

_____ Педагогічні науки _____
ГЛУХІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ВІСНИК

**ГЛУХІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 8

Глухів – 2006

ББК 74.58

В - 53

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

Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Випуск 8. – Глухів: ГДПУ, 2006. – 278 с.

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

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

Редакційна колегія:

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

Заступник: кандидат педагогічних наук, доцент Зінченко Володимир Павлович.

Секретар: кандидат педагогічних наук, доцент Каліш Валентина Антонівна.

Члени редколегії:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Затверджено Вченою Радою Глухівського державного педагогічного університету (протокол №3 від 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 966-376-011-7

© Глухівський державний педагогічний університет

УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У статті розкривається дидактико-психологічна компонента концепції формування професійної конкурентоспроможності вчителя на засадах компетентнісного підходу. Розкрита технологія управління процесом формування якостей вчителя, наявність яких забезпечує його спроможність конкурувати на ринку праці. Піднімається питання про співвідношення структури нормативної моделі фахівця та складових державного стандарту вищої освіти; шляхи підвищення якості підготовки вчителя, побудованої на засадах компетентнісного підходу; трансформування завдань "вчити вчитися" у технологію "вчити професійно працювати"; завдання технології як науки про сутність способів і засобів, застосування яких забезпечує сприятливі умови для професійної діяльності, і як науки про способи впровадження досягнень науки у практичноалгоритмізовану фізичну чи інтелектуальну діяльність, результати якої мають особистісну і суспільну значущість.

Ключові слова: конкурентоспроможність вчителя, компетентнісний підхід, якість підготовки вчителя, технологія навчання.

Дидактика вищої освіти ще мало що зробила для цілісного реформування підготовки спеціалістів на базі нових принципів фундаментальності і варіативності, закладених у галузеві стандарти та технології навчання, розроблені на ідеях теорії навчальної діяльності, професійно орієнтованого, діяльнісного підходів до засвоєння змісту вищої освіти, проблемного та кредитно-модульного типів навчання.

Для теоретико-технологічного забезпечення реалізації галузевих стандартів вищої освіти, які б розширили наші уявлення про проектування, організацію та управління навчальною діяльністю і процесом навчання студентів, потрібно розробити інтегровану нормативну модель фахівця як еталон визначення мети і вироблення критеріїв оцінювання якості сформованості спеціаліста.

Складовими інтегрованої моделі фахівця є ряд локальних моделей, які розробляються з урахуванням специфіки навчального курсу (предметна модель змісту навчання), особливостей організації (модель навчальної діяльності) та управління навчальною діяльністю (модель контролю у ВНЗ).

Як же співвідносяться складові інтегрованої нормативної моделі фахівця у галузевих державних стандартах вищої освіти? Яка роль викладачів у їх реалізації?

Відповідь на ці запитання вимагає всебічного аналізу як структури нормативної моделі фахівця, так і структури складових державного стандарту вищої освіти: освітньо-кваліфікаційних характеристик і освітньо-професійних програм ступеневої підготовки фахівців.

Оскільки освітні стандарти входять у практику діяльності ВНЗ і стають обов'язковими нормативними орієнтирами в роботі кафедр, закономірним є питання про те, чи достатньо для якісної підготовки фахівця державних стандартів вищої освіти.

Що ж перебуває за межами державних стандартів і має стати предметом особливої уваги кафедр, окремих викладачів?

Якщо державні стандарти є стратегією професійної освіти, то нормативна модель фахівця – це психолого-дидактичний рівень реалізації стандарту, навчання окремих навчальних предметів. Остання містить вимоги до професійної діяльності; вимоги до знань і вмінь з певного навчального предмета; вимоги до професійних якостей особистості та соціальний поведінковий досвід. Усе вкладається у поняття "знання про виховуваного": знання про бажане або яким ми уявляємо фахівця у майбутньому; яким він є на певному етапі підготовки; з якими утрудненнями в процесі навчання він зустрічається. Засобами отримання таких знань є діагностика і тестування.

Якщо виходити з того, що кожна спеціальність вимагає специфічної профільної спрямованості змісту гуманітарно-економічних дисциплін, то стає зрозумілим завдання відповідних кафедр забезпечити професійно орієнтовану спрямованість змісту їх вивчення студентами. Ось тут важливим є не стільки цільовий, тобто планований результат навчання, скільки побічний досвід проектування, організації і управління навчальною діяльністю. До речі, ця вимога стосується вивчення усіх дисциплін навчального плану, в тому числі і професійно орієнтованих. Діяльнісний підхід до реалізації державного стандарту підготовки фахівців вимагає уміння традиційну функцію студента заучувати перетворити в навчання, організоване на базі конкретної професійно доцільної

справи. Завдання "вчити вчитися" має трансформуватися в завдання "вчити професійно працювати". Слід починати з виконання справ, що входять до структури професійної діяльності. Коли не знаєш, як виконувати ту чи іншу справу, тоді вчись: читай книжки, консьультуйся у викладача, шукай відповідь на конкретне запитання в Інтернет тощо. Знайшов потрібну інформацію, зрозумів, як вирішити типову професійну ситуацію, – продовжуй діяти. Професійні дії вимагають застосування наявних знань, а в процесі виконання дій студент набуває нових професійно значущих знань. Знань для заучування мінімум. Кожне знання має стати професійно доцільним.

В умовах навчальної діяльності, коли реалізується задачний принцип побудови змісту навчальних дисциплін, прямим продуктом мають бути не результати розв'язання предметних задач, як це відбувається у виробничій, науково-дослідній діяльності, а сам процес розв'язання задач, у ході якого формуються узагальнені способи дій і таким чином досягаються задані цілі. До них відносяться знання про об'єкти діяльності, способи їх перетворення, методи контролю і оцінювання впливу діяльності на особистість майбутнього фахівця. Оволодіння знаннями і відповідними способами дій здійснюється завдяки вмінню управління учбовою діяльністю з боку викладачів.

Найбільш продуктивно особливості навчальної діяльності розкрив Г.О.Атанов у своїй книжці "Возрождение дидактики – залог развития высшей школы" – Донецк, 2003, с.87 - 88. Серед них виділимо найбільш важливі з погляду організації, проектування і управління навчальною діяльністю у вищій педагогічній школі, випускники якої мають володіти технологією залучення учнів до навчальної діяльності у процесі їхнього навчання. Мета задається, а навчальна діяльність проектується і організовується не суб'єктами діяльності, а викладачами вищої школи. Саме вони здійснюють управління процесом розв'язання професійно значущих задач. Продуктами навчальної діяльності є не зовнішнє перетворення об'єктів, а внутрішні зміни у самому суб'єкті діяльності – готовність до процесу розв'язання задач, володіння процедурами їх розв'язування. Таким чином, суб'єкт навчальної діяльності є її об'єктом, оскільки виконувана діяльність спрямована на перероблення, перетворення і вдосконалення самого себе. Ядром і сутністю навчальної діяльності є процес розв'язування навчальних завдань, а тому її продукт не відторгається від суб'єкта діяльності і є невід'ємною властивістю самого суб'єкта: він оволодіває способом дій і операцій в процесі вирішення навчальних задач. Можна зробити висновок, що навчальна діяльність – це і мета і результат діяльності в процесі навчання, які збігаються за умови активного прояву мотивації і потреби навчальній діяльності, які не виникають у процесі традиційно організованого навчання, враховуючи особливості перебігу навчальної діяльності, участі в ній викладача і студента. Можна сказати, що її організація вимагає сучасної теоретико-методичної і технологічної підготовки викладачів ВНЗ. Навчальна діяльність перш ніж організується ними, повинна проектуватися.

Проектування навчальної діяльності, або її попередній задум - це передбачення мети і завдань, відбір змісту, вибір технологій його засвоєння, способів аналізу і оцінювання власне навчальної діяльності студентів та її кінцевого результату.

Коли сукупність складових навчальної діяльності продумана, з'ясована її мета, а це означає, що кінцевий результат став чітко передбаченим, приступають до структурування діяльності, тобто до визначення конкретних дій і операцій, сукупність яких забезпечує практичне досягнення мети.

У ключі сказаного про організацію навчальної діяльності в цілому і кожного навчального заняття зокрема звернемося до структури спроектованої моделі спеціаліста, що відображена в ОКХ і ОПП галузевого стандарту. Саме тут закладена орієнтовна основа залучення студентів до навчальної діяльності з опорою на відповідні знання, що забезпечують реалізацію орієнтованої основи виконавської і контрольно-корегувальної частин навчальної діяльності.

Замість самоцільного накопичення теоретичних знань (теоретизування) має відбуватися залучення студента до діяльності, яка за наявності особистісного смислу дає змогу уявити майбутню професію. Головним завданням навчання має стати формування у студентів способів дій – складових майбутньої професійної діяльності. Саме цим мають визначатися мета і зміст навчання майбутніх професіоналів, у ході якого студенти долучаються до навчальної діяльності для набування досвіду суспільно-історичної практики, а не передачі знань, що й досі вважається первинним. Знання не повинні бути метою навчання. Вони – засіб навчання, здійснення певної діяльності. В цих умовах має змінитися і об'єкт контролю. Оцінюються не сприйняті і запам'ятовані знання, а організація навчальної діяльності, в ході якої студент вчиться щось робити (формується уміння) і отримує знання про те, що і як робити, знання про способи діяльності та готовність здійснювати вироблені дії та операції. Ось і зміст моніторингу якості освіти.

На кардинальну психолого-дидактичну перебудову змісту загальногуманітарної і професійної теоретико-практичної освіти і контролю її результатів націлює працівників ВНЗ зміст і структура

вмінь, передбачених державними галузевими стандартами вищої освіти і орієнтованих на виконання основних виробничих функцій, розв'язування відповідних їм професійних задач.

Структура вмінь містить опис основних дій і базових (основних) знань, які теоретично і нормативно правильно забезпечують виконання певних дій і відповідних їм операцій. Попри розмаїття спеціальностей та спеціалізацій, описані в ОКХ і ОПП дії – вміння легко об'єднуються трьома групами: операційно-діяльнісною (обирати, оптимізувати, забезпечувати, складати, застосовувати, здійснювати, розробляти, проводити); діагностико-прогностичною (аналізувати, порівнювати, виділяти, групувати, узагальнювати, спостерігати, виявляти причини, передбачати наслідки, класифікувати, оцінювати; організаційно-управлінською (організовувати, планувати, проектувати, моделювати, конструювати, управляти, регулювати, коригувати, контролювати, розвивати, формувати, виховувати).

Це ті групи загальних інваріантних умінь, якими наповнюється зміст кожної виробничої функції, до здійснення якої готуються фахівці.

З огляду на зміст фахової підготовки вчителя, розструктурованого у державному стандарті за групами його основних функцій, складовою формування професіонала є проблема технологізації процесу навчання фахових дисциплін, чим має займатися окрема галузь педагогіки – технологія.

Що ж це за наука? Технологія – це наука або знання про сукупність способів, методів, прийомів, дій, що застосовуються у відповідних видах діяльності, виробництва матеріальних чи духовних благ, із використанням засобів праці (технічних) та з урахуванням вимог та правил, що забезпечують безпечні та сприятливі умови функціонування організованих людиною процесів виготовлення виробів, створення матеріальних і духовних благ. Технологія – це наука про способи впровадження теоретичних надбань у певній галузі людської діяльності, які реалізуються в процесі виконання відповідної сукупності алгоритмізованих, безпечних для учасника виробництва фізичних чи інтелектуальних дій, результати яких мають особистісну чи суспільну значущість. З цих авторських визначень суті досліджуваних дефініцій, в тому числі технології, робимо висновок про те, що це поняття не виокремлюється в самостійне на кшталт теорії, методики, а є інтегрованим. Сама собою теорія мертва, вона впроваджується у виробництво за допомогою способів і засобів, які опановують завдяки розроблюваним технологіям і технікам. Теорія, методика і технологія перебувають в діалектичній єдності, взаємозбагачуються, забезпечуючи науково-технологічний прогрес, інноваційну діяльність фахівців різних галузей знання і виробництва.

Що ж являє собою поняття технологізація? Технологізація як цілісне впровадження інтенсивних технологій навчання та виховання – ознака інноватики в діяльності сучасних вищих навчальних закладів. Необхідність поглиблення технологічних процесів у навчанні студентів викликана багатьма чинниками, зумовленими загальною спрямованістю вузівських дидактичних систем на забезпечення високої ефективності та якості навчально-виховного результату. Технологізація вузівських дидактичних процесів стане ефективною за умови застосування високих педагогічних технологій, здатних оптимізувати навчально-виховний процес та рефлексувати навчальну діяльність студентів. Домагатися таких умов можливо завдяки впровадженню: по-перше, освітньо-кваліфікаційної моделі замовлюваного державою фахівця; по-друге, структури і змісту майбутньої професійної діяльності фахівця відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня підготовки; по-третє, загально педагогічних та прикладних технологій підготовки майбутніх фахівців; по-четверте, технологій об'єктивної діагностики професійної та особистісної готовності випускників ВНЗ до виробничої діяльності.

Комплексна стандартизація підготовки фахівців передбачає врахування особистісних чинників, які досить відчутно діють в умовах надання студентам академічних свобод, що задовольняються наявністю індивідуальних планів, навчальних програм та графіків самостійної їх реалізації, орієнтацією на розвиток умінь професійно мислити, творити, рефлексувати в різних видах навчально-практичної діяльності. Загально-педагогічні та конкретно-дидактичні технології розробляються з урахування різних рівнів цілеутворення. Ми виділяємо чотири рівні: перспективно-випереджальні, або прогностичні, наскрізні, етапні і предметно-модульні цілі.

На рівні державного стандарту середньої загальної освіти (рівень початкової освіти) – перспективно прогностична мета, досягнення якої передбачає професійне володіння змістом початкової освіти з предметів навчального плану початкової школи. Зміст початкової освіти має стати змістовим ядром підготовки.

На рівні державного галузевого стандарту вищої освіти спеціальність "Початкове навчання" – наскрізна мета, досягнення якої забезпечує особистісний розвиток та цілісну професійну підготовку вчителя початкової школи, яка реалізується цілеутворенням двох наступних рівнів, а саме: етапного

рівня або посеместрового, коли фахові дисципліни навчального плану засвоюються за принципами послідовності, наступності, міжпредметності та інтегрованості та предметно-модульного рівня, мета і завдання якого визначається навчальною програмою конкретної дисципліни, а її реалізація оцінюється засобами модульного поточного контролю, рубіжного і підсумкового контролю якості загальноосвітніх професійних знань і вмінь майбутнього вчителя.

Що таке аспектність стандартизації підготовки фахівців та її забезпечення? На рівнях особистісних, спеціальних та професійних вимог потребує реалізації система принципів, які сукупно регулюють всі складові педагогічного процесу, а саме: принцип науковості і доступності змісту та мети його засвоєння, діагностичності особистісних характеристик студентів, професійних якостей, особистісних здатностей, знань, умінь і навичок, довільного вибору форм самостійної роботи та академічної свободи студента, систематичності навчання та контролю і самоконтролю результатів, відкритості, індивідуалізації та об'єктивності оцінювання академічних досягнень студентів. Цими принципами слід керуватися при впровадженні в процес підготовки фахівців нових педагогічних і дидактичних технологій, які докорінно реорганізують навчальний процес у ВНЗ.

Не будь-яка технологія здатна кардинально змінити навчальний процес, підвищити ефективність і забезпечити високу якість його результатів. Якими ж ознаками мають характеризуватися сучасні технології навчання? Серед ознак найбільш значущих є: повнота реалізації внутрішніх технологічних компонентів процесу навчання, а саме: по-перше, прогностичність мети, структурованість змісту, адекватність способів засвоєння, об'єктивність оцінювання результатів, вимірюваність результатів та можливість визначити ефективність застосованої технології. По-друге, - глибина індивідуалізації та створення суб'єкт суб'єктних відносин між учасниками педагогічного процесу, що забезпечує інтенсифікацію навчальної діяльності студента, вироблення власного продукту діяльності. По-третє, – керованість навчальною діяльністю студента, наявність зворотного зв'язку, що дає змогу регулювати діяльність, коригувати її результати. І, насамкінець, – наявність контактних і оптимальних критеріїв і методик оцінювання ефективності навчання та якості його результатів.

Майстерне впровадження технологій навчання, яким у комплексі притаманні перераховані ознаки, позитивно впливає на формування особистості фахівця, здатного конкурувати на ринку праці. Йдеться про розвиток таких особистісних характеристик студентів як здібності, від яких залежить якість засвоєваних знань і вмінь; научуваність, показники якої засвідчують про рівні результативності навчальної діяльності; мотиви, що стимулюють внутрішні механізми індивідуального розвитку та професійного зростання студента як майбутнього фахівця; рефлексія, тобто усвідомлення студентом того, яким він є насправді, якими він сприймає інших, яким він бачиться іншими партнерами по спілкуванню в сумісній діяльності, що особливо активізується в умовах рейтингового оцінювання академічних і особистісних досягнень студента.

Безумовно за цієї чотириєдності індикатором діагностування має бути научуваність, яка є показником мотивованого залучення студента до діяльності, що сприяє розвитку професійних здатностей і рефлексивного прояву ставлення до своїх дій та дій інших. Трапляються непоодинокі випадки, коли протягом тривалого часу і навіть впродовж семестру студент не репрезентує результати своєї навчально-пізнавальної діяльності. Результати комплексного оцінювання особистісних формувань студентів під впливом навчання мають бути спрямовані на вироблення умінь конструювати дидактичні ситуації завдяки врахуванню досягнутого у навчанні та максимальному опертю у навчанні на своїх здібності, мотиви, особистісного і професійного зростання з активним самовключенням у процеси рефлексії, в рефлексивну діяльність у структурі студентської групи. Єдність у формуванні й оцінюванні вказаних критеріїв - здібності, научуваність, мотиви та рефлексія забезпечують інтегрований результат, яким є професійна компетентність. Вимоги до формування і прояву професійної компетентності визначаються освітньою політикою держави і відображаються у філософсько-освітніх парадигмах, стратегічних концепціях і доктринах, різноманітних освітньо-виховних стандартах. Домінуючим концептом, ключовим поняттям в освітній політиці сучасної країни має стати поняття свободи вибору в поведінці й діяльності суб'єктів педагогічного процесу у ВНЗ. Лише свобода вибору вищого навчального закладу, майбутньої спеціальності, технології її отримання відповідно до вимог професійної компетентності може забезпечити фахівця результатами, які є значущими в державному, суспільному й особистісному сенсі. За цього потреби держави в компетентних спеціалістах і запити особистості в інтелектуальному, культурному, фізичному і моральному розвитку, а також потреби установ, організацій, підприємств і суспільства в цілому мають задовольнятися вищими навчальними закладами.

В умовах існування і виникнення нових монополістів у системі вищої педагогічної освіти, навіть потужні університети змушені вести конкурентну боротьбу за своїх споживачів, абітурієнтів, майбутніх студентів, суперничати з іншими навчальними закладами за грошові ресурси, науково-педагогічні кадри, чутливо реагувати на запити і мобільно адаптуватися до кон'юнктури, яка динамічно змінюється.

Вищі навчальні заклади мають два види споживачів освітніх послуг – абітурієнтів і студентів, з одного боку, і замовників – підприємства і організації з другого. Останні, в першу чергу, впливають на освітню політику ВНЗ, виробників освітніх послуг, а замовники разом з носіями знань і професійних умінь (випускниками ВНЗ) активно виходять на передній край конкурентної боротьби: ВНЗ за хорошого абітурієнта, викладача, випускники – за пристойне робоче місце. На жаль, маркетингові служби у ВНЗ або не створюються, або не діють, а тому не спрацьовує прогнозування. Управління і задоволення запитів на освітні послуги при вивченні кон'юнктури не досліджуються в комплексні економічні, соціальні, психологічні та політичні фактори.

Проблема ускладнюється тим, що маркетингом мають перейматися не лише керівники ВНЗ, а й студенти при організації власної діяльності у період навчання.

Конкурентоспроможність спеціаліста забезпечується не тільки статусом ВНЗ як конкурентоспроможного, який користується ним як певною гарантією, а й особистісними основоположними якостями, наявність яких забезпечує не лише професійний успіх, а й успіх в особистісній сфері.

На жаль, риси особистості, яка формує в собі здатність конкурувати за робоче місце, місце в соціумі, не передбачені складовими Державного стандарту вищої освіти, а вони мають стати основоположними. Йдеться про такі основоположні властивості, як працелюбство, творче ставлення до справи, здатність до неперервної освіти, саморозвитку, до професійного зростання, прагнення до високої якості кінцевого результату, впевненість у своїх можливостях, здатність до ризику, незалежність, лідерство, стресостійкість.

Гарантом формування конкурентоспроможності фахівця має стати забезпечення його трьома групами вмінь: технологічними, комунікативними й управлінськими. Технологічні уміння формуються у процесі засвоєння фахово спрямованих теоретичних, прикладних дисциплін і профільної практики. Комунікативні - у процесі вивчення сучасної рідної та ділової мови, культури мовленнєвої діяльності, залучення студентів до спілкування на заняттях з усіх дисциплін навчального плану, в діловій і професійній ситуації під час різного виду тренінгів та практик. Управлінські вміння – це здатність прогнозувати нестандартні ситуації, планувати й організувати спільну діяльність в малих і великих групах, ухвалювати адекватні педагогічному задуму і ситуаціям рішення на основі системного аналізу. Ця група вмінь має первинно формуватися в умовах аудиторних занять з психолого-педагогічних, дидактико-технологічних, методичних дисциплін та вдосконалюватися в різних формах освітньої, виховної, науково-дослідницької діяльності, під час різних видів педагогічної практики. Наявність перерахованих груп умінь відповідає не лише державному очікуванню, соціальному замовленню, а є базовими в підготовці конкурентоспроможної особистості з високим рівнем професіоналізму, відповідальності, комунікабельності, емпатії, прагненням до саморозвитку. Вони є базовими конструкціями моделі конкурентоспроможності майбутнього спеціаліста.

Модель конкурентоспроможного фахівця можна подати у вигляді трьох груп якостей : психологічні, управлінські та поведінкові. До психологічних властивостей майбутнього фахівця-освітянина слід віднести емпатійність, відкритість, інтуїтивність, схильність до лідерства, реактивність, аутентичність, спостережливість, терпимість, стресостійкість, оптимальність, аналітичність, рефлексивність і креативність. До управлінських умінь або педагогічних властивостей фахівця-педагога слід віднести вміння ставити мету, організувати спільну і власну діяльність, прогнозувати розвиток, планувати діяльність свою і чужу, здійснювати аналіз, експертизу, генерувати нові ідеї, збирати і передавати інформацію, користуватися ефективними технологіями, алгоритмами діяльності, ухвалювати рішення, користуватися документацією професійного спрямування. І третя група якостей особистості майбутнього фахівця містить так звані поведінкові властивості, до яких слід віднести комунікабельність, діловитість, винахідливість, енергійність, ініціативність, здатність до імпровізації, до ризику, відповідальність, здатність до релаксації тощо.

В умовах міжособистісної взаємодії викладача і студента їхні взаємні очікування не завжди збігаються. Студент як споживач очікує від викладача, що він буде уважно ставитися до нього, буде чесним і рівним, дасть програму курсу, вимоги до атестації, рейтингову шкалу, буде регулярно проводити заняття, відпрацьовувати пропуски, оперативно перевірятиме контрольні роботи, даватиме

сучасний матеріал, проявлятиме інтерес до студентів, удосконалюватиме свій курс, своєчасно починатиме і закінчуватиме заняття. Очікування викладача від студентів такі: уважно ставитися до викладача, своєчасно й охайно оформляти роботу, регулярно відвідувати заняття, ґрунтовно готуватися до них, проявляти інтерес до предмета тощо. Якщо ці очікування збігаються, можна сподіватися на взаємний успіх, високі показники в роботі кожної сторони педагогічного процесу. Ось ці основні напрями і складові підготовки фахівця-освітянина, над якими мають працювати випускові кафедри, педагогічні колективи ВНЗ в умовах ринкових відносин.

Література

1. Атанов Г.О. Возрождение дидактики – залог развития высшей школы. – Донецк, 2003, с. 87-88.
2. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційні характеристики бакалавра за спеціальністю 6.010100 “Початкове навчання”. – Загальна редакція академіка АПН України Бондаря В.І. – К., 2006 – 57 с.
3. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 “Початкове навчання” – Загальна редакція академіка АПН України Бондаря В.І. – К., 2006 – 140 с.
4. Кремень В.Г. Розвиток педагогічної освіти України та її інтеграція в європейський освітній простір. Газ. Освіта України. 19 жовтня 2004 р.
5. Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти: Матеріали міжнародної конференції. – К., 2004 – 295 с.
6. Савченко О.Я. Новий етап розвитку освіти і підготовки майбутнього вчителя // Шлях освіти, 2003, №2, с. 2-6.

Резюме

В статье раскрывается дидактико-психологическая компонента концепции формирования профессиональной конкурентоспособности учителя методом компетентного подхода. Раскрыта технология управления процессом формирования качеств учителя, наявность которых обеспечивает его способность конкурировать на рынке труда. Поднимается вопрос соотношения структуры нормативной модели специалиста и составных государственного стандарта высшего образования; пути улучшения качества подготовки учителя, построенной компетентным подходом; трансформирование заданий "учить учиться" в технологию "учить профессионально работать"; сущность и задания технологии как науки о способах и методах, применение которых обеспечивает благоприятные условия для профессиональной деятельности, и как науки о способах внедрения достижений науки в практичноалгоритмизованную физическую или интеллектуальную деятельность, результаты которой имеют личностную и социальную значимость.

Ключові слова: конкурентоспособность учителя, компетентный подход, качества подготовки учителя, технология обучения.

Summary

Didactic and psychological component of teachers competitive ability forming based on the competence approach is studied in the article. The ways of teachers training improvement based on the competence approach are suggested. The technology “to teach to work professionally” is introduced.

Key words: teachers competitive ability, competence approach, teachers training improvement, teaching technology.

УДК 378

Є.П.Голобородько

ДО ПИТАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ Й УЧНЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

В статті розглядається проблема виховання мовної особистості учнів початкових класів. Наголошено на важливості рідної мови у формуванні мовної особистості. Доведена необхідність володіння мовною культурою для всіх вчителів школи.

Ключові слова: мовна особистість, мовна культура, учні початкової школи, виховання мовної особистості.

Ніхто ніколи нікого не вчив краще бачити і чути. А ось говорити вчать людину чи вчиться вона сама від народження до скону віку. І програми з розвитку мовлення, скажімо, для дошкільників; і курси рідної, державної чи іноземної мови в середній школі; і предмети “Культура мовлення”, “Ділове мовлення”, “Сценічне мовлення”, “Риторика” в середніх та вищих навчальних закладах. Відповідні кафедри, інститути. Досить широке коло методичної літератури, матеріалів конференцій спеціальних радіо- і телепередач, рубрик у досить розгалуженій нині педагогічній пресі тощо. Та, як виявляється, говорити належно не вміє не тільки більшість людей, а навіть, на жаль, і немало вчителів.

Проблема культури мовлення на науковому рівні розробляється більше, ніж 100 років. Визначено значення культури слова - одного з наймогутніших комунікативних інструментів людини. “Безсиле само по собі, воно стає могутнім і нездоланим, дієвим і привабливим, якщо сказане вміло, щиро і вчасно”. Розкрито поняття культури мовлення (і визначень немало). Розроблено аспекти цього явища (культура побутового мовлення, культура мовлення вчителя, культура ділового мовлення, культура мовлення і письма і багато інш.). Виявлено органічні зв'язки з психологією, етикою, естетикою і логікою. Описано комунікативні ознаки культури мовлення (правильність, точність, багатство, чистота, доречність, достатність, ясність, виразність).

Мета статті — загострити увагу вчителів початкових класів на формуванні мовної особистості учня-початківця.

На сучасному етапі ця проблема вирішується глибше, локальніше. Йдеться на разі про формування, ми б сказали, про виховання мовної особистості.

Чим повніше (повноцінніше) мовлення виражає працюючу думку, живі і щирі почуття, чим виразніше в ньому виявляється небайдужість людини до власного мовлення, тим більше гарантій, що в такої людини знання мови, високий рівень культури спілкування переросте в майстерне володіння мовою. Лише на цій підставі може сформуватися мовна особистість.

Звичайно, на рівні побутового мовлення мовна особистість постає рідко, її формування починається тоді, коли включаються потужні інтелектуальні сили, і з їх допомогою встановлюються причинові, наслідкові, умовні, протиставні, часово-просторові та ін., відношення, розвиток смислу і вартісних ознак, тобто діячність буття.

Відомий лінгвіст Ю.М.Караулов зазначає, що мовна особистість - це поглиблення, розвиток, насиченість додатковим змістом поняття особистості взагалі. Він розглядає трирівневу структуру мовної особистості: перший рівень - вербально-семантичний, одиницями якого є слова; другий - тезаурус ний, його одиницями є поняття; третій - мотиваційний, одиницями якого виступають діяльнісно-комунікативні потреби. Вчений дійшов висновку, що існує глибинна аналогія між мовною особистістю і національним характером. Вона полягає в тому, що носієм національної основи і в тому, і в іншому випадку є відносно стала в часі частка її структури, що є насправді продуктом довгого історичного розвитку й об'єктом міжпоколінної передачі досвіду.

М.С.Вашуленко під мовною особистістю розуміє людину, готову виконувати мовленнєві дії, а також привласнювати мову, роблячи її мовленням. На думку С.Я.Єрмоленко і Л.І.Мацько, мовна особистість - це той носій мови, який не лише володіє сумою лінгвістичних знань чи репродукує мовну діяльність, а саме той, у кого виробились навички активної роботи зі словом.

За твердженням Н.Д.Бабич, формування мовної особистості можливе за умов доброго знання оточуючого світу (у тому числі і його історії) і доброго знання виробленого попередніми поколіннями носіїв системи даної мови (її історії, стилістики) і при наявності мотивів і цілей, які зумовлюють використання мовцем усієї цієї сукупності знань. Оскільки природа людини завжди характеризується універсальністю, то й людська мова універсальна за своєю природою і безмежна в своїх реальних і потенційних можливостях. Тому незліченні мотиви людського спілкування і забезпечують формування мовної особистості.

Мовна особистість формується мовою, в першу чергу, рідною, за допомогою якої людина здобула перші відомості про навколишній світ і про закони, що керують його розвитком. Тобто мовець стане мовною особистістю тоді, коли він пізнає психологію, культуру й етнографію народу, мовою якого він говорить, і коли знання ці будуть органічно пов'язані з його життєвою і розумовою діяльністю. Таким чином, національну мовну особистість визначає національна культура; білінгвістичну мовну індивідуальність - дві (обидві) національні культури; багатомовну особистість — полікультурні реалії. Отже, як зазначають фахівці, без знання психології, культури (та історії) народу, мовою якого хочеш говорити, особистістю щодо цієї мови стати неможливо.

Багато важить у вихованні мовної особистості приклад: мова батьків, товаришів, підручників, художніх творів, дикторів, учителів, вихователів тобто мовне середовище. Але того, що засвоєно із уст батька-матері, у житті замало. Коли дитя йде до школи, критерієм істини для нього в багатьох випадках стає слово вчителя. І не лише бездоганне знання свого предмета, не лише педагогічна майстерність, досконалість і сучасність методичних прийомів, технологій, а й словесно-естетичний рівень подання знань формує юну особистість.

Виховання культури мовлення - справа не лише вчителя словесника. Його правильний наголос, точно вжите слово, чітка побудова фрази будуть безслідно зруйновані, якщо фізик, математик, біолог чи історик це ж слово наголосять неправильно або невдало введуть у контексті. Кожен учитель повинен володіти здоровим відчуттям мови (без архаїзаторства, примітивізму, пуризму), постійно стежити за змінами, які відбуваються в мовних нормах. Треба вміти самому і навчати учнів уважно (часто з олівцем) читати наукову, технічну, публіцистичну, художню літературу. Неможливо весь педагогічний шлях пройти тільки з багажем, набутим у стінах вузу. Та, на жаль, навіть учитель сучасний читає мало.

Мовлення вчителя, і в першу чергу вчителя початкових класів, повинні характеризувати такі ознаки: 1) виразність - змістова, інтонаційна, візуальна; 2) правильність (орфоепічна, орфографічна, граматична, пунктуаційна, стилістична); 3) чистота - що не допускає фальшивого професіоналізму, засміченості; 4) лаконізм - при збереженні змістової вичерпності. Адже багатство й різноманітність мовлення учителя - джерело збагачення мови учня; чистота і досконалість, логічність і образність мови вчителя - запорука поваги учня до естетичних цінностей, створених засобами мови.

Досить складним є період учнів початкових класів, оскільки саме в цей час відбувається інтенсивне становлення багатьох психічних функцій і формування психологічних механізмів особливостей дитини, особливо тих, що визначають її інтелектуальний розвиток.

Відомий американський психолог В. Пенфілд довів, що існує критичний період розвитку нервомозкової тканини, який дозволяє майже спонтанне засвоєння системи звукових знаків і не однієї, а декількох мовних систем. Вчений вважає, що яким би продуктивним не був мозок дорослого в інших відношеннях, він звичайно стоїть нижче порівняно з мозком дитини, щодо засвоєння мови. На думку науковця, розквіт людських здібностей, особливо до засвоєння другої мови, припадає на період від 4 до 10 років.

Ще одним фізіологічним фактором, що має велике значення для засвоєння виражальних мовних засобів, за результатами спеціальних досліджень, є властива дітям велика сенсорна чутливість до явищ мовного характеру взагалі, а також артикуляційна чутливість, що відкриває можливості для легкого вироблення рухових мовленнєвих навичок. Дитина здатна розрізняти і відтворювати найтонші варіанти фонем, точно копіювати мелодику мовлення, інтонацію фрази.

Відомі психологи Л.С. Виготський, В.В. Клименко вбачають причину швидкого оволодіння, зокрема іноземною мовою в ранньому дитинстві в тому, що пам'ять дітей цього віку набагато гостріша й продуктивніша, ніж пам'ять підлітка і тим більше, дорослої людини. Вони підкреслюють, що найбільш інтенсивний розвиток мислення припадає саме на молодший шкільний вік, в якому пам'ять і сприйняття проходять головну частину свого розвитку.

Діти молодшого шкільного віку особливо сприйнятливі до вимови й інтонації мовлення. Тому доцільним тут буде організація роботи з розвитку фонематичного слуху. Відомо, що мовленнєвий слух починає розвиватися досить рано. У 5-6 місяців дитина реагує на інтонацію, дещо пізніше - на ритм мовлення. Наприкінці другого року життя вона розрізняє всі звуки рідної мови, знає багато слів, творить їх, будує речення, тексти.

Отже, у формуванні мовної особистості учня вирішальну роль відіграє своєчасно розпочате навчання, що спирається на вікові особливості дітей, а саме: відповідний розвиток кори головного мозку в цілому; висока пластичність нервової системи; особлива здатність до наслідування; висока сприйнятливості до звукової сторони мовлення; інтерес дітей до інтонування. Виходить, що вік дитини на початок навчання є більш важливим фактором, ніж тривалість самого навчання.

Невипадково, питання розвитку мовлення молодших школярів знаходить своє місце в програмах майже всіх предметів у початковій школі.

Відрядно зауважити, що вчителям початкових класів у значній мірі притаманна творчість, і найперше, умовно-літературна.

Ми ознайомились у загальних рисах під час тижня початкових класів у гімназії № 20 м.Херсона з досвідом роботи окремих учителів. Так, старший учитель Онушко Любов Олегівна (3 кл.) послідовно розвиває в учнів комунікативні навички. Вчитель-методист Целінко Ольга Петрівна (3 кл.) багато працює над творами. Вчитель вищої категорії Кузьменко Валентина Григорівна (2 кл.)

широко використовує усну народну творчість. Пам'ятаючи, що, за словами І. Огієнка, українська мова за своєю гнучкістю і милозвучністю, надзвичайно придатна до віршування, завуч початкових класів, кандидат педагогічних наук Полєвікова Ольга Борисівна веде літературні студії. Інші вчителі молодших класів цієї гімназії вчать своїх учнів багато читати, уважно слухати, працювати зі словниками, чути себе.

Учні інших вчителів виразно читають, сценічно виступають, багато знають казок і самі їх складають, прислів'я і приказки наводять за тематичними блоками, пишуть вірші, беруть активну участь в олімпіадах і конкурсах, нерідко є переможцями змагань різних рівнів.

У процесі такої науково-дослідної, цілеспрямованої, методичної роботи з формування мовної особистості учні з перших років навчання привчаються вкладати в слово свій розум, свій дух, своє сумління. І стає мовлення у продовж усього життя характерною рисою особистості в доброму або поганому її вияві, і відмінною ознакою сім'ї, свідченням людського благородства.

Перспективою подальшої розробки проблеми можуть стати питання формування мовної особистості учня початкових класів засобами предметів нефілологічного циклу.

Література

1. Асеев В.Г. Мотивирование поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976.
2. Вашуленко М.С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4 – річного початкового навчання// Початкова школа. – 2001.- №1
3. Виготський Л. С. К вопросу и многоязычии в детском возрасте.// Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.- М.: Изд. Моск.ун-та, 1980.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность.-М.: Наука, 1987.
5. Негневицкая Е.И. Шахнарович А.М. Язык и дети.- М.: Наука, 1981.
6. Синиця І.О. Особливості мовного оформлення учнями своїх думок. // Українська мова і література в школі.- 1970. –№11.
7. Українська мова. Енциклопедія /Редкол.: В.М. Русанівський, О.О. Тараненко та ін. – К.: Укр. Енциклопедія, 2000.

Резюме

В статье рассматривается проблема воспитания языковой личности учеников начальных классов. Отмечается важность родного языка в формировании языковой личности. Доказана необходимость владения языковой культурой всеми учителями школы.

Ключевые слова: языковая личность, языковая культура, ученики начальной школы, воспитание языковой личности.

Summary

The problem of primary school pupils language personality upbringing is studied in the article. The importance of the mother tongue for forming the language personality is stressed. The necessity for all the school teachers to have the speaking culture is proved.

Key words: language personality, speaking culture, primary school pupils, language personality upbringing.

УДК 378

О.Д.Дубогай

ІНТЕГРАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ І РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕДИЧНОЇ ГРУПИ ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗІВ

В статті висвітлюються окремі аспекти інтеграції пізнавальної рухової діяльності в системі фізичного виховання студентів спеціальної медичної групи педагогічних вузів.

Ключові слова: фізичне виховання, студенти, ВНЗ, пізнавальна діяльність, рухова активність, фізичний стан.

У сучасних складних і повних суперечностей процесах, спрямованих на осмислення реалій ХХІ століття, фундаментальною залишається проблема гармонійного розвитку студентської молоді.

Формування інтелектуально і фізично розвиненої особистості, як зазначається в Національній доктрині розвитку освіти, є головною метою, ключовим показником і основним вежелем прогресу на сучасному етапі розвитку суспільства. Глобалізація, зміна технологій, перехід до постіндустріального інформаційного суспільства зумовлюють потребу набуття соціалізованим індивідом у процесі навчання у вищому навчальному закладі особистісних і розумових здібностей, а також фізичних якостей, необхідних для вирішення складних питань праці та повноцінного життя взагалі.

З точки зору теорії і методики фізичного виховання, педагогіки формування та зміцнення здоров'я студентства засобами фізичної культури і спорту, це означає, перш за все, наявність усвідомленої чи неусвідомленої установки на зміну старого змісту і форм навчання. Відповідно до потреб у змінах є хвиля інновацій, що захопила педагогіку фізичної культури.

Об'єктивно розглядаючи в цілому мету і завдання фізичного виховання у вищому навчальному закладі, слід констатувати, що в наступний час ми маємо справу зі зміною менталітету суспільства і, відповідно, індивіда, процесами, що знаменують перехід людства від техногенної до антропогенної цивілізації, в якій ключову роль відіграватимуть як фізичні, так і творчі потенції людини. Однак було б занадто просто розглядати суспільні замовлення фізичному вихованню студентської молоді лише як результат ідеологічних віх. Це лише одна проблема загальної вищої освіти, що лежить на поверхні і зумовлена зміною ціннісних орієнтацій у молоді.

У наш час розійшлися лінії навчання, фізичного й особистісного розвитку (принаймні в його сучасних формах), що практично не веде за собою гармонійний розвиток молодої людини. Акцент на формування у студентства певної суми знань, умінь і навичок на підставі здатності до символічних заміщень не адекватні структурі сучасного життя молоді й її психологічним особливостям.

Освіта сьогодення раціоналізована і вербалізована, в ній практично винищений ефективно-емоційний юнацький запал, що призводить до поширення у суспільстві професійно компетентного, але фізично і духовно слабкого індивіда. Розуміння фізичного виховання як суттєвого компоненту універсальної освіти молоді в університеті, зумовлює загальний розвиток молодих людей, передбачає трактовку методів фізкультурно-оздоровлюваної освіти як комплексу прийомів щодо включення та творчої актуалізації рухоорієнтованих установок сприйняття фізкультурної діяльності студентів під час виконання різних видів рухової активності. Виховання установок рухового розвитку і фізичного вдосконалення організму передбачає засвоєння студентами свободи спортивного і фізкультурно-оздоровлювального вибору видів фізичних навантажень різної спрямованості, віру у власні фізичні можливості на основі засвоєння нової різноманітної інформації у вигляді рухових умінь, багатства і різноманіття емоційного відгуку на їх виконання.

Гуманітаризація фізичного виховання у вищому навчальному закладі- це перетворення навчальної фізкультурно-оздоровлювальної і професійно-спортивної діяльності на знаходження і реалізацію цілісного процесу розвитку інтелектуально-духовних і фізичних здібностей та можливостей студентської молоді.

У період навчання у вищому навчальному закладі особливого значення набуває різноманітність, якість і естетичність засобів фізичного виховання, розвиток інтересу і звички до систематичного їх виконання.

Першочерговим завданням виховних мікросистем є активний пошук підвищення шляхів ефективності як кожного виду фізкультурної діяльності, так і поєднання їх в більш продуктивно діючі фізкультурно-оздоровлювальні комплекси. Отже, можна говорити про інтегровану діяльність, що включає в себе і пізнання, і спілкування, і гру, і посилені фізичні навантаження.

Слід зазначити, що сучасне фізичне виховання у вищому навчальному закладі спирається на теоретико-методичні уявлення щодо методики й організації фізичної підготовки студентів, що повинна базуватися на концепції тренувань. Як вказують науковці, це поки єдина загальнонаукова концепція управління розвитком фізичних кондицій людини. Витривалість, сила, швидкість, високий рівень працездатності можуть бути надбані лише шляхом використання ефекту організованого цілеспрямованого процесу адаптації організму молодої людини до фізичних навантажень певного змісту, обсягу й інтенсивності.

Основою динаміки позитивних змін у стані здоров'я студентів є синтез технології оздоровлювального фізичного тренування, фактично заснованого на конверсії знань, значною мірою накопичених у спорті вищих досягнень і спрямованих на "збільшення" психофізіологічних резервів організму.

На останній факт слід звернути особливу увагу, адже не викликає сумніву, що "передозування" фізичних навантажень у цих випадках здатне не тільки збільшити зміни

психосоматичного стану, але й повністю знищити позитивну мотивацію до занять фізичними вправами.

Правомірність розробки і широкого застосування таких технологій фізичного тренування для студентів підтверджується фактом визначення нами у 58% як практично здорових, так хворих, віднесених до спецмедгрупи студентів змін психоемоційного стану.

А це стан психофізіологічних резервів, який характеризується нестійкістю процесів системної і міжсистемної авторегуляції фізіологічних функцій. Його основними ознаками є:

- негативне ставлення до соціальних чинників у поєднанні або з палінням, або зі зниженням неспецифічної резистентності організму (частою захворюваністю гострими респіраторними вірусними інфекціями);

- зниження суб'єктивного особистісного благополуччя, головним чином у галузі емоційного і фізичного стану, що, як правило, пов'язане з неадекватним сприйняттям інтенсивності фізичних навантажень.

На останній факт слід звернути особливу увагу, адже не викликає сумніву, що "передозування" фізичних навантажень у цих випадках здатне не тільки збільшити зміни психосоматичного стану, але й повністю знищити позитивну мотивацію до занять фізичними вправами. З'ясований взаємозв'язок між сприйняттям інтенсивності фізичного навантаження і психотипом особистості. Так, встановлено, що низький рівень особистісної тривожності, високі показники нервових процесів сприяють більш гострому сприйняттю інтенсивності навантажень.

Характерно, що в цьому випадку ми особливо часто стикаємося з фактом взаємозв'язку психічного та соціального благополуччя особистості студентів із сприянням ними інтенсивності фізичних навантажень. На цей факт вже в 70-ті роки ХХ століття звертала увагу ВОЗ. Між тим, у великій кількості валеометричних систем психічне і соціальне благополуччя особистості не враховується. У зв'язку з цим особливого значення, з нашої точки зору, набуває концепція "інтегративної валеології", з позицій якої фізкультурно-оздоровлювальні технології для студентів мають забезпечувати гармонізацію всієї системи досягнень вищих цінностей існування особистості.

Все вищезазначене слугує підставою для розробки і вдосконалення оздоровлювальної технології з широким використанням рухів різної структури виконання для гармонійного розвитку фізичних можливостей і духовно-діяльнісного до потенціалу особистості. Цей підхід має глибокі історичні корені. Якщо звернутися до одного із відомих висловлювань, що широко використовується в оздоровлювальній фізичній культурі і спорті, а саме до слів Ювенала, то воно звучить так: "Треба молити, щоб розум був здоровим у здоровому тілі". Пріоритет фізичної культури і спорту в поєднанні фізичного і духовного вдосконалення особистості не викликає сумніву.

З огляду на вищезазначене, особливого значення набуває концепція особистісно-орієнтованого фізичного виховання, що декларує можливість істотного впливу на проблему формування у студентів прагнення до фізичного самовдосконалення і здорового способу життя.

Розробка цієї концепції передбачала реалізацію у двох напрямках:

- здебільшого соціалізація особистості студента, що враховує, в першу чергу, потреби держави і спрямована на максимальну адаптацію у вищому навчальному закладі до спілкування у період навчання;

- фізичне виховання, спрямоване на розкриття індивідуальних здібностей і здатностей студента з урахуванням його фізіологічних особливостей, рівня здоров'я, основних інтересів і ступеня розвитку психофізіологічних якостей.

Ефективність виховання інтересу у студентів до систем занять фізичними вправами може підвищуватись при умовах, якщо:

- всім заняттям з фізичного виховання, тренуванням з улюблених видів спорту, спортивним змаганням буде притаманна послідовність підвищення навантажень, доказовість їх дозування, аргументованість вихідних положень та структури рухових дій під час оволодіння фізичними вправами, самостійність підготовки до виступів у масових змаганнях за групу, факультет, курс;

- невід'ємною частиною фізичного виховання у вищому навчальному закладі буде гарантованість діалогових методів виховання в оптимальному поєднанні з практичним опануванням фізичними вправами, або улюбленого виду спорту;

- на всіх організованих і самостійних формах занять фізичними вправами буде виховуватись позитивна мотивованість, свідомість щодо необхідності поліпшення фізичних якостей, загартованість організму, корекції загального фізичного стану, що у сукупності забезпечує молоді адаптацію до нових соціальних умов студентського життя.

Загально відомо, що вирішальне значення у розвитку свідомості студентства щодо підтримки та вдосконалення власного здоров'я і здоров'я соціума, проінформованості про здоровий спосіб життя та забезпечення діяльності в цьому напрямку належить соціально – педагогічним механізмам. Тому одним з ефективних способів усвідомлення цінності здоров'я студентською молоддю є сприйняття ідеалів і норм здорового багаторізноманітного життя, засвоєння знань, умінь, навичок, які здатні забезпечити досягнення сталого здоров'я і благополуччя.

Аналіз фактичних матеріалів про життєдіяльність студентів свідчить про її неупорядкованість і хаотичну організацію. Необхідно відмітити, що значна частина студентства не надає особливого значення зміцненню здоров'я через особисте сприйняття даної проблеми.

Характерним є той факт, що найкращих результатів в розвитку фізичної кондиції в кожному конкретному виді фізичної культури студенти досягають лише при максимальному врахуванні в динаміці навчально- фізкультурного та виховного процесів їхніх індивідуальних характеристик, соціально-психологічних чинників, морфофункціональних здібностей організму, рівня фізичного стану. Це створює передумови до самовизначення, самовиховання, саморозвитку і самореалізації студентів у різних видах фізкультурної діяльності. Самовизначення, як відомо, базується на задатках і здібностях молодого людини, що зумовлює бажання займатися певним видом фізкультурної активності. А це означає, що арсенал засобів, методів і форм проведення різних видів фізичної культури настільки різноманітний, що дозволяє знаходити адекватні рішення для використання їх у фізкультурній діяльності студентів, особливо спеціальної медичної групи з урахуванням індивідуальних психофізіологічних особливостей і стану здоров'я. Головні принципи цієї стратегії включаються відповідно зі змістом фізкультурної активності індивідуальному фізичному стану і руховим можливостям організму студентів, гармонізації й оптимізації фізичних навантажень, лібералізації фізкультурного виховання відповідно з особистісно-орієнтованим спрямуванням і фізичним рівнем підготовленості.

Фізична підготовленість (фізична працездатність) людини впродовж її життя зумовлена такими руховими якостями, як сила, гнучкість, швидкість, координація, витривалість.

Фізичні можливості, самопочуття, біосоціальна активність залежать від рівня фізичного стану людини. Саме в цьому простежується постулат- структура зумовлює функцію, яка також може впливати на структуру. Це дає змогу руховим якостям індивіда визначити його життєздатність (фізичну підготовленість), яка є еквівалентом соматичного здоров'я.

Розуміння здорового способу життя залежить від реальної участі людини у формування власного здоров'я. Ще в минулі часи люди прагнули зберегти своє здоров'я, надаючи йому керуючу роль у загальній життєдіяльності.

В універсальному трактаті “Про здоровий спосіб життя” Гіппократ писав: “У відповідності з порою року, звичками, географічною місцевістю, будовою тіла тощо необхідно організувати і спосіб життя так, щоб можна було протистояти і жарі, і холоду, тому що саме таким чином досягається здоров'я. Іншими словами, підвищувати опір організму та його імунітет”.

У Парацельса були готові рецепти на кожний місяць року відносно способу життя, харчування, профілактики захворюваності тощо. Ось, наприклад, що рекомендував Парацельс на листопад: “У способі життя збільшення фізичних навантажень до максимальних; гімнастичні вправи зранку; у режимі харчування збільшення жереного м'яса, риби, птиці, виключити із раціону бульйони і супи, вживати солодке – родзинки, горіхи, пряності, корицю, підігріте напівсухе вино з корицею. Кожного ранку вживати 2 столові ложки меду, розведеного у кип'яченій воді”.

Багато змінилось з часів Парацельса, незмінними залишилися поради лікаря “Умій залишитися самим собою і ти ніколи не станеш іграшкою в руках долі”.

Провівши історичний екскурс, можна визначити, що “мода на здоров'я”, прагнення до тілесного вдосконалення, а також культу тіла, - коротше кажучи все те, що охоплено не дуже чітко сформульованим визначенням “здоровий спосіб життя”, нібито належить ХХ століттю, точніше його останнім десятиріччям. Однак слід зазначити, що ідея нерозривного зв'язку тіла і духу, морального, інтелектуального і фізичного вдосконалення належить Елладі. Майже всі релігійні і більшість філософських систем у процесі історичного розвитку напрацьовували певні оздоровлювальні системи і розділи. Проте досягнення ХХ століття в цій галузі полягає саме в синтезі цих напрацювань, які зробили здоров'я стилем, іміджем, модою, культом. Саме в ХХ столітті формування здоров'я засобами фізичної культури було переведено у розряд технологій оздоровлювальної фізичної культури.

Наприкінці ХХ століття загально об'єднані християнські пости і дзеньбудистські медитації, ведичне вегетаріанське харчування з його очищувальними процедурами, стародавня натуропатія,

найновітніша фармакологія, східні бойові гімнастики, європейська атлетика, латиноамериканські танці й інші види рухової активності, які з фрагментів різнобічних знань, умінь, навичок, традицій разом складають компоненти здорового способу життя. Таке різноманіття форм рухової активності дозволяє кожній людині обирати вид фізичних навантажень, які відповідають “поклику душі” і за наявності бажання, прагнення та впевненості певною мірою дозволяють оволодіти технологією здорового способу життя. Слабкість, як це часто буває, є зворотною стороною сили, тобто синтетично створена технологія здорового способу життя – це скоріше штучно сформований конгломерат, ніж органічна сторона оздоровлення. Звідси – наявні пошуки “панацеї”, тобто універсальних ліків або засобу оздоровлення, яке визначається не дуже логічними “хитаннями” моди на певні рухи рухової активності.

Потреба в рухах – одна із нагальних потреб людини. На відміну від здібностей, які необхідно “вирощувати”, з потребою рухатися людина народжується. Проте і цю потребу слід виховувати.

Потребу в рухах з раннього дитинства слід підтримувати, зміцнювати і розвивати. Якщо цього не відбувається своєчасно, то рухова потреба спотворюється, деформується, перетворюється в передпізнавальну і розважальну, коли замість життєвої необхідності рухова активність набуває ролі епізодичного чинника розвитку.

Рухова або фізична активність, фізична культура сприяють вирішенню таких завдань, як удосконалення культури навчання, побуту, раціонального використання вільного часу, викорінювання шкідливих звичок, усвідомлення необхідності раціонального харчування. Вона забезпечує елементарне розуміння закономірностей розвитку і функціонування організму, тіла людини, сприяє ламанню старих і формуванню нових звичок та стереотипів поведінки молоді, які відповідають сучасному способу, темпу й якості життя.

Поняття “фізична культура” є багатоаспектним за своїм змістом, метою і завданнями, адже характеризується результативно діяльністю, цінністю і функціональними сторонами.

Фізична культура у вищих навчальних закладах реалізується в таких формах (компонентах), як фізичне виховання (пов’язане із засвоєнням фізичних і духовних сил людини), спорт (їх удосконалення), фізична рекреація (підтримання), рухова реабілітація (поновлення).

Внутрішнім наповненням кожної з них в системі фізичної культури у вищих навчальних закладах є сполучення інтелектуального, соціально-психологічного і рухового компонентів, а також формування у студентів певної системи потреб, здібностей, діяльності відносин і інститутів. Центральним системоутворювальним чинником, що поєднує всі компоненти фізичної культури у вищих навчальних закладах, є фізкультурно-спортивна і фізкультурно-оздоровлювальна діяльність, спрямована на фізичне вдосконалення студентів.

Основним змістом педагогічного процесу фізичного виховання у вищому навчальному закладі має бути формування потреб і вмінь самостійно займатися фізичними вправами й оцінювати ефективність їх впливу. В подальшому це сприятиме забезпеченню єдності формування знань і переконань в необхідності використання засобів фізичної культури в повсякденному житті. Іншими словами, програмою має передбачатись єдність часу і місця засвоєння теоретичних і практичних знань щодо вміння студентів дозувати навантаження для використання фізичних вправ певної спрямованості з метою вирішення проблем запобігання загальної втоми і зняття розумового перенавантаження, або профілактики чи корекції хвороби, або впливу на конкретні м’язові групи, чи взагалі вдосконалення певних фізичних якостей тощо.

Головним критерієм ефективності фізичного виховання випускника вищого навчального закладу є:

- знання і дотримання основ здорового способу життя;
- знання основ організації і методик найбільш ефективних видів і форм раціональної рухової діяльності й уміння застосувати їх на практиці у своїй фізичній активності;
- знання основ професійно-прикладної фізичної підготовки й уміння застосовувати їх на практиці;
- знання основ фізичного виховання різних верств населення;
- сформована навичка до щоденних занять фізичними вправами у різноманітних раціональних формах;
- систематичне фізичне тренування з оздоровчою або спортивною спрямованістю;
- виконання відомих нормативів професійно-прикладної психофізичної підготовленості;
- проінформованість про всі головні цінності фізичної культури і спорту.

Робота спеціальної медичної групи з фізичного виховання у вищому педагогічному закладі освіти будується за такими основними напрямками:

- фізична реабілітація та елементи лікувальної фізкультури;
- рекреація засобами фізичного виховання та спорту;
- адаптивна фізична культура.

Як відомо, часто ототожнюються навчальні поняття “фізична культура” і “фізичне виховання”. Проте “фізична культура” – це рівень конкретних досягнень особистості щодо певного віку, періоду розвитку. А виховання – це скоріше процес забезпечення умов вияву здібностей, прагнення уберегтися від впливу згубних нахилів як особистих, так і пов’язаних зі середовищем. Зміна цільової спрямованості фізичного виховання, суть якого зводиться до формування фізичної культури особистості, вимагає від навчального процесу відмови від командо-стройових методів виховання і звернення до особи студента, його інтересів і потреб у сфері фізичного й духовного вдосконалення. Нинішні підходи мають бути скориговані з тим, щоб від “планування та контролю” перейти до змістової трансформації навчального процесу для забезпечення підготовки професійно зрілих і здорових (фізично і морально) фахівців.

Пріоритет оздоровчого спрямування у спеціальній медичній групі обумовлює становлення особистості до прикладної значущості фізичної культури, зумовлює зниження кількості рецидивів, хронічних захворювань. Теоретична та практична програма з фізичного виховання у вузі для студентів спецмедгруп спрямована на розуміння ними значущості слідуєчих критеріїв здоров’я з позицій використання засобів фізичної культури:

- для соматичного та фізичного стану організму – “я можу.”
- для психічного – “я повинен.”

Показниками ефективності зміни загального здоров’я являється динаміка:

- специфічної (імунна) та неспецифічної стійкості організму до негативних факторів оточуючого середовища, частоти захворювань ОРВЗ.

- рівня фізичного розвитку та фізичної підготовленості;
- функціонального стану та резервних можливостей організму.
- наявності та частоти рецидивів проявлення будь-якої хронічної хвороби та явищ,

пов’язаних із дефектом розвитку організму.

- рівня цінносно-мотиваційних установок.

Зроблений аналіз вказує на необхідність у процесі занять фізичними вправами приділяти найголовнішу увагу вихованню у студентів, майбутніх педагогів, самоактуалізації та психорегулятивного спрямування з ціллю систематичного впровадження фізичних вправ у спосіб життя.

Необхідно підкреслити, що ефективність професійно-прикладної фізичної підготовки повинна будуватись на основі цільових установок, структури діяльності і професійної моделі, що обумовлюється необхідністю специфіки праці “майбутнього педагога”. В ній міститься оцінка сукупності соціальних вимог: з однієї сторони – по комплексу знань, умінь і навичок; з другої – по рівню світоглядних, моральних і соціальних якостей.

Фізична культура – це результат фізичної підготовки, що досягається при тренуванні рухових навичок і підвищення рівня працездатності організму, які потрібні для засвоєння і виконання людиною визначеного виду діяльності.

Одне з фундаментальних положень фізичного виховання спеціального медичного відділення у вузі – принцип оздоровчої спрямованості. Основний його зміст зосереджується в досягненні якомога більшого оздоровчо-корекційного ефекту від занять фізичною культурою. Між тим, незважаючи на простоту оздоровчого принципу, в практичній діяльності при його здійсненні зустрічаються певні труднощі. Головна причина даного положення – в широко розповсюдженому помилковому погляді: всілякі заняття фізичною культурою є укріплення здоров’я. Особливо наочно це простежується в процесі фізичного виховання у вузі зі студентами спеціальної медичної групи.

Загальновідомо, що в останні роки поступово збільшилась кількість першокурсників з різними відхиленнями у стані здоров’я, різного роду фізичними і психічними перенавантаженнями, травмами, що в умовах сьогодення для великої кількості студентів характерна наявність хронічних хвороб, неадекватний фізичний розвиток і як наслідок, низькій рівень фізичних якостей, фізичної підготовленості.

Традиційно прийнято, що цій категорії молодих людей доцільно займатись руховою реабілітацією, засоби, методи і форми проведення якої дуже щільно перекликаються з лікувальною фізичною культурою. На наш погляд це дуже суперечливе положення, так як критерієм підбору психологічно-комфортних видів фізичних навантажень, засобів і методів фізичної культури для таких студентів може бути рівень фізичної працездатності організму у взаємозв’язку з діагнозом хвороби на

фоні мотиваційного бажання студента поліпшувати своє здоров'я за рахунок розширенням рухової активності, активізації прагнення до систематичного оволодіння тими чи іншими видами спорту, і відповідно, регулярного тренування.

Традиційний шлях засвоєння цінностей рухової активності з пріоритетом фізичного виховання, спрямований на виконання уніфікованих програмних закладових нормативів – це лише базис для формування всієї системи цінностей фізичної культури, які далеко не вичерпуються тільки фізичними кондиціями молодшої людини.

Необхідно відмітити, що вузівська програма передбачає рішення оздоровчих задач паралельно з освітніми і виховними. Основні задачі реалізуються на основі традиційного підходу до побудови навчального процесу по аналогії з іншими навчальними предметами. Процес фізичного виховання студентів спеціальної медичної групи планується по принципу часового проходження навчального матеріалу, на основі поетапного рішення освітніх задач. Заняття в цьому випадку розподіляються по схемах серійного розподілу (послідовний ряд занять, об'єднаний темою загального циклу з легкої атлетики, спортивних ігор, плавання, ритмічної гімнастики та інше). Їх ілюстрацією можуть бути традиційні графіки навчального процесу, де планування визначається змістом самої програми, але практично весь навчальний матеріал розкриває лише освітні задачі, що не дозволяє виділити, оцінити процес щодо реалізації оздоровчих задач по окремим аспектам. Це одна з причин того очевидного факту, що рівень функціональних можливостей і фізична підготовленість на першому курсі стабілізується, а потім послідовно знижується із року в рік. В особливій мірі це положення стосується студентів, які мають відхилення в стані здоров'я і віднесені до спеціальної медичної групи.

Програма дисципліни "фізичне виховання студентів спеціальної медичної групи" передбачає формування у них загальних основ знань, вмінь та навичок у корекції вад здоров'я, підтримці його на певному рівні засобами фізичної культури і спорту, реабілітації та профілактики найбільш поширених захворювань на основі використання дидактичних та медико-біологічних принципів, проведення індивідуальних та групових занять фізичними вправами, впровадження найновітших методик фізичної реабілітації, масажу і самомасажу, дієто та психо-терапії, виховання прагнення до формування здорового способу життя та немедикаментозного відновлення основних функцій організму. Загальними функціями занять з фізичного виховання зі студентами спеціальної медичної групи є наступні:

Навчальна функція (навчити новим рухам і їх культурі виконання);

Тренувальна функція (ліквідувати дефіцит фізичної активності, дати імпульс до поліпшення мотивації вдосконалення здоров'я засобами фізичної культури, розвитку фізичних якостей);

Оздоровча функція (навички гігієни, профілактики самоконтролю фізичного стану і корекції відхилень у здоров'ї за рахунок спрямованої дії використання психогігієнічних оздоровчо-загартувальних засобів з оптимальним обсягом навантаження та інтенсивністю їх виконання);

Виховна функція (навички організації часу, самодисципліни до самовдосконалення фізичних можливостей організму).

Професійно-прикладна функція (розвиток загальної і статичної витривалості, стійкості до гіпоксії, швидкості рухів, емоційної стійкості особистих якостей, які складають організацію здібності вчителя).

Метою спеціальної медичної групи є повернення студентів до психо-фізичного стану перед захворюванням і розвиток фізичних якостей особистості; у випадку хронічного захворювання – поліпшення психофізіологічного стану організму, збільшення періоду тривалості ремісії; адаптація його до навчального навантаження у вузі.

Концептуальні положення:

1. Гуманістична орієнтація педагогічного процесу на основі запропонування студентам права вільного вибору змісту фізкультурно-спортивної діяльності та диференційованого визначення міри індивідуальних фізичних навантажень в залежності від фізичних кондицій організму, діагнозу захворювання та мотивації діяльності.

2. Оптимальне використання можливостей варіативного компонента змісту фізкультурної освіти при виконанні вимог державного освітнього стандарту.

3. Підсилення освітнього спрямування занять по предмету "фізичне виховання" з ціллю розширення діапазону знань, вмінь і навичок майбутніх вчителів до здоров'я зберігаючої професійної діяльності.

4. Регламентація і вдосконалення форм самостійної роботи студентів щодо корекції вад здоров'я і підтримки його на певному рівні засобами фізичної культури.

5. Гнучка комплексна система ефективності успішності навчання і оздоровчого ефекту впливу занять з фізичного виховання на організм студентів спеціальних медичних груп на основі рейтинго-модульної системи оцінки.

6. Гуманізація і демократизація педагогічних відносин між викладачами і студентами.

Зміст програми диференційованої фізкультурної освіти студентів спеціального медичного відділення педагогічного вузу складається з двох взаємопов'язаних компонентів: базового і варіативного. В процесі навчання у вузі доля базового компонента фізичного виховання зменшується, а варіативного зростає.

Учбовий матеріал базового компонента (блока) відповідає вимогам Державного освітнього стандарту до обов'язкового мінімуму і рівня підготовки майбутніх вчителів і включає наступні модулі:

Фізична культура в загальнокультурній підготовці майбутнього вчителя.

Соціально-біологічні і гігієнічні основи фізичної культури і здорового стилю життя.

Фізична культура в загальнофізичній підготовці студента з вадами в стані здоров'я.

Учбовий матеріал варіативного компонента враховує фізкультурно-спортивні інтереси, здібності і фізичної кондиції організму студента, забезпечуючи взаємообумовленість мотиваційних і інструментальних складових фізкультурно-спортивної діяльності для стимулювання визначення здібностей, творчих і фізичних можливостей кожної особистості і включає наступні модулі:

Основи фізкультурної самоосвіти, самовдосконалення.

Особливості підбору обсягу, інтенсивності і спрямування фізичних навантажень в залежності від патології захворювань і рівня фізичної працездатності організму.

Зміст кожного модуля і відповідних йому модульних одиниць реалізується через традиційні розділи: теоретичний; практичний, який складається з двох підрозділів: методично-практичного, учбово-тренувального; контрольного.

Розроблені коефіцієнти значимості для всіх змістових модулів оцінки з фізичного виховання. В залежності від курсу навчання деякі з них змінюються.

Значимість змістових модулів (по курсах)

Курс	1	2	3
1.Теоретичний компонент (базовий)	10	10	10
1а.Теоретичний компонент (елективний)	5	5	5
2.Індивідуальні навчально-дослідні завдання	5	5	10
3.Відвідування занять	15	15	15
4.Методичний компонент	20	20	15
5.Участь у змаганнях	10	10	10
6.Загально фізична підготовка	10	10	10
7.Ведення паспорту здоров'я	10	10	10
8.Фізкультурно оздоровчі заняття	5	5	5
9.Самостійні заняття	10	10	10

Студенти спеціальної медичної групи виконують вимоги з методико-практичного розділів змісту учбового матеріалу і контрольні вправи, які відзеркалюють професійно-прикладну фізичну підготовленість. Студенти, звільнені від занять фізичної культури за станом здоров'я, виконують вимоги контролю по теоретичному і методико-практичному розділам змісту учбової діяльності.

Критерієм успішності засвоєння учбового матеріалу виступає комплексна рейтинго-модульна оцінка, як середньостатистична, яка визначається в залежності від оцінок за систематичність відвідування занять і змін морфофункціональних параметрів організму, що конкретно як обумовлює так і відображує оздоровчий вплив занять організованих форм фізичної культури в динаміці кожного семестру на стан здоров'я студентів спеціальної медичної групи і рівень їх знань і умінь з питань формування здорового способу життя, його підтримки засобами фізичної культури.

Успішність засвоєння теоретичного і методико-практичного розділів програми оцінюється по результатам тестів-питальників і тестів-завдань для контролю за якістю засвоєння знань і умінь за вимогами Болонської системи. Цьому сприяють виділені змістовні модулі предмету "фізичного виховання" для студентів та розроблена технологія оцінювання.

Література

1. Епифанов В.А. Лечебная физическая культура и массаж: Учебник. – М.: ГЭОТАР – МЕД, 2002. – 560 с.
2. Карпюк І.Ю. Робоча програма з фізичного виховання для спеціального медичного відділення студентів НТУУ "КПІ". – К.: НТУУ "КПІ", 2000. – 40 с.
3. Мухін В.М. Фізична реабілітація. – К.: Олімпійська література. 2000. – 423 с.
4. Шологон Р.П. Диференційний підхід до фізичних навантажень на заняттях із студентами спеціальної медичної групи: Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції "Концепція підготовки спеціалістів фізичної культури в Україні. – Київ-Луцьк-Вена, 1996. – с. 487-491.

Резюме

В статье освещаются отдельные аспекты интеграции познавательной и двигательной деятельности в системе физического воспитания студентов в специальной медицинской группе педагогических вузов.

Ключевые слова: физическое воспитание, студенты, ВУЗ, познавательная деятельность, двигательная активность, физическое состояние.

Summary

The article deals with the separate aspects of instructive and motor activity's integration in the system of physical training of students in special medicine group of pedagogical universities.

Key words: physical training of students of higher educational establishments, instructive activity, motor activity, physical condition.

УДК 378. 132

О.П.Щолокова

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ НАПРЯМОК МОДЕРНІЗАЦІЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

На основі теоретичного аналізу положень культурології та педагогіки мистецтва розкриваються педагогічні умови формування фахових знань майбутнього вчителя в умовах професійної підготовки

Ключові слова: культурологія, педагогіка мистецтва, художньо-педагогічна діяльність

Реформування системи освіти в Україні та її інтеграція в європейський освітній простір вимагають концептуального переосмислення фахової підготовки майбутніх вчителів за напрямком "Художня культура". Головною метою навчання має стати не просто засвоєння знань, формування умінь, навичок, а розвиток мисленнєвої діяльності особистості та її творчого потенціалу. Перехід від традиційної (суб'єкт - об'єктної) до інноваційної (особистісно орієнтованої) парадигми навчання висуває принципово нові вимоги до вчителя, оскільки лише його творча особистість і компетентність здатні привести до оновлення сучасної мистецької освіти у загальноосвітніх закладах різного типу.

Такий підхід вимагає поглиблення фахової підготовки майбутніх вчителів мистецького профілю за рахунок цілісного культурологічного світогляду, вміння аналізувати і синтезувати мистецькі явища, виявляти їх естетичні цінності та моральні якості. Сучасний вчитель повинен бути художньо-освіченою особистістю. Для цього йому необхідно подолати відокремленість мистецьких знань, осмислити культурні явища в контексті цілісної художньої картини світу за фундаментальними принципами вивчення мистецьких явищ.

Оскільки робота вчителя вимагає цілого комплексу професійних якостей, зупинимося на одному з них – художньої компетентності. Зазначимо, що його зміст і роль у процесі формування художньої культури майбутнього вчителя майже не висвітлені у науковій літературі. Вимагає також уточнення само поняття "художня компетентність", його смисл і застосування.

У науковій літературі динаміка тлумачення поняття "компетентність" простежується від фіксації якості освоєння результатів змісту освіти через предметні знання, уміння і навички

(В.П.Безпалько, І.Я.Лернер, В.Сласьонін) до виокремлення особистісного її аспекту – формування мотивацій, потреб, інтересів (І. Бех, І Зязюн, Б. Гершунський).

Останнім часом поняття “компетентність” стали вивчати у контексті культурологічного підходу, підкреслюючи її орієнтацію на духовні структури особистості. За переконанням вчених, основою їх формування виступають отримані знання, уміння і навички. Культурологічну компетентність також тлумачать як індивідуальне переживання життєвого досвіду, зумовленого різноманітними проблемними ситуаціями.

Цікавими з цього погляду є визначення загальнокультурної компетентності вченими Санкт-Петербургу, які вважають її здатністю вирішувати завдання пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, комунікативної та перетворювальної діяльності на основі набутого культурного досвіду. Ці завдання відображають спрямування суб'єкта на самореалізацію у соціокультурному просторі.

В той же час художню компетентність розглядають у двох аспектах. У вузькому професійному плані це поняття у науково-методичній літературі трактують як уміння читати літературні, музичні тексти і записувати думки. Часто у поняття компетентності включаються конкретні знання особливостей основних жанрів, визначення типів фактури, формоутворюючих елементів, тобто всього того, що служить своєрідним “будівельним матеріалом” художнього розвитку майбутнього фахівця. Саме в такому плані термін “художня компетентність” зустрічається у роботах Л. Столовича, М. Кагана, С. Раппопорта та інших авторів, які вивчали проблеми мистецтва як соціального феномена.

В контексті мистецької освіти та професійної підготовки майбутнього вчителя це термін означає не тільки вміння конструювати педагогічний процес, але й поєднувати глибокі знання та особистісні і професійні якості. Він пов'язаний з подоланням професійної обмеженості, здатністю розглядати фахові питання з широких філософсько - методологічних і соціально-культурних позицій. Відповідно ми розглядаємо фахову компетентність в галузі мистецької освіти як особистісно-професійну характеристику, яка включає три компоненти: когнітивний (фахові знання), операційно-процесуальний (спеціальні мистецькі вміння і навички), аксіологічний (інтеріоризовану систему художніх цінностей у взаємодії з професійно значущими якостями особистості).

Отже фахова підготовка вчителя мистецьких дисциплін повинна передбачати формування різнобічних професійних якостей, ключовими елементами яких стає широка культурологічна освіченість, творче мислення і власні світоглядні установки. Її особливість полягає не тільки у передачі певного змісту і формуванні відповідних вмінь і навичок, а, перш за все, у розвитку творчої індивідуальності та моральної свідомості, у спільному духовному зростанні вчителів і учнів.

Оскільки така орієнтація є необхідною умовою навчально-виховного процесу, вивчення художньої культури на теоретичному і методичному рівнях стало актуальною проблемою фахової мистецької освіти. Вона вимагає розробки нової моделі навчання, яка спрямовується на формування художньої культури, з одного боку, як складової частини особистісних якостей майбутніх вчителів, а з іншого - як основи їх професійної діяльності, утвердження педагогічної майстерності.

Розробка системи фахової мистецької освіти ґрунтується на наукових засадах, які дозволяють інтерпретувати художню культуру в аспекті педагогіки вищої школи. Така інтерпретація детермінована загальним спектром духовного життя нашого суспільства, його моральними і естетичними позиціями, що дає підстави трактувати мистецтво в якості історико-культурної та моральної цінності.

Визначення параметрів науково-педагогічного пошуку засновується на сучасних положеннях культурології, в яких феномен художньої культури представлений видом людської діяльності, сформованим у процесі художнього засвоєння світу; на принципах культурно-історичного розвитку мистецтв та їх значення у формуванні культурних цінностей; на висновках герменевтики про механізми спілкування людей; про творчу суть особистості та багатофакторний характер її розвитку; поєднання особистісного, діяльнісного і діалогічного підходів до творчої діяльності; взаємозв'язку педагогічної теорії і практики.

Культурно-історичний аспект фахової підготовки студентів зумовлюється тим, що у науковій літературі історизм розуміють як пізнання явищ дійсності під кутом зору їх походження та розвитку в конкретних умовах. При цьому відбувається зближення історичних, гносеологічних та еволюційних понять, а історичний процес позбавляється випадкових рис.

Особливе місце в культурно-історичному огляді займає проблема взаємодії минулого і сучасності, адже у свідомості сучасної людини присутні спектри різних культур, які корелюють між собою. Тому стає очевидним неперехідне значення минулих голосів у загальній поліфонії сучасного мислення, постійний взаємовплив різних духовних цінностей, естетичних і моральних спектрів.

Крім того, звернення до минулого, віддзеркаленого у історичних свідченнях і художніх образах, є одним із засобів самопізнання, визначення свого місця у світі і часі (минуле, теперішнє, майбутнє), своїх ціннісних орієнтацій. Історичний опис віддзеркалює шкалу норм, цінностей, оцінок, які використовувалися у різні часи для певного художнього явища. Завдяки історичному мисленню приходить розуміння глибокої залежності художніх явищ від явищ суспільного життя, усвідомлюється, в яких конкретних історичних ситуаціях і чому з'явилися ті чи інші художні явища. Отже основним завданням у вивченні художньої культури стає відтворення її особливостей та історичної своєрідності на кожному етапі розвитку, розуміння якісної відмінності від інших культур.

Для професійної спрямованості студентів такий ракурс вивчення художньої культури набуває принципового значення, оскільки художньо-педагогічна діяльність вчителя завжди передбачає аналіз художніх творів у історичному контексті, а також інтерпретацію їх ідейно-естетичної та моральної значущості для сучасного покоління.

Розгляд сутності творчої діяльності митця дозволяє розкрити загальні риси і тенденції розвитку художньої культури окремої епохи, світогляд митців, їх відношення до світу, розуміння своєї ролі у мистецтві і той спосіб добирання художніх засобів, за допомогою якого вони виражають і доносять до сучасників свої ідейні та естетичні ідеали.

Кожний такий процес є унікальним, тому що в художньому засвоєнні світу діалектика об'єктивного і суб'єктивного проявляється своєрідно. Завдяки цьому особистість митця завжди "присутня" в його творах, пронизує їх, стає своєрідним змістовим моментом. Тому студентам стає зрозумілим, що творчість кожного митця завжди є унікальною, а кожний справжній художній твір - неповторним. У зв'язку з цим М.С.Каган зазначає, що творчий метод диктує таланту і майстерності, що їм треба робити, куди йти, який життєвий матеріал відбирати, яким способом його перетворювати, до якої мети прямувати, в ім'я чого творити.

Разом з тим, важливо враховувати в художньому методі митців тенденції стильового розмаїття, оскільки творчість видатного митця не обмежується рамками одного стилю. Це потребує особливого підходу до розгляду його творчості і, зокрема, до кожного конкретного художнього твору.

Розуміння значущості творів мистецтва для збагачення духовного світу людини дозволяє виділити ціннісний підхід як суттєву складову фахової мистецької освіти, оскільки в процесі спілкування з художніми творами людина не тільки знаходиться під їх впливом, а й сама виступає генератором ціннісного ставлення, надаючи певної забарвленості духовному зв'язку з мистецтвом, визначаючи характер його сприймання та оцінки.

Суб'єктивно ціннісне ставлення виражається в тому, що кожна людина на основі попереднього досвіду та творчих здібностей намагається у цьому процесі реалізувати свої духовні сили і можливості, стверджувати ідеали прекрасного. Тобто, у межах духовного зв'язку людини з мистецтвом створюється і функціонує ціннісне поле, яке інтегрує вплив об'єктивних і суб'єктивних параметрів. Художньо-ціннісні уявлення стають орієнтирами в оцінюванні художніх творів і виступають регуляторами поведінки в процесі практичної діяльності, тому формування ціннісних орієнтацій стає неодмінною умовою фахової підготовки майбутнього вчителя. Вони породжують не тільки певні погляди на вивчення художньої культури, а й нову методiku її викладення.

Педагогічний аспект вивчення художньої культури засновується на узагальненні особистісного, діяльнісного і діалогічного підходів у вивченні художньої культури. Це зумовлено інтегративними і варіативними зв'язками та відношеннями, які існують у діяльності вчителя. Доцільність їх застосування обумовлюється тим, що в художньо-педагогічній діяльності вчителя естетичні почуття відіграють провідну роль. За їх допомогою він передає особистісне емоційне ставлення до творів мистецтва, а спілкування з мистецтвом на рівні художньо-творчої діяльності створює умови для олюднення його почуттів. Звідси стає зрозумілою значущість власної художньої діяльності студентів у розвитку ефекту емоційної ідентифікації мистецтва, що емоційно прикрашає педагогічну дію, утворює духовну спільність між вчителем і учнем.

Застосування особистісно-діяльнісного підходу спрямовується також на формування професійних вмінь студентів ставити педагогічні завдання, аналізувати виховну ситуацію, діагностувати художні здібності учнів. У відповідності з цими вимогами моделювання навчального процесу передбачає розробку педагогічних умов та ситуацій, а їх вирішення органічно входить у лабораторно-практичні та семінарські заняття.

Культурологічна спрямованість мистецької освіти ставить також проблему розробки й впровадження інноваційних технологій навчання і виховання, які б допомогли подолати бездуховність, егоїзм, знеособлювання та інші вади педагогічного процесу. Відповідно

розробляються нові моделі фахової підготовки студентів, що спрямовуються на формування особистісного рівня художньої культури та методики викладання цього навчального предмета у загальноосвітніх закладах різного типу.

У зв'язку з цим все більшого значення набуває формування у майбутніх вчителів досвіду інтерпретації художніх творів на основі стильового підходу, який найбільш продуктивно здійснюється в умовах семінарсько - практичної підготовки студентів.

Чому ж саме стильовому підходу приділяється така значна увага? Справа в тому, що стиль, поруч із жанром і образністю, входить до числа факторів, на яких утворюється інтерпретаційний інваріант. Вірність цим трьом основам може стати критерієм справжньої інтерпретації. Якщо студент, наприклад, намагається проникнути у смисл виразних засобів музики, аналізувати їх ладові, тональні, гармонійні, метро-ритмічні і фактурні властивості, він іде правильним шляхом. При цьому він осмислює виразну потенцію цих засобів, адже вони, об'єднуючись, утворюють художню мету, яка, як відомо, завжди більше суми окремих частин.

Важливість цієї проблеми посилюється ще й тим, що у світовій художній культурі існують різні мови мистецтва, які майбутньому педагогу необхідно не тільки зрозуміти, а й постійно відтворювати у своїй вербальній інтерпретації. Це виявляється для багатьох студентів досить складним завданням, оскільки кожна епоха має свою узагальнену мову, свій стиль сприйняття, і вона мимоволі підкорює собі індивідуальні творчі стилі, розмиваючи їх унікальність.

Такий аспект розгляду культурологічних явищ став передумовою для формування фахових знань в системі професійної підготовки вчителя світової художньої культури, яка здійснюється у Інституті мистецтв Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. В процесі вивчення двох базових курсів "Історія світової художньої культури" та "Методика викладання світової художньої культури" студенти отримують уявлення про гуманістичні та соціально-педагогічні функції мистецтва у формуванні особистості, особливостей використання комплексу мистецтв у навчально-виховному процесі, а також фундаментальні знання з історії розвитку мистецтва.

У вивченні цих курсів виділяються наступні позиції:

1. Формування у студентів художнього світогляду і сприймання, здатності до самостійного засвоєння художніх цінностей.

2. Зміст курсу як навчального предмета складається з таких компонентів:

а) вивчення різних видів мистецтва в їх взаємозв'язках і взаємовпливах;

б) вивчення художньої творчості митців різних народів і націй в кожен історичну епоху;

в) вивчення загальних закономірностей художнього розвитку людства в контексті його соціальної і культурної історії.

3. Аналіз художньої культури кожного історичного етапу здійснюється у трьох взаємопов'язаних напрямках:

а) духовно-змістовому (художня свідомість епохи, "образ світу", що відтворюється мистецтвом, місце людини в світі, її відношення до природи і суспільства, основні ціннісні орієнтації та засоби художнього відображення);

б) інституціональному (художнє сприймання, зберігання, наслідування, управління мистецтвом);

в) морфологічному (співвідношення видів мистецтва, їх родові та жанрові особливості, роль у створенні "художньої картини світу", нерівномірність історичного розвитку і суспільної значущості окремих видів мистецтва).

Представлені у матеріалі дозволяють зробити наступні висновки:

1. Фахова підготовка студентів на культурологічних засадах є цілісною системою, яка включає зміст, організаційні форми, методи і засоби навчання. Її функціонування залежить від педагогічної інтерпретації художньої культури, яка розглядається в антропологічному контексті.

2. Викладання художньої культури у вищій педагогічній школі вимагає її розгляду на теоретичному і методичному рівнях, в межах яких реалізується широка програма соціалізації особистості, формування її емоційно-чуттєвої активності і художнього мислення.

3. Вивчення художньої культури в системі фахової підготовки студентів засновується на принципах культурно-історичного розвитку мистецтв та їх значення у формуванні культурних цінностей, аксіологічних характеристиках мистецтва, творчої суті особистості та багатофакторного характеру її розвитку; поєднання особистісного, діяльнісного і діалогічного підходів до художньо-творчої діяльності.

Література

1. Конасова Н.Ю. Общекультурная компетентность как показатель образованности учащихся школ. - СПб, 2000.
2. Лутай В. Філософія сучасної освіти: Навч. посібник.- К., 1996.
3. Щолокова О.П. Основы професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. - К., 1996.

Резюме

На основе теоретического анализа положений культурологии и педагогики искусства раскрываются педагогические условия формирования специальных знаний будущего учителя в условиях профессионального образования.

Ключевые слова: культурология, педагогика искусства, художественно-педагогическая деятельность.

Summary

Principles and conditions of culturalologies and art pedagogical are opened conditions of formation special knowledge of the future teacher in conditions of professional training.

Key words: culturalologies, educations of art, art-pedagogical activity.

УДК 378.12.-167.7:371.134:159.922.27

Л.В. Барановська

МОДЕЛЬ ГОТОВНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ФАХОВОГО СПІЛКУВАННЯ

У матеріалах статті обґрунтовується модель готовності викладача ВНЗ до навчання студентів професійного спілкування. Її компонентами є особистісні властивості, якості спеціаліста, загальні та спеціальні педагогічні властивості. Суттєвими щодо навчання студентів професійного спілкування є також комунікативні уміння та здібності науково-педагогічних працівників.

Ключові слова: готовність, професійне спілкування, комунікативні вміння, комунікативні здібності.

Теоретичний аналіз проблеми професійного спілкування, ознайомлення з практичним досвідом викладачів щодо навчання студентів засад фахового спілкування дало можливість виявити певні суперечності, які мають місце у вищій школі: між потребою у формуванні мовної особистості з досконалим рівнем фахової комунікативної культури та недостатнім рівнем сформованості вербальних професійно-комунікативних умінь та навичок випускника вищого закладу освіти; між потребою суспільства у підготовці спеціалістів, здатних своєю культурою спілкування впливати на результативність психологічної взаємодії, на рівень ефективності виробничих процесів та недостатньою розробленістю педагогічної технології формування майбутнього фахівця з розвиненими вербальними професійно-комунікативними вміннями та навичками. Розв'язання зазначених суперечностей покладається насамперед на науково-педагогічних працівників, що є організаторами та активними учасниками даного процесу.

У вітчизняній педагогічній думці уточнення поняттєво-категоріального апарату з проблеми спілкування пов'язане з іменем В.А.Кан-Калика (80-90 роки ХХ-го століття). Учений розробив технологію процесу педагогічного спілкування: його етапи, стадії, технологічні прийоми встановлення та управління професійно-педагогічним контактом. Вперше педагогічне спілкування розглядається як різновид професійного, вводиться нове поняття «професійно-педагогічне спілкування». Теорія і практика педагогічного спілкування отримали подальший розвиток у діяльності І.А.Зязюна та його учнів. Вони, дотримуючись концептуальних засад педагогіки співробітництва, розглядають педагогічне спілкування як діалог, як суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Г.М. Сагач обґрунтувала значимість знань з риторики у практичній підготовці педагогічних фахівців. На необхідності поглиблення теоретико-методичних засад професійного спілкування засобами рідної мови, доречного використання галузевих термінів наголошували О.М.Біляєв, М.С.Вашуленко,

В.М.Плахотник, Л.І.Мацько, С.Я.Єрмоленко, А.І.Дьомін, П.Г.Лузан, О.А.Дьомін, Г.С.Онуфрієнко, В.П.Зотова, З.М.Осипенко, В.Ю.Окало, В.Михайлюк, Л.Я.Романова. Однак у публікаціях відсутні системологічні підходи до здійснення навчання студентів фахового спілкування. Аналіз практичної діяльності викладачів свідчить про те, що більшість із них своїм основним завданням вважають забезпечення ґрунтовної фундаментальної, професійної та спеціальної підготовки студентів. Відсутня цілеспрямована робота з формування в студентів навичок спілкування. Не приділяється належна увага встановленню суб'єкт-суб'єктних стосунків у навчальній діяльності, не акцентується на ролі наукової термінології у становленні фахівця. Цим і зумовлена необхідність підготовки даної статті. Її метою є обґрунтування компонентів готовності науково-педагогічних працівників до навчання студентів професійного спілкування. Вони повинні мати властивості та здібності, які характеризували б їх в різних аспектах: як зрілу сформовану особистість, як фахівця; як спеціаліста педагогічної галузі; як викладача, якому притаманні такі педагогічні якості та здібності, що ефективно впливають на формування в студентів умінь та навичок професійного спілкування. Ці властивості та здібності можна розглядати як компоненти моделі готовності науково-педагогічного працівника до здійснення навчання студентів професійного спілкування.

У процесі навчання професійного спілкування викладач формує особистість студента. А тому в навчальній роботі важливу роль відіграють не окремі методичні прийоми чи заходи, за допомогою яких навчають, навіть і не знання самі по собі, а насамперед особистість викладача, тобто педагогічно спрямована сукупність його емоційно-вольових та характерологічних якостей. К.Д. Ушинському належить такий вислів: «Лише особистість може впливати на розвиток ... особистості, лише за допомогою характеру можна формувати характер» [1, 195].

Особистість викладача ВНЗ можна характеризувати насамперед як фахівця. Серед його якостей розглядають загальні, що є основою його формування як особистості незалежно від профілю спеціальності, а також спеціальні - властиві даній професії. Найбільш значимою з першої групи властивостей, на нашу думку, є така якість, як загальна соціально зумовлена пізнавальна активність, що виявляється в довірливості, цілеспрямованості, мовленнєвій опосередкованості. Олюднена природа особистості яскраво виражається в її почуттях - морально-етичних (гуманізмі, відповідальності, колективізмі, сумлінні), естетичних (здібності сприймати красу праці, відчувати радість від неї), які, виступаючи важливим мотивом пізнавальної, трудової діяльності, стають основою самовладання, дисципліни, організованості, честі, єдності слова і справи.

Загальні якості особистості фахівця формують спеціальні, професійні їх варіації. Спеціальними для всіх фахівців, на думку Д.Ф.Ніколенка та М.І.Шкіля, є поєднання глибоких професійних знань з особливостями організаторських здібностей, із високою загальною культурою. Спеціаліст має відрізнитись від інших людей почуттям відповідальності, потребою в постійному збагаченні знаннями, ініціативою, здатністю приймати новаторські рішення й активно їх реалізовувати [2, 9].

Ці загальні для всіх професій вимоги конкретизуються у кожній спеціальності відповідно до їх характерних особливостей, мети, завдань та умов праці. Професія педагога є надзвичайно багатоаспектною за своїм змістом, завданнями, вона поєднує багато особливостей інших видів професійної діяльності. До найважливіших професійних властивостей педагога належать допитливість та потреба в знаннях. К.Д. Ушинський справедливо з цього приводу зазначав, що педагог живе до тих пір, поки він вчиться. Як тільки він перестає вчитись, у ньому помирає педагог [1, 195]. Однією з основних властивостей особистості викладача має бути його психологічна готовність до педагогічної праці - це своєрідна настанова, спрямованість усієї сукупності морально-психологічних властивостей особистості на тих, кого навчають, і на сам процес навчання. Важливою ознакою викладача повинна бути його моральна та світоглядна переконаність - тобто глибока впевненість людини в правдивості та дієвості сили своїх знань, ідеалів, поглядів. Загальнолюдськими і водночас особистісними рисами педагога мають бути: активна життєва позиція, повага до законів держави, національна гідність, гуманізм, патріотизм, здоровий спосіб життя.

У діяльності науково-педагогічних працівників важливу роль відіграє культура їх емоцій та почуттів. Впливаючи своїми думками та почуттями, вони викликають у студентів глибокі переживання, формують багатство їх моральних, естетичних та інтелектуальних почуттів. Ефективність діяльності викладача значною мірою залежить від його вольових властивостей: дисциплінованості та організованості, вимогливості до себе та інших, уміння долати труднощі, доводити розпочату справу до кінця, здібності діяти цілеспрямовано. Важко уявити собі успіх у навчанні, яке організовує безвольний педагог, що не володіє собою, який керується в роботі випадковими ситуативними обставинами, не вміє долати негативні емоції та стани, щоб

цілеспрямовано досягати поставленої мети. Лише вольовий викладач зможе оволодіти незрілою волею студента і виховати її.

І.П. Підласий, розробляючи модель ідеального педагога, підкреслюючи важливість у цій моделі властивостей спеціаліста, наголошує на необхідності таких його якостей: 1) знання педагогічної теорії, знання психології; 2) володіння технологіями навчання та виховання; володіння педагогічною майстерністю, уміння раціонально організувати роботу [3, 261].

У залежності від напрямку дисциплін, які викладає педагог, висуваються до нього й специфічні вимоги. У педагогічній літературі наявні матеріали, наприклад, щодо вимог до тих, хто здійснює загальнонаукову підготовку. Математиків характеризує математична спрямованість розуму. В їх роздумах та доведеннях яскраво виявляється здібність до логічного мислення, пластичність процесів мислення, швидкість перебудови їх спрямованості, здатність переключатись з прямого на зворотній хід думки. Біологи покликані перетворювати природу. Цьому сприяють складні, скрупульозні фенологічні спостереження та експериментальні дослідження. Вони повинні знати історію розвитку життя та живих істот, закономірності поведінки тварин, уміти аналізувати явища природи, співставляти, порівнювати, узагальнювати. У цьому йому допомагають логічне мислення, багата пам'ять; уява, що створює образи нового. Викладачі історичних дисциплін розкривають минуле в тісному зв'язку із сучасністю. Розповідаючи про історичні події і пам'ятки, про археологічні знахідки, вони відтворюють спосіб життя попередніх поколінь, характеризують рівень їх розвитку. Викладачі історії повинні мати розвинене логічне мислення, добру пам'ять на хронологічні дати, імена та події в їх історичній послідовності.

Здібність досконало володіти мовленням як засобом передачі знань та впливу на студента необхідна кожному викладачеві. Однак мовленнєва діяльність викладача-філолога має відрізнитись особливим відчуттям мови (змісту слова, інтонації, ритму, стилю, підтексту мовлення). У нього більшою мірою, ніж в інших викладачів, розвинені фонематичний слух, логіка суджень, точність і послідовність усного та писемного викладення думок. Викладач-філолог відрізняється багатством та різноманітністю словникового складу, розвиненою уявою і вмінням майстерно описувати діяльність, поведінку, характери людей, явища природи і суспільного життя, здібністю глибоко проникати у внутрішній світ студента.

Формування мовно-комунікативно-професійної особистості студента відбувається переважно в процесі навчання, який організують та здійснюють науково-педагогічні працівники. Вони, поряд з особистісними, загальнопедагогічними властивостями, повинні мати й такі, які процес навчання зробили б ефективним. Це насамперед педагогічний такт, або педагогічна етика. Його першим правилом є: «Не нашкодь студентам». Етична поведінка педагога має базуватися на винятковій увазі до самопочуття студентів; вона вимагає встановлення високих зразків очікування і натхнення для зустрічі з вихованцями. Коли викладач володіє педагогічним тактом, то йому властивий центризм на студента, його розумову діяльність, переконання, його характерні риси [4]. Такий викладач розглядає різні точки зору студентів щодо об'єкта вивчення, поважає їх особисту думку.

Педагогічний такт пов'язаний як з емоційною, так і з інтелектуальною та вольовою сферами викладача. Такт - це неодмінна умова співжиття між людьми, успішного спілкування між ними. А.С.Макаренко увів термін «делікатна» людина як синонім до слова «тактовна». Така людина обережна, уважна у взаємовідносинах з іншими людьми. Вона намагається так поводитись в колективі, щоб ні недоречним словом, ні легковажним вчинком нікого не образити, нікому не зіпсувати настроїв. Педагогічний такт - це професійна якість викладача, як і лікарська етика в медичних працівників. Він є складовою педагогічної майстерності і набувається разом з педагогічною освітою і педагогічною практикою.

Справжній педагог повинен бути співчутливим до всього того, що стосується студентів. Співчутливість виявляється через здатність педагога поставити себе на їхнє місце, через уникнення фаворитизму в стосунках з ними. Співчутливість - це визнання в образі студента цілісної особистості, яка має право на самостійність думки, на опір несправедливості; це здатність присвятити себе їхньому майбутньому. Наявність цієї риси сприяє тому, що викладачі часто виступають по відношенню до студентів на позиціях друга, порадирика. Однак така позиція є сприятливою для встановлення позитивних стосунків зі студентами до тих пір, поки педагог серед загальної студентської маси не виділятиме улюбленців. Деякі іноземні дослідники застерігають педагогів від можливості переростання такої надмірної уваги до молоді в поведінку, що має більш спокусливу природу і може навіть бути злочинною. Вони зазначають, що деякі викладачі хизуються тим, що тримаються на одному рівні зі своїми студентами, наприклад, ходячи з ними на перекури, приймаючи наркотики. Допускаються помилок такі педагоги, оскільки студенти не сприймають їх адекватно.

Вони вважають, що така поведінка їхніх наставників є не чим іншим, як бажанням повернути втрачену молодість або не видаватись дещо авторитарним. Психологи ж зазначають, що така поведінка може бути викликана страхом викладача перед недобррозичливістю, ворожістю студентів до старшого колеги [5, 45].

Прагнучи до встановлення зі студентами нормальних стосунків, науково-педагогічний працівник не повинен забувати, що ми несемо відповідальність за сприяння розвиткові зрілих позицій студентів, відповідальність за свої дії, за взаємовідносини як з окремими індивідами, так і з цілою групою. Нехтуючи цим, ми сприяємо проявові надмірної імпульсивності студентів, створенню атмосфери, в якій домінують лише почуття, відсутня обдуманість, де панує заздрість. Якщо педагог усвідомлює це, він буде на сторожі, щоб не допустити таких тенденцій. Занадто легко викликати збудження туманними обіцянками про нереальні можливості і натяками про таємні пригоди [5, 46.]

На характер взаємовідносин викладачів та студентів під час навчання впливає спосіб контролю дій та поведінки останніх з боку педагогів. Деякі викладачі вважають, що найефективнішими способами контролювати вихованців є встановлення для них дуже суворих обмежень, застосування суворих покарань при найменших ознаках непокори. На думку вчених, педагог, який суворо карає, не лише грубіє сам, він сприяє тому, що й студенти виховуються жорстокими і так само застосовуватимуть міри покарання до молодших та слабших. Це й складає основу внутрішніх жорстоких взаємовідносин [5, 48].

Викладачеві, який реалізує завдання навчання студентів професійного спілкування, повинні бути властиві якості, які відіграють вагомий роль у спілкуванні і є значимими для організації цього процесу. До них належать комунікативність, контактність, діалогічність та ініціативність. Під комунікативністю розуміють міру прагнення особистості до спілкування. Комунікативні вміння, на думку О.О. Бодальова, є ядром особистості педагога та його професійного успіху. Чим вищий рівень комунікативності викладача, тим вищим буде рівень його творчої активності та педагогічної майстерності [6, 40-41]. Комунікативність педагога як властивість його особистості виявляється в пошукові контактів з іншими людьми, розширенні кола знайомств, у високому рівні активності в процесі міжособистісної взаємодії. Некомунікативний, нетовариський викладач не зможе досягти успіху як у спілкуванні, так і в самому процесі навчання студентів психологічної взаємодії. Його нетовариськість може бути зумовлена різними причинами: а) зайвою сором'язливістю, неадекватно заниженою самооцінкою, відсутністю навичок спілкування; б) надзвичайним зануренням людини в яку-небудь діяльність; в) надлишком спілкування, перевантаженням контактами, що зумовлюють потребу побути самому; г) наслідками перенесених раніше травм, страхом вступати у близьку взаємодію; прагненням уникати контактів, щоб знизити вірогідність нового відчуття болю.

Не менш важливою для організації навчання спілкування є така властивість педагога, як контактність - це оволодіння всіма способами спілкування, це вміння вступати в контакт із партнером по спілкуванню, тобто здатність долати наявні бар'єри та негативні установки. Про наявність контакту між викладачами та студентами можна стверджувати, виходячи з того, що в процесі взаємодії досягнуті такі результати: співроздум - студенти сприймають повідомлену викладачем інформацію не пасивно, а розмірковують разом з ним; співпереживання - емоційне співчуття всьому тому, що відбувається в аудиторії, коли викладач зумів зацікавити студентів; сприяння - результат співроздумів та емоційного переживання, коли викликана у відповідь активність тих, кого навчають: вони погоджуються або заперечують, задають питання, доповнюють, наводять нові аргументи та факти.

Професійно значущими для організації спілкування якостями особистості педагога є також рефлексія, динамізм, емоційна стабільність.

Результативність людського спілкування визначається такою властивістю, як діалогічність - тобто готовність у спілкуванні настроюватись не лише на себе, а й на партнера, враховувати його позицію як рівнозначну своїй, поважати його погляди та точки зору. У мистецтві ведення діалогу виявляються професійні комунікативні вміння педагога. Стосунки «викладач - студент», на думку дослідників, можуть ствердитись як ефективні лише тоді, коли між ними спостерігається рефлексивна взаємодія (діалог). Викладач, що здійснює навчання студентів спілкування, повинен працювати над опануванням навичок налагодження паритетного діалогу з ними - тобто має навчитись сприймати партнера як рівного собі співрозмовника, дозволяти йому оцінювати свої судження. Практичною основою такого діалогу є вміння ставити запитання собі та іншим. Це не просто вміння, це своєрідне мистецтво, котре передбачає бездоганне володіння мовленням, чуйність до комунікативних проявів партнера, особливо до невербальних сигналів, і здібності відрізнити щирі відповіді від нещирих; це мистецтво бережливого ставлення до людини, котра знаходиться під

владою наших запитань. Професіонал повинен уміти вислухати, зрозуміти, пояснити, довести, запитати й відповісти, переконати, створити атмосферу довіри під час бесіди і ділового настрою у співбесіді, знайти тонкий підхід, зняти напруження, розв'язати конфлікт.

Не менш важливою, ніж попередні властивості, для навчання студентів спілкування є така властивість викладача, як ініціативність - це активність людини у взаємодії, готовність взяти на себе відповідальність за встановлення контакту й увесь процес взаємодії в цілому.

Однією з найважливіших цілей навчання професійного спілкування є формування комунікативних умінь та навичок студентів. Теоретичний аналіз досліджень з проблеми спілкування та практичний досвід упевнюють, що готовність майбутніх спеціалістів до професійного спілкування повинна виражатись в оволодінні системою комунікативних умінь. А щоб ці уміння сформувати, сам викладач повинен ними оволодіти. До комунікативних професійних умінь педагога належать: уміння мовленнєвого спілкування; уміння орієнтування у співрозмовникові, тобто уміння моделювати комунікативно важливі особливості його особистості; уміння орієнтуватися в умовах комунікативного завдання (правильний вибір змісту спілкування, адекватних засобів для передачі цього змісту, планування свого мовлення, забезпечення зворотнього зв'язку); самоподача (самопрезентація), мотивами якої виступають самоутвердження та професійна необхідність, невербальне спілкування; встановлення контакту; вольові якості (уміння управляти своєю поведінкою); якості уваги (спостережливість, гнучкість, тобто здатність до переключення); вміння соціальної перцепції (читання з обличчя); вміння розуміти, а не тільки бачити (адекватно моделювати особистість студента, його психічний стан); вміння педагога спілкуватись на людях; уміння цілеспрямовано організовувати спілкування й управляти ним; уміння швидко, оперативно й правильно орієнтуватись в умовах спілкування, що змінюються; уміння правильно планувати й здійснювати систему спілкування, зокрема її важливу ланку - мовленнєвий вплив; уміння точно й швидко знаходити адекватні змісту акту спілкування комунікативні засоби, які водночас відповідають творчій індивідуальності педагога й ситуації спілкування; уміння постійно відчувати й підтримувати зворотній зв'язок у спілкуванні.

В основі комунікативних умінь педагогів лежать їхні професійні здібності. Для організації та здійснення навчання студентів фахового спілкування необхідні особливі здібності науково-педагогічних працівників: педагогічні здібності з формування вербальних професійно-комунікативних умінь та навичок студентів.

Підготовка студентів до майбутньої професії та спеціальності здійснюється викладацьким складом в навчально-виховній діяльності. А вона є не чим іншим, як педагогічною діяльністю, тому що здійснюється під керівництвом педагогів, передбачає передачу і засвоєння відповідних знань, умінь та навичок. Це цілеспрямована діяльність, бо її кінцевою метою є ґрунтовна підготовка студентів за певним фаховим напрямом. Як свідчать результати нашого дослідження, наявність у фахівців практичних професійно-комунікативних умінь та навичок є запорукою встановлення психологічного контакту між спеціалістами, досягнення взаєморозуміння між ними, налагодження позитивного мікроклімату в трудових колективах, підвищення рівня продуктивності праці. Виконання цього завдання здійснюється шляхом спільної участі викладачів та студентів у цілеспрямованій діяльності з оволодіння змістом насамперед психолого-педагогічних дисциплін, ділової української мови, професійних та спеціальних навчальних курсів. У цій діяльності виявляється, розвивається особливий вид педагогічних здібностей викладачів, які по відношенню до загальних педагогічних виступають спеціальними.

Усі описані вище ознаки та здібності викладачів є особистісно зумовленими. Вони - органічні властивості людини, яка може сама спілкуватися і здатна навчити спілкування інших. Дані властивості можуть бути певною мірою біологічно зумовленими, а за рахунок життя індивіда в соціальному середовищі вони вдосконалюються, набувають певного рівня розвитку. Наявність цих ознак сприяє формуванню в особистості комунікативної компетентності. Під нею розуміють такий рівень навичок взаємодії з людьми, котрий дозволяє індивіду в межах своїх здібностей та соціального статусу успішно функціонувати в даному суспільстві. Комунікативна компетентність викладача вищого закладу освіти залежить від властивих йому особистісних якостей, а також від тих змін, що відбуваються в суспільстві, та пов'язаною з цими змінами соціальною мобільністю самого індивіда. Джерелами набуття комунікативної компетентності є життєвий досвід, мистецтво, загальна ерудиція та спеціальні наукові методи.

Викладач вищого навчального закладу, який здійснює навчання студентів професійного спілкування, повинен сам оволодіти основами психологічної готовності до професійної діяльності. Розрізняють два види готовності: 1) психічний стан людини; 2) стійка характеристика особистості.

Перший вид готовності є ситуативним, тобто відбиває особливості й майбутньої ситуації. Другий вид готовності - тривала або стійка готовність, що діє постійно, її не потрібно формувати кожного разу. Ці види готовності - цілісні утворення, які включають до свого складу мотиваційні, пізнавальні, емоційні, вольові компоненти. Готовність педагога до професійної діяльності - це особливий психічний стан людини, що передбачає позитивне ставлення до професії, позитивні мотиви педагогічної діяльності, спрямованість почуттів, вольових та інтелектуальних зусиль на студентів, необхідні професійні знання, настанови й настроєність на оптимальне педагогічне спілкування, а також відповідні навички та уміння. У структурі готовності викладача можна вирізнити два плани - зовнішній і внутрішній. Зовнішній базується на реалізації основних функцій сприйняття й передбачає використання таких критеріїв:

- показники зовнішньої вираженості до спілкування (поза, погляд, жести, міміка, мовлення);
- високий рівень контактності й комунікативності;
- оптимальний (демократичний) стиль педагогічного спілкування;
- рівень виявлення педагогічних здібностей;
- сформованість основних педагогічних умінь.

Внутрішній план реалізується з урахуванням таких критеріїв:

- нахил до педагогічної професії;
- професійно цінні мотиви діяльності;
- професійно діловий тип настанов на майбутню професію.

Викладач вищого навчального закладу, який здійснює навчання студентів професійного спілкування, крім загальнолюдських, педагогічних, комунікативних властивостей, повинен мати ґрунтовні знання з того наукового напрямку, до якого належить дисципліна, якої він навчає. На основі фахових знань у нього повинні бути сформовані й професійні практичні уміння та навички.

Проблема дослідження готовності викладача вищого навчального закладу до формування в студентів професійно-комунікативних умінь та навичок може бути поглибленою за рахунок подальшого визначення змісту, методів, прийомів і форм навчання професійної взаємодії.

Література

1. Ушинский К.Д. Три элемента школы // Избр. произвед.- М.-Л., 1946.- Вып. 3.
2. Николенко Д.Ф., Шкиль Н.И. Становление учителя // Серия 7 «Педагогическая». - К.: Общ-во «Знание», 1986. - № 15.
3. Подласый И.П. Идеальный педагог // Педагогика: Новый курс: В 2-х кн. - М.: ВЛАДОС, 1999. - Кн. 1.
4. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: Навч. посібник. - К.: Вища школа, 2001.
5. Aspects of the teacher's relations // The emotional experiens of learning and teaching. By Isca Salberger.- Wittenberg, Gianna Henry, Elsie Osborne. - London, Boston. - 1997.
6. Годлевська А.Г. Позанавчальна діяльність студентів у структурі формування професійних комунікативних умінь // Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів.- К., 1998.

Резюме

В материалах статьи определена модель готовности преподавателя высшего учебного заведения к обучению студентов профессиональному общению. Ее компонентами являются личностные качества, качества специалиста, общие и специальные педагогические свойства. Существенными в обучении студентов профессиональному общению являются также коммуникативные умения и способности научно-педагогических работников.

Ключевые слова: готовность, профессиональное общение, коммуникативные умения, коммуникативные способности.

Summary

The paper gives grounds to higher educational establishment teachers model of readiness for professional communication. Its components are personal characteristics, specialists quality, general and special pedagogical features. Communicative skills and abilities of scientific-pedagogical staff are essential for students' professional communication training.

Key words: readiness, professional, communication, communicative skills, communicative abilities.

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ

У роботі розглядаються питання формування мовленнєвої компетенції методами навчання перекладу. В основі роботи лежить концепція професійної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови, що визначає об'єм і характер знань і умінь, якими він повинен володіти.

Ключові слова: мовленнєва компетенція, переклад, методи та принципи навчання, перекладацька діяльність, формування умінь і навичок, мовне посередництво.

Перекладацька діяльність в сучасному світі набуває все більших масштабів і все більшу соціальну значущість. Професія перекладача стала масовою, знання іноземної мови необхідні і в багатьох інших професіях. Питаннями перекладу цікавляться широкі кола громадськості. Проте основне завдання перекладознавства полягає не в повідомленні студентам деякої сукупності знань, а в підготовці з них висококваліфікованих фахівців, здатних виконувати переклади на професійному рівні.

Для ефективнішого засвоєння мови існують певні методи та принципи. У статті стисло характеризуються деякі особливості перекладацької діяльності в сучасному світі, обґрунтовується необхідність і можливість широкомасштабної підготовки професійних фахівців, визначається прагматична загальноосвітня і виховна значущість перекладу як учбової дисципліни.

Далі розкривається зміст навчання, формування в навчальному процесі професійної перекладацької компетенції. Дається коротка характеристика знань і умінь, якими повинні оволодіти майбутні вчителі.

Автор розкриває методіку формування перекладацьких умінь і навичок, присвячений характеристиці перекладацьких вправ та основи методіки навчання різним видам усного перекладу, розглядаються деякі питання навчання іншим видам мовного посередництва. Описуються особливості вибіркового, оглядового і спрощеного перекладу і основні принципи складання анотацій і рефератів іншомовних текстів.

Методика навчання перекладу залишається дотепер слабо розвинутою унаслідок ряду об'єктивних і суб'єктивних причин. Хоча сама перекладацька діяльність має свою багатовікову історію, потреба викладання перекладу як особливої наукової дисципліни виникла порівняно недавно. Широка мережа учбових закладів, професійних перекладачів, що займаються підготовкою, була створена лише в другій половині двадцятого сторіччя, і дотепер не вирішено багато питань, пов'язаних з організацією і змістом учбового процесу, кінцевими завданнями навчання і вимогами, які повинні пред'являтися як до студентів, так і до викладачів. Навчанням перекладу займаються або викладачі іноземної мови, або перекладачі-практики, хоча зрозуміло, що ні знання мови, ні вміння перекладати ще не означають самі по собі здатність кваліфіковано і успішно вести заняття по перекладу із студентами. Для цього потрібні і спеціальна методична підготовка, знання специфіки учбової дисципліни, що викладається, принципів і методів організації учбового процесу.

Найважливішою умовою успішного навчання майбутніх вчителів іноземної мови є вдосконалення учбового процесу, розробка методіки навчання. Для цього є необхідні передумови, оскільки за останні десятиліття викладачі накопичили чималий досвід, що потребує узагальнення і осмислення. Завдання навчання іноземних мов полягає не в засвоєнні якихось норм, правил або рецептів, які майбутній вчитель міг би автоматично застосовувати у всіх випадках, а в оволодінні принципами, методами і прийомами перекладу і умінням їх вибирати і застосовувати по різному в конкретних умовах, до різних текстів і для різних цілей, застосовувати відомі прийоми або способи їх рішення. Об'єктом перекладацької діяльності є інформація, що міститься в початковому тексті. Зміст тексту (повідомлення) є семантично і формально закінченим цілим, окремі частини якого взаємозв'язані, але неоднаково значущі для комунікації. Співвідношення цілого і його частин по-різному виділяється в процесі перекладу: залежно від виду перекладу і його мети. Можливо точніше і повніше відтворення в перекладі окремих елементів тексту, якщо вони виявляються більш менш важливими.

Загальні принципи організації навчання перекладу як методу формування іншомовної компетенції. Переклад є вельми складним видом розумової, яка припускає наявність специфічних знань і умінь і здійснюється в значній мірі інтуїтивно. В результаті отримання таких знань і умінь (в процесі навчання або шляхом тривалої практики) розвивається інтуїтивна здатність належним чином вирішувати лексико-граматичні проблеми перекладу. Можливо, що найбільш видатних результатів в

перекладацькій діяльності можуть добитися лише ті особи, які володіють вродженою схильністю (талантом) саме до цього роду занять. Відомі також випадки, коли особливо обдаровані перекладачі без спеціальної підготовки і особливих зусиль із самого початку демонстрували високу перекладацьку майстерність. Проте досвід показує, що переклад не є долею лише небагатьох особливо обдарованих людей і що більшість може досягти необхідного професійного рівня в цій сфері діяльності. Зрозуміло, успіх навчання не аби якою мірою залежить від організації учбового процесу, учбової програми і методики викладання.

Навчання перекладу має не тільки суто прикладне значення — створення у навчанні необхідної мовної та перекладацької компетенції. Створення перекладацької компетенції сприяє всесторонньому розвитку особистості майбутніх учителів: формує у них уважність і відчуття відповідальності, уміння користуватися довідниками і додатковими джерелами інформації, робити вибір, швидко ухвалювати правильні рішення, виявляти і зіставляти численні лінгвістичні і екстралінгвістичні дані. Професійна підготовка припускає високу культуру широку енциклопедичну ерудицію, комунікабельність, такт, постійне поповнення знань, різноманіття інтересів, оскільки ці якості виявляються в двох мовах і двох культурах.

Навчання іноземних мов багато в чому визначається мовною підготовкою студентів, в залежності від якої існують дві учбові ситуації.

У першій ситуації в процесі навчання беруть участь ті, що вчать, вільно володіють як мовою оригіналу, так і мовою перекладу. В цьому випадку навчання перекладу зводиться до формування власне перекладацької компетенції, розвитку перекладацьких умінь і навиків, умінню використовувати мовні засоби на різних етапах міжмовної комунікації.

У другій ситуації навчання перекладу починається в умовах недостатнього володіння, хоча б, однією з мов, зв'язаних в процесі перекладу (що є для них іноземним), і здійснюється паралельно з вивченням цієї мови. В цьому випадку доводиться враховувати відсутність у навчанні достатньої мовної підготовки і передувати (або доповнювати) власне перекладацькому навчанню вивченням особливостей мови (або мов), знання якої (яких) необхідне для вирішення перекладацьких завдань.

Чималі труднощі пов'язані і з пошуком відповіді на питання, чому треба учить, яким повинен бути зміст курсу перекладу в загальній іншомовній підготовці майбутніх вчителів. В першу чергу, зміст будь-якої учбової дисципліни визначається особливостями предмету, що вивчається, і кінцевою метою навчання. Суть перекладацької діяльності вивчає, осмислює і описує теорія перекладу, положення якої лежать в основі програми підготовки майбутніх фахівців.

Результати вивчення будь-якої учбової дисципліни залежать не тільки від правильного вибору мети і змісту навчання, але і від того, як ця дисципліна вивчається, від методики навчання. Методика навчання перекладу залишається дотепер неопрацьованою, хоча в окремих висловах і зауваженнях про те, як треба вчити перекладу, недоліку немає, і викладачі накопичили великий досвід іншомовної підготовки майбутніх учителів.

Організація і методи навчання перекладу як навчальної діяльності на уроці іноземної мови обумовлені рядом постулатів:

1. Переклад розглядається як складний і багатогранний вид розумової діяльності, яка може переслідувати різні цілі, здійснюватися в різних умовах, різними способами і під впливом багатьох чинників.

2. Як всяка діяльність, переклад вимагає для своєї реалізації певних знань, умінь (свідомого виконання певних дій) і навиків (напівавтоматичного і автоматичного виконання певних дій), які повинні бути створені в процесі навчання.

3. Перекладацька діяльність може здійснюватися свідомо (в результаті аналізу і обґрунтованих висновків) або інтуїтивно. Співвідношення свідомого і інтуїтивного різне. На це впливає рівень складності різних текстів і їх переклад в різних умовах. Здатність здійснювати свідомі і інтуїтивні перекладацькі дії (перекладацька компетенція) може розвиватися в процесі навчання і практичної роботи.

4. Реалізація перекладацької компетенції як різновиду мовленнєвої відбувається за участю всієї мовної підготовки студента. Вона припускає наявність у нього всесторонніх когнітивних і лінгвістичних пізнань, широкої загальнокультурної ерудиції, необхідних психологічних якостей і художньо-літературних здібностей. Всі ці якості повинні розвиватися і заохочуватися при навчанні перекладу.

5. Завдання навчання перекладу полягає не в засвоєнні якихось норм, правил або рецептів, які студент міг би автоматично застосовувати у всіх випадках, а в оволодінні принципами, методами і прийомами перекладу і умінням їх вибирати і застосовувати по різному в конкретних умовах, до

різних текстів і для різних цілей. Приватні завдання, що вирішуються студентом в процесі перекладу, можуть бути типовими, які дозволяють застосовувати відомий прийом або спосіб рішення, і індивідуальними, такими, що вимагають нового рішення на основі загальних принципів перекладацької стратегії і обліку особливостей контексту і ситуації. Пошук рішення включає і висновки про можливість використання відомого прийому або способу рішення про необхідність його модифікації або відмови від типового на користь унікального.

6. Об'єктом перекладацької діяльності в навчальному процесі є інформація, що міститься в початковому тексті. Зміст тексту (повідомлення) є семантично і формально закінченим цілим, окремі частини якого взаємозв'язані, але неоднаково значущі для комунікації. Співвідношення цілого і його частин по-різному виділяється в процесі перекладу: залежно від виду перекладу і його мети. Можливо точніше і повніше відтворення в перекладі окремих елементів тексту, якщо вони виявляються більш менш важливими. У цьому сенсі ціле може бути (або не бути) відносно більш значуще, ніж його частини.

7. Мовні одиниці, що становлять текст, самі по собі не є об'єктом перекладу. Проте через них формується зміст тексту, і присутність в тексті певних мовних засобів має семантичну значущість і може визначати характер перекладацьких завдань і створювати особливі труднощі у студентів для перекладу. У цьому сенсі існує проблема передачі значення мовних одиниць при перекладі як частини глобального змісту тексту.

8. Вказане співвідношення визначає і характер учбових матеріалів, використовуваних в навчанні іноземних мов та перекладу. В першу чергу, це тексти різного типу, що дозволяють наблизити учбовий переклад до умов роботи професійного фахівця. Разом з тим в учбових цілях використовуються і окремі частини тексту і окремі вислови, що дозволяють виділити типові перекладацькі труднощі і завдання в мінімально необхідному контексті.

9. В процесі навчання перекладу повинні вивчатися не способи перекладу використовуваного учбового матеріалу (тексту, вислову, слова), а методи рішення типових перекладацьких задач і стратегія пошуку індивідуальних творчих рішень. У цьому сенсі навчання перекладу припускає уміння виділяти в учбовому матеріалі типові перекладацькі завдання і формулювати загальні принципи і приватні прийоми їх рішення. У різних видах перекладу можуть застосовуватися як загальні принципи і прийоми, так і специфічні методи для кожного виду.

10. Характер міжмовної комунікації зумовлює принципову множинність варіантів перекладу одних і тих же відрізків оригіналу. У зв'язку з цим в процесі навчання перед студентами не ставиться завдання створити єдино правильний (або оптимальний) переклад передбачуваного тексту. Разом з тим процес навчання включає критичну оцінку учбових перекладів і відхилення неприйнятних варіантів. У завдання викладача входить доказова демонстрація неприйнятності, що спирається на порівняльно-семантичний, лінгво-культурологічний і стилістичний аналіз текстів оригіналу і перекладу. Такий аналіз припускає знання студентом необхідних термінів і понять перекладознавства і мовознавства. Ці знання студент одержує при вивченні відповідних теоретичних дисциплін, а пропуски, що виявляються, заповнюються коментарями викладача на заняттях з іноземної мови та перекладу.

Зміст навчання навчального перекладу багато в чому визначається тими знаннями, уміннями і навиками, які необхідні для створення у навчанні професійних компетенцій майбутніх учителів. В ході навчання студент повинен отримати такі знання:

- уявлення про поняття міжмовної комунікації, еквівалентності і адекватності перекладу;
- уявлення про основні етапи історії перекладу і особливостях перекладацької діяльності в сучасному світі;
- уявлення про поняття тієї, що перекладається, нетотожність змісту оригіналу і перекладу, принцип забезпечення мінімальних втрат;
- уявлення про прагматичні аспекти перекладу і основні способи прагматичної адаптації перекладу;
- уявлення про класифікацію перекладів і різні види перекладацької стратегії;
- вивчити основні моделі перекладу і перекладацькі трансформації і способи їх використання при аналізі процесу перекладу і його результатів;
- вивчити основні види перекладацьких відповідностей і способи перекладу безеквівалентних мовних одиниць;
- уявлення про основні принципи перекладу зв'язного тексту;
- уявлення про граматичні і стилістичні аспекти перекладу.

Всі вказані знання повідомляються студентам як на лекціях і семінарах, так і в ході практичних занять. При цьому дуже важливо, щоб студенти явно бачили зв'язок одержуваних знань з перекладацькою практикою, їх необхідність для вирішення конкретних проблем вивчення іноземних мов та їх перекладу.

Професійному фахівцю з іноземних мов необхідно мати уявлення про соціально-історичну роль перекладу і основні етапи розвитку перекладацької діяльності. Він повинен знати про величезний внесок перекладачів у формування національної мови, літератури і культури народів, про роль перекладу в міжнародних контактах у області дипломатії, політики, торгівлі, науки і техніки. Програма навчання іноземних мов включає відомості про виникнення перекладу у глибокій старовині, його історичної еволюції, про особливості історії перекладацької діяльності в Україні та Росії, видатних українських та російських перекладачів. Особливе місце в курсі займає ознайомлення з основними рисами перекладацької діяльності в сучасному світі: переважанням інформативних перекладів, підвищеними вимогами до мисленості перекладу, велика тематична і стилістична різноманітність матеріалів, з якими доводиться мати справу професійному фахівцю, спеціалізація і технізація текстів, що перекладаються, широке використання технічних засобів в процесі перекладу і т.п. Всі ці знання дозволяють майбутнім учителям усвідомити всю складність і важливість своєї професії, ознайомитися з матеріальними і організаційними аспектами роботи з перекладу різних навчальних текстів.

Студенти одержують уявлення про необхідність виділяти в тексті, що перекладається, домінуючі аспекти змісту і форми, які повинні бути обов'язково відтворені в перекладі тим або іншим способом. Майбутні вчителі іноземної мови усвідомлюють, що нерідко передати якусь деталь тексту оригіналу виявляється можливо лише ціною втрати іншої деталі, і в процесі перекладу навчального тексту постійно доводиться вирішувати, яку з них необхідно зберегти.

При ознайомленні студентів з поняттями міжмовної комунікації, еквівалентності і адекватності перекладу лежить розуміння перекладу як одного з головних способів мовного посередництва, що забезпечує можливість спілкування між людьми, що говорять на різних мовах. Студенти знайомляться з основними вимогами, яким повинен задовольняти переклад, для того, щоб успішно виконувати свою комунікативну функцію:

- вимога еквівалентності, тобто необхідного і достатнього ступеня близькості до оригіналу;
- вимога адекватності, тобто здібності виконувати прагматичне завдання, раді якого здійснюється переклад, справити бажане комунікативне враження. Вивчаються особливості семантичного (явного) перекладу, де головне завдання полягає в забезпеченні еквівалентності і комунікативного перекладу – орієнтованого на досягнення адекватності перекладу текстів.

Студенти знайомляться з прагматичними аспектами перекладу навчального тексту, основними причинами і способами прагматичної адаптації перекладу, з поняттям прагматики мовного знаку і прагматичного потенціалу тексту, вивчають залежність прагматичної дії тексту від характеру одержувача інформації (рецептора або реципієнта). Усвідомивши важливість передачі при перекладі комунікативного ефекту оригіналу, вони знайомляться з різними способами прагматичної адаптації перекладу, що забезпечує адекватне розуміння переданого повідомлення, відповідна прагматична дія на представників іншого мовного колективу або на конкретного рецептора, для якого призначена дана інформація. Разом з тим студенти вивчають можливі випадки використання перекладу для особливих прагматичних цілей (прагматичних «надзадач»), видів спрощеного перекладу, модернізованого перекладу, що досягаються за допомогою філологічного перекладу, а також для вирішення політичних, пропагандистських, комерційних і інших завдань. Вивчення прагматичних аспектів перекладу включає випадки, коли фахівець виходить за рамки власне перекладацької діяльності і створює паралельний текст на мові перекладу, лише віддалено пов'язаний з оригіналом.

На уроці іноземної мови студенти знайомляться з різними видами перекладів і відповідними перекладацькими стратегіями, вивчаються принципи класифікації перекладів, особливості інформативного і художнього перекладу, функціонально-стилістичні і жанрові різновиди в рамках кожного з цих видів, основні відмінності письмового і усного перекладу. Студенти знайомляться з головними стратегічними завданнями окремих видів перекладу, з їх семантичною або комунікативною спрямованістю, із співвідношенням термінологічності й образності, з необхідністю враховувати при перекладі відмінності у використанні мовних засобів в аналогічних функціональних стилях і жанрах. Вивчаються відмінності письмового і усного перекладу відносно фіксованості текстів оригіналу і перекладу, можливості коректування в процесі перекладу, використання

довідкових матеріалів, обмеженості в часі, можливості спілкування з учасниками міжмовної комунікації і т.п.

На уроці іноземної мови відбувається також вивчення основних моделей перекладу і перекладацьких трансформацій (прийомів перекладу). Студенти знайомляться з поняттям процесу перекладу як сукупності дій перекладача, його етапами і принципами опису. Обґрунтовується необхідність моделювання процесу перекладу, вивчаються основні психолінгвістичні і лінгвістичні моделі перекладу і операційний спосіб опису перекладацького процесу. Студенти знайомляться з обґрунтуванням, описом і можливістю застосування окремих моделей. Розкривається поняття перекладацької трансформації і вивчаються основні види таких трансформацій:

- лексичні: транскрипція і транслітерація, калькірування, лексико-семантичні заміни;
- граматичні: дослівний переклад, розчленовування пропозицій, об'єднання пропозицій, граматичні заміни (транспозиція);
- лексико-граматичні: антонімічний переклад, описовий переклад, компенсація.

Вивчення прийомів перекладу включає ознайомлення з причинами і способами їх застосування при перекладі мовних одиниць і мовних висловів різного типу.

На уроці іноземної мови студенти вивчають основні види перекладацьких відповідностей і способи перекладу безеквівалентних мовних одиниць. При цьому розкривається поняття перекладацької відповідності як регулярного способу передачі в перекладі значення даної одиниці. Вивчаються одиничні, множинні (варіантні) відповідності, причини і випадки їх застосування. Студенти знайомляться з поняттям контексту, обліком лінгвістичного (вужького і широкого) і ситуативного контекстів при з'ясуванні змісту оригіналу і вибору варіанту перекладу, взаємодією системного значення мовних одиниць і їх контекстуального вживання. Вивчаються типи відповідностей і способи їх використання у області вільних і стійких словосполучень і основні способи перекладу фразеологізмів. Студенти отримують уявлення про види безеквівалентності і методах передачі в перекладі безеквівалентних лексичних і граматичних одиниць.

На уроці іноземної мови студенти знайомляться з загальними принципами перекладу зв'язного тексту. Студенти отримують уявлення про зв'язний текст як цілісну одиницю комунікації, структурною зв'язністю (когезією), що володіє, і смисловою єдністю (когерентністю). Вони знайомляться із співвідношенням цілого і частини в тексті, важливістю передачі значення крупніших відрізків тексту і різною значущістю окремих деталей. Майбутні перекладачі знайомляться з перекладацькою типологією текстів, орієнтованих на зміст, на форму і на дію, з відмінностями в структурі змісту і оформленні однотипних текстів в різних мовах. Вони одержують уявлення про специфіку перекладу аудіовізуальних текстів, призначених для використання на радіо, на телебаченні або на театральній сцені. Створюється розуміння того, що переклад — це завжди текст (письмовий або усний) і він повинен задовольняти всім вимогам, що пред'являються до текстів даного типу на цій мові. Разом з тим студенти знайомляться з особливостями, якими можуть володіти перевідні тексти в порівнянні з оригінальними текстами на цьому ж мові, з особливим місцем перекладів у літературі і культурі народу.

На уроці іноземної мови студенти знайомляться з граматичними і стилістичними аспектами перекладу. Студенти отримують уявлення про роль граматичних структур в перекладі, про використання паралельних і трансформованих структур, про роль порядку слів при перекладі, про граматичні форми і структури, що представляють особливі труднощі для розуміння і перекладу навчального тексту. Указуються перекладацькі ситуації, в яких потрібен максимальний синтаксичний паралелізм, і випадки, де фахівець може вільно варіювати граматичними структурами при передачі змісту оригіналу. Вивчаються труднощі і способи перекладу основних стилістичних фігур і прийомів. Наголошуються відмінності у використанні аналогічних стилістичних засобів при перекладі навчального тексту.

Теоретичне осмислення перекладу на уроці іноземної мови має безперечне практичне значення. Професійна компетенція вчителя іноземної мови припускає знайомство з основними положеннями сучасного перекладознавства і уміння використовувати їх при рішенні практичних задач. Вивчення праць вітчизняних і зарубіжних теоретиків і практиків складає важливу частину підготовки майбутніх фахівців.

Література

1. Гак В.Г., Львін Ю.І. Практичний курс перекладу. — М., 1962.
2. Комісаров В.Н. Теорія перекладу. — М., 2003.

3. Комісаров В.І., Королева Я.С. Практикум по перекладу з англійської мови на російську. — М., 1990.
4. Комісаров В.Н. Сучасне перекладознавство: Навчальний посібник. - М.: ЭТС. - 2004. – 424 с.
5. Латишев Л.К, Технологія перекладу. — М., 2000.

Резюме

В статье рассматриваются вопросы формирования разговорной компетенции методами обучения переводу. В основе работы лежит концепция профессиональной компетенции будущего учителя иностранного языка, что определяет объем и характер знаний и умений, которыми он должен владеть.

Ключевые слова: разговорная компетенция, перевод, методы и принципы обучения, переводческая деятельность, формирование умений и навыков, языковое посредничество.

Summary

This article is devoted to the problem of formation linguistic competence by method of “translation”. The basic point of the article is conception of professional competence of the future foreign language teacher, that characterizes the range and character of his knowledge and skills, that he must have.

Key words: linguistic competence, translation, methods and training philosophy, translation activity, formation of skills and experiences, language intercession.

УДК 378.147.302.2

Є.І.Мерем

РЕФЛЕКСІЯ В ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНІЙ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ – СПОСІБ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ

У статті розглянуто рефлексію як спосіб самореалізації студентів у навчальній особистісно-орієнтованій проектно-технологічній діяльності.

Ключові слова: рефлексія, проектно-технологічна діяльність, самореалізація, самоуправління, самоактуалізація, самоорганізація.

Розглянемо один із найпотужніших способів саморегуляції навчальної проектно-технологічної і взагалі будь-якої іншої діяльності – рефлексію. Навчання в особистісно-орієнтованій проектно-технологічній підготовці повинно бути зорієнтоване на вироблення у студентів (та й учнів) нахилів і здібностей до постійної рефлексивної роботи зі знанням, від успішності у вирішенні цієї проблеми залежать їх долі. Це твердження може здатись надмірним, так його сприймають студенти і викладачі, поки не оволодіють цим способом самоорганізації діяльності.

У проектно-технологічній підготовці перевід студентів у рефлексивний стан надає їм можливість розвивати уміння самоуправління в житті, в навчальній і майбутній професійній діяльності, допомагає становленню суб'єкта творчої діяльності. На жаль, практичне оволодіння механізмами рефлексії проходить недостатньо усвідомлено, що перешкоджає швидкому формуванню рефлексивних процесів. Рефлексія як форма самопізнання і до цього часу не є елементом змісту професійної підготовки майбутніх учителів.

Невміння студента в проектно-технологічній діяльності вчасно перейти в рефлексивний стан зовнішньо проявляється в імпульсивності дій, відсутності достатнього контролю за своїми емоціями, неадекватною самооцінкою, відсутністю самоаналізу та орієнтації на зворотний зв'язок, низьким рівнем цілеспрямованості. Наявність умінь раціональної рефлексії сприяє впевненості в собі, розвитку уміння самостійно переборювати труднощі і негативні якості, що заважають самоактуалізації, створенню довгострокових програм життєдіяльності та професійного вдосконалення.

Студентам, які готуються до реалізації проектно-технологічного підходу у своїй педагогічній діяльності в особистісно-орієнтованій парадигмі, необхідно оволодіти уміннями рефлексивної самосвідомості, як способу розуміння своєї особистості, співвідношення своїх ідеалів, мети, реальних можливостей у загальнолюдських, професійних, буденних координатах. Важливою ланкою в усвідомленні себе суб'єктом життєдіяльності є рефлексія, як пізнання і аналіз студентом явищ

власної свідомості.

Рефлексія (від латинського *reflexio* – звернення назад), тобто аналіз, усвідомлення виконаної діяльності, мислення, спілкування та свого психологічного стану у цій діяльності – це природна людська здатність до роздумів про себе та навколишній світ.

Філософія, психологія і педагогіка користуються визначеннями рефлексії, які певним чином різняться між собою. У філософії рефлексія ототожнюється із власне процесом усвідомлення або усвідомленням науки – методологією. У психології в більш широкому розумінні – як самосвідомість, усвідомлення власного “Я” або як осмислення людиною основ власних дій, як процес співвідношення способу своїх дій із особливостями умов, в яких ці дії потрібно виконати [3]. А.П. Огурцов включає в рефлексивні процеси саморозуміння і розуміння іншого, самооцінку і оцінку іншого, самоінтерпретацію і інтерпретацію іншого [4]. Педагогічний аспект розуміння рефлексії ми бачимо у визначенні рефлексивної функції свідомості як уміння конструювати, проектувати і утримувати образ “Я” в контексті подій, що переживаються, як установку по відношенню до самого себе в плані своїх здібностей, соціальної значимості, самоповаги, прагнення підвищити самооцінку [5].

Рефлексія в проектно-технологічній діяльності вважається малоефективною, якщо вона не опирається на знання спеціальних предметів.

Викладачу важливо усвідомити, для чого потрібна розвинена рефлексія студенту. Сконцентрована відповідь на це питання міститься у формулюванні Д. Познера: досвід + рефлексія = розвиток.

В особистісно-орієнтованій проектно-технологічній підготовці значення особистості, індивідуальності викладача набуває нового значення: “індивідуальність викладача повинна бути включена до структури педагогічної технології як її законовідповідний компонент, а реалізація власної індивідуальності розуміється як необхідний момент досягнення важливої педагогічної мети” [2]. Викладач суб’єктивує педагогічну дійсність, вносячи своє особистісне. Проте традиційна парадигма вузівської підготовки, навпаки, спрямована на озброєння майбутнього вчителя об’єктивними, раціональними, науковими знаннями, які будуть використовуватись у педагогічній практиці і не розраховані на власний творчий пошук, прояв особистості учителя.

Реалізація в проектно-технологічній підготовці студентів внутрішнього, суб’єктивного світу педагога неможлива без залучення суб’єктної свідомості студента, його внутрішньої позиції по відношенню до освітньої діяльності.

Дійсна зміна студента в особистісно-орієнтованій проектно-технологічній діяльності є глибоко суб’єктивною, по суті, самозміною, зміною з середини. Рефлексія розвиває уміння використовувати свій внутрішній потенціал, самосвідомість, становить студента в позицію активного суб’єкта власної діяльності, допомагає вчитись на власному досвіді, розвиває у нього здібності до самоуправління. Інакше відбувається відчуження студентів від діяльності, від зовнішнього впливу, не сприйняття них. Навіть людина, яка володіє розвиненим мисленням, може бути не розвинутою особистістю, якщо її розвиток визначається із зовні. Більше того “...якщо ми сліпі і глухі у середині себе, то ми сліпі і глухі до цього і в навколишньому світі” [8, 159]. Розуміння себе дозволяє зрозуміти свої базові потреби, таке розуміння себе приводить до розуміння людського роду.

Включення свого внутрішнього, актуального “Я” в процес проектно-технологічної діяльності допоможе зробити особистісно-орієнтовану проектно-технологічну підготовку основою в самоактуалізації особистості. Це відбудеться лише при умові активного самоусвідомлення, співвідношення особистісних орієнтирів, бажань, цінностей, можливостей їх сумісності з особливостями реалізації проектно-технологічного підходу в педагогічній діяльності закладів освіти, його гуманістичною орієнтацією, при розвинених уміннях саморегуляції і самоуправління, тобто при активній рефлексивній позиції студентів.

Ми вважаємо можливим і необхідним зробити студента в особистісно-орієнтованій проектно-технологічній підготовці дослідником самого себе, який оцінює і дає собі “добро” до проектно-технологічної діяльності на рівні самосвідомості, а не зовнішнього схвалення і заохочення. При цьому ми базуємось на ідеї К.Роджерса про можливість зробити “дослідником” самого “досліджуваного” [6]. Тобто про передачу в проектно-технологічній діяльності деяких функцій викладача самим студентам. Таким чином “об’єкти” спостереження, аналізу і оцінки викладача стають суб’єктами самодослідження, “мандруючи в самому собі” і даючи об’єктивну, безпосередню оцінку.

Уміннями рефлексії володіє небагато студентів. Необхідність рефлексивної активності в процесі підготовки особистісно-орієнтованих учителів до проектно-технологічної діяльності очевидна, так як вона сприяє процесам саморозвитку, самоствердження, самовдосконалення майбутніх педагогів. Це неможливо без задоволення початкової потреби пізнання себе як

особистості. Тому необхідно у проектно-технологічній діяльності створювати ситуації, які задовольнятимуть потреби особистості в самопізнанні. Особистісні особливості рефлексії у проектно-технологічній діяльності сприяють формуванню у студентів індивідуальних навчальних стилів.

У розвитку рефлексивної активності студентів необхідно іти від задоволення пізнавальної зацікавленості до себе до усвідомлення життєвої необхідності рефлексії. “Якщо я просто бачу або чую, то проявлю себе як свідомий суб’єкт, але коли можу уявити себе, як бачить і чує моє “Я”, то у мене виникає зовсім інший спосіб сприйняття світу. Адже тим самим я усвідомлюю свої можливості і у відповідності з цим можу правильно прийняти рішення” [7]. Така можливість позитивно впливає на мотивацію до рефлексивної діяльності.

Особистісно-орієнтований проектно-технологічний навчальний процес, організований рефлексивно, генерує не тільки предметні і надпредметні знання, але і “знання про те, чого не знаю”. Розуміння того, що ти багато чого не знаєш – джерело цікавості, творчості, рушійна сила процесу пізнання. На наш погляд, однією з причин нудьги студентів у вищому навчальному закладі саме в тому що викладачі турбуються про приріст знань студентів і недооцінюють приріст “знань про те, чого не знає студент”, саме це в проектно-технологічній підготовці живить допитливий розум студентів, їх уявлення.

Рефлексія робить знання глибоко особистісними. Через рефлексію вони отримують емоційне забарвлення, дякуючи чому безособистісні значення переходять у смислові, раціональний зміст набуває особистісного, духовного значення. Вона сплітає нитки-думки з нитками, які ідуть із самих глибин людського серця. Використовуючи рефлексію, людина розуміє, пізнає самого себе, а через пізнання самого себе – краще розуміє і пізнає інших. Через рефлексію людина сприймає себе такою, якою вона є, стає сама собою. Саме тоді, коли людина стає сама собою, в ній відбуваються особистісні зміни, особистісне зростання.

Загальним практичним орієнтиром викладача в проектно-технологічній діяльності при оволодінні рефлексією є наступне розрізнення взаємопов’язаних видів рефлексії:

- предметна рефлексія (що я роблю?), пов’язана із змістом проектної діяльності, яку усвідомлює студент;
- процесуальна рефлексія (як я роблю?), пов’язана з усвідомленням себе в процесі проектної діяльності;
- ціннісна рефлексія (для чого я роблю?), що виявляє своє відношення до зробленого; в особистісно-орієнтованому контексті цей вид рефлексії особливо важливий.

Способи розвитку рефлексивних здібностей у проектно-технологічній діяльності студентів, розроблені за результатами проведених досліджень. Рефлексивна компонента є необхідним елементом проектно-технологічної діяльності, вона також є обов’язковим компонентом будь-якої педагогічної діяльності. Це один із компонентів педагогічного мислення, яке формується у майбутніх учителів трудового навчання у проектній діяльності. Змінюються вимоги до підготовки учителів, але завжди від учителя трудового навчання вимагають бути здатним до постійного розвитку своєї професійної проектно-технологічної діяльності, яка включає в себе рефлексивний аналіз попередньої діяльності в якості провідного процесу. Результат навчання повинен бути осмисленим студентом сумісно із процесом його отримання. Саме процес, а не тільки результат навчального проектування, засвоєння знань, важливий для особистісно-орієнтованого навчання. Проте “...наявний досвід внесення рефлексивної компоненти у діяльність тих, кого навчають, виховують, носить випадковий, стихійний і недовговічний характер ...” [1, 183].

Рефлексія припускає внутрішню активність особистості студента, роботу його свідомості (включення його рефлексивної функції). Недостатньо створити технологію переходу студента в рефлексивну позицію, так як рефлексія в системі з іншими функціями свідомості повинна регулювати життєздатність проектної підготовки, так і всієї професійної діяльності, важливо навчити студентів переводити зовнішні стимули до рефлексивної діяльності у внутрішню мотивацію. Першим кроком до цього є створення ситуації успіху і позитивного рефлексуючого переживання.

У проектно-технологічній підготовці етапами рефлексії можуть бути:

- рефлексія з метою усвідомлення досягнень і труднощів, переживання заслуженого успіху і пошуку засобів подолання перепон після осмислення їх істинних причин в уявленнях суб’єкта рефлексії;
- складання програм саморозвитку і оптимізації у проектно-технологічній діяльності (включає усвідомлення мотиву, побудову плану, моделі діяльності) повинно супроводжуватись оптимістичною позицією, вірою в успіх, усвідомленням себе “джерелом” саморозвитку, причиною власних

досягнень;

- реалізація мети включає конструювання та утримання образу “Я” у контексті подій, що переживаються;

- самооцінка з рефлексією на попередні етапи, зміна уявлення про образ “Я”.

Непереборною перешкодою до реалістичної самооцінки, що ґрунтується на індивідуальній рефлексії, виступає екстернальна позиція. Проблеми пояснюються будь-якими зовнішніми умовами, а не відсутністю належних зусиль, неточним прогнозуванням і т.п. У людей з інтернальною життєвою позицією є передумови для особистісного росту, так як джерелом свого життя вони відчують себе: свої сили, волю, цілеспрямованість. За такої позиції неможливо відмовитись від керування своєю діяльністю, від відповідальності за її результати. Аналіз свого “Я”, як джерела всього, що відбувається зі мною, викликає активність рефлексивної функції свідомості.

Рефлексивна активність є, з однієї сторони, умовою переходу особистості в інтернальну позицію, усвідомлення себе суб'єктом життєдіяльності, самостійним, ініціативним, відповідальним. З іншої сторони, екстернальність особистості гальмує рефлексивні процеси.

Опираючись на роботи психолога О.С. Анісімова [1, 18], розглянемо загальну схему рефлексії як способу саморозвитку в особистісно-орієнтованій проектно-технологічній діяльності. Студент, що здійснює проектно-технологічну діяльність, зустрічає перешкоди у її реалізації. Він виходить із простору діяльності і переходить у простір рефлексії для отримання “знань про незнання”. Припинення “природного” ходу проектно-технологічної діяльності уже саме по собі є позитивним. Воно може виявитись основною причиною початкового розрізнення суб'єктом “себе” і дії, яку виконує. Починається дослідницька стадія рефлексії побудовою студентом уявлення про ситуацію діяльності і про себе, як творця. Вона переходить у критичну фазу – пошук причин виникнення труднощів у проектній діяльності. Для визначення причин виникнення труднощів студент звертається до інтелектуальних та духовних критеріїв у простір культури. Потім він проектує уявлення про себе бажаного та процес перетворення необхідної здібності і “виходить” у простір навчальної проектно-технологічної діяльності для отримання необхідних здібностей. Після цього він повертається в діяльність у новому стані. Більш стисло механізм саморозвитку студента можна показати як:

$D \rightarrow T \rightarrow P \rightarrow ND \rightarrow D_1$

D – вихідна діяльність;

T – труднощі у діяльності;

P – рефлексія: побудова уявлення про ситуацію діяльності і про себе “такого, що діє”; пошук причин через які виникли труднощі, усвідомлення недостатності своїх здібностей; побудова уявлення про себе бажаного та процес отримання необхідних здібностей за допомогою простору культури;

ND – навчальна діяльність та набуття необхідних здібностей;

D_1 – діяльність у новому стані.

Ми неодноразово переконувались в корисності наведених теоретичних відомостей про рефлексію. Про це говорять і самі студенти. Ось одна з таких розповідей.

“Раніше у мене були серйозні труднощі при виконанні проектів. Інколи я списував по декілька листків, просиджував над ними годинами – і все одно погано виходило; тепер я зрозумів, що непотрібно, як-то кажуть, битись лобом в стіну. Необхідно подивитись на проект ніби з боку. Спочатку продумати можливі підходи до його рішення, вибрати те, яке здається найкращим, і тільки потім братись за детальну розробку. Якщо цим способом не виходить, потрібно спробувати інший з вибраних”. Це свідчить про те, що студент зрозумів теоретичну ідею рефлексії і використовує її на практиці в проектній діяльності. Зустрівшись з серйозними труднощами в розробці проекту, необхідно вийти з простору проектно-технологічної діяльності і перейти у простір рефлексії, обдумати можливі способи рішення і знову повернутись у проектну діяльність і випробувати ці способи для досягнення поставлених завдань. Варто відмітити, що необхідність рефлексії, актуальність особистісного аналізу виникає тільки в досить складних ситуаціях, не входячи в які навряд чи можна розраховувати на саморозвиток у особистісно-орієнтованій проектно-технологічній діяльності.

Рефлексія як звернення людини до самої себе, до свого внутрішнього потенціалу відіграє роль “будівельних риштувань в людському розвитку” (В.П.Зінченко). Ті викладачі, які навчаються обдумувати те, як вони працюють, співвідносити свою діяльність з можливостями і потребами, власними та своїх студентів, досить швидко починають виразно відрізнятися від своїх колег.

Література

1. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. / ИНОАН СССР. Всесоюзный методологический центр.– М.: Экономика, 1991. – 416 с.

2. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография. – Волгоград: Перемена, 1994. – С. 40.
3. Давыдов В.В., Зак А.З. Уровень планирования как условие рефлексии. // Проблемы рефлексии. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 43.
4. Огурцов А.П. Альтернативные модели анализа сознания: Рефлексия и понимание. // Проблемы рефлексии. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 14.
5. Кульневич С.В. Педагогика личности. Лекционно-практический курс. – Ростов н/Д, 1995. – С. 58.
6. Роджерс К. О групповой психотерапии. – М.: ТОО “Александровская типография”, 1993. – С. 217.
7. Орлов Ю. Восхождение к индивидуальности. – М.: Просвещение, 1991. – С. 83.
8. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Пер. с англ. М.: Смысл, 1999. – 425 с.

Резюме

В статье рассмотрено рефлексию как способ самореализации студентов в учебной личностно-ориентированной проектно-технологической деятельности.

Ключевые слова: рефлексия, проектно-технологическая деятельность, самореализация, самоуправление, самоактуализация, самоорганизация.

Summary

In the article a reflection as the method of self-realization of students is considered in the educational personality-oriented project-technological activity.

Key words: reflection, project-technological activity, self-realization, self-government, self actualization, self-organisation.

УДК 378.0

В.П.Курок

ПЕДАГОГІЗАЦІЯ ІНЖЕНЕРНИХ ЗНАТЬ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

У статті подається обґрунтування необхідності педагогізації інженерних знань у педвузі та шляхи її реалізації в навчальному процесі.

Ключові слова: інженерні знання, інженерна підготовка, принцип політехнізму, дидактика, політехнічна освіта, творчі здібності, педагогічне мислення.

Актуальною проблемою сьогодення є реформування системи вищої освіти, зокрема, перехід на ступеневу підготовку фахівців, що зумовлено вимогами практики. Соціально-економічні перетворення суспільства потребують кваліфікованих кадрів з високим рівнем професійної майстерності, технічної та економічної підготовки, здатних керувати складними технічними системами. Це викликало необхідність у фахівцях широкого профілю, які володіють, поряд з відповідною спеціальністю, загальнопрофесійними знаннями та вміннями, наділені знаннями наукових основ виробництва. У цьому контексті важливого значення набуває ефективна організація інженерної підготовки студентів – майбутніх вчителів трудового навчання.

Не викликає заперечень ствердження, що керуючись відмінностями у професійній діяльності, вчитель трудового навчання та інженер повинні мати різну інженерно-технічну підготовку. Основою інженерної праці є застосування інженерних знань для створення технічних об'єктів. У той же час в основу діяльності вчителя трудового навчання покладене проектування навчально-виробничого процесу у загальноосвітній школі по реалізації завдань трудового навчання.

Під інженерною підготовкою будемо розуміти систему знань і умінь, яка сприяє розумінню явищ та процесів, що відбуваються в галузі техніки та технології, а також є підґрунтям для формування інженерного мислення.

Педагогічними дослідженнями встановлено, що ефективність навчально-виховного процесу у вищій школі значно зростає, якщо його будувати на принципах системно-структурного підходу. Це

дає можливість, не скорочуючи обсягу інформації, значно скоротити обсяг вивчуваного матеріалу, суттєво підвищити якість навчання [1].

У відповідності до системно-структурного підходу дисципліни, які відносяться до інженерного циклу, повинні у педагогічному навчальному закладі розглядатись не в класичному для них, ізольованому один від одного вигляді, а в тісному взаємозв'язку. Ми вважаємо, що такий підхід дозволить так організувати процес навчання, що студентами будуть набуватись не розрізнені знання з різних галузей техніки та технології, а буде формуватися сукупність умінь і навичок шляхом цілісного аналізу широкого спектру професійних проблем. У цьому випадку автоматично вирішується гостра проблема дидактики, яка полягає у встановленні та реалізації міжпредметних зв'язків, оскільки вони будуть безпосередньо закладені у самій структурі курсів.

Інженерна підготовка майбутніх вчителів трудового навчання покликана розвивати у них здібності до оволодіння науково-технічною інформацією, розширяти технічний кругозір, формувати вміння обслуговувати різноманітні технічні пристрої. Поряд з цим випускники педагогічно-індустріальних факультетів повинні набути досвіду пошукової діяльності у сфері виробництва, пізнавальної взаємодії з різними технічними об'єктами в умовах проблемної ситуації [7].

Фундаментальна інженерна підготовка здійснюється на основі принципу політехнізму та врахування основних напрямків розвитку науки і техніки. Оволодіння політехнічними знаннями в межах професійної підготовки дозволить майбутньому вчителю застосовувати їх у процесі розв'язання завдань трудового навчання учнів загальноосвітньої школи, оскільки початкова професійна освіта обов'язково спирається на принцип політехнізму [8].

Таким чином, основними завданнями інженерної підготовки вчителя трудового навчання можна вважати:

- освоєння цілісної системи технічних знань, необхідної для компетентного проведення занять з трудового навчання в загальноосвітній школі, а також керівництва гуртковою роботою в школі;

- забезпечення політехнічної освіти, яка дає можливість збагачувати уроки праці політехнічним змістом та кваліфіковано здійснювати початкову професійну підготовку учнів;

- вироблення вмінь і навичок технічного догляду за обладнанням та устаткуванням шкільних майстерень;

- розвиток творчих здібностей студентів, вміння застосовувати одержані знання до розв'язання нових задач, знаходити альтернативні і комбінувати відомі способи розв'язання тощо.

Зміст інженерної підготовки майбутніх вчителів трудового навчання повинен охоплювати фундаментальні поняття технікознавства, які відбивають специфіку технічних систем, принципи їх будови та функціонування, узагальнення та висновки, котрі сприяють усвідомленню його основних ідей. Він повинен включати такі знання, що мають теоретичний характер, який виявляється в досить високому рівні узагальнення понять, наявності елементів технічних теорій, використанні для описання об'єктів дидактично адаптованих часткових і загальних технічних теорій.

Тому не можна погодитись з тим, що інженерна підготовка вчителя копіює інженерну освіту. Безсумнівно, вона повинна бути педагогічне спрямованою. На наш погляд, саме психолого-педагогічна підготовка студентів є стрижнем, системоутворюючим елементом, навколо якого має будуватись вся система підготовки вчителя трудового навчання.

Реалізація професійної доцільності у процесі підготовки зазначених фахівців вимагає органічного поєднання технічного та педагогічного знання. По суті виникає потреба у педагогізації інженерної підготовки. Педагогізація технічного знання передбачає не тільки адаптацію технічного наукового знання до процесу навчання, а перш за все є процесом і результатом включення в технічне знання елементів педагогічного знання та їх інтеграції на змістовному та процесуальному рівнях.

Педагогізація технічного знання може привести до докорінної зміни його якості. При цьому технічне знання, як і педагогічне, може виступати і як предмет пізнання, і як його засіб. Оскільки вони не можуть бути одночасно предметом або засобом пізнання, то виконують ці функції поперемінно. Педагогізація технічного знання веде до його активізації, глибшого осмислення і засвоєння студентами. Як засіб реалізації професійної доцільності вона сприяє також глибшій професіоналізації політехнічних знань при вивченні інженерних дисциплін і, тим самим, формуванню мотивації учіння. Педагогізація технічного знання передбачає трансформацію всіх компонентів навчального процесу по оволодінню інженерними дисциплінами, а саме: мети вивчення, змісту, методів, а також форм і засобів навчання.

Оскільки провідною діяльністю вчителя трудового навчання є педагогічна, то звідси виходить, що всі дисципліни, передбачені навчальним планом підготовки фахівців, повинні

групуватись навколо неї. Глибоке та міцне оволодіння студентами педагогічними знаннями, вміннями та навичками можливе лише за умови формування їх у процесі вивчення всіх навчальних дисциплін, включаючи й інженерні.

Практична реалізація методичного спрямування дисциплін інженерного циклу можлива принаймні двома прийомами:

1) у процесі викладання зазначених курсів шляхом широкого впровадження нових педагогічних технологій, застосування ефективних форм самостійної роботи, контролю та самоконтролю знань, що безсумнівно спонукатиме студентів до їх засвоєння як таких, що варті наслідування;

2) шляхом введення у зміст інженерних дисциплін навчального матеріалу, спрямованого на оволодіння, крім предметних, елементами методичних знань.

Визначаючи місце інженерних дисциплін у підготовці фахівців для загальноосвітньої школи, відзначимо, що навчальний матеріал у них містить наукові основи фундаментальних наук. Тому випускник педагогічного вузу не може використати безпосередньо засвоєні знання у процесі своєї професійної діяльності, оскільки ступінь узагальнення, абстрагування та глибини матеріалу, необхідного для засвоєння учнями, значно менший і за змістом, і за обсягом. У той же час значно підвищується практичне спрямування отриманих у вузі технічних знань. Звідси виникає проблема у формуванні в студентів таких знань, умінь і навичок, які б дозволили їм трансформувати технічний матеріал з одного рівня (наукові основи у вузі) в інший (практичне використання у школі). Такі знання і уміння називають кореляційними та трансформаційними [3].

Останні формуються, передусім, у курсі "Методика трудового та професійного навчання". Але одному предмету це завдання не під силу. Тому вважаємо, що переслідуючи мету розвитку умінь трансформувати матеріал інженерних предметів з одного рівня на інший, слід включати до їх змісту методологічні знання. До них відносяться знання структури курсу та логіки його побудови, варіативність системи побудови курсу, значення його в системі дисциплін навчального плану, зв'язків з іншими дисциплінами, структурно-логічна схема, структура та логіка побудови розділів [5].

Подаючи вищевизначене поняття "інженерна підготовка", ми відзначаємо, що вона є підґрунтям для формування інженерного мислення. Останнє є формою відображення дійсності, спрямованою на розробку, створення та застосування технічних засобів і технологічних процесів з метою пізнання та перетворення природи і суспільства в конкретних історичних умовах [9].

Зробимо спробу співставити інженерне та педагогічне мислення, виявити їх спільні та відмінні властивості. Для початку відзначимо, що інженерне мислення в деяких своїх характеристиках є якісно схожим з педагогічним баченням світу. Т.В. Кудрявцев, Н.В. Кузьміна, А.І. Щербаков та ін. вважають, що, як і людина, техніка, будучи прямим продуктом людської практики, явище суспільне. Сучасне інженерне мислення має "системотехнічну" орієнтацію, виходить із припущення, що у системі існує безліч індивідуальних характеристик і ступенів вільності, тому наділене вірогідною спрямованістю [2; 3; 4]. Як і педагог, сучасний інженер мислить вірогідно, тобто готовий до виявлення внутрішньої динамічності технічного об'єкту та зміни тактики роботи з ним.

Наступна схожа характеристика мислення інженера і вчителя – практично-перетворююча спрямованість. І інженерне, і педагогічне мислення націлені не на розуміння об'єктивної суті явища, а на його перетворення. Із перетворюючої природи мислення випливає друга його особливість – висока функціональність.

Є також підстави говорити про принципову схожість можливих форм існування та руху інженерного і педагогічного мислення. Думка інженера, як і вчителя, спирається на емпіричний матеріал.

Таким чином, в інженерному та педагогічному мисленні слід виділити спільні ознаки, а саме: якісний характер мислення, практично-перетворювальна спрямованість, функціональність і емпіричність. Разом з тим, інженерне мислення має ряд відмінних властивостей, обумовлених особливостями об'єкта, мети та змісту інженерної діяльності. Серед них перш за все виділимо редукціонізм [9]. Він виявляється у зведенні нового явища до уже відомого, абстрагування, відокремлення тільки тих властивостей, які цікавлять в даний момент. Інженер націлений на зовнішню доцільність, тобто на вимоги до майбутнього об'єкта чи технологічного процесу. Тому редукціонізм допомагає спеціалісту уникнути надлишкової по відношенню до цих вимог інформації.

Для вчителя ж доцільність його дії полягає не тільки в дотриманні мети, але і обов'язково в точності та повноті рефлексії. Іншими словами, у тому, щоб побачити, врахувати та відреагувати на всю об'єктивно існуючу різноманітність конкретної педагогічної ситуації, а не зводити її до зовні

заданих систем. Наступною специфічною особливістю інженерного мислення є кількісний підхід до світу. Він існує поряд з якісним і є провідним в інженерній діяльності. Сутність прояву кількісного мислення полягає у відволіканні від змісту, як від чогось незначного. При такому підході конкретне є цінністю тільки у тому випадку, коли воно є широко розповсюдженим. Такий підхід не може бути припустимим у педагогічній практиці. Адже вчитель має справу з сутністю людини, його особистістю, і тому часткове може слугувати сигналом суттєвого, важливого.

Основною відмінністю інженерного мислення від педагогічного виступає провідний тип мислення. Якщо будь-яке педагогічне завдання вимагає від учителя евристичної міркувальної дії, то конструкторські та технологічні завдання в переважній більшості вимагають актуалізації, дискурсивного, алгоритмічного, репродуктивного мислення [6; 9].

Таким чином, інженерний стиль мислення, крім схожості з педагогічним, має цілий ряд специфічних особливостей. Інженерним дисциплінам відводиться роль формування інженерно-педагогічного стилю мислення. Наявність спільних характеристик вказує на те, що обидва стилі, якими повинен володіти вчитель, мають об'єктивну причину для вищого рівня взаємодії – інтеграції.

Література

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1995. – 168 с.
2. Иванов А.А. Сознание и мышление. – М.: Изд-во МСГУ, 1993. – 160 с.
3. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления: Процесс и способы решения технических задач. – М.: Педагогика, 1975. – 304 с.
4. Кудрявцев Т.В., Якиманская И.С. Проблемы изучения технического мышления. // Вопросы психологии. – 1964. – №4. – С. 3–19.
5. Моминбаев Б.К. Опыт методической подготовки инженера-педагога. // Советская педагогика. – 1991. – №6. – С. 66–70.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-т. – М.: Педагогика, 1989. – Т.1 – 488 с.
7. Тхоржевський Д., Курок В., Скидан С. Деякі проблеми стандартизації вищої освіти. // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2001. – №2. – С. 40–43.
8. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання. 4.1. Теорія трудового навчання. – 4-е вид., перер і доп. – К.: РННЦ "ДІМІТ", 2000. – 246 с.
9. Шубас Н.Л. Инженерное мышление и научно-технический прогресс. – Вильнюс: Минтис, 1982. – 173 с.

Резюме

В статье дается обоснование необходимости педагогизации инженерных знаний в педвузе и намечены пути её реализации в учебном процессе.

Ключевые слова: инженерные знания, инженерная подготовка, принцип политехнизма, дидактика, политехническое образование, творческие способности, педагогическое мышление.

Summary

The article deals with the grounding of the necessity of making engineering knowledge pedagogically oriented in the pedagogical higher educational establishment and the ways of its realization in the process of teaching are also suggested.

Key words: engineering knowledge, engineering training, the principle of using different technical knowledge, didactics, polytechnical education, creative abilities, pedagogical thinking.

ПСИХОПРОФІЛАКТИКА ДИДАСКАЛОГЕННИХ СТРАХІВ ЯК ЕЛЕМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Психопрофілактика і психокорекція страху в особистості зрілого віку ефективна за умови врахування генези психологічних детермінант страху у сучасному суспільстві, інтенсивності перебігу та виду страху. Компетентність педагога у питаннях прояву та зародження дидаскалогенних страхів зіграє позитивну роль в психопрофілактиці їх у юних та дорослих учасників педагогічного процесу.

Ключові слова: дидаскалогенні страхи, компетентісний підхід, психопрофілактика і психокорекція страху, детермінанти страху неуспіху, психологічна компетентність.

Актуальність дослідження. Складна соціальна ситуація, в якій опинилась нині Україна, не може бути розв'язана без реконструкції шкільної освіти. Молоде покоління, історично покликане зміцнювати завоювання демократії, має виховуватись в умовах, які відповідають перспективам розвитку нового українського суспільства.

Постановка проблеми. Час змінювався, але дещо в нас змінювалося лише зовні завжди залишаючись нашим незмінним супутником у житті – це наші страхи. З огляду на назрілу проблему гуманізації шкільної освіти, певних змін повинна зазнавати сьогодні і професійна підготовка вчителів, а саме: учитель повинен бути компетентним у причинах та проявах дидаскалогенних страхів. Сучасний педагог зобов'язаний не лише досконало знати навчальний предмет, а й вміти здійснювати навчально-виховний процес на демократичних засадах. Суттєвою ознакою такого вміння педагога є тенденція до налагодження суб'єкт-суб'єктних стосунків у спілкуванні, що, в свою чергу, неминуче проявляється у професійній діяльності, тому на часі профілактика дидаскалогенних страхів.

Аналіз досліджень і публікацій з досвіду роботи практикуючих психологів Л.Хей, С.Н.Лазарева, М.Козлова, Ю.Б.Гіппенрейтер, Л.Віілма, Г.Еберлейн, К.Бютнера, А. Кирилової приводить до висновку, що значна кількість видів страху які наявні у дорослому житті у особистості зрілого віку набула ними в процесі навчання у школі (іноді навіть через наслідування страхів учителя).

Формулювання цілей статті: ввести в компетентність сучасного педагога (соціальну, полікультурну) психологічну компетенцію, що вміщує знання про причини, прояви та небезпеку дидаскалогенних страхів учня і вчителя.

Компетенція — загальна здібність, яка базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню. Отже, поняття компетентності не зводиться лише до знань та навичок, а належить до сфери складних умінь особистості. **Основними групами компетенцій**, яких потребує сучасне життя, є:

соціальні, які пов'язані з готовністю брати на себе відповідальність, бути активним у прийнятті рішень, в урегулюванні конфліктів мирним шляхом, у функціонуванні й розвитку демократичних інститутів суспільства;

• **полікультурні**, які стосуються поняття несхожості толерантності до людей, поваги до їх мови, релігії, культури тощо;

• **комунікативні**, які передбачають опанування важливого в роботі та суспільному житті усного та письмового спілкування, опанування кількох мов;

• **інформаційні**, які обумовлені зростанням ролі інформації в сучасному суспільстві і передбачають опанування інформаційних технологій, умінь стримувати, критично оцінювати і використовувати різноманітну інформацію;

• **саморозвиток** і самоосвіта, які пов'язані з потребою і готовністю постійного навчання (як у професійній сфері, так і в особистому та суспільному житті);

• **компетенції**, які реалізуються в прагненні та здатності до раціональної, продуктивної, творчої діяльності.

Компетенція є інтегрованим результатом навчальної діяльності учнів і формується насамперед на основі опанування змісту загальної середньої освіти.[3, 25]

Часто саме в навчальній діяльності, у взаємодії педагога та учня по опануванню знаннями зароджуються страхи, які називаються дидаскалогенні, наприклад, **відзначені (при дослідженні**

методом ретроспекції) дорослими у себе як переживання страху знані ними з дитинства і пережиті ними у школі, а саме:

страх не встигнути що-небудь, страх неуспіху та невдачі, страх перед екзаменами, боязнь писати контрольну роботу, боязнь виконувати письмові роботи, страх поганих оцінок, боязнь відповідати біля дошки, страх перед учителем, боязнь бути ображеним учителем перед класом, страх не поступити у вищий навчальний заклад, страх не влаштуватися на роботу, страх самотності пережитий у колективі класу, боязнь бути не прийнятим у коло однолітків, страх бути не прийнятим в компанію друзями, боязнь бути висміяним однолітками, боязнь змови однолітків проти мене, боязнь байдужості людей до мене, боязнь бути не цікавим ровесникам, боязнь старших учнів у школі, боязнь старших у дворі школи, боязнь спілкуватися з однолітками, страх незнайомих людей, страх перед матір'ю, страх перед батьком, страх публічного виступу, страх покарання (фізичного або словесного), страх бути покинутим другом чи подругою, боязнь бути зрадженим, страх перед конкретною людиною, страх перед незнайомими людьми, побоювання вчителів, боязнь йти до школи, боязнь показатися гіршим від інших, боязнь братися за виконання складних завдань, страх невдачі, страх не встигнути щось виконати вчасно, страх неуспіху, боязнь публічного оголошення його неуспіху, страх осуду, страх засудження поведінки оточуючими, постійний страх негативної оцінки дій, страх діяти самостійно, страх перед самостійною чи контрольною роботою, страх відповідати самостійно на уроці, страх працювати біля дошки, страх відповідати чи розповідати при незнайомих, страх публічного виступу, страх виступати на сцені.

Дидаскалогенії охарактеризував у 1937 році Платонов К.К. як такі, під якими розуміють психологічний збиток спричинений дитині педагогом нечуйними а іноді і грубими впливами на дитину, що може привести жертву дидаскалогенії навіть до хвороби.

Детермінантами (причинною обумовленістю) дидаскалогенних страхів є неправильні педагогічні впливи, або відсутність потрібних педагогічних впливів, зокрема такі: наголошення на вадах, блокування провідної потреби, висміювання недоліків, деривація потреби у розумінні, деривація прихильності, амбівалентне ставлення, фізичні покарання, приниження почуття особистої гідності у словесних покараннях, залякування яке не завжди робиться нарочито і свідомо.

Проблема в тому, **як дорослим людям помітити і зрозуміти прояви страху в себе і в оточуючих і навчитися не експлуатувати механізми страху свого і чужого, не керуватися ним, а керувати.** Наприклад, ви повні сил, намагаєтесь реалізувати себе, розробили нове перспективне починання, але як тільки ви збираєтесь взятись за справу, внутрішній голос відразу ж починає вас залякувати, заважає і відбиває у вас бажання працювати. Захований десь глибоко всередині вас страх неуспіху говорить вам: «А що, якщо нічого не вийде? А раптом ти не знайдеш підтримки серед колег і керівництва? Вони тебе просто засміють або...заклюють...». Чи нашіптує більш м'яко: «Ти надто зайнятий іншими справами і у тебе зараз часу немає для цього ...Та і будь-хто тобі скаже, що це неможливо...ти ще не дозрів до таких справ...Ти не зможеш перебороти так багато труднощів перепон...» чи не правда знайома картина дорослій досвідченій людині. Ми здатні сприйняти голос страху за власний «внутрішній» голос і дослухатися до нього, керуватися ним у своїх вчинках.

Людський страх – абсолютно природне почуття. Воно оберігає і попереджає, зберігає наше життя в конкретних загрозливих обставинах... Звичайно усі в своєму житті колись хоч раз боялись. Але зовсім інша справа свідоме чи несвідоме навіювання страху собі чи іншим.

Ще гіршим є доведення почуття страху свого чи чужого до найвищого рівня переживання до фобії. Фобія - це остання стадія страху, коли звичайна обережність перетворюється у нав'язливе бажання уникати кого-небудь, або чого-небудь (наприклад, коли постійне переживання страху неуспіху, страху непогодити дорослому, страху перед учителем чи перед насмішками однолітків доводить дитину до такого стану, що вона не тільки не хоче, а навіть фізично не може іти у школу, а ставши уже дорослим не може знову пересилити себе, щоб піти у школу на батьківські збори у класі сина чи доньки.

Середовище, в якому проживає людина, — друзі, колектив і суспільство, аж до вищого світу, — формує її по своїй подібності. Незалежно від того, чи відбувається це формування по висхідній або низхідній лінії, воно зачіпає не лише розум і тіло. Якщо концентрувати зусилля тільки на розвинутий інтелект чи тіло, тим гірше розвивається душа. Дитина, що завоювала в спортивних змаганнях золоту медаль, часто вже людина цілком пропаша, оскільки у неї вже немає вільного часу для звичайного життя. Її розпорядок дня щільно забитий заходами, що розвивають тіло, і їх число тим більше, чим прекрасніша та ціль, яку придумують тренери, вчителі, батько, мати. Так мати, що дала дитині життя, позбавляє дитину насолоди життям і нав'язує страхи.[1, 20-27]

Оточення не просто формує людину по своїй подібності. Оточуюча атмосфера, яку ми вдихаємо, впливає на якість людини. Соціум диктує, що самотнім бути погано. В кожній галузі життя є різні компанії і всіх їх об'єднує один загальний інтерес, або загальне коріння, або загальна ціль, а саме: не бути самотнім, мати приналежність до певної спільноти. Людина, яка не усвідомлює свого місця в житті, чіпляється за компанію, боїться бути не як усі і приймається наряджати себе в чужі пера. Чим сильніше чіпляється, тим сильніше прихована злість, бо чіпляння викликає залежність. Залежність є духовною в'язницею. Завсідник зборищ може відчувати до своєї компанії ненависть, презирство, огиду і бажати їй погібелі, але від неї йому нікуди не подітися — він сам за неї тримається. Чому? Тому що боїться залишитися наодинці. «Страх виявитися наодинці з життям змушує прикусити язик і зберегти хорошу міну при поганій грі.» [1, 121].

Людина, що звикла з раннього дитинства триматися компанії, не уміє інакше і боїться жити по-іншому. Любитель самотності вражений тим, як це люди, постійно проводячи час в галасливій компанії, ухитряються не збожеволіти. У свою чергу, людина надто товариська дивується з того, як вдається затворнику зберегти здоровий глузд.

Не вистачає толерантності – терпимого ставлення до того, хто не схожий на нас. У кожного свої страхи. Любитель самотності може виявитися на довгий час в гушавині людського гурту, але якщо він зуміє зосередитися, то швидко пристосується. Швидше за все, компанія не прийме його, але якщо він — Людина, то з ним рахуватимуться. Інакше справи складаються у тих, хто боїться людей і рятується від них втечею в самотність.

Насильно нав'язане спілкування з людьми посилює в ньому страхи і приховану злість, що провокує агресивність в оточуючих. Людина стає мішенню для злобних випадів і в результаті захворює. Для людини важливіше за все розвиватися, залишаючись при цьому Людиною, навіть якщо вона цього не усвідомлює.

Хто відчуває згубний вплив оточення, той рятується від нього втечею. Діти і підлітки біжать в свою кімнату, дорослі — в свій будинок. Якщо людині не дають спокою гнітючі думки, вона створює навкруги себе нове, технічне середовище: радіо, телевізор, магнітофон, комп'ютер. Тут, якщо «співбесідник» набридне, по ньому можна і стукнути в серця. Але і таке середовище може позбавити людину певних моментів, істотних для того, щоб вона в своєму розвитку залишалася людиною. Комп'ютер — прекрасний пристрій, але перенасиченість інформацією, значення якої не пізнається і яка не застосовується на практиці, справляє на дух руйнівну. Інформація, що без застосування осідає в мозку, руйнує нервову систему[1,с.31].

Підсвідомість розпізнає і збирає воедино всі миті, коли людина не зуміла побути віч-на-віч з самим собою, доти, доки вони не підсумовуються в непомірне бажання зробити що-небудь, щоб угамувати душевний біль і тугу. У момент відчаю все це випліскується назовні, і змушує людину виявитися віч-на-віч з собою, коли можна закінчити всі недороблені справи (у такої самотності дві крайні грані: лікарня і в'язниця) [1,с.32]. Краще завчасно попередити накопичення незавершених та невирішених справ, аби не доводити себе до крайнощів, а дорослим також треба приділяти час і для виховання себе любимого.

Для того, щоб не навіювати страх собі ті дітям, дорослі люди, в тім числі педагоги повинні не давати залякувати себе. Для **профілактики навіювання дидаскалогенних страхів** педагогу варто навчити себе та усіх учасників педагогічного процесу і дітей, також їх дорослих батьків таких елементарних психогігієнічних правил.

1. Страх дуже характерний для мешканців нашої планети, тому про нього кожного дня говорять у новинах: страх приходить до нас у вигляді війн, насильства, вбивств, бідності, отже **намагайтеся якомога менше слухати і передавати подібну інформацію** (за С.Н. Лазаревим).

2. Страх – це відсутність довіри. Страх – це нестача довіри в нас до нас самих, до інших. Через нього ми не довіряємо життю. **Часто причина нашого страху та, що не все піддається саме нашому контролю.** Довіра – це те, чому ми вчимося, коли хочемо перемогти свій страх. З вірою в людей, в себе, в життя, в добро людині жити набагато легше.

3. Згадайте думки що лякають в дійсності покликані захищати нас. Л.Хей радить спробувати говорити зі своїм страхом: “Я знаю, ти хочеш захистити мене, тому радію, що ти хочеш мені допомогти. Спасибі тобі.” Зрозумійте, що “страшні” думки піклуються про вас.

4. Коли ви налякані, організм починає виробляти адреналін, щоб захистити ваше тіло від небезпеки. Аналогічний процес відбувається і в вашому мозку, який “виробляє” страх. Постостерігайте за вашими страхами ніби збоку і зрозумійте, що ви не одне ціле з ними.

5. Думайте про ваш страх відокремлено від себе, як про фільм, який показують в кінотеатрі: що ви бачите на екрані, того в цю мить в дійсності не існує! Рухомі картини, що швидко змінюються

і зникають. Наш страх прийде і піде так, як ці картинки, якщо ми не будемо ним настирливо керувати, щоб він не керував нами!

6. Окремим різновидом страху є гнів – це страх, перетворений механізмом самозахисту в агресію (мовляв, кращий спосіб захисту це напад). **Знаючи, що людина гнівлива – це людина боязка**, або та що саме зараз злякалася втратити щось важливе, **ви по іншому сприйматимете гнівні випадки** (як свої так і оточуючих).

7. Страх обмежує можливості нашої свідомості. Так, як страх – це повна протилежність любові, то любіть себе так, щоб зуміти потурбуватися про себе завжди в потрібну хвилину. Чим сильніше в нас бажання любити себе і довіряти собі – навіть зараз, не відкладаючи, – тим скоріше ці почуття увійдуть в наше життя.

8. Коли ми пливемо за течією страху і тривоги недалеко навіть до ненависті до самого себе, наше життя розпадається на частини, що і не дивно; адже одна неприємність слідує за іншою, і здається, що їм не буде кінця. Якщо ж ми любимо себе, то для нас всюди вмикається “зелене світло”: і все іде, як треба, все потрібне до нас приходить – і велике, і мале.

7. Якщо ви не хочете постійно потерпати від власних страхів, знайдіть однодумців – людей, близьких вам за цінностями по духу та за інтересами і підтримуйте з ними зв’язок.

8. Для того щоб захистити себе від навіювання страху оточуючими, докладіть максимум зусиль до того, щоб зміцнити своє тіло і свій розум, звільніть і прийміть вашу силу, що всередині вас.

9. Якщо ви відчули, що переживаєте страх чи загрозу страху чи загрозу, спробуйте зосередитися на своєму диханні. Ми часто затримуємо його, коли буваємо налякані, тому **зробіть декілька глибоких вдихів**, а саме: дихання відкриває всередині нас джерело сили, воно зміцнює хребет і розширює грудну клітину, забезпечує нормальну роботу серця. **Дихання сприяє не тільки подоланню бар’єрів, але і їх зникненню**. Коли ви вільно дихаєте, то перестаете внутрішньо стискатися.

10. Велика кількість з обстежених нами дорослих зрілих осіб мала у своєму переживанні також і страх смерті. Поради цим людям не належать до легких. На своєму життєвому шляху ми зустрічаємось з великою кількістю неприємних ситуацій, про які можна сказати, що вони такі, які є, і іншими бути не можуть. Вибору у нас в таких ситуаціях немає. Ми можемо або прийняти їх як неминучість та пристосуватись до них, або ж повстати проти них, знівечити собі життя і, можливо, здобути врешті-решт для себе тяжке нервово захворювання.

11. Слід навчитися безумовно і спокійно чи навіть покірно приймати те, що неминуче в житті й укласти з ним мир, як скажімо успішний американський практикуючий психолог Л.Хей: “Це так. Це не може бути інакше. Даруй мені Боже мудрість не мріяти про недосяжне і не лити сльози про невинуваті”.

12. Коли вами оволодіває страх у зв’язку з проблемою бути звільненим чи **втратити роботу**, і вам необхідно взяти себе в руки, то спробуйте написати собі наступні запитання і дайте відповідь на них: «Чого я боюся найбільше? У чому суть проблеми для мене? Що являється причиною проблеми? Що я боюсь прийняти? З чим я не можу змиритися? Які можливі рішення проблеми? Яке рішення ви вважаєте найкращим? Які можливі наслідки? Які з можливих наслідків для мене найгірші? Як ці наслідки можна пом’якшити? Чи є щось на користь мені в цій ситуації?»

13. Коли виникає крайня необхідність, всі ми здатні витримати тяжкі випробування і пережити трагічні події і нарешті вибороти перемогу над незгодами. Ми можемо сумніватись в своїх силах, але ми відкриваємо і володіємо колосальними внутрішніми ресурсами, тільки тоді, коли змушені ними скористатися.

14. Насправді ми сильніші, ніж думаємо. Якщо хто вважає себе слабким тому радимо не витрачати сили на непоправні витрати, бо що відбулося, того вже не повернеш і треба жити далі, переконуючи себе в тому, що найгірше все в минулому, а найкраще чекає в майбутньому. Спробуйте не метушитись вперед-назад у смутку про те, чого не повернути.

15. Існує у суспільстві таке явище як “культ молодості”, тому в окремих осіб виникає страх природної старості, думка, що не можна любити себе в похилому віці. Дякуйте, що нам відведено долею пройти через всі періоди в цьому житті. Часто все своє життя людина працює і працює, шкодуючи, що не має відпочинку. Старість це ж не тільки хвороби, але й відпочинок, якого ми так довго чекали протягом життя.

16. У наших дослідженнях неочікуваним стало значне число осіб, що відзначають у себе страх голоду (навіть особи віком 16-18 років). Що ж може допомогти людям перебороти відчай і надасть мужності жити спокійно, не боячись голоду? За Л.Хей: “Кожен день – це нове життя” – допоможе забути один невдало прожитий день і чекати інший добрий день, який почнеться з доброго

ранку. Кожного ранку говоріть собі: “Сьогодні – нове життя”, а, можливо, як говорили в давнину: «Буде день – буде і їжа».

17. Вчений прикладної психології Вільям Джеймс радить: “Будьте готові погодитись з тим, що є, бо прийняття того, що відбулося – перший крок до переборення наслідків будь-якого нещастя”. В психологічному аспекті це означає, що прийняття відкриває прилив нових сил. Коли ми приготувались до найгіршого, нам вже нічого втрачати, і це само по собі означає, що у нас з’являється можливість придбати все.

18. Говоріть з кимось близьким про свої почуття, переживання, сприймання проблеми, висловлюючись комусь, ви отримуєте можливість набагато краще проникнути в суть справи того, що нас тривожить, можливість побачити це все з іншого боку, без перебільшень. Здавна відомо, що коли людина виговориться чи відкриє душу, це приносить їй майже раптове полегшення. Практика психоаналізу базується в деякій мірі на лікуючому впливі слів. Ще з часів Фрейда, психоаналітики вважали, що пацієнт може одержати полегшення, якщо він вміє висловитись, виговоритись про свої реальні переживання і проблеми. Людині необхідно розділити з кимось свою тривогу, відчуті, що існує хтось у цьому світі, **хто готовий небайдуже вислухати її і зрозуміти.**

19. Звичайно, не слід набридати першому зустрічному, скаржитись йому. Виберіть когось, хто вас добре знає, кому ви дійсно довіряєте і попередньо домовтесь з ним про зустріч. Може це буде ваш родич чи лікар, чи адвокат, може бути пастор чи священник. Тоді відверто скажіть йому: “Я хочу порадитись з вами. Я опинився в тяжкому становищі і хотів би, щоб ви вислухали мене. Можливо, ви будете спроможні дати мені цінну пораду, бо ви зможете побачити мою проблему зовсім у іншому світлі, бачу її я. Але навіть якщо ви не зможете мені нічого порадити, ви все ж таки допоможете мені, хоча б тільки тим, що вислухаєте мене”.

20. Ви повинні знати, що довгі міркування про свої біди на самоті, звичка зберігати їх в собі, не давати виходу назовні, стають причиною надмірного нервового напруження. Ви обов’язково повинні з ким-небудь розділити свою тривогу. А коли ви не можете розповісти про свої переживання нікому, ви завжди можете розповісти про них Всевишньому. Дійсною причиною змін стане цілюща сила, прихована в словах.

21. Страх безсоння досить складна проблема, тож якщо у вас з’являється думка, що не зможете заснути, не давайте їй стати панівною, а легенько опустіть повіки і повільно продумуйте наступне: «Доки я лежу, ні про що не піклуючись, не напружуючись все рівно організм мій так чи інакше відпочиває і я набираюся сил. Не засну – так не засну. Все рівно тіло і мозок відпочивають. Нічого зі мною поганого не станеться, якщо я просто полежу собі розслаблено, спокійно до ранку”. І через кілька днів ваші нерви зціляться і проблема зникне.

22. Важливою умовою спокійного нічного сну являється почуття безпеки.

За допомогою нашого дослідження було виявлено, що більшість досліджуваних осіб зрілого віку бояться втратити сім’ю, що природно для людини. Ми пропонуємо, щоб не накопичувати прояву цього страху і не роздмухувати його силу до рівня фобії, спробувати виконувати такі поради, з бажанням, позбутися цього страху.

По-перше, не допускайте думки про втрату сім’ї, бо вже сама по собі така думка шкідлива.

По-друге, повірте, що саме любов переможе почуття страху і гніву, тому дозвольте собі вміти любити себе та близьких і щиро та часто різноманітно проявляйте ці свої почуття.

По-третє, говоріть собі, що всім буде добре, що переможете і пройдете цей період випробувань легко і без внутрішньої напруги.

По-четверте, розслабтесь, простіть і відпустіть ваші болючі переживання з любов’ю і побажайте щастя всім, хто має до цієї ситуації яке-небудь відношення.

По-п’яте, можливо деяким людям допоможе такий запропонований нами аутотренінг: “Я забуваю про всі страхи. Я думаю про те, що все в сімейному житті буде добре. Віднині я довіряю цьому життєвому принципу”.

По-шосте, спробуйте оволодіти **секретами сімейного спілкування за М.Козловим:**

- не вважайте себе правими, доки не подивитесь на ситуацію очима іншої сторони; все, що говориться грубо, може бути сказано тактовно;

- залиште дратівливість за порогом;

- перш ніж розпочинати що-небудь робити, приведіть себе й іншого душевно в порядок;

- не накопичуйте дратівливість,

- щось не подобається – не мовчіть, скажіть щиро про це, але ввічливо, не ображаючи, не ображаючись;

- щось особливо важливе для вас – попередьте про це, не попередив – докоряй собі, а не іншим.

Поради і рекомендації особам, які помічають у себе страх не встигнути що-небудь, невдачі, неспіху:

Перша корисна звичка – прибирайте свій робочий стіл від всіх зайвих паперів, крім тих, які відносяться, безпосередньо, до вирішуваної зараз вами проблеми. На стелі Бібліотеки конгресу в Вашингтоні написані п'ять значних слів: "Порядок – це перший закон Небес." Можливо, першим законом людини також повинен бути порядок. Письмовий стіл ділової людини, завалений масою всіляких паперів, цілком **може пригнічувати душу і викликати напругу і хвилювання** щось не встигнути.

Друга корисна звичка – ніколи не відкладати справи, які ти можеш вирішити відразу по мірі їх надходження і будеш звільнений від накопичення незакінчених справ, які тебе можуть тримати у стані напруги та хвилювання.

Постійне нагадування про мільйон справ, які треба зробити, не маючи часу, щоб їх робить, спроможне розхвилювати вас настільки, що крім напруги та втоми ви можете отримати підвищений кров'яний тиск, сердечну недостатність та виразку шлунка.

Третя корисна звичка – встановіть порядок виконання роботи за ступенем її важливості. Не завжди вдається можливим зберегти намічений порядок виконання справ саме за ступенем їх важливості. Але треба знати, що якщо навіть планування обмежується тим, що найбільш важливу справу намічається виконати в першу чергу, це незрівнянно краще, ніж чиста імпровізація по ходу стихійно створюваних обставин.

Навіть на безлюдному острові Робінзон Крузо складав собі розклад на кожен день свого життя. Плануйте і ви роботу так, щоб виконувати справи за ступенем їх важливості.

Четверта корисна звичка – коли перед вами виникає проблема, вирішуйте її відразу, не відкладайте прийняття рішень, і не буде більше потреби хвилюватись про невирішені проблеми.

Дорослий, що добре володіє собою і своїм станом, керує своїми страхами, вільний від їх влади, не навіює собі та іншим страх, не заставляє інших, щоб боялися його, як негативну в, владну особистість, не передає своїх страхів і звички боятися близькому оточенню і своїм дітям та учням.

Література

1. Виилма Лууле. Оставаться или идти - Екатеринбург.- У-Фактория.-2004.-224с.
2. Кирилова А. Как победить внутреннего саботажника // Психология для всех.-РиТМ.- 2006.-№9.- С.6-7.
3. Подмазін С. Оптимізація навчальної діяльності: дидактичні та психологічні основи сучасного уроку // Психологія дидактики. - Психолог.2004.-№21-22(№117-118).-С.23-38.

Резюме

Психопрофілактика и психокоррекция страха в личности зрелого возраста эффективная при условии учета генезиса психологических детерминант страха в современном обществе, интенсивности протекания и вида страха. Компетентность педагога в вопросах проявления и зарождения дидакалогенных страхов сыграет позитивную роль в их психопрофилактике у юных и взрослых участников педагогического процесса.

Ключевые слова: дидакалогенные страхи, компетентностный подход, психопрофилактика и психокоррекция страха, детерминанты страха неуспеха, психологическая компетентность.

Summary

Psychological prophylaxis and psychological correction fear in personality of mature age effective on condition of consideration of genesis of psychological determinant of fear in the modern society, intensity of motion and type of fear. A competence of teacher in the questions of display and origin of didascalogenih fears will play a positive role in psychological prophylaxis them at the young and adult participants of pedagogical process.

Key words: didiscalogenih fears, competences approach, psychological prophylaxis and psychological correction fear, determinants of fear of failure, psychological competence.

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглядається базова модель педагогічного процесу формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: комунікативна компетентність, майбутній вчитель початкової школи, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Документами державної ваги – Державним стандартом початкової освіти, Державним стандартом підготовки вчителя початкових класів (освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр) - передбачається підготовка вчителя початкової школи, орієнтованого на викладання лінгводидактичних дисциплін з урахуванням компетентнісного й комунікативного підходів (див. наукові розвідки М.С.Вашуленка, Є.П.Голобородько, І.П.Гудзик, Г.П.Коваль, М.Р.Львов та ін.). Проблема формування комунікативно спроможного майбутнього фахівця початкової ланки освіти під час опанування курсу "Методика викладання російської мови в школах з українською мовою навчання" як один із важливих компонентів професійної підготовки цілісно ще не вивчена.

Формулювання цілей статті. У нашій статті ми хотіли б визначити основні складові базової моделі процесу формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки у вищих навчальних педагогічних закладах.

Виклад основного матеріалу. Сутність концептуальної моделі визначається провідною ідеєю, яка лежить в основі її побудови. Процес комунікативно орієнтованого навчання відносимо до складних великих систем, поведінка яких залежить від значного числа взаємопов'язаних чинників різної природи.

На основі методологічних підходів, розглянутих у першому розділі, з урахуванням історичного аспекту, представлено у цьому ж розділі, беручи до уваги аналіз сутності професіоналізму вчителя, його професійної компетентності, а також враховуючи особливості синергетичних і системних процесів, ми розробили модель процесу формування професійної комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів у структурі цілісної педагогічної діяльності. У ній представлено взаємодію майбутніх учителів і викладачів у відкритому освітньому просторі.

Моделювання комунікативно спрямованого навчального процесу у педагогічному університеті в умовах ступеневої освіти як системи не дає повного знання про нього при використанні однієї навіть складної моделі. У ході пізнання такі системи відображаються в різних моделях.

Моделювання як метод наукового пізнання застосовується у багатьох науках. У більшості випадків моделюванням називають побудову схеми, що відображає реальний процес чи явище.

Слово "модель" (франц. *modele*, від лат. *modulus* – міра) означає зразок, екземпляр чогонебудь..., схема для пояснення якого-небудь явища чи процесу" [9, с.433].

"Дидактичне моделювання – це система дій, яка забезпечує адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей, зв'язків і відношень досліджуваного і перетворюваного об'єкта (природного або соціокультурного)" [5, с.67.]. Об'єктами дидактичного моделювання виступають природні й штучні системи, а суб'єктом – сама людська свідомість.

І.А.Зязюн та Г.М.Сагач на основі гуманістичної парадигми освіти визначають такі вимоги до розробки дидактичної моделі:

- вона повинна бути об'єктивною (відображати сутнісне);
- суб'єктивною (відображати об'єкт з урахуванням тезаурусу реципієнта);
- нормативною (відображати бажане);
- інтерактивною (передбачати діалог зі студентом);
- адаптивною (пристосовуватися до індивідуальних особливостей людини, передусім до рівнів та різновидів її досвіду);
- відкритою (передбачати проектно-технологічну норму діяльності реципієнта)[5, с.69].

Модель навчального процесу – це еталонне уявлення про навчання студентів, його конструювання в умовах конкретних освітньо-виховних закладів. Вона визначає цілі, основи організації і проведення навчального процесу.

Найбільш поширеним у педагогіці типом моделі є структурна модель, в основі якої лежать сутнісні зв'язки і відношення між найважливішими компонентами певної системи.

У процесі розробки моделі нами враховувались наступні методологічні положення:

- модель об'єктивно відображає той чи інший процес чи явище (зовнішній вигляд);
- багатство змісту явища (процесу), що вивчається, визначається його істотними ознаками, компонентами та відношеннями;
- основну ланку у моделі складають протиріччя (сутність явища чи процесу).

На думку дослідника освітнього процесу В.І.Бондаря, для того, "щоб представити процес навчання як дидактичну систему, розкрити його структуру, необхідно застосувати в повному обсязі системний аналіз навчальної діяльності, яка функціонує в процесі навчання. Це означає, що з процесу навчання як діяльності в першу чергу треба виділити його складові компоненти, тобто здійснити морфологічний аналіз, ... потім приступають до з'ясування структур процесу навчання" [2, с.68].

Будь-яка діяльність, а особливо навчальна, за словами Ю.Бабанського, "вимагає бачити в ній мету, мотиви, зміст, способи дій, які виконуються при відомому напруженні волі, а також фізичних та інтелектуальних сил, способи регулювання дій і контролю за їх результатами" [7, с.134.].

Отже, поділяючи думку Ю.К.Бабанського, В.І.Бондаря, Н.В.Бордовської, В.М.Галузинського, І.П.Підласого та ін., ми визначаємо такі основні компоненти моделі: цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовий, процесуальний, контрольно-регулювальний, оцінно-результативний, суб'єкт-суб'єктний компоненти.

Варто підкреслити, що повний дидактичний цикл як упорядкована сукупність названих компонентів процесу формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів, які реалізуються при взаємодії суб'єктів навчання, функціонує у різному дидактичному середовищі: мікродільності, або на рівні розв'язування певного навчального завдання з формування означеної якості (якогось поняття, навички, уміння); в сукупності мікродіяльностей, або на рівні окремого заняття чи іншої форми організації навчання (В.І.Бондар).

На нашу думку, необхідна побудова кількох моделей формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього фахівця початкових класів, які взаємодоповнюють одна одну в різних аспектах. Кожну з таких моделей ми називаємо аспектною моделлю, оскільки вона відображає певний аспект проблеми, базується на власному підході до його розв'язання та трактує загальну проблему під певним кутом зору. Концептуальна модель у нашому тлумаченні передбачає розробку декількох аспектних моделей однієї системи та їх наступну інтеграцію, дозволяє оцінювати значущість їх властивостей, цілісності, виявляти властивості системи формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкової ланки освіти у процесі професійної підготовки.

На наш погляд, доцільною є розробка чотирьох аспектних моделей формування означеної якості майбутнього педагога, класифікацію яких ми визначили за чотирма ознаками.

1. *Ступенева модель* (від методологічного, загальнодидактичного, науково-методичного забезпечення комунікативно спрямованого процесу до конкретного його втілення у педагогічному університеті в умовах професійної ступеневої освіти).

2. *Теоретико-практична модель* (від державних стандартів через наукове обґрунтування до створення ідеальної моделі формування комунікативної компетентності з російської мови).

3. *Змістова модель* (матеріальна сторона, відбір лінгво-комунікативного змісту, створення засобів навчання).

4. *Діяльнісна модель* (процесуальна сторона: навчально-методична робота, відбір та створення технологій формування комунікативної компетентності).

Ці аспекти інтегруються у загальній (базовій) моделі, яка з одного боку є менш конкретною, але з іншого – охоплює практично всі аспекти процесу формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки.

В основі *ступеневої моделі* лежить філософське положення про те, що під час переходу системи з нижчого рівня на вищий збільшується її різноманітність, росте кількість її елементів (диференціація) і ускладнюються зв'язки (інтеграція). Побудова ступеневої моделі, з огляду на вимоги Болонського процесу, передбачає появу якісно нових властивостей. Найважливішим прикладом цього є необхідність розробки та впровадження наскрізних інтегрованих навчальних планів та програм, які в даний час відсутні у сучасному навчально-виховному процесі педагогічного університету. Розроблена нами ступенева модель відповідає двом рівням: рівню "бакалавр" та рівню "магістр". Відповідно до цих рівнів нами пропонується формування комунікативної компетентності з російської мови згідно Типової програми "Методика навчання російського мовлення і мови у

початковій школі з основами комунікативної лінгводидактики” (освітньо-кваліфікаційний рівень ”бакалавр”) та програми спецкурсу ”Теорія і технології формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки” (освітньо-кваліфікаційний рівень ”магістр”).

Основними компонентами, які формують *теоретико-практичну модель*, є рух від аналізу державних стандартів, програм через наукове обґрунтування до створення ідеальної моделі формування комунікативної компетентності з російської мови. У побудові цієї моделі використовується достатня диференціація та інтеграція: на етапі диференціації виділяються окремі складові комунікативної компетентності з російської мови, окремі блоки, що входять до її складу, кожен з них аналізується з точки зору можливостей їх взаємозв'язку; на етапі інтеграції відбувається поєднання цих компонентів на якісно новій основі, яка логічно випливає зі змісту цих складових, їх типів і природних зв'язків між ними. Державні документи та стандарти освіти в цій моделі слугують орієнтаційною основою розробки теоретико-практичної моделі, в яких закладено теоретичний, науковий та методичний компоненти з дисципліни.

У побудові *змістової моделі* процесу формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів ми опиралися на основний лінгводидактичний принцип – принцип комунікативного спрямування вивчення російської мови у початковій школі, що є головною вимогою державного стандарту, програми з російської мови та інших документів. Вказаний принцип став основою для виявлення та аналізу елементів змістової моделі комунікативної компетентності (відбору лінгвокомунікативної теорії, відбору комунікативно спрямованих технологій, відбору комунікативно орієнтованих вправ), створення відповідних засобів навчання.

Діяльнісна модель відображає процесуальну сторону формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки. Компонентами цієї моделі ми вважаємо суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем і студентом, конкретну навчально-методичну роботу з формування означеної якості майбутнього педагога, застосування інтерактивних технологій та конкретних вправ комунікативного спрямування. В основі діяльнісної моделі лежить принцип субординації функцій окремих підсистем формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього фахівця або ж його аспектів (організаційного, управлінського, діагностичного тощо). Діяльнісна модель базується на загальнонауковому підході, зміст якого полягає в тому, що людська психіка не тільки проявляється, але й формується в діяльності. Застосування діяльнісного підходу дозволяє глибоко дослідити формування структурних компонентів діяльності. На основі даного підходу можна простежити взаємозумовленість між цілями діяльності, визначити операційний склад дій, класифікувати їх особливості відповідно до рівня продуктивності, визначити шляхи її вдосконалення.

Ступенева, теоретико-практична, змістова та діяльнісна моделі інтегруються в загальній базовій моделі, яка з одного боку є менш конкретною, але з другого – охоплює практично всі аспекти проблеми формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів. В її основі лежить принцип дієвості та результативності формування означеної якості (послідовне досягнення попередньо запланованих результатів на кожному етапі) та принцип взаємної обумовленості змісту і діяльності, що передбачає системний ефект формування професійної комунікативної компетентності з російської мови. При цьому вказані підсистеми взаємодіють на інтегративній основі.

Виклад сутності пропонованої концептуальної моделі ми побудували у відповідності з вимогами сучасних підходів, провідні принципи яких склали теоретичне підґрунтя розроблюваної концепції, зміст формування комунікативної компетентності та процесуальну сторону формування означеної якості майбутнього фахівця.

При побудові загальної (базової) моделі формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів, виходячи зі структури навчально-виховного процесу, ми вирішували наступні завдання:

- виділення і опис досліджуваного системного об'єкту і його функцій;
- опис структури (моделі) системи комунікативно-методичної підготовки майбутнього вчителя у процесі вивчення курсу ”Методика навчання російського мовлення і мови” та функцій її окремих елементів;
- опис вимог до кожного елемента.

Для цього нам необхідно:

- визначити цілі і задачі навчальної діяльності студентів у зв'язку з досліджуваною проблемою;

- сформувати змістові, емоційно забарвлені мотиви і мотивації навчально-пізнавальної діяльності;
- визначити зміст навчального матеріалу, який підлягає засвоєнню майбутніми учителями;
- спланувати й організувати навчально-пізнавальну діяльність студентів;
- вибрати форми, методи й засоби проведення лекційно-практичних занять, визначити й розробити методику кожної лекції й заняття;
- відібрати комунікативно спрямовані технології, що сприяють формуванню комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів;
- здійснювати моніторинг навчально-пізнавальної діяльності майбутніх спеціалістів;
- оцінювати її результат.

Коротко проаналізуємо призначення і зміст окремих структурних компонентів комунікативно орієнтованого процесу навчання майбутніх учителів початкових класів у процесі засвоєння курсу "Методики навчання російського мовлення і мови в школах з українською мовою викладання".

Цільовий компонент забезпечує усвідомлення майбутніми спеціалістами мети вивчення предмета, формує позитивне відношення студентів до навчально-пізнавальної діяльності, до професійної діяльності вчителя початкової загальноосвітньої школи. Загальні цілі навчання визначаються державним стандартом, рядом документів уряду України, а також освітньо-кваліфікаційною характеристикою вчителя початкових класів. Для майбутніх учителів метою навчання є ідеальне мисленнєве передбачення учителем і учнями процесу і кінцевого результату навчання.

Стимуляційно-мотиваційний компонент сприяє формуванню мотивації навчальних дій. Глибокі, міцні, емоційно забарвлені й змістовні мотиви забезпечують ефективність навчально-комунікативної діяльності студентів і надають їм конкретну спрямованість.

У своїх дослідженнях Е.М.Ільїн, А.К.Маркова, Т.А.Матись, Е.Мільман, А.Б.Орлов та інші автори обґрунтували внутрішню і зовнішню мотивації навчальної діяльності та умови її формування. "Тільки саме позитивна мотивація до навчання і особистісного розвитку, яку створює й підтримує якраз учитель є наріжною умовою конструктивної соціалізації школярів. Відсутність або неправильність такої мотивації призводять до небезпеки суспільної ізоляції і виникненню девіацій соціальної поведінки молоді" [6].

Мотивація навчально-пізнавальної діяльності складається з сукупності певних мотивів. *Мотив* навчально-пізнавальної діяльності – це прагнення студента досягти певного рівня розвитку в навчанні і професійній діяльності, в основі якої лежать глибокі, ґрунтовні й різноманітні загальнонаукові та професійні знання, навички й уміння. У свою чергу, ця потреба викликає певні переживання, інтерес, спонукання. Таким чином, для активної участі майбутнього педагога у навчально-пізнавальній діяльності необхідно, щоб ціль і зміст учіння і професійної діяльності не тільки були внутрішньо сприйняті ним, але й мали для нього особистісний смисл, викликали позитивні відчуття, прагнення і потяг до ефективних дій.

Безумовно, навчально-пізнавальна діяльність завжди є полімотивованою, тобто у навчальних мотивах об'єднуються внутрішні і зовнішні. До *зовнішніх мотивів* відноситься стремління отримати певний розвиток у навчанні, отримати нові знання, навички, уміння, взаємодій з товаришами. Усвідомлення і сприйняття навчально-пізнавальних дій, ролі знань, навичок та вмінь як у житті, так і в конкретній професійній діяльності, намагання отримати певну нагороду за успіхи і навчанні є якраз прикладами таких мотивів. Хоч можуть мати місце й нейтральні, а іноді й негативні зовнішні мотиви, наприклад, навчання як обов'язкова поведінка.

Внутрішні мотиви можна класифікувати як дві групи:

- перша – *пізнавальні мотиви*, або мотиви, які закладені у саму навчально-пізнавальну діяльність, базуються на інтересі учнів до змісту професійної діяльності (бажання дізнатися щось нове, корисне, і необхідне, оволодіти професійними навичками й уміннями, зрозуміти сутність різних професійних явищ та ін.) і процесу пізнавальних дій (прагнення виявляти розумову активність, міркувати і доводити певні проблеми тощо);
- друга - *мотиви досягнення*, в основі яких, за Д.Аткінсоном, бажання до успіху та уникнення невдач. Це можуть бути широкі соціальні мотиви, мотиви самовизначення, вдосконалення; вузькокорисливі мотиви (прагнення отримати похвалу, високі оцінки, бажання бути кращим серед товаришів); негативні мотиви (прагнення уникнути неприємних відносин з педагогами, товаришами та ін.).

Безумовно, педагог повинен формувати у студентів, у першу чергу, мотивацію навчально-пізнавальних дій, тому що їх в цьому випадку цікавить сам зміст, смисл і процес навчально-

пізнавальних дій, а у випадку мотивації досягнень – тільки прагматичний результат. Пізнавальна мотивація підвищує активність студентів, сприяє перебудові психічних процесів і, відповідно, має вплив на їх розвиток. Тобто, є основна проблема для студента у дидактичному процесі – не отримання високих оцінок (мотивація досягнення), а система глибоких, твердих загальнонаукових і професійних знань, навичок і умінь, всебічний гармонійний розвиток особистості.

Безперечно, мудро роблять ті педагоги, котрі мотивацію пізнання використовують для формування професійної мотивації і спрямованості особистості майбутнього спеціаліста. Тому в навчальному процесі повинні чітко окреслюватися контури і характер майбутньої професійної діяльності.

Змістовий компонент містить все те, що складає поняття "зміст освіти", - систему наукових знань, навичок і умінь, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток здібностей майбутніх учителів, формування їх кругозору, набуття соціального досвіду, підготовку до суспільного життя та професійної діяльності. Саме про це говорить вчений С.У.Гончаренко: "сучасний зміст освіти як у загальноосвітній, так і в професійній школі передбачається, взагалі, засвоєння учнями і студентами майже всіх основних видів діяльності" [4, с.87].

Зміст освіти повинен відповідати наступним вимогам:

- забезпечення особистісного розвитку майбутніх учителів;
- забезпечення загальної і професійної підготовки студентів;
- забезпечення спільності навчання, виховання, розвитку й самовдосконалення;
- підготовка громадян України до майбутньої професійної діяльності і формування активної життєвої позиції [10];
- забезпечення формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця.

Удосконалення змісту освіти є пріоритетною державною справою. У зв'язку з цим його, по-перше, необхідно гуманітаризувати; по-друге, удосконалити навчальні програми й навчальні плани; по-третє, забезпечити сучасними методичними розробками й посібниками; по-четверте, обґрунтувати сучасні критерії оцінки ефективності навчального процесу.

Операційно-діяльнісний компонент – це організація практичної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів з метою оволодіння змістом освіти. Цей компонент є, на думку В.В.Ягупова, одним з головних складових дидактичного процесу і його можна визначити як процесуальний, методичний.

Основні його складові – принципи, методи, засоби навчання. Ефективність цього компоненту залежить від активної взаємодії викладачів і студентів, встановлення суб'єкт-суб'єктних відношень. Використання сучасних діалогічних методів, прийомів, форм педагогічної взаємодії впливає на формування таких відношень.

Контрольно-регулювальний компонент – спрямований на виявлення ефективності функціонування всієї моделі навчального процесу, вивчення результативності дії кожного її компоненту, своєчасне внесення оптимальних корективів. Контроль здійснюється за допомогою усних, письмових, лабораторних та інших практичних робіт, шляхом проведення екзаменів, заліків та опитувань. Суттєву роль повинен відігравати самоконтроль майбутніх учителів у формі самоперевірки глибини засвоєння навчального матеріалу, правильності та швидкості виконання вправ, оцінки отриманих результатів. Контроль і самоконтроль забезпечують зворотний зв'язок у навчальному процесі - отримання педагогом й студентами інформації про ступінь труднощів, типові недоліки, котрі обумовлюють необхідність внесення в цей процес відповідних змін і постійного його удосконалення.

Оцінно-результативний компонент є завершальним у процесі формування та розвитку комунікативної компетентності з російської мови. "Ключове питання - що якраз повинно бути об'єктом виміру і через яку систему показників визначатися у кожній освітній галузі. Бо результатом засвоєння є знання, способи діяльності, творчі уміння, навички, світоглядні цінності, і кожний предмет має свої особливості і є специфічною часткою у загальноосвітній підготовці" [8, с.17]. Також необхідно звертати особливу увагу на моделювання системи критеріїв оцінки результатів розвитку освіти.

Цей компонент передбачає оцінку оволодіння майбутніми спеціалістами навчальної програми, засвоєння певної суми знань, формування практичних умінь та навичок, визначення рівня їх особистісного і професійного розвитку, дієвості як всього дидактичного процесу, так і окремих його компонентів, сформованості мотивації навчально-пізнавальної і професійної діяльності та ін. Також на цьому етапі здійснюється контроль та самоконтроль за ходом дидактичного процесу.

Російський філософ *Б.С.Гершунський* підкреслює, що освіта повинна піклуватись про становлення особистості, плакаючи її освіченість, професійну компетентність, культуру і ментальність. "Результат освіти кінець-кінцем повинен оцінюватися не тільки за безпосереднім очевидним (точніше, тому, що підлягає безпосередньому контролю і оцінюванню), а за параметрами ефективності педагогічної діяльності, на рівні ментальних пріоритетів і моралі конкретного суспільства, але з урахуванням динаміки загальнолюдських цінностей і ідеалів, критеріїв матеріально-духовного прогресу людини і суспільства, які змінюються" [3, с. 62].

На думку *М.Міндера*, освіта повинна надати знання, уміння й навички (озброюючи методологією постійного самовдосконалення), життєвого досвіду з опорою на демократичні загальнолюдські цінності [11, с. 13].

І.А.Зязюн кінцевим результатом освіти вважає внутрішній стан людини на рівні потреби дізнаватися про щось нове, отримувати знання, виробляти матеріальні і духовні цінності і допомагати ближньому, бути добротворцем.

Таким чином, до результатів дидактичного процесу необхідно віднести:

- світогляд суб'єкта навчання, його світосприйняття і світорозуміння;
- особистісні якості студента;
- систему його загальнонаукових і професійних знань, навичок, умінь і звичок;
- уміння творчо мислити;
- уміння вчитися, потреба самостійно добувати і постійно творчо поповнювати свої знання, удосконалювати практичні й інтелектуальні навички уміння;
- духовну, соціально-психологічну і професійну підготовку. [10, с.235].

Висновки та перспективи дослідження. Отже, відповідно до функціонально-соціологічної точки зору формування особистості майбутнього педагога в навчально-виховному процесі є головним його результатом. Суттєвий вклад у цей результат повинен внести дидактичний процес, спрямований на реалізацію базової моделі формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього фахівця початкової ланки освіти у процесі професійної підготовки. Основними компонентами базової моделі нами визначаються *ступенева модель* (від забезпечення комунікативно спрямованого процесу до конкретного його втілення у педагогічному університеті в умовах професійної ступеневої освіти); *теоретико-практична модель* (від державних стандартів через наукове обґрунтування до створення ідеальної моделі формування комунікативної компетентності з російської мови); *змістова модель* (матеріальна сторона, відбір лінгво-комунікативного змісту, створення засобів навчання); *діяльнісна модель* (процесуальна сторона: навчально-методична робота, відбір та створення технологій формування комунікативної компетентності).

Відповідно, подальшого дослідження і конкретизації потребують кожна з названих компонент базової моделі формування означеної якості майбутнього педагога початкової школи.

Література

1. Балл Г.О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу // Професійна освіта: педагогіка і психологія / За ред. Т.Левовицького, І.Зязюна, І.Вільш, Н.Ничкало – Київ, - 2000. - С.222.
2. Бондар В.І. Дидактика: Підручник для студентів вищих педагогічних закладів. – К: Либідь, 2005. – 261. – С.68.
3. Гершунский Б.С. Философия образования. - М., 1996. – С. 62.
4. Гончаренко С.У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки... / За ред. І.А.Зязюна - К., 2000. С.87.
5. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. – К: Либідь. - 1997. - С.67.
6. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы. – К: Професіонал, 2000. – 250 с.
7. Педагогіка / Под ред. Ю.К.Бабанского. М.: Педагогіка. - 1983. – С.134.
8. Савченко О.Я. Стан і завдання реформування змісту загальної шкільної освіти // Педагогіка і психологія. – 1999, - № 4. – С.17.
9. Словник іншомовних слів / За ред. О.С.Мельничука. – К.,1977. - С.433.
10. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.
11. Minder M. Champs d'action pedagogique. Une encyclopedie des domaines de l'education. Paris, 1997. P. 1

Резюме

В статье рассматривается базовая модель педагогического процесса формирования коммуникативной компетентности по русскому языку будущего учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, будущий учитель начальной школы, профессиональная подготовка.

Summary

The article is devoted basis model pedagogical process of primary school teacher's communicative competencies forming of Russian language in higher professional educational establishment.

Key words: communicative competencies forming of Russian language, primary school future teacher, higher professional educational establishment.

УДК 372.014

Л.В.Кочубей

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЗА ДОПОМОГОЮ РОЗВИТКУ НАВИКІВ ДІАЛОГІЧНОЇ МОВИ

Глобальні соціальні перетворення закликають до переорієнтації цінностей та якісних характеристик сучасної людини. Сьогодні суспільству потрібні такі якості особистості, як активність, рішучість та оригінальність мислення, конструктивність, несандартність та творчий підхід до вирішення життєвих ситуацій. Цю проблему неможливо вирішити без виховання мовної культури учнів, без їх мовного розвитку. Необхідна умова формування активної та духовно багатой особистості - це система освіти, найважливішим елементом якої є покращення методичної та наукової компетенції педагога, гуманізація освіти, що передбачає вивчення кількох мов.

Ключові слова: комунікативна компетентність, діалог, діалогічна мова, комунікативна ситуація, учбовий діалог.

В умовах реформування усіх сфер діяльності в Україні переглядається система освіти, важливою складовою є мовна освіта. Державна національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті орієнтує насамперед на забезпечення істотного зростання методичної та наукової компетенції педагога. Важливим у цьому зв'язку є гуманізація освіти, яка передбачає вивчення кількох мов.

Згідно концепції державної національної програми "Освіта" України ХХІ століття провідним завданням освіти є створення умов для "загального розвитку людини як цілісної особи, її здібностей і таланту, збагачення на цій основі творчого і інтелектуального потенціалу народу, формування у громадян України здібності до усвідомленого суспільного вибору"[1]. Глобальні соціальні перетворення закликають до переорієнтації цінностей і якісних характеристик сучасної людини. Нині суспільству потрібні такі якості особи, як активність, рішучість і оригінальність мислення, конструктивність, нестандартність і творчий підхід в рішенні життєвих ситуацій. Цю проблему не можна вирішити без виховання мовної культури учнів, без мовного розвитку їх. У концепції мовної освіти в школах України визначено, що вивчення мови повинне ґрунтуватися на «діяльній – проблемній» підході, в організації освітнього процесу», метою якого є «головним чином підвищення мовної культури і письменності учнів». Необхідною умовою формування активної і духовно багатой особи є вільне володіння російською мовою. Цій проблемі завжди приділялася велика увага, але деякі питання і сьогодні продовжують залишатися не до кінця вирішеними. Так, актуальним є вивчення спонтанного мовного розвитку дітей і вплив цілеспрямованого навчання на вдосконалення мови школярів.

Так склалося, що в школі в першу чергу навчають монологу, не враховуючи той факт, що діалог - первинна форма мови, і саме на основі діалогу формується монолог - вища форма мови, що історично пізніше розвинулася, чим діалог [2].

Відношення "учень - вчитель - учень" реально існує, а мовна діяльність дітей в учбовому процесі, що припускає їх звернення один до одного по допомогу, раду або обмін думками при виконанні учбового завдання без втручання вчителя, зустрічається дуже рідко і найчастіше належить

до дисциплінарних порушень. Не випадково, тому звертаємо увагу на практику співпраці дітей на уроці, їх сумісні дії при виконанні учбових завдань, адже саме діалог забезпечує тут безпосереднє спілкування.

Тим часом очевидно, що вміння вступати в діалог, підтримувати його — одне з найважливіших комунікативних умінь, а попереднє діалогічне спілкування дітей при рішенні учбових завдань, виконанні вправ сприяє поглибленню пізнавального процесу, активізує особу, що пізнає, формує її; розробка саме такої системи вправ і завдань по розвитку учбового діалогу повинна підвищити ефективність всієї роботи по розвитку мови і мислення дітей в школі.

Уявлення про мовне спілкування, про співпрацю при мовній діяльності є немислимыми без участі діалогу - природної форми усної мови, оскільки "справжнє своє буття мова виявляє лише в діалозі", а діалогічна мова - первинна форма мови. Мовна ж діяльність - це спільна діяльність учасників мовного спілкування, і загальний досвід співбесідників в цій діяльності надзвичайно важливий. Таким чином, **актуальність нашої статті** визначили недостатню увагу до розвитку учбової діалогічної мови в шкільній практиці.

В рамках учбового процесу прийнято розрізняти два види мовних ситуацій: перш за все природні (що постійно виникають в класі), обумовлені природною життєвою потребою, і спеціальні учбові, за допомогою яких вирішуються конкретні учбові завдання, які забезпечують підвищення пізнавальної активності учнів. Використання тільки природних ситуацій в учбовому процесі не зможе забезпечити належного, стійкої уваги до тих або інших тем, не мотивує засвоєння такими, що вчать знань. Учбовий процес, що проводиться на ситуативній основі, забезпечується тільки шляхом створення на уроці мовних ситуацій, а як відомо, в рамках тієї або іншої мовної ситуації протікає діалогічне спілкування.

Вважається, що мовна ситуація уроку знімає природну комунікативність мови [4:5]. Є на увазі те, що учень, відповідаючи, передає добре відому вчителю інформацію, отже, в ній немає нічого нового для вчителя, це відповідає традиційним формам роботи. У нашому випадку учень інформує учня, обидва у позиції незнання, сумісного пошуку вірного рішення, процес цього пошуку здійснюється за допомогою діалогу, в ході живого спілкування, відкриття нового.

Діалог, що виникає на основі учбової мовної ситуації, вирішальний ті або інші учбові завдання в ході учбового процесу, ми називаємо учбовим діалогом.

В той же час у фундаментальних працях по методиці навчання і розвитку мови що вчать (В.А.Добромислова, Т.А.Ладиженської, М.Р.Львова, Л.П.Федоренко та ін.) вироблені загальні принципи методичної системи, розкривається складний характер даної проблеми, її актуальність, спостерігається інтенсивний пошук найбільш ефективних способів її рішення, що стимулює подальше вивчення цієї області методики.

Визначені основні критерії відбору матеріалу для пропонованої системи:

- сенс діалогу повинен відповідати виховній і учбовій меті;
- обов'язкове виділення основній думці, ідеї діалогу, що дозволяє краще сприймати діалогічний вислів;
- насиченість діалогу інформацією повинна відповідати віковим особливостям учнів;
- важливим є правильний вибір теми діалогу з погляду інтересів школярів певного віку і життєвої необхідності.

На уроках розвиток діалогічної мови у дітей відбувається за допомогою гри, казок, подорожей разом з героями, учні пізнавали необхідний мінімум мовних понять, властивих діалогу, пізнавали особливості діалогічного спілкування, специфіку діалогу з дорослими, ровесниками, молодшими за віком. Обговорювали ситуації спілкування: а) після проглядання мультфільмів, б) по сюжетних картинках, в) за життєвими спостереженнями, знайомилися з немовними формами діалогу. На уроках російської мови застосовували отримані знання при обговоренні завдань, які носили розвиваючий характер як в плані розвитку мови дітей, так і розвитку мислення, пізнавальної активності, розвитку психофізіологічної функції. Практично кожне із запропонованих дітям вправ, завдань рекомендувалося виконувати з попереднім парним обговоренням, тобто дитина мала право обговорити виконання завдання з сусідом по парті, в ході діалогу знайти правильний (із їхньої точки зору) варіант рішення творчої задачі, проблемного питання, прагнути утілити в методичну систему продуктивні ідеї наших попередників, щоб зробити їх надбанням вчителів-практиків, допомогти розібратися в цілях і завданнях роботи по розвитку учбового діалогу, викликати у учнів бажання спілкуватися один з одним в учбовому процесі при рішенні тих або інших учбових завдань, вправ, і підвести учбовий діалог до рівня природної необхідності.

Виявляючи стан діалогічної мови школярів, ми запропонували вчителям анкету, в якій вчителі повинні були відзначити: чи користувалися їх діти під час обговорень діалоговими формами до навчання, і чи стали користуватися на уроках діти вказаними виразами.

Спостерігаючи, записуючи діалоги на різних ступенях навчання дітей, ми виявили різний ступінь прояву ознак діалогічної мови в учбових діалогах при виконанні різних видів завдань. Діалог в навчанні, або учбовий діалог, - своєрідна форма спілкування. Це взаємодія між людьми в умовах учбової ситуації, що здійснюється у формі мови, в ході якого відбувається інформаційний обмін між партнерами і регулюються відносини між ними. Специфіка учбового діалогу визначається цілями його учасників, умовами і обставинами їх взаємодії.

Учбовий діалог в діяльності школяра представлений в основному двома його видами: вчитель - учень і учень - учень. Тривалий діалог між одним учнем і вчителем в класі при традиційній організації навчання відбувається нечасто: у класі рідко трапляється можливість багатократного обміну репліками з одним учнем. Навіть якщо це спостерігається, то такий діалог орієнтований в основному на клас в цілому, на усередненого колективного результату, що вчиться з метою отримання. Увага, інтерес до одного учня (навіть не дивлячись на те, що цей інтерес надає глибока і надихаюча дія на учня), на жаль, лише епізод в роботі вчителя на уроці, оскільки перед ним зазвичай коштують ширші завдання.

Найбільш поширеними в класі є різноманітні форми діалогу вчитель — що вчаться, найбільш типовим з яких є кероване вчителем сумісне обговорення рішення учбової задачі всім класом, а також інші форми фронтальної роботи (бесіди) під час уроку.

І для вчителя, і для учня діалог є засобом діяльності: для вчителя- засобом повчальної діяльності, для учня - учбовою.

В процесі педагогічної діяльності вчитель ставить перед собою наступні цілі: оптимізувати процес рішення такими, що вчаться конкретного учбового завдання шляхом ефективного управління діяльністю; в ході цього управління створювати умови для стимулювання психічного розвитку учнів; робити зусилля для цілісного гармонійного розвитку особи учнів.

Що вчаться в процесі учбової діяльності не усвідомлюють всіх учбових цілей, особливо віддалених. Частіше їх мета пов'язана лише з рішенням конкретної учбової задачі.

У учбовому діалозі, наведеному на рішення учбової задачі, ця мета конкретизується у ряді цілей: уточненні умов завдання, її даних і шуканих, з'ясуванні незрозумілих моментів шляхом отримання додаткової інформації, виробленні і обґрунтуванні своєї точки зору, зміні своїй позиції для того, щоб партнер її зрозумів, отриманні його оцінки, коректування результатів рішення.

Оскільки школа є соціальним інститутом, а вчитель -представником суспільства, то в діалозі вчитель - останній, що вчиться, прагне в якнайкращому вигляді представити для оцінки свої знання і отримати соціальну санкцію у вигляді схвалення вчителя.

На відміну від учнів, які в більшості випадків обмежуються в конкретній ситуації усвідомленням найближчої мети навчання - рішення учбової задачі, вчитель усвідомлює одночасно найближчі і віддалені цілі своєї діяльності. Його діяльність тим ефективніше, чим більшою мірою він володіє умінням і майстерністю планувати і оцінювати кожне своя дія з урахуванням найближчих і віддалених цілей.

Мова вчителя в учбовому діалозі є засобом досягнення вказаної повчальної і виховної мети. Вона реалізується у ряді реплік, змістом яких залежно від конкретної мети даного фрагмента навчання може бути повідомлення інформації, постановка завдань, висунення вимог, діагностика розуміння що вчаться завдання, контроль за ходом її рішення, виявлення пропусків в знаннях і їх заповнення, корекція діяльності що вчаться, надання ним допомоги, оцінка досягнутих результатів і ін. При цьому, при необхідності, кожна репліка може містити виховний імпульс і надавати свого роду психотерапевтичну дію на особу учня; підтримувати його віру в свої сили, допомагати утримувати в деякій звичній межі рівень самооцінки, ліквідувати, у разі потреби, негативні тенденції в організації міжособових відносин в колективі і небажані прояви в поведінці окремих учнів тощо.

Багатоплановість цільової спрямованості учбового діалогу означає, що цей діалог фактично не має кінця. Якщо конкретні фрагменти діалогу закінчуються разом з рішенням конкретної задачі, то в цілому цей діалог триває впродовж всього навчання і закінчується з припиненням спілкування вчителя з учнем. Цілі учбового діалогу не вичерпуються окремим фрагментом спілкування: те, що для учня виступає як рішення конкретної задачі, для вчителя представляється як засвоєння способу рішення задач даного типу; то, в чому учень убачає засвоєння способу, для вчителя є умовою для

розвитку його здібностей; то, в чому учень убачає розвиток своїх здібностей, для вчителя виступає як передумова розвитку його особи.

Учбовий діалог охоплює не тільки сьогохвилинні стани співбесідників або їх минуле, але і потенційне майбутнє. Досвідчений педагог знає свого учня не тільки в сьогоденні, але і у минулому, у нього є також достатньо певні уявлення про його майбутнє. Чим більше глибина діалогу, тим повніше взаєморозуміння між дорослим і дитиною. За інших рівних умов ефективність педагогічної дії тим вище, чим більше глибина діалогу, тобто чим більше відрізок часу у минулому і далі прогноз в майбутнє, які включаються вчителем в його модель учбової ситуації.

Дидактична мета вчителя в учбовому діалозі найчастіше не декларується ним, а має прихований характер. При цьому одна і та ж дидактична мета може досягатися в різних діалогах, один і той же діалог може реалізувати різні дидактичні цілі.

Учбовий діалог найчастіше направлений на рішення учбової задачі (на відміну від трудової, ігрової). Його зміст характеризується чіткою наочною системою і збереженням єдності теми аж до наміченого рівня її вичерпання. При цьому в традиційному учбовому діалозі його тема часто буває зумовлена заздалегідь вчителем і, отже, є зовнішньою по відношенню до сьогохвилинного стану учня (його інтересам, бажанням, проблемам). Ця заданість теми часто блокує пізнавальну активність учнів. Тому необхідні спеціальні методичні прийоми, щоб перетворити задану тему природно витікаючу з дійсних інтересів і переживань учнів.

У учбовому діалозі вчитель видає часто більше інформації, чим запрошує учень. Це пояснюється тим, що він краще розуміє предмет розмови і може передбачити подальші питання, а також прагне до рішення решти (віддалених) цілей навчання.

Будь-яка репліка вчителя в учбовому діалозі підпорядкована досягненню учбової мети і має гостродидактичну спрямованість. Суб'єктивно, в усякому разі, вчитель оцінює всі прояви своєї поведінки в класі як повчальні і такі, що виховують (це стосується навіть антипедагогічних ситуацій, коли, наприклад, на учнях просто зганяється погане самопочуття).

Учбовий діалог характеризується певною, жорсткою структурою партнерства. Буденному діалогу властива початкова рівність партнерів. В процесі розвитку теми можливі три ситуації: лідерство захоплює і утримує один партнер; лідерство переходить від одного до іншого; діалог відбувається на паритетних початках. У учбовому діалозі лідер, по суті, один - це вчитель. Формою, а також в дробових фрагментах навчання лідерство може опинитися біля учня (або свідомо передаватися йому вчителем). Як правило, цей прийом застосовується з дидактичною метою.

У учбовому діалозі позиції партнерів жорстко фіксовані: вчитель учить, наставляє, виховує — учень вчиться, покоряється, приймає повчальну дію, реагує на нього певним чином. Психологічно грамотний вчитель організовує самостійну пізнавальну діяльність учнів, залишаючись при цьому її керівником (він ставить цілі діяльності, визначає її засоби і контролює результати), тобто лідерство вчителя припускає активність учнів.

Така фіксованість домінуючої позиції вчителя на практиці може мати як явний, так і прихований характер. Явне домінування спостерігається при всіх прямих методах дії (вказівка, вимога, оцінка, зауваження).

Проте у ряді випадків явне домінування наносить збиток навчання, і тоді на арену виходять непрямі (непрямі) методи управління діяльністю що вчаться при прихованій домінуючій позиції повчального. Що вчиться, як правило, на уроці грає не активну, а реактивну роль. Його спілкування з вчителем має переважно вимушений характер в тому сенсі, що він, хоч і може в окремих випадках ініціювати діалог (поставивши питання, піднявши проблему), проте по своєму бажанню не може перервати діалог і вийти з нього. Від учня часто не залежить сам факт вступу до діалогу: його зазвичай не питають, чи випробовує він зараз бажання зав'язати спілкування з вчителем. Більш того, учбовий діалог далекий від природного спілкування і тим, що участь в нім що вчиться оцінюється з погляду деякої системи нормативів, невиконання яких може спричинити за собою неприємні соціальні наслідки (негативну оцінку, догану, зауваження). Ця підкреслена визначеність і велика кількість оцінних думок в учбовому діалозі помітно віддаляє його від природного діалогу. Так, в звичайному діалозі у відповідь на порцію інформації слухач може відповісти: «А-а-а» (тобто «Зрозумів, ось воно в чому справа»). У учбовому діалозі слухач - вчитель в типовому випадку реагує на повідомлення оцінкою, тобто виступає не як співбесідник, а як класифікатор і оцінювач репліки учня. Тому досвідчений викладач володіє умінням імітувати інтерес до відомої йому інформації як до нової, невідомої, значущої, уміє стимулювати вираз власного відношення що вчиться до висловлюваного предмету. В результаті дійсного з'являється нова для вчителя інформація, що

викликає до життя різноманітні природні форми реакції на повідомлення (здивування, недовір'я, інтерес). З'являється живий діалог.

Проте в звичайному випадку що вчиться в класі постійно чекає оцінки, він націлений на неї, готовий до того, щоб його постійно «класифікували». У зв'язку з цим страх помилитися, посилений самоконтроль перетворює для учня діалог з вчителем в напружену діяльність, що нерідко відбувається на тлі надмірної тривожності і надає дезорганізуючу дію на процес навчання.

Умовою ефективності учбового діалогу є його психологічно щадний режим. Один з шляхів досягнення такого режиму - підвищення симетричності діалогу, тобто така його ролева регламентація, при якій нагоді учня в ініціативній поведінці, ухваленні лідерської ролі, активному впливі на хід діалогу були б порівнянні з можливостями вчителя. Діалог, в якому що вчиться, не побоюючись санкції з боку вчителя аргументує свою позицію, є і таким, що найбільш розвиває.

Чи не протидіє така вимога до організації діалогу вчитель — учень суті навчання і початкової, істотної асиметрії цього діалогу? Залишаючись асиметричним по суті, на своєму глибинному рівні, діалог вчитель - учень може мати безліч реалізацій, причому деякі з них можуть будуватися цілком симетрично. Керівна роль вчителя в процесі навчання і докучливе менторство з постійним підкресленням своєї домінуючої позиції - різні речі. Високі рівні педагогічної майстерності припускають приховані, непрямі форми педагогічної дії, при яких керівництво педагога діями що вчиться виступає в завуальованому вигляді.

Лідуюча роль вчителя в діалозі тільки по вигляду протидіє його побудові на умовах партнерства. На самій же справі якість педагогічного керівництва тим вище, чим велику активність і самостійність може проявляти учень в запропонованому вчителем регламенті учбового діалогу.

Учбовий діалог - найважливіша сторона діяльності і вчителя, і учня. У зв'язку з цим відношення до нього є відповідальнішим, ніж, наприклад, до буденного життєвого діалогу. Як вчитель, так і учень активно направлені на побудову адекватної моделі партнера як основи для орієнтації своєї діяльності.

Окрім оцінки наглядного змісту репліки в кожному випадку йде паралельна оцінка партнера (рівня його досягнень, розвитку, особових якостей). При цьому вчитель виходить з віддалених цілей навчання, звіряє з ними досягнутий рівень.

Знання історії навчання що конкретного вчиться, оцінка його можливостей і відповідного планування якогось відрізання навчання (т.е. планування «майбутнього» у поєднанні з певним прогнозом) є умовою досягнення мети навчання.

Що вчиться в ході учбового діалогу постійно уточнює модель вчителя для поліпшення прогнозу його поведінки, реакцій і т.п., що має для нього важливе значення.

Не дивлячись на підкреслено ролевий характер поведінки в ситуації навчання, і вчитель, і учень виступають в учбовому діалозі як особи: по-перше, вони беруть участь в спілкуванні фізично, з своїми індивідуальними характеристиками зовнішності, мови, моторики; по-друге, їх діалог виявляється насиченим особовими сенсами, проникаючими в строгий регламент учбового спілкування.

Взаємне пізнання вчителя і що вчиться зазвичай не обмежується рамками наочного спілкування на уроці. Особа вчителя, її унікальність і неповторність — найважливіший засіб повчальних і виховуючих дій в ситуації навчання, передумова педагогічно оптимального спілкування на уроці.

Істотною відмінністю учбового діалогу від житейського є велика довільність діяльності партнерів по спілкуванню: у останньому форма мови часто залишається поза фокусом уваги, а в учбовому - постійно знаходиться під контролем і що говорить, і що слухає, і мовна діяльність учнів набуває у зв'язку з цим вельми напруженого характеру.

Завдання кожного формуючого етапу виконують свою функцію тільки при співвідношенні з даною метою. До них ми відносимо: озброєння дітей необхідними знаннями культурних цінностей, засобів і способів реалізації відносин; розвиток навиків і умінь адаптувати їх до практики реалізацій відносин; формування соціальне значущих відношень, мотивів, ціннісних орієнтацій; формування умінь використання реалізаційних засобів; розвиток аналітичних умінь і навиків. Їх зміст визначив вибір основних виховних шляхів, якими є: формування у школярів усвідомлених соціально значущих відношень і ціннісних орієнтацій; інформативний, такий, що забезпечує озброєння учнів необхідною інформацією про способи вироблення етично цінних відносин; включення дітей в умовний і реальний процеси встановлення відносин за допомогою поєднання різних реалізаційних засобів з подальшим аналізом цілей і результатів конкретного впливу.

У наукових дослідженнях були встановлені суть поняття «відносини» у філософському, психологічному і педагогічному сенсі, обґрунтована його типологія, структура, функції. Зміст і складна природа феномена «культура відносин» дозволяє їй здійснити цілий ряд специфічних функцій – інформаційну, комунікативну, таку, що розвиває, пізнавальну, регулятивну, оцінну, таку, що перетворює, адаптивну. У мові одухотворяється важ народ і вся його батьківщина; у ній втілюється творча сила народного духу в думку, в картину і звук або батьківщини, її повітря, її фізичні явища, її клімат, її поля, важ той глибокий, повний думки і відчуття голос рідної природи, який говорить так голосно про любов людини до його іноді суворой батьківщини. Але в світлих, прозорих глибинах народної мови відбивається не одна природа рідної країни, але і вся історія духовного життя народу».

За даними психології, в пам'яті людини залишається приблизно 10 % того, що він чує, 50% - з того, що він бачив, і 90% - з того, що робив. Примітно із цього приводу вислів видатного німецького педагога – демократа XIX в. А Дістервега: «знання у власному сенсі слова повідомити неможливо. Можна їх людині запропонувати, підказати, але опанувати ними він винен шляхом власної самостійності. Можна наповнити чим-небудь тіло, наприклад отрутою, але розум наповнити нічим не можна. Він винен самостійно все охопити, засвоїти і переробити»[3].

Урок – це формування інтересу не тільки до предмету, але і до особи вчителя. Одним з кращих способів організації активного спілкування на уроках вважається ділова або ситуативно-ролева гра (прес-конференція, симпозіум, консультація). У такій грі відтворюється діяльність і відносини, які складаються в деяких реальних життєвих ситуаціях. Не слід боятися хвалити підлітка. Соціальний характер, відносини до інших людей і самим собі у них ще тільки формується, розвивається, а тому все позитивне, що є в їх поведінці, думках потребує перш за все словесного підкріплення, в особливих жестах уваги і схвалення. Людина, якої хвалять, випробовує завжди особливий стан. Важ мир для нього перетворюється, всі люди здаються йому добрими, справедливими і сам він стає як би і зростанням вище, сильніше, і розумніше, і красивіше, йому хочеться зробити що – те таке, чому всім було б добре і приємно. Слова схвалення, похвали не забуваються, не зникають для підлітка. Але, звичайно, і в похвалі потрібно, як і скрізь, і у всьому, дотримувати міру. Думки і оцінки схвалення, похвали при цьому повинні бути справедливими і якомога точнішими. При виборі заохочення слід співвідносити його з індивідуальними особливостями учня. Тому у кожному окремому випадку треба так підбирати стягнення, щоб воно зачіпало індивідуальну емоційно – плотську сферу комфортності цього учня. Емоційно – плотська сфера комфортності будь-якої людини і його суспільно- психологічне середовище багато в чому залежить від відношення, способів спілкування з навколишнім світом, колективом класу, батьками, знайомими, друзями. Культура спілкування на уроці більш дохідлива і досягає мети, якщо його створено відповідна атмосфера, ні на секунду не гаснуча увага, зосередженість.

«Посієш звичку- збереш характер» - говорить народна мудрість. У спілкуванні з класом виникає нерідко ситуації, які як би спеціально випробовують вчителя на стриманість, терпіння, уміння володіти собою.

«Крик – це найвірніша ознака відсутності культури людських відносин» [5]. Стриманість істотно важлива психологічна властивість в спілкуванні з учнями і вчителем. Стриманість припускає нейтралізацію таких емоцій і відчуттів, як гнів, лють, незадоволеність, ненависть, презирство. Видний психолог Д.Н. Узнадзе, відзначив, що людина, мобілізує свої психічні ресурси, створює умови для виникнення установки певної поведінки. Дана установка з'являється як результат одночасної дії соціального середовища, так і діяльність людини, його інтелектуальних, емоційних і вольових зусиль [6]. Зміна установок виступає могутнім засобом психологічної нейтралізації небажаних, негативних емоцій. Наприклад, у вчителя виникає небезпека, що роздратування з приводу учня, що заважає йому вести урок, може перейти в гнів, і зв'язані з ним крик, погрози, конкретні дії. В даному випадку краще попереджувати цю ситуацію, вирішивши це питання «безкровно». Можна підійти до учня, зробивши зусилля захопитися «У дядечка Якова товару всякого. Все - чого треба!», або « Коли гримить зброя, музи мовчать».

Найважливішим видом виховання культури відносин між учнями є позакласні заходи (вечір, екскурсія, культпохід). Зрозуміло, що всі ці види спілкування ніяким чином не повинні нагадувати урок. Виховні зусилля цих видів спілкування повинні бути «приховані», їх не повинні виявити що вчаться. З цією метою всі ці заходи повинні бути формами спілкування що самих вчаться, розвитку їх ініціативи, творчості, допитливості.

Вчитель може тут використовувати такі соціально – психологічні механізми, стимулюючі спілкування, як зараження і навіювання. Для цього необхідно, перш за все створити відповідні умови, де можуть бути використані такі прийоми, як таємничість, очікування сюрпризу, помітне, яскраве

оголошення, продумана методика підготовки (музика, плакат, картина), які надають значну психологічну дію. Потрібно, щоб формою такий захід носив характер імпровізації і залишав місце для приємних, веселих несподіванок. Так, класну годину краще використовувати для різностороннього спілкування всього колективу класу.

Провідною тенденцією у вихованні культури відносин повинне бути прагнення перевести що вчаться від зовнішніх форм стимулювання культури відносин (заохочення, покарання, засудження) до внутрішніх (задоволення своїм вчинком, радість від своєї корисності людям, розкаянні совісті, відчуття провини за неправильний вчинок, за заподіяні іншим неприємності). Звернення до побутового діалогу створює сприятливі умови для спостереження за мовою в умовах невимушеного спілкування, аналізу її лексичних і синтаксичних особливостей. Крім того, цілеспрямовано підібраний дидактичний матеріал може ефективно використовуватися для виховання культури мови і культури спілкування.

На уроці, працюючи з побутовим діалогом, важливо показати таким, що вчиться, що найзмістовніша бесіда багато втрачає, якщо мова співбесідників засмічена жаргонними словами. Особлива увага приділялася формуванню умінь вести телефонну розмову, оскільки цього вимагає стиль сучасного життя.

У роботі з побутовим діалогом в рамках використовувалися *ситуативні справи, завдання на виправлення помилок і недоліків в запропонованих висловах з метою корекції мовної поведінки школярів*.

Вправа 1. Ввічливість вимагає, щоб в телефонній розмові що подзвонив, отримавши відповідь, відразу назвав своє ім'я. Тільки після цього у ввічливій формі питають: «Пробачите, з ким я розмовляю?» або «Вибачите, хто у телефоні?».

Вправа 2. Керуючись правилами ввічливості, складіть і розіграйте з сусідом по парті діалог по такій ситуації: ви дзвоните однокласникові, якого не виявляється удома. Трубку підняла сестра.

Вправа 3. Прочитайте і виправіть діалог, ґрунтуючись на нормах культури поведінки і мови.

- Володя, попроси свою маму зайти до мене.
- Вона на роботі, повернеться в шість.

Діалог в публіцистичному стилі також представляє такий діалогічний матеріал, який сприяє рішенню не тільки освітніх, але і виховних задач.

Література

1. Біляєв О.М., Вашуленко М.С., Плахотнік М.С. Концепція мовної освіти в Україні // Рідна школа.-1994.№9.С.1-7.
2. Выгодский Л.С. Мышление і мова.-5-е видавництво, - М: Лабіринт, 1999.-351с.
3. Дистервег А. Руководство до освіти німецьких вчителів./ Хат. пед. соч. – М., 1956.-С.118-119.
4. Жинкин Н.И. Механизмы мови. - М.: АПН, 1958.-гл.6.,с.5.
5. Сухомлинский В.А. Сто рад вчителів. – До: Радянська школа, 1984. – 254с.
6. Узнадзе Д.Н. Психологічні дослідження.- М., 1966.

Резюме

Глобальні соціальні перетворення закликають до переорієнтації цінностей і якісних характеристик сучасної людини. Нині суспільству потрібні такі якості особи, як активність, рішучість і оригінальність мислення, конструктивність, нестандартність і творчий підхід в рішенні життєвих ситуацій. Цю проблему не можна вирішити без виховання мовної культури учнів, без мовного розвитку їх. Необхідною умовою формування активною і духовно багатого особи, передбачається система освіти, найважливішим елементом якої є удосконалення методичної і наукової компетентності педагога, гуманізація освіти, яка передбачає вивчення декількох мов.

Ключові слова: комунікативна компетентність, діалог, діалогічна мова, комунікативна ситуація, учбовий діалог.

Summary

The necessary condition of the forming of the active and spiritually rich personality is the system of education the essential element of which is to improve the methodical and scientific competence of the teacher and to humanize the education, that provides for learning of several languages.

Key words: communicative competence, dialogue, dialogical speech, communicative situation, educational dialogue.

**ЗМІСТ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ**

В статті розглянуто понятійно-категоріальний інструментарій змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, подається характеристика рівнів сформованості професійних знань, умінь та навичок вчителя.

Ключові слова: загальнопедагогічна підготовка, зміст загальнопедагогічної підготовки, педагогічні знання, педагогічні уміння та навички.

У Законі України „Про освіту” вказується: „Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями” [1, 221].

Отже, сучасна гуманістична парадигма освіти бачить шлях до розкриття унікальних потенційних здібностей людини (зокрема, вміння самостійно і творчо мислити, здатність професійно і гуманно діяти в нестандартних ситуаціях) в індивідуалізації навчального процесу. Даний підхід надає учню функції активного агента перетворюючої діяльності, суб'єктне сприйняття реальності якого є пріоритетним щодо її продуктів і результатів.

В той же час перед вищою школою постає діалектична задача: зберегти або відновити індивідуальність, своєрідність людини у проявах свого внутрішнього "я" і водночас сформувані у неї соціально значимі характеристики, всі ті якості, що притаманні професіоналу і громадянину.

Одним із важливих чинників, що зумовлює вплив на формування професійних якостей учителя в сучасних умовах, є зміст загальнопедагогічної підготовки. Сутність зазначеної категорії ґрунтовно і послідовно розкривається у працях О.Абдуліної, А.Алексюка, О.Бартків, Н.Клокар, Г.Філіпенко, Л.Хомич та ін.

Під „змістом загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя” (у широкому розумінні цього поняття) розуміти систему педагогічних знань, умінь і навичок, досвід педагогічної діяльності, а також набуття досвіду пошукової діяльності у професійно-педагогічній сфері, формування ціннісних основ педагогічної праці.

У сучасній науковій літературі відсутній єдиний підхід до визначення змісту і структури педагогічних знань і умінь. Потреба в їх конкретизації пояснюється необхідністю виділення ядра знань і складу операційних дій, які слід формувати у студентів у процесі загальнопедагогічної підготовки.

Знання є теоретичною основою всіх аспектів діяльності вчителя. Педагогічні знання забезпечують її методологічний рівень, інтегруючи цикли гуманітарних, соціально-економічних, фундаментальних професійно-орієнтованих спеціальних дисциплін.

Шляхи та умови формування системи знань майбутнього вчителя обумовлює положення про те, що актуалізація об'єктивного знання, тобто перетворення його в "живе" знання, набуває необхідної соціальної значущості тільки тоді, коли відбувається не механічне перенесення інформації у свідомість людини, а перетворення її в особистісно-значуще знання. Це є суттєво важливим з двох причин. По-перше, процес накопичення інформації може протікати тільки у сфері особистісного знання. По-друге, творча діяльність особистості найбільш повно реалізується на фундаменті особистісно-значущого знання. Будь-яке знання синтезує в собі емпіричну та теоретичну складові, а їх єдність обумовлює його загальну структуру. Сутність і структуру емпіричного та теоретичного знання розкривають у своїх роботах філософи М.Вахтомін, Д.Горський, Г.Давидова, П.Копнін, В.Лекторський, В.Штиршов. На думку С.Рубінштейна, оволодіння системою знань, яка склалася у процесі історичного розвитку, є і способом, і метою “відносно розвитку здібностей особистості... Їх розвиток є не тільки передумовою, але й результатом освоєння системи знань” [10, 203].

Основними характеристиками теоретичного педагогічного знання, на думку С.Дніпрова, є його системність, цілісність, складність, суперечність, неоднорідність, впорядкованість. Цілісність педагогічних знань визначається виділенням їх інтеграційних внутрішніх і зовнішніх властивостей, що пов'язують освіту зі всіма сферами людської діяльності. В основі педагогічних знань перебувають системні знання про людину. Такий антропологічний підхід сприяє розумінню кожної окремої особистості у всьому її різмаїтті і суперечливості, прогнозуванню можливостей розкриття глибинних,

але прихованих (латентних) здібностей учня, адекватному оцінюванню початкового рівня його розвитку і вихованості, розробці індивідуальних програм навчання і виховання кожного школяра в якості суб'єкта власної життєдіяльності тощо [6].

На основі аналізу наукових досліджень з питань змісту підготовки майбутнього вчителя та його професіограми В.Гриньова включає в систему знань наступні види: а) теоретичні знання, які необхідні для здійснення діяльності; б) знання – засоби, що сприяють формуванню вмінь виконання певних дій, операцій; в) знання – цінності, котрі визначають ставлення педагога до оточуючої дійсності, формують різнобічну особистість. Кожен вид знань може включати різні напрями: педагогічні, психологічні, культурологічні, антропологічні, інтелектуальні, естетичні та інші [5, 48-53].

Знання, будучи компонентами будь-якої діяльності, не складають самостійного елемента цілепокладання та не існують відокремлено. В їх основі лежать конкретні уміння, що відбивають у свою чергу життєві завдання. На думку Н.Тализіної, спеціаліста необхідно навчити користуватися знаннями у складі умінь, адекватних завданням, з якими він зустрінеться у своїй професійній діяльності [12, 174]. Педагогічні знання вчителя реалізуються в його практичній діяльності. Саме тому вони органічно пов'язані з педагогічними уміннями та навичками. На думку провідних дослідників (О.Абдулліна, Ю.Бабанський, В.Сластьонін, О.Щербаков та ін.) головним недоліком підготовки сучасних випускників ВНЗ (в тому числі й педагогів), є розрив між теоретичними знаннями та навичками їх практичного використання. Звідси – недостатня сформованість практичних умінь та навичок. Тому проблема педагогічних умінь та навичок є актуальною. Її вивчення включає в себе визначення сутності педагогічних умінь, принципів їх класифікації, ефективних форм і методів їх формування та ін.

Аналізуючи сучасні дослідження конкретно означеного характеру, можна зробити висновок, що сьогодні не існує єдиного підходу до визначення поняття „уміння”. Розуміння сутності уміння досить різнобічне. Розглянемо найбільш поширені точки зору.

У педагогічній енциклопедії поняття „уміння” визначається як „можливість застосування ефективних дій відповідно до мети та умов, в котрих ці дії реалізуються” [9, 16].

В.Краєвський [7] та О.Кисельгоф [8] під умінням розуміють знання, що включені в певний вид діяльність, застосування цих знань та навичок, а також володіння системою психологічних та практичних дій.

Р.Гарбодрев вважає, що уміння – це володіння добре організованими гнучкими структурами (ідеальними моделями) майбутніх дій та їх систем, що забезпечують результативність в умовах, котрі постійно змінюються [4, 40].

Найбільш близька нам точка зору вчених (С.Громов, І.Гринчук та ін.), які акцентують увагу на креативному характері вмінь, тобто здатності особистості творчо виконувати певні дії на основі гнучкого використання набутого досвіду. Світоглядному принципу єдності теорії та практики, дидактичному принципу зв'язку навчання з життям, завданню інтеграції вищого навчального закладу зі школою та наукою відповідає формування єдності „знання-уміння”.

Відомо, що уміння формуються у молодих людей протягом усього процесу навчально-професійної діяльності. Результатом такої діяльності є певний рівень освіченості, що передбачає відтворення особистістю зафіксованих у суспільному досвіді прийомів, дій та поведінки, а також їх закріплення у вигляді знань, умінь та навичок.

Уміння розглядається, зазвичай, як вища людська властивість, формування якої є однією з найважливіших цілей педагогічного процесу. У психології уміння подаються у вигляді системи знань та в єдності з системою навичок. У педагогіці уміння характеризуються через свідомість, плановість, цілепокладання, довільність, інтелектуальність, варіативність, єдність розумових і практичних дій. Підготовка майбутнього вчителя до роботи в школі ведеться на основі засвоєння ним теоретичних знань в готовому вигляді і набуття умінь використовувати їх в педагогічній діяльності.

Наприклад, В.Сластьонін під педагогічним умінням розглядає сукупність дій, які послідовно розгортаються, заснованих на теоретичних знаннях і спрямованих на вирішення завдань розвитку гармонійної особистості [11, 43].

Склад педагогічних умінь визначається по-різному. Деякі дослідники [2, 6, 11, 13] виділяють три види метауміння вчителів: уміння орієнтуватися на теоретичні знання з педагогіки, психології, педагогічної технології; уміння бачити того, хто навчається, як суб'єкта навчальної діяльності з урахуванням його мотивів, інтересів; уміння вести дослідницьку роботу на базі школи.

О.Абдулліна розглядає педагогічні уміння як знання у дії і виділяє близько трьох десятків загальнопедагогічних умінь, що охоплюють всі види діяльності вчителя. При цьому пріоритетними

виступають організаційно-педагогічні - уміння з організації спілкування та керівництва пізнавальною діяльністю; уміння з організації виховного процесу, керівництва вихованням і самовихованням учнів тощо [2, 64].

М.Волошина структурує чотири групи педагогічних умінь: уміння організувати і згуртувати учнівський колектив; уміння регулювати міжособистісні стосунки; уміння організувати й провести групову та індивідуальну виховну роботу; уміння використовувати у виховній роботі особисті якості і здібності [8].

Н.Тализіна відзначає наступні специфічні уміння педагога: уміння бути джерелом знань, уміння побудувати процес засвоєння знань іншими людьми, уміння розвивати різні аспекти людської особистості [12, 18].

Інший дослідник, до якого ми вже зверталися, С.Дніпров у монографії “Педагогічна свідомість: теорія і технологія формування у майбутніх вчителів” визначає в якості провідних інтелектуальні уміння: логічно мислити, досліджувати особистість учня в співвідношенні з колективом школярів; прогнозувати події; відбирати зміст, форми і методи дії; здійснювати корекцію розвитку особистості та колективу, орієнтуючись на сильні сторони власної особистості [6].

Щодо класифікації професійно-значущих умінь і навичок у педагогічній науці існує декілька підходів. Згідно структурного підходу системоутворюючу основу складають конструктивний, організаторський, комунікативний, гносеологічний компоненти педагогічної діяльності, кожному з яких притаманні відповідні уміння (Н.Кузьміна). Професіографічний підхід відбиває процес виділення інваріантних і варіативних компонентів у структурі діяльності вчителя і відповідно загальних і специфічних умінь, характерних для викладачів конкретної навчальної дисципліни (В.Сластьонін, А.Щербаков). В.Сластьонін виділяє два основних блоки загальнопедагогічних умінь: теоретичні (аналітичні, прогностичні, проєктивні, рефлексивні) та практичні (комунікативні, організаторські, мобілізаційні, інформаційні). А.Щербаков визначає інформаційні, мобілізуючі, розвиваючі, орієнтуючі уміння [13]. Змістовий підхід характеризується структуруванням видів діяльності вчителя-вихователя (Ю.Бабанський). Функціональний підхід заснований на структурно-функціональному аналізі педагогічної діяльності (О.Абдуліна), а відтак виділяють дидактичні, виховні, пропагандистські, методичні, дослідницькі уміння, уміння і навички самостійної роботи, а також інтегральні (організаційні, діагностичні, інформаційні) уміння, які є складовою всіх зазначених груп [2, 79-80].

У психолого-педагогічній літературі розрізняються прості і складні, спеціальні й узагальнені уміння. І.Якиманська та інші науковці [8, 10] вказують, що уміння часткового й загального характеру варіюються за обсягом застосування (“об’єм кола завдань, що підлягають вирішенню” [15, 68]).

Досить суттєвою властивістю вміння є узагальненість. Саме ця властивість, на думку психологів [10, 136-140], забезпечує вирішення завдань, що виникають при зміні умов діяльності, яка вказує на варіативність умінь. У дослідженнях поняття “узагальнені уміння” трактується як інтелектуальні уміння [7; 8; 10; 13 та інші]. Дослідники вважають, що “категорію умінь, гнучких за своїми властивостями і таких, які легко переносяться у нові обставини, націлених на розвиток інтелектуальних здібностей учнів, можна назвати узагальненими вміннями” [10, 5]. Такого роду уміння, на думку С.Рубінштейна, характеризуються усвідомленістю, інтелектуальністю, цілеспрямованістю, довільністю, плановістю, прогресивністю, практичною дієвістю, поєднанням розумових і практичних дій і разом з тим великою варіативністю способів досягнення мети. Г.Щукіна вказує, що інтелектуальні вміння “мобільні, рухливі, варіативні, безвідмовно діють у будь-яких ситуаціях і на будь-якому предметному матеріалі” [14].

Зроблений аналіз вихідних положень дозволяє визначити основні властивості педагогічних умінь: а) це складні інтелектуальні уміння, яким притаманна широка варіативність; б) полем їх застосування є соціокультурна та освітня сфери; в) це узагальнюючі способи оперування соціогуманітарними знаннями, поняттями, уявленнями в різноманітних умовах пізнавальної і практичної діяльності, пов’язаної з осмисленням культурно-освітніх явищ і вирішенням професійно-педагогічних проблем; г) вони інтегруються у різноманітні види діяльності (культурно-освітню, соціальну, екологічну, організаційно-управлінську, економічну, техніко-технологічну тощо); г) вони активно впливають на духовний та інтелектуальний потенціал особистості.

Кожне педагогічне уміння може розглядатися як певна сукупність інтелектуальних та практичних дій, цілеспрямованих та взаємопов’язаних, що виконуються у певній послідовності. Не дивлячись на те, що зміст кожного педагогічного уміння є відносно стійким (завдяки чому забезпечується однаковість його розуміння в процесі навчання студентів), виконання кожної дії в практичній діяльності вчителя залежить від конкретних умов (особливості класу, окремих учнів

тощо). Таким чином, дія має творчий характер, що імпліцитно обумовлюється характером педагогічної діяльності у цілому.

Природно виникає питання про співвідношення умінь та навичок вчителів. Наскільки і в яких галузях можлива автоматизація прийомів педагогічної діяльності?

У психолого-педагогічній літературі „навичка” розглядається як часткова автоматизація виконання та регулювання доцільних рухів [9].

Складність, динамічність, багатоплановість, творчий характер педагогічної праці обумовлює необхідність свідомого та творчого використання різноманітних прийомів та способів роботи, пошуку оптимальних шляхів удосконалення навчально-виховного процесу із врахуванням конкретних умов, а це потребує творчих динамічних педагогічних умінь. Разом з тим саме специфічні особливості педагогічної діяльності визначають практичну значимість автоматизації ряду стереотипних дій вчителя, роль педагогічних навичок. Так, на думку О. Абдуліної [2, с.79], піддаються автоматизації деякі організаційні уміння та педагогічна техніка. Наприклад: техніка і культура мови, міміка, манера поведінки, навички спілкування, прийоми використання наочності, роботи зі шкільною документацією тощо.

Можна скласти відповідну таблицю, де подати аналіз рівнів підготовки вчителя, характеристики рівнів сформованості професійних знань, умінь та навичок вчителя у співвідношенні з характеристикою особистості вчителя.

Рівні	Характеристики рівнів сформованості професійних знань, умінь і навичок вчителя		Характеристика особистості вчителя
	Знання	Уміння і навички	
1. Елементарний (діяльнісно-інтуїтивний) рівень	Студент володіє знаннями тільки про деякі сторони педагогічної діяльності. Ці знання ізольовані один від одного і цілісної картини не складають. Знань недостатньо для прийняття правильних рішень навіть в багатьох типових ситуаціях.	Успішно виконуються тільки деякі дії по реалізації педагогічних знань і умінь. Процес виконання дій часто буває непослідовним, з помилками. Спроби проявити творчість при виконанні дій майже відсутні і не дають позитивних результатів.	Характеризується відсутністю професіоналізму, високою інтенсивністю емоційних проявів, дилетантським підходом до педагогічної діяльності. Студенти і окремі вчителі цього рівня іноді досягають успіхів за рахунок виняткових здібностей і комунікативних якостей. За відсутності здібностей стикаються із значними труднощами в педагогічній діяльності.
2. Масовий (репродуктивний) рівень	У студента присутні знання даного напрямку, проте, ці знання деколи неповні, слабо пов'язані один з одним, цілісної картини не складають, їх рівень дозволяє приймати правильні рішення в багатьох, але лише типових ситуаціях.	Більшість дій даного напрямку студент виконує успішно, але не завжди в оптимальній послідовності. Робляться спроби проявити творчість, але до позитивного результату приводять рідко.	Властивий студентам, які ще не виробили власного стилю професійної праці, не мають достатнього набору професійно-особистісних якостей. Їхня діяльність не завжди є систематизованою і послідовною. Такі студенти не ведуть творчого пошуку, не відчують потреби у творчому зростанні, отримують невисокі результати у навчально-виховній роботі. Цей рівень загалом визначається як непрофесійно-репродуктивний. На адаптивному рівні у студентів закладається індивідуальний стиль професійної діяльності

			і спілкування, адекватний власним психічним властивостям. У подальшому він залишається незмінним по суті, але може змінюватися за своїм змістом, який приводиться суб'єктом у відповідність до конкретних умов
3. Базовий (адаптивно-професійний) рівень	Знання вчителя складають цілісну картину даного напрямку, їх достатньо для прийняття необхідного рішення в абсолютній більшості типових ситуацій, проте ці знання не настільки великі за обсягом і глибиною, щоб можна було їх трансформувати для використання в нетрадиційних, змінених ситуаціях.	Всі дії даного напрямку професійних знань і умінь виконуються вчителем успішно, в оптимальній послідовності згідно конкретним рекомендаціям. При виконанні цих дій вчитель іноді вдало проявляє творчість, але частіше повертається до відтворення вказівок і рекомендацій.	Характеризує вчителя, який пройшов певну стадію адаптації та ідентифікував себе як фахівця, та також студента випускного курсу, котрий успішно виконав практичні завдання, вже має деякий досвід і на цьому досвіді зумів себе ідентифікувати. Він має необхідні особистісно-професійні якості, у своїй діяльності спирається на знання і уміння, досягає певних результатів у навчанні і вихованні. Але недостатній розвиток педагогічної рефлексії, а, отже, недостатній рівень оволодіння способами об'єктивного самопізнання стримує професійне самовдосконалення, внаслідок чого участь у творчому пошуку епізодична. Він не відчуває стійкої потреби у власному саморозвитку і творчому зростанні, задовольняється досягнутим.
4. Вищий (професійно-творчий) рівень	Знання вчителя в даному напрямі глибокі, великі за обсягом взаємообумовлені, складають цілісну картину. Рівень цих знань дозволяє в короткий термін прийняти оптимальні рішення в будь-яких типових ситуаціях і забезпечує можливість трансформувати їх для успішного використання в деяких нетрадиційних ситуаціях.	Всі дії по реалізації даного напрямку виконуються вчителем в оптимальні проміжки часу, ефективно, з урахуванням реальної ситуації. В деяких випадках ефективність цих дій підвищується за рахунок творчого використання вчителем способів їх здійснення.	Характеризує таких учителів, які мають необхідні теоретичні знання та особистісні якості, працюють професійно, шукають творчі шляхи вирішення нових педагогічних завдань, мають стійку потребу у професійному саморозвитку і самовдосконаленні; досягають хороших результатів у навчанні та вихованні більшості учнів. Проте творчість у них зводиться до функцій "покращення",

			"удосконалення", а не створення нових зразків педагогічної практики, та прояви методологічної рефлексії мають епізодичний характер. Такий педагог може видозмінювати свою діяльність в межах вимог до професії, самореалізується як професіонал, як учитель і як цілісна людина.
5. Найвищий (методологічно-творчий) рівень	Знання вчителя в галузі всього напрямку великі за обсягом, глибокі, представляють цілісність, з високою ефективністю використовуються для прийняття рішень не тільки в типових ситуаціях, але і творчо використовуються в нетрадиційних ситуаціях. Окремі елементи знань носять авторський характер, відрізняються новизною.	При виконанні дій по реалізації даного напрямку професійних знань і умінь вчитель вмiло поєднує репродуктивний і творчий підходи, добиваючись високих результатів. Ефективність практичної реалізації окремих галузей напрямку значно підвищується за рахунок використання вчителем своєї технології.	Це модель гармонійної людини, усі компоненти особистості якої "культуровідповідні". Такий учитель творчо сприймає і старанно зберігає у свідомості культурні зразки практичної діяльності, створює їх, розробляє на основі методологічних засад педагогіки і психології, закономірностей функціонування дидактичної і виховної систем, методики, технології, рефлексії власного досвіду. На створених ним зразках навчаються інші педагогі. У нього креативна спрямованість індивідуальної свідомості, яка явно переважає над нормативною. Яскраво виражений власний стиль, усталений індивідуальний почерк. Найвищий рівень професійного становлення - це індивідуально-творчий підхід до педагогічної діяльності.

Аналізуючи вищесказане, треба зазначити, що ефективність підготовки сучасних фахівців-педагогів визначається не стільки мірою засвоєння запропонованих студентам навчальними програмами знань, умінь та навичок скільки тим, як сформується в них ціннісне ставлення до педагогічної діяльності. Безперечно, без необхідних знань, умінь, та навичок жодна діяльність не може бути сформована. У той же час успішне засвоєння навчальних програм не обов'язково призводить до формування цілісної діяльності.

На жаль, зміст та форми традиційного навчання цього не забезпечують у повному обсязі. На наш погляд, причина цього перебуває у тому, що ЗУНівська парадигма припускає формування переважно тільки дій. Як відомо з психолого-педагогічних джерел, свiдома педагогічна дія – це дія, що проектується та прогнозується, ґрунтується на усвідомленні її мети, способів виконання, принципів вибору цих способів. Саме глибоке теоретичне підґрунтя надає педагогічним умінням цілеспрямований, усвідомлений характер. Цілі підготовки фахівця-педагога визначають її зміст і структуру. Інакше без цього не відбудеться забезпечення формування адекватного їм змісту навчальних планів та програм.

Отже, виокремлення та дослідження базових для даної наукової розвідки понять - "педагогічні знання", "педагогічні вміння", „педагогічні навички”- дозволяє інтерпретувати їх і як задану змістом мету, і як зміст, і як результат загальнопедагогічної підготовки студентів вищих педагогічних закладів освіти. З урахуванням цього метою загальнопедагогічної підготовки є гармонійний розвиток особистості студента і формування його професійної компетентності та готовності до роботи у навчально-виховних установах різного типу.

Література

1. Закон України “Про освіту” // Освіта. – 21 серп. 1996р. – № 43 – 44 (221 – 222). – С. 6-11.
2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб. заведений. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141с.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. – М.: Просвещение, 1982. – 192с.
4. Гарбодрев Р.В. Моделирование в познавательной деятельности студентов.-Казань, Изд-во Казан. у-та, 1983. - С.108.
5. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичні та методичні аспекти): Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. / Харківський держ. пед. ун-т ім.Г.С.Сковороди. – К., 2001. – 45 с.
6. Днепров С.А. Педагогическое сознание: теория и технологии формирования у будущих учителей: Монография // Образование: исследовано в мире (Электронный ресурс): <http://www.oim.ru>.
7. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения. – М., 1977. – С. 264
8. Кисельгоф А.П. Формирование у студентов педагогических умений и в условиях университетского образования. -Л.: Изд-во ЛГУ, 1973. -С. 52.
9. Педагогическая энциклопедия. – Т.1. – М.: Сов. Энциклопедия, 1964. – 831с.
- 10.Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
- 11.Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М., 1990. – 300с.
- 12.Талызина Н.Ф., Печенюк Н.Г., Хихловский Л.Б. Пути разработки профиля специалиста/ Под ред. Н.Ф.Талызиной. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1987. – 176 с.
- 13.Щербаков А.И. Совершенствование системы психолого – педагогического образования будущего учителя.// Вопросы психологии – 1981. - №5. – С.13-21.
- 14.Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 203 с.
- 15.Якиманская И.С. Требование к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников.// Вопросы психологии – 1994. - №2. - С. 64-77.

Резюме

В статье рассматривается понятийно-категориальный инструментарий содержания общепедагогической подготовки будущего учителя, дается характеристика уровней сформированности профессиональных знаний, умений и навыков учителя.

Ключевые слова: общепедагогическая подготовка, содержание общепедагогической подготовки, педагогические знания, педагогические умения и навыки.

Summary

The article deals with the concept-categorical instruction of substance of general pedagogic education the future teacher, with reference of the levels of formation the professional knowledges, skills and habits of teacher.

Key words: the general pedagogic education, the substance of general pedagogic education, pedagogical the knowledges, skills and habits.

РОЛЬ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ СПІЛЬНОТИ

Стаття присвячена проблемі навчання іноземних мов у країнах Західної Європи. Автор наголошує на важливості європейських освітніх програм, таких як СОКРАТ (складовими якої є наступні напрями навчання: ЛІНГВА, КОМЕНІУС, ЕРАЗМУС, ГРЮНДВІГ), ЛЕОНАРДО ДА ВІНЧІ, а також діяльності міжнародних освітніх мереж (ЄУРИДАЙС, ЄУДІЗД), які є потужним інформаційним та навчальним джерелом в Європейському освітньому просторі, роблять значний внесок у розвиток освіти вчителів і формування освітньої політики загалом.

Ключові слова: Європейське співтовариство, Рада Європи, єдиний європейський простір, Європейський мовний портфель.

Шлях європейської та світової інтеграції, обраний Україною, зумовлює необхідність інтенсивних змін у політичному, економічному й соціальному житті нашої держави. Саме тому в останнє десятиріччя модернізація освітньої галузі спрямовується на досягнення рівня кращих світових стандартів. Значним поступом стала поява стратегічного документа – Національної доктрини розвитку освіти, – яка відображає орієнтацію українського суспільства на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, її конкурентноздатності в європейському та світовому просторах, виховання професійно мобільного молодого покоління, здатного здійснювати особистісний духовно-світоглядний вибір.

Державна програма „Вчитель”, прийнята в Україні в 1997 році, передбачає вивчення, узагальнення та впровадження позитивного світового досвіду підготовки вчителів, у тому числі й іноземних мов. Це сприятиме інтеграції нашої держави в загальноєвропейський освітній простір згідно з вимогами Болонської декларації.

Українськими вченими накопичено значний досвід використання здобутків зарубіжної професійної педагогіки (Н.В.Абашкіна, І.П.Задорожна, Ю.В.Кіщенко, Н.М.Лавриченко, О.І.Локшина, О.В.Овчарук, А.В.Парінов, О.В.Плахотник, Л.П.Пуховська, Н.П.Яцишин та ін.).

Проте дещо поза увагою науковців залишається досвід, набутий окремими зарубіжними країнами у підготовці вчителів іноземних мов. На наш погляд, підготовка цих фахівців набуває особливого значення з огляду на розширення міжнародних контактів України, розвиток міжкультурного спілкування, необхідність зростання професійної компетентності педагогів у контексті діалогу культур тощо.

У зв'язку з цим вартим уваги є досвід Великої Британії з її багатовіковими традиціями професійної підготовки вчителів.

Розвиток системи підготовки вчителів у Великій Британії і педагогічної освіти в цілому відбувається під певним впливом зовнішніх умов. Підготовка вчителів є загальною потребою суспільства, що створює нову історичну реальність — єдиний європейський освітній простір. Поворотним пунктом у створенні концепції європейської освіти у межах єдиного освітнього простору стало прийняття Радою Європейського співтовариства (24.05.1988 р.) та Парламентською Асамблеєю Ради Європи (22.09.1989 р.) спеціальних резолюцій щодо розбудови єдиного європейського простору в освіті. Аналіз цих документів свідчить, що в Європі започатковані й одержали офіційну підтримку дві концепції європейської освіти, які паралельно розвивалися і поширювалися протягом останніх років: концепція Європейського співтовариства та концепція Ради Європи [2].

У результаті проведеного нами аналізу змісту цих концепцій можна визначити п'ять вихідних напрямів розвитку освіти, які, на нашу думку, можна вважати певними базовими принципами формування єдиного європейського простору:

— шлях до багатокультурної Європи — розвиток європейського виміру в навчанні; сприяння вивченню іноземних мов, врахування різноманітності національних підходів в освіті та професійній підготовці [1];

— шлях до мобільної Європи — формування системи взаємовизнання дипломів: здійснення обміну викладачами, учнями, студентами і адміністративними кадрами; прийняття процедури, яка дасть можливість учителям тимчасово працювати в різних державах Європейського співтовариства;

— шлях до Європи у професійній підготовці для всіх — рівний доступ кожного до високоякісної освіти; вжиття заходів щодо боротьби з відсівом школярів;

— шлях до Європи навичок — підвищення якості базової освіти, приведення системи підготовки молоді у відповідність з економічними, технологічними та соціокультурними потребами

розвитку суспільства; удосконалення всіх ланок освіти, зокрема технічної, професійної та вищої; поліпшення базової підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів;

— шлях до Європи, відкритої для світу — зміцнення зв'язків з іншими державами, співпраця з міжнародними організаціями; нові взаємокорисні контакти з країнами, що розвиваються [1].

Аналіз документів з питань розбудови єдиного європейського простору в освіті, прийнятих відповідними інституціями Європейського співтовариства та Ради Європи, починаючи з кінця 80-х років, дає можливість визначити сутність цього нового явища. Загальноєвропейський вимір в освіті (European Dimension in Education), з нашої точки зору, може розглядатись як загальне духовне поле, характерними ознаками якого є сукупність спільних ціннісних орієнтацій, інваріантної частини змісту освіти та сучасних передових технологій, що характеризують процес передачі поколінням молодих європейців досвіду попередніх поколінь (традиційне навчання) і процес відкриття нового досвіду.

Інституції Європейського співтовариства та Ради Європи розгорнули поетапну роботу з формування спільних підходів до розвитку педагогічної освіти у межах єдиного освітнього простору. Значною мірою вони стосувалися мовної освіти, у тому числі навчання іноземних мов. Спільним пріоритетом як у шкільній, так і в загальнопедагогічній освіті визнано досконале і різноманітне.

Упродовж останніх десятиріч у Європі нагромаджено значний досвід лінгвістичних обмінів, який покладено в основу сучасних програм „ЕРАЗМУС” (1989 р.) та „ЛІНГВА” (1989 р.), запроваджених у Європейському співтоваристві. Головна їх мета — сприяти розширенню обміну студентами між вищими навчальними закладами країн — членів Європейського співтовариства, стимулюючи різнобічну співпрацю, зокрема шляхом вивчення та активного використання іноземних мов. Основна відмінність цих програм від колишніх розробок і рекомендацій полягає в тому, що вони є конкретними планами з визначеними термінами реалізації та розміром фінансового забезпечення.

Враховуючи специфіку підготовки вчителя, у межах програми „ЕРАЗМУС” було запроваджено спеціальну програму „НІРОПІД”, що об'єднала сто двадцять університетів Західної Європи, у яких здійснюється підготовка педагогічних кадрів для середніх навчальних закладів. Ця група університетів працює у напрямі налагодження контактів в академічній галузі і зосереджена на розробці спільних навчальних програм, що дає змогу студентам — майбутнім учителям — прослухати той чи інший курс у навчальному закладі іншої країни з наступним зарахуванням їм цього курсу під час навчання.

На сучасному етапі формування єдиного європейського простору найголовнішою ознакою професійної підготовки вчителя має бути її сконцентрованість навколо ідей демократії та інноваційного навчання. У Великій Британії бурхливо відбуваються процеси оновлення та вдосконалення змісту, форм і методів підготовки вчителя. Реформування системи педагогічної освіти триває на фоні внутрішніх і зовнішніх чинників. До внутрішніх чинників ми відносимо оновлення середньої ланки освіти, розширення кола функцій учителя в школі, а до зовнішніх — доцентрові тенденції до зближення систем освіти у країнах європейської співдружності за створення єдиного простору, визначення критеріїв підготовки фахівців з вищою освітою в Західній Європі, поліпшення підготовки педагогічних кадрів. Наголосимо, що лише досконале знання стану у галузі освіти „за європейськими стандартами” може дати чітке й адекватне розуміння всіх процесів, що відбуваються у Великій Британії. Історично склалося, що становлення й розвиток системи педагогічної освіти у Великій Британії на різних етапах розвитку держави були тісно пов'язані зі школою, з еволюцією середньої освіти в цілому. Зміни у шкільній освіті, а саме від часу прийняття в країні Акта Бальфура про започаткування системи середньої освіти (1902 р.) і до найбільшої в англійській історії реформи шкільної освіти (1988 р.), зумовлювали також суттєву перебудову підготовки вчителя [2].

З метою посилення інтересу до вивчення іноземних мов на європейському континенті дві найвпливовіші міждержавні організації – Рада Європи (РЕ) та Європейський Союз (ЕС) – об'єднали свої зусилля для відзначення в 2001 році Європейського року мов. Адже сучасна Європа є спільним домом для багатьох націй і народностей зі значною культурною спадщиною та економічними досягненнями, ознайомлення з ними можливе лише за умови володіння іноземними мовами. Освітні моделі країн Європи розвиваються в масштабі спільного освітнього простору, творцем якого виступає і Рада Європи.

Створена 5 травня 1949 року Рада Європи сьогодні – це організація міжурядової й міжпарламентської співпраці, що об'єднує понад сорок країн-членів. Основні напрями її діяльності – це захист прав людини, співробітництво в галузі місцевого й регіонального самоврядування, охорони здоров'я й навколишнього середовища, культури і, звичайно ж, освіти. Над формуванням освітньої стратегії на європейському континенті Рада Європи плідно працює з самого початку свого

заснування. Підґрунтям діяльності організації в цій царині стала Європейська культурна конвенція (1954), яка, зокрема, наголошувала на потребі в освіті, спрямованій на розвиток взаєморозуміння між народами Європи. Наполеглива робота Ради Європи в освітній сфері розпочалася після створення в 1962 році Комітету з питань загальної освіти. Сучасна освітня стратегія Ради Європи ґрунтується на ідеї загального європейського дому, де Європа розуміється як спільність з єдиними духовними цінностями і культурною спадщиною. Освіту в цьому контексті розглянуто як дійовий інструмент формування демократичної культури.

У контексті демократичного європейського громадянства будується політика Ради Європи і у сфері навчання іноземних мов, які розглядаються як обов'язковий засіб для взаєморозуміння між народами й зміцнення демократичної стабільності. Основоположні складові сучасної мовної політики Ради Європи окреслено у рекомендаціях Комітету № R (98) 6 „Про сучасні мови” [3], які передбачають формування у кожного європейця навичок.

Таблиця 1

Інформація щодо використання іноземних мов громадянами ЄС

Склад населення щодо використання іноземних мов	Іспанська	Данська	Німецька	Грецька	Англійська	Французька	Італійська	Голландська	Португальська	Фінська	Шведська	Інші
Відсоток населення ЄС, для якого наведена мова є рідною	10	2	24	3	16	16	16	6	3	1	2	2
Відсоток населення ЄС, яке може розмовляти даною мовою як другою, або як іноземною	4	0	8	0	31	10	2	1	0	0	1	4
Загальна кількість населення ЄС, яке може розмовляти наведеною мовою	14	2	32	3	47	26	18	7	3	1	3	6

Кроки РЄ та ЄС щодо активізації вивчення іноземних мов у Європі зумовлені низкою об'єктивних економічних і суспільно-політичних причин. По-перше, цього вимагають інтеграційні процеси насамперед у країнах – членах ЄС, які ведуть до створення спільного ринку праці. Іншою важливою причиною є тісний взаємозв'язок європейських культур, потреба у вихованні толерантності та взаємоповаги різних націй і народностей, що є необхідною умовою процвітання Європейської спільноти.

Рада Європи та Європейський Союз докладають максимум зусиль для оптимізації ситуації з вивчення іноземних мов у державах-членах. Так, ще у 1995 році Європейська Комісія (виконавчий орган ЄС) прийняла документ „Біла Книга „Навчання та вивчення: назустріч суспільству, що вчиться”, у якому закликає до створення умов для оволодіння кожним громадянином Європейського Союзу принаймні трьома європейськими мовами (рідною та двома іноземними). З цією метою у 1995 році розпочалася реалізація європейської освітньої програми „СОКРАТ” (перша фаза реалізації – 1995 - 1999 рр., друга – 2000 - 2006 рр.). Складовими її є такі напрями навчання:

„ЛІНГВА” – навчання та вивчення мов:

- проекти, семінари та публікації для підвищення мотивації громадян щодо вивчення іноземних мов, розширення можливостей для навчання;
- міжнародні проекти з метою розробки нових технологій мовного навчання та тестування і популяризація найефективніших методик.

„КОМЕНІУС” – шкільна освіта:

- шкільні обміни;
- гранти для стажування вчителів у країні, мову якої вони викладають, чи будуть викладати в майбутньому;
- міжнародні проекти з розробки дидактичних матеріалів та курсів для учнів і вчителів.

„ЕРАЗМУС” – вища освіта:

- надання студентам можливості для стажування (від трьох до дванадцяти місяців) у вищому навчальному закладі за кордоном;

- створення умов для вивчення іноземної мови студентом удома.

„ГРЮНДТВІГ” – освіта дорослих:

- для заохочення дорослого населення вивчати іноземні мови активно використовуються міжнаціональні проекти, комп'ютерні мережі та грантове фінансування.

Інша програма „ЛЕОНАРДО ДА ВІНЧІ” – зорієнтована на оволодіння іноземною мовою на професійному рівні та сприяє реалізації міжнародних проектів з розробки дидактичних матеріалів і методик для вивчення іноземних мов представниками окремих професій.

Рада Європи також не стоїть осторонь проблеми навчання іноземних мов. Ще у 1994 році за ініціативи Австрії й Нідерландів та завдяки спеціальній підтримці Франції вісім держав-членів заснували у Граці (Австрія) Європейський центр сучасних мов (European Centre for Modern Languages). Нині вже 28 країн є членами цього Центру. За час функціонування Центр розробив європейську платформу навчання іноземних мов, став місцем зустрічі фахівців цієї галузі, опублікував багато відповідної літератури.

Співкоординатором проведення мовних заходів у державах-членах Ради Європи виступає і Відділення сучасних мов (Modern Languages Division) у Страсбурзі (Франція), яке плідно співпрацює з фахівцями-мовниками з усіх європейських країн.

У 1998 році Комітетом Міністрів (керівним органом Ради Європи) у Рекомендації № R (98) б багато уваги приділяється усім віковим категоріям, але, в першу чергу, освіті молоді, наголошується на необхідності раннього початку навчання іноземних мов - до 11 років.

Зазначимо, що чимало європейських країн, беручи до уваги рекомендації Ради Європи та вимоги реального життя, активно розглядають питання, пов'язані з навчанням іноземних мов на початковому рівні. Якщо на початку 80-х років у переважній більшості європейських країн іноземна мова практично не вивчалася у початковій школі, то нині стан кардинально змінився. У більшості країн Європейського Союзу викладання першої іноземної мови розпочинається у віці 6-9 років [3, 53]. Хоча не в усіх країнах іноземну мову включено до обов'язкового переліку предметів для вивчення в початковій школі.

Іншим важливим кроком у вдосконаленні процесу навчання іноземних мов у Європі стала спроба Ради Європи запровадити уніфікований та визнаний європейський документ, у якому було б відображено рівень володіння іноземними мовами кожним громадянином європейського континенту. З цією метою Рада Європи розробила Європейський мовний портфель, куди особи будь-якого віку, які проживають у Європі, зможуть вносити дані з персонального володіння мовними знаннями та навичками. Рада Європи сподівається, що Європейський мовний портфель полегшить вимірювання мовної компетенції кожного окремого індивідуума та посилить рівень мобільності в Європі завдяки запровадженню єдиного документа чіткої та міжнародно визнаної форми [4].

До Європейського мовного портфеля включено такі документи:

1. Мовний паспорт, що буде визначати рівень володіння іноземними мовами тієї особи, кому він належить. Мовний паспорт, зокрема містить схему, розроблену фахівцями Ради Європи, для самооцінки рівня володіння іноземною мовою, за допомогою якої можна перевірити навички слухання, читання, спілкування та письма.

2. Мовна та культурна біографія, куди включатиметься інформація про отриманий досвід у галузі вивчення іноземних мов: дані про тривалість контактів з носіями тієї чи іншої іноземної мови, використання мови на роботі, навчання мови в школі чи на курсах.

3. Досьє, до якого можна буде вносити документи (для підтвердження інформації, що викладена у мовному паспорті та у мовній та культурній біографії), тобто офіційні сертифікати чи дипломи, отримані після закінчення мовних курсів або інституцій, назви цих установ та рік видачі.

Україна також взяла активну участь у відзначенні Європейського року мов. Зокрема, Міністерство освіти і науки України спільно з Європейським центром співробітництва в галузі освіти, зарубіжними культурними центрами та іншими організаціями провело ряд міжнародних колоквіумів, конференцій, семінарів, присвячених різним проблемам розвитку мов на сучасному етапі.

Особливу увагу країни-члени Європейського Союзу приділяють освіті, її розвитку та напрямкам, відаючи їй пріоритети.

Визнаючи виключність освіти, країни ЄС у Маастріхській угоді 1992 року продекларували, що: „Співтовариство повинно робити свій внесок у розвиток якісної освіти шляхом підтримки співпраці

між країнами-членами ЄС та, якщо є необхідність, підтримувати та сприяти цим зв'язкам та нести відповідальність та зміст освіти та організацію навчальних процесів систем освіти, враховуючи її культурну та лінгвістичну різноманітність”.

Тому співтовариство Європейського Союзу включає в свою діяльність „розвиток обмінів інформацією та досвідом між системами освіти країн-членів ЄС”.

Враховуючи різноманітність систем освіти європейських країн, ЄС вважає, що саме ця різноманітність і є культурним багатством кожної окремої країни. А краще розуміння особливостей та самобутності кожної країни веде до плідної взаємоспівпраці та створення взаємного європейського простору. Політики з освіти європейських країн вважають, що це можливо лише завдяки володінню та поширенню необхідної інформації стосовно будь-яких аспектів систем освіти.

Саме для цього була створена і працює по цей час Освітня інформаційна мережа ЕУРИДАЙС, яка вважається та визнана основним джерелом надходження освітньої інформації в Європейському Союзі.

За всі роки своєї роботи мережа підтвердила свою важливість, можливості та необхідність зі збору та розповсюдження освітньої інформації серед країн ЄС. Її основні орієнтації визначаються напрямками та пріоритетами у розвитку систем освіти європейських країн.

Спочатку у кожній країні, яка бажала співпрацювати з мережею, були створені Національні відділення для участі в її роботі. Європейською Комісією було організоване відділення ЕУРИДАЙС, яке повинно координувати та підтримувати роботу мережі, забезпечуючи адміністративну та технічну підтримку.

Пріоритетами у роботі мережі ЕУРИДАЙС є:

- інформація з політики в освіті та організаційних процесів в системах освіти кожної країни – члена мережі;
- повна інформація з політики Європейської комісії з питань освіти з професійної підготовки вчителів та навчання молоді [5].

Наукові дослідження в освіті – це вагомий елемент у формулюванні освітньої політики, впровадженні інноваційних напрямків та підтримки розвитку та оновлення систем освіти країн Європи. Одним з напрямів роботи мережі ЕУДІЗД є збір інформації, наукових досліджень та розробок з тридцяти двох європейських країн. Це дає можливість політикам з освіти обрати саме ті шляхи та напрямки розвитку систем освіти, які притаманні саме їх країнам, виключаючи можливість дублювання вже раніше впроваджених та апробованих іншими країнами.

Основними формами та методами роботи були обрані: створення бази даних, видавництво Європейського щорічного збірника з наукових досліджень, видавництво інформаційного бюлетеню, проведення семінарів, конференцій, міжнародних зустрічей.

Напрямки роботи Системи формуються її змістом, який безпосередньо залежить від пріоритетів та напрямків розвитку систем освіти європейських країн-членів ЕУДІЗД.

Постійний обмін досвідом значно допомагає та полегшує політикам в освіті визначитися та правильно спрямовувати розвиток своїх систем освіти залежно від політичних та соціальних умов, що склалися на той час в їх країнах, а також визначитися у напрямках наукових досліджень у цій сфері.

Література

1. Rapport sur l'éthique du journalisme (M. Nunez). – Council of Europe, Parliamentary Assembly, 1993. – Док. 6584. – 22 p.
2. Пуховська Л.П. Тенденції розвитку систем підготовки вчителів у Європі. //Педагогіка і психологія. – 1994. - № 3. – С. 144 – 152.
3. Modern language learning and teaching in Central and Eastern Europe: which diversification and how it can be achieved? Proceedings of the second collojny of the European Centre for Modern Languages. Yraz (Austria), 13 – 15 February, 1997. - European Centre for Modern Languages, Council of Europe, 1998. – 369 p.
4. Language Passport. European Language Portfolio. – Strasbourg: Modern Languages Division, 2000. – 13 p.
5. <http://ecsocman.edu.ru/d6/msg/144916>

Резюме

Стаття посвячена проблемі обучения иностранным языкам в странах Западной Европы. Автор акцентирует внимание на важности Европейских учебных программ, таких как СОКРАТ (составляющими которой являются такие направления обучения: ЛИНГВА, КОМЕНИУС, ЭРАЗМУС, ГРЮНДВИГ), ЛЕОНАРДО ДА ВИНЧИ, а также деятельности международных образовательных сетей (ЕУРИДАЙС, ЕУДИЗД), которые вносят значительный вклад в развитие образования учителей и формирование образовательной политики в целом.

Ключевые слова: Европейское содружество, Совет Европы, Европейский языковой портфель.

Summary

The article is devoted to the problem of renewal of foreign language teaching in countries of Western Europe. The author pays attention to the importance of European educational programmes: such as LINGWA, KOMENIYS, ERASMUS and others.

Key words: European Commonwealth, Language Passport, European Language Portfolio.

УДК 372

І.В.Борисенко

ОРГАНІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розглядаються основні принципи комунікативності, які допомагають організувати комунікативно орієнтоване навчання на уроках іноземної мови в початковій школі.

Ключові слова: комунікативно орієнтоване навчання, мовленнєва спрямованість, іншомовне спілкування, комунікативні навички та уміння.

Принцип комунікативно-орієнтованого навчання є одним з провідних принципів методики викладання іноземних мов. Його сутність полягає у підготовці учня до участі в іншомовному спілкуванні в умовах, створених у класі. Необхідність і важливість реалізації цього принципу в початковій школі зумовлена низкою чинників. Вихідним є положення про мовленнєву спрямованість уроку іноземної мови, який повинен забезпечити іншомовною мовленнєвою діяльністю учнів.

Метою навчання іноземної мови є, як відомо, оволодіння учнями іноземної мови як засобом спілкування та здійснення в цьому процесі освіти виховання й всебічного розвитку особистості учня. На першому етапі навчання іноземної мови (1–4 класи) велике значення має створення психологічних і дидактичних умов для розвитку у молодших школярів бажання їх вивчити, стимулювання потреби використання іноземної мови у спілкуванні із зарубіжними підлітками, для ранньої комунікативно-психологічної адаптації до нового мовного світу та подолання психологічних бар'єрів у використанні іноземної мови як засобу комунікації [8, 4].

Як зазначав відомий теоретик комунікативної методики Є.І.Пассов, процес навчання є моделлю процесу спілкування [1, 72]. Він наголошував на тому, що це не означає, ніби процес навчання будується як копія процесу спілкування. Спілкування має параметри, моделювати які з точки зору навчання немає сенсу. Організувати ж процес навчання як модель процесу спілкування означає змоделювати лише основні, принципово важливі параметри спілкування, такі як:

- особистий характер комунікативної діяльності суб'єкта спілкування;
- взаємини і взаємодію функціонування спілкування;
- змістову основу процесу спілкування;
- систему мовленнєвих засобів, яку слід засвоїти для забезпечення комунікативної діяльності;
- функціональний характер засвоєння та використання мовленнєвих засобів;
- розмаїття зв'язків, які забезпечують динаміку мовлення та гнучкість у використанні мовленнєвих засобів.

Спілкування розглядається як процес взаємодії між тим, хто спілкується. Кожна людина у процесі спілкування досягає своїх цілей за допомогою говоріння, аудіювання, читання, письма, паралінгвістики (інтонація, паузація) і проксемики (рухи тіла, пози).

При цьому спілкування здійснюється трьома способами :

- інформаційним (обмін думками, ідеями, почуттями);
- інтерактивним (взаємодія під час спілкування);
- перцептивним (сприйняття і розуміння людини людиною).

Розрізняють два види засобів спілкування: вербальні та невербальні. До вербальних належать такі види мовленнєвої діяльності:

- продуктивні (говоріння і письмо);
- рецептивні (аудіювання і читання).

До невербальних засобів спілкування належать:

- паралінгвістичні (інтонація, паузація, дихання, темп, мелодика);
- екстралінгвістичні (шуми, сміх, плач);
- кінестетичні (жести, міміка);
- проксемастичні (рухи тіла, дистанція).

Першою фазою будь-якої діяльності, в тому числі й мовленнєвої, є спонукально-мотиваційна (О.М.Леонт'єв, І.О.Зимня) [2, 60], [3, 86]. Тому в будь-якій моделі спілкування слід зберегти вмотивованість. Вмотивованість може бути суто комунікативною, комунікативно-рольовою, коли учень виконує певну роль, ігровою, де мотивом є бажання виграти або взяти участь у грі. Говорячи про мотивацію, не можна не згадати про те, що необхідно мотивувати спілкування саме іноземною мовою. У цьому плані бажано, щоб принаймі один з комунікантів узяв на себе роль носія виучуваної іноземної мови або людини іншої національності, яка не знає мови партнера по спілкуванню, але обидва комуніканти володіють певною іноземною мовою і спілкуються нею.

Ще одна з важливих характеристик спілкування – цілеспрямованість. Будь-яке висловлювання має якусь мету. Той, хто висловлюється, хоче переконатися сам або переконати співрозмовника, підтримати його думку, викликати співчуття. Такі цілі називаються комунікативними завданнями.

Інтерпретація параметрів спілкування в методиці знайшла своє відображення в такій методичній категорії як комунікативність, що є основою комунікативного підходу у навчанні іноземних мов. За Є.І.Пассовим [1, 90], є п'ять принципів комунікативності, яких слід дотримуватися у навчанні спілкування іноземною мовою:

- мовленнєво-мисленнєвої активності;
- індивідуалізації та провідної ролі особистісного аспекту;
- функціональності;
- ситуативності;
- новизни.

Однак іншомовне спілкування учнів початкової школи має свої особливості. Формування комунікативних навичок та умінь проходить кілька стадій. На основі психологічного аналізу динаміки засвоєння іноземної мови учнями молодшого шкільного віку австрійські лінгвісти під керівництвом А.Пельтцер-Карпф виділили три стадії навчання іншомовного спілкування: стадію імітації (1 – 2 класи), яка характеризується найбільшою коректністю висловлювань, що пояснюється точним відтворенням учнями цілих фраз, не розділених на слова і словосполучення; стадію аналізу, впізнавання та вичленування лексики та мовленнєвих зразків, пошуку мовних закономірностей та правил (3 – 4 класи), яка настає з набором критичної маси навчального матеріалу; та стадію стабілізації мовленнєвих навичок та умінь [6, 20]. Відповідно до цих стадій розрізняють імітативне, репродуктивне та продуктивне іншомовне спілкування. Крім того, більшість вчених вважають, що на початку першої стадії можливий так званий “silent period”, під час якого дитина ще не в змозі говорити іноземною мовою. Однією з умов функціонування іншомовного спілкування на елементарному рівні є оволодіння учнями достатньою кількістю комунікативних формул, мовленнєвих структур і навіть типових фраз, які крім своєї основної функції, виконують ще й функцію психологічної підтримки учнів.

На кінець початкової школи результатом навчання діалогічного мовлення мають бути уміння учнів вести бесіду відповідно до навчальної ситуації та в зв'язку із змістом почутого або прочитаного з використанням формул поздоровлення, запрошення, прохання. Навчання монологічного мовлення передбачає уміння робити короткі повідомлення, логічно й послідовно висловлюватись за темою навчальної ситуації та в зв'язку зі змістом почутого або прочитаного [7,170].

Кожний урок повинен будуватися з урахуванням як загальнодидактичних принципів навчання іноземної мови (наочності, посильності, доступності, систематичності, послідовності, міцності, свідомості, колективності, проблемності, розвивального навчання, науковості, активності,

виховального навчання, індивідуалізації), так і методичних (мовленнєвої спрямованості, спрямованості на особистість, функціональності, ситуативності, новизни). Звідси визначаємо вимоги до уроку.

1. Перша важлива вимога – комунікативна спрямованість усіх його етапів. Це виражається не тільки в тому, що засвоєний мовний матеріал отримує: «вихід» у мовленнєву комунікацію. Усе навчання, починаючи з пояснення матеріалу вчителем, повинне бути комунікативне спрямованим. Це сприятиме усвідомленню учнями місця кожного мовного знака (слова, граматичної структури, інтонаційної моделі тощо), що вивчається в процесі мовленнєвого спілкування. Вчителю слід прагнути до того, щоб план навчання англійської мови був менш усвідомленим учнями, ніж план спілкування нею.

2. Виховного впливу комунікативної спрямованості уроків на учнів не можна досягти без належної мовленнєво-мисленнєвої активності всіх учнів протягом усього уроку. Звідси наступна вимога до уроку – висока активність усіх учнів. Вчитель повинен організовувати урок так, щоб на всіх його етапах індивідуальна робота окремих учнів поєднувалася з роботою всього класу. Тому слід ретельно продумувати, які завдання буде виконувати клас, група, кожний учень, а також робити ці завдання комунікативно спрямованими і намічати цікаві форми їх контролю.

3. Ще одна вимога до уроку – створення і підтримка в учнів високої мотивації до навчання іноземної мови. Мотивація зумовлена діяльністю учнів на уроці, в результаті якої вони переконуються, що уміють спілкуватися англійською мовою. Мотивація молодших школярів є особливо сильною, якщо вони виконують цікаві справи. Якщо учень на кожному уроці пересвідчується, що він здатний розпочати і підтримати розмову і що це його вміння з уроку в урок удосконалюється, то до нього приходить упевненість, що він оволодіє англійською мовою як засобом спілкування. Таку мотивацію психологи називають пізнавальною (А.Н.Леонтьєв, І.А.Зимняя) і вважають її найсильнішою і найперспективнішою, оскільки вона визначає всю навчальну діяльність школярів.

4. Важлива вимога до уроку в початковій школі – його динамічність, часта зміна видів і режимів роботи. Зрозуміло, що ця вимога пов'язана з іншими. Молодші школярі дуже жваві і прагнуть до постійної зміни видів діяльності, а тому урок слід організовувати так, щоб кожний вид роботи, навіть якщо він дуже цікавий, не займав багато часу.

5. Якщо учні будуть тренуватися по черзі, то 45-ти хвилин уроку на всіх не вистачить. Звідси наступна вимога – інтенсивність навчальних дій усіх учнів. Кожна хвилина уроку повинна використовуватися кожним учнем з максимальною користю. Особливо це стосується виконання тренувальних вправ.

6. Важлива вимога до уроку – його емоційність. Цьому повинні сприяти як педагогічні аспекти (гарний, оптимістичний настрій учителя, його доброзичливість, артистичність), так і методичні (цікаві види роботи, їхня новизна, доступність для учнів, постійна підтримка у школярів почуття радості від досягнутих успіхів, від доброзичливої атмосфери на уроці). Вчитель повинен допомогти учню відчувати радість від того, що він навчився спілкуватися англійською мовою. Чуйний учитель не допустить, щоб на уроці були учні, які не беруть участі у роботі. Навіть найслабших можна залучити до навчальної діяльності, даючи їм спочатку легкі завдання, а потім – складніші. Вчитель повинен допомогти їм подолати несміливість, сором'язливість, невіру в свої сили. А це, звичайно ж, позитивно вплине на результати їхньої навчальної діяльності.

7. Однією з найважливіших вимог до розробки спеціальної методики раннього навчання іноземної мови є вимога врахування психофізіологічних особливостей. Тому в концепції комунікативно орієнтованого навчання іноземної мови в початковій школі основною формою і головним прийомом навчання є навчальна гра. Вона задовольняє найбільш актуальні для дитини потреби в спілкуванні, емоціях, русі. Переважно групові форми ігор найповніше забезпечують адаптацію школярів до нового соціального середовища. Ігри мотивують мовленнєву діяльність учнів. За рахунок багаторазового ігрового сприйняття та відтворення навчального матеріалу забезпечується стійке запам'ятовування лексичних одиниць та граматичних структур. Підключення ігрових та музичних компонентів, елементів драматизації сприяє створенню творчої атмосфери інтелектуальної діяльності на уроках, що значно підвищує ефективність мимовільних процесів говоріння, сприйняття, уваги та пам'яті.

8. Як не раз зазначалося, головне завдання вчителя іноземної мови – організувати на уроці спілкування, близьке до того, що має місце у реальному житті, і здійснювати його так, щоб учні не помічали, що вони вчать. Це стає можливим за умови, якщо вчителю притаманна артистичність. Отже, артистичність учителя є теж однією з вимог до організації навчальної діяльності на уроці. Вона

передбачає володіння голосом, жестами, мімікою; це вміння витримати психологічну паузу і заповнити паузу, коли учень зняковівло мовчить, а також уміння подати якийсь мовний чи мовленнєвий зразок як щось дуже цікаве і необхідне для виконання комунікативного завдання. Чим тонше вчитель відчуває настрій класу, тим органічніше він зіллється з ним у єдиному процесі пізнання і спілкування. Він повинен вміти психологічно підготувати клас до співпраці на уроці: у когось підняти настрій, когось заспокоїти і допомогти зосередитися. Звичайно, вчителю доводиться іноді пересилювати себе, адже у нього також може бути пригнічений настрій, нездужання, втома. Але заходити до класу він повинен з доброю усмішкою, з почуттям спокійної упевненості в собі і своїх учнях.

З набору таких навичок і складається методична компетентність учителя. Якщо він вносить у свою роботу елементи творчості, розробляє власні прийоми, використовує засоби навчання, що дають найбільший ефект, то можна говорити про його методичну майстерність. Творчість учителя – це не тільки відкриття чогось нового, скільки застосування вже відомих прийомів навчання, але по-новому.

Література

1. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991, – с.170.
2. Леонтьев А.Н. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке. – М., 1971, – с.240.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1999, – с.230.
4. Карп'юк О.Д. Мері Поппінс повертається // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – №2. – с. 74 – 78.
5. Паршикова Е.А. Современные тенденции в развитии методики раннего обучения иностранным языкам в Европе // Іноземні мови. – 2000. – №2. – с. 41 – 44.
6. Peltzer-Karpf. Die Dynamik der fruhen Fremdsprachenerwerbs. – Tubingen: Narr, 1998. – 188 s.
7. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – Київ: Ленвіт. 1999. – с. 229 – 230.

Резюме

В статье рассматриваются основные принципы коммуникативности, которые помогают реализовать коммуникативную направленность на уроках иностранного языка в начальной школе.

Ключевые слова: коммуникативное обучение, иноязычное общение, коммуникативные навыки и умения.

Summary

The article deals with the basic principles of communication. These principles help to organize communicative and oriental process of teaching English in the primary school.

Key words: communicative and oriental teaching, English-speaking communication, communicative skills and habits.

УДК 373

В.О.Бутова

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглядаються питання компетентісного підходу у сучасній освіті взагалі та у процесі навчання іноземної мови, розглядаються способи інтенсифікації навчання іноземної мови.

Ключові слова: компетентісний підхід, навчання іноземної мови, інтенсифікація навчання.

Якісна освіта розглядається сьогодні як один із показників високої якості життя, один із способів досягти соціальної злагоди і високих темпів економічного росту. Міжнародна спільнота нині переймається питаннями якісної освіти, набуття молодими людьми життєвих компетентностей, їх успішного входження в сучасне суспільство. Світові організації, такі як Організація Об'єднаних Націй, Рада Європи, Організація економічного співробітництва та розвитку активно і плідно

підтримують світові процеси модернізації освіти. Однією з важливих ініціатив Організації Об'єднаних Націй стала реалізація проекту «Освітня політика та освіта «рівний – рівному», результатом якої стало обговорення модернізації змісту освіти та формування у молодих людей ключових компетентностей. Проблема якості освіти стала наріжним каменем у реформуванні національних освітніх систем, яке розпочалося у багатьох європейських країнах у другій половині ХХ століття і відбуваються нині у багатьох країнах світу. Саме якісні показники розвитку освіти визначають ефективність розвитку держав в умовах глобалізації та здатність держав забезпечити якість життя громадянам. Отже, сьогодні освіта починає виходити на перший план в державній політиці щодо суспільного розвитку багатьох країн світу, в тому числі Росії, де компетентісний підхід проголошено одним із напрямів стратегії розвитку освіти, і України зокрема. Багато науковців в обох країнах зайняті дослідженнями проблеми якості освіти та компетентісного підходу у сучасній освіті. В Росії проблеми ключових компетентностей вивчаються І.Зимньою, А.Хуторським, А.Марковою, в Україні — О.Локшиною, О.Овчарук, О.Пометун, Н.Бібік [1; 8]. Представники Академії педагогічних наук та Міністерства освіти і науки України [5], широке коло педагогів-практиків, психологів, батьків та представників громадськості теж долучилися до обговорення даного питання, що свідчить про його актуальність для держави.

Ключова компетентність шкільної освіти – вміння учнів вчитися, тому що швидкість соціальних і технологічних змін у навколишньому середовищі, прискорене нагромадження інформаційних ресурсів та засобів навчання, які стають доступними для більшості людей планети, мобільність населення зумовлюють переосмислення функцій і результатів загальної середньої освіти [1, 34]. Після запровадження особистісно-орієнтованих педагогічних технологій передбачається формування соціальної, комунікативної, комп'ютерної та інших видів компетентності учнів. Важливим тут є вивчення та порівняльний аналіз досвіду країн світу щодо цього питання. Дослідження тенденцій розвитку освіти в світі свідчать, що широке впровадження у педагогічній практиці різних країн світу компетентісно-орієнтованої освіти, яка сприяє набуттю учнями життєво важливих компетентностей. Створення процедур для відстеження результатів навчання дає змогу оцінити результативність освіти, її відповідність сучасним потребам ринків праці та суспільства. Проте компетентісний підхід лише доповнює ряд освітніх інновацій та класичних підходів, що допомагають освітянам гармонійно поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей.

На освіту сьогодні суттєво впливають зміни в сучасному суспільстві. За останні десятиліття в багатьох країнах і в Україні змінювалися види суспільства – від технократичного до інформаційного. На розвиток освіти вплинули суспільні процеси, такі як глобалізація, демократизація, створення єдиного інформаційного простору. Швидкі темпи цих змін викликали потребу негайно переглянути та реформувати освіту на всіх рівнях, тому що освітні системи не відповідали сучасним запитам.

В будь-якому суспільстві освіта готує людину до життя в сім'ї, країні, до роботи, до реалізації себе як особистості в суспільстві. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта до пріоритетів сьогодення відносить вміння оперувати такими знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, підготують молодь до нових ролей у цьому суспільстві. Нині важливим є не тільки вміння оперувати власними знаннями, але і бути готовим змінюватись та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатися упродовж всього життя. Нове завдання освіти сьогодні – сформувати вміння вчитися. Більшість науковців говорять про необхідність визначити, відібрати та ґрунтовно ідентифікувати обмежений набір компетентностей, які є найважливішими, ключовими, оскільки кожна організація, що переймається даною проблемою, пропонує своє власне визначення компетентності та набір ключових компетентностей. Якщо порівняти, наприклад, бачення цього питання українськими педагогами та їх зарубіжними колегами, то воно співпадає лише у відношенні до предметних компетенцій, що включають знання, вміння, навички та ставлення [1, 91-92]. Зарубіжні вчені до ключових компетентностей відносять іноземні мови (наряду з підприємницькими навичками, інформаційними та комунікаційними технологіями, загальною культурою та іншими). З точки зору українських науковців, іноземні мови як компетенція, окремо не виділяються, вони можуть бути включені до загальнокультурної компетенції, соціальної або ж інформаційно-комунікаційних технологій.

Результати ж багаторічної роботи експертів країн Європейського Союзу в цьому питанні свідчать, що:

- для будь-якої країни корисно порівнювати міжнародний і національний досвіди як розвитку освітньої системи загалом, так і можливостей для запровадження компетентісного підходу зокрема;

- повне копіювання будь-яких освітніх моделей і феноменів інших країн є непродуктивним;
- національні моделі освіти слід розбудовувати, керуючись національними потребами і особливостями [1, 17].

Науковці розрізняють терміни «компетентність» і «компетенція», прояснюючи, що компетенція означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана, пізнала х і має досвід. Компетентність у певній галузі – це поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу та ефективно діяти в ній. Вони зазначають, що загальноосвітні компетенції потрібні не для всіх видів діяльності, у яких бере участь людина, а тільки для тих, що охоплюють основні освітні сфери й навчальні предмети. Такі компетенції відбивають предметно-діяльнісний складник загальної освіти і мають забезпечувати комплексне досягнення його цілей. Введення поняття освітніх компетенцій дозволяє розглядати проблему, коли учні можуть добре опанувати необхідними теоретичними знаннями, але наражаються на значні труднощі в діяльності, що вимагає застосування цих знань для розв'язання конкретних завдань чи проблемних ситуацій. Освітня компетенція припускає засвоєння учнем не відокремлених один від одного знань і вмій, а оволодіння комплексною процедурою, освітні компоненти якої мають особистісно-діяльнісний характер.

Найголовніше завдання виховання та навчання — пробудити в дитині бажання до самонавчання. Необхідно надавати можливість учням самим знайти відповідь на різні запитання, які постають перед їхнім розумом. Засобами іноземної мови можна і треба розвивати навички творчого мислення дітей. Але творче мислення не є самоціллю, а лише інструментом розвитку мовленнєвих знань, умінь та навичок. Коли учні інтерактивно працюють із будь-якою інформацією, вони вчаться мислити, тренують інтелектуальні здібності, не помічаючи, що їхнім інструментом є саме іноземна мова. Набуті навички учні використовують для розвитку власного творчого потенціалу: чим більше вони знають і вміють, тим легше їм створювати власні творчі продукти (у нашому випадку — зразки мовленнєвої діяльності).

Спрямованість системи освіти на засвоєння системи знань, яка була традиційною й виправданою ще декілька десятиліть тому, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, яке вимагає виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних, виробничих і економічних завдань. Виконання цих завдань потребує істотного посилення самостійної й продуктивної діяльності школярів, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватись у житті суспільства.

Світ, у якому доведеться жити нашим дітям, змінюється вчетверо швидше, ніж наші школи. І справді, в школу приходять покоління дітей, які живуть в інформаційному суспільстві, в цифровому середовищі і, щоб скористатися його перевагами, необхідно переосмислити самоцінність знань та самодостатність учителя як джерела інформації.

Як має школа реагувати на ці зміни? Реалізацію цих завдань ефективніше забезпечує не підтримувальний, а інноваційний тип навчання. Умовою й результатом інноваційного типу навчання є сформованість в учнів здатності і бажання самостійно вчитися, шукати в різних джерелах інформацію і застосовувати нові знання, виробляти вміння діяти, прагнути творчості та саморозвитку.

Європейський вибір України позначається на її прагненні подолати бар'єри у вітчизняній та європейській освітніх системах, наблизитись до продуктивних надбань різних країн у цій галузі.

З цією метою в Україні широко апробується система європейських вимог до вивчення іноземних мов, інші стратегічні напрацювання в сфері соціалізації особистості, вироблення соціальних навичок у спілкуванні тощо.

Опоненти таких кроків застерігають, що в такому разі використовуються тільки західні теорії, моделі дослідження, їхні засоби й методологія педагогічної науки.

Натомість необхідно враховувати складність функціонування освіти в конкретному соціально-історичному контексті України, узгоджувати інноваційні системи з традиційними, усталеними, конкретизувати в завданнях, задачах тощо.

На відміну від вивчення іноземної мови у «природних» умовах традиційні методи її навчання, що визначаються можливостями, які має викладач в умовах шкільної комунікації, вимагають довготривалої напруги уваги і пам'яті під час виконання значної кількості однотипних і монотонних вправ. При цьому, як правило, відбувається лише первісне ознайомлення учнів із мовною системою, що не гарантує успіхів у мовленні іноземною мовою, навпаки, вимагає подальшої актуалізації

набутих загальних знань і здобуття відповідних навичок під час їх застосування. Нові можливості полегшення комунікації між учнем і вчителем надає комп'ютер, який здатний забезпечити індивідуальну комунікацію і індивідуальну допомогу, в той час як можливості вчителя, який намагається на уроці спілкуватися з усім класом, можна вважати значною мірою вичерпаними.

Одним із способів інтенсифікації навчання іноземної мови (насамперед мовлення) і певним наближенням навчання до «природного» шляху оволодіння мовленням є, по-перше, застосування процесу спілкування іноземною мовою, тобто використання принципу комунікативності у навчанні. По-друге, для цілей навчання іноземного мовлення важливим є припущення, що природний шлях оволодіння іншомовним спілкуванням відповідає шляху навчання, в процесі якого відбувається перехід від рівня загальної діяльності до дій і операцій на рівні речення, що найбільш сприятливою для навчання є подача лінгвістичного матеріалу передусім у ті моменти виконання окремих дій — актів діяльності. Прикладом такої діяльності, яка може застосовуватись у навчальних цілях, може бути процес розв'язання певних проблем, виконання спільного проекту, обговорення певної теми тощо. Окремими діями у цьому випадку виступають моменти комунікації, яка спричинюється процесом вирішення певної проблеми. На рівні цієї «зовнішньої» діяльності виникає загальна мотивація, за допомогою якої збільшується увага до застосування мови, поліпшується запам'ятовування тощо.

Вивчення мови не зводиться до заучування певної кількості правил із правопису, а роль учителя — до контролера правильно розставлених розділових знаків. Такі знання та вміння здобуваються на практиці, і, у першу чергу, — при написанні творчих робіт. У європейських країнах вивчення мови не підноситься до рівня культу, а базується на тому, що мова насамперед — це засіб спілкування.

Експерти зазначають, що останнім часом проблема розвитку особистісних здібностей є найактуальнішою. В цьому контексті розглядаються особисті досягнення учнів — результати навчальної діяльності. Інтерес до навчальних досягнень протягом шкільних років зосереджується навколо таких паралелей: що учень знає — як багато він уміє зробити, як співвідносяться здібності учня з освітніми цілями (ефективність освітніх систем) і наскільки результати навчання відповідають вхідним ресурсам (результативність освітніх систем). Ці співвідношення важливі не тільки для визначення, чого навчати дітей і молодь, а й для вибору ефективних шляхів та форм навчання, від яких залежить набуття учнями найскладніших інтегрованих умінь і ключових компетентностей.

Наприклад, компетентність, під час навчання дисципліни галузі «іноземна мова» передбачає:

- отримання та створення різних типів повідомлень;
- застосування різних інструментів відповідно до потреб аналізу різних текстів та культурних феноменів;
- інтегрування лінгвістичних та інтерпретаційних знань і умінь у різних ситуаціях спілкування;
- апробування та застосування культурної (інтеркультурної) функціональної грамотності та відповідних усвідомлених умінь.

Для забезпечення поступовості реалізації компетентнісного підходу в змісті шкільної освіти важливо, щоб на цьому рівні формування змісту, починаючи з вимог у Державному стандарті до освіченості учнів і випускників основної та старшої школи, чільне місце займали вимоги до рівня компетентності учнів.

Що стосується вивчення іноземної мови, то в проекті Державного стандарту було подано мету досягнення учнями такого рівня комунікативної компетенції, що дозволяє спілкуватись (розуміння (аудіювання, читання), говоріння, письмо). В цьому разі автори йдуть за за європейськими розробками. Також надано пояснення, що таке комунікативна компетенція, яка складається з трьох основних видів — мовленнєвої, мовної та соціокультурної. Комунікативна, в свою чергу, складається з чотирьох видів компетенцій — аудіювання, говоріння, читання, письмо; мовна містить лексичну, граматичну, фонологічну та орфографічну, а соціокультурна охоплює два види — країнознавчу та лінгвокраїнознавчу компетенції. Саме при визначенні компонентів компетентності з іноземної мови стандарт з іноземних мов орієнтується на те, що може робити учень, а саме — спілкуватись, використовувати компенсаторні засоби тощо.

Навчальні програми конкретизують обсяг і глибину системи освітніх компетенцій учнів. З погляду компетентнісного підходу підручник як навчальний засіб виконує такі основні функції: інформаційно-пізнавальну, дослідницьку, практичну, самоосвітню, що спрямовані передусім на сприяння формуванню та розвиткові основних предметних і загальнопредметних компетентностей учнів.

Сучасний підручник має бути діяльнісно-орієнтованим. У підручнику відбиваються всі компоненти змісту освіти, які спрямовують учнів на навчально-інформаційну, репродуктивну, творчу, емоційно-ціннісну, оцінну діяльність. Усі знання подаються відповідно до сучасного рівня розвитку науки, техніки та культури в обсягах, які чітко враховують вікові особливості учнів.

Сьогодні в світовій освітній практиці провідними є діяльнісний, особистісно-орієнтований і компетентнісний підходи. Реалізуючись у навчальних програмах та відіграючи роль у формуванні освітнього простору, компетентнісний підхід змінює також уявлення фахівців про оцінювання. Важливим стає не наявність в індивіда внутрішньої організації знань, особистих якостей та здібностей, а здатність застосовувати компетентності в навчанні та житті.

Література

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи/ Під заг.ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
2. Моніторинг якості освіти: Світові досягнення та українські перспективи / За заг.ред. О.І. Локшиної – К.: «К.І.С.», 2004. – 128 с.
3. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні / Під заг.ред. О.І.Локшиної – К.: «К.І.С.», 2004. – 160 с.
4. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Кол. авторів під керівництвом С.Ю.Ніколаєвої, К.:Лен-віт, 1999.
5. Коваленко О. На шляху до демократичної системи освіти // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. - № 3, с. 92-100.
6. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К.: «К.І.С.», 2003. – с.25-26.
7. Гутлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. // Шлях освіти, 2004. - № 3. – с. 22-24.
8. Зимняя И. Ключевые компетентности. // Высшее образование, 2003, № 5.

Резюме

В статті розглядаються питання компетентного підходу в сучасній освіті та в процесі навчання іноземній мові, розглядаються способи інтенсифікації навчання іноземній мові.

Ключові слова: компетентний підхід, навчання іноземній мові, інтенсифікація навчання.

Summary

The article deals with the problem of the competence approach in the modern education in general and in the process of a foreign language teaching, the ways of intensifying a foreign language teaching are studied.

Key words: competence approach, a foreign language teaching, teaching intensifying.

УДК 37.016:821.161.2:373.3

Н.В.Гоголь

СИСТЕМА РОБОТИ НАД ТЕКСТОМ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЕСТЕТИЧНОЇ ОЦІНКИ СПРИЙНЯТОГО

У статті розкривається система роботи над епічними та ліричними творами природничої тематики. Відповідно жанру твору та віковим особливостям дітей молодшого шкільного віку пропонується послідовність роботи над текстом художнього твору із використанням найоптимальніших прийомів.

Ключові слова: особливості роботи над епічними та ліричними творами природничої тематики, естетична оцінка художнього твору.

Художній твір є основою сучасного уроку читання, організація роботи над яким є складною справою кожного педагога. Це зумовлено тим, що в кожному класі протягом навчального року діти ознайомлюються із творами різними за жанром, обсягом, складністю. Така робота в свою чергу

потребує від учителя творчого підходу до кожного уроку читання. Але від того, наскільки цілеспрямовано вчителю вдається врахувати особливості сприймання учнями певного віку жанру художнього твору, його змісту, активізувати емоції дітей, їх мислення, значною мірою залежить результат опрацювання твору, формування в учнів його естетичної оцінки, що матиме позитивний вплив на загальний, а особливо мовленнєвий розвиток дитини.

Враховуючи жанр художнього твору, вікові, індивідуальні особливості сприймання його учнями молодшого шкільного віку, вчитель має вибрати такі види роботи над текстом, які допомогли б зрозуміти прочитане, уявити, засвоїти предмети і явища, картини в тому порядку й повноті, як прагнув того автор, подивитись на речі його очима, мислити його думками, переживати разом із ним, і тим самим дати дитині можливість сформувати власний емоційно-естетичний відгук на зображене, дати естетичну оцінку сприйнятому.

Завершальним, підсумковим етапом цілісного осягнення художнього твору є формування у молодших школярів його естетичної оцінки. Для того, щоб оцінити художній твір, необхідно пройти всі три ступені його осягнення: усвідомити твір цілісно на рівні первинного сприйняття, на основі первинного синтезу учні повинні його проаналізувати і завдяки цьому глибше осягнути зміст прочитаного. Така послідовність (первинний синтез – різнобічний аналіз – глибокий синтез, тобто узагальнення високого рівня) опрацювання змісту художнього твору й зумовлює певні особливості в організації роботи над текстом нового твору, що позначатиметься на формуванні у молодших школярів його естетичної оцінки.

Загальні закони сприймання дітьми художньої літератури визначають послідовність роботи на уроці: підготовка до сприймання, первинне ознайомлення (первинний синтез), перевірка якості первинного сприйняття, повторне читання за частинами, аналіз тексту із використанням завдань синтетичного характеру, вибіркоче читання, узагальнююча бесіда, творчі види роботи із текстом (вторинний синтез).

У програмі експериментально-дослідного навчання передбачалося, що процес формування у молодших школярів естетичної оцінки художнього твору відбуватиметься на основі ознайомлення учнів із епічними та ліричними творами природничого характеру.

Спостереження за роботою вчителів показують, що найчастіше у процесі аналізу художнього твору педагоги обмежуються створенням у дітей образного уявлення про природу на основі прочитаного і не звертають належної уваги на почуття й переживання автора, на емоції героїв твору, ігноруючи тим самим почуття самої дитини, її емоційно-особистісне ставлення до прочитаного. Не звертаючи належної уваги на те, якими засобами автору вдалося передати свої почуття та викликати відповідний настрій у читачів, учитель збіднює словниковий запас учнів, не формує у них уміння давати оцінку сприйнятому на образному рівні висловлюватись за допомогою емоційно-образних слів та висловів.

Потрібно відмітити, що у процесі роботи над текстами різних жанрово-родових форм враховувалась їх специфіка. Особливості роботи над пейзажною лірикою полягали у визначенні ідеї художнього твору, виявленні сили та динаміки почуттів поета, сприйманні та оцінюванні засобів художньої виразності, за допомогою яких автор створив художній образ природи та формування у молодших школярів умінь використовувати аналогічні засоби у власному мовленні.

Осягнення лірики вимагає кваліфікованого підготовленого сприйняття, усвідомлення ролі ритмічної побудови, прямого та переносного значення слів, особливостей поетичного синтаксису тощо. У процесі експериментальної роботи враховувалось те, що діти цього віку іще не мають достатнього життєвого досвіду, необхідного запасу уявлень для виникнення потрібних асоціацій, а також читацького досвіду. Дитині молодшого шкільного віку дуже важко сприйняти емоційної палітри вірша, у неї незначний досвід спілкування із живою природою. У літературному творі молодшого школяра цікавить перш за все яскравий захоплюючий сюжет, події, що відбуваються із героями і т.п. Процес ознайомлення із пейзажним твором вимагає від дитини вдумливого ставлення до тексту, яке у молодшого школяра іще не сформоване.

Відповідно до етапів роботи над текстом художнього твору на уроках читання визначалися такі особливості роботи над ліричним віршем:

1. Підготовка до сприймання вірша:

- використання творчих завдань, спрямованих на розвиток уяви, образного мислення школярів;
- незвичайна постановка завдань, спрямованих на спостереження й оцінювання сприйнятого;
- цільова установка на сприймання;

- емоційне настроювання, активізація “емоційної уяви школярів”;
- предметне унаочнення художньої деталі;
- використання вчителем у вступному слові описів природи;
- використання вчителем емоційно забарвленої лексики, образних слів та висловів у власному мовленні;
- стимулювання відповідних мовних засобів у судженнях дітей;
- бесіда з опорою на власні спостереження і досвід дітей;
- використання творів образотворчого мистецтва та музики, співзвучних настрою ліричного твору.

Потрібно відмітити, що із пропонуванних прийомів роботи на уроці використовувалися не всі, а лише ті, які, на думку вчителя, були найдоцільнішими для підготовки до читання конкретного художнього твору.

2. Виразне читання вірша вчителем (або підготовленими учнями у 3-4 класах).

3. Бесіда емоційно-оцінного характеру.

- Який настрій вірша? Чи відповідає він осені?
- Який настрій викликав у вас вірш?
- Якими кольорами, звуками, запахами наповнений вірш?

4. Повторне читання вірша учнями.

5. Аналіз емоційно-образного змісту твору.

(Читання вірша учнями про себе, словесне малювання, визначення засобів художньої виразності щодо їх функції у тексті (епітети, метафори, порівняння тощо), милування красою поетичного слова).

6. Підготовка до виразного читання.

7. Виразне читання вірша учнями.

8. Узагальнення з приводу прочитаного. Естетична оцінка художнього твору.

Найбільшу складність у процесі формування мети уроку для вчителя мають оповідання описового характеру й особливо оповідання, які містять описи природи, що мають надзвичайні виховні можливості.

Характерною особливістю пейзажних творів є те, що їм властива певна стабільність об'єктів опису, вони не містять розвитку сюжету, зміни місця подій. Художній опис природи складається із відносно закінчених смислових частин – мікрокартин, що пов'язані між собою в художньому контексті. Наявність та послідовність мікрокартин у художньому творі і визначає його композицію. Мікрокартини складаються із живописних образних деталей, конкретних об'єктів опису, що створюють єдине ціле і звернені безпосередньо до досвіду учнів. Сприйняття дитиною художнього опису природи породжує у неї певні думки, почуття, переживання. Функція слова у такому описі – емотивна, тобто його емоційний настрій залежить від вживання автором ретельно підібраних слів. Осягнення емотивної функції слова учнями сприятиме виробленню у них умінь і навичок переживати слово через його емоційне сприйняття на основі асоціацій та уяви, що згодом перетвориться в уміння емоційно сприймати навколишній світ, співчувати іншим людям.

Потрібно відмітити, що пропонуваний підхід до ознайомлення з пейзажною лірикою виправдовує себе у процесі ознайомлення із пейзажними замальовками в прозі та нарисами (М.Гоголь “Чудовий Дніпро”, Ю.Ярмиш “Дрібний дощик”, Д.Чередниченко “Рідні краєвиди”, М.Сингаївський “Осіньна гра” і т.п.).

Процес роботи над пейзажною лірикою та поетичними описами природи охоплював 3 етапи, що відповідали рокам навчання молодших школярів читанню у початковій школі. На кожному етапі вирішувалися конкретні завдання роботи над пейзажними творами, що відповідали віковим особливостям учнів.

Перш ніж повноцінно осягнути та оцінити художній, твір дитина повинна пройти великий духовний шлях: зрозуміти образну систему художнього твору, усвідомити ідейно-художній смисл.

Предметом розуміння дитиною на уроці читання стає як зміст твору (його тематика, найпростіші проблеми, морально-художній, естетичний смисл твору, його оцінка), так і форма, тобто не тільки те, що зображується, але і як зображується. Характери героїв, сюжет, мова, композиція художнього твору дозволяють дитині глибше зрозуміти тему і осягнути його ідейно-художній смисл. У художньому творі всі компоненти змісту і форми взаємопов'язані, тому їх не слід розділяти на складові, а спостерігати, як вони функціонують у єдності. Необхідно вчити дитину вчитуватись, “вдивлятись” у художнє слово, щоб воно розкрило перед нею свої таємниці.

У процесі роботи над епічними творами, у яких розкривається проблема ставлення людини до природи, надзвичайно важливо зосередити увагу не тільки на його сюжеті (визначити, що за чим відбувається – хоча цей етап є надзвичайно важливим у процесі розуміння художнього твору), а й розкрити внутрішній стан героїв, їхні почуття, переживання, проаналізувати вчинки та мотиви поведінки персонажів. Необхідно вчити дітей порівнювати, співставляти вчинки, характери, почуття персонажів із аналогічними життєвими ситуаціями або особистими враженнями (А чи доводилось тобі бачити одночасно схід сонця і останні зорі? Розкажи про свої відчуття?)

У процесі “занурення” в художній твір діти прагнуть розібратись у внутрішньому світі героїв, проявити співчуття, виявити співпереживання. Важливо, щоб юний читач сприйняв свого героя у русі, у русі не тільки вчинків, а й думок, почуттів, настроїв, мотивів.

Для того, щоб правильно спрямувати роботу над текстом художнього твору, учитель має розрізнити два аспекти: що в оповіданні зображається, а що пізнається, на що звертає увагу автор, заради чого він створив свій художній добуток. Від цього залежатиме не тільки підготовка до сприймання художнього твору, а й увесь його подальший хід аналізу.

Усвідомлення художніх образів твору веде до розуміння його ідеї. Важливо звернути увагу дітей на ті зображувальні засоби, які використав автор, “малюючи” персонажів оповідання, показуючи характери героїв, їх думки, почуття, ставлення. За допомогою слова автор зображає своїх героїв, виражає свої думки та почуття, визначає власну позицію (оцінку, ставлення) до зображуваного, тому словесна побудова твору повинна завжди бути в центрі уваги вчителя на уроці читання.

Дитина має знайти ті різноманітні зображувальні засоби, які використав автор, а вчитель повинен допомогти юному читачеві звернути увагу на ставлення автора до героїв та навколишньої дійсності, проникнути його морально-емоційними та естетичними почуттями, думками, переживаннями, усвідомити ідейно-художній смисл твору, який він “переклав” на мову образів, зіставити свої життєві спостереження із тим, що зображено у художньому творі, оцінити їх та висловити власну точку зору.

У процесі експериментально-дослідного навчання структура уроку читання визначалася особливостями роботи над оповіданням:

1. Вступна бесіда. Підготовка до сприймання тексту.
2. Перше читання твору вчителем або учнями. Перевірка якості первинного сприймання.
 - Який епізод в оповіданні справив на вас найсильніше враження? Чому?
 - Коли ви відчули особливу радість (чи сум)?
 - Хто із героїв вам найбільше сподобався? Чому?
3. Повторне читання тексту учнями та аналіз змісту твору в єдності із його художніми особливостями.

У процесі аналізу використовували такі види роботи із текстом:

- вибіркоче читання;
 - відповіді на запитання своїми словами.
4. Завдання синтетичного характеру:
 - перечитування твору;
 - переказ твору;
 - складання плану;
 - творчі види роботи із текстом (словесне малювання, музичне ілюстрування тощо.).
 5. Узагальнююча бесіда. Естетична оцінка прочитаного.

Особливого значення на етапі аналізу художнього твору надавалося аналізу художніх образів твору. Образи художніх творів аналізувалися за такою схемою:

Персонаж (дійова особа у художньому творі).

1. Портрет (зображення автором зовнішності героя та рис його характеру).
2. Мова.
3. Вчинки (мотиви його поведінки, думки та почуття).
4. Ставлення (автора до героя та інших дійових осіб та героя до інших персонажів).
5. Власне ставлення до героя (подобається (не подобається), чим).

Аналізуючи образ-пейзаж, учні повинні були вміти:

1. Знаходити опис природи в тексті.
2. Відтворювати його в уяві.
4. Проникати в його емоційну тональність.
5. Визначати, яку функцію він виконує у творі.

У процесі визначення ідеї художнього твору ми звертали увагу на те, яке значення має цей твір для дітей:

1. Пізнавальне (Що вам найбільше сподобалось у творі? Чому).
2. Виховне (Яка головна думка твору? До чого закликає нас автор? Яку пораду він дає?)
3. Естетичне (Які думки та почуття виникли у вас після читання твору? Яке бажання виникло?).

Творчі види роботи на уроці передбачали:

- виразне читання твору учнями;
- читання за ролями;
- складання відгуків на прочитаний твір;
- словесне малювання;
- екранізація;
- музичне ілюстрування літературного твору тощо.

Особливе місце на уроках читання відводилось ігровим методам і прийомам. Використання ігор у процесі роботи над текстом художнього твору сприяло розвитку літературних здібностей школярів, творчої уяви, тренуванню пам'яті, мислення, збагаченню словникового запасу дітей, удосконаленню емоційності та образності естетичних оцінних суджень учнів. Літературно-художні ігри породжували в свідомості читачів певні картини, збуджували фантазію, залучали до творчості. Саме тому у процесі створення та використання літературних ігор ми спиралися на дитячу фантазію, дбали про її подальший розвиток. Багато ігрових завдань починалося фразою вчителя: "Прочитай та уяви...", "Пофантазуй...", "Придумай..." тощо. Літературні ігри використовувались у процесі роботи над різними жанрами творів, на будь-якому етапі уроку. Наведемо приклади деяких ігор:

Гра "Ми прислухаємось і придивляємось" сприяла розвитку вміння "бачити" за рядками тексту змальовані автором картини, чути звуки, мелодію вірша; творчої уяви. Вчитель читав вірш, потім ділив дітей на дві команди. Кожній команді пропонувалося завдання:

- назвати все, що побачив (в уяві);
- назвати все, що почув.

Гра "Ми уважні". Мета гри – розвивати увагу, спостережливість, пам'ять у дітей. Вчитель читає дітям вірш (або невеликий уривок із прозового твору), потім пропонує, наприклад, назвати, які кольори використав автор у творі.

Гра "Фантазер" сприяла розвитку в дітей образного мислення, творчої уяви, мовлення. Дітям пропонувалося придумати продовження розповіді до прочитаного оповідання.

З метою розвитку в дітей відчуття ритму, формування здібностей складати вірші на уроках читання проводилися такі ігри, наприклад:

Гра "Буриме". На дошці були записані слова, а діти складали з них вірш.

Гра "Збери вірш". На окремих листочках були записані рядки з вірша, а учні мали їх правильно "зібрати".

Гра "Добери риму". Вчитель читає рядки з відомих віршів, до яких потрібно дібрати риму. Потім учні порівнюють отримані результати з авторським варіантом.

Гра "Римований ланцюжок". Перший учасний називає слово, другий – добирає до поданого слова риму, третій – іще одну і т.д.

У процесі аналізу художнього твору нами використовувалася колективна гра **"Невідомі острови"**. Мета гри полягає у творчій реалізації дитини як читача художнього твору: розвиває уяву, збагачує асоціації, почуття, переживання, сприяє усвідомленню ідеї твору. Гра складається з комплексу завдань, кожне з яких спрямоване на розвиток певних здібностей учнів. Критеріями оцінки виконання завдань є оригінальність мислення, багатство фантазії, неординарність асоціацій, різноманітна гама почуттів. За результатами гри залежно від виявлених здібностей визначалися номінації: "фантазер", "мислитель", "психолог", "мрійник", "художник" та інші.

На шляху до усвідомлення ідеї художнього твору дітей чекали наступні зупинки і варіанти завдань:

1. Острів споглядання (активізація образного мислення):

- Які картини ти уявляєш?
- Які кольори, запахи відчуваєш?

2. Острів почуттів (виявлення здатності відчувати та передавати в судженнях власні почуття від прочитаного):

- У якому епізоді в оповіданні ви відчували найбільшу радість? Що саме викликало у вас посмішку?

- Який епізод примусив вас хвилюватися, сумувати тощо?
- А може хтось або щось викликало у вас інші почуття: тривоги, страху тощо?

3. Острів роздумів (усвідомлення внутрішнього світу персонажів, розуміння авторського підтексту):

- Подумайте, чому персонаж вчинив саме так, а не інакше. Що він відчував у цей момент?

Чи відповідають думки та почуття персонажа його вчинкам?

- Яким ви уявляєте автора твору, що можете сказати про нього?
- Подумайте, як ставиться автор до своїх персонажів. Чи поділяєте ви його ставлення?

Обґрунтуйте.

4. Острів творчості та фантазії (розвиток здатності до проектування подальших подій у творі)

- Яким ви уявляєте собі майбутнє героїв? Як складеться їх доля?
- Подумайте, яким буде продовження подій, описаних у творі.

5. Острів слів та висловів (здатність пояснити окремі слова та вислови):

- Зверніть увагу на такі слова (вислови). Поясніть, як ви їх розумієте.
- Що допомагають уявити слова та вислови, вжиті у творі?
- Подумай, що надихало письменника знаходити такі влучні слова для вираження своїх

почуттів.

6. Острів істини (формування здатності цілісного сприймання твору):

- Що хотів сказати нам автор у своєму творі? Що він засуджує, а що схвалює? Який висновок ми можемо зробити?

- На які роздуми наштовхує вас цей твір?

7. Острів спогадів (активізація асоціативних зв'язків):

- Чи доводилося вам бачити, відчувати, переживати щось подібне у своєму житті? Розкажіть про свої враження.

8. Острів самопізнання (здатність відчувати у собі те, про що описано у творі):

- Чи не має в образі персонажа рис характеру, співзвучних із вашими?
- Уявіть, якби вам довелося опинитись у подібній ситуації. Що б ви відчували, як діяли?

Розкажіть.

Отже, наведені приклади різноманітних видів роботи з художніми творами разом з іншими дидактичними матеріалами були використані відповідно до складеної програми експериментального навчання з урахуванням літературної підготовки школярів.

Результатом запропонованої системи роботи над текстом художнього твору є формування у молодших школярів умінь аналізувати твір у єдності змісту та форми: виявляти авторську позицію, усвідомлювати художні засоби її втілення та виражати власне емоційно-оцінне ставлення до сприйнятого. У дітей формувалися уміння виокремлювати естетично-виразні елементи у художньому творі, співвідносити їх із емоційно-образним змістом, а у власних оцінних судженнях використовувати адекватні мовленнєві засоби, давати не тільки аргументовану, а й художньої значиму оцінку.

Отже, ведучи дитину шляхом пізнання художнього твору, допомагаючи їй піднятися над вершинами авторського сприйняття світу, ми не тільки створюємо “зону найближчого розвитку дитини”, але і значно збагачуємо її інтелектуально-пізнавальний та морально-естетичний досвід, закладаємо основу для повноцінного вивчення літератури у середній ланці школи. Звісно, читання художньої літератури – процес творчий. Таким він повинен бути і для молодшого школяра – починаючого читача.

Перспективу подальшого роботи над цією проблемою вбачаємо у розширенні та поглибленні методичних прийомів роботи із текстами інших жанрів та тематики при дотриманні таких методичних умов:

- формування у молодших школярів естетичної оцінки художнього твору полягатиме в ознайомленні із окремими літературознавчими поняттями (на рівні уявлень) з метою літературного та естетичного розвитку особистості;

- аналіз художнього твору здійснюватиметься на основі цілісного підходу до тексту, де кожен компонент розглядатиметься в єдності форми та змісту як частини художнього цілого;

- формування у молодших школярів умінь естетично оцінювати художні твори полягатиме у розширенні та збагаченні емоційно-оцінного досвіду дітей.

Література

1. Данилко О., Лупійчук А. “Пори року”. Робота з художніми творами у 2(1), 3(2) класах: Посібник для вчителя. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2000. – 48 с.
2. Методика аналізу літературного процесу. – М.: Наука, 1989. – 236 с.
3. Пути анализа литературного произведения: Пособие для учителя / под ред. Егорова. – М.: Просвещение, 1981. – 222 с.
4. Рожина Л.Н. Психологический анализ оценки литературных героев младшими школьниками // Некоторые вопросы совершенствования процесса обучения и воспитания. Сб. статей. – М., 1970. – С. 39 – 76.
5. Чтение. Начальная школа / Т.В.Игнатъева (сост.). – 4-е изд., стер. – М.: Дрофа, 2001. – 285 с. – (Програмно-методические материалы).

Резюме

В статті розкривається система роботи над епічними та ліричними творами на тему природи. Відповідно до жанру твору та вікових особливостей дітей визначено послідовність роботи над текстом художественного твору з використанням найкращих прийомів.

Ключові слова: особливості роботи над епічними та ліричними творами на тему природи, естетична оцінка художественного твору.

Summary

Summary: the article is devoted to the discovering the system of work at lyric and epic work of art about nature. The author suggests, the consequence and the effective methods of work at the text in connection with genre of work of art and characteristic features of children's age.

Key words: the work at lyric and epic work of art about nature, the appreciation of the work of art.

УДК 371.39

О.А.Грищенко

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Висвітлюється суть інноваційних технологій в освітньому просторі. Розглядаються можливості використання та впливу інноваційних технологій на якість навчального процесу та розвитку його педагогічної майстерності викладача.

Ключові слова: інноваційні технології, педагогічна майстерність, майбутній учитель.

В умовах оновлення змісту національної освіти, коли завданням є досягнення освіченості нації на рівні цивілізованих країн світу та забезпечення інтеграції освіти України в міжнародну систему, характерними стали інтенсивні пошуки нового в педагогічній теорії та практиці під загальною назвою інноваційних процесів. Але пошуки нових шляхів розвитку національної освіти зовні, без внутрішнього прагнення вчителя до інноваційної діяльності, до змін, принципової переорієнтації його на методологічний теоретико-пізнавальний підхід, очікуваних результатів не дадуть.

Однією з найактуальніших проблем сьогодення у сфері профосвіти є підвищення кваліфікації працівників системи професійної освіти. Досягнути цього ми зможемо, використовуючи інноваційні технології. Під даним терміном розуміють “особистісно-орієнтовані, багатофункціональні педагогічні технології, що реалізують розвиваючу функцію, на відміну від раніше домінуючих технологій, орієнтованих на інформаційне завдання, в основі якого знаходились методичні, прямі професійно-педагогічні і, частково, психологічні аспекти діяльності спеціаліста профосвіти” [4, 371].

Виконання складних завдань, що стоять перед педагогом можливе лише при сформованості професійних умінь та навичок, які забезпечують реалізацію як психолого-педагогічних знань про мету, завдання, принципи, сутність інноваційного навчання та виховання, так і знання про способи організації педагогічного процесу в інноваційному режимі. До речі, як відмітив експерт Ради Європи, професор Р.Вандербег – поняття “інновація” – це процес, який передбачає не тільки впровадження нових ідей, а й зміну самих механізмів їхнього впровадження.

Підготовка вчителя повинна носити системний характер і здійснюватись у процесі неперервної освіти починаючи з довузівського етапу і продовжуватись протягом усього періоду професійної діяльності. Основою організації підготовки вчителя є виділення рівнів оволодіння професійною діяльністю вчителя, а також направленість на підвищення професійної підготовки в процесі реалізації складових етапів неперервної освіти.

Базуючись на традиційних методах, формах і прийомах навчання та виховання учнів, вдало коригуючи та застосовуючи їх у залежності від конкретних соціальних умов, психологічних ситуацій, ґрунтовно поповнюючи свої знання про сучасні технології освіти та навчання, вдосконалюючи свої вміння та навички, вчитель виходить на вищий рівень своєї педагогічної діяльності – оволодіння інноваційною педагогічною технологією, що передбачає, перш за все, його готовність до інноваційної діяльності. Новий підхід до організації навчально-виховного процесу вимагає і дещо іншого підходу до рівня готовності вчителя до інноваційної діяльності.

Інноваційна освітня діяльність передбачає розвиток творчого потенціалу педагога; інновація стосується не лише створення та поширення новизни, а й змін у способі діяльності, стилі мислення особистості. Для педагога інноваційним є формування активної, ініціативної позиції учня; для керівника навчально-виховного закладу – розвиток творчих потенціальних можливостей кожного його учасника.

Отже, важливими етапами підготовки вчителя повинні стати самостійна робота з оволодіння знаннями та підвищення кваліфікації, оволодіння педагогічною технологією, спеціальними знаннями з предмету і творчими методами роботи та наближення навчання до реальної практичної роботи вчителя. При цьому суттєвим моментом є організація підготовки вчителя не тільки на сьогодні, але й на майбутнє, на ті тенденції в розвитку суспільства, які визначаються на даний час.

Однією з найслабших ланок професійного потенціалу, як свідчить професійне діагностування студентів, та одночасно однією з найгостріших проблем педагогічної підготовки є формування професійних здібностей. У це широке поняття вкладаємо обсяг тих якостей і рис особистості, без яких неможливе виконання майбутнім учителем своїх професійних обов'язків на високому рівні. Професійні здібності – узагальнена якість, що розпадається при аналізі на низку взаємопов'язаних та взаємозалежних компонентів [1].

Перш за все педагогічний ВНЗ повинен сформувати головну якість особистості вчителя – здатність професійно та самостійно працювати. Головний шлях формування професійної самостійності педагога пролягає через виховання пізнавальної самостійності майбутнього вчителя.

Показниками професійної самостійності у майбутніх вчителів є такі вміння:

- самостійно аналізувати педагогічні явища та розв'язувати педагогічні завдання;
- використовувати набуті знання та навички у різних галузях педагогічної системи та при вирішенні будь-яких професійних проблем;
- використовувати (трансформувати) досвід педагогів-новаторів у своїй педагогічній діяльності;
- творчо мислити при вирішенні професійних завдань;
- об'єктивно аналізувати свою діяльність з метою її удосконалення.

З метою подолання труднощів, що виникли за останні роки в організації і здійсненні виховного процесу в професійних закладах, у навчальні плани педагогічних ВНЗів країни вводяться нові навчальні дисципліни і спецкурси, такі як “Педагогічна майстерність”, “Індивідуальність вчителя: теорія і практика”, “Культура педагогічного спілкування” та інші, на що педагогічна громадськість покладає великі сподівання у підготовці висококваліфікованих фахівців, вихователів.

Молодь, яка навчається у професійних закладах, в умовах глобальних і суперечливих перетворень в нашому суспільстві опинилася в зоні ризику і причин цьому немало – економічних, політичних, педагогічних: диктат у вихованні, шаблон і формалізм у навчально-виховному процесі, заходи “для галочки”, байдужість до життя, навчання, суспільної діяльності, соціальної відповідальності за свою поведінку, зневага моральними цінностями, підліткова злочинність. Однією з причин дослідники вважають занепад духовної культури суспільства, девальвацію основних етичних цінностей, деідеологізацію суспільства, невіра в завтрашній день тощо. Вчені-педагоги відзначають слабку розробленість сучасної теорії виховання: моделі сучасної особистості, мети і завдань виховання, а також основ педагогічної технології навчально-виховного процесу.

Таким чином, “педагогічна технологія”, як невід'ємна частина загальної педагогіки, є тим педагогічним феноменом, що зосереджує в собі можливість рішення триєдиного завдання: допомогти педагогові оволодіти теоретико-методологічними, методичними, психолого-педагогічними і операційними основами виховного процесу, виховного впливу і взаємодії, передати ці знання і

уміння своїм вихованцям, а головне – допомогти в особистісному вдосконаленню самого педагога-вихователя, формування у нього таких якостей, як гуманність, толерантність, відвертість, креативність (творчість), які потрібні сьогодні в діяльності педагога.

Про педагогічні технології сьогодні триває розмова у засобах масової інформації, на педагогічних нарадах, науково-практичних конференціях. Що ж означає технологічний підхід у навчанні? Яка мета та умови впровадження інноваційних технологій у практику роботи конкретного навчального закладу та як вони впливають на майстерність вчителя? Яким чином учителеві вибрати технологію, яка дозволить максимально використати власний творчий потенціал?

Розв'язання проблеми формування готовності вчителя до роботи на основі глибокого розуміння сучасних педагогічних технологій має велике практичне значення. Відомо, що кожний вчитель має свою систему роботи. Це його особистісний шлях у професійній діяльності, його особистий набір психологічних, змістових, конструктивних компонентів, дослідницьких умінь, здібностей, рівень їх виявлення тощо.

Готовність учителя до творчого пошуку разом з учнями, уміння створити атмосферу продуктивного пізнання, вдало застосовувати ті чи інші інноваційні технології на уроці залежить від його обізнаності та володіння арсеналом педагогічних умінь та навичок, знання предмета, глибокого інтересу до нього та володіння педагогічною майстерністю. Лише на основі цього вчитель може творчо використовувати навчальні та виховні прийоми, комбінувати їх, впроваджувати нові методики, виробляти нові, нестандартні прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів. Це здійснюється на основі особистісного підходу у навчанні до кожного учня, розвитку ініціативи і творчості, використанні сучасних технологій навчання, а саме: модульного, проблемного, контекстного, програмованого, особистісно-орієнтованого, технології навчання як дослідження, комп'ютерного, дистанційного, розвиваючого та так званого ідеального навчання, при якому педагог намагається об'єднати переваги всіх дидактичних видів навчання. Так виникли і вже застосовуються нові комбіновані (систематизовані) види навчання та їх технології, зокрема, пояснювально-проблемне, проблемно-програмоване, проблемно-ігрове, пояснювально-комп'ютерне, проблемно-комп'ютерно-дистанційне тощо [3].

Для технології характерна якісна специфіка, яка віддзеркалює способи організації навчальної діяльності. Різноманітність інноваційних технологій може застосовуватись педагогом на основі різних критеріїв. Основним для вибору технологій навчання є, перш за все, рівень самостійності учнів у навчальному процесі. За допомогою технологій навчання можна передбачити ступінь репродуктивності і творчості учнів. У цьому напрямку крайніми видами будуть технології, які спрямовані на організацію репродуктивної і творчої діяльності учнів. Між ними можна виділити безліч переходів і відповідних технологій – від трансляції готового знання до проблемного навчання, педагогічної евристики.

Дидактичне виведення технологій може бути проведене на основі структури діяльності. Оскільки необхідно сформулювати в учнів повний цикл пізнавального акту і професійної діяльності, то основним принципом формування буде підбір технологій, які:

- спрямовані на вирішення проблеми, розумінню зв'язків і стосунків, способів формування мотивації, постановки пізнавального завдання як мети і результату, формування особистісного змісту діяльності, пов'язаного з усвідомленням особистісної значущості процесу пізнання і результату;
- навчають плануванню, проектуванню, моделюванню;
- навчають складати навчальні задачі, висувати і розробляти гіпотези;
- виконувати професійні завдання у конкретних умовах, перевіряти правильність і ефективність рішення.

У процесі застосування технологій цільового призначення дуже важливо пам'ятати, що мета – найважливіший показник в оцінці результатів діяльності, в меті закладена модель майбутнього. Пізнавальний інтерес формується в діяльності і є внутрішнім стимулом учня. Завдяки цьому навчальний процес стає активним і творчим [2, 193].

Учитель, який формує творчу особистість, повинен бути новатором. Тільки тоді нові ідеї, прогресивні принципи та прийоми допоможуть йому створити нові педагогічні технології, він зможе впроваджувати різноманітні інновації в навчально-виховний процес, і тільки тоді буде перебудовано всю систему виховання і навчання в бік підвищення її ефективності.

Сьогодні термін “технологія” став актуальним і впевнено входить в нашу педагогічну дійсність, і не тільки термін, але й сам операційний процес. Педагоги-практики і вчені сьогодні продовжують пошук такої побудови навчального процесу, яка б безвідмовно забезпечувала успіх у руках рядового педагога і була ефективною, пошук таких дидактичних засобів, що могли б

перетворити навчання в свого роду виробничо-технологічний процес з гарантованим результатом. І певні успіхи є. Один із засновників розробки теорії педагогічної технології Кларін М.В. вводить нове розуміння “педагогічної технології” як не просто дослідження в сфері використання ТЗН (технічних засобів навчання або комп’ютерів), а дослідження з метою виявити принципи і розробити прийоми оптимізації освітнього процесу шляхом аналізу чинників, що підвищують освітню ефективність, шляхом конструювання і застосування прийомів і матеріалів, а також шляхом оцінки засобів, що застосовуються. Мова, таким чином, йде про керованість навчального процесу і створення інструментарія для роботи вчителя, про педагогічну технологію в навчальному процесі.

Поняття “педагогічна технологія” в останній час вживається широко, хоча невизначено і неоднозначно. Як правило, воно означає прийоми роботи викладача в сфері навчання і виховання. В зарубіжній педагогіці значення цього поняття обмежене сферою навчання і переслідує суто дидактичну мету.

Масове застосування педагогічних технологій вчені відносять на початок 60-х років (ДЖ. Керол, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблін, Г. Гейс, В. Коскареллі та інші).

Ключем до розуміння технологічної побудови навчального процесу є послідовна орієнтація на певні цілі, їх максимальне уточнення; строга орієнтація всього ходу навчання на гарантоване досягнення результатів; оцінка поточних результатів, корекція ходу навчання, що спрямована на досягнення поставленої мети; заключна оцінка результатів (М.В. Кларін).

Що стосується педагогічної технології виховного процесу, то дана проблема почала широко обговорюватися, досліджуватися тільки в останні роки, та й та в епізодичному плані.

Пріоритет у цих дослідженнях і розробках, на наш погляд, слід віддати академіку Зязюну І.А., професору Семиченко В.А. і московським колегам академіку Сластьоніну В.А. і професору, доктору педагогічних наук Щурковій Н.С., які розробили програму нового навчального курсу “Педагогічна технологія”, і почали його засвоєння, апробування і викладання.

Які ж спонукальні причини породжують виникнення і практичне використання інноваційних технологій в сучасних умовах?

- необхідність впровадження в педагогіку системно-діяльнісного підходу, систематизація засобів навчання в навчальних закладах освіти;
- потреба в здійсненні особистісно-орієнтованого навчання в усіх ланках освітньої системи, заміни малоефективного вербального засобу передачі знань;
- можливість експертного проектування технологічного ланцюжка процедур, засобів, організаційних форм взаємодії учнів і викладачів, що забезпечує гарантовані результати навчання в закладах освіти.

Головне в динаміці функціонування педагога-вихователя сьогодні є не тільки засвоєння певних прийомів і засобів педагогічного впливу, але й використання свого особистісного, культуротворчого потенціалу як системостворюючого чинника авторської педагогічної системи, сходження від окремих педагогічних функцій (дій, ситуацій) до їх системи, від типових технологій до креативних, особистісноорієнтованих, в основу яких повинен бути покладений діалогічний підхід, педагогічний тренінг, сюжетно-рольові ігри, аналіз педситуації, створення “ситуації успіху”, співтворчість у підготовці і проведенні творчих, колективних виховних справ.

Як ніколи сьогодні стають актуальними такі особисті якості педагога як професійна майстерність, мистецтво спілкування, відкритість, щирість, доброзичливість, ерудиція, кругозір, артистизм, емпатія, імпровізація, рефлексія, уміння вчасно виявити “новостворення”, переміни у взаємостосунках молоді, їх настроях, реакціях.

Ми вважаємо, що інноваційні педагогічні технології мають бути засвоєнні викладачами в процесі практично-тренінгової роботи. Для цього пропонуємо апробовану схему: а) актуалізація теоретичних знань вчителів по темі з використанням матеріалів нових публікацій у педжурналах і газетах “Освіта”, “Шлях освіти” та ін.; б) ділова гра з розподілом ролей, “вживанням” в них; вибором експертів для аналізу результатів заняття; в) педагогічний тренінг – відпрацювання системи вправ (організаційних, “комунікативних”, гностичних та ін.).

Викладачі моделюють виховні справи в повному обсязі або їхні окремі фрагменти. Їм надане право вибору форм проведення виховних дій, створення творчих груп на основі симпатії, інтересів, що позитивно відбивається на результативності практикумів і на формуванні особистості педагога-вихователя.

Таким чином, врахування названих вище принципів і засвоєння основних напрямків педагогічних інноваційних технологій, дозволить суттєво підвищити якість всього навчально-виховного процесу в професійних закладах, формування духовності юнацтва і значно поширити

можливості культурологічного розвитку особистості педагога. Сучасний педагогічний працівник повинен володіти інноваційними технологіями і вміти їх впроваджувати у навчально-виховний процес з метою подальшого вдосконалення.

Література

1. Абашкіна Н.В. Педагогічні та психологічні основи діяльності служб професійної орієнтації в Німеччині. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2006. – 91 с.
2. Наукові записки КІТЕП. – К.: Вип. 1, 2001. – С.18.
3. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: Монографія. – К.: 2003. – 246 с.
4. Энциклопедия профессионального образования. – М.: Рос. Акад. образов. Ассоциация «Прогрес. образов.», 1998. – Т.1. – С. 371.

Резюме

Рассматривается сущность инновационных технологий в образовательном пространстве. Рассматриваются возможности использования и влияния инновационных технологий на качество учебного процесса и развития педагогического мастерства педагога.

Ключевые слова: инновационные технологии, педагогическое мастерство, будущий учитель.

Summary

The author reveals essence of innovational technologies in the educative space, investigates the possibilities of the use and influence of innovational technologies of the quality of the process of studying and the development of teaches pedagogical mastership.

Key words: innovational technologies, pedagogical mastership, of teaches.

УДК 378

Б.О.Грудинін

ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

У статті розглядаються питання виховання національної свідомості майбутніх вчителів фізики у контексті компетентнісного підходу. Особлива увага приділяється історичному аспекту розвитку світової фізичної науки і вкладу в цей розвиток українських вчених.

Ключові слова: компетентнісний підхід, національна свідомість.

Удосконалення систем освіти з позицій компетентнісного підходу – одна із сучасних і актуальних проблем розвитку педагогічної теорії і практики, що активно обговорюється вченими в країнах, які підписали Болонську декларацію. Аналіз сучасних наукових праць по педагогіці [1], [4], [5] дозволяє зробити висновок, що компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформованість тих, хто навчається, а вміння вирішувати педагогічні проблеми в різних ситуаціях.

Ідеї модернізації освіти на компетентнісній основі активно розробляються в наукових колах В.А. Болотовим, І.А. Зимньою, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, В.В. Серіковим, В.Д. Шадріковим, А.В. Хутірським та ін.

Реалізація компетентнісного підходу припускає дотримання ряду дидактичних умов на всіх етапах навчального процесу, у тому числі і в процесі виховання національної свідомості майбутніх вчителів. Це питання, не дивлячись на його актуальність і велику кількість наукових праць, на сьогоднішній час знаходиться в стані розробки.

Виховання національної свідомості майбутніх вчителів – складова частина вирішення фундаментальної проблеми підготовки педагогічних кадрів. Щоб успішно будувати демократичну, правову і цивілізовану державу, необхідно щоб її громадяни, насамперед представники інтелігенції, мали високу національну свідомість. Особливо це стосується педагогів, які покликані виховувати палких патріотів, стійких громадян незалежної України, для яких головною метою життя буде практична реалізація завдань розвитку рідної культури, національної державності.

Нинішня вища педагогічна освіта відчуває гостру потребу в висококваліфікованих і національно-свідомих професорсько-викладацьких кадрах, адже закономірним є те, що чим вищу

національну свідомість має вузівський викладач, тим вищу ефективність матиме його діяльність не лише з даної, а й з багатьох інших проблем. Тому кожен педагог має глибоко оволодіти теорією, методологією і методикою виховання у студентів – майбутніх вчителів – національної свідомості.

До національної свідомості входить глибоке розуміння необхідності побудови демократичної, правової Української держави, сумлінне виконання громадянських обов'язків. Сформована національна свідомість сприяє пізнанню самого себе, своїх почуттів і думок, потреб та інтересів, інших якостей, стимулює глибоку любов до дітей, навчального предмета, педагогічної праці. Студенти впевнюються в тому, що національна свідомість включає знання про свій національний характер, світогляд, менталітет, традиції, якості тощо.

Складовою частиною виховання національної свідомості майбутніх вчителів є формування в них тих компонентів світогляду, які визначають ставлення до рідної культури, історії, а також до цілей і завдань, спрямованих на вирішення даної проблеми в процесі навчання і виховання.

Національна свідомість допомагає майбутнім вчителям накреслювати перспективи свого життя, педагогічної праці. Ще на студентській лаві вони починають ґрунтовніше усвідомлювати плани на майбутнє, розвивати свої внутрішні сили для їх реалізації. Націленість на певні моменти майбутнього як свого, так і своїх вихованців створює духовну опору. Гуманні плани, добрі справи, які чекають у майбутньому своєї реалізації, утримують молодих людей від шкідливих спокус, моральної порожнечі тощо.

Водночас із формуванням у студентів національної свідомості в них виховуються глибокі патріотичні почуття, пориви, прагнення, що стимулюють бажання пізнавати і берегти матеріальні і духовні цінності, результати праці попередніх поколінь, активно творити нові матеріальні й духовні цінності.

У процесі формування національної свідомості студентів на заняттях з фізики величезна роль відводиться принципу історизму, бо без знання своєї історії неможливе формування майбутнього педагога. Пізнання студентами українських національних пріоритетів у галузі фізики пробуджує в них патріотичні почуття, формує високі громадянські цілі, благородні пориви душі та серця. Все це стимулює пізнавальну діяльність студентів, що є важливою складовою у формуванні майбутніх вчителів.

Скільки б не йшлося про давні традиції вітчизняної науки, зокрема фізики, мусимо визнати той факт, що саме фахівці з цих галузей природознавства чи не найчастіше виїздили за кордон і працювали на науку інших країн.

З одного боку, постійні суспільно-економічні негаразди сприяли відтоку “розуму”, а з іншого, – за кордоном завжди був попит на талановитих людей, здатних силою своєї думки принести багато користі суспільству. Але на відміну від світової науки, українська наука від цього лише програвала.

Одним з перших видатних українських науковців, який здобув собі слави на теренах науки за кордоном, був Юрій Дрогобич (Котерман) – природодослідник, астроном і астролог. До цього часу в Болонському університеті зберігається його “Прогностична оцінка” (1483 р.) – перша друкована праця українського вченого з астрономії та астрології, як невід’ємної частини тодішньої науки.

Цю традицію продовжили в XVII – XVIII ст. вихованці Києво-Могилянської академії, які несли науку в Московську Русь, доклали багато зусиль для створення Московської слов'яно-греко-латинської академії. Нажаль, це призвело до занепаду з часом одного з найстаріших європейських наукових центрів у Києві. Можна назвати Ф. Прокоповича, відомого церковного діяча та викладача Києво-Могилянської академії, автора курсу фізики та астрономії з передовими на той час ідеями; С. Словенецького, перекладача та упорядника “Космографії”; І. Копієвського, автора першої зоряної карти слов'янською мовою, виданої в Амстердамі в 1699 р. та багатьох інших.

З утворенням Московського університету та Петербурзької Академії наук, яка стала справжнім науковим центром, вихідці з України потягнулися до столиці – Петербургу та Москви. Такі тенденції домінували і в XIX ст., хоча створення університетів (Харків, Київ, Одеса) давало змогу стимулювати науку вдома. Українці західних областей тяжіли до наукових центрів у Варшаві, Кракові, Празі.

Українські вчені своїми досягненнями збагатили науку. Такий вітчизняний вчений, як М.М. Бекетов не тільки відновив основні принципи фізичної хімії, а й став основоположником сучасної фізичної хімії. Значна науково-дослідна робота була виконана М.М. Бекетовим в галузі термічних і термохімічних досліджень. Він вперше встановив залежність між тиском та тепловим ефектом і вивів співвідношення між питомою вагою елементів і теплотами утворення хімічних сполук, дав глибокий аналіз ендотермічних реакцій.

Застосування електричної дуги для зварювання металів належить вихованцю Київського

університету М.М. Бенардосу (1842 – 1905 рр.). Він запропонував винайдений ним спосіб з'єднання і роз'єднання металів безпосередньо дією електричного струму.

В роботах професора Київського університету Й.Й. Косоногова (1866 – 1922 рр.), опублікованих під назвою “До питання про діелектрики” (1901 р.), було розроблено новий метод вимірювання діелектричної проникності неполярних рідин для сантиметрового діапазону хвиль, а також глибоко проаналізовано теорію електричних коливань.

В ядерній фізиці працювали над такими проблемами: М.В. Пасічник вивчав структуру сплавів і захисних шарів методами електронографії, взаємодію нуклідів низьких і середніх енергій з атомними ядрами; О.Ф. Немец досліджував розсіювання і реакції дейтронів і альфа-частин середніх енергій з ядрами, експериментально заснував оптичну модель ядра для складених частин, встановив зв'язок між механізмами ядерних реакцій і природою збудження рівнів ядер.

Під керівництвом К.Д. Синельникова у Харківському фізико-технічному інституті була створена серія лінійних прискорювачів електронів і протонів, закладені основи сучасних лінійних прискорювачів. Вчений заклав в інституті початок термоядерних досліджень.

Тарасюк О.С. разом з М.М. Боголюбовим заснував обчислювальну процедуру квантової теорії поля (1955 – 1960 рр.), запропонував новий метод вивчення аналітичних властивостей амплітуд розсіювання (1962 – 1965 рр.). Ряд фундаментальних результатів у галузі загальної квантової теорії поля одержав М.М. Боголюбов, який розробив метод побудови кінетичних рівнянь механіки, що має тепер широке застосування в теорії фізики і особливо при дослідженні її кінетичних властивостей (1946 р.).

Вперше експериментально О.О. Галкін виявив явище циклотронного резонансу в металах. Виявив термодинамічно стійку доменну структуру в антиферромагнетиках (1970 р.) і ефект необерненого індукування нових ферромагнітних станів сильним магнітним полем (1971 р.). Оригінальні високоефективні методи контролю оптичних систем запропонував В.П. Лінник. Він розробив метод дослідження аберації систем, повний метод центрування оптичних систем, винайшов і побудував нові оптичні прилади, мікроскоп для дослідження поверхонь.

Роботи М.Д. Пільчікова присвячені оптиці, а також земному магнетизму, електро- і радіотехніці, радіоактивності, рентгенівським променям, електрохімії, геофізиці. Один з перших почав дослідження по радіоактивності, рентгенографії, радіокеруванню.

Ідею радіолокації Місяця запропонував у 1941 р. М.Д. Папалексі, який народився у м. Симферополі, працював в Одесі разом з С.Л. Мандельштамом. Проте здійснити задум йому не вдалося, і пріоритет у цьому питанні належить американцям.

Україна дала науковим установам Москви та Петербурга видатних вчених: Л.І. Мандельштама, М.Д. Папалексі та ін. Але відбувся і зворотній обмін науковими силами. Багато зробили для розвитку фізичної науки в Україні такі російські вчені, як М.О. Умов, М.М. Шіллер, М.П. Авенаріус, Л.Д. Ландау та ін.

Надзвичайно вражаючою для української фізичної науки була еміграція вітчизняних вчених до країн Західної Європи, а особливо до Америки. Проблема механіки за кордоном займалися такі українці: С.П. Тимошенко (1878 – 1972 рр.), який у 1920-х роках виїхав у відрядження для ознайомлення з передовим досвідом закордонних лабораторій з механіки спочатку до Югославії, потім до США; був одним з перших академіків новоствореної Академії наук України. Саме він проводив активну роботу з організації Інституту будівельної механіки при АН України. В Україну він не повернувся. У 1923 р. вийшла його праця “Теорія коливань в інженерній справі”. За кордоном працював над питаннями теорії пружності та коливань, стійкості пружних систем. С.П. Тимошенка вважають основоположником теорії опору матеріалів.

В.О. Кістяківський (1865 – 1952 рр.) працював над питаннями фізичної хімії. Один з перших академіків АН України, фахівець у галузі фізико-хімії, який на початку 20-х років виїхав до Швеції.

Володимир Мацьків, який народився в Івано-Франківську, віце-президент гірничої компанії Шерріт-Гордон. Запатентував близько 50 винаходів, винайшов новий, високоефективний спосіб добування нікелю.

Любомир Романків, заслужений член Товариства електрохіміків США. У галузі теоретичної фізики працювали і працюють: у 1928р. всесвітнього визнання набули праці з теорії проникнення ядерного бар'єра α -частинками, виконані українським фізиком, одеситом Георгієм Гамовим (1904 – 1968 рр.). У 1928 – 1931 рр. він працював у Геттінгемі, Копенгагені, Кембриджі. Він автор космологічної теорії “гарячого первинного вибуху” та загальноприйнятої теорії про генетичний код ДНК.

Юрій Даревич, який народився в 1939 р. у Сухоріччі в Галичині. Доктор фізики з теорії поля.

Працював в Торонто в Йорському університеті. Праці стосуються багаточастинкових систем у теорії поля, теорії розсіяння, взаємодії позитронів з газами. Закордонний член АН України.

Олекса Біланюк, фізик-експериментатор та теоретик, який народився в 1926р. на Лемківщині. Навчався в Бельгії, доктором став у Мічиганському університеті. Хоча основним напрямком дослідження була експериментальна фізика (ядерна), він уміло поєднував експеримент з теорією, був знавцем теорії відносності. У 1962 р. разом з індійськими вченими Е.У.Дж. Сударшаном та В.К. Дешпанде виконав фундаментальну роботу про “надсвітлові частинки” – тахіони, започаткувавши нову галузь теоретичної фізики.

Роман Яцків, який народився в 1939 р. в м. Любліні в Польщі в українській родині. Працює в США. Праці стосуються теорії частинок, фізики високих енергій, симетрії колібрувальних полів, квантової теорії тяжіння. Автор монографії з квантової теорії поля.

Дослідження з ядерної фізики та біофізики виконали: офіційний радник президента США Д. Ейзенхауера, автор вибухового пристрою для критичної маси першої ядерної бомби, автор основоположних праць з молекулярної кінетики та спектроскопії Юрій Кістяківський (1900 – 1982 рр.), який народився у м. Києві; доктором фізики став у Берлінському університеті. Фізику радіоактивного випромінювання та його біологічну дію вивчав Борис Раєвський (1893 – 1974 рр.), професор біофізики, який народився в м. Чигирині. Його ім'ям названо Біофізичний інститут в Саарбрюкені.

Фахівець з космічної електродинаміки, електромагнітної теорії та атомної фізики – Олег Єфіменко, харківчанин. Він збагатив логічну систему термодинаміки новими розв'язками основних її питань. Є автором відомого підручника з електродинаміки для університетів.

Фізикою плазми в секретних проектах у дослідній лабораторії флоту у Вашингтоні займався Ігор Вітковицький, який народився у м. Львові. Вивчав ударні хвилі в плазмі, ультрарелятивістські пучки надвисокої інтенсивності, генератори мегавольтних імпульсів, інерційно-індуктивні пульсатори надмегаджоулевої потужності.

Як бачимо, вчені, які виїхали з України, та фізики-українці за походженням (понад 70 чоловік), повноцінно та наполегливо працюють у науково-дослідних закладах, університетах США, Німеччини, Канади, Австрії та наукових установах інших країн.

Впродовж віків кращі представники України, вимушено розсіяні за складних обставин майже по всьому світу, зуміли досягти неперевершених наукових результатів, які за значенням для людства зробили б честь будь-якому народу світу. Але про тих, кого доля забрала далеко за межі України, вже більше не згадувалось, їх свідомо забули.

Серед названих українських вчених не можливо не назвати ще одного видатного сина свого народу – Івана Пулюя. Народився Іван Пулюй у містечку Гримайлові на Тернопільщині. Гімназійну освіту продовжив на теологічному факультеті Віденського університету. З 1860 р. у тому ж Віденському університеті він почав опановувати філософські науки й водночас працювати асистентом з експериментальної фізики. З часом молодий експериментатор прибув у Страсбург вивчати електротехніку у самого В. Рентгена. Тут же Іван Пулюй з відзнакою захистив дисертацію доктора. У наступні роки праця Пулюя знову пов'язується з Віденським університетом, пізніше – він професор фізики німецької вищої технічної школи (Прага).

Є всі підстави вважати Пулюя попередником Рентгена у дослідженні таємничих променів. Пулюй справді займався вивченням поведінки катодних променів у розріджених газах і газорозрядними трубками, готував підґрунтя для майбутнього відкриття.

Достеменно відомо, що Пулюй зміг пояснити природу ікс-променів ґрунтовніше, глибше, ніж Рентген. Це сталося завдяки наявності у нього безлічі дослідів з катодними трубками. Прикро, що немає жодних історичних доказів щодо офіційних спроб ученого відстояти свій науковий пріоритет. Що ж дає можливість без найменшого вагання назвати Івана Пулюя першовідкривачем ікс-променів?

Дослідник його творчості Ю. Гривняк переконаний, що твердження про пріоритет Пулюя має спиратись на спогади відомого українського біохіміка (з 1925 р. академіка АН УРСР), а водночас і професора Чеського університету у Празі І. Горбачевського. Він пригадував, що Іван Пулюй сам розповідав йому про досліді з невідомими променями. Є свідчення, що Пулюй говорив про свої досліді і на лекціях у Німецькій технічній школі. Він не поспішав з пріоритетними публікаціями, бо хотів усе ретельно перевірити. Настав час на повний голос заявити про Івана Пулюя як сина України – великого вченого і патріота своєї нації.

Однією з форм роботи зі студентами з метою виховання національної свідомості є організація наукових конференцій, “круглих столів”, диспутів та дискусій, тематичних вечорів, випусків стінгазети та ін. Необхідно проводити вечори, зустрічі з відомими людьми, презентації книг, де

будуть використані документальні матеріали, уривки з відомих історичних книг, літописів тощо.

Постановка чіткої системи завдань, майстерне формулювання питань, стимулювання студентів самостійно, творчо опрацювати першоджерела, шукати рідкісні наукові факти, робити оригінальні висновки – усе це сприяє підвищенню ефективності семінарських, практичних занять, вирішенню багатьох проблем, що стосуються культури, історії нашого народу.

Література

1. 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. – 112 с.
2. Кордун Г.Г. Історія фізики: Навч. Посібник. – 3-є вид., перероб. і доповн. – К.: Вища школа, 1993. – 280 с.
3. Кудрявцев П.С. Історія фізики: В 3-х т. – К.: Радянська школа, 1951. – Т.1; 1959. – Т.2; 1971. – Т.3.
4. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. –К.: „К.І.С.”, 2003. – С. 13-43.
5. Пометун О.І. Компетентнісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів. – К.: Презентація на нараді Центру тестових технологій 19.10.2004 р. – 10 с.
6. Храмов Ю.А. Фізика: Биографический справочник. – 2-е изд., испр. И дополн. – М.: Наука, Главная редакция физико-математической литературы, 1983. – 398 с.

Резюме

В статье рассматриваются вопросы воспитания национального сознания будущих учителей физики в контексте компетентностного подхода. Особое внимание уделяется историческому аспекту развития мировой физической науки и вкладу в это развитие украинских ученых.

Ключевые слова: компетентностный подход, национальное сознание.

Summary

The article deals with the problems of formation of the national consciousness of future teachers of physics in the context of the competence approach. The special attention is spared to the historical aspect of the development of the world science of physics and to the Ukrainian scientists' contribution to this development.

Keywords: competence approach, national consciousness.

УДК 378:808:372.3

Г.С.Демидчик

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ

Дослідження розкриває психолого-педагогічний аспект розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів як складного психофізіологічного та інформаційно-діяльнісного явища, що полягає у здатності мовця забезпечити правильне застосування словесних і невербальних засобів з метою ефективної взаємодії з учасниками комунікативного процесу.

Ключові слова: комунікативно-діяльнісний підхід, мовленнєва діяльність, комунікативно-мовленнєві вміння.

Останнім часом на всіх рівнях – лінгвістичному, психологічному, педагогічному – порушується питання комунікативно-діяльнісного підходу до змісту й процесу навчання рідної мови в початковій школі, розглядається можливість засвоєння молодшими школярами різних аспектів мови як засобу спілкування (Л.О.Варзацька, М.С.Вашуленко, А.К.Маркова, М.І.Пентилюк та ін.), передбачається усвідомлення суспільної ролі мови та її функцій, що реалізуються в мовленні кожної людини.

Вирішення завдань розвитку й удосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів неможливе без осмислення та узагальнення нагромадженого в цій галузі досвіду.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що мовлення молодших школярів вивчене менше, ніж дошкільників і дітей раннього віку (аналогічне становище спостерігається і в

зарубіжних дослідженнях). Що стосується мовлення школярів, то переважають матеріали про оволодіння ними мовними засобами (формами) і зовсім мало – про засвоєння функцій мови. Ряд дослідників відзначає недосконалість усного й писемного мовлення школярів (Н.Н.Алгазіна, В.В.Голубков, Т.О.Ладиженська, М.С.Рождественський, І.О.Синиця, та ін.). Психолого-педагогічна практика представлена широким колом методичних рекомендацій, спрямованих на удосконалення характеристик мовлення молодших школярів (М.Т.Баранов, М.С.Вашуленко, І.П.Гудзик, А.С.Зимульдінова, В.І.Капінос, Н.Ф.Скрипченко, О.Н.Хорошковська, та ін.). Низка наукових праць присвячена пошуку шляхів формування й удосконалення комунікативних, мовленнєвих умінь школярів різного віку в процесі навчання мови і мовлення (Л.О.Варзацька, Н.А.Гац, Л.В.Давидюк, Н.А.Пашківська, І.Л.Холковська, І.А.Шаповалова та ін.)

З'явилися спроби розробити методику активізації вживання службових частин мови в мовленні старших дошкільників (Крутії К.Л.), дослідити механізм граматичного структурування в сфері синтаксису й словотворення, засвоєння граматики дітьми старшого дошкільного віку (А.М.Богуш, Л.І.Божович, С.М.Карпова, Г.О.Люблінська, М.І.Попова, Л.П.Федоренко та ін.).

Зазначимо, що уміння і навички у психолого-педагогічній літературі розглядаються під різними ракурсами. Відсутня однастайність учених щодо визначення цих понять, їх якостей і типів, структури, взаємозв'язку. Тому визначимося з поняттями й термінами, якими надалі будемо оперувати. Спробуємо дати визначення і показати різні підходи психологів і дидактів до розкриття понять “уміння”, “навички”, “мовленнєва діяльність”, “мовленнєві уміння”, “комунікативні уміння”, “комунікативно-мовленнєві уміння”, виходячи з філософських та психолого-педагогічних позицій.

Серед багатьох визначень поняття “уміння” відзначимо єдність науковців у тому, що воно є продуктом свідомої діяльності людини, “здатністю людини продуктивно, з належною якістю і у відповідний час виконувати роботу” [12, 39]; “системою прийомів, що забезпечують готовність і здатність людини свідомо й самостійно, з належною якістю і у відповідний час виконувати роботу в нових умовах” [6, 30]; “можливістю виконувати дію у відповідності до мети й умов, у яких людині доводиться орієнтуватись” [14, 5]; формою дії “практичної чи інтелектуальної, характерною особливістю якої є чітке усвідомлення основи дії і самої дії, її складу, структури” [5, 16].

Як бачимо, у визначеннях цього поняття фігурують лексеми “свідомість” і “здатність”. Такі характеристики впливають із лінгвістичного аналізу самого терміну “уміння”, оскільки його морфемну будову складають корінь “ум” та суфікс “єні(є)”, який утворює іменник з лексичним значенням дії [15, 65]. Відтак, уміти – це означає виконувати певну дію, щось робити “з умом”, тобто свідомо. Свідомість дії виявляється у здатності людини словесно описати зміст і послідовність певного процесу. Якщо таке усвідомлення відсутнє, це значить, що уміння недостатньо міцні і не досить сформовані.

Деякі психологи й дидакти (Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, М.А.Данилов, О.М.Леонтьєв, О.О.Леонтьєв, І.Я.Лернер, О.Я.Савченко та ін.) розглядають уміння як здатність учнів свідомо здійснювати певну діяльність шляхом творчого використання знань у звичних чи нових умовах. “Уміння – засвоєний суб'єктом спосіб виконання практичних і теоретичних дій на основі знань і життєвого досвіду; формується вправлінням, передбачає застосування у звичних та змінних умовах” [13, 411].

Оскільки основою формування умінь є знання, вчені розрізняють в умінні дві сторони: 1) готовність і здатність школярів застосовувати знання на практиці та 2) систему рухливих і розумових прийомів, які забезпечують цю здатність, тобто знання способу дії і самої дії.

До поняття “уміння” близьким є поняття “навички”, співвідношення між якими по-різному трактуються у психолого-педагогічній та методичній літературі. Деякі вчені (А.Є.Дмитрієв, Є.Н.Кабанова-Меллер, Н.Ф.Тализіна, та ін.) розглядають навичку як один з рівнів в оволодінні дією, який іде безпосередньо за оволодінням дією на рівні уміння, інші (Г.О.Люблінська, К.К.Платонов, Г.І.Щукіна та ін.) вважають, що уміння й навички – дії різної природи й походження, до того ж уміння ніколи не може перейти в навичку. К.К.Платонов стверджує, що знання породжують навички, а навички – уміння. Саме вміння мають бути основною категорією і кінцевою метою педагогічного процесу. О.Я.Савченко визначає навичку як “усталений спосіб виконання дій, сформований у результаті багаторазових повторень; характеризується високим ступенем засвоєння і відсутністю поелементної свідомої регуляції й контролю” [13, 404]. М.Р.Львов навички учнів з мови визначає як автоматизовані дії, утворені в результаті довготривалих організованих вправ.

Вважаємо, що при тлумаченні понять “уміння” й “навички” необхідно спиратися на уявлення про структуру діяльності, представлену в працях видатних психологів Л.С.Виготського, П.Я.Гальперіна, О.М.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна та ін. У характеристиці умінь і навичок

О.О.Леонтьєв відштовхується від теорії діяльності. Розуміння діяльності як “послідовності окремих дій, кожна з яких має проміжну мету, підпорядковану загальній меті діяльності” [9, 71], складає основу для визначення ним понять “уміння” і “навички”. “Уміння – здатність виконувати ту чи іншу дію за оптимальними параметрами цієї дії” [там само, 8]. Навичка – це “здатність здійснювати тим чи іншим чином операцію” [там само, 8].

Б.К.Бабанський, зіставляючи поняття “уміння” і “навички”, зауважує: “якщо за наявності вміння людина ще змушена здійснювати оперативний самоконтроль за виконанням дій, то на рівні навички вона спеціально не обдумує кожен елемент діяльності (хоча за необхідності може це зробити)” [1, 6].

Ми дотримуємося концепції співвідношення умінь і навичок, прийнятої більшістю психологів, дидактів і методистів, які розглядають уміння і навички як такі, що мають різний рівень сформованості відповідних дій. Це різні категорії, кожна з яких повинна мати свою методику формування й розвитку.

Як уже зазначалося, взаємозв'язок між знаннями, уміннями й навичками полягає в тому, що останні формуються на основі знань. Знання є необхідною умовою виконання дії, уміння й навички необхідні для подальшого набуття знань.

Про важливу роль знань, зокрема з граматики, у розвитку мовлення висловлювався О.М.Пешковський, який добре розумів, що, не вивчаючи граматики, дуже важко, практично не можливо навчити дитину літературного мовлення. Вчений вважав, що основною відмінністю літературного мовлення є свідоме володіння мовними засобами, а це вміння виробляється в результаті вивчення граматики.

Для розвитку літературного мовлення, на думку О.М.Пешковського, важливим є розуміння відношень між елементами мовлення, тобто розуміння літературного синтаксису. А отже, для ефективного формування комунікативно-мовленнєвих умінь необхідним є граматичний матеріал. Вивчення граматики сприяє збагаченню мовлення в морфологічному й синтаксичному аспектах, і особливо велике значення має для упорядкування мовлення, усунення різноманітних мовленнєвих недоліків, які порушують граматичні норми літературної мови.

В.Г.Белінський вважав, що саме грамика вчить правильного вживання мови, тобто правильно говорити, читати, писати тією чи іншою мовою. Навчитися гарно говорити й писати можна лише за умови вивчення граматики: “Грамика не дає таланту, але дає таланту велику силу” [3, 232].

М.М.Разумовська висловлювалася про те, що знання про мову необхідно поставити на службу мовленнєвим навичкам, а мовленнєву діяльність організувати так, щоб у ході її закріплювалися й краще усвідомлювалися лінгвістичні поняття та закономірності.

Психолого-педагогічною основою уміння є чітке розуміння взаємозв'язків між метою діяльності, що здійснюється, умовами і способами її виконання, оскільки уміння формуються в процесі навчальної діяльності і виявляються у продуктивності, усвідомленні й швидкості володіння окремими видами розумових і практичних дій.

Формування певних умінь лежить в основі будь-якого виду діяльності. Мовлення, за переконанням О.О.Леонтьєва, являє собою низку мовленнєвих дій, які мають свою проміжну мету і підпорядковані загальній меті діяльності. В свою чергу мовленнєва дія передбачає мету, планування і здійснення плану, зіставлення мети і результату, тобто має чотирифазову динамічну структуру. Кожна фаза відповідає певному етапу породження мовлення, в якому можна виділити групи операцій, пов'язаних з аналітико-синтетичною діяльністю школярів. Розглянемо детальніше запропоновані О.О.Леонтьєвим фази мовленнєвої діяльності.

I фаза – орієнтація в умовах мовленнєвої ситуації, тобто визначення ситуації спілкування, типу й стилю мовлення.

II фаза – планування змісту висловлюваного (що треба сказати), визначення теми (про що буду говорити), складання програми висловлювання. Така програма формується у внутрішньому мовленні, яке виконує важливі підготовчі функції (наприклад, визначення характерних стильових рис майбутнього висловлювання, вибір мовних одиниць, визначення їх відповідності смислового навантаженню, змісту й завданню спілкування, розташування їх у певній послідовності).

III фаза – трансформація внутрішнього мовлення у зовнішню форму. Саме тут відбувається перехід від програми до її реалізації в мовному вираженні (вибір слів, словосполучень, синтаксичних конструкцій, засобів зв'язку між реченнями тощо).

IV фаза – контроль, реалізується в процесі співвідношення результатів мовленнєвого впливу на партнера з завданням висловлювання, контролю послідовності й правильності виконання операцій, виправлення допущених помилок [10].

У загальній структурі мовленнєвої діяльності усі її види (говоріння, слухання, читання, письмо) розглядаються як основні види взаємодії людей у процесі спілкування. У межах самої діяльності мовленнєва дія співвідноситься з поняттям “уміння”, яке психологи й дидакти розглядають як здатність учнів свідомо здійснювати певну діяльність, творчо застосовуючи набуті знання у знайомих чи нових умовах.

Залежно від способу виконання дій та істотних ознак діяльності методисти визначають різні типи вмінь. Насамперед це загальнонавчальні і спеціальні (предметні) вміння. Загальнонавчальні вміння стосуються всіх предметів, а спеціальні визначаються змістом певного предмета. Мовленнєві вміння належать до спеціальних, ними учні оволодівають у процесі навчання рідної мови.

Теоретичні основи формування у молодших школярів предметних, зокрема мовленнєвих умінь і навичок, висвітлено в працях Л.О.Варзацької, М.С.Вашуленка, І.П.Гудзик, А.Є.Дмитрієва, А.С.Зимульдінової Т.О.Ладиженської, М.Р.Львова, Т.Г.Рамзаєвої, Н.Ф.Скрипченко, О.Н.Хорошковської та ін.

До мовленнєвих вчені відносять уміння слухати, говорити, читати, писати. Зокрема Я.П.Кодлюк конкретизує зміст мовленнєвих умінь, називаючи уміння слухати вчителя, відповідати на його запитання, зв'язно викладати думки з приводу почутого чи побаченого, встановлювати й відтворювати послідовність подій, ставити запитання до речення, тексту, міркувати тощо і подає детальну характеристику кожного.

І.Л.Холковська під мовленнєвими вміннями розуміє реалізацію здібностей школяра вибрати потрібні моделі і комбінувати їх у певній логічній послідовності. Однак її бачення цього поняття дещо звужене, оскільки включає лише вміння породжувати висловлювання (говорити, писати) і відкидає мовленнєві вміння, в основі яких лежить смислове сприйняття (уміння слухати, читати).

Російський учений-методист М.Т.Баранов серед мовленнєвих умінь виділяє комунікативні і нормативні вміння, які є “сенсорними мислительними діями учнів з мовним та мовленнєвим матеріалом у процесі оволодіння нормами літературної мови й правилами зв'язного викладу думок” [2, 16]. Така класифікація мовленнєвих умінь дозволяє повніше враховувати їх специфіку, розробляючи методіку розвитку мовленнєвих умінь під час вивчення лексичних та граматичних тем. Нормативними вміннями школярі оволодівають “в результаті вивчення нормативної сторони мови, її естетичної функції” [там само, 22]. Комунікативні вміння базуються на знаннях “про вживаність мовних явищ”, “про естетичні функції мовних явищ і доцільність їх використання в залежності від різних умов породження мовлення” [там само, 22].

З нормативними й комунікативними вміннями співвідносяться конкретномовленнєві та загальномовленнєві (комунікативні) вміння, виділені М.Б.Успенським. Автор доводить, що конкретномовленнєві вміння формуються під час цілеспрямованого і довільного застосування мовних правил і прийомів до окремих мовних одиниць, форм чи конструкцій. Загальномовленнєві вміння пов'язані зі змістом породження комунікативних одиниць.

Конкретизуємо поняття “комунікативні вміння”. У перекладі з латинської “communico” означає “роблю спільним, пов'язую, спілкуюсь”. Одне зі значень багатозначного слова комунікація, саме те, що стосується нашої проблеми дослідження, у короткому тлумачному словнику визначається як “повідомлення або передача за допомогою мови якогось змісту, наявного в думці, спілкування” [7, 114].

“Большая советская энциклопедия” подає терміни “комунікація” і “спілкування” як синоніми. “За звичай комунікація визначається як “передача інформації” від людини до людини. Спілкування може здійснюватися як у процесі будь-якої діяльності, наприклад, виробничої, так і за допомогою спеціалізованої форми – мовленнєвої або якої іншої діяльності, що використовує знаки“. Проте з ототожненням цих понять не можна погодитись, оскільки вони не є рівнозначними і мають різний зміст.

О.Я.Гойхман і Т.М.Надеїна [4] пропонують термін мовленнєва комунікація, маючи на увазі діяльність, у процесі якої використовується мова як засіб спілкування з іншими людьми. Специфіка взаємодії людей у процесі їх життєдіяльності полягає у використанні мови, яка, будучи надзвичайно важливим засобом людського спілкування, є водночас знаряддям пізнання, інструментом мислення. Завдячуючи цьому, комунікація між людьми є основним механізмом становлення людини як соціальної особистості, засобом впливу суспільства на особистість.

Основною метою мовленнєвої комунікації є обмін інформацією, а отже, людина в процесі такої комунікації ставить завдання ефективного отримання і передачі інформації, досягнення поставленої мети шляхом переконання співбесідника та спонукання його до дії, отримання додаткової інформації про нього і позитивної самопрезентації.

Реалізація зазначених завдань здійснюється як в усній, так і в писемній формах і залежить від рівня сформованості умінь слухати, читати, говорити, писати, володіти мовними й інтонаційними засобами, основами культури мовлення. Формування цих умінь і навичок забезпечується комунікативно-діяльнісним та функціонально-стилістичним підходами до навчання української мови.

Для кожного типу мовленнєвої комунікації (за визначенням вище згаданих авторів вузівського підручника з основ мовленнєвої комунікації, спілкування є пряме, або безпосереднє, з активним і пасивним зворотнім зв'язком, і опосередковане; переконання і розваги; монолог, діалог і полілог; ділове і побутове) існують специфічні мовні засоби (слова, граматичні конструкції тощо), тактика поведінки, уміле застосування яких є необхідною умовою досягнення успіху в процесі мовленнєвої комунікації. Та за яких би умов не здійснювалася комунікація, за допомогою яких би засобів не передавалася інформація, якою б не була кількість учасників спілкування, в її основі лежить одна модель, структурними компонентами якої є *відправник інформації* – людина, яка говорить чи пише, *повідомлення* – текст в усній чи письмовій формі і *отримувач інформації* – людина, яка читає чи слухає. І якщо цих людей не навчити слухати, читати, говорити, писати, то якісної мовленнєвої комунікації не буде.

Таким чином, мовленнєва комунікація – це спілкування людей, будь-яка взаємодія їх з метою обміну інформацією, що здійснюється за допомогою вербальних (словесних) і невербальних засобів.

Група авторів найбільш розробленої системи розвитку зв'язного мовлення (колектив під керівництвом Т.О.Ладиженської) серед основних умінь визначають:

- “1. Уміння вдумуватися в тему, усвідомлювати її межі, уміння розкривати тему висловлювання.
2. Уміння розкривати головну думку висловлювання, уміння підпорядковувати своє висловлювання певній (головній) думці.
3. Уміння добирати матеріал для висловлювання.
4. Уміння систематизувати зібраний матеріал.
5. Уміння будувати висловлювання в певній композиційній формі.
6. Уміння виражати свої думки правильно (з огляду на норми літературної мови), точно, ясно і по можливості яскраво.
7. Уміння удосконалювати написане (для писемного мовлення)” [8,62].

Перелічені вище вміння Т.О.Ладиженська пропонує називати комунікативними, а не мовленнєвими, оскільки в методиці, як вона зазначає, мовленнєвими прийнято називати такі, наприклад, як уміння вживати у мовленні синоніми, уникати невиправданого повтору слів тощо.

До того ж дослідник диференціює комунікативні вміння (уміння створювати текст) і мовленнєві навички (вимовні навички, навички слововживання, узгодження та керування слів). Російський методист М.Р.Львов називає такі мовленнєві навички: сприйняття мовлення (аудіювання), усного мовлення (говоріння) - добір необхідних слів, утворення їх форм, побудова речень, звукове оформлення мовлення, письмо, читання. Причому він їх відносить до інтелектуальних, оскільки вони ніколи не досягають повного автоматизму, контроль свідомості в них має суттєве значення. Так само як не можна говорити про навички мовного розбору, складання плану, написання твору, адже ці види навчальної діяльності учнів не автоматизуються повністю, а лише окремі елементи дії доводяться до автоматизму. У самих же діях завжди є елемент нового, проблема, непередбачуване наперед.

Більш виправданим, на наш погляд, є вживання методичного терміну “комунікативно-мовленнєві вміння”. По-перше, цим самим визнається творчий характер будь-якої мовленнєвої діяльності; звідси впливає недостатність для комунікації одних лише знань про правила та можливості мовлення, з одного боку, і неідентичність поняття “уміння” поняттю “навички”, що піддаються автоматизації, з іншого боку; по-друге, опора на понятійний комплекс “комунікативний підхід до розвитку мовлення”; по-третє, концептуальне положення про нерозривність комунікації і мовлення, комунікативної сторони мовленнєвої діяльності і власне мовлення (розрізнення відбувається лише з метою схематичного, абстрактного аналізу): комунікативний намір реалізується в мовленні.

У світлі діяльнісного підходу до мовлення, до якого прилучається все більше дослідників теорії мовленнєвої діяльності, психології мовлення та методики розвитку мовлення (В.І.Бадер, О.О.Леонтьєв, А.К.Маркова, Б.С.Мучник, В.О.Собко та ін.), формулюються основні комунікативні

вміння. Для повноцінного спілкування “людина повинна в принципі володіти цілою низкою умінь. Вона повинна, по-перше, вміти швидко і 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 якась із ланок акту спілкування буде порушена, то мовцю не вдасться досягти очікуваних результатів спілкування – воно буде неефективне” [11, 33]. Названі О.О.Леонтьєвим необхідні для повноцінного спілкування вміння з повним правом можна назвати комунікативними.

Російський методист М.Т.Баранов розмежовує мовленнєві, некомунікативні та комунікативні вміння. До мовленнєвих він відносить уміння, пов'язані, з підготовкою до роботи з текстом і з роботою над створенням тексту. Уміння, які готують школярів до роботи над текстом, пов'язані з вимовою, збагаченням словникового й граматичного запасу, з навчанням добирати слова та синтаксичні конструкції в процесі створення тексту М.Т.Баранов називає некомунікативними. Вони безпосередньо не створюють комунікативну одиницю - текст. До комунікативних він відносить уміння, які безпосередньо відображають роботу з текстом, пов'язані з усвідомленням теми тексту і з добором змісту за темою, з планом розташування відібраного матеріалу, з добором мовних засобів, зі створенням самого тексту та його редагуванням. Таким чином, за М.Т.Барановим, комунікативні та некомунікативні вміння складають мовленнєві вміння, які формуються в процесі виконання відповідно комунікативних та некомунікативних вправ.

Отже, як показує аналіз досліджуваної проблеми, комунікативно-мовленнєві вміння як об'єкт вивчення являють собою складні психофізіологічні та інформаційно-діяльнісні явища. Зіставлення різних визначень комунікативних і мовленнєвих умінь, виявлення подібності й відмінності дало змогу дійти висновку, що комунікативно-мовленнєві вміння – це здатність мовця забезпечити швидко і якісне засвоєння й застосування словесних і невербальних засобів для ефективною взаємодії з учасниками акту спілкування.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем комунікації, практичний досвід формування комунікативних та мовленнєвих умінь дає підстави говорити, що існують різні погляди на зміст і класифікацію комунікативних умінь, комунікативних здібностей, комунікативної компетенції тощо. Враховуючи досвід автора комунікативної методики з іноземної мови Ю.І.Пассова, психологів і методистів (М.Т.Баранов, М.С.Вашуленко, Л.С.Виготський, А.С.Зимульдінова, М.І.Жинкін, В.І.Капінос, Т.О.Ладиженська, О.М.Леонтьєв, О.О.Леонтьєв, А.Р.Лурія, Л.П.Федоренко, Р.М.Фрумкіна та ін.), окреслимо коло комунікативно-мовленнєвих умінь, які необхідно сформулювати з метою розвитку здатності висловлювати думку в усній чи писемній формах відповідно до комунікативної мети. Ці вміння знайдуть застосування як у діалогічному, так і монологічному мовленні. До них віднесемо:

уміння ставити запитання, висловлюючи подив, сумнів, уточнення, здогадку, передбачення;

уміння констатувати, висловлюючи погодження, підтвердження, судження, наслідок, посилення, обіцянку, уточнення;

уміння заперечувати, висловлюючи відмову, заперечення, непогодження, оформлюючи висловлену думку граматично та інтонаційно правильно;

уміння спонукати до дії, висловлюючи прохання, запрошення, наказ, пропозицію, побажання.

Надзвичайно важливо, на нашу думку, навчити відбирати мовний матеріал, зміст і форма якого відповідали б меті висловлювання, будувати синтаксичні конструкції у відповідності з правилами граматики та конкретною мовленнєвою ситуацією, конструювати зв'язні висловлювання, підпорядковуючи зміст і мовне оформлення комунікативній меті.

Варто зазначити, що комунікативно-мовленнєві вміння повинні відповідати основним комунікативним ознакам мовлення, зокрема: правильності, чистоті, точності, логічності, образності, доступності, дієвості, доцільності. Зазначені характеристики мовлення можна розглядати як лінгвістичну інтерпретацію типології комунікативно-мовленнєвих умінь (уміння будувати висловлювання правильно, точно, логічно, доступно тощо). Ці вміння, що ґрунтуються на змістовому, композиційному та функціональному аспектах мовлення, є, з одного боку, сучасними соціально-лінгвістичними вимогами до гарного, тобто доцільного, доречного, результативного й ефективного мовлення, а з іншого боку, це уміння, оволодіння якими наблизить того, хто говорить, до ідеалу.

Сформульований таким чином зміст поняття комунікативно-мовленнєвих умінь являє собою методичні моделі навчання мовлення, які в узагальнених формах відображають принципи і способи розвитку мовлення.

Робота з формування виділених комунікативно-мовленнєвих умінь повинна відображатися в дидактичній меті уроків рідної мови, читання, розвитку мовлення і мати місце на уроках інших предметів, у позакласних заходах.

Як бачимо, проблема формування й розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь є однією з провідних у наукових дослідженнях психологів (Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, М.І.Жинкін, О.М.Леонтьєв, А.К.Маркова та ін.), дослідників мовлення дітей дошкільного (А.М.Богуш, Л.І.Божович, О.М.Гвоздев, С.М.Карпова, Г.О.Люблінська, Л.П.Федоренко та ін.) та молодшого шкільного віку (Л.О.Варзацька, М.С.Вашуленко, І.П.Гудзик, Т.О.Ладиженська, М.Р.Львов, М.С.Рождественський, Н.Ф.Скрипченко, О.Н.Хорошковська та ін.).

Таким чином, аналіз психологічних досліджень і навчально-методичної літератури дозволив зробити висновок про те, що:

- а) розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь проходить у процесі мовленнєвої діяльності;
- б) основою формування й розвитку умінь є знання;
- в) ефективність розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь знаходиться в безпосередній залежності від лінгвістичних знань: мовленнєва діяльність має бути організована так, щоб у її процесі закріплювалися набуті лінгвістичні знання, активніше використовувалися засвоєні граматичні форми.

Література

1. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности.- М.: Знание, 1981. – 192 с. 9
2. Баранов М.Т. Умения и навыки в школьном курсе русского языка // Русский язык в школе. - 1979. - № 4. - С. 18 - 24.
3. Белинский В.Г. Грамматические разыскания В.А.Васильева (Реценз., 1845 г.) / Полное собр. соч. – М., 1955. – Т.1.
4. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации: Учебник для студентов вузов, специализирующихся в области сервиса / О.Я.Гойхман (ред.). – М.: Инфра – М, 1977. – 271 с.
5. Жуйков С.Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку.-М.: Педагогика, 1979. – 184 с.
6. Казанский Н.Г., Назарова Т.С. Дидактика (начальные классы): Уч. пособие для студентов пединститутов по специальности № 2121 “Педагогика и методика начального обучения”. - М.: Просвещение, 1978. – 224 с.
7. Короткий тлумачний словник української мови / Укл.: Д.Г.Гринчишин, Л.Л.Гумецька, В.Л.Карпова та ін.; Відп. ред. Л.Л.Гумецька. - К.: Рад. школа, 1978. – 296 с.
8. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной речи учащихся. - М.: Педагогика, 1975. - С. 62.
9. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. - М.: Изд-во МГУ, 1970. – 88 с.
10. Основы теории речевой деятельности /Под ред. А.А.Леонтьева. – М.: Наука, 1974. – 367 с.
11. Психологические проблемы массовой коммуникации / Под ред. А.А. Леонтьева. - М.: Наука, 1974. – 146 с.
12. Психология речи. Ученые записки. - Л.: ЛГПИ, - 1946. – 177 с.
13. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. - К.: Абрис, 1997. – 416 с.
14. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование у учащихся учебных умений.-М.: Знание. - 1987. – 80 с.
15. Цыганенко Г.П. Словарь служебных морфем русского языка. – К.: Рад. школа, 1982. – 240 с.

Резюме

Исследование раскрывает психолого-педагогический аспект коммуникативно-речевых умений младших школьников как сложного психофизиологического и информационно-деятельностного явления, состоящего в правильном использовании словесных и невербальных средств с целью эффективного взаимодействия с участниками коммуникативного процесса.

Ключевые слова: коммуникативно-деятельностный подход, речевая деятельность, коммуникативно-речевые умения.

Summary

The research discovers psychological and pedagogical aspect of the communication and speech abilities as a complex psychophysiological and informationally active phenomenon consisting of correct use

of word and non-verbal means for the purpose of effective interaction with the participants of the communicative process.

Key words: communicative and functional approach, speech action, communicative and speech abilities.

УДК 37.016:821.161.2:373.5

Т.І.Дятленко

**ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ЯК ЗАПОРУКА ЕФЕКТИВНОСТІ
АНАЛІЗУ КОМПОЗИЦІЙНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ПРОЗОВОГО ТВОРУ
(НА ПРИКЛАДІ ПОНЯТТЯ “ПЕЙЗАЖ”)**

Автор статті порушує проблему важливості літературознавчої підготовки студентів для аналізу пейзажу у прозових творах різних художніх систем.

Ключові слова: пейзаж, художній образ природи, композиційно-художні, зображувально-виражальні, емоційно-естетичні функції, характер, структура пейзажу.

Одержати знання і виробити на їх основі практичні вміння – головна мета навчальної діяльності студента. А для вчителя, яким він готується бути, ці знання і вміння повинні стати засобом його майбутньої педагогічної діяльності, тобто знання і вміння вчителя стануть базою формування знань і вмінь учнів. Отже, щоб забезпечити літературну освіту учнів необхідно, щоб учитель сам був літературно освіченим.

Як відомо, проблеми літературної освіти школи завжди тісно пов'язані з досягненнями літературознавчої науки, зокрема і найбільше – теорії літератури, яка здійснює “дослідження, узагальнення та систематизацію загальних літературознавчих понять”[1], служить своєрідним інструментом для ефективного аналізу й синтезу художнього твору в цілому та його композиційних елементів зокрема.

У світлі сучасних педагогічних технологій літературні твори розглядаються як зразки мистецтва слова. А це означає, що учні повинні вміти сприймати їх із позицій мистецтва, тобто оцінювати елементи художньої одиниці в їх єдності та взаємозв'язку, розуміти мову та закони творення мистецтва, проникати в особливість авторського освоєння дійсності, з'ясування ознак індивідуального стилю та авторської манери письма, різноманітних авторських задумів, ідей, закладених у найменших елементах твору. Цього можна досягти лише розширюючи аналіз елементів творчого задуму митця, ефективність і висока результативність якого залежить від педагогічного керівництва цим процесом.

Мета нашої статті: на прикладі поняття “пейзаж” у прозовому творі показати, які знання повинен набути студент-філолог для формування вміння аналізу й синтезу окресленого композиційного елементу у контексті цілого. Зазначимо, чим багатший досвід студента, чим різносторонніші та різноманітніші його знання, тим результативнішим буде процес формування вмінь. Отже, знання є першоосновою формування вмінь, адже для того, щоб уміти, людина повинна знати.

Сучасні методисти (Н.Волошина, Є.Пасічник, А.Ситченко, В.Шуляр, Г.Токмань та ін.) наголошують, що настав час усю роботу як у шкільній, так і вузівській практиці будувати таким чином, щоб твір мистецтва посів центральне місце на уроці, а не розмови з приводу нього. А це вимагає від викладача нових форм та прийомів роботи, а саме: літературознавчі дослідження, практикуми, постановка проблемно-пошукових завдань різного типу, круглі столи, диспути та ін., мета яких – допомогти першокурсникам опанувати специфіку літературознавчого дослідження, формувати у дослідника-початківця свідому потребу аналітичного підходу до художнього тексту, сучасний рівень раціонального і критичного мислення, естетичної оцінки його.

Так, перше ознайомлення із поняттям “композиція твору” відбувається на лекціях і семінарських заняттях пропедевтичного курсу “Вступ до літературознавства”. Одним із питань, які розкривають окреслену тему, є композиційні елементи прозового твору, а саме: описи (пейзаж, інтер'єр, портрет та ін.), діалог, монолог, ліричні відступи і т.д. Досліджуючи цей пункт плану, викладачі ГДПУ не обмежуються простою констатацією фактів, а спонукають студентів до аналізу словників з метою обґрунтування визначення понять, літературознавчих джерел, щоб з'ясувати функціональне призначення названих елементів для втілення ідейно-художнього авторського задуму,

а також виявлення специфічних особливостей у контексті естетичних засад художньої системи. Покажемо це на прикладі поняття “літературний пейзаж”.

Доцільно організувати роботу творчими групами, урахувавши складність завдання, що вимагає опрацювання великої кількості довідникової (підручники, словники, енциклопедії, періодичні видання та ін.) та наукової літератури.

З’ясування проблеми починаємо з визначення поняття “пейзаж”. Аналіз довідникової літератури засвідчив, що нині у літературознавстві немає однозначного, чіткого, всебічного визначення цього поняття. Більшість наукових джерел коментують його по-різному, називаючи пейзаж “картиною природи у художньому творі” [2]; “словесним зображенням природи - поля, лісу, села, міста, гір, рік, моря, неба” [3]; “картинами різних місцевостей на землі...” [4]; “реальним видом якоїсь місцевості” [5] та ін.

Викладач: Констатуємо дані визначення, мимовільно виникає запитання: чи має право письменник увести в тканину художнього твору просто “реальний вид якоїсь місцевості”, не підпорядкувавши його ідейно-художньому задуму? Бо природа, яка оточує людину, персонаж твору, - це ще не пейзаж. З цього приводу Суздалев П.К. зазначав, що від побутового сприймання краси почуття митця відрізняються певною направленістю, програмою чи свідомо-філософським ставленням до природи. Художник, “відображаючи той чи інший момент життя, змальовує те, що до нього ніхто не бачив, не осмислив чи не відчув, як він. Але для того, щоб виразити своє ставлення, свої думки й почуття, він повинен підпорядкувати зображення своєму задуму, виділити, підсилити, підкреслити на полотні ті зримі сторони натури, які в першу чергу несуть у собі потрібну виразність, і в той же час опустити, відкинути чи видозмінити все те, що заважає зображенню, відволікає й розсіює увагу глядача” [6].

Робимо висновок, що робота письменника, як і художника, носить вибіркового характер. Таким чином, митець не просто описує якийсь “реальний вид місцевості”, а творить його так само, як образ, скажімо, людини. Пейзаж – це образ, художній образ природи у всій можливій її різноманітності. Тому й пейзажі, тобто образи навколишньої природи, бувають різноманітні. “Виходить, пейзаж є не що інше, як образ природи у художньому творі” [7].

Розглядаючи назване поняття всебічно, досліджуємо такі запитання: 1) Поміркуйте, що означає сам термін “образ природи”?

2) Що, на ваш погляд, охоплює поняття “пейзаж”?

3) Яка співвіднесеність між пейзажем і людиною (основним предметом літератури) у художньому творі?

4) Як ви вважаєте, у чому національна сутність пейзажу?

5) Яку роль відіграє пейзаж у структурі художнього твору?

6) Традиційно пейзаж відносять до позасюжетних елементів. Чи погоджуєтеся ви із цим твердженням?

У процесі обговорення ескреслених питань укладаємо текстуальні опорні схеми і таблиці, на які спираємося у процесі формування вмінь аналізувати пейзаж у прозових творах.

Тематика	Об’єкт змалювання	Представлений у творі...,автор якого
Сільський	Природа села, побут селян на тлі природи	Топос с. Вербівки” Микола Джеря”, топос с. Семигор”Кайдашева сім’я”, І.С.Нечуй-Левицький.
Урбаністичний (міський)	Місто: зовнішній вигляд вулиць, майданів, парків, скверів	І.Франко”Перехресні стежки”, М.Хвильовий”Арабески”, В.Підмогильний “Місто”.
Степовий	Безмежність, велич степу	О.Гончар”Людина в степу”, О.Головко”Бур’ян”.
Лісовий	Ліс у різних проявах	М.Коцюбинський “Тіні забутих предків”, О.Кобилянська “Земля”.
Мариністичний	Морська стихія різних станів	М.Коцюбинський”На камені”, Ю.Яновський”Вершники”, О.Гончар”Тронка”.
Гірський	Гори, гірські ущелини, обриви, скелі	О.Гончар”Прапорносці”, М.Коцюбинський”Тіні забутих предків”.
Індустріальний	Заводи, шахти, домни...	М.Коцюбинський”Fata morgana”, І.Франко “Борислав сміється”.

Пейзажі за структурою бувають:

Докладний (панорамний) пейзаж	Стислий (ситуативний) пейзаж
Сильно деталізований; характерна безліч подробиць (І.Нечуй – Левицький “Микола Джеря”, М.Коцюбинський “Хо” (“Ранок у лісі”). Не пов’язаний із подієюю частиною твору. Виконує роль епілогу, прологу, іноді експозиції. Покликаний підготувати читача до сприймання подій.	Мінімум деталей; характерна лаконічність, що призводить до зростання ролі художньої деталі (М.Коцюбинський “Харитя”, В. Стефаник “Катруся”). Прив’язаний до певної ситуації, покликаний увиразнювати, конкретизувати, підкреслити.

Пейзажі за характером бувають:

Статичний пейзаж	Динамічний пейзаж
Пейзажі подаються в майже “фотографічний” манері. Характерне спокійне, врівноважене зображення картин природи з поступовим перерахуванням предметів, кольорів, відтінків. (І.Нечуй – Левицький “Микола Джеря”, Панас Мирний “Хіба ревуть воли...”)	Природа змальовується у русі, підкреслюється її повсякчасна мінливість, непостійність. (М.Коцюбинський “Хо” (“Ранок у лісі”), А.Тесленко “Страчене життя”, С.Васильченко “Новина”.)

Функціональне призначення пейзажів:

Зображувальна	Виразжальна	Емоційно-естетична
Час і місце розгортання подій	Душевний стан героя; авторське ставлення до описаного; ментальність народу у ставленні до природи...	Створювати певний настрій читачу, герою. Бути носієм прекрасного.

Незаперечним лишається той факт, що композиційно – художні функції пейзажу залежать від епохи, у яку написаний твір, стилю і методу письменника, жанру твору, від літературного напрямку. У зв’язку з цим, ми вважаємо слід розрізняти пейзажі реалістичні, романтичні, сентименталістські, імпресіоністичні та інші. Кожен із них має свої виразні особливості, про які говоримо у процесі аналізу конкретних творів.

Література

1. Теорія літератури: Підручник / За наук. ред. О.Галича. – К.: Либідь, 2001. – 488с.
2. Краткий словарь литературоведческих терминов.-М., 1958 - с. 104
3. Лесин В.М.Літературознавчі терміни. - К.,1985. - с. 152.
4. Лесин В.М.,ПулинецьО.С. Короткий словник літературознавчих термінів.-К.,1961.-с. 220.
5. Соколов М.Н.Пейзаж.//БСЭ:В30т./Гл.ред. А.М.Прохоров.-М.,1975.-Т.19.- с.310.
6. Суздалев П.К. Основы понимания живописи. - М., 1964. - с. 16.
7. Тараненко М.П. Пейзаж у художньому творі. - К., -1965. -с. 5.

Резюме

Автор статті піднімає проблему важливості літературоведчої підготовки студентів для аналізу пейзажу у прозаїчних произведениях у контексте художественних систем.

Ключевые слова: пейзаж, художественный образ природы, композиционно - художественные, изобразительно - выразительные, эмоционально - эстетические функции, характер, структура пейзажа.

Summary

The author of the article raises a problem of importance of the preparation study of literature of students for the analysis of landscape in the prosaic works of different artistic systems.

Key words: landscape, artistic image of nature, composite-artistic, depicting-expressive, emotional-aesthetic functions, character and structure of landscape.

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ

У статті розглядається проблема формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови як другої спеціальності. Пропонуються способи формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів зазначеної спеціальності у межах освітнього середовища "Професійно-орієнтоване формування міжкультурної комунікативної компетенції".

Ключові слова: професійно-педагогічна компетентність, іноземна мова як друга спеціальність, навчальне середовище "Професійно-орієнтоване формування міжкультурної комунікативної компетенції", технологія навчання, професійно-педагогічна спрямованість.

Пошук нових шляхів та засобів підвищення ефективності процесу навчання іноземних мов, особливо, що вивчаються як друга спеціальність, за останні роки у вітчизняній дидактиці значно активізувався. Все більше і більше дослідників наголошують на необхідності підсилення професійно-педагогічної спрямованості навчання іноземних мов у педагогічному навчальному закладі з метою підвищення мотивації, а відтак, і ефективності навчання. У зв'язку з цим інтерес представляють результати досліджень В.Н. Вергасова, М.Г. Гарбунова, О.Д. Касторського, Л.О. Михайлової, Н.Д. Носкова, А.С. Садовської, О.С. Яцишиної та ін., які доводять факт реальної можливості підвищення якості підготовки вчителів іноземних мов за умови створення відповідних умов та застосування технології навчання, що спрямована на формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів.

Окреслена проблема є надзвичайно актуальною для підготовки вчителів з подвійною спеціальністю, де іноземна мова вивчається як друга спеціальність (ІМДС), наприклад: "вчитель початкових класів та іноземної мови (у початкових класах)", "української мови і літератури, іноземної мови та зарубіжної літератури", "історії та іноземної мови" тощо. Як засвідчує практика та проведений нами аналіз навчальних планів і програм, які використовуються на факультетах з подвійними спеціальностями у різних педагогічних університетах України, усі вони є авторськими і складені на прагматичному рівні. Це, звичайно, не сприяє уніфікації змісту навчання ІМДС як одного із важливих, пріоритетних показників ефективності навчального процесу. Тому підготовка таких спеціалістів вимагає перегляду усталених принципів конструювання змісту навчання іноземної мови у педагогічному вищому навчальному закладі та визначення дидактичних основ формування такого змісту навчання ІМДС, який враховував би специфіку подвійних спеціальностей, а саме: цілі навчання, сітку годин, умови навчання, міжпредметні зв'язки з першою спеціальністю і контингент студентів.

Проблемі змісту навчання іноземної мови завжди приділялась достатня увага вітчизняними та зарубіжними науковцями (Д.Д. Джалалов, Б.А. Лапідус, І.Я. Лернер, В.В. Красвський, М.М. Скаткін, В.С. Ледньов, Еміль Страчар та інші). Однак у дослідженнях вітчизняних педагогів спеціального вивчення проблеми змісту навчання ІМДС не проводилось. Проблема змісту навчання *другої іноземної мови* при першій іноземній займались Н.В. Баграмова, Р.Ю. Барсук, О.М. Бердичевський, В.О. Горіна, Н.В. Звягіна, Б.А. Лапідус, Б.С. Лебединська, О.О. Миролюбов, Г.В. Колшанський, Г.В. Рогова, Г.О. Солдатов та інші. Ці автори розглядали процес навчання *другої іноземної мови* у порівнянні з першою іноземною та російською мовами, проблеми взаємовпливу та джерел міжмовного переносу, досліджували умови навчання, питання організації курсу з *другої іноземної мови*. Однак, управлінські аспекти організації навчального процесу з *другої іноземної мови*, його особливості на фоні діалогу культур залишились невивченими. Окрім того, моделювання технологічного змісту навчання ІМДС передбачає також врахування інноваційних технологій, що зумовлюють реформування змісту вищої освіти, її розбудову у відповідності з міжнародними стандартами.

Запровадження таких спеціальностей дозволяє реалізувати одне із пріоритетних завдань розвитку системи вітчизняної освіти – забезпечити інтеграцію у процесі навчання ІМДС шляхом встановлення міжпредметних зв'язків з першою спеціальністю (початковими класами, українською мовою, історією тощо). Це необхідно для надання процесу навчання професійно-спрямованого характеру, що сприятиме підвищенню мотивації навчання, а відтак, позитивно впливатиме на підготовку висококваліфікованих педагогічних кадрів.

Вивчення різних підходів до підсилення професійно-педагогічної спрямованості процесу навчання іноземних мов дозволило визначити основні способи формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів ІМДС, а саме:

1) здійснити інтеграцію змісту навчання ІМДС з першою спеціальністю (українською мовою, початковими класами, історією тощо) та з предметами психолого-педагогічного циклу шляхом встановлення міжпредметних зв'язків;

2) запроваджувати *технології особистісно-орієнтованої системи навчання*, що пов'язане із дотриманням диференційованого підходу до студентів з різним рівнем знань та здібностей, рейтинговою системою оцінювання рівня знань, умінь та навичок студентів тощо;

3) формувати професійно-педагогічні якості у студентів у процесі навчальної та позанавчальної роботи з іноземної мови на рівні педагогічних знань, вмінь, аналізу педагогічних ситуацій;

4) використовувати сучасні форми і методи організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, наприклад: диференційоване навчання, програмування, тестування тощо;

5) спрямовувати комунікативну діяльність викладача іноземних мов на розв'язання таких завдань: передача мовних знань, формування мовленнєвих умінь та навичок, виховання професійної спрямованості майбутніх вчителів, сприяння оволодінню навичками педагогічного спілкування, розвиток професійної культури та освіченості студентів, розширення професійної компетентності [5, 29-30].

Застосування пропонованих способів формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів ІМДС передбачає створення відповідних умов, що в сучасній дидактиці трактується як освітнє середовище. Воно створюється для того, щоб забезпечити сприятливі умови для здобуття освіти, надання можливості кожній особистості реалізувати свої нахили, потреби та здібності; формування творчої, освіченої, всебічно розвиненої особистості, конкурентноспроможної в нових економічних умовах [1, 67]. Створення освітнього середовища в процесі вивчення окремих предметів має на меті допомогти студентам встановити зв'язки між окремими явищами зовнішнього світу та сферами життєдіяльності людини і таким чином сприяти усвідомленню студентами цілісного навколишнього середовища та місця людини в ньому [4, 135]. Забезпеченню освітнього середовища сприяють стратегічні завдання реформування освіти в українській державі, висунуті Державною національною програмою "Освіта", які передбачають, зокрема, впровадження ефективних педагогічних технологій, створення нової системи методичного та інформаційного забезпечення вищої школи [там же].

У результаті теоретико-експериментального пошуку ефективних шляхів створення освітнього середовища в умовах дефіциту навчального аудиторного часу, характерного для досліджуваної спеціальності, ми дійшли висновку про доцільність створення **освітнього середовища "Професійно-орієнтоване формування міжкультурної комунікативної компетенції"**, що передбачає досягнення основної мети навчання ІМДС – формування *міжкультурної комунікативної компетенції* студентів та забезпечення відповідного рівня *професійно-педагогічної компетентності*. Доцільність створення освітнього середовища для досліджуваної спеціальності зумовлена необхідністю запровадження у практику взаємопов'язаної системи засобів і методів організації та управління навчальним процесом не тільки в аудиторних умовах, але й в умовах домашніх і лабораторних занять, що сприяло б компенсації дефіциту навчального часу. Це передбачає розробку та впровадження відповідного навчально-методичного забезпечення для організації систематичної роботи студентів в аудиторних й позааудиторних умовах, а також застосування новітніх професійно-педагогічних технологій для управління навчальним процесом у вищій школі. Так, наприклад, як один із варіантів таких технологій нами пропонується застосування *технології особистісно-орієнтованої системи навчання*, що пов'язана із дотриманням диференційованого підходу до студентів з різним рівнем мовної підготовленості та здібностей, рейтинговою системою оцінювання рівня знань, умінь та навичок студентів.

Функціонування змодельованого професійно-орієнтованого середовища як взаємопов'язаної системи засобів і методів організації та управління навчальним процесом в аудиторних й позааудиторних умовах здійснюється з позицій системно-діяльнісного підходу, сутність якого полягає у тому, що мовний зміст навчання співвідноситься із засобами його вільного вибору в мовленні, що забезпечує усвідомлене та кероване оволодіння цим мовним змістом та формування відповідних навичок і вмінь студентів. Створене освітнє середовище передбачає застосування інтенсивної методики навчання ІМДС, яка, звичайно, має свою специфіку у порівнянні із тими інтенсивними методами навчання іноземної мови, які використовуються на короткотермінових

курсах, де обсяг навчального часу та матеріалу значно концентрованіший, а ніж на досліджуваних спеціальностях. Специфіка інтенсифікації процесу навчання ІМДС полягає у тому, що результативність цього процесу має підвищитись завдяки використанню недостатнього обсягу навчального часу з максимальним ефектом, не змінюючи при цьому умов навчання. З огляду на це нами пропонуються адаптовані до змісту навчання ІМДС певні підходи щодо інтенсифікації процесу навчання Г.О.Китайгородської та інших і основні положення теорії Б.А.Лапідуса щодо інтенсифікації процесу навчання іноземної мови як *другої мови*.

Процес навчання ІМДС в умовах запропонованого освітнього середовища організований відповідно до принципів, визначених та обґрунтованих для досліджуваної спеціальності шляхом адаптації деяких принципів *інтенсивного навчання іноземної мови*, екстраполяції певних принципів навчання *іноземної мови як спеціальності* у вищому мовному навчальному закладі з урахуванням специфіки ІМДС та запровадження у практику деяких принципів, характерних лише для змісту навчання досліджуваної спеціальності, а саме:

✓ комплексність навчання (що передбачає структурованість навчального матеріалу, його відповідність дидактичним цілям, гнучкість, варіативність, зв'язок змісту навчального матеріалу з процесуальною стороною навчання);

✓ диференціація й індивідуалізація навчання (що передбачає вільний вибір засобів, темпу, часу навчання, одержання індивідуальної допомоги; зумовлює цілеспрямовану та вибірково діяльність, оптимальний варіант якої вибирається самостійно; забезпечує умови для оволодіння кожним навчальним елементом на заданому рівні);

✓ усвідомленість й внутрішня вмотивованість навчання (що передбачає усвідомлення результату, на досягнення якого спрямовані дії; забезпечення оперативного контролю й самоконтролю);

✓ інтенсивність навчання (що передбачає оптимальне поєднання різних форм, видів і режимів роботи, використання елементів адаптивної системи й інтенсивних методів навчання, при чому особлива увага приділяється розвитку самостійності студентів, навчання їх раціональних прийомів самостійної роботи).

Отже, кожному студенту для розвитку та самореалізації необхідне освітнє середовище, яке включає:

- використання навчального матеріалу різного за змістом, видом та формою;
- надання студенту свободи вибору способів виконання навчальних завдань, передбачаючи зняття емоційного напруження у зв'язку з побоюванням зробити помилку в своїх діях;
- використання нетрадиційних форм групових та індивідуальних занять з метою активізації творчості студентів;
- постійну увагу педагога до аналізу й оцінки індивідуальних способів навчальної роботи, яка стимулює студента до усвідомлення ним не тільки результату, а й процесу своєї роботи;
- спеціальну підготовку викладача до систематичного здійснення такої роботи на заняттях;
- розробку та використання індивідуальних програм навчання, які моделюють дослідницьке (пошукове) мислення;
- організацію занять у групах на основі діалогу, рольових ігор, тренінгів навчального спілкування.

Проектування освітнього середовища спрямоване на формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови як другої спеціальності, тому важливо не тільки забезпечити студенту свободу вибору в роботі з навчальним матеріалом, але й суттєво змінити функцію та форму організації заняття. Щодо функції, то в даному випадку воно підпорядковане не повідомленню та перевірці знань, а виявленню, розширенню, збагаченню та урізноманітненню досвіду студентів стосовно змісту того, що вивчається. За формою це може бути співбесіда, діалог, інтерв'ю, заняття-пошук, рольова гра, ток-шоу, драматизація чи те, що американці називають *workshop* (майстерня) або *panel discussion* (відкрите обговорення). Роль викладача в умовах освітнього середовища полягає у ствердженні його особистісної та професійної індивідуальності, використанні ним своїх особливостей для підвищення продуктивності своєї професійної діяльності. Для викладача, який працює в режимі особистісно-орієнтованого навчання, особливо важливо відмовитись від традиційних форм спілкування зі студентами, бути готовим перейти від авторитарності до співробітництва, взаєморозуміння, готовності працювати в умовах демократизації освітнього процесу.

Аналіз роботи деяких педагогічних вищих навчальних закладів України показав, що формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів саме у процесі навчання

іноземних мов здійснюється, головним чином, в якомусь одному напрямку: або за рахунок підвищення активності студентів за допомогою окремих прийомів (порушення проблемних питань, ознайомлення з цікавими фактами з педагогічного та культурного життя країн, мови яких вивчаються); або за рахунок розширення професійної проблематики текстів; або за рахунок активності діяльності й гармонійності особистості самого викладача і т.ін. Такий однобічний підхід не може сприяти розв'язанню проблеми формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів у процесі навчання іноземних мов. Актуальним завданням є активізація діяльності студентів не стільки окремими способами, прийомами, скільки інтенсифікацією всього процесу взаємодії в системі “викладач іноземної мови – студент – майбутній вчитель”.

Таким чином, цілком зрозуміло, що створення освітнього середовища для формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови як другої спеціальності передбачає запровадження у практику цілісної системи способів, засобів, прийомів та форм, що сприятимуть підсиленню професійної спрямованості навчання майбутніх вчителів. Це викликає потребу оновлення та вдосконалення як змісту навчального матеріалу, так і способів його структурування та систематизації, створення нових засобів навчання, які б спонукали студентів до творчого розв'язання педагогічних ситуацій та завдань.

Література

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Вергасов В.М. Активизация мыслительной деятельности студентов в высшей школе. – К.: В. шк., 1979. – 215 с.
3. Гарбунов М.Г. Активность личности в обучении// Вестник высшей шк. – 1977.- №4. – с. 20-28.
4. Гришкова Р.О. Педагогічні умови реалізації особистісно-орієнтованого навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей вищих закладів освіти: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. – К., 2000.
5. Михайлова Л.А. Формирование профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя в процессе обучения иностранному языку: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.09. – К., 1996.

Резюме

В статье рассматривается проблема формирования профессионально-педагогической компетентности будущих учителей иностранного языка как второй специальности. Предлагаются способы формирования профессионально-педагогической компетентности будущих учителей указанной специальности в рамках образовательной среды "Профессионально-ориентированное формирование межкультурной коммуникативной компетенции".

Ключевые слова: профессионально-педагогическая компетентность, иностранный язык как вторая специальность, образовательная среда "Профессионально-ориентированное формирование межкультурной коммуникативной компетенции", технология обучения, профессионально-педагогическая направленность.

Summary

The article deals with the problem of the moulding of the future foreign language (as a second speciality) teachers' professional-pedagogic competence. The author of the article suggests some ways of the moulding of the future foreign language (as a second speciality) teachers' professional-pedagogic competence within the created educational environment called "The Professional-pedagogic Moulding of the Intercultural Communicative Competence".

Key words: professional-pedagogic competence, a foreign language as a second speciality, educational environment called "The Professional-pedagogic Moulding of the Intercultural Communicative Competence", the technology of teaching, professional-pedagogic character of the teaching process.

ЗАСТОСУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНО-КРАЄЗНАВЧИХ МАТЕРІАЛІВ З МЕТОЮ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

В статті розглядаються аспекти, що висвітлюють методичну компетентність майбутніх учителів початкових класів на основі літературно-краєзнавчих матеріалів. Описані основні напрями методичної підготовки студентів, вказані види завдань, що спрямовані на формування професійних і особистісних якостей.

Ключові слова: професійна підготовка, літературно-краєзнавча робота, літературно-краєзнавчі матеріали.

На сучасному етапі розвитку системи освіти зростає значення проблеми підготовки вчителя у вищих навчальних закладах освіти, яка має відбуватися з урахуванням вимог до його особистості та рівня сформованості компетентності.

У сучасній науці проблема вивчення професійної компетентності не має однозначного вирішення. У нашому дослідженні під компетентністю розуміється як сукупність загальних професійних знань (компетенцій) та якостей особистості. Випускники вищих навчальних закладів мають володіти теоретичними знаннями, вміти застосовувати їх на практиці, прагнути до удосконалення свого професійного рівня.

Одним із важливих напрямів професійної діяльності вчителя початкових класів є літературна підготовка. Здійснити літературну підготовку і підвищити загальний рівень професійних знань та якостей майбутнього вчителя початкових класів можна за допомогою літературно-краєзнавчих матеріалів.

Знання вчителем історії, культури та літератури рідного краю має надзвичайний вплив на формування світогляду учнів про місце, де вони живуть. Важливість вивчення рідного краю, застосування краєзнавчих матеріалів у навчанні та вихованні підкреслювали в своїх працях Я.А. Каменський, Ж.Ж. Русо, Й.Г. Песталоцці. К.Д. Ушинський обґрунтував необхідність включення місцевих матеріалів у викладання навчальних предметів, пов'язував з предметом "родинознавства" розвиток мовлення дітей, вивчення рідної мови. Відмічав, що Батьківщина, її мова допомагають сприйнятися почуттям любові до Батьківщини і ніколи не втратять непохитної влади над серцем людини.

У «Державному стандарті загальної освіти: Словесність» поданий обсяг знань учнів і система вимог, що окреслює обов'язковий рівень засвоєння літературного матеріалу у початковій, основній та старшій школах. У цьому документі серед важливих складових шкільної літературної освіти значна увага приділяється літературі рідного краю, вивченню творчості письменників, пов'язаних з окремими регіонами України (розділ «Структура вивчення освітньої галузі»). Значення літературного краєзнавства у процесі вивчення української літератури підтверджує "Концепція національного виховання" та сучасні програми початкової школи.

Вивченням проблеми літературного краєзнавства займаються вчені-філологи Н.П. Мілонов, М.Д. Янко, Є.А. Пасічник, Н.Й. Волошина, Б.І. Степанишин, А.В. Лисенко, М.С. Горда та ін. Аналіз науково-методичної літератури з теми дослідження виявив, що більшість дослідників вказують на доцільність проведення літературно-краєзнавчої роботи в середній та старшій школі, випускаючи можливість введення елементів знань про рідний край у початкових класах.

Аналіз посібників з літератури рідного краю показав, що часто вони містять біографічні відомості про місцевих письменників, твори для дорослого читача, які розраховано на учнів середніх та старших класів і важко застосувати у початковій школі [3; 4; 5; 6; 7]. Регіональні посібники майже не містять розробок з методики проведення літературно-краєзнавчої роботи з учнями молодшого шкільного віку, тому вчителі не мають достатньої можливості для проведення такої роботи.

Забезпечити проведення літературно-краєзнавчої роботи у закладах початкової освіти можна завдяки достатній методичній підготовці майбутніх учителів засобами літературного краєзнавства.

Апробація матеріалів з літературного краєзнавства здійснювалась на факультеті початкового навчання у ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Під час проведення занять студентам заочного відділення було запропоновано виконати письмові роботи. За підсумками виконання завдань було визначено рівень обізнаності вчителів з теми літературного краєзнавства, виявлено сучасний стан проведення літературно-краєзнавчої роботи

у початковій школі, оскільки 75 % студентів заочного відділення, які були учасниками опитування, працюють вчителями початкової школи. Перевірка виконаних завдань показала, що в школах літературно-краєзнавча робота обмежується відвідуванням театрів і музеїв. На уроках майже не звертається увага на зв'язки відомих письменників з рідним краєм. Результати письмових робіт студентів підтвердили підсумки констатувального експерименту, проведеного у випускних класах початкових шкіл Харківщини.

Метою даної статті є показ основних шляхів підготовки вчителя початкових класів до проведення роботи з літератури рідного краю через систему спецсеінарів; показ важливості проведення літературно-краєзнавчої роботи у початковій школі, що сприяє розвитку творчих літературних можливостей учнів, розширює їх світогляд про рідний край, покращує читацький досвід.

Проведення занять з використанням літературно-краєзнавчих матеріалів потребує спеціальної підготовки вчителя. З метою підвищення його професійного рівня необхідним є введення додаткових курсів, завдяки яким студентам надається можливість познайомитись

з формами та засобами проведення літературно-краєзнавчої роботи в початковій школі.

Спецсеінар “Літературне краєзнавство. Письменники рідного краю (Харківщини)” спрямований на підготовку вчителя, який володіє знаннями з літератури рідного краю і здатний керувати літературно-краєзнавчою роботою у системі навчально-виховного процесу початкової школи, сприяти розвитку читацьких інтересів молодших школярів та поступовому збільшенню їх знань про відомих письменників рідного краю.

Метою курсу з літературного краєзнавства є розширення уявлень студентів про розвиток і сучасний стан літератури України в цілому й окремого регіону (Харківщини); аналіз творчості дитячих письменників-класиків, життя яких пов'язане з цим краєм; створення системи літературно-краєзнавчої роботи, на основі якої студенти зможуть організувати заняття у початковій школі.

Матеріали спецсеінару передбачають оволодіння студентами основними професійними вміннями, а саме:

- спеціальними знаннями (вивчення змісту літературного краєзнавства, ознайомлення з творчістю письменників-земляків);
- педагогічними знаннями (знання теорії навчання та виховання, дидактичних основ літературного краєзнавства);
- психологічними знаннями (знання психологічних основ викладання літературного краєзнавства, вікових закономірностей та індивідуальних особливостей сприймання школярами змісту предмету);
- методичними знаннями (оволодіння формами, методами та прийомами проведення літературно-краєзнавчої роботи в початковій школі).

Важливе значення мають рівень підготовки і самопідготовки вчителя, його особиста обізнаність (знання історії, культури і традицій рідного краю), виявлення активного інтересу до сучасного літературного розвитку регіону (знання сучасних письменників краю, особливо тих, які пишуть для дітей).

До основних форм професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами літературного краєзнавства відносимо:

- **Проведення у ВНЗ семінарських занять** курсу “Літературне краєзнавство. Письменники рідного краю (Харківщини)”.
- **Систематизація набутих знань та умінь** за допомогою підготовки рефератів, наукових робіт з питань вивчення та дослідження різних аспектів проблеми літературного краєзнавства та її відображення у змісті початкової освіти.
- **Проведення лабораторних занять** - відвідування наукових та дитячих бібліотек з метою ознайомлення з основним фондом літературно-краєзнавчої літератури для дітей; організація літературно-краєзнавчих екскурсій.

Практична робота студентів у дитячих бібліотеках, зустрічі із сучасними письменниками рідного краю, апробація матеріалів у початковій школі під час практики мають допомогти майбутнім учителям навчитися застосовувати здобуті знання у початковій школі.

- **Самостійна проблемно-пошукова діяльність студентів** у дитячих бібліотеках з метою підбору та систематизації матеріалів з літератури рідного краю.

Заняття курсу мають своєю метою розвинути у студентів навички самостійної роботи з літературою (конспекти статей і посібників з методики літературного краєзнавства, добір довідкових матеріалів у результаті аналізу періодичної літератури, складання фрагментів уроків читання та

позакласного читання із застосуванням літературно-краєзнавчих матеріалів, планування літературно-краєзнавчих екскурсій і заходів у позаурочній роботі зі школярами).

- **Практична робота студентів** при проведенні занять з літератури рідного краю під час педагогічної практики.

Організація студентів засобами літературного краєзнавства в аудиторний час та поза ним орієнтує на засвоєння здобутих теоретичних знань з методики літературного краєзнавства та забезпечує їх реалізацію під час лабораторних та практичних занять.

Готовністю студентів до проведення літературно-краєзнавчої роботи у початковій школі виступає їх бажання проводити заняття з літератури рідного краю під час практики, доцільність та методична правильність проведення цих занять.

Загальна кількість год. спецсемінару – 40 год.

лекційні заняття – 6 год.

практичні заняття – 12 год.

лабораторні заняття – 6 год.

самостійна робота – 10 год.

індивідуальна робота – 6 год.

Таблиця 1

Програма спецсемінару

№	Тема заняття	Форма заняття	Кількість годин
1	Зміст літературно- краєзнавчої роботи. Психолого-педагогічні передумови проведення літературно- краєзнавчої роботи в початковій школі.	лекц.	2
2	Методичні основи проведення літературно-краєзнавчої роботи в початковій школі.	лекц.	2
3	Організація літературно-краєзнавчої роботи з учнями молодшого шкільного віку.	лекц.	2
4	Формування знань про рідний край засобами літератури рідного краю.	практ.	2
5	Проведення екскурсії “Харків літературний”.	лабор.	2
5	Особливості вивчення творчості письменників Слобожанщини, Харківщини ХІХ-ХХ ст. з учнями молодшого шкільного віку.	практ.	2
6	Жанрова та тематична різноманітність творів письменників рідного краю (Харківщини) ХХ ст. для дітей.	практ.	2
7	Відвідування дитячої обласної бібліотеки. Ознайомлення з краєзнавчими фондами, систематизація літератури місцевих письменників.	лабор.	2
8	Пейзажна лірика в творах письменників рідного краю П.Г. Тичини та В.М. Сосюри.	практ.	2
9	Твори письменників про рідний край. Сучасні письменники Харківщини.	практ.	2
10	Зустріч із сучасним письменником рідного краю. Мовленнєвий тренінг “Письменники рідного краю (Харківщини)”.	лабор.	2
11	Літературні ігри як засіб ефективного проведення занять з літератури рідного краю у 3-4 класах.	практ.	2
			24

Проведення занять спецсемінару планується зі студентами випускних курсів з метою розширення та поглиблення їх знань з методики проведення занять за допомогою літературно-краєзнавчих матеріалів перед початком професійної діяльності.

Особливості проведення практичних занять спецсемінару

Зміст практичних занять спецсемінару представляє сукупність теоретичних та практичних знань з методики застосування літературно-краєзнавчих матеріалів у початковій школі та повністю розкриває, поглиблює та уточнює зміст лекційного матеріалу на основі його практичного засвоєння.

Перше практичне заняття передбачає засвоєння теоретичних основ курсу, основних понять, сутності та змісту літературного краєзнавства. Студенти розглядають методичні питання щодо форм літературно-краєзнавчої роботи. Аналізують хрестоматійні та методичні посібники з літературного

краєзнавства та літератури рідного краю, визначають наявність необхідних матеріалів з літературної Харківщини для роботи сучасного вчителя.

Метою другого практичного заняття є усвідомлення основних труднощів, з якими зустрічаються учні при вивченні творчості письменників XIX-XX ст. Студенти практично виявляють їх при аналізі читацьких щоденників з позакласного читання учнів 4-х класів. На занятті визначають відмінність тематики дитячої літератури XIX та XX століття, наводять приклади типових характеристик героїв творів різних історичних періодів за допомогою вибіркового читання уривків, характеристики персонажів, показу ілюстрацій.

Закріплення матеріалу відбувається засобом показу відео матеріалів про харківський будинок письменників "Слово".

Метою третього практичного заняття є продовження формувати систематичні знання про літературу рідного краю на основі ознайомлення з біографією та творами письменників рідного краю різних жанрів. Студенти практично організують книжкові виставки, складають анотації до творів. Перевіркою готовності до проведення літературно-краєзнавчої роботи є самостійне складання фрагментів уроків з читання та позакласного читання, заходів, окремого заняття літературно-творчого гуртка, екскурсії (очної або заочної). Для цього студентами готується необхідний матеріал, який використовується в роботі – репродукції картин природи, портрети, плакати, кросворди, тексти творів та ін.

Спецсеминаром передбачено проведення анкетування студентів, яке проводиться в аудиторний час. Анкетування проводиться після лекційного заняття №1 для того, щоб визначити загальний культурний рівень та рівень обізнаності студентів на початку ознайомлення з методикою проведення літературно-краєзнавчої роботи.

Самостійна робота студентів

Заняття спецсеминару з літературного краєзнавства передбачають самостійну роботу студентів, яка організується і контролюється викладачем. Ця робота має такі напрями: виконання самостійних робіт після кожного лекційного і практичного заняття, опрацювання наукової, науково-методичної літератури, написання рефератів, аналіз текстів художньої літератури, ознайомлення з методичним апаратом (програмами, підручниками, посібниками тощо), роботу зі створення навчальних ілюстративних матеріалів – літературно-краєзнавчих карт, плакатів, книжок-саморобок, необхідних учителю для практичного проведення роботи з літератури рідного краю; виконання підсумкової аудиторної контрольної роботи за програмою всього курсу.

Особливості організації самостійної роботи студентів

1. Самостійні роботи.

Проведення самостійних робіт є ефективною формою поточного контролю за діяльністю студентів. Протягом практичних занять студенти отримують завдання проаналізувати сучасні програми та підручники з читання з точки зору доцільності проведення літературно-краєзнавчих занять у початковій школі, наявності творів письменників Харківщини, їх жанрового розмаїття.

До першого практичного заняття студентам треба проаналізувати теоретичні матеріали – статті сучасних педагогів і методистів щодо важливості проведення краєзнавчої роботи, застосування матеріалів краєзнавства на уроках літератури, самостійно визначити зміст та основні завдання літературно-краєзнавчої роботи.

До другого практичного заняття студенти складають літературно-краєзнавчі завдання творчого характеру, літературні ігри (вікторини, кросворди) для учнів молодшого шкільного віку за творчістю одного з письменників XX ст.: Остап Вишня, П.Г. Тичина, О.Д. Іваненко, Н.Л. Забіла, О.І. Копиленко, П.М. Воронько, О. Донченко та ін.

Після другого практичного заняття, на етапі усвідомлення можливих труднощів при проведенні літературно-краєзнавчої роботи у початковій школі, студентам пропонується провести замір читацького кругозору 1-2 учнів початкової школи (учням треба написати прізвища письменників, які писали для дітей, назви їх творів; улюблені теми для читання). Студенти складають письмову розповідь про цікавий випадок із життя одного з письменників так, як вчитель розповів би про нього учням.

До четвертого практичного заняття студенти знаходять біографічні відомості про П.Г. Тичину та В.М. Сосюру у фахових журналах та збірках творів, конспектують їх.

2. Опрацювання наукової, науково-методичної літератури.

Робота з рекомендованою науково-методичною літературою за проблемами організації літературно-краєзнавчої роботи допомагає студентам зрозуміти практичне значення літературного

краєзнавства, сприяє формуванню навичок і умінь аналізувати статті, методичні посібники, робити висновки. Ці навички знадобляться студентам при написанні курсових і дипломних проектів.

3. Написання рефератів.

Тематика рефератів:

I. Методика проведення літературно-краєзнавчої роботи у початковій школі.

1. Актуальні проблеми теорії і методики літературно-краєзнавчої роботи.

2. Розвиток пізнавальних інтересів учнів молодшого шкільного віку засобами літературного краєзнавства.

3. Розвиток творчих здібностей молодших школярів у процесі ознайомлення з літературою рідного краю.

4. Позакласна робота, як один із напрямів літературно-краєзнавчої роботи у початковій школі.

5. Організація літературно-краєзнавчих екскурсій в системі розвитку і виховання молодших школярів.

6. Проведення літературно-краєзнавчих заходів на матеріалі творчості письменників рідного краю.

7. Робота дитячих бібліотек у процесі формування літературно-краєзнавчих знань молодших школярів.

II. Ознайомлення з творчою спадщиною письменників рідного краю.

1. Перебування на Харківщині відомих зарубіжних, російських та українських письменників.

2. Творчість письменників Слобожанщини XIX ст. для дітей.

3. Літературні зв'язки письменників рідного краю.

4. Письменники XX ст. і Харків.

4. Н.Л. Забіла – дослідник і критик дитячої літератури.

5. Тема рідного краю в творчості харківських письменників.

4. *Аналіз творів художньої літератури.* У результаті аналізу творів художньої літератури письменників рідного краю, студенти визначають основне коло дитячого читання, оволодівають методикою роботи з текстом, з різними видами переказу. Робота з рекомендованою літературою для читання сприяє розширенню уявлень студентів про тематичну розмаїтість творів для дітей письменників рідного краю, поглибленню знань про творчість кожного з авторів.

5. *Ознайомлення з методичним апаратом – аналіз програм, підручників, посібників з читання та позакласного читання.* Аналіз сучасних програм та підручників з читання для початкової школи створює методичне підґрунтя для розуміння студентами важливості проведення літературно-краєзнавчої роботи з учнями молодшого шкільного віку, дозволяє доповнити навчальний зміст з читання та позакласного читання за допомогою створення плакатів з рекомендованими творами та книжками для читання, “методичної скарбнички”, де б містилися відомості про письменників та їх твори.

6. *Створення навчальних ілюстративних матеріалів.*

Протягом практичних завдань відбувається накопичення необхідних для роботи вчителя початкових класів ілюстративних матеріалів (портрети письменників, приклади книжок-саморобок, плакати з завданнями, ілюстрації до деяких творів), які оформлюються кожним студентом особисто у тематичні папки та конверти.

Підсумком практичної роботи студентів з вивчення творчості письменників рідного краю є складання літературно-краєзнавчої карти.

7. *Виконання підсумкової аудиторної контрольної роботи за програмою всього курсу.*

За підсумком проведених занять студенти проводяться діагностування знань з літературного краєзнавства за допомогою завдань і запитань контрольної роботи.

Індивідуальна робота зі студентами

Результати спостережень над самостійною роботою студентів (аналіз практичної роботи, виконання контрольних завдань) диктували необхідність індивідуального підходу до кожного учасника спецсемінару з метою усунення прогалин у засвоєнні методичних основ проведення літературно-краєзнавчої роботи. У зв'язку з цим передбачається проведення індивідуальних консультацій, під час яких студенти отримують додаткові завдання для більш глибокого опрацювання матеріалу.

Отже, розроблені структура і зміст спецсемінару, а саме: лекційні заняття з теоретичних проблем методики застосування літературно-краєзнавчого матеріалу, практичні, під час яких вирішуються завдання засвоєння основних знань з літератури рідного краю та методики проведення літературно-краєзнавчої роботи з учнями молодшого шкільного віку: опанування форм, методів та

приймів організації такої роботи, виконання самостійних завдань та контрольної роботи, створення папок з методичними та ілюстративними матеріалами.

Наприкінці курсу студенти заохочуються до участі у засіданні клубу шанувальників поезії.

Завдяки проведенню занять спецсемінару з літературного краєзнавства майбутні вчителі мають можливість оволодіти методикою проведення занять з літератури рідного краю і побудувати власну систему роботи.

Сучасна практика показує, що тема літературного краєзнавства досі не знайшла достатньої реалізації в навчально-виховному процесі початкової школи, незважаючи на те, що застосування літературно-краєзнавчих матеріалів відкриває широкі можливості розвитку дитячої літературної творчості. Однією з причин цього є те, що вчителі не мають достатньо матеріалів для організації такої роботи. Підбір необхідних матеріалів для ознайомлення учнів з літературою рідного краю ускладнює роботу вчителів початкових класів. Розробка регіональних посібників, за допомогою яких можна познайомити учнів з творчістю місцевих письменників, значно полегшить проведення літературно-краєзнавчої роботи у початковій школі.

На сьогодні лабораторією ХНПУ ім. Г.С. Сковороди для учнів початкової школи підготовлено посібник-хрестоматію, який знайомить з життям і творчістю найвідоміших письменників Слобожанщини (Харківщини) XIX-XX століття, більшість з яких є відомими українськими письменниками. На даний час відбувається апробація матеріалів посібника у школах Харківщини.

Література

1. Програми для середньої загальноосвітньої школи (3-4 класи). – К.: Початкова школа, 2003. – 292 с.
2. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика, 2003. - № 10. – С. 51-55.
3. Гетьманець М.Ф. Літературна Харківщина: Методичні рекомендації з літературного краєзнавства в школі. – Х.: Майдан, 1972. – 27 с.
4. Закарпатське оповідання XX ст. Антологія. / І.М. Різак. – Ужгород: Видавництво Закарпаття, 2002. - 126 с.
5. Літературне краєзнавство: Навчальний посібник / Н.П. Каменська, С.М. Стаховицький. - Суми: Сумський держ. пед. ун-т, 2002. – 173 с.
6. З-над Божої ріки. Літературний словник Вінниччини/ А.М. Подолинний, Б.В. Хоменко та ін. – Вінниця: Континент-Прим, 1998. – 480 с.
7. Юшко В.М. Література рідного краю. 5 клас. Посібник для учнів шкіл Полтавської області. – Кременчук, Піраміда, 1999. – 135 с.

Резюме

В статті розглядаються аспекти, що освітлюють професійну методичну компетентність майбутніх учителів початкових класів на основі літературно-краєзнавчих матеріалів. Описані основні напрями методичної підготовки студентів, вказані види завдань, які спрямовані на формування професійних і особистісних якостей.

Ключові слова: професійна підготовка, літературно-краєзнавча робота, літературно-краєзнавчі матеріали.

Summary

This paper deals with the aspects that highlight the professional-&methodical competence of the future primary forms teachers on the basis of literary and regional studies-related materials. The basic trends in methodical training of students have been described, the types of missions oriented at shaping the profession and identity related qualities have been defined.

Key words: professional training, literary -&-regional studies related work, literary-&-regional studies related materials.

ІСТОРИЧНІ ТРАДИЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО КОМПЕТЕНТНОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті висвітлюються окремі аспекти педагогічної спадщини викладачів Глухівського вчительського інституту про організацію та здійснення самостійної бібліографо-аналітичної роботи студентів як основи їх майбутньої професійної компетентності. Пропонуються рекомендації щодо використання ідей викладачів зазначеного навчального закладу в процесі підготовки майбутніх учителів.

Ключові слова: компетентність учителя, бібліографо-аналітична робота, самостійна робота, дослідницькі вміння.

Просування вперед по шляху національно-культурного відродження в Україні через підготовку висококваліфікованих майстрів педагогічної праці - завдання актуальне, як ніколи. Відповідно до цього набуває першочерговості питання розвитку вищої освіти, здатної забезпечити школу високоосвіченими, інтелігентними, соціально зрілими і творчо зорієнтованими вчителями. Компетентність учителя забезпечується фундаментальністю його знань, педагогічно цілеспрямованою поведінкою та емоційно-вольовою сферою, новаторством, - а значить, високим професіоналізмом та духовною культурою вчителя.

У сучасних наукових доробках, присвячених проблемам підготовки вчителя акцентується увага не тільки на оволодінні професійними знаннями, уміннями й навичками, а й на вихованні особистості самого студента, майбутнього фахівця (А.С.Алексєєва, Л.В.Долинська, С.Д.Максименко, О.Г.Мороз, Т.С.Яценко). Підготовка до педагогічної діяльності розглядається як розвиток у майбутніх учителів творчого педагогічного мислення та соціальної активності (В.В. Сагарда), педагогічної креативності (В.А.Лісовська), формування творчого потенціалу особистості вчителя (Н.В.Кичук), професійної свідомості, мислення, діагностичної культури, здібностей до прогнозування, імпровізації, інноваційності (О.С.Левчук). Таким чином, основне завдання вищого навчального закладу – оптимально допомогти майбутньому вчителю в становленні й розвитку його професійних здібностей. До таких здібностей слід віднести, перш за все, дослідницькі (здібності аналізувати, прогнозувати, діагностувати, моделювати, формулювати проблему, гіпотезу, конструювати діяльність тощо). Ці здібності є фундаментом активності особистості, що являє собою основну рису компетентного вчителя, головний чинник його професійної діяльності.

Разом з тим, головною умовою підготовки компетентного фахівця є ґрунтовне засвоєння ним теорії, оскільки розвиток професійних здібностей і вмінь студентів залежить передусім від уміння викладача навчити студента самостійно здобувати необхідні знання, самостійно аналізувати літературні джерела. Не можна ігнорувати і той факт, що успішна педагогічна, як і будь-яка інша, професійна діяльність, потребує визначеної бібліографічної бази і вміння використовувати відповідні методичні та психолого-педагогічні літературні джерела.

У практиці підготовки педагогічних кадрів широко використовуються такі види самостійної роботи студентів, як написання рефератів, курсових робіт, самостійне оволодіння деякою частиною програмового матеріалу, виготовлення наочних посібників тощо. Але використання у навчальному процесі таких форм роботи ще не гарантує педагогів від можливих помилок, пов'язаних з незнанням методичної або психолого-педагогічної літератури, невмінням доцільно нею скористатися. Таку гарантію дає лише самостійна бібліографо-аналітична робота студентів під керівництвом викладачів. Сучасні бібліотеки та читальні зали ВНЗів мають у своєму арсеналі багате зібрання навчальної літератури з педагогіки, психології, окремих методик, бібліографічний аналіз яких сприяє розвитку важливих професійних вмінь.

Мета статті – з'ясувати можливості використання позитивного досвіду Глухівського вчительського інституту 1874-1917 рр. щодо організації самостійної навчальної роботи студентів.

Завдання:

1. Проаналізувати досвід викладачів Глухівського вчительського інституту 1874-1917 рр. щодо організації та керівництва самостійною аналітико-бібліографічною роботою студентів.
2. Виявити можливостей використання позитивного досвіду зазначеного навчального закладу в процесі підготовки компетентного вчителя для сучасної школи.

Підготовку майбутнього компетентного вчителя слід починати з формування стійкого усвідомлення студентами необхідності постійної кропіткої роботи з фаховими літературними джерелами, з розвитку здатності до аналізу, синтезу, співставлення, узагальнення, „згортання” та формалізації отриманої інформації. У контексті вирішення цього питання особливої актуальності

набуває проблема аналізу, узагальнення й творчого використання досвіду, накопиченого протягом усієї історії.

Особливий інтерес викликає питання про організацію самостійної аналітико-бібліографічної роботи студентів у діяльності перших вітчизняних педагогічних навчальних закладів, зокрема Глухівського вчительського інституту.

Архівні матеріали свідчать, що в зазначеному навчальному закладі успішно функціонувала струнка система професійної підготовки майбутніх учителів, важливою складовою якої було ознайомлення студентів з новітніми навчальними посібниками для школи, їх рецензування та анотування. Така робота проводилась протягом майже всього навчального року. Базою для бібліографо-аналітичної роботи студентів була змістовна колекція навчальної літератури, зібрана у створеному в 1911 р. музеї навчальних посібників.

Колекцію музею склали кращі підручники і методичні посібники з педагогіки та психології (М.Демкова, К.Єльницького, О.Мальцевіча, П.Каптерєва, П.Соловійова, І.Скворцова, В.Тихомирова та ін.), методики викладання географії (Д.Тимківського, О.Нечасєва, Б.Бобіна, В.Львова, П.Головачова, М.Круковського, П.Белохи, М.Раєвського, Є.Перна, А.Соколова, А.Руднева), історії та методики викладання історії (С.Князькова, М.Тарасова, А.Гартвіна), фізики та природознавства (В.Лермонтова, Б.Вейтберга, Б.Розіна, Б.Лантзберга, К.Гофмана), хрестоматії, книги для читання, колекції наочних посібників з кожного навчального предмета, кращі роботи вихованців з ручної праці тощо.

Таким чином, музей мав солідну базу і був призначений для ознайомлення як викладачів, так і студентів з кращими посібниками та керівництвами з предметів курсу міських училищ. За свідченням самих викладачів, таке ознайомлення було необхідним, бо воно давало можливість вихованцям детально розглянути кращі з керівництв, наочних посібників та книг для читання, що передбачались для міських училищ: таким чином, це у майбутньому захистило б їх від звичайних прорахунків під час придбання посібників з названих предметів у бібліотеку чи кабінет навчальних закладів [1, с.382].

З цією метою на початку навчального року викладачі розподіляли вихованців інституту по групах (відповідно до учбових відділів музею), кожній з яких було визначено навчальні посібники або методична література, з якою вони працюватимуть. Таким чином, майбутні педагоги щодня з 5 до 7 години вечора мали можливість працювати під керівництвом викладачів інституту чи вчителів міського училища.

До першого березня вихованці подавали письмові реферати про навчальні посібники, які потім заслуховувались на особливих педагогічних нарадах у присутності викладача зі спеціальності та під головуванням директора інституту. При цьому в обговоренні рефератів могли брати участь усі зацікавлені - і викладачі, й студенти. Результати обговорень (переваги та недоліки навчальних посібників та ступінь їх придатності для вчителів міських училищ) записувались в особливі протоколи, які потім розмножувались і видавались вихованцям як керівництво для вибору навчальних посібників при придбанні їх для бібліотек міських училищ. Це були своєрідні орієнтири для майбутніх вчителів у їх складній педагогічній діяльності.

Про бібліографічну роботу студентів інституту знали широкі кола педагогічної громадськості, оскільки реферати студентів та протоколи засідань педагогічних нарад по обговоренню цих рефератів друкувались у часописі „Ежегодник Глуховского учительского института”. Так, опублікованих рецензій на навчальні та наочні посібники у 1911 році було 104, а в 1912 - 140. Цей факт свідчить про те, що викладачі інституту не лише закладали у своїх вихованцях фундамент професійної компетентності, постійно збуджуючи їх до вивчення необхідної педагогічної та методичної літератури, але й самі постійно удосконалювали свою педагогічну майстерність шляхом самоосвіти.

З викладеного вище стає очевидною наявність стрункої системи раціонально організованої професійно-педагогічної підготовки студентів, яка давала високі освітні результати.

Використовуючи позитивний досвід Глухівського вчительського інституту 1784-1917 рр. пропонуємо наступні рекомендації щодо організації самостійної роботи студентів з необхідною для професійно-педагогічної діяльності літературою:

- до початку такої роботи викладачами педагогіки, психології, окремих методик розробляється перелік навчальних посібників, методичних рекомендацій, довідкової літератури з кожної теми шкільної програми профілюючої навчальної дисципліни;
- студенти працюють з такою літературою за чітко визначеними розділами, складаючи коротку анотацію змісту з урахуванням недоліків та достоїнств кожного посібника;
- час для подібних занять може призначатися у зв'язку зі специфікою кожного ВНЗу раз або двічі на тиждень протягом навчального семестру або навчального року;

- результати студентської роботи обговорюються на бібліографічних годинах, оформлюються у вигляді анотацій до навчальних посібників, якими укомплектується „папка випускників”.

Організована таким чином бібліографо-аналітична самостійна робота студентів має низку переваг:

1). Майбутні вчителі вже під час навчання в педагогічному ВНЗі отримують точні відомості про необхідну для їх професійної діяльності методичну та психолого-педагогічну літературу.

2). Вони вчаться аналізувати, співставляти, узагальнювати та систематизувати прочитане, що складає необхідну основу творчого мислення у будь-якого роду діяльності, а тим більше педагогічній.

3). Опанування навичками самостійної роботи, самоорганізації, розвитку вольових зусиль та відповідальності, що є важливими якостями у справі оволодіння педагогічною майстерністю.

4). Бібліографічні години, що проводяться в університетах, дають змогу викладачам кафедр педагогіки, психології, викладачам окремих методик акцентувати увагу студентів на тій спеціальній літературі, яка розкриває основні риси й елементи професійної компетентності вчителя; але вони надто рідкі, проводяться не систематично і тому часто не мають високої результативності. Бібліографічна робота студентів і відрізняється досягненням суттєвих результатів в опануванні професійно-педагогічними знаннями завдяки наполегливим пошукам істини самими студентами.

Звичайно, перелік вмінь, формування яких відбувається під час участі студентів у бібліографо-аналітичній роботі, ще не охоплює всього об'єму педагогічних вмінь, які цілеспрямовано можуть формуватися в студентів у процесі вивчення дисциплін спеціального циклу. Їх перелік значно ширший, оскільки процес формування компетентної особистості майбутнього вчителя має за своєю суттю всеосяжний характер, він вбирає в себе усі напрями та аспекти діяльності педагогічного навчального закладу. Головне тут полягає в тому, щоб педагогічні ВНЗи, озброюючи своїх вихованців глибокими теоретичними знаннями, міцними навичками та вміннями, необхідними для успішної педагогічної роботи, виховували палку любов до учительської професії, захопленість, одержимість, готовність до подолання будь-яких труднощів, безмежне прагнення творити, шукати, осмислювати та впроваджувати у практику передові ідеї та кращий досвід. Досягти такого результату можна лише цілеспрямованою працею педагогічних навчальних закладів, постійною орієнтацією на підготовку не просто вчителя, а вчителя-майстра, наставника, художника своєї справи.

Література

1. Ежегодник Глуховского учительского института / Под ред. М.С.Григоревского. - Киев, 1912. - 436 с.
2. Лазарев М.О. Основы педагогической творчости: Навчальний посібник для педагогічних інститутів та системи підвищення кваліфікації учителів. – Суми: ВВП “Мрія” - ЛТД, 1993. – 144 с.
3. Педагогічна професія і особистість учителя: Методичні рекомендації / Укладач Н.В.Гузій.-К., НПУ, 2000. - 19 с.
4. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. - К.: Освіта, 1993. - 207 с.

Резюме

В статье освещаются отдельные аспекты педагогического наследия преподавателей Глуховского учительского института об организации и осуществлении самостоятельной библиографической работы студентов как основы их будущей профессиональной компетентности. Предлагаются рекомендации относительно использования идей преподавателей отмеченного учебного заведения в процессе подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: компетентность учителя, библиографо-аналитическая работа, самостоятельная работа, исследовательские умения.

Summary

The author of the article has investigated some aspects of pedagogical legacy of teachers of the Hlukhiv Teachers' Training Institute are lighted about organization and realization of independent bibliographic work of students as bases of their future professional competence. Recommendations as to using the ideas of teachers of the noted educational establishment in the process of preparation of future teachers.

Key words: competence of teacher, bibliographical and analytical work, independent work, research abilities.

КРАЄЗНАВЧИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО РЕАЛІЗАЦІЇ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ І ШКОЛОЮ В МУЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ

У статті робиться спроба визначити складові процесу готовності майбутніх педагогів до реалізації наступності між дошкільним закладом і школою в музичному вихованні дітей (краєзнавчий аспект).

Ключові слова: музична підготовка, наступність у музичному вихованні, краєзнавчий матеріал.

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що безперервність освіти реалізується шляхом забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних ступенях освіти, що функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку громадян для можливого переходу на наступні ступені [1,6].

У педагогіці наступність проникає у зміст освіти, в методику викладання. В поєднанні складових навчально-виховного процесу та його ланок явище наступності розглядають як закономірний зв'язок навчання й виховання.

Основними ознаками наступності як педагогічного явища є:

- універсальність (змістові внутрішньо-предметні й міжпредметні взаємозв'язки у програмовому матеріалі);
- комплексність методів і прийомів;
- оптимальність (впорядковане поєднання навчального матеріалу);
- генералізація (предмет вивчення стає повнішим, набуває реального значення своєрідність мети й завдань, суб'єктів і об'єктів педагогічного процесу) [2, 56, 58].

У педагогічній теорії, яка спирається на:

- позитивну форму наступності (об'єкт, що розвивається, переходить на нову стадію, зберігаючи прогресивні елементи минулого);
- процесуальну форму наступності (зовнішню – процесуальну, організаційну), яка забезпечує раціональну організацію виконання зазначеного проекту передачі знань, умінь і навичок;
- змістову (зміст знань, умінь і навичок, які передаються), яка зумовлюється суттю матеріальних та духовних цінностей, що передаються, і вимагає від дослідників урахування різних особливостей під час кожного конкретного вивчення людської діяльності – наступність трактується як універсальна педагогічна категорія, яка забезпечує взаємоузгодженість і взаємозв'язок суміжних щаблів, етапів педагогічної діяльності, що й забезпечує неперервність системи освіти.

До зовнішньої сторони стосовно визначення послідовних логічних зв'язків у меті, завданнях, змісті, методах, організаційних формах і засобах навчання і виховання відноситься методична сторона наступності, яка відбиває практичну діяльність вихователя, вчителя у встановленні перерахованих зв'язків навчання і виховання дошкільників і молодших школярів.

Вчені не погоджуються з вузьким, обмеженим розумінням наступності як зовнішньої узгодженості, встановлення зовнішньої відповідності в освітньо-виховній роботі дитячого закладу і школи, наголошуючи, що школі багато треба зробити для здійснення наступності, бо вона односторонньо зосереджується на вузько дидактичних питаннях, не приділяючи належної уваги всебічному розвитку дитячої особистості замість того, щоб здійснити подальше розгортання загально-виховної роботи.

Більшість педагогів розуміє наступність саме так, обмежуючи її загальноприйнятими організаційними формами як узгодження методів, програм, співробітництво педагогів школи і дитячого закладу (екскурсії до школи, складання спільного плану роботи з даного питання, взаємовідвідування з наступним спільним обговоренням, семінари-практикуми з методик, спільні педагогічні наради, виставки, конференції, взаємоконсультування, обмін передовим педагогічним досвідом роботи, бесіди (індивідуальні, групові), лекторії, практичні семінари, методичні години, відкриті заняття з дітьми), що складає зміст методичного аспекту.

В якості форм реалізації змісту практичного аспекту принципу наступності пропонується проведення днів відкритих дверей у школі, систематичне відвідування вчителями старших груп дошкільного закладу; спостереження за діяльністю дітей на заняттях, поза ними; бесіди з дітьми, вихователями; організація спільних концертів, спортивних змагань. Пропонується досвід організації ігрової діяльності в дошкільному закладі перенести в школу. Вихователь та вчитель мають добре

знати зміст програм, методи і прийоми навчання з метою врахування вікових особливостей і ускладнення змісту роботи.

Згідно результатів дослідження І.Дичковської, педагоги не виділяють суттєві характеристики аналізованого поняття, що свідчить про недостатню професійну підготовку опитуваних щодо цієї проблеми.

Низький рівень підготовленості окремих вихователів дошкільного закладу та вчителів початкових класів до здійснення наступності і перспективності не дозволяє їм усвідомлено обрати варіативну програму навчання (виховання), також адекватно її реалізувати. 93 % вчителів початкових класів не знайомі зі змістом сучасних педагогічних технологій, які застосовує дошкільний навчальний заклад [3,120].

Майбутній вихователь має розуміти наступність, як:

- передачу результатів своєї діяльності учням,
- творче опрацювання і використання цієї спадщини школою,
- взаємодію старого і нового досвіду, знань, результатів діяльності,
- як зв'язок між етапами розвитку, з частковим повторенням позитивних елементів старого, їхнім якісним оновленням, але на більш високій стадії,
- зв'язок між старим і новим у процесі розширення і поглиблення знань, умінь і навичок на більш високій науково-практичній основі.

На думку Вашуленка М., забезпечення наступності змісту освіти на суміжних щаблях навчання, узгодженості змісту всієї системи освітніх закладів є однією з умов успішного розв'язання завдань безперервної освіти й підготовки освічених, моральних, мобільних, конструктивних і практичних людей, здатних до самоосвіти й самореалізації протягом життя [4,50].

Метою статті є спроба визначити складові підготовки майбутнього педагога до реалізації наступності між дошкільним закладом і школою в музичному вихованні.

Ми не ставимо за мету змінити існуючу структуру вузівської підготовки, але вважаємо за необхідне удосконалити зміст останньої шляхом посилення взаємозв'язків між елементами естетичної підготовки студентів, надання їй специфічної професійної спрямованості, збагативши її краєзнавчим матеріалом. Завданнями статті є виявлення етапності, форм, методів, змісту підготовки фахівця до реалізації наступності між дошкільним навчальним закладом і школою в музичному вихованні.

Актуальність завдань науково-практичного розв'язання проблем наступності між дошкільним закладом і школою підкреслювалася в дослідженнях Н.Ветлугіної, А.Леушиної, А.Люблінської, Д.Ельконіна. В ряді праць О.Запорожця, Я.Чарновецького, В.Лисенко констатується той факт, що широка загальноосвітня робота, яка здійснюється в дошкільних закладах, не завжди знаходить необхідне продовження в початкових класах. Якщо дитина виховується в дошкільному навчальному закладі протягом декількох років, вона досягає певного рівня музично-естетичного розвитку. Тому слід встановити наступність в музичному вихованні дітей підготовчих і перших класів. Учені пропонують створити єдину систему музично-естетичного виховання підростаючого покоління: дошкільний заклад – початкова школа – середня школа – вищий навчальний заклад.

Вітчизняні вчені, зокрема О.Богуш, пропонують ввести такі спецкурси на факультетах дошкільного виховання: «Наступність і перспективність у навчанні дітей і учнів дошкільної і початкової ланок освіти»; на факультетах початкової школи – «Спадкоємність і перспективність навчання дітей і учнів дошкільної і початкової ланок освіти». Міністерство Освіти та Науки України має скоригувати підготовку єдиної програми навчання курсу, авторами якої б виступили і представники дошкільної науки, і представники початкової школи, присвятити педагогічні наради означеній проблемі, об'єднання секції вихователів і вчителів 1-х класів, обговорити ці проблеми, провести післядипломну перепідготовку класоводів і вихователів за розробленим спецкурсом із залученням викладачів вищої школи.

У відповідності із зафіксованою, зокрема Л.Калмиковою, тенденцією незавершеності ліній освітньо-виховної роботи, розпочатою у дошкільному дитинстві, потрібно показати майбутнім вихователям, вчителям важливість тих занять і видів діяльності, які здатні сформувати у дітей цілісне, особистісне, емоційно-оцінне сприйняття світу: художньо-конструкторської, зображувальної, музичної діяльності.

Нагальною потребою сучасної система вузівської освіти є включення в зміст підготовки спеціаліста з вищою освітою предметів художнього циклу, зокрема, музичної літератури, ритміки, співів, гри на музичному інструменті.

Вихователь має бути естетично виразним, мати здібності до художньої, творчої діяльності, знати художні інтереси і переваги дітей, мати гарний естетичний смак, широкі культурні потреби. Найсуттєвіше – уміти використовувати свій музичний досвід у вихованні дітей.

Майбутній вихователь у музичному плані має уміти викликати інтерес до музики, збагачувати музичні враження дітей, знайомити з елементарними музичними поняттями, навичками у всіх видах музичної діяльності, вчити виразності виконання творів, сприяти виникненню і початковому прояву у дітей музичного смаку, активності у всіх доступних видах діяльності (створювати образи в іграх, використовувати танцювальні рухи в нових сполученнях, імпровізувати маленькі пісні, використовувати вивчений репертуар в житті).

Вихователь має володіти можливостями залучення дітей до музики:

1. Брати активну участь у процесі навчання дітей на музичних заняттях, співати разом з дітьми, допомагати розучувати пісні, оцінювати виконання вивченого матеріалу, брати участь у рухах, показувати рухи, нагадувати побудову танцю, гри, хороводу, робити окремі вказівки в танці, грі.

2. Стимулювати творчість дітей: підказувати тему, розподіляти ролі, намічати розвиток сюжету в музичній грі.

3. Спрямувати самостійну музичну діяльність, включати музику в ігри, прогулянки, трудовий процес, використовуючи вивчений з музичним керівником музичний матеріал.

4. Брати участь у відборі музичного матеріалу, використовуючи його в заняттях гімнастикою, зображувальною діяльністю, з розвитку мови, по ознайомленню з навколишнім.

У зв'язку із фундаменталізацією освіти, індивідуалізацією та диференціацією процесу навчання бажано визначити шляхи поетапного формування готовності майбутнього педагога до наступності між двома ланками у музичному вихованні:

1. Формування художньо-творчих здібностей самих студентів у процесі професійної підготовки;

2. Забезпечення їхньої якісної фахової підготовки;

3. Методична підготовка до реалізації наступності між дошкільним закладом і школою з усіх напрямків формування особистості.

Згідно поетапного процесу формування у студентів знань у сфері музичного мистецтва, - ми формуємо готовність до вивчення виконавських особливостей дитини, діагностики її здібностей у вищезазначеній сфері, створення позитивної мотивації до музичної діяльності, що належить до змістового компоненту готовності до естетичної діяльності.

Залежно від завдань кожного етапу цієї підготовки у програмах таких курсів як «Теорія та методика музичного виховання дітей в дошкільному закладі», «Музично-ритмічне виховання», спецкурсу «Традиції музичного виконавства» передбачено такі види занять: вивчення теоретичних основ предметів на лекціях, використання набутих знань на практичних заняттях при виконанні відповідних творчих завдань (презентація книги, обговорення актуальних, спірних питань зі студентами денної та заочної форм навчання, особливо спеціальності дошкільне виховання і початкове виховання), написання контрольних робіт (із включенням тем стосовно провідних музичних систем: Карла Орфа, Золтана Кодая, Д.Кабалевського, В.Верховинця, які орієнтовані на врахування наступності між дошкільним закладом і школою; курсових робіт (з використанням праць Д.Кабалевського, посібників для школи О.Ростовського); доповідей на науково-практичних конференціях.

Нам представляються перспективними такі напрями підготовки як: цілеспрямоване використання потенційних можливостей вищезазначених навчальних дисциплін та збагачення їх естетичною та краєзнавчою інформацією; передбачення в ході організації та проведення педагогічної практики використання краєзнавчого матеріалу; організація позанавчальної діяльності студентів з метою поглиблення знань у сфері краєзнавства.

Навчально-пізнавальна діяльність студентів як компонент готовності до наступності у музичному вихованні передбачає процес вирішення завдань, які спрямовані на формування позитивного ставлення до музичної діяльності. Їхня навчально-практична діяльність включає в себе розв'язання практичних завдань, які спрямовані на використання теоретичних знань з музичного мистецтва на практиці. А самостійна практична діяльність передбачає розв'язання практичних завдань з організації художньо-музичної діяльності на основі самостійної розробки, наприклад, емоційно-образної бесіди перед знайомством з музичним твором, конспектів занять, розваг.

Ефективність підготовки студентів до реалізації наступності в музичному вихованні дітей, на нашу думку, значно зросте, якщо:

- педагогічно обгрунтовано відібрати музичний матеріал на основі тематичної, професійної, методичної значущості;
- систематично використовувати музичний репертуар як основу для навчально-виховного процесу, як інформативного та ілюстративного матеріалу у навчально-пізнавальній, практичній, художньо-творчій та пошуково-дослідницькій діяльності майбутніх вихователів;
- доцільно добирати організаційні форми і методи підготовки, які б ґрунтувалися на музичному матеріалі, забезпечуючи адекватність музичної підготовки майбутній професійній діяльності.

Майбутній вчитель, на думку О.Ростовського, має досягти достатнього рівня музично-педагогічної культури, щоб бути здатним формувати музичну культуру школярів: «Можна стверджувати, що гуманізувати музичну освіту дітей зможе лише той учитель, особистість якого розвивається у вузі теж на гуманістичній основі. Однак не можна гуманізувати музично-педагогічну освіту, не розвиваючи у студентів художньо-образного бачення світу, досвід оцінно-ціннісного ставлення до творів мистецтва» [5, 78].

Ми переконані, що викладачі кожного факультету мають цікавитися виховними можливостями інших навчальних предметів, які читаються на даному факультеті; встановлювати зв'язки, визначати взаємодію різних навчальних предметів в естетичному вихованні студентів, між навчальними заняттями і у позааудиторний час.

Методичні знахідки повинні впливати з духовної сутності особистості викладача, його власного бачення художньо-освітніх проблем. Типова для викладача система дій стосовно студентів є показником не тільки його методичної підготовки, але й оцінки їхніх актуальних і потенційних можливостей.

Викладачі вищої школи, як і вихователі, у своїй роботі мають дотримуватися комплексного підходу до виховного процесу, враховувати особливості естетичного розвитку майбутнього спеціаліста. Змістовий аспект різних сторін розвитку особистості визначається її світоглядом і мораллю. Але це можливо тільки в діяльності, спрямованій на засвоєння надбань культури. На практиці вищий навчальний заклад нерідко сприяє односторонній професійній орієнтації студентів, не повною мірою реалізуючи мету всебічної, гармонійно розвинутої особистості. Тому одне із завдань практичної і теоретичної педагогіки вищої школи полягає в тому, щоб знайти шляхи і засоби для усунення цього протиріччя.

Особливу роль в цій роботі, з огляду на Указ президента «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні», в якому Кабінету Міністрів України пропонується опрацювати і забезпечити реалізацію заходів щодо докорінного поліпшення виховної роботи з дітьми, учнями та студентською молоддю на основі традицій і звичаїв українського народу, вивчення його історичної та культурної спадщини», - відіграє краєзнавчий матеріал, який поглиблює знання студентів про історичне минуле краю, національні образи, історичних осіб, дозволяє досягти при сприйманні більш повного ефекту.

Доцільно знайти місце для бесіди з краєзнавчої тематики, музично-історичної інформації, естетичної ситуації (пояснення, демонстрація, стимулювання естетичної активності) у навчальному процесі.

Так, розглядаючи тему «Народна музика» у спецкурсі «Традиції музичного виконавства, пропонуємо вступну бесіду емоційно-образного характеру перед слуханням «Запорізького маршу» Є.Адамцевича:

«В особі відомого у Сумській області бандуриста Євгена Адамцевича перед нами постає класичний образ українського народного рапсода, який заробляв на прожиття, ідучи від села до села, виконуючи думи, балади («Про Байду», «Морозенка», що її любив Шевченко, і яку отримав від місцевого музиканта, фольклориста М.Маркевича), пісню літературного походження «Плавай, плавай, лебедонько», свої оригінальні твори «Євшан-зілля», «Запорізький марш». Сам кобзар про «Запорізький марш» розповідав так: «Твір побудований на рідних мелодіях, житиме, як наше одвічне прагнення до волі. І радуватиме людей, незважаючи на назву».

Повідомляємо студентам під час опанування теми «Розваги в дошкільному закладі» при вивченні курсу методики музичного виховання, що краєзнавчий матеріал використовуємо при проведенні тематичних концертів, зокрема, «Наш край у музиці». Слухаючи музику композиторів М.Глінки (марш Чорномора), С.Рахманінова (Італійська полька), П.Чайковського (3 частину Першого фортепіанного концерту, в якій цитується українська веснянка «Вийди, вийди, Іванку»; фрагменти «Дитячого альбому»), акцентуємо увагу на тому, що М.Глінка писав оперу «Руслан і Людмила» саме у наших місцях, С.Рахманінов відвідував Лебедин на запрошення друзів, П.Чайковський, буваючи у

своїєї сестри в Кам'янці Сумської області, називав Україну «променистим краєм», і саме тут написав сюїту «Дитячий альбом», яку присвятив племіннику Володі Давидову.

Усі бесіди можемо, за можливістю, доповнити ілюструванням зразків світу матеріальної культури – книгами, альбомами, світлинами, побутовими речами, музичними інструментами, одягом тощо.

Так, слухаючи дитячу п'єсу С.Майкапара «Бірюльки», використовуємо іграшки XIX ст., які знаходяться в експозиції місцевого краєзнавчого музею.

На педагогічній практиці пропонуємо студентам організувати для дошкільнят екскурсії містом, попередньо змодельовавши їх на практичних заняттях:

1. До пам'ятного знаку на місці садиби Бортнянських.
2. До пам'ятників Д.Бортнянському і М.Березовському.
3. До Миколаївської церкви, при якій діяла у XVIII ст. співацька школа.
4. До школи мистецтв ім. М.Березовського.

5. До колишнього міського будинку культури (де у 20-ті роки XX ст. виступав чеський композитор Ян Ступка із музичними творами для дітей «Хатка», «Чоботар», «Колосочки», «Потяг»; ставив опери для дітей «Червона шапочка», «Білосніжка»; музичну сценку «Зозуля і півень»).

6. До хати композитора Ю.Шапоріна (використовуючи в бесіді відомості про давні культурні традиції Глухова, існування італійської опери, виникнення національного театру. Акцентуємо увагу на тому, що місто славилось хоровою школою, яка готувала співаків до царського двору. Сюди приїздили художники, артисти, музиканти, відбувалися концерти. Гостями Глухова і сім'ї Шапоріних були М.Заньковецька, П.Саксаганський, М.Садовський. Юрій Шапорін був знайомий з композитором М.Лисенком. Розповідаючи про дитинство композитора, повідомляємо, що батько Юрія був художником, гарно співав, акомпануючи собі на гітарі. У музеї можна, розглядаючи рояль Шапоріних, повідомити, що і мати, і бабуся Юрія грали на роялі, співали (бабусю навіть запросили працювати до італійського театру «Ла Скала»)

Зміст виховної роботи, який може входити до дисциплін суспільного, педагогічного, естетичного циклу передбачає кілька аспектів в ознайомленні з творами тих людей, які прославили край, написані під впливом вражень від країни, людей, місцевості, під час подорожей. Маємо прагнути якнайповніше реалізувати міжпредметні зв'язки – з історією, географією, образотворчим мистецтвом, музичним мистецтвом.

Методи залучення до краєзнавчого матеріалу можуть бути різноманітними в залежності від тем занять, змісту навчального матеріалу:

1. Метод поліпредметності, який застосовуємо, наприклад, при знайомстві з українським художником Георгієм Нарбутом, вихованцем Глухівської гімназії, в подальшому першим ректором Академії Мистецтв України (у 1918 році); використовуємо його автобіографічні нотатки, коментуючи розповідь репродукціями робіт художника: ілюстраціями до казок, обкладинками книжок та музикою кінця XIX, початку XX століття; музикою Юрія Шапоріна, товариша Г.Нарбута по гімназії; будь-якою музикою, що підходить до описання Нарбутом природи краю, де він народився, наприклад, музикою з кінофільму «Високий перевал» М.Скорика). В даному випадку студентам пропонується самим визначити музичний супровід до наступного автобіографічного уривку:

«Поміж двох протяглих міцних пагорбів у виярку, зарослому лозняком та явором, мальовничо розкинулись купки й ряди сіро-зелених верб та тьмяних вільшан. У тиші дерев дзюрчать срібними вузенькими смугами два рівчаки – це «річки» Ловра і Рачинка, котрі зливаються тут воедино.

По правому березі поруч із вербами та садками притулилось під бугром біля 50 білих хатинок. Вище, на пригорку, чорніє невеликий сосновий гайок. Декілька струнких, із голими, жовто-мідяними стовбурами сосен вискочили з-під верхівель дерев і гордовито пишаються своїми темними шапками. В цьому гайку могилки; вони там споконвіку».

2. Біографічний метод (дослідження біографії композитора, пісні, п'єси).

3. Метод вивчення історичних подій.

4. Ретроспективний метод.

5. Метод творчого резонансу (який сприяє пізнавальній активності в інших, суміжних галузях знань і практичній діяльності).

Універсальність краєзнавчого матеріалу в тому, що його можна використовувати в різноманітних формах організації музичної діяльності студентів – під час проведення кураторських годин («Музична спадщина Дмитра Ростовського» з прослуховуванням його музичних і поетичних творів); читацько-слухацьких конференцій за книгами М.Дашкієва «Страчена пісня», В.Іванова «Дмитро Бортнянський», які можна провести в краєзнавчому музеї і в ході яких може звучати музика

видатних композиторів; дискусії «Музичне перехрестя: традиції і сучасність». Доцільно запланувати відвідування храму Св.Миколи чудотворця Мірлікійського; слухання виступів народного камерного хору духовної музики; здійснити поїздки до стародавнього монастиря «Глинська пустинь», до історичних міст, що оточують Глухів, пов'язуючи екскурсії, поїздки попереднім знайомством з творчими та життєвими біографіями людей, які прославили край чи то фактом народження, працею, творчістю, чи відвідали його в пошуках творчого натхнення. Викладачі-ентузіасти можуть бути запрошені на кураторські години із своїми творами, лекціями на етнографічні, археологічні, історичні, поетичні, музичні теми.

Пояснюємо студентам, що при повторному зверненні до музичного матеріалу краєзнавчий зміст поступово збагачується новими поняттями, цінностями, власним ставленням. З цією метою пропонуємо студентам модифікувати музично-дидактичні ігри за даною та іншою тематикою в краєзнавчу сферу з обов'язковим використанням прослуханої музики: «Відгадай за музикою», «Чарівна скринька», «Весела платівка», розвиваючі ігри з елементами музично-краєзнавчих знань; сюжетно-рольові: «Подорожі містом», «Ми – археологи», творчі ігри: «Ми прийшли до музею», «Машина часу»; театралізовані ігри: «Артисти»; ігри з елементами ТРВЗ: «Вулиці міста» (придумування своїх назв майбутнім вулицям міста); ситуації, в яких торкаємось питань культури; природних багатств; історії міста та інші ігри, які можуть запропонувати викладачі з інших предметів. У цій роботі звертаємо увагу студентів на необхідність введення нового матеріалу у роботу з дітьми за принципом поступового переходу від того, що ближче дитині, є для неї особистісно значущим, до загальнішого – культурно-історичних фактів, формування особистісного ставлення до них, подій з життя міста, створення умов для активного прилучення вихованців до навколишньої дійсності, підвищення в них почуття особистісної причетності до того, що відбувається навколо, використовуючи при цьому, звичайно, музичний репертуар, вивчений на методиці музичного виховання, музично-ритмічних рухах, спецкурсі з історії музики.

Ми переконані, що треба «привертати увагу студентства до особливого значення й ролі народних звичаїв, традицій, національних свят, обрядів та символів у духовному становленні особистості» (6,89), оскільки це є одним з першочергових завдань змісту морального виховання в національній школі, яке у змозі здійснити педагог, готовий до цієї діяльності.

Визначаючи тематику виховних заходів, що пропонуємо для виховної роботи в дошкільному закладі, школі, - маємо пам'ятати, що будь-який з них повинен стати важливим засобом формування у дітей наукового світогляду і моральної поведінки, спиратися на їхні інтереси, враховувати особливості колективу, відповідати віковим можливостям і рівню їх вихованості. Визначення тематики виховних заходів залежить від загального плану роботи в дошкільному закладі, школі, має висвітлювати актуальні питання в галузі освіти і виховання: «Наше село», «Про що говорять місцеві назви», «Скарби бабусиної скрині», «Повернуті імена», «Заповідник». Нагадуємо, що при підготовці і проведенні таких заходів можна використовувати індивідуальні форми роботи: філателію, нумізматику, виконавську, композиторську діяльність, складання віршів, малювання, вишивку. Можливе поєднання декількох форм в одному заході.

Наголошуємо на тому, що зближення предметів, бесіди про включення в навчальний процес як обов'язкових компонентів художнього, поетичного, музичного сприйняття світу, синтез взаємозбагачуючих один одного наукових та естетичних підходів до розгляду навчального матеріалу, увиразнення його кольоровими та звуковими переживаннями викликають у дитини душевні порухи, поглиблюють почуття, роблять їх рухливішими, живими, діяльними.

Спираючись на загальні вимоги до особистості дошкільника, школяра, стимулюючи творчу активність студента в естетичній діяльності, розвинувши естетичні зовнішні і внутрішні якості особистості, здатність з естетичної точки зору передбачити, спроектувати, оцінити результати своєї практичної діяльності, ми сприяємо формуванню повноцінної багатогранної особистості, підготовленої до цілісної освітньої діяльності.

Систематичне використання краєзнавчого матеріалу в музичному вихованні дає підстави для наступних висновків: позитивних результатів можна досягти в тому випадку, якщо на кожному етапі освіти і виховання враховувати вже засвоєне і орієнтуватися на те нове, що чекає на більш високому ступені розвитку. Ефективність процесу підготовки до наступності між дошкільним закладом і школою забезпечується системою умов та засобів, які передбачають органічний зв'язок з національною історією, культурою, традиціями, що є предметом подальшого вивчення і удосконалення.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти // Дошкільне виховання. – 2002. - №7.
2. Струнникова Д.І. Наступність в ознайомленні з природою дітей 6 і 7 років (в умовах діяльності навчально-виховного комплексу «школа – дитячий садок»): Дис. канд. пед.наук. – Чернівці, 2000. – с.15. // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. №4 (49)'05. Київ, Педагогічна преса.
3. Дичківська І. Проблема наступності в умовах впровадження педагогічних інновацій. // Матеріали конференції «Наступність і перспективність у навчанні й вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Переяслав-Хмельницький, 2000.
4. О.Вашуленко. Питання наступності в педагогічній теорії.//Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. №4 (49)'05. Київ, Педагогічна преса.
- 5.О.Я.Ростовський. Проблеми методики викладання музичної педагогіки майбутнім учителям музики. Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Випуск 4. Глухів, 2004.
- 6.Стельмахович М.Г. Сучасні проблеми національного виховання студентської молоді / Проблеми освіти. - К.:ІЗМН, 1997-Вип. 7.

Резюме

В статтє делается попытка определить составляющие процесса готовности будущих педагогов к реализации преемственности между дошкольным учреждением и школой в музыкальном воспитании детей (краеведческий аспект).

Ключевые слова: музыкальная подготовка, преемственность в музыкальном воспитании, краеведческий материал.

Summary

The article deals with the problem of future teacher preparedness to the realization of continuity in the process of musical education in kindergartens and schools (local lore aspect).

Key words: musical preparedness, continuity in musical education, local lore material.

УДК 378: 811.161

К.Я.Климова

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ

У статті йдеться про використання надбань української культури у системі професійної мовної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Ключові слова: мова, професійна мовна підготовка, українська культура.

“Школа стає справжнім осередком культури лише тоді, коли в ній панують 4 культу: культ Батьківщини, культ людини, культ книжки і культ рідного слова” [14, 201], – від цих рядків Василя Сухомлинського нас відділяє швидкоплинна ріка історії, в яку, як переконує антична мудрість, не можна увійти вдруге. Однак крізь призму кардинальних політичних, соціальних, економічних і культурних змін в Україні, сучасних тенденцій розвитку системи освіти слова видатного педагога, набуваючи нового звучання, залишаються *актуальними*. Звідки бере початок сучасна школа як осередок культури? Чому батьки сьогоднішніх першокласників неодмінно хочуть “попасти до хорошого вчителя”? Чому й зараз з-поміж розмов про інтерактивні технології навчання на зауваження викладача щодо низького рівня культури усного й писемного мовлення студента ми чуємо гірку відповідь-виклик: “У мене був поганий перший вчитель!” Так, очевидно, саме з педагогічного факультету ВНЗ слід починати роздуми про те, якою буде рідна мова в рідній школі і відповідно – наша культура.

Різні аспекти проблеми формування мовно-мовленнєвої особистості майбутніх учителів знаходяться в центрі уваги багатьох науковців (Бабич Н., Біляєв О., Вашуленко М., Варзацька Л., Голуб Н., Груба Т., Каліш В., Коваль А., Козачук Г., Лазаренко Н., Мельничайко В., Паламар Л., Пентилюк М., Попова О., Сагач Г., Ткачук Г. та ін.). На сучасному етапі мовної освіти в Україні особливу увагу, на наш погляд, привертає *концепція когнітивної методики навчання української мови*, яка у площині професійної підготовки вчителів початкових класів як словесників є

найсприятнішою. Спираючись на лінгвістичні, педагогічні та психологічні розробки вітчизняних та зарубіжних вчених, чинні державні документи в галузі мовної освіти, М.Пентиліук, А.Нікітіна, О.Горошкіна докладно описують основні загальнодидактичні та лінгводидактичні принципи когнітивної методики: особистісний, принцип інтегративності, емоційності, креативності, активної пізнавальної спрямованості та *етнокультурологічний принцип*. Оскільки тема нашої статті безпосередньо спрямована на використання надбань української культури у процесі мовно-мовленнєвої підготовки студентів (а *метою* є показ особливостей цього використання), зупинимося на характеристиці останнього з принципів: “Українська мова є відображенням і невід’ємною частиною культури українського народу, тому опанування її має нерозривно пов’язуватися з засвоєнням культури народу – носія мови, а, отже, з послідовним уведенням у шкільний курс (і відповідні мовні курси у ВНЗ – авт.) національно-культурного компонента. Цьому сприяє впровадження етнокультурологічного принципу, що реалізується у двох напрямках: навчання української мови в контексті української культури; пізнання української культури у взаємодії з культурами інших народів” [2, 6].

Для відстеження особливостей використання надбань української культури у процесі мовно-мовленнєвої підготовки майбутніх учителів початкових класів визначимо насамперед співвідношення понять: *культура – мова – мовна освіта – культура мовлення – мовленнєва компетентність – професійна мовна підготовка майбутнього вчителя*.

Із декількох сотень відомих у сучасній науці визначень культури можна пропонувати узагальнене: культура - це сукупність досягнень людства; все багатство матеріальних і духовних цінностей; це інтегральний образ, що об’єднує науку, освіту, літературу, мистецтво, мораль, уклад життя при визначальній ролі світогляду; *éбéüðòðà – òâ ³í òî ðì àò³éí à íààñèñðàì à, úèà çààâçì à-ò° çàì ðì òì èè çà’úçì è ³ç ñàððàâì àèùàì çà òì í àè çàáððàæàí í ú òí í àò ³ñòì ðè-í í ÿ í àì ’úò³. Í ñì àèèàà çì à-àí í ú àèú èòèüòðè ì à° ñèñðàì à í ñà³ðè (çì èðàì à, í í àí í ÿ), í ñè³èèè èòèüòðì à ñì ààùèí à í à à³àòàí ðp°òüñú ñàì à í í ñì á³ ³ í ððààò° ñà³àí í í àí à³ààí ðò, í àðàààí í ú è çàñàí òí í ú. Í í àà ° òí ðì í p í àò³í í àèúí ÿ; èòèüòðè, ñèàðàí èòàp èpàñüèí àí àí ñà³àò. À. Í èòàèèpè ò³èèí ñèòøíí çàçì à-à°: “Мова з багатьма її функціями (комунікативною, культураною, мислетворчою та ін.) забезпечує належний рівень грамотності носіїв певної професії, формує вміння їх спілкуватися в усіх сферах комунікації – у ділових відносинах, у науці, культурі, економіці тощо” [7, 33]. Якщо літературна мова є універсальною унормованою системою, спільною для всіх носіїв, то мовлення – індивідуальний спосіб реалізації мови в процесі комунікації. В. Пасинок досить ретельно дослідила взаємозв’язок цих понять у мовознавчих працях: “С.Обнорський поняття “мова”, “мовлення”, “мовленнєва культура” пояснює через істотні ознаки нації, де мова є головним інструментом культури, основним чинником її розвитку, творчості. Водночас, як доводить учений, від загальнонаціональної мовленнєвої культури цілеспрямовано “відбруньковується” особистісна мовленнєва культура, яка обов’язково відображає певну індивідуальну варіативність” [11, 6].*

Вчені багатьох поколінь дотримувались думки, що добре розвинена мова і, відповідно, високий рівень культури мовлення громадян є показниками рівня культури держави. Отже, сучасна Україна має чималий скарб – мову, загубити який означає втратити свою культурну самобутність. “Багато чого треба зробити в державі, щоб українська мова посіла належне їй місце і сповна виконувала свої функції... Учити державної мови всіх громадян України – найважливіше соціальне замовлення, оскільки від цього залежить підготовка майбутнього інтелектуального потенціалу країни”, – ці слова досить прозоро окреслюють проблеми і перспективи сучасної мовної освіти на всіх її рівнях [4, 3].

Автор першої вузівської програми “Основи культури мовлення” (1976) й першого підручника до цього курсу професор Б. Головін визначив культуру мовлення як сукупність і систему комунікативних якостей мовлення. М. Ільш виражає поняття про культуру усного й писемного мовлення через володіння літературними нормами на всіх мовних рівнях з урахуванням умов і цілей комунікації. Отже, культура мовлення майбутнього вчителя передбачає *виразність, багатство, доступність, впливовість, чистоту, доречність, правильність, логічність, точність* відносно будь-якої ситуації спілкування.

Мовленнєва компетентність – це здатність мовця реалізувати через зв’язний текст свої комунікативні потреби, підпорядкувавши зміст отриманих мовних знань корекції й удосконаленню усного й писемного мовлення. “...*Мовленнєва компетентність*, як будь-яка діяльність, характеризується предметним (психологічним) змістом. Предметом мовленнєвої компетентності, на

думку Л.С. Виготського, І.О. Зимньої, О.М. Леонтєва, О.Р. Лурія, є думка як форма відображення предметів і явищ реальної дійсності в їхніх зв'язках....Мовленнєва компетентність формується і розвивається у єдності з загальним інтелектуальним розвитком...” [3, 58-59].

Професійна мовна підготовка майбутнього вчителя є важливим компонентом професійної підготовки в цілому. Культурна спадщина народу у формуванні завтрашнього педагога-навчителя є джерелом його інтелектуального й духовного збагачення, поштовхом до творчої діяльності, самоствердження й усвідомлення себе як визначального суб'єкта педагогічного впливу на мислення і свідомість дитини. “Щоб гуманітаризація професійної підготовки у навчальних закладах не стала формальністю, треба всі складові загальної і професійної освіти орієнтувати на емоційне, духовне збагачення майбутніх спеціалістів, на залучення їх до культури як живого втілення людських цінностей... Сьогодні є всі підстави говорити не тільки про культуру в освіті, але передусім про культуру освіти і освітнього простору...” [1, 99].

Як ми вбачаємо використання культурної спадщини у процесі мовно-мовленнєвої підготовки майбутніх вчителів початкових класів? Спробуємо перелічити важливі, на наш погляд, кроки, які мають здійснюватися одночасно, аби дати найефективніші результати:

1. На заняттях з української мови, відповідно до мети когнітивної методики, слід розглядати мовні одиниці як концепти – глибинні значення розгорнутих змістових структур тексту; при цьому усвідомлення ролі того чи іншого мовного явища в інформативно насиченому тексті має супроводжуватися створенням студентами своїх зв'язних висловлювань.

2. Добір текстів викладачем, а також студентами у процесі індивідуально-самостійної роботи має оптимально відповідати інтелектуальним та духовним потребам майбутніх педагогів як гармонійних, гуманітарно розвинених особистостей: “За умови поєднання професійного, лінгвістичного та історико-культурологічного матеріалу курс (української мови – авт.) може сприяти реалізації ідеї гуманізації та гуманітаризації освіти” [6, 60].

3. Тексти культурологічного змісту обов'язково повинні містити інформацію про загальнолюдські надбання, оскільки цілком закономірним є пізнання вітчизняної культури у її взаємодії з культурами інших народів.

4. Формування риторичної особистості майбутнього вчителя початкової школи якнайкраще відбувається саме через ознайомлення з текстами, де йдеться про історію українського та світового ораторського мистецтва. У площині формування мовної особистості педагога розвиток ораторських здібностей видається нам обов'язковим. “Модель структури риторичної культури особистості становить складне динамічне ціле з п'ятьма підструктурами – комунікативною культурою (риторичною етикою), мисленнєвою (логічною) культурою, культурою мовлення, духовно-моральною та сценічною культурою” [9].

5. Використання інноваційних технологій надзвичайно оптимізує процес упровадження етнокультурологічного принципу у навчанні майбутніх учителів початкових класів української мови, розвиває дослідницькі якості багатьох студентів. Погоджуючись із дослідженнями вчених, ми рекомендуємо звернути особливу увагу на тренінгову діяльність та аудіовізуальні засоби наочності. “Цікавою формою науково-дослідницької діяльності студентів є навчально-рольова гра... Як вказував П.П. Блонський, “гра – це лабораторія життя” Особливістю гри є те, що вона забезпечує стан захопленості, творчої ініціативи, високу внутрішню мотивацію, у процесі ігрової ситуації значно збільшується інтенсивність засвоєння знань, умінь та досвіду ділових відносин” [5, 2]. “Аудіовізуальні мистецтва об'єднують потенціал кінематографа, телебачення та відео і надають можливість будь-який навчальний матеріал представляти біфункціонально: як джерело наукової, культурної, політичної, економічної інформації і як предмет окремого вивчення” [10, 4].

6. Віддаючи належне принципу інтегративності, зазначимо, що міжпредметні зв'язки дозволяють студентам педфаку отримати універсальну свого роду освіту, коли, окрім основної спеціалізації, вони набувають право викладати музику, образотворче мистецтво, хореографію, іноземну мову. Отже, й тут надзвичайно важливо засобами мови ознайомити майбутніх фахівців із культурою українців та зарубіжжя.

Отже, особистість інтелектуально розвиненого, комунікативно вправного вчителя початкових класів, здатного сформувати мовленнєву компетенцію своїх вихованців, вимальовується виключно крізь призму ознайомлення з багатством української культури. Тільки гарний словесник здатен засобами рідної мови виплекати у завтрашніх громадян тремтливе почуття поваги до мудрих заповітів предків, толерантне ставлення до чужих думок, шляхетність і гідність у стосунках із людьми та державами. “З якою мовою йтиме в Європу Україна?... Що, власне, є європейськість як не

почуття власної гідності і взаємоповаги? Як не відповідальність перед світом і пам'яттю нащадків за збереження і примноження споконвічних духотворних цінностей: мови, природи, історичного середовища, гуманістичної культурної традиції? (...). Н. Дзюбишина-Мельник стверджує: *рідна мова є не в кожного навіть за обставин одномовного довілля, бо це мова культури, яка виховує*" [8, 39].

Література

1. Сидоренко О. Освітній простір вищого навчального закладу як визначальний чинник формування фахівця нового типу // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3. – С. 98-100.
2. Пентиліук М., Нікітіна А., Горошкіна О. Концепція когнітивної методики навчання української мови // Дивослово. – 2004. – №8. – С.5-9.
3. Колодич О. Сучасні підходи до вивчення мовленнєвої діяльності // Педагогіка і психологія. – 2004. – №4. – С.55-60.
4. Горошкіна О. Роль соціальних чинників у навчанні української мови // Дивослово. – 2002. – № 5. – С.2-3.
5. Балашова С. Навчально-рольова гра у формуванні дослідницьких умінь студентів // Початкова школа. – 2006. – №6. – С.52-56.
6. Тоцька Н. Формування професійно зумовленого мовлення студентів технічного університету // Дивослово. – 2003. – №5. – С. 57-60.
7. Михайлюк В. Українська мова професійного спілкування // Дивослово. – 2004. – №1. – С. 46-48.
8. Радчук В. Параметри і взаємодія мов // Дивослово. – 2005. – №6. – С. 36-44.
9. Білоусова Я. Формування риторичної культури студентів гуманітарних факультетів у навчально-виховному процесі: Дис....канд. педнаук: 13.00.01 –загальна педагогіка та історія педагогіки. – К., 2004.
10. Волошинова Л. Аудіовізуальні мистецтва в системі професійної мовної підготовки майбутнього фахівця у сфері міжнародних відносин: Дис....канд. педнаук.: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. – К., 2004.
11. Пасинок В. Теоретичні основи формування професійних мовленнєвих умінь у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей: Автореф. Дис... доктора педнаук: 13.00. 04 – теорія і методика професійної освіти. – К., 2002.
12. Попова О. Формування стилістичної вправності мовлення майбутніх учителів початкових класів: Автор.дис.канд. Педнаук: 13.00.02 – теорія і методика навчання української мови. – К., 2001.
13. Ткачук Г. Збагачення мовлення студентів педагогічного училища експресивною лексикою як засіб його вираження: Автор.дис.канд. Педнаук: 13.00.02 – теорія і методика навчання української мови. – К., 2002.
14. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: У 5-ти т. – К.: Рад. Школа, 1976-1977. – Т. 1-5.

Резюме

В статті розповідається про використання досягнень української культури в системі професійної мовної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Ключевые слова: язык, профессиональная языковая подготовка, украинская культура.

Summary

The article highlights the achievements of Ukrainian cultural in providing professional language training for prospective teachers at elementary school.

Key words: language, providing professional language training, Ukrainian cultural.

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ У ВИХОВАННІ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.)

У статті на основі аналізу спадщини українських педагогів (друга половина ХХ ст.) обґрунтовано роль учителя у вихованні самостійності учнів у зв'язку із метою і завданнями сучасної української освіти. Наголошено на необхідності забезпечення статусу учителя як суб'єкта навчально-виховного процесу та побудови партнерських стосунків між учителем та учнем, які передбачають самостійність учнів та відповідну компетентність учителя.

Ключові слова: виховання самостійності, роль вчителя, статус суб'єкта, партнерські відносини.

Зміна пріоритетів освіти веде за собою визначення ролі вчителя як суб'єкта навчально-виховного процесу. Якщо роль учителя у навчально-виховному процесі насамперед залежить від мети і завдань освіти, то усвідомлення цієї ролі стає важливою передумовою входження української освіти в сучасний Європейський простір.

З демократичних позицій описують роль учителя у навчанні і вихованні учнів О.Вишневецький, В.Петунін, О.Савченко, В.Тюріна та ін. Однак, в педагогіці не зроблено обґрунтування ролі педагога у вихованні самостійності учнів як важливої умови забезпечення демократичних стосунків.

Мета статті – на основі аналізу спадщини українських педагогів (друга половина ХХ ст.) обґрунтувати роль учителя у вихованні самостійності учнів у зв'язку із метою і завданнями сучасної української освіти.

Історія розвитку педагогічної думки демонструє два протилежні способи побудови навчально-виховного процесу з різною участю вчителя: 1) вчитель не дає простору для самостійності учнів, ставить їх в рамки виконання певних інструкцій; 2) вчитель виконує роль помічника учнів у їх самостійній діяльності, він зацікавлений у вихованні самостійності, ініціативності та творчого самовиявлення їх особистості. Сутність розвитку проблеми виховання самостійності учнів і полягає в простеженні тривалої історії боротьби даних тенденцій, які визначають статус учителя.

У випадку, коли активна роль належить вчителю, а учні є пасивними, то він не особливо дбає про розвиток самостійності дітей, оскільки відтворення матеріалу не вимагає великого напруження самої дитини. У випадку, коли в активній діяльній позиції перебувають учні, а вчитель лише допомагає їм, дбаючи про сприятливі умови для навчання, роль учителя у розвитку самостійності учнів принципово інша – він зацікавлений у самостійній діяльності тих, хто вчиться, і створює для цього потрібні умови. «Учитель, – вважав Г.Ващенко, – може так організувати навчальну роботу і вжити таких засобів, що учень залишається пасивним і тільки сприймає або механічно повторює те, що йому подає або показує вчитель. Або навпаки – навчальну роботу можна організувати таким способом, що учень виявляє найбільше ініціативи й активності, а учитель стимулює цю активність і керує нею. Отже, такі протилежні за своєю природою способи організації навчання давно вже в педагогіці мають назву пасивних та активних методів навчання» [4, 116].

Пасивні та напівактивні методи навчання (за Г.Ващенко), які не сприяють вихованню самостійності та ініціативної думки учнів, підтримують традиційне навчання, яке неважко здійснити вчителю. У таких умовах вчителю достатньо знати невеликий обсяг інформації і в готовому вигляді передати її учням.

Г.Ващенко наголошував, що активне навчання потребує інтересу учнів до предмету, певної техніки вчителя щодо організації їхньої роботи та допомоги їм, а найголовніше – кращої підготовки вчителя, більшого педагогічного такту. Розвиток в учнів спостережливості, фантазії, логічного мислення потребує забезпечення відповідних психологічних засад інтелектуальних процесів [4, 78].

В умовах активного навчання, коли учитель добирає навчальний матеріал, дбає про його засвоєння учнями, пропонує завдання для самостійної роботи, стимулює їх активність та розвиток в них творчих пошуків, а учні намагаються найглибше зрозуміти матеріал, самостійно розв'язують проблеми і ставлять їх, виявляють ініціативу, необхідна висока активність учителя: «Пасивний, байдужий учитель не зможе організувати справжньої активної роботи учнів: це буде хаос і анархія, а не активність» [4, 96].

Турбота про виховання самостійності, як і про активність у навчанні, підносить авторитет учителя: «... це – не зовнішній авторитет, підтримуваний карами, нагородами та іншими, за

термінологією Лесгафта, додатковими подразненнями, а зумовлений внутрішніми якостями вчителя, його знаннями, педагогічним тактом, умінням захопити учнів роботою» [4, 96].

Для стимулювання самостійної роботи учнів мають значення і застосування наочності, і постановка навідних запитань, і забезпечення певного темпу в роботі. Саме виправлення помилок учня вчителем чи товаришами сприяє підвищенню рівня навчання. Наприклад, до лекції-бесіди, вважає Г.Ващенко, вчитель повинен ретельно готуватися, і це вимагає від учителя певних якостей: «бесіда вимагає від учителя гнучкості думки, швидких асоціацій і винахідливості, бо тільки при таких властивостях інтелекту він зуміє влучно замінити одні запитання, незрозумілі учням, на інші, більш зрозумілі, давати при потребі відповідні пояснення їм» [4, 260].

Г.Ващенко бачить важливу роль учителя та його техніки навчання у підвищенні ефективності реалізації методів навчання: «Ті методи, що в давнину мали виключно пасивний характер, в нові часи, принаймні, у кращих учителів, набувають деяких рис активності» [4, 188]. Наприклад, з метою підвищення ефективності розповіді, яка стимулює думку учня, «вчитель після розповіді звичайно ставить учням запитання, щоб перевірити, як вони засвоїли її, іноді – щоб учень самостійно зробив якийсь висновок». Тому оцінка методу в розумінні педагога залежить від уміння вчителя застосовувати його [4, 189].

Значно більшу роль учителю відводить Г.Ващенко при застосуванні активних методів навчання. Адже організація такого навчання на основі активних методів навчання «розрахована найбільшою мірою на розвиток в учнів ініціативи й самостійної думки», учень працює в основному самостійно, і «тут учитель дає учням певне завдання, вказує основний напрямок роботи, організує оточення» [4, 118]. Якщо й учні працюють майже самостійно, то в окремих моментах звертаються за допомогою до вчителя. «Робота учня, – зазначав Г.Ващенко, – нагадує роботу вченого-дослідника або діяча, що розв'язує певне практичне завдання» [4, 119].

«Роль учителя як керівника лабораторної праці учнів, – наголошував Г.Ващенко, – не мусить обмежуватися пасивним вичікуванням, коли звернеться до нього учень за поясненнями. Вчитель мусить активно стежити за працею учнів і в потрібні моменти керувати нею, не пригнічуючи, а стимулюючи ініціативу учнів» [4, 285]. Зрозуміло, що розставити приладдя перед заняттям за допомогою учнів – асистентів і поставити його на місце після роботи – також завдання вчителя, оскільки допомагає привчатися до акуратного поводження з наочними посібниками.

Активізація методів шкільного навчання, забезпечення єдності і гармонійності виховання молоді вимагає від учителя поєднання «методів шукань» з «методами готових знань». Він писав: «Щоб навчання мало суспільний характер, треба активізувати всю шкільну роботу так, щоб і готові знання учні сприймали з найбільшою активністю» [4, 362–363]. У цьому зв'язку Г.Ващенко ставить вимогу, «щоб педагоги, прищеплюючи учням дух шукань, самі були пройняті цим духом» [4, 363].

Дослідницькі методи, за Г.Ващенко, ставлять високі вимоги до вчителя: «...Вчитель без інтересу до наукових дослідів не може підтримувати таких інтересів у дітей, не зможе він керувати і їхньою дослідною роботою» [4, 329].

І найважливіші можливості педагога виявляються в умінні враховувати вікові особливості дітей [4, 376–380]. Адже доводиться пропонувати дітям матеріал, що не викликає великого інтересу. Тому і пояснення, і вправи, завдання на розвиток уваги мають бути педагогічно доцільними і потрібними.

Уже в початковій школі закладаються основи цілісного світогляду. Дітей молодшого шкільного віку цікавить все надзвичайне, особливо в стані динаміки [4, 371]. Г.Ващенко називає молодший шкільний вік періодом об'єктивних інтересів, а середній шкільний вік – періодом суб'єктивних інтересів. Безумовний авторитет учителя, властивий учням молодших класів, у підлітковому віці починає хитатися, з'являється критичне ставлення до вчителів. Зате в цьому віці, як відзначав Г.Ващенко, більше шанують і люблять гарних учителів. Розвиток самосвідомості у підлітків супроводжується виробленням спеціальних інтересів і нахилів [4, 371–372].

Е.Жарський формулює визначальний напрям роботи виховника – дбати, «щоб виховання відбувалося природнім способом, з замилювання, з власного бажання дітей, змушування дітей силою до науки ні до чого не доведе, а лише викличе спротив, дітям шкільного віку» [6, 53].

Однак, виховник, за Е.Жарським, повинен усвідомлювати дії, що виконує дитина під примусом чи самостійно, пам'ятати про можливість виникнення ненависті, страху, небажання в результаті примусу: «Чисто фізичний примус є насильством, що нищить, а не виховує, але примус, за яким виявляється якийсь загальнолюдський чи понадоб'єктивний лад, що має характер внутрішнього обв'язку, може мати вихоне значення» [15, 81]. У зв'язку з цим Е.Жарський говорить про виховання дисципліни, яке буде тим успішніше, чим більше буде перешкод для долання труднощів: «Сильна

воля, вмілість панувати над собою і здійснювати свої заміри, визволятися від розпорошуючи пристрастей – все це виробляється в ситуаціях, у яких мусимо виявити свою особисту активність, свою охоту до дії, свою активну настанову. Там, де є прив'язання до цілей і почуття їхнього зв'язку з власною особовістю, там постає воля перемоги, воля досягнути намічену ціль. Все це є найкращою школою дисципліни» [15, 81].

Визнання авторитету Е.Жарський вважає важливим шляхом внутрішнього виявлення примусу. Тоді постійна і наполеглива праця власника авторитету наново закріплює авторитет, а учні «прибирають творчу поставу, усамостійнюються, зривають з наслідуванням, яке буває звичайно там, де зразок є незмінний, тривалий» Далі педагог наголошує, що виховання динамічного авторитету пов'язане з постійною активізацією творчих зусиль, про що завжди мусить пам'ятати виховник. Тому створення «організацій виховання за посередництвом гуртків молоді, що свою працю спирають на самостійних творчих діях», приводить до забезпечення важливого авторитету виховника, «коли одиниця живіше відчуває, що зустрічається з чимось таким, що стоїть вище, зате слабше відчуває факт свого узалежнення» [15, 81–82].

У процесі навчання важливим обов'язком вчителя Е.Жарський бачить увагу до розвитку мислення, інтересів, пам'яті тощо. Постійна взаємозалежність дій учителя і учнів повинна створювати умови для якісного навчання. Систематичний контроль за діями вихованців має створювати відповідну моральну атмосферу («зло завжди карається, а добро ціниться») [15, 89].

Найпершим чинником успіхів чи невдач виховника Е.Жарський називає виховника-вчителя: «Від його педагогічної й дидактичної підготовки, від його знань, здібностей, його характеру, постави та підходу до молоді залежать і висліди його праці» [15, 94]. Відзначаючи самостійність та активність учня, який є не менш важливим чинником успіхів та невдач виховника, педагог наголошує на умовах, у яких проходить праця вдома, у школі чи в іншому середовищі. Позитивна співпраця школи з батьками, церквою, організаціями молоді впливає на загальну атмосферу життя.

Л.Білецького неодноразово наголошує на національних і моральних чинниках, які лягають в основу світогляду і праці кожного вчителя. У цьому відношенні на першому місці педагог ставить виховання характеру, що означає вольове рішення, активність, здійснення творчих пошуків та інше [2, 17].

М.Кушнір, продовжуючи цю думку, називає волю важливим шляхом до самоопанування, тому виховання без волі аж ніяк не означає свободи у вихованні: «Бо воля ґрунтується передусім на опануванні себе» [7, 10]. Коли в дитини виникає бажання піти власною дорогою, то вчитель повинен вислухати аргументи дитини, її зацікавлення. Педагог наголошує на рівних позиціях дітей і батьків чи педагогів у виборі дороги правди, безкомпромісності, а не зверхнього ставлення одних щодо інших. Налагодження контактів, дружніх стосунків з дитиною М.Кушнір оцінює важливим фактором професійності педагога, зважаючи на брак досвіду дітей і труднощів, які вони переживають [8, 11–12].

Головним суб'єктом організації дисципліни учнів І.Безручко вважає школу [1]. Разом з тим школа повинна помічати і реакцію учнів – для всіх мають бути однакові норми поведінки. Турбота про дисципліну всього суспільства, церкви, учнів, батьків допомагає праці самих учнів, критичному ставленню до своєї і чужої поведінки. Тоді учень стає суб'єктом організації дисципліни, а «втручання вчителів зменшується або робиться зовсім зайвим» [1, 29]. В усьому вчитель мусить бути завжди зразком для учнів.

Саме від учителя залежить таке спрямування навчання, «щоб учні самостійно набували знання і вчилися мислити, розвивали свої здібності і свою пам'ять... Під керівництвом учителя усталюється характер молоді людини, формуються її духові й фізичні сили» [19, 1–2]. Адже успіх начально-виховного процесу, за А.Хрущевською, базується на активності, свідомості та ініціативі учнів [19, 1].

А.Хрущевська, як і багато інших педагогів, наголошує на важливості авторитету та власного прикладу вчителя. Він повинен володіти працьовитістю, силою волі і сталим характером [19, 1].

В.Луців закликає усіх педагогів до співпраці, особливо до співпраці вчителів з батьками [10, 44–45]. Лише тоді демократична школа зможе належно виконати свої завдання. Найголовніше – «дитині треба допомагати, треба цікавитися тим, що вона знає, як вона учиться, як виконує домашні завдання. Якщо дитина має труднощі в науці чи виконанні шкільної вправи – допоможіть їй, роз'ясніть, але ніколи не пишійть такого завдання для дитини самі» [10, 44].

У позанавчальній роботі В.Луців радить «наштовхнути молоді на її власні ініціативні думки», «допустити дівчурі до власного планування праці і дозвілля», адже дитяча ініціатива, вважає В.Луців, має мати місце скрізь – на річці, на спортивному майданчику, в науці. Педагог велику надію

покладає на батьків, виховників і педагогів, які допоможуть організувати дитячу самодіяльність та мистецькі виступи [9, 172–173].

М.Ваврисевич говорить про вимоги до вчителя рідної школи, який проводить лекцію, дає домашні завдання. Одночасно він говорить про біду школи, коли вона вчить „з такої то сторінки книжки до такої”. Адже важливо після засвоєння лекції (тут же, в класі) проводити живі розмови на відомі теми між учителем і учнями. „Лекція, на котрій учням прийшлося самим багато передумати або самостійно попрацювати, комбінуючи матеріал, мусить рахуватися в педагогічному відношенні гарною лекцією, бо вона збуджує творчість і енергію учнів” [3, 3].

Прогресивні педагоги у визначенні ролі вчителя при організації самостійної діяльності учнів виходять із загального розуміння статусу вчителя у навчально-виховному процесі як суб’єкта. Їхні поради зводяться до того, щоб оберегати самостійність кожної дитини і нічого не виконувати замість неї, а дбати про забезпечення умов для виконання самостійних дій.

М.Вовчик-Блакитна зазначає, що «оберегаючи свого улюбленця від найменшого зусилля, батьки часто роблять за нього все, що він і сам міг би зробити...». Вона вважає, що таке життя нудне і нецікаве, бідне мріями, бажаннями, radoщами зусилля і перемоги; «через нерозумну запобігливість дорослих вона [дитина – М.К.] виключена із всіх корисних, цікавих справ, що ними заповнений день у інших дітей, тих невеликих обов’язків, у виконанні яких міцніли б її воля, вправність, кмітливість» [5, 14].

Життя і досвід деяких прогресивних педагогів взяли за основу побудову рівноправних і гуманних стосунків з учнями, забезпечили взаєморозуміння і взаємовимогливість у їх співпраці. Ці педагоги реалізували на практиці ідею співробітництва і забезпечили її гармонію з усіма елементами навчально-виховного процесу. Ідея співробітництва з дітьми, яка так чітко прозвучала у творчості В. Сухомлинського, стала реальністю в Україні лише в часи перебудови суспільства.

В. Сухомлинський добре розумів роль знань, умінь і навичок в інтелектуальному вихованні учнів і відводив навчання лише місце вихідного моменту, засобу в розумовому вихованні дітей. Серед факторів, що забезпечують успіх виховання у процесі навчання, він виділяє духовне багатство вчителя, його ерудицію, широту кругозору, культуру, а також організацію ним розумової праці учнів на уроках і вдома. Педагог постійно наголошує на необхідності самостійного вивчення учнем літературних джерел, життєвих явищ і відповідної компетентної підготовки вчителя: «Кожний учитель повинен бути вмилім, вдумливим вихователем розуму учнів. Розумове виховання в процесі навчання здійснюється лише тоді, коли нагромадження знань, розширення обсягу знань учитель розглядає не як кінцеву мету процесу навчання, а лише як один із засобів розвитку пізнавальних і творчих сил і гнучкої, допитливої думки. У такого вчителя знання, що їх набувають учні, виступають як інструмент, за допомогою якого учень свідомо робить нові кроки в пізнанні навколишнього світу. Перенесення засвоєних методів пізнання на нові об’єкти стає в такому разі закономірністю розумової діяльності учнів: надалі вони вже самостійно досліджують причинно-наслідкові зв’язки нових явищ, процесів, подій» [18, 207].

Наголошуючи на необхідності навчання учнів прагненню до самовиховання та визначення ставлення до себе, В. Сухомлинський підкреслює важливість вираження у вихователях привабливих морально-етичних засад їх моральності: «З вашої поведінки, з ваших вчинків, особливо з вашого ставлення до інших людей, передусім до них, вихованців, з того, як і в чому ви виражаєте себе, маленька людина робить висновок про те, якими є люди взагалі, яким є добро і чи взагалі воно є, в чому полягає ідеал» [17, 591].

В. Сухомлинський говорить про мудрість влади педагога над дитиною, яка насамперед означає творчість, глибоке проникнення в світ думок і почуттів дитини, яка мусить бути обережною, щоб не перетворитися в розправу над меншим, у свавілля: «Мудрість влади педагога над особистістю й колективом передбачає глибоке відчуття серцем і розуміння того, що дитина весь час перебуває в стані самопізнання, самоутвердження, самовиховання» [17, 633]. І далі: «Від педагога залежить, чим стане серце дитини – ніжною квіткою чи засушеною корою. Заповітна мрія кожного мислячого педагога – щоб серце вихованця було чутливим до кожного слова вихователя, щоб дитяча душа відгукувалась, мов ніжна струна, на тонку музику його душі» [17, 635].

У конкретних порадах щодо організації бесід з учнями В. Сухомлинський писав: «Щоб слова вчителя про найтонші сфери духовного життя людини дійшли до серця дітей, потрібні такі відносини між вами й вашими вихованцями, які можна схарактеризувати як духовну спільність, взаємне довір’я і відвертість, доброзичливість. Іншими словами, ви, вихователь, і ваші вихованці мають бути в ці хвилини один перед одним з взаємно відкритими серцями» [17, 438].

Педагогіка співробітництва, в основі якої покладена ідея співробітництва і яка виникла всупереч офіційній педагогіці (авторитарній), засвідчила, що стала настільки масовою педагогічною практикою, яка довела можливість і необхідність забезпечення статусу суб'єкта тим його учасникам, які були безправним. Лише побудова демократичних, партнерських стосунків між педагогом і дітьми дозволить перейти до гармонії у житті і миру у стосунках учасників педагогічного процесу.

Отже, демократичний навчально-виховний процес передбачає статус суб'єкта і для педагога. Його функції полягають не у тому, щоб усе зробити замість дитини і досягти виконання завдання. Дитина виконує своє завдання сама, а вчитель лише організовує її діяльність, що потребує більшої майстерності. І саме така організація діяльності дитини забезпечує її високу результативність.

Таке партнерство, співпраця двох суб'єктів визначають оптимальну побудову навчально-виховного процесу, коли дитина чи дорослий мають можливість діяти самостійно, а педагог зберігає за собою функцію управління. До того ж такі взаємини передбачають, що всі учні є добровільними і зацікавленими соратниками педагога, однодумцями, рівноправними учасниками навчально-виховного процесу. І стосунки між ними доброзичливі, людяні.

Подальшого дослідження потребують практична реалізація ідеї виховання самостійності учнів у навчальній діяльності під час вивчення окремих предметів та в позаурочній діяльності школярів.

Література

1. Безручко І. Проблема дисципліни в школі // Життя і школа. – 1962. – № 10 – 12. – С. 20 – 30.
2. Білецький Л. Засади праці вчителя-громадянина // Рідна школа. – 1958 – Ч. 2. – С. 14 – 17.
3. Ваврисевич М. П'ятнадцять основних правд доброго вчителя” // Учительське слово”, – 1966. – №3. – С. 1 – 4.
4. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.
5. Вовчик-Блакитна М. Умови виникнення вередувань та впертості у дітей // Життя і школа. – 1960. – № 7 – 8. – С. 10 – 14.
6. Жарський Е. Невже тільки вчитися? // Рідна школа. – 1958. – Ч. 5. – С. 14.
7. Жарський Е. Особа виховника // Записки виховника. – 1961. – січень-лютий. – Ч. 4 (23). – С. 51 – 54.
8. Кушнір М. Діти «тяжкі до виховання» // Рідна школа. – 1958. – Ч. 5. – С. 6 – 10.
9. Кушнір М. Найтяжчі роки дитини (закінчення) // Рідна школа. – 58. – Ч. 4 (5). – С. 11 – 12.
10. Луців В. На дозвіллі у таборах // Слово педагога. – Стейт каледж, ПА. – 1971. – С. 171 – 173.
11. Луців В. Співпраця батьків зі школою // Слово педагога. – Стейт каледж, ПА. – 1971. – С. 44 – 45.
12. Маляр П. Деякі зауваження педагогічного дорадника // Рідна школа. – 1981. – Ч. 4. – С. 12 – 13.
13. Мацьків В. «Інші» діти // Рідна школа. – 1958. – Ч. 5. – С. 16 – 17.
14. Михайлів Л. Деякі відміни завдання педагогічної праці на чужині // Рідна школа – 1958. – Ч. 4 (5). – С. 9 – 10.
15. Петрів І. Релігійно-моральне виховання // Рідна школа. – 1959. – Ч. 1 (29). – С. 5 – 8.
16. Програма навчання і виховання. – УККА, Шкільна Рада. Нью Йорк, 1960. – 94 с.
17. Стецюк В. Головні напрями виховання в українознавчих школах Північної Америки // Рідна школа – 1958. – Ч. 5. – С. 3 – 6.
18. Сухомлинський В. Методика виховання колективу// Вибр. тв.: В 5-ти т. – Т. 1 – К.: Рад. школа, 1976. – С.403 – 637.
19. Сухомлинський В. Павлиська середня школа // Вибр. тв.: В 5-ти т. – Т. 4 – К.: Рад. школа, 1976. – С.7 – 390.
20. Хрущевська А. Учитель і вихователь // Інформативно-методичний листок Української Центральної Шкільної Ради в Австралії. – 1966. – Травень-червень-липень. – С. 1 – 2.

Резюме

В статтє на основе анализа наследия украинских педагогов (вторая половина XX ст.) обоснованно роль учителя в воспитании самостоятельности учеников в связи с целью и заданиями современного украинского образования. Отмечено необходимость обеспечения статуса учителя как субъекта учебно-воспитательного процесса и построения партнерских отношений между учителем и учеником, которые предусматривают самостоятельность учеников и соответствующую компетентность учителя.

Ключевые слова: воспитание самостоятельности, роль учителя, статус субъекта, партнерские отношения.

Summary

The article gives grounds to the role of the teacher in upbringing of independence of students in connection with the purpose and tasks of modern Ukrainian education (on the basis of the analysis of heritage of the Ukrainian teachers (the second half of the 20th cent.). It emphasizes the necessity of providing the teacher with the status of a subject of educational process and constructing partner relationship between teacher and student that presupposes independence of the pupil and proper competence of the teacher.

Key words: upbringing of independence, the role of the teacher, status of the subject, partner relationship.

УДК 378.013.32 + 371.133

Л.В.Коваль

**ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ
РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ**

У статті розглядається, як в умовах технологізації методики початкового навчання забезпечити формування в учнів початкової школи ключових компетентностей.

Ключові слова: технологізація методики початкового навчання, ключові компетентності, компетентнісний підхід, навчальна технологія, технологія уроку, ефективність уроку.

Сучасний етап розвитку шкільної освіти в Україні, зокрема, її початкової ланки характеризується поширенням інноваційних процесів, істотною особливістю яких є реальна варіативність, пошук ефективних технологій навчання, наявність вибору різних навчальних програм і підручників. Очевидно, що і надалі зазначені тенденції будуть зберігатися і розвиватися, адже це невід'ємна ознака демократизації та гуманізації освіти.

Нові умови роботи школи характеризуються посиленими вимогами як держави, так і суспільства щодо якісної освіти, що передбачає пошук і впровадження нових педагогічних технологій. Однак цій проблемі ще не надається належної уваги.

Аналіз сучасних наукових досліджень (В.П. Безпалько, О.А. Грищенко, П.М. Гусак, В.І.Євдокимов, М.В. Кларин, Т.С. Назарова, П.І.Сікорський, І.О. Смолюк, Г.К. Селевко, О.М. Пехота та ін.) свідчить, що актуалізація інтересу до навчальних технологій обумовлюється, по-перше, необхідністю впровадження в навчальний процес системно-діяльнісного підходу. По-друге, зростає потреба в реалізації особистісно-орієнтованого навчання дітей. По-третє, це уможливить вилучення малоефективних вербальних засобів передачі знань. І нарешті технології забезпечать мотивування необхідності проектування технологічного ланцюжка процедур, прийомів, форм взаємодії учителя та учнів, які дають гарантії освітнім результатам і знижують негативні наслідки роботи низькокваліфікованих педагогів.

Таким чином, ідея технологізації освіти формує думку науковців і шкільних педагогів про те, що успіх навчально-виховного процесу в сучасній школі значною мірою буде забезпечуватися якістю використання навчальних технологій. Саме вони вважаються гарантом отримання добрих педагогічних результатів.

Перш за все необхідно охарактеризувати сутність самого поняття „навчальна технологія”, оскільки в педагогічній літературі і досвіді співіснують різні його тлумачення.

Поняття „навчальна технологія” та його термінологічні варіанти „технологія навчання”, „педагогічна технологія”, „освітні технології”, „технології в навчанні”, „технології в освіті”, широко використовуються в сучасній психолого-педагогічній літературі. Спробуємо встановити за їхнім змістом логічні співвідношення між ними.

Поняття „педагогічна технологія”, з нашого погляду, є дещо ширшим, ніж поняття „навчальна технологія”, оскільки охоплює і виховні аспекти. Складніше розмежувати поняття „технологія навчання” і „навчальна технологія”, які в педагогічній літературі часто вживаються як тотожні. Так, у ряді досліджень учені (С.У. Гончаренко, В.Ф.Паламарчук, П.І.Сікорський та ін.) вважають, що термін „технологія навчання” є дещо вужчим, ніж поняття „навчальна технологія”, оскільки перший передбачає розгляд конкретної технології, яка дозволяє добре навчати, тобто є високоефективною. Термін „навчальна технологія” є менш цілеспрямованим і дозволяє розглядати різні технології навчання.

Ми погоджуємося з думкою П.І.Сікорського, який визначає навчальну технологію як цілісний алгоритм організації ефективного засвоєння знань, умінь і навичок, що характеризується оптимальною комбінацією основних навчальних компонентів (зміст, прийоми і методи, форми і засоби) з урахуванням вимог наукової організації праці, збереження і зміцнення здоров'я суб'єктів навчання, забезпечує досягнення запланованих навчально-виховних результатів [9, 231].

Виділимо суттєві ознаки навчальних технологій.

1. Технологія розробляється для реалізації конкретної педагогічної мети на основі методологічної позиції автора.

2. Технологія пропонує проект навчального процесу, що визначає структуру і зміст діяльності самого учня, яка націлена на успіх за рахунок власної активності, тоді як методика надає великого значення методичним рекомендаціям і вказівкам.

3. Органічною частиною технологічного засвоєння знань є діагностична основа навчання, змістові критерії, система зворотнього зв'язку, показники й інструмент вимірювання результатів діяльності.

4. Технологія передбачає взаємопов'язану діяльність учителя та учнів з урахуванням принципів індивідуалізації та диференціації, оптимальної реалізації можливостей людини та техніки, діалогічного спілкування.

5. Впровадження навчальних технологій передбачає логічну послідовність взаємозв'язаних етапів:

- чітку постановку вчителем цілей, їх уточнення з орієнтацією на досягнення результатів;
- підготовку навчальних матеріалів та організацію діяльності відповідно до заздалегідь визначених цілей;
- управління процесом засвоєння знань, що передбачає оцінювання поточних результатів, корекцію навчання, спрямовану на досягнення поставлених цілей;
- підсумкову оцінку результатів.

6. Елементи навчальної технології мають бути, з одного боку, відтворювані кожним учителем, а з іншого, - гарантувати досягнення усіма школярами запланованих результатів.

Вибір навчальної технології – це завжди визначення стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи вчителя з учнями.

На нашу думку, систематичне використання навчальних технологій у практиці початкової школи доцільно розглядати як технологізацію методики початкового навчання.

Саме тому **мета статті** - розкрити, як в умовах технологізації методики початкового навчання забезпечити формування в молодших школярів ключових компетентностей.

Технологізація методики початкового навчання передбачає виділення основної мети уроку та підпорядкування її досягненню зміст, структуру, основні методи і прийоми, забезпечуючи активність кожного учня. Разом з тим така технологічність дій учителя має призвести в кінцевому результаті до підвищення ефективності навчання молодших школярів. Термін „ефективність” увійшов у педагогіку з інших галузей і слугує оцінкою будь-якого поліпшення навчання, підвищення його рівня. У різних науках термін „ефект” стає синонімом таких термінів: „корисний результат”, „корисна дія, що приводить до бажаного результату”. Коли мова йде про підвищення ефективності навчання, то доцільно, щоб розглядалися найрізноманітніші його компоненти, удосконалення яких підвищує рівень навчання. Наприклад, розглядаються способи підвищення ефективності уроку, ефективності використання методів навчання, ефективності поєднання слова і засобів навчання тощо. Нашим завданням є визначення шляхів підвищення ефективності уроку.

На сучасному етапі розвитку початкової освіти основними чинниками, які впливають на підвищення ефективності уроку, є посилення практичної спрямованості шкільного змісту та забезпечення активності кожного учня. Реалізація окреслених завдань можлива за умови активного запровадження компетентнісного підходу у визначенні навчальних досягнень учнів (предметні, міжпредметні й ключові компетентності).

Визначення сутності поняття компетентності дозволило виявити тісний зв'язок цієї категорії з компетенцією, хоча остання в різних джерелах трактується по-різному. Так, у „Новому тлумачному словнику української мови” *компетенція* визначається як добра обізнаність із чим-небудь [3, 874]. У педагогічних дослідженнях *компетенцією* визначають загальну здатність, що базується на знаннях, досвіді, здібностях, цінностях, набутих під час навчання [10, 79]. У свою чергу, *компетентний* тлумачиться як такий, що має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, кваліфікований [3, 874]. Ми погоджуємося з визначенням компетентності, як специфічної здатності, що необхідна для ефективного виконання конкретної дії в певній галузі і яка включає

вузько спеціальні знання, уміння, способи мислення, а також відповідальність за свої дії [5, 6]. Це означає, що в кожній професійній галузі (медицина, освіта, спорт тощо) наявний "комплект" спеціальних знань та вмінь, за умов опанування якими особистість здатна діяти. Отже, бути компетентним - це вміти мобілізувати в певній ситуації отримані знання та досвід.

Компетентнісно орієнтований підхід до формування змісту освіти має стати новим концептуальним орієнтиром для сучасної початкової школи. Так, уже на сьогодні переглянуто та внесено зміни до навчальних програм, спрямованих на створення підґрунтя для того, щоб основні результати навчання будувались на досягненні учнями необхідних компетентностей.

Вітчизняні вчені визначили сім наскрізних ключових компетентностей: уміння вчитися, соціальна, громадянська, здоров'язберігаюча, комунікативна, інформаційних технологій, підприємницька. При цьому О.Я.Савченко зазначає, що їх формування в учнів початкової школи вимагає цілеспрямованої спеціальної підготовки майбутніх учителів [6, 112].

З цією метою розглянемо як педагог має здійснювати такий процес безпосередньо на уроці. Так, починаючи розгляд нової теми, він спочатку з'ясовує у якому обсязі вивчають її в цьому та наступних класах за програмою, потім переглядає зміст усієї теми за підручником, щоб зрозуміти поурочний розподіл матеріалу за відведеним часом і визначити, на якому рівні має бути засвоєно саме цей матеріал.

І.Ф.Прокопенко, В.І.Євдокимов виділяють такі рівні засвоєння знань: розпізнання (1-й), запам'ятання (2-й), розуміння (3-й), уміння (4-й), перенесення знань (5-й), оцінка (6-й) [5, 38].

Зауважимо, що досягнення учнями ключових компетентностей передбачає засвоєння знань на всіх шести рівнях, і тому немає жодних підстав обмежуватися якимось одним рівнем. Орієнтацію на запам'ятовування як заключний етап процесу засвоєння знань не можна вважати єдиною можливою. Подібний підхід до роботи вже не може задовольнити потреб життя, які постійно зростають. Як свідчить практика, нерідко доводиться спостерігати таке явище, коли учень переказує зміст навчального матеріалу, формулює правила, а застосувати їх під час виконання навчальних завдань не може, не кажучи вже про творче використання в житті.

На підтвердження цього факту наведемо приклад з аналітичного звіту моніторингового дослідження якості навчальних досягнень у початковій школі. Так, аналіз виконання завдань математичного блоку дозволяє стверджувати про високий рівень виконання учнями завдань, близьких життєвому досвіду дітей, а також завдань репродуктивного характеру. Однак завдання, яке вимагало нестандартного формулювання умови, а запитання спрямовувались на виявлення вмінь розв'язувати складену задачу, що містить одиниці величин, виявило найбільшу складність для дітей [1, 4].

З метою усунення характерних недоліків педагогічно доцільним буде засвоєння знань молодшими школярами на рівні вмінь. Учень має виконувати навчальні завдання з використанням раніше засвоєних знань, розкриваючи функціональні або причинно-наслідкові зв'язки. Уміння як один з показників засвоєння знань має стати основною метою більшості уроків у початковій школі.

Таким чином для того, щоб правильно визначити мету уроку, вчитель має, виходячи з вимог програми певного навчального предмета, чітко спланувати, який матеріал учні засвоюватимуть в загальних рисах, у плані ознайомлення (розпізнання), що завчатимуть (запам'ятовування), що мають вміти пояснити чи довести (розуміння), чого мають навчитись робити (вміння), які нестандартні завдання зможуть обов'язково виконувати (перенос), як будуть оцінювати знання, виходячи з певних критеріїв (оцінка). Така інструментальна технологія постановки цілей дозволить педагогові вийти на формування в учнів початкової школи ключових компетентностей, що забезпечить об'єктивний показник ефективності уроку.

Формулювання конкретних навчальних цілей дають учителю можливість перейти до вибору спочатку структури уроку, а потім методів і прийомів навчання. Питання структури уроків щоразу потребує ретельного обдумування, оцінки різних варіантів, що зумовлено особливостями змісту предмета й віку учнів, кількістю годин на тему, навіть його місцем у тижневому розкладі. Однак, головним в цьому процесі є орієнтування вчителя на те щоб економно й ефективно для розвитку учнів досягти навчальної мети уроку, яка, як зазначалось вище, безпосередньо має впливати на формування ключових компетентностей молодших школярів.

Щоб вміти доцільно використовувати різні методи навчання, необхідно знати їх „плюси” і „мінуси”. Останнім часом у шкільній практиці відбувається захоплення застосуванням інтерактивних методів таких, як „ажурна пилка”, „акваріум”, „мозковий шторм” та ін. Однак, на нашу думку, не завжди доцільно надавати їм перевагу, оскільки треба враховувати не тільки специфіку змісту, а й дидактичні функції. Наприклад, *розповідь* доцільно використовувати, коли треба повідомити учням

нові факти, з метою розширення й удосконалення знань. До *пояснення* слід вдаватися, коли необхідно ознайомити дітей з новими способами дій. Це економний метод, але існує небезпека пасивного слухання учнів, домінування цього методу знижує їхню пізнавальну активність. *Бесіда* – це метод навчання, користуючись яким учитель спирається на попередні знання та практичний досвід учнів і за допомогою запитань підводить їх до розуміння нового, тобто відбувається поєднання відомого і невідомого. Цей метод дає змогу вчителю розв'язувати кілька дидактичних завдань: дати певну інформацію, керувати процесом первинного оволодіння нею і на цій основі розвивати пізнавальні можливості учнів (критичність, самостійність, уміння доводити, переконувати, вести діалог). Бесіда цінується за рухливість, гнучкість, її можна поєднувати з різними засобами навчання.

Найдоцільнішим прийомом з метою формування самостійності мислення молодших школярів слід вважати *евристичну бесіду*, тому що:

- нові знання не подаються в готовому вигляді; учні опановують їх у процесі активної самостійної діяльності, спираючись на раніше здобуті знання і вміння;
- разом з новими знаннями учні набувають уміння їх застосовувати за різних умов, тобто опановують способи розумової та практичної діяльності;
- учням надається можливість проявити творчу самостійність;
- створюються і розв'язуються ситуації, аналогічні до життєвих;
- постановка в ході бесіди перед учнями пізнавального завдання має викликати дискусію, спонукати до роздумів, пошуків і висновків.

Отже, під час евристичної бесіди діти під керівництвом учителя проходять увесь шлях пошуку нового, включаючи його відкриття.

Як бачимо, доцільне й ефективне використання вчителем будь-якого методу має позитивно впливати не тільки на якість сформованих знань молодших школярів, а й на оволодіння ними пошуковими вміннями: порівнювати, зв'язано міркувати, формувати проблему, робити висновки, тощо, які в кінцевому результаті сприяють формуванню в учнів початкової школи ключових компетентностей.

Крім знання „плюсів” і „мінусів” різних методів, учителю важливо вміти ефективно застосовувати різні засоби навчання. Наприклад, наочність у навчальному процесі використовують для збагачення й розширення безпосереднього чуттєвого досвіду учнів, розвитку спостережливості, пізнання конкретних властивостей предметів під час практичної діяльності, створення умов для переходу до абстрактного мислення та ін. При цьому вчитель постійно має враховувати, що такий засіб навчання як наочність теж має впливати на формування в учнів ключових компетентностей.

Загальновідомо, що використання наочності відіграє переважно допоміжну роль, однак іноді навчальний матеріал (наприклад, геометричний), має такий характер, що без унаочнення отримати правильне уявлення дітей про новий об'єкт узагалі неможливе. Так, різні зразки зображення геометричних фігур дають змогу учням розпізнати типове, зробити за допомогою слова вчителя крок від конкретного до абстрактного, що в багатьох випадках дає змогу перейти від уявлення до поняття. Тому важливо не тільки відібрати наочність до уроку, а й продумати, як поставити запитання, щоб створюваний в учнів зоровий образ активно працював на досягнення мети уроку.

Наведемо інший приклад. У практиці початкової школи поширеним є виготовлення саморобних довідників для кожного учня „Вмій вчитися сам” або їх ще називають „Коли поряд немає вчителя”. Такий вид наочності є вдалим зразком використання опори для організації самонавчання і самоконтролю учнів, тобто сприяє формуванню в молодших школярів однієї з ключових компетентностей – уміння вчитися.

Безперечно, сьогодні, коли рівень розвитку учнів визначається і оцінюється їхньою можливістю самостійно здобувати знання і здійснювати їх перенос в нову, незнайому ситуацію, одного тільки ефективного використання наочності недостатньо. Тому для формування такої ключової компетентності, як уміння вчитися доцільним може бути і застосування самостійних робіт.

Як свідчить досвід, наприклад, на уроках математики в початковій школі використовують такі види самостійних робіт:

- за зразком, тобто робота, виконується за аналогією;
- за вказівкою виконання проводиться після інструкції вчителя;
- варіативного характеру – є можливість вибору написання такої роботи;
- творчого характеру – в її основі є знаходження нового способу дій.

Самостійну роботу залежно від мети можна проводити на різних етапах уроку. Як правило, вчителі застосовують її для закріплення і повторення, рідше - для вивчення нового матеріалу. Але це неправильно, тому що на кожному з етапів уроку організація самостійної роботи має виконувати різні

функції. Так, якщо на етапі закріплення і повторення основна функція самостійних робіт – контрольна, то на етапі вивчення нового матеріалу – навчальна.

До навчальних самостійних робіт відносяться ті, які пропонують учням самостійне засвоєння нового матеріалу і розвивають пізнавальні здібності учнів. Так, О.Я. Савченко вважає, що самостійне ознайомлення з новим матеріалом доцільно не тоді, коли він принципово новий, а за умови, якщо:

- розв'язування нового питання потребує тільки переосмислення вивченого в дещо змінених умовах;
- спосіб дії, з яким учитель ознайомлює учнів, можна усвідомити за допомогою відповідних наочних посібників, алгоритмічних приписів [7, 31].

Для того, щоб самостійна робота на уроці була достатньо ефективною вчителю необхідно уявляти її залежність від ряду дидактичних умов. Самостійна робота на уроках в початковій школі – це невід'ємна частина навчального процесу. І тому методика її організації визначається особливостями самого предмета, змістом теми, рівнем підготовленості учнів.

Плануючи проведення самостійної роботи на тому чи іншому уроці, вчитель має:

- визначити її місце в структурі уроку;
- знати вимоги до учнів на цьому рівні оволодіння матеріалом;
- передбачити труднощі, які можуть виникнути під час роботи в дітей з різним рівнем готовності до засвоєння навчального матеріалу;
- визначити тривалість, зміст і обсяг завдань та форму, в якій вони будуть представлені для виконання;
- дібрати дидактичний матеріал, який треба підготувати заздалегідь;
- знайти раціональний спосіб роботи.

Отже, технологічний підхід до застосування самостійних робіт дозволяє, крім самостійності молодших школярів, розвивати довільну увагу, пізнавальну активність, виробляти здатність міркувати, запобігати формалізму засвоєння знань.

Однією зі складових технологізації уроку доцільно вважати поєднання різних форм роботи з метою формування в учнів початкової школи ключових компетентностей. Щоб зрозуміти, як цього можна досягти, необхідно кожного разу порівнювати можливості фронтальних, індивідуальних, групових форм навчання та обирати доцільне їх поєднання в системі уроків.

Так, у фронтальних формах роботи, як правило, недостатньо враховуються рівень розвитку, пізнавальні інтереси і можливості кожного учня; тут переважає епізодичний контроль; обмежені можливості дітей у виявленні взаємодопомоги, взаємоперевірки.

Незважаючи на вказані недоліки, не можна не погодитися, що фронтальна навчальна діяльність незамінна, особливо на уроках математики на етапі первинного сприймання та засвоєння нового матеріалу. Саме тоді вона використовується з метою накопичення учнями досвіду самостійної роботи. Крім того, за умов колективного способу навчання фронтальна робота дозволяє вчителю донести нову інформацію одночасно до значної кількості учнів.

Вважається, що індивідуальна робота позбавлена недоліків фронтальної форми, оскільки передбачає високий рівень самостійності учнів, дає можливість точніше врахувати їхній розвиток, активно формує пізнавальні потреби. Однак індивідуальна робота може бути ефективною тільки в тому разі, коли вчитель володіє діагностичними вміннями та використовує індивідуальні завдання в певній системі.

Упровадження групової організації навчальної діяльності молодших школярів на відміну від фронтальної та індивідуальної не ізолює учнів один від одного, а, навпаки, дозволяє реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги й співробітництва. Крім того, групова форма роботи дозволяє формувати основи взаємного навчання, раціонального використання робочого часу, можливостей для багатоваріантних підходів до вирішення одного завдання.

Отже, порівняння можливостей фронтальної, індивідуальної та групової роботи показує, що, використовуючи кожен з них, треба виважено враховувати умови, за яких учитель планує їх застосування, брати до уваги специфіку предмета, мету конкретного уроку, рівень розвитку загальнонавчальних умінь, які безпосередньо впливають на формування у молодших школярів ключових компетентностей.

Підсумовуючи, зазначимо, що технологізація методичного забезпечення уроків об'єктивно зумовлює потребу вчителя в різних методах, засобах, формах і прийомах навчання. Лише на цій основі можна збагачувати власний арсенал прийомів організації провідних видів діяльності молодших школярів, які дозволяють їм виступати не тільки суб'єктом навчання, а й носієм

суб'єктивного досвіду. По-іншому безпосередньо підійти до реалізації компетентнісного підходу у визначенні навчальних досягнень учнів.

У межах цієї статті ми намагалися розкрити, як в умовах технологізації уроку вийти на формування в учнів початкової школи ключових компетентностей. У подальшому планується висвітлення особливостей впливу математичного змісту початкової школи на розвиток у молодших школярів різних ключових компетентностей.

Література

1. Аналітичний звіт про моніторингове дослідження якості навчальних досягнень у початковій школі (4 клас) // Початкова школа. – 2006. - № 4. – С. 3-9.
2. Грищенко О.А. Вплив інноваційних технологій на розвиток педагогічної майстерності вчителя. Педагогічний процес: теорія і практика // Наукові записки. – 2002. – Випуск 1. – С. 7 – 18.
3. Новий тлумачний словник української мови: В 3-х т. – Т.1. – К., 2001.
4. Равен Джон. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы // Пер. с англ. – М., 1999.
5. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Педагогічні технології: Навч. посібник. – Харків: Колегіум, 2005. – 224 с.
6. Савченко О.Я. Підготовка вчителя в контексті інноваційної шкільної освіти // Школа першого ступеня: теорія і практика: Збірник наукових праць Переяслав – Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – Переяслав – Хмельницький. – 2004. – Вип. 10. С.109 – 117.
7. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. – К., 1997. – 256 с.
8. Сибасєва В.Ф. Практико-орієнтована підготовка студентів к творческой деятельности в процессе изучения методики преподавания математики // Начальная школа. - 2004. - № 12.
9. Сікорський П.І. Теорія і методика диференційованого навчання. – Львів: В-во „СПОЛОМ”, 2000. – 421 с.
10. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М., 1999.

Резюме

В статті розглядається, як в умовах технологізації методики начального обучения вийти на формування у молодших школярів ключових компетентностей.

Ключевые слова: технологізація методики начального обучения, ключевые компетентности, компетентностный подход, учебная технология, технологичность урока, эффективность урока.

Summary

In the article how in the condition of technology of methods of primary school is formed the keys competencies of junior schoolchildren.

Key words: technology of methods of primary school, keys competencies, competency approach, training technology, technology of lesson, effective of lesson.

УДК 371.72: 373.3

С.М.Кондратюк

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

В статті розглядається проблема збереження, зміцнення здоров'я та формування здорового способу життя учнів молодших класів. Автор бачить вирішення даної проблеми шляхом застосування технологічного підходу.

Ключові слова: технологія формування, молодші школярі, здоровий спосіб життя.

Сучасний етап розвитку суспільства поряд з іншими завданнями ставить перед людством також завдання з виховання нового ставлення до самого себе, до розвитку своїх фізичних і психічних можливостей, до власного здоров'я.

За останні півстоліття суттєво зросли вимоги до здоров'я. Змінився зміст самого поняття здоров'я, так на зміну однобічному, переважно соматичному, прийшло комплексне його визначення.

У зв'язку з цим, особливо на Заході почали розвиватися інтегративна медицина і педагогіка, у зміст «здоров'я» були включені всі складові здоров'я людини (фізичне, психічне, соціальне, духовне). Людина почала розглядатися як найскладніша відкрита для зовнішніх впливів біо-культурно-соціальна система, яка у змозі функціонувати та існувати лише при наявності зовнішнього середовища.

Збереження та зміцнення здоров'я і формування здорового способу життя підрастаючого покоління нині визнані проблемами загальнодержавного масштабу. В Україні основні підходи до збереження і зміцнення здоров'я дітей та молоді визначені у Законі України «Про охорону дитинства», у Державних національних програмах «Діти України», та «Освіта» (Україна XXI століття), міжгалузевій комплексній програмі «Здоров'я нації на 2002 – 2011рр.», національній доктрині розвитку освіти України XXI століття. Так, Закон України «Про охорону дитинства» (2001 р.) серед головних прав особистості у шкільному віці визначає її право на забезпечення умов для збереження життя і здоров'я [3].

Багатьма дослідженнями доведено, що здоров'я закладається в дитинстві, а будь-яке відхилення у розвитку організму, будь-яка хвороба відбиваються у подальшому на стані здоров'я дорослої людини [2,27; 6,20; 7,6]. Саме тому, одним з головних завдань навчально-виховного процесу в сучасній школі стає збереження, зміцнення та відтворення здоров'я учнів.

Сьогодні ні в кого не виникає сумнівів з приводу того, що чинниками деформації здоров'я сучасних школярів є порушення способу їхнього життя. Вивчення стану здоров'я учнів показало, що в останні роки серед дітей суттєво збільшилась чисельність хронічних захворювань та функціональних відхилень стану організму. За період навчання у школі питома вага учнів з порушеннями здоров'я зростає в три-чотири рази [2,26; 6,21].

Для успішного вирішення проблеми збереження здоров'я учнів, на нашу думку, необхідно визначити етапність виховного впливу згідно технології формування здорового способу життя. Виходячи з розуміння сутності педагогічної технології, важливе значення має структурування виховного процесу, обґрунтоване виділення і дотримання у ньому певних послідовних етапів [4,97; 5, 76].

Запропонований нами технологічний підхід передбачає наступні етапи у формуванні здорового способу життя дітей молодшого шкільного віку: по-перше, визначення змісту здорового способу життя стосовно учнів початкових класів; по-друге, скоординованість методів виховання; по-третє, забезпечення відповідних організаційно-педагогічних умов.

Отже, перший принцип технології формування у молодших школярів здорового способу життя спрямований на ознайомлення і розширення уявлень учнів початкових класів про здоровий спосіб життя. Збагачення змісту навчальних предметів інформацією про шляхи збереження здоров'я, здоровий спосіб життя відбувається завдяки включенню відомостей з різних наукових дисциплін: медицини, фізіології, гігієни, біоритмології, тому вже у початковій школі зростає потреба досягнення максимуму міжнаукових взаємодій під час формування здорового способу життя [1,65]. При цьому кожен вид зв'язку виконує певну дидактичну функцію, а разом вони сприяють утворенню системи знань про збереження, зміцнення і відтворення здоров'я, здоровий спосіб життя, а також розвитку в учнів цілісного уявлення про цінність здоров'я людини.

Розширення змісту здорового способу життя при вивченні валеологічно спрямованих предметів (навколишній світ, основи безпеки життєдіяльності, фізична культура, природознавство) все ж не в змозі забезпечити нерозривність, цілісність та єдність вимог при формуванні здорового способу життя молодших школярів.

Беручи до уваги психофізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, потрібно використовувати фрагменти змісту здорового способу життя на уроках з різних навчальних предметів. Такий підхід сприяє прилученню учнів до процесу освоєння і усвідомлення значущості здорового способу життя.

Ефективність реалізації цього завдання залежить від рівня засвоєння педагогічним колективом знань з валеології, гігієни, основ травматології, охорони життя, проблем екологічного характеру, культури та побуту. Все це висуває нові завдання перед педагогічним колективом – відношення до здоров'я як до головної людської якості, наслідку здорового способу життя, складової частини культури кожної людини. Без сучасного наукового поняття здоров'я та знань щодо його збереження, неможливо оптимізувати навчально-виховний процес.

Враховуючи, що виховний вплив на молодших школярів здійснюється не лише у навчальному процесі, а й у позашкільний час, доцільним є не лише збільшення обсягу інформації про здоровий спосіб життя, але й водночас процес і результат взаємодії вчителів, батьків, психологів,

медичних працівників шкіл, тобто всіх учасників процесу формування здорового способу життя молодших школярів. Звідси випливає другий принцип технології формування здорового способу життя молодших школярів, який передбачає об'єднання форм і методів виховного впливу.

Форми і методи формування здорового способу життя молодших школярів обирались в залежності від психолого-фізіологічних особливостей дітей 6–9 років і включали: методи формування поглядів і переконань щодо дотримання здорового способу життя, а саме словесні методи (роз'яснення, бесіди, розповіді, казки) та метод прикладу (позитивний приклад педагогів, батьків, новаторів здорового способу життя); методи формування оздоровчої поведінки – педагогічний вплив (порада, вимога, виховні ситуації) та привчання до виконання певних дій (режим дня, вправи); методи стимулювання діяльності і поведінки – змагання (ігри, шкільні спартакіади) та заохочення (схвалення).

Така діяльність набуває найбільшої ефективності завдяки застосуванню традиційних і нетрадиційних методів оздоровлення; врахуванню індивідуальних і вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку; прищепленню молодшим школярам навичок дотримання основних складових здорового способу життя, особистої і суспільної гігієни, необхідних у повсякденному житті, навчанні та праці; удосконаленню організації і методики проведення занять з фізичної культури, що забезпечувало розвиток в учнів початкових класів основних фізичних якостей, фізичну підготовленість до навчально-виховної діяльності тощо.

Учасниками виховного процесу застосовувалися відповідні методи і форми роботи з дітьми щодо формування здорового способу життя. Так, для учителів і вихователів груп подовженого дня у початковій школі це були валеологічно спрямовані уроки (навколишній світ, фізична культура, основи безпеки життєдіяльності, природознавство); класні (виховні) години, фізкультурні хвилинки, факультативні заняття валеологічного змісту, бесіди, розповіді, дискусії, виховні ситуації, заохочення, змагання, оздоровчі вправи, особистий приклад, випуск газет, пам'яток, плакатів, виставки літератури. Психологи застосовували психотренінги, психологічну гімнастику, тестування, анкетування, медичні працівники школи використовували такі методи як діагностика і корекція, моніторинг здоров'я, фітотерапія, батьки – режим дня, фізичні вправи, бесіди, розповіді, особистий приклад, походи.

Таким чином, молодші школярі не лише отримують знання про здоровий спосіб життя при вивченні різних предметів, але й поповнюють їх, зміцнюють та закріплюють під час позакласної і позашкільної діяльності.

Третій принцип технології формування у молодших школярів здорового способу життя спрямований на удосконалення організаційно-педагогічних умов шляхом: створення оптимальних гігієнічних умов життя молодших школярів; підготовки учасників виховного процесу до формування у молодших школярів здорового способу життя; практичного оволодіння дітьми оздоровчих технологій.

Зважаючи на те, що режим дня для молодших школярів має найбільше організаційне значення, на даному етапі технології передбачалася опора на денні біологічні ритми. Тобто, оскільки всі системи людського організму працюють ритмічно і залежать від ритму навколишнього середовища, то йому мають відповідати і основні складові режиму дня молодших школярів: рухова активність, раціональне харчування, сон, чергування періодів активності і відпочинку.

Створення оптимальних гігієнічних умов життя дітей молодшого шкільного віку досягається обов'язковим дотриманням санітарно-гігієнічних норм як у школі так і вдома, мікрокліматичних нормативів приміщень (освітлення, температура повітря, провітрювання, прибирання).

Недостатня обізнаність учасників виховного впливу з проблеми формування у молодших школярів здорового способу життя обумовила залучення до їх підготовки медичних працівників, психологів, учителів фізичної культури, учителів-валеологів, новаторів з даної проблеми та забезпечення їх науково-методичною літературою. Крім того, діяльність виділеної групи учасників спрямовується на те, щоб за допомогою батьків створювати учням відповідні умови для повноцінного самостійного дотримання основних складових здорового способу життя.

Так, основним завданням медичного персоналу школи є проведення щорічного поглибленого медичного огляду всіх молодших школярів. У результаті огляду лікар видає комплексний висновок стосовно стану здоров'я кожного учня (з урахуванням даних лікарів-фахівців). Для ослаблених дітей і таких, що мають відхилення у фізичному розвитку створюються групи для занять фізичною культурою за певними програмами, призначаються лікувально-оздоровчі заходи для дітей з різним рівнем фізичного розвитку. Результати кожного поглибленого медичного огляду розглядаються детально на педагогічній раді, де лікар надає конкретні поради, інструкції щодо оздоровчих заходів,

режиму праці і відпочинку школяра та відображаються в індивідуальних медичних картках. Під особливим диспансерним наглядом знаходяться діти ослаблені та ті, що мають хронічні захворювання.

Таким чином, основними ланками праці медичних працівників школи є організація профілактичного огляду, визначення характеру і обсягу оздоровчої допомоги, створення індивідуальних рекомендацій з корекції фізичного стану, фітотерапія, лікувальна фізична культура, загартування, підвищення рівня оздоровчої грамотності сім'ї.

До сфери діяльності психологів школи віднесено психокорекцію, психотренінги з молодшими школярами, що мають високий рівень тривожності, агресивності, проблеми у взаємовідносинах з учителями, батьками та однолітками.

Психологи разом з медичними працівниками проводять діагностику емоційного стану дітей, рівня їхньої працездатності і стомлення, пізнавальної сфери; визначають біологічну дозрілість, стан здоров'я, особливості психофізичного розвитку; створюють оптимальні можливості для збереження і зміцнення психофізичного стану дітей у навчально-виховному процесі; сприяють створенню умов для безпеки дитини і включенню її самої у процес формування здорового способу життя, збереження, зміцнення і відтворення власного здоров'я.

Учителі фізичної культури, учителі-валеологи, спеціалісти оздоровчих технік консультують учнів, батьків, учителів, пояснюють методики застосування традиційних і нетрадиційних методів оздоровлення, запроваджують педагогічні ситуації, які стимулюють рухову активність молодших школярів як у навчальний так і у поза навчальний час, проводять інструктаж з правил дотримання основних компонентів здорового способу життя, здійснюють контроль за змінами антропометричних показників молодших школярів.

Особлива увага при формуванні здорового способу життя молодших школярів приділялась роботі з батьками, тому що без родинного виховання досягнення поставленої мети неможливо. Отже, щоб батьки стали спільниками вчителів, у школі організовується педагогічний всеобуч батьків і переконання їх у необхідності вести здоровий спосіб життя разом з дітьми та цим надавати особистий приклад; доводиться залежність успішного навчання, гармонійного розвитку дитини від стану здоров'я. Звичайно, основою цієї єдності виступає педагогічний колектив школи. Для батьків проводяться бесіди, оформляються інформаційні куточки, проводяться конференції, організовуються виставки педагогічної і науко-популярної літератури, пропонуються періодичні видання з проблеми збереження і зміцнення здоров'я та здорового способу життя. Саме сім'я має можливість успішно здійснювати особистісний підхід у вихованні школяра, тому що батьки краще за інших знають індивідуальні особливості своїх дітей, їх інтереси, потреби, сильні і слабкі сторони, проблеми у вихованні, які нерідко випадають з-під уваги оточуючих.

Запропонована технологія формування у молодших школярів здорового способу життя дає можливість систематизувати і об'єднати педагогічну, медичну, психологічну і родинну взаємодію, своєчасно і всебічно використовувати усі об'єктивні і суб'єктивні можливості збереження здоров'я дітей. Ця технологія містить навчальну, позанавчальну і позашкільну роботу з учнями, гігієнічне виховання в сім'ї і відповідне самовиховання молодших школярів. Всередині кожного з цих елементів використовуються різні форми і методи педагогічного впливу.

Література

1. Змановский Ю.Ф. Биоритмология: возможности ее использования в педагогике // Сов. Педагогика. – 1983. - № 7. – С. 63-66.
2. Кучма В.Р., Суханова Н.Н., Качеткина Н.А. Изучение влияния образа жизни на физическое развитие и состояние здоров'я школьников // Гигиена и санитария. – 1996. -№1.- С. 27-28.
3. Основи законодавства України про охорону здоров'я. // Зб. Документів. – К., 2003. – С. 132-138.
4. Поляков С.Д. Технологии воспитания: Учеб.- метод. Пособие. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 114 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологи. – М., 1998. – 198 с.
6. Спине О.В., Мошенець Г.О. Охрана здоров'я та життя дітей: Програма. // Початкова школа. – 2996. - № 2. – С.20-22.
7. Ткаченко В.І. Почнемо навчати малюків рости здоровими // Освіта. – 1997. – 15-22 жовтня. – С. 6

Резюме

В статтє рассматривается проблема сохранения, укрепления здоровья и формирования здорового образа жизни младших школьников. Автор видит решение данной проблемы путем применения технологического подхода.

Ключевые слова: технология формирования, младшие школьники, здоровый способ жизни.

Summary

In the article the problem of health saving and optimization and health way of life of junior school-children forming. The author supposes the given problem solving by means of technological approach providing.

Key words: health way of life, school-children, technological approach.

УДК 371 «312»: 37.034/.037/477

М.О.Коробченко

ВИМОГИ ДО ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГА В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті звертається увага на необхідність духовного зростання особистості, розкривається зміст понять «духовність» та «духовна культура» з позиції науки та релігії; та підкреслюється залежність якості освіти від духовного потенціалу педагога.

Ключові слова: духовність, духовна культура, морально-духовні якості, особистість викладача.

Фізичний зріст людини визначається відстанню від її голови до землі, моральний – відстанню від голови до неба.

Ш. П'єрмон

Питання якості освітніх послуг турбують як абітурієнтів, потенційних студентів, викладачів вищої школи, так і керівництво закладів освіти і власне державу. На європейському ринку освітніх послуг Україна має бути конкурентоспроможною. А на сьогоднішній день ми спостерігаємо суттєві недоліки та упущення попередніх років та чітко усвідомлюємо необхідність пошуку шляхів реформування системи освіти. Одним із таких шляхів глобалізації освіти є вдале поєднання європейського, світового та вітчизняного передового досвіду, того досвіду, що був апробований нашими педагогами, діячами культури та науки. Варто пригадати такі імена з історії української педагогіки, як І.І.Огієнко, І.Я.Франко, К.Д.Ушинський, О.В.Духнович, Г.С.Сковорода, М.Костомаров, С.Русова, В.О.Сухомлинський та ін.

Світова спільнота, прагнучи до об'єднання зусиль у різних сферах життя, лише тоді буде міцною та плідною у праці, коли не буде уніфікуватися, а залишатиметься різною, багатогранною, в якій кожен член цієї спільноти матиме свою неповторність, використовуватиме досвід своєї держави, свого народу, матиме свою обґрунтовану позицію та відображатиме самобутність своєї нації в загальному європейському співтоваристві.

Якість навчальної програми для студента, як її трактує Болонська декларація, визначається академічною якістю (розвитком особистості), здатністю адаптації до вимог ринку праці та мобільністю в усіх вимірах. Наголошення одного з цих напрямів не дозволяє досягти поставленої мети, оскільки між ними існує нерозривний взаємозв'язок.

Якість освіти для суспільства полягає в її здатності сфокусувати навчальну діяльність не лише на накопиченні суми знань у певній галузі, але й сформувати розуміння діючих у цій сфері системних взаємозв'язків, опанувати методологію набуття компетенцій. Саме компетенція визначає здатність особи до соціальної взаємодії, володіння нею навичками співпраці та адаптації, від яких визначальною мірою залежить успішність майбутньої професійної кар'єри студента [4, 68].

Якісна освіта є суттєвим чинником духовного збагачення особистості, її всебічного розвитку. Фахівець, що здобуває освіту, яка базується на формуванні системи глибинних морально-етичних цінностей, є здатним до відродження культури та духовності. Формуючи духовно-моральні якості майбутнього фахівця в будь-якій галузі праці ми закладаємо фундамент для розвитку й «будівництва» його професійної майстерності.

Надмірна інтелектуалізація сприяла забуванню духовного початку в людині. А біля його витоків стояли науково-педагогічні працівники. А тому метою нашої статті є обґрунтування вимог до духовно-моральних якостей педагога в сучасній системі освіти України.

Науково-педагогічним працівникам в процесі викладання наук, слід будувати навчальний процес в такому руслі, щоб не лише знайомити студентів з певною сумою знань, але й допомагати відчувати відповідальність вченого перед суспільством. Така взаємодія допоможе сформувати не лише

майбутнього фахівця в широкому розумінні цього слова, але й особистість, здатну до продуктивних соціально виправданих дій.

Проблеми духовності, вихованості, високої культури особистості посіли чільне місце в різних галузях знань. Вони наближають нас до розкриття справжньої людської сутності, її багатозначності та багатомірності, спонукають до пошуку відповідних технологій одухотворення освіти й виховання.

Ще Ян Амос Коменський у своїй праці «Велика дидактика» звертав увагу на питання перетворення шкіл на краще, критикував методи навчання: «Те, що можна було б викласти наочно та зрозуміло, подавалося темно, заплутано, уривками, у вигляді справжніх загадок; критикуючи надмірність словесного, але не суттєвого, вчений піднесено вимальював таку школу, яка б повністю відповідала своєму призначенню, де розум студентів, учнів просвітлювався б мудрістю, душі та дії спрямовувалися б до загальної гармонії добродійності, а серця наповнювалися б божественною любов'ю.

Зараз особливо гостро стоїть питання про виховання духовності, формування морально-етичних норм поведінки підростаючих поколінь. Це соціальне замовлення, зумовлене екологічною кризою, моральним занепадом суспільства, технізацією життя, інтелектуалізацією освіти.

Відновлення уваги до духовного в сучасній людині – одна з найважчих галузей моральної педагогіки та психології. Це результат багатьох років аморального (бездуховного) виховання. Бездуховне – це викривлення духовного. Духовність чи бездуховність визначається не тим, що робить людина, а тим, як вона це робить, який сенс вкладає в діяльність. У духовній діяльності людина реалізує функцію «Я – частина Всесвіту», а в бездуховній – функцію індивідуалізації, особистої вигоди.

Як визначає один з теоретиків самовиховання студентів С.Б.Елканов, «аналіз моральних аспектів педагогічної діяльності у середній та вищій школах зумовлює виділення таких основних груп етично-педагогічних якостей педагога:

- моральний вибір та його ставлення до своєї професії;
- етичне спрямування стосунків учасниками педагогічного процесу;
- етичні стосунки педагога із соціальним середовищем та суспільним життям [9, 134].

Зазначене свідчить, що необхідність самовиховання є однією з провідних, стрижневих елементів процесу формування особистості майбутнього педагога.

Самовиховання в теорії педагогіки та психології розглядається як об'єктивна, притаманна майже кожній людині праця, якою особистість допомагає собі у власному зростанні, вдосконаленні життєдіяльності в інтелектуальному, морально-етичному, фізичному напрямках. Багато психологів і педагогів-дослідників у своїх працях підкреслюють ті чи інші аспекти самовиховання: «Це – свідомо, планомірна робота над собою, що спрямована на формування таких якостей особистості, які відповідають вимогам суспільства і особистій програмі розвитку» (О.Г.Ковальов), «це – діяльна форма самосвідомості» (П.Р.Чамата), «розвиток людиною своїх позитивних та викорінення негативних якостей, комплекс засобів роботи над собою» (А.Я.Арет) та інші [9, 133].

Говорячи про важливість процесу самопізнання варто згадати, що ще Блаженний Августин Аврелій (354-430 р.р.), стверджував, що сама людина є більше диво, ніж усі дива, що творять люди. А мудрістю слід називати розуміння речей божественних, тоді як термін «знання» належить до розуміння речей людських.

Гоголь у своїй книзі «Роздуми про Божествену літургію» підкреслює важливість дослідження своєї власної душі, оскільки там закони всього та усього, «знайди лиш, перш за все, ключ для власної душі; коли ж знайдеш, тоді цим самим ключем відімкнеш душі усіх» [5, 116]; християнин є вічним до домовини учнем: «Переглянь усіх філософів та всесвітніх геніїв: краща пора їхня була лише в період їхньої повної мужності; потім вони вже потроху виживали зі свого розуму, а в старості впадали навіть в дитинство. Згадай про Канта, котрий в останні роки втратив пам'ять і помер, як дитина. Та переглянь життя усіх святих: ти побачиш, що наближуючись до немічної старості та смерті вони міцніли розумом і духовними силами. Інтелект не є найвища в нас здібність. Він може лише навести лад і розставити по місцях все те, що ми вже маємо» [5, 125].

Наше покоління є свідком того, що багато людей далекі від справжнього розуміння духовності через призму Божественного значення. Преподобний Серафим Саровський повчає, що духовність - це стан душі людини, який визначається мірою отриманих дарів Святого Духу, мірою духовної праці людини. Ні література, ні мистецтво, інші культурні цінності не є складовими духовності людини. Все це належить до інтелекту. Духовність є первинною, і вона – спрямовуюча частина інтелекту. Про це зазначав і Григорій Сковорода, звертаючи увагу на те, що фізика, математика, музика та інші науки – лише служниці пані, а справжньою панею є духовне життя.

Духовне життя у православ'ї розуміється як життя богоподібне. За Євангелієм, найсуттєвішою властивістю Бога є любов, вона ж складає і всю суть духовного життя. У чудових словах, що відомі як «гімн любові», апостол Павло підкреслює першочергове значення любові, кажучи, що якщо я все маю і все можу, а любові не маю, то я – ніщо. Сучасна криза духовності спонукає нас до гортання сторінок історії. Проаналізуємо, наприклад, як виховували своїх дітей давні християни перших віків. Вони з раннього дитинства привчали дітей до молитви, храму, постів, до Таїнств церковних. Коли навчали грамоти, то вчили за книгами Священного Письма; ніколи не дозволяли дитині сісти за стіл й почати їсти без молитви; вчили, що кожна справа, кожен крок християнина повинен починатися хресним знаменням та молитвою. Навчаючи дітей своїх, вони керувалися глибоким святим правилом: того вважали нещасним, хто знає все й не знає Бога, і того – блаженним, хто знає Бога, хоч би й не знав нічого іншого [6, 25].

На думку В.Баранівського, духовність як філософська категорія визначає здібності особистості розкривати зміст буття в його дійсності і за допомогою цього ставитись конструктивно і творчо до особистої життєдіяльності. Духовність – це і форма освоєння світу людиною, і форма саморозвитку самої людини. Саме вона має бути основою, ядром особистості викладача, який покликаний формувати особистість студентів. Структура духовного потенціалу особистості (за М.Марчуком) виглядає так:

- а) логічне мислення здійснює вибір між істиною та оманною;
- б) моральне волевиявлення – між добром та злом;
- в) естетичне переживання – між красою та потворністю.

Духовність є категорією без якої неможливе розуміння духовного життя людини. Філософське осмислення компонентів, складових духовного світу особистості почалося з онтології свідомості (Л.Виготський, О.Леонт'єв, М.Мамардашвілі, С.Рубінштейн); в останні десятиріччя досліджуються ціннісні форми свідомості, ідеали, норми, оцінки, переконання та віра, чуттєвість, емоції, волевиявлення, соціальні механізми розвитку духовності (В.Баранівський, Є.Бистрицький, В.Сагатовський, П.Симонов, О.Яценко та ін.). Праці М.Кагана, С.Кримського, С.Пролеєва, П.Симонова, А.Уледова, В.Федотової виявили необхідність самостійного дослідження феномена духовності як інтегрованої наукової категорії.

Поняття «духовність» у педагогічному словнику тлумачиться як індивідуальна вираженість особистості у системі двох фундаментальних потреб: 1) ідеальної потреби пізнання світу, себе, сенсу й призначення свого життя; 2) соціальної потреби жити, діяти для інших (готовність прийти на допомогу, розділити радість і горе).

Складовими духовної культури особистості (за П.Щербанем) є:

- інтелектуальна культура
- моральна культура
- культура спілкування
- національна культура та національна самосвідомість
- художньо-естетична культура
- християнська морально-етична культура, релігійні заповіді та традиції
- родинно-побутова культура
- політична, правова культура
- екологічна культура.

Духовна людина завжди живе за законами Істини, Добра і Краси. Критерієм оцінювання її моральності та духовності є десять заповідей Закону Божого. Перші чотири вказують на обов'язки щодо Бога. Решта шість заповідей навчають нас любові до ближнього. Церква є тим інститутом, що вкраплює правду та гуманність і у відносини між народами. Про їїблагодійний вплив на державу й громадське життя свідчить вся історія народів світу. Після оголошення християнства державною релігією зникли гладіаторські бої, суди стали більш милостивими, зникла кара через розпінання на хресті, поводження зі злочинцями стало більш гуманним, було полегшено відпущення рабів, зменшився родинний деспотизм, було знищено рабство і кріпацтво. Взагалі можна узагальнити: чим більший вплив християнства на державу, тим більше вона виявляє гуманності у ставленні до людини і навпаки.

Офіційні історіографічні джерела свідчать про те, що перша вітчизняна школа створена в 988 році, при дворі великого київського князя Володимира зразу після хрещення Русі. Вже в XI ст. рівень освіти в Київській Русі прирівнювався до європейських стандартів. В елітарних школах вивчали основні середньовічні науки. Поширення християнства дало можливість Київській Русі здобути визнання середньовічної Європи. Разом з тим Київська Русь у галузі шкільництва вже в XIст. мала

деякі переваги перед Європою. Зокрема в 1086 році у Києві при Андріївському монастирі княжна Анна Всеволодівна відкрила вперше в Європі жіноче училище, в якому дівчат навчали «чтению, пенію, швенію». При монастирях, великих соборах створювалися монастирські школи, які поділялися на зовнішні та внутрішні. У перших навчалися миряни, а в других – майбутні ченці, священнослужителі. Монастирські школи Русі значно випередили європейські країни, побудувавши навчання і виховання своїх учнів (слухачів) у раціонально-практичному ключі [7, 26].

Християнство, як жодна з релігій, сприяло розвитку науки і мистецтва. Без християнства неможливі були б ті великі досягнення, які має людство не тільки у філософії, а й у галузі так званих стислих наук. Те ж саме треба сказати і про мистецтво: Данте, Сервантес, Шекспір, Мільтон, Шіллер, Гете, Шевченко й Франко в літературі; Рафаель, Мікеланджело, Леонардо да Вінчі в малярстві і скульптурі, Гайдн, Бах, Бетховен - в музиці –творчість їхня перебували під великим впливом християнства.

Релігійні ідеї й уявлення людей лежали в основі культурної творчості з давніх часів. Епохи, відзначені високим рівнем розвитку творчості, характеризуються тим, що ідеї й поняття, на основі яких будувалось не лише мистецтво й наука, але й правові стосунки, форми та стиль господарської діяльності та ін., були чітко підпорядковані релігійним уявленням. Вищі досягнення в галузі архітектури, скульптури, живопису багатьох культур нероздільно пов'язані з релігійними уявленнями.

У Книзі Життя - Біблії, що є словом Самого Бога до людини, викладено зміст духовних цінностей. Це - християнські чесноти: покора, щедрість, цнотливість, доброзичливість, поміркованість, лагідність, працьовитість. Духовні цінності зумовлюють усі інші цінності і людини, і суспільства. Головні якості духовної людини: любов, радість, спокій, терплячість, доброта, милосердя, віра, стриманість - у Біблії названі Плодами Святого Духа. Великий геній літератури та поезії О.С.Пушкін так висловлюється про роль Святого Письма: «Релігія створила мистецтво та літературу; все, що було великого в глибокій давнині, все знаходиться в залежності від цього релігійного почуття, притаманного людині так, як і ідея краси разом з ідеєю добра... Поезія Біблії особливо доступна для чистої уяви. Мої діти читатимуть разом зі мною Біблію в оригіналі» [8, 211].

Молитва, примноження віри у Божу правду, навчання добру, засвоєння істини людиною – все це і є справжній духовно збагачувальний процес. Як все, що живе в матеріальному світі має «хапальний» інстинкт по відношенню до тілесної їжі, так розвинена душа людини, сублимуючись та перетворюючись, досягає високої здатності сприймати, «хапати» й засвоювати, перетворюючи у своє життя високі моральні цінності та духовні дари.

Національна культура є джерелом економічного зростання, а тому спочатку потрібно відродити і сформувати національну культуру, дух народу, а потім вже на основі цього розвивати економіку. Згадаймо, наскільки швидко змогли розбудувати свою економіку Німеччина та Японія після поразки у Другій світовій війні. Перед ними постало дуже важке завдання: як у понадтяжких економічних умовах не дати цинізму, бездуховності, розпачу заволодіти душами пригнічених поразкою народів. Зокрема, на батьківщині Гете і Канта на заміну нацистської ідеології ввели релігійне виховання.

Історія свідчить, що наука, мистецтво та культура жили й розвивалися у святилищах, храмах, монастирях. В.І.Вернадський зазначав: «Від релігії, як і всі інші духовні прояви людської особистості, виникла наука».[10, 29] Співдружність науки та релігії вкрай необхідна для забезпечення того нормального життя, до якого прагне людство. Мораль, яка заснована не на справжній релігійності, як правило, вироджується в прагнення до усіляких насолод, що в результаті призводить до втрати моральних орієнтирів, тобто до аморальності. Суспільство, що живе за цими принципами, приречене на розпад і ніколи не зробить щасливими своїх громадян, тому що культивує в них егоїзм.

Проблеми формування духовності особистості є суттєвими в процесі виховання і навчання. Зокрема, аналіз духовності при викладанні гуманітарних та природничих наук неминуче постає через питання про взаємозв'язки науки і релігії. Ставлення до релігійного світогляду як до антинаукового і сьогодні ще залишається у свідомості багатьох людей. Таке ставлення до релігії є результатом необізнаності, поверхневого судження. На доказ того, що не існує протиставлення релігії і науки, варто згадати слова Макса Планка (1856-1947), професора фізики Берлінського університету, засновника квантової теорії, лауреата Нобелівської премії: «Куди б ми не звертали наші погляди, яким би не був предмет нашого спостереження, ми ніде не знаходимо суперечності між наукою і релігією; ми швидше констатуємо їх абсолютну гармонію в основних пунктах, особливо в галузі природознавства. Як релігія, так і наука в кінцевому результаті шукають істини і приходять до сповідання Бога. Релігія славить Бога спочатку, наука – в кінці всіх думок. Одна визначає його як

основу, інша – як кінець будь-якого феноменального уявлення про світ» [8, 16]. Розуміння цих унікальних явищ є тісно пов'язаним із духовним вдосконаленням людини.

Пам'ятають усі перші строфи гімну-молитви за Україну: «Боже великий, єдиний, нам Україну храни». Згідно з Конституцією, громадяни України повинні усвідомлювати відповідальність перед Богом, власною совістю, попередніми, нинішнім та майбутніми поколіннями. Тобто конституційною нормою є розуміння людиною своєї підзвітності творцеві Всесвіту. Коментарі тут зайві.

Не виключено, що наука на своєму шляху «зустріне» Бога і стане його союзником, що мало й має місце в житті багатьох вчених. Достатньо назвати імена І.Ньютона, Б.Паскаля, М.Ломоносова, Л.Пастера, Д.Менделєєва, Є.Цюлковського, академіків І.Павлова, В.Вернадського, Л.Берга, В.Філатова.

Будемо пам'ятати, що людина, в певному розумінні народжується двічі: уперше фізично, з'явившись із материнської утробы, діставши від батьків можливість людського буття; вдруге духовно, коли в процесі індивідуального соціального, морального розвитку вона стає особистістю (О. Кононко).

Література

1. Абраменкова В.В. Игры и игрушки наших детей: забава или пагуба. // Современный ребенок в игровой цивилизации». – М.: Даниловский благовестник, 1999. – 144 с.
2. Аксьонова О.В. Методика викладання економіки: Навч. посібник – К.: КНЕУ. 1998. – 280 с.
3. Ващенко Григорій. Євангельський ідеал людини // Практична психологія та соціальна робота. - 2003. - №2-3.
4. Вища освіта України: ліцензування та акредитація: Аналітичне дослідження / Т.В.Фінніков, О.І.Шаров - К.: Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. – 68 с.
5. Гоголь Н.В. Размышления о Божественной Литургии - Свято-Макаріївська церква в Києві, 1999. – 144 с.
6. Дроздовський О.М. Християнські цінності в освіті і вихованні / Інформаційно-видавничий відділ Білоцерківської єпархії УПЦ, 2004. – 40 с.
7. Історія української школи і педагогіки: Навч. посіб./ За ред. О.О.Любара. – К.: Т-во «Знання», УОО, 2003. – 450 с.
8. Непознанный мир веры. Издание Сретенского монастыря, 2001. – 352 с.
9. Основы педагогики и психологии высшей школы в Украине. Учебное пособие / Галузинский В.М., Евтух Н.Б. – Киев: ИНТЕЛ, 1995. – 168 с.
10. Религии мира: Пособие для учителя / Я.Н.Щапов, А.И.Осипов, В.И.Корнев и др., под ред. Я.Н.Щапова. – М.: Просвещение, 1994. – 192 с.

Резюме

В статті акцентується увагу на необхідності духовного росту особистості, розкривається сутність понять «духовність» і «духовна культура» з позиції науки і релігії; підкреслюється залежність якості освіти від духовного потенціалу педагога.

Ключевые слова: духовность, духовная культура, морально-духовные качества, личность преподавателя.

Summary

The attention is paid to the necessity and the importance of personality spiritual culture development; such terms as “spirituality” and “spiritual culture” are discussed from the point of view of science and religion; and also here is underlined the influence of teacher’s spiritual potential on the educational process.

Key words: morality, spirituality, spiritual culture.

**КАТЕГОРІЯ “КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНЦІЇ” В НАУКОВИХ ПРАЦЯХ
СУЧАСНИХ ДОСЛІДНИКІВ**

Предметом статті є аналіз сучасних підходів до визначення дефініції “компетентність” та “компетенція”, що мають варіативний опис в різних наукових педагогічних джерелах. Обґрунтовано відмінності цих суттєво різних понять, розглянуто види ключових компетенцій.

Ключові слова: компетентність, компетенція, ключові компетенції, кваліфікація.

Згідно з національною доктриною розвитку освіти в Україні у XXI столітті головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості. Вітчизняні та зарубіжні дослідники суголосні в тому, що важливим показником успішного формування такої всебічно розвиненої особистості є рівень володіння нею певними необхідними їй знаннями, вміннями та навичками. Сучасна педагогічна наука тісно пов'язує останні з такими фундаментальними поняттями, як “компетентність” та “компетенція”.

Усвідомлюючи важливість зазначених понять, ми в даній статті ставимо собі за мету з'ясувати сутність “компетентності” та “компетенції”, проаналізувати спільні та відмінні риси їхнього тлумачення в наукових роботах педагогів-сучасників.

Дослідження педагогічної літератури доводить, що в останні роки посилилася увага науковців до феноменів компетентності та компетенції. Цю проблему в своїх працях розглядають такі вчені, як В. Болотов, В. Сериков, Л. Бірюк, І. Гушлевська, К. Корсак, О. Овчарук, Е. Шорт, Дж. Равен та інші. В їхніх роботах особливе місце посідає питання визначення та диференціації “компетентності” та “компетенції” як наукових понять.

Отже, терміни “компетентність” та “компетенція” з'явилися в педагогічній науці порівняно недавно (в останні десятиліття XX століття) і в наш час є одними з найуживаніших не лише у вітчизняній, а й у іноземній педагогічній літературі. За довідкою про значення термінів, що розглядаються, звернімося до загальних вітчизняних словників. “Великий тлумачний словник сучасної української мови” (2004) визначає “компетенцію” як “добру обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи”, а “компетентність” як “властивість за значенням компетентний” [4, 445]. Точно такі ж тлумачення зазначених понять подаються і в “Словнику української мови” (1973) [10, 95].

Оскільки термін “компетенція” прийшов у слов'янські мови з американської лінгвістики, ми звернулися до “Великого російсько-англійського словника” (2000), в якому обидва терміни – і “компетенція”, і “компетентність” – перекладаються одним словом – *competence* [2, 248].

В “Етимологічному словнику української мови” (1985) похідний термін “компетенція” пояснюється через поняття “компетентний”. Сам же термін “компетенція” запозичений з латинської мови: лат. *competentia* “відповідність, узгодженість” пов'язано з *competere* “разом досягти, прагнути, сходитися, зустрічатися, відповідати, узгоджуватися,” що складається з префікса *com* – “з-” і дієслова *petere* “прагнути, домагатися” [15, 541].

У “Новітньому словнику іноземних слів” (2001) поняття “компетенція” розглядається у двох значеннях: 1) як “коло повноважень, наданих законом, статусом або іншим актом конкретному органу або посадовцю”, і 2) як “коло питань, в яких хто-небудь добре поінформований, обізнаний, а “компетентність” визначається як володіння знаннями і досвідом, які дозволяють робити висновок про що-небудь” [8, 419].

У “Логічному словнику-довіднику” (1975) поняття “компетенція” визначається “як галузь знань або практики, в якій компетентна особа володіє великими точними знаннями і досвідом практичної діяльності, а “компетентність” збігається з вищезгаданим значенням” [7, 254].

Розглядаючи визначення термінів “компетенція” і “компетентність”, поданих у “Тлумачному словнику” С. Ожегова (1981), можемо дійти висновку, що ці два поняття є дуже близькими за значенням. У понятті “компетенція” на перший план виступає значення “галузь знань або коло питань,” а в понятті “компетентність” – значення “знання, досвід, поінформованість” [9, 256].

У той же час сучасні дослідники більш варіативно трактують значення термінів, що розглядаються. Наприклад, російський вчений А. Хуторський приходить до висновку, що “компетенція – це набір можливостей, здібностей, знань, умінь і навичок у певній галузі, а компетентність – рівень володіння цим потенціалом, характеристика самого суб'єкта, що показує рівень володіння компетенціями” [12]. Тобто поняття “компетенції” він тлумачить як **загальну здатність** людини, засновану на знаннях, досвіді, набутих завдяки навчанню.

Науковець В. Веденський, в свою чергу, зазначає, що компетентність – це “якась особистісна характеристика”, а компетенція – “сукупність конкретних професійних або функціональних характеристик” [3].

На думку дослідниці Н. Бібік, поняття “компетенція” є похідним, дещо вужчим порівняно з поняттям “компетентність”. Аналізуючи контекст уживання терміну “компетенція”, вчена вважає, що він означає “соціально закріплений освітній результат” [11].

Вітчизняний науковець Т. Дементьєва в своєму дисертаційному дослідженні розглядає поняття “компетентність” та “компетенція” як синонімічні [6].

Розглядаючи питання “компетентності”, ми звернули увагу на те, що у науковій літературі поняття “компетентність” часто є заміником поняття “кваліфікація”.

Слово “кваліфікація” (від лат. *qualis* – який, якої якості) має такі значення: “рівень професійної підготовки, професія, спеціальність, а також характеристика предмета, явища” [5]. Дослідники А. Михайличенко, В. Аніщенко, які займаються проблемою компетентності, вважають, що поняття “компетентність” є ширшим за поняття “кваліфікація”. “Компетентність” означає не тільки професійні знання та досвід, а й ставлення до справи, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для досягнення необхідного результату. “Компетентність”, на думку науковців, – це реальна здатність досягти мети чи результату, тоді як “кваліфікація” є лише потенційною здатністю виконувати завдання певної професійної діяльності.

Не ототожнює “компетентність” та “компетенцію” і український вчений В. Байденко, який зазначає, що компетенції мають “додаткове значення” у відношенні до здібностей, кваліфікацій, знань [1].

Ми ж, у свою чергу, також переконані в недоцільності тлумачити “компетентність” та “компетенцію” як синонімічні явища і вважаємо, що у даному випадку відбувається підміна одного поняття іншим. Під “компетентністю” ми розуміємо адекватну орієнтацію людини в різних галузях її діяльності: освіті, навчанні, культурі, а під “компетенцією” – набір можливостей, здібностей, знань, умінь і навичок у певній галузі. На нашу думку, “компетенція” є похідним поняттям від “компетентності”, адже компетентність являє собою інтеграцію різних компетенцій та якостей людини.

Російський педагог М. Чошанов, аналізуючи поняття “компетентність”, визначає його окремі важливі характеристики. “Компетентність”, на думку дослідника, по-перше, уособлює значення традиційної тріади “знання, вміння, навички,” поєднуючи їх між собою. По-друге, вона визначається як поглиблене знання предмету або опановане вміння. По-третє, компетентність доцільна для опису реального рівня підготовки спеціаліста, якого вирізняє здатність з-поміж розмаїття рішень обирати найбільш оптимальне, аргументовано відкидати хибні рішення, піддавати сумнівам ефективність, тобто володіти критичним мисленням. По-четверте, компетентність передбачає постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань у даний час і в даних умовах, тобто компетентність є здатністю до актуального виконання діяльності. По-п’яте, компетентність, вважає науковець, складається як зі змістовного (знання), так і з процесуального (уміння) компонентів. Це означає, що компетентна людина повинна не тільки розуміти сутність проблеми, але й уміти практично її вирішувати. Компетентний спеціаліст у залежності від конкретних умов може застосувати певний метод вирішення проблеми. Спираючись на ці твердження, М. Чошанов винаходить “формулу компетентності,” яка, на його думку, має такий вигляд: компетентність = мобільність знань + гнучкість методу + критичність мислення [14].

У наукових працях вже згаданого нами педагога А. Хуторського більше уваги приділяється саме дослідженню поняття “компетенція”. Вчений наполягає на необхідності відрізнити просто “компетенцію” від суто “освітньої компетенції”. Він виділяє “освітню компетенцію” як окрему структуру, визначаючи її як сукупність взаємопов’язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня, необхідних для того, щоб здійснювати соціально-значущу продуктивну діяльність по відношенню до об’єктів реальної дійсності [13]. А. Хуторський пропонує трьохрівневу ієрархію компетенцій:

- 1) **ключові** – належать до загального (метапредметного) змісту освіти;
- 2) **загальнопредметні** – стосуються до певного кола учбових предметів та освітніх галузей;
- 3) **предметні** – часткові по відношенню до двох попередніх рівнів компетенцій, які мають конкретний опис та можливість формування в рамках учбових предметів.

Саме **ключові компетенції** формуються за рахунок педагогічних і методологічних підходів. Вони не можуть генеруватися в процесі традиційного “викладання” на предметно-змістовному рівні. Їх “будівництво” відбувається шляхом систематичного інтегрування в цілісний освітній процес.

В 1997 році **ключові компетенції** були визначені Радою Європи як ті, що є необхідними будь-якій людині сучасного світу. Однією з цілей виділення цих компетенцій – доведення системи освіти та вимог до випускників різних навчальних закладів на території Об'єднаної Європи до загального знаменника, виділення орієнтиру, на який необхідно спиратися під час складання різноманітних освітніх програм.

А. Хуторський визначає перелік ключових освітніх компетенцій на основі головних цілей загальної освіти, структурної моделі соціального досвіду та досвіду особи студента, що дозволяє йому оволодіти соціальним досвідом, отримувати навички життя та практичної діяльності в суспільстві. Науковець виділяє сім ключових освітніх компетенцій:

1. Ціннісно-смилова компетенція – це компетенція в сфері світогляду, пов'язана з ціннісними поданнями студента, його здатністю бачити й розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, усвідомлювати свою роль і призначення, уміти вибирати цільові установки для своїх дій і вчинків, приймати рішення. Ця компетенція забезпечує механізм самовизначення студента в ситуаціях навчальної або іншої діяльності. Від неї залежить індивідуальна освітня траєкторія студента й програма його життєдіяльності в цілому.

2. Загальнокультурна компетенція передбачає коло питань, у яких студент повинен бути добре обізнаний, володіти знаннями та досвідом діяльності. Це особливості національної й загальнолюдської культури, духовно-моральні основи життя людини й людства, окремих народів, культурологічні основи сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій, роль науки й релігії в житті людини, їхній вплив на світ, компетенції в побутовій і культурно-дозвілєвій сфері (наприклад, володіння ефективними способами організації вільного часу).

3. Навчально-пізнавальна компетенція є сукупністю компетенцій студента в сфері самостійної пізнавальної діяльності, що включає елементи логічної, методологічної, загальнонавчальної діяльності, співвіднесеної з реальними пізнаваними об'єктами. Сюди входять знання й уміння цілеположення, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки учбово-пізнавальної діяльності. Студент опановує креативні навички продуктивної діяльності: отримування знань безпосередньо з реальності, володіння прийомами дій у нестандартних ситуаціях, евристичними методами рішення проблем. У рамках цієї компетенції визначаються вимоги відповідної функціональної грамотності: уміння відрізнити факти від домислів, володіння вимірювальними навичками, використання імовірнісних, статистичних й інших методів пізнання.

4. Інформаційна компетенція пов'язана з формуванням вмінь самостійно шукати, аналізувати й відбирати необхідну інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати й передавати її за допомогою реальних об'єктів (телевізор, магнітофон, телефон, факс, комп'ютер, принтер, модем) і інформаційних технологій (аудіо- і відеозапис, електронна пошта, ЗМІ, Інтернет). Ця компетенція забезпечує навички діяльності студента з інформацією, що міститься в навчальних предметах і освітніх областях, а також у навколишньому світі.

5. Комунікативна компетенція включає знання необхідних мов, навички роботи в групі, володіння різними соціальними ролями в колективі. Студент повинен уміти представити себе, написати лист, анкету, заяву, поставити запитання, вести дискусію та ін.

6. Соціально-трудова компетенція означає володіння знаннями й досвідом у цивільно-суспільній діяльності (виконання ролі громадянина, спостерігача, виборця, представника), у соціально-трудовій сфері (права споживача, покупця, клієнта, виробника), в області сімейних відносин й обов'язків, у питаннях економіки й права, в професійному самовизначенні. В цю компетенцію входять, наприклад, уміння аналізувати ситуацію на ринку праці, діяти відповідно до особистої й суспільної вигоди, володіти етикою трудових і цивільних взаємин. Студент опановує мінімально необхідні для життя в сучасному суспільстві навички соціальної активності й функціональної грамотності.

7. Компетенція особистісного самовдосконалення спрямована на засвоєння засобів фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції й самопідтримки. Реальним об'єктом виступає сам студент. Він опановує способи діяльності у власних інтересах і можливостях, що відображається в його безперервному самопізнанні, розвитку необхідних сучасній людині особистісних якостей, формуванні психологічної грамотності, культури мислення й поведінки. До цієї компетенції відносяться правила особистої гігієни, турбота про власне здоров'я, статеві грамотність, внутрішня екологічна культура. Сюди ж входить комплекс якостей, пов'язаних з основами безпечної життєдіяльності.

Також А. Хуторський відзначає, що в ключових освітніх компетенціях одержують концентроване взаємозалежне втілення наступні компоненти загальнопредметного (метапредметного) змісту освіти:

- реальні об'єкти досліджуваної дійсності;
- загальнокультурні знання про досліджувану дійсність;
- загальнонавчальні вміння, навички, способи діяльності [13].

В сучасній педагогічній літературі ми можемо зустріти й інші підходи до визначення ключових компетенцій. Так, класифікатори В.Байденко та Н.Селезньова виділяють п'ять груп ключових компетенцій, а саме:

1. Політичні та соціальні компетенції, які мають відношення до здатності брати активну участь у процесі спільного прийняття рішень, у громадському житті, функціонуванні демократичних інститутів. Ці компетенції пов'язані з незалежністю людини, її здатністю ефективно взаємодіяти в соціумі, вони визначають соціальну зрілість особистості.

2. Соціокультурні компетенції, що визначають підготовленість людини до життя у багатокультурному й полікультурному суспільстві, здатність підтримувати і поширювати атмосферу толерантності, поваги до представників інших культур, мов і релігій. Вони є особливо актуальними в сучасному світі в епоху все більшої інтеграції.

3. Компетенції, що реалізують здатність і бажання безперервного здобуття освіти (освіта протягом життя) і є основною підтримкою професійної конкурентоспроможності, адаптаційного потенціалу людини до постійних змін у суспільстві. Вони пов'язані з наміром оновлювати та вдосконалювати свої знання, вміння та навички відносно умов, які постійно змінюються. Це забезпечує мобільність людини, її соціальну та психологічну стійкість.

4. Інформаційні компетенції, що пов'язані з появою інформаційного суспільства – володіння новими технологіями, вміння їх застосовувати, здатність аналізувати й відбирати різну інформацію, обсяги якої постійно зростають. Під цим розуміється також здібність критично відноситися до інформації, яка розповсюджується по каналам ЗМІ.

5. Комунікативні компетенції, які визначають вміння усного і письмового спілкування, в тому числі іноземними мовами, та забезпечують інтеграцію людини в суспільство й систему нових суспільних відносин. До цієї ж групи відноситься і білінгвальна комунікативна компетенція, тому що вимоги до освіти в сучасній Європі потребують володіння кількома мовами. В комунікативній компетенції виділяють декілька рівнів, вищі з яких потребують професійного володіння мовою (в тому числі іноземною) [1].

Таким чином, підсумовуючи викладене вище, ми можемо стверджувати що, по-перше, на даному етапі розвитку педагогічної науки не існує єдиного загальноприйнятого визначення “компетентності” та “компетенції”. Обидва поняття мають варіативний опис в різних наукових джерелах. Не до кінця розв'язано також питання відмінностей цих, на перший погляд, схожих, але суттєво різних понять.

По-друге, в сучасній педагогіці поряд з поняттями “компетентність” та “компетенція” дедалі активніше застосовується категорія “ключові компетенції”. Визнаючи важливість цього виду компетенцій, ми маємо зазначити, що, незважаючи на існування окремих робіт з даного питання, в педагогічній науці і нині досить нечітко визначені межі дії зазначеної категорії.

Розглянуті нами деякі аспекти тлумачення, диференціації та змісту таких фундаментальних понять як “компетентність” та “компетенція” не вичерпують всіх питань даної проблеми, важливість і актуальність якої визначає необхідність її подальших досліджень.

Література

1. Байденко В., Селезнева Н. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – М., 2001. – С. 23-24.
2. Большой англо-русский словарь. – М.: Изд-во «Русский язык», 2000. – 760 с.
3. Введенский В. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-55.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. голов. ред. В. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
5. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці // Шлях освіти. – 2004. – №3. – С. 22-24.
6. Дементьева Т. Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання.: Автореф. ... дис. канд. пед. наук. – Х., 2005. – 18 с.

7. Кондаков Н. Логический словарь справочник. – М.: Изд-во «Наука», 1975. – 720 с.
8. Новейший словарь иностранных слов и выражений. – Мн.: Хрвест, М.: ООО «Изд-во АСТ», 2001. – 976 с.
9. Ожегов С. Словарь русского языка. – М.: Изд-во «Русский язык», 1981. – 814 с.
10. Словник української мови. – К.: Наукова думка, 1973. – Т.4. – 840 с.
11. Сорочан Т. Характеристика професіоналізму управлінської діяльності керівників шкіл на засадах компетентнісного підходу // Шляхи освіти. – 2005. – №3. – С. 9-12.
12. Хуторской А. Доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. – Центр “Эйдос”, www.eidos.ru, E-mail: info@eidos.ru.
13. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 56-64.
14. Чошанов М. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
15. Етимологічний словник української мови. – К., 1985. – 570 с.

Резюме

Предметом статьи является анализ современных подходов к определению дефиниций “компетентность” и “компетенция”, которые имеют вариативные описания в разных научных педагогических источниках. Обоснованы отличия этих существенно разных понятий, рассмотрены виды ключевых компетенций.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, ключевые компетенции, квалификация.

Summary

The article deals with the analysis of the modern approaches to the definition of the word “competence” that has a various description in different scientific pedagogic sources. Differences of the determination of this notion are defined. The kinds of the key competencies are examined.

Key words: competence, key competencies, qualification.

УДК 378.147:373.3

О.В.Матвієнко

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

У статті розглядаються етапи формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх вчителів. Окреслені основні підходи до розв'язання проблеми психолого-педагогічної компетентності майбутніх вчителів. Описується досвід впровадження нового навчального спецкурсу з проблеми шкільної дисципліни.

Ключові слова: компетентність, психолого-педагогічна компетентність, шкільна дисципліна, професійна підготовка.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Перехід педагогічної освіти до ступеневої системи передбачає оновлення змісту базової підготовки освіти бакалаврів, а також розробки змісту, форм і методів педагогічної підготовки фахівців найвищого кваліфікаційного рівня.

Процес підготовки нової генерації вчителів, здатних позитивно впливати на суспільний розвиток, зростання якості знань, збереження національної культури.

Реалізація такого результату вимагає тривалих і системних досліджень у змісті і методиках психолого-педагогічної складової, які повинні відігравати системоутворюючу роль в особистісній і професійній підготовці майбутніх вчителів.

Аналіз останніх досліджень. Проблема фахової підготовки вчителя до професійної діяльності у вітчизняній педагогіці вивчається достатньо активно. В контексті нашого дослідження особливого значення набувають основні положення психології про особливості праці вчителя (Г.Балл, І.Бех, П.Гальперін, О.Киричук, О.Леєнтьєв та ін.); формування творчої особистості майбутнього вчителя (Н.Гузій, В.Кан-Калик, Н.Кічук, В.Моляко, М.Поташний, С.Сисоєва та вн.); практична підготовка студентів до виховної роботи зі школярами (Л.Бондарьов, С.Бреус, П.Думаєва, Л.Заремба,

В.Каплінський та ін.). Відчутний інтерес становить зарубіжний досвід вивчення проблеми готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності (Д.Аллен, Ч.Гайтскел, П.Драганов, Р.Клінке, Г.Сектодер, Ж.Трошнер та ін.).

Результати теоретичного аналізу засвідчують, що останнім часом в психолого-педагогічній літературі (І.Бех, О.Коберник, О.Савченко, Л.Зязюн, О.Дубасенюк та ін.) розкривається проблема професійної готовності майбутніх учителів до організації виховної роботи. Одним з недоліків у підготовці вчителя початкових класів до реалізації виховних функцій є його недостатня налаштованість на особистісну орієнтацію виховної взаємодії з вихованцями. Як наслідок, молоді вчителі не готові до організації виховного процесу не гуманістичній основі, до забезпечення природовідповідного саморозвитку особистості дитини. Гуманізація всього навчально-виховного процесу висуває складні вимоги до організації виховної роботи серед яких:

— особистісно-орієнтований підхід у вихованні (визнання унікальності та своєрідності особистості кожної дитини, її вищої соціальної цінності);

— єдність навчання, виховання й розвитку;

— прородовідповідність виховання (вивчення і формування індивідуально-особистісних якостей дитини, облік вікових і статевих розбіжностей у виховній роботі);

— гуманізація міжособистісних взаємин (шанобливі відносини між педагогами та дітьми, ґрунтовані на принципах співпраці, поваги до думки дітей, доброти і уваги до них; створення психологічного комфорту, ситуацій успіху, довіри; діалогічність спілкування);

— диференціація й індивідуалізація виховання (добір змісту, форм і методів виховання з урахуванням своєрідності віку, статі дітей);

— індивідуальний підхід у вихованні (занурення в життєві турботи, проблеми найближчого оточення виховання; залучення до виховної роботи з дітьми закладів науки, культури, спорту, засобів масової інформації);

— раціональність та оптимальність організації педагогічного процесу, ґрунтовані на наступності змісту, форм, методів і вимог до дитини, мають сприяти збереженню і зміцненню її здоров'я, забезпечувати психологічний захист, зумовлювати розвиток індивідуальності вихованця).

Одним із основних положень, визначених у Національній доктрині розвитку освіти України в ХНІ столітті, є створення умов для підготовки вчителів, здатних практично втілювати нові прогресивні стратегії, підходи, технології навчання, орієнтуючись на всіх етапах навчально-виховного процесу на кращі здобутки національної та світової культури.

Вчитель завтрашнього дня – це професіонал з новим рівнем соціокультурного розвитку, з новим способом мислення, поведінки, спілкування з учнями, новим ставленням до себе.

Подальший розвиток системи вищої освіти вимагає забезпечення підготовки випускників до творчого самостійного вирішення нестандартних проблем, усвідомлення особистої відповідальності за результати своєї діяльності. Велике значення у формуванні особистості педагога має зайняти спеціальна психолого-педагогічна підготовка.

Мета і завдання статті. У межах статті здійснено аналіз поняття “психолого-педагогічна компетентність”, “професійна компетентність”, окреслимо етапи формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх вчителів.

Виклад основного матеріалу. Зміст психолого-педагогічної компетентності педагога багатоаспектний. Для ефективної організації учбово-виховного процесу педагогу необхідно знати і використовувати в своїй роботі не тільки педагогічне знання, але і психологічні, медичні тощо. Психологічно некомпетентний вчитель спричиняє психологічні травми дітям. Професія вчителя включає елементи майстерності лікаря, психотерапевта, психолога, актора, художника, скульптора, артиста. Викладач — це, по суті, психолог-практик.

Оскільки змістом праці вчителя є сприяння психічному розвитку учня, а головний «інструмент» вчителя — його психолого-педагогічна взаємодія з учнем, то підставою професійної компетентності вважається психологія праці вчителя. В.А.Семіченко вважає, що компетентність це атрибут особового рівня, система тих засвоєних способів, за допомогою яких людина має можливість вирішувати ті або інші проблеми, завдання своєї життєдіяльності. Будь-яке знання, окремі навички і уміння тільки тоді стають дієвими, коли інтегруються в цю загальну систему способів, вступають в різнорівневі зв'язки з іншими структурними елементами, ієрархізуються, творчо модифікуються, гнучко використовуються відповідно до цілей і умов діяльності або міжособистісної взаємодії [8].

Питанням психології праці вчителя присвячені роботи багатьох авторів (Б.Р.Ананьєв, Л.С.Виготській, І.А.Зязюн, Р.С.Костюк, А.Д.Марков, В.А.Семіченко, В.А.Сухомлинський та ін.). Висновки багатьох дослідників показують, що процес формування психолого-педагогічної

компетентності педагога, психолога повинен бути заснований на ідеях гуманізації і демократизації навчання і виховання, на інтеграції і диференціації змісту матеріалу, що вивчається. Сприятим ефективному розвитку учнів, на наш погляд, зможе лише той педагог, що має професійну підготовку по методах діагностики і корекції; уміння володіти собою і гнучко управляти процесом спілкування з дитиною на основі зацікавленості, а не примушення; шанобливе відношення до внутрішнього світу і інтересів дитини; вміє забезпечити підтримку учню; вміє розрізняти мотиви поведінки дитини тощо.

Дані якості формуються у педагога на основі гуманістичної спрямованості, під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін у вищому педагогічному навчальному закладі. Психологічні та педагогічні знання майбутні вчителі одержують, вивчаючи курс психології та педагогіки. Але, як показує практика, аналіз традиційної системи формування фахівця, орієнтація процесу на підготовку майбутнього вчителя значною мірою залишається невизначеною і фактично «закритою» для ефективного становлення професіонала.

На наш погляд, виправити положення можна шляхом спеціальної підготовки вчителів до різноманітних аспектів психолого-педагогічної діяльності. На нашу думку, майбутній вчитель потребує додаткових спеціальних знань, оскільки багато питань шкільного життя, проблемні ситуації шкільного навчання в підручниках і лекціях з психології та педагогіки просто не розглядаються. Отже ми вважаємо, що необхідно вводити в професійну підготовку майбутніх педагогів, психологів спецкурси, які допоможуть ефективніше вирішити ті або інші проблеми шкільного навчання і виховання.

Формування психолого-педагогічної компетентності з питання шкільної дисципліни у студентів може здійснюватися на основі спецкурсу, завданнями якого є формування концептуальних уявлень про сутність даного феномена, необхідних знань, умінь і навичок попередження, діагностики і корекції проявів поганої дисципліни у школярів. Читання спецкурсу, на наш погляд, доцільно проводити на останніх курсах навчання. Це дає можливість продовжити вивчення курсу педагогіки та психології в рамках спецкурсу, використовувати одержані знання і практичні навички при написанні курсових і дипломних робіт і під час проходження безперервної практики.

Особливістю спецкурсу є його структурність, яка складається з трьох сходинок: тематична, діяльнісна, рефлексивна.

I. (тематична). Представлена у вигляді певної послідовності тем. На даному рівні організовується обговорення із студентами теоретичного матеріалу, оцінюється їх підготовленість до заняття.

II. (діяльнісна). Вона визначає процес оволодіння студентами навичками, уміннями, прийомами вивчення індивідуальних особливостей і можливостей учнів, психологічної діагностики і корекції проявів порушення дисципліни у дітей молодшого шкільного віку на прикладі педагогічної діяльності. На рівні цієї сходинки студенти вчать бачити і усвідомлювати складність педагогічної діяльності взагалі і складність в розв'язанні проблеми шкільної дисципліни зокрема, пробувати свої сили у виконанні тих або інших фрагментів цієї діяльності, включаються у виконання ілюстративних і тренінгових завдань.

III. (рефлексивна). На даному рівні відбувається осмислення студентами своїх можливостей, а також тих утруднень, які виникають у них при виконанні фрагментів педагогічної діяльності, тренування в здійсненні контролю над своїми діями, отримання зворотного зв'язку від викладача про успішність своїх дій, про уміння об'єктивно розглядати свої дії з позицій професійної і психологічної доцільності.

При розробці структури і змісту спецкурсу «Психолого-педагогічні основи навчання та виховання» ми керувалися концептуальними основами моделі просування людини у міру оволодіння їм психологічними знаннями і способами їх використання (В.А.Семіченко). Кожна стадія оволодіння психолого-педагогічними знаннями характеризується не стільки новим змістом, скільки якістю ставлення студента до психолого-педагогічної інформації, тим новоутворенням, які формуються в результаті її проходження. Оволодіння певною стадією ще не гарантує автоматично перехід на нову стадію. Як вказує В.А.Семіченко, досягнення високого рівня в межах однієї стадії може поєднуватися з низьким рівнем проходження інших стадій. У ситуації підготовки студентів до вирішення проблеми шкільної дисципліни, майбутній вчитель може добре засвоїти теоретичні знання з питання «Вчитель і проблеми шкільної дисципліни», але не оволодіти достатнім рівнем готовності, наприклад, до виявлення причин виникнення певної поведінки в учнів на практиці.

В результаті він може односторонньо опанувати психолого-педагогічними знаннями проблеми, але не зможе ефективно її вирішувати. Тому в процесі формування психолого-педагогічної компетентності студентів з питання шкільної дисципліни необхідно постійно контролювати, як

відбувається перехід студента з одного рівня на інший під час проведення семінарських і практичних занять, в процесі яких студенти демонструють, наскільки ефективно засвоєна ними та або інша теоретична інформація.

Розробка курсу здійснюється протягом трьох років на базі Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.

Методологічною основою курсу є теорія розвитку особистості в контексті визнання її пріоритетності в умовах демократизації суспільства, основні положення теорії наукового пізнання та вивчення педагогічних явищ, положення про активність суб'єкта в пізнавальній діяльності, особистісно-зорієнтований та діяльнісний підходи до формування професійної компетентності майбутнього педагога.

Теоретичними засадами змісту курсу є основні положення теорії особистості про роль діяльності та спілкування в її формуванні (О.Балл, І.Бех, Л.Виготський, О.Запорожець, М.Каган, В.Кан-Калик, О.Киричук, О.Леонтьєв, Д.Ніколаєнко, В.Семіченко та ін.); про оновлення освітніх систем на основі принципів гуманізму, демократії, педоцентризму, соціалізації, забезпечення активного розвитку особистості вчителя (В.Алфімов, Л.Григоренко, А.Бойко, Н.Бібік, С.Гончаренко, С.Єлканов, А.Капська, В.Паламарчук, О.Савченко та ін.); про розвиток творчої особистості (Л.Кондрашова, Н.Кічук, В.Моляко, В.Рибалка, С.Сисоєва та ін.); концепцію педагогічної майстерності педагога як умови оптимізації педагогічного процесу (Є.Барбіна, І.Зязюн, О.Мороз, Н.Тарасевич та ін.); теорію управління педагогічним процесом (В.Бондаря, В.Горова, В.Маслов, Н.Ничкало та ін.).

Розглянемо основні етапи та стадії формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх вчителів під час вивчення спецкурсу "Психолого-педагогічні основи навчання та виховання".

I етап. Даний етап роботи з формування компетентності студентів з питання шкільної дисципліни охоплює період ознайомлення з основними поняттями, які складають основу психолого-педагогічного знання проблеми з характеристикою цього феномена. У міру просування у межах цього етапу студент проходить ряд рівнів, що володіють якісно відмінними особливостями роботи з психолого-педагогічною інформацією з проблеми шкільної дисципліни і результатами її осмислення.

Перший рівень. Оволодіння студентами окремими поняттями, пов'язаними з даною проблемою, спеціальними термінами, які зустрічаються при вивченні цього питання, умінням зіставляти раніше отримані психолого-педагогічні знання із знаннями, засвоєними на спецкурсі "Психолого-педагогічні основи навчання та виховання", умінням самостійно працювати з літературою, яку викладач пропонує додатково.

Другий рівень. У студента формується цілісне уявлення про проблему шкільної дисципліни, уміння бачити опосередковані еквіваленти теоретичних знань в реальній практиці шкільного навчання, опановувати прийомами використання знань, отриманих на заняттях спецкурсу при описі окремих ситуацій з проблеми шкільної дисципліни.

Третій рівень. Студенти засвоюють знання про різноманітні підходи до трактування поняття «Шкільна дисципліна».

II етап. Підготовка студентів до вміння узнавати конкретне психолого-педагогічне явище в реальному шкільному житті, вичленять детермінантні чинники виникнення порушення дисципліни у молодшого школяра з широкого кола інших об'єктивних і суб'єктивних чинників. На цьому етапі оволодіння психолого-педагогічними знаннями, як і на попередньому, студент переходить від одного рівня засвоєння знань до іншого.

Перший рівень. Студент вчиться вичленять найбільш значущі чинники, ситуації, які можуть стати можливою причиною виникнення порушення дисципліни у школяра.

Другий рівень. Оволодіння майбутнім педагогом навичками інтерпретації отриманих даних, наприклад, при використанні психолого-педагогічної діагностики, педагогічного спостереження, при вивченні продуктів дитячої діяльності, навичками опису відповідної ситуації, оскільки від цього залежить розуміння і осмислення даного явища студентом, правильність в прийнятті рішення у виборі засобів і методів корекції поведінки учня.

Третій рівень. Студент навчається умінню пояснювати ту або іншу проблемну ситуацію за допомогою психолого-педагогічних засобів, висувати гіпотезу про можливі зв'язки між значущими в даній ситуації чинниками (суб'єктивними і об'єктивними). Студент здійснює вихід на безпосереднє рішення виниклої проблеми на підставі метатеоретичних підходів. Тобто майбутній педагог, психолог проводить повне дослідження ситуації: вичленення її (даній конкретній ситуації) з фону різноманітних шкільних ситуацій, нейтралізацію небажаних чинників, визначення необхідного і

достатнього набору діагностичних засобів для виявлення причин виникнення порушення дисципліни в учня.

III етап. Студенти опановують різними способами, прийомами, засобами вивчення і розуміння учнів, здібностями (уміннями накопичувати інформацію про кожну дитину) прогнозувати і проектувати подальший розвиток школяра.

Перший рівень. Майбутні педагоги, психологи вчаться накопичувати методи пізнання індивідуальних особливостей і можливостей учня, коректувати способи їх застосування на практиці в залежності від задач дослідження.

Другий рівень. Студенти вчаться відноситися до учнів з оптимістичною гіпотезою, з вірою в їх можливості. Створюють атмосферу «авансування довірою» при сприйнятті дитини. Процес вивчення школяра педагогом направлений на пошук позитивних якостей, на які можна спиратися, компенсуючи або коректуючи його недоліки.

Третій рівень. Засвоєння студентами навичок культури педагогічного спілкування як однієї з найважливіших умов профілактики виникнення порушення шкільної дисципліни, навичок адекватної оцінки, умінь проявляти педагогічний такт в роботі з дітьми (дані якості формуються у студентів на практичних заняттях — тренінги, ділові ігри тощо).

IV етап. Оволодіння методами і прийомами оптимального впливу на конкретну дитину і управління дитячим колективом.

Перший рівень. Розуміння майбутнім педагогом управління як ненасильницького втручання в життя дитини, як необхідності впливати не на його вчинки, а на його відносини. Уміння встановлювати місце маніпулювання в системі дій, приймати стратегію управління як надання психолого-педагогічної допомоги.

Другий рівень. Накопичення у студентів методів дії на школяра, усвідомлення того, що одну і ту ж проблему можна вирішувати різними способами. Уміння вибирати серед цих способів ті, які відповідають гуманістичній концепції відносин між людьми, оволодіння оптимальними стратегіями вирішення конфліктів, що виникають в класі.

V етап. Формування у студентів навичок коректувальної діяльності з дітьми конкретної категорії, умінь компенсувати ті або інші недоліки дитини адекватними способами дії. При переході від одного рівня до наступного, студент опановує різноманітними (від простіших до складніших) коректувальними методами і прийомами, навичками використання цих методів і прийомів адекватно проявам і реакціям "поганої поведінки" у дітей, уміннями складати індивідуальні коректувальні програми.

Слід зазначити, що формування психолого-педагогічної компетентності студентів з питання шкільної дисципліни передбачає не тільки оволодіння певними знаннями, уміннями і навичками на заняттях спецкурсу, але і залучення майбутніх педагогів, психологів до участі в шкільному учбово-виховному процесі. Під час проходження педагогічної практики студенти мають можливість набути певного педагогічного досвіду роботи з дітьми. Крім того, активна практика дозволяє студентам з'ясувати позитивні сторони і недоліки в своїй професійній підготовці, глибше усвідомити складність і відповідальність майбутньої професії.

Про рівень компетентності з питання шкільної дисципліни студентів, на наш погляд, можна судити з умінь ними на практиці самостійно підбирати необхідний матеріал для вивчення діагностики індивідуальних особливостей і можливостей дітей, намічати індивідуальний план коректувальної роботи з учнем, в залежності від отриманих результатів діагностики, аналізу продуктів дитячої діяльності і педагогічного спостережень.

Таким чином, для формування психолого-педагогічної компетентності з проблеми шкільної дисципліни необхідні наступні умови: поетапне просування студента в міру оволодіння їм психолого-педагогічним знаннями різних рівнів і способами їх використання.

Ми визначили п'ять взаємозв'язаних етапів формування психолого-педагогічної компетентності з вказаної проблеми:

- 1) етап формування уявлення з проблеми шкільної дисципліни;
- 2) етап формування умінь студентів упізнавати конкретне психолого-педагогічне явище в об'єктивній реальності, виявляти причини порушення дисципліни школяра;
- 3) етап ознайомлення зі способами, прийомами вивчення та діагностики порушення дисципліни;
- 4) етап формування практичних умінь і навичок роботи з профілактики порушення дисципліни;
- 5) етап надбання першого практичного досвіду роботи з школярами які порушують

дисципліну.

Характеристика кожного етапу представлена змістом підготовки, основними формами організації навчання. Відповідно до даних етапів позначені основні шляхи формування психолого-педагогічної компетентності студентів з проблеми шкільної дисципліни.

Висновки з дослідження. Побудова змісту спецкурсу "Психолого-педагогічні основи навчання та виховання" відповідно до моделі просування в міру оволодіння знаннями і способами їх застосування дозволяє, на наш погляд, дотримуватися принципів засвоєння знань: зворотному зв'язку, поступовості, систематичності і послідовності, зв'язку теорії і практики. Запропонована нами система формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх педагогів і психологів з питання шкільної дисципліни є результативною для більшості студентів. Про це свідчать дані експерименту, що проводиться із студентами Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова. Кількість студентів з достатнім рівнем компетентності з проблеми шкільної дисципліни після вивчення з ними спецкурсу "Психолого-педагогічні основи навчання та виховання" виросли на 58,4%.

Література

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн.: Навч.-метод. видання. – К.: Либідь, 2003.
3. Васильев Н.Н. Тренинг преодоления конфликтов. – СПб.: Речь, 2002.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – Издание 2-е. – М.: ЧеРо, 1998.
5. Китаева М.В. Успешный учитель – успешный ученик. – Ростов н/Дону: «Феникс», 2003.
6. Кривцов С.В., Мухаматулина Е.В. Тренинг: навыки конструктивного взаимодействия с подростками. 3-е изд., стер. – М.: Генезис, 1999.
7. Пашенко Д.І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів: Монографія. – К.: Науковий світ, 2005.
8. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності. – К.: Вища шк..., 2004.

Резюме

В статье рассматриваются этапы формирования психолого-педагогической компетентности будущих учителей. Выделены основные подходы к решению проблемы психолого-педагогической компетентности будущих учителей. Описывается опыт внедрения учебного спецкурса по проблеме школьной дисциплины.

Ключевые слова: компетентность, психолого-педагогическая компетентность, школьная дисциплина, профессиональная подготовка.

Summary

The stages of forming of psychology-pedagogical competence of future teachers are examined in the article. Main approaches are selected to the decision of problem of psychology-pedagogical competence of future teachers. Experience of introduction of the educational special course is described on the problem of school discipline.

Key words: competence, psychology-pedagogical competence, school discipline, professional preparation.

УДК 374.200.518

Я.Я.Матвісів

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ПОНЯТЬ В УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У статті показано значення економічної освіти як елемента комунікаційного процесу суспільного буття. Автор аналізує психолого-фізіологічні особливості процесу засвоєння економічних знань; визначає основні методологічні умови щодо побудови змісту навчальної інформації.

Ключові слова: економічна підготовка, формування наукових понять, процес навчання, зміст навчальної інформації.

Понад півстоліття тому фундатор національної науки В.Вернадський зауважив, що спасіння України – у розвитку освіти та наукових знань. Останні, на думку вченого, виступають умовою не лише суспільного прогресу, а й саморефлексії, стабільності в державі, її національної безпеки [7, 12].

Цю думку підтверджують соціологічні дослідження останніх років. Більшість авторів сходяться на тому, що висока освіченість та культура народу є фундаментом підвищення ефективності праці, розвитку національної економіки.

Характерною особливістю нинішнього етапу соціально-економічного розвитку української держави є поява інституцій, притаманних країні з ринковою економікою. Це, насамперед, споживчий ринок, ринок засобів виробництва, фінансовий ринок, ринок робочої сили, ринок послуг тощо. Кожна з зазначених складових національного ринку має свої організаційні форми. Так, для споживчого ринку характерними є мережа магазинів, сільських та міських ринків, ярмарки, аукціони; для ринку засобів виробництва – товарні біржі, торгові доми, підприємства гуртової торгівлі, виставки; для фінансового ринку – комерційні банки, фондові й товарні біржі; для ринку робочої сили – біржі праці, обласні та міські центри зайнятості населення, бюро з працевлаштування; для ринку послуг – брокерські та дилерські установи, аудиторські фірми, лізингові та страхові компанії, юридичні консультації тощо.

Зазначені чинники висувають нові вимоги до економічної підготовки молоді, головною з яких, на нашу думку, є розуміння основ функціонування сучасної економіки та тенденцій її розвитку. „Яку діяльність збираємося пропонувати нашим дітям, щоб у кожного з них по-різному, але все ж формувалися риси активності та підприємливості? ...деякі школи та вчителі вже почали організовувати „підприємства” та залучати дітей до „підприємницької діяльності”. Правдоподібно, це і є те найгірше, що можна було б придумати в такій ситуації, бо подібні заходи постійно спонукають дитину до аморальних рішень і формують в ній не стільки підприємливість, скільки корисливість, цинізм, підступність, лукавство, нечесність тощо. Мусимо, отже, уточнити завдання школам: воно не в формуванні підприємців, а радше у розвитку тих якостей характеру дитини, котрі доросла людина пізніше зможе використати для забезпечення успіху в господарській діяльності. І це стосується передусім організації самого способу навчання – в школі і дома” [2, 95].

Таким чином, з одного боку, умови ринку, диктують необхідність економічної підготовки, а з іншого – створюють умови для формування у суспільній свідомості економічних уявлень і понять, посилюють цінність економічно важливих якостей особистості.

Аналіз тенденцій розвитку вітчизняної теорії економічної освіти шкільної молоді, дає підставу стверджувати, що вона розвивається у трьох основних напрямках. Для першого – характерна економізація усіх загальноосвітніх дисциплін, яка дозволяє збагачувати дітей економічними знаннями з моменту їх приходу до загальноосвітнього закладу. Для другого – запровадження спеціальних курсів з основ економіки, бізнесу, підприємництва у IX-XI класах загальноосвітніх шкіл. Окреслився ще один напрям – спеціальна допрофесійна та профільна підготовка в школах, колежах, ліцеях, недержавних структурах.

Успішність засвоєння учнями основ економічних знань залежить, насамперед, від їх науково обґрунтованого обсягу та узгодження з навчально-пізнавальними можливостями школярів.

Для вирішення питання вибору оптимального способу формування економічних понять необхідно, насамперед, знати психолого-фізіологічні особливості процесу їх засвоєння.

У цьому сенсі особливої уваги заслуговують роботи як вітчизняних, так і зарубіжних психологів. Зокрема, П.Гальперін та Н.Тализіна, розвиваючи теорію поетапного формування розумових дій, передбачали таку послідовність засвоєння наукових понять: практичні, матеріалізовані дії з об'єктами (їх символічним позначенням), поняття про які повинні бути сформовані; уточнення поняття вголос (зовнішнє мовлення); розмірковування над поняттям (внутрішнє мовлення). Ці вчені вважають, що початковою, вихідною формою інтелектуальної діяльності в процесі навчання завжди є “діяльність зовнішня, матеріалізована” [9, 28].

Будучи результатом активної взаємодії суб'єкта й об'єкта пізнання, поняття формується під безпосереднім впливом цієї суб'єкт-об'єктної взаємодії, під впливом структури предметної та розумової діяльності людини [4, 13].

„Поняття як цілісне утворення – відзначає П.Гальперін, – засвоюється тоді, коли дії, на основі яких воно формується, пройшовши ряд якісних перетворень стають узагальненим, автоматичним і підсвідомим розумовим процесом” [3, 465].

Не применшуючи ролі інтеріоризації (переносу дії зі зовнішнього в внутрішній плани) Н.Менчинська та Г.Костюк вказують на наявність протилежної сторони процесу засвоєння понять –

екстеріоризацію (переносу операцій із внутрішнього у зовнішній план), який постійно здійснюється в процесі використанні знань на практиці.

Не повністю поділяє точку зору П.Гальперіна та Н.Тализіної і М.Шардаков, який справедливо зазначає, що „формування понять шляхом практичного оперування є ефективним методом лише за умови можливості, в процесі засвоєння знань, зразу ж використовувати їх на практиці” [12, 214]. На основі проведених досліджень М.Шардаков робить висновок, що засвоєння школярами наукових понять здійснюється різними способами і вивчати закономірності їх формування слід, насамперед, шляхом виявлення співвідношення словесно-понятійної, уявної і практично-дієвої розумової діяльності учнів [12, 215]. Згідно його рекомендацій, в процес формування наукових понять слід включити такі етапи:

- організацію спостережень одиничних предметів чи явищ;
- збагачення спостережень;
- виявлення загальних і суттєвих ознак досліджуваних предметів чи явищ;
- уточнення;
- визначення поняття;
- вправи з практичного застосування поняття;
- розширення та поглиблення поняття.

Дещо інший підхід до процесу формування у школярів наукових понять рекомендує В.Давидов. Він переконаний, що процес зародження поняття в свідомості учня починається з визначення цього поняття. „Але коли визначення даного, конкретного поняття в науці уже зроблено, сформульовано, то в чому доцільність – пише В.Давидов – тих емпіричних учнівських пошуків, які вже були зроблені вченими? Специфіка навчання полягає саме в тому, що дитина освоює, привласнюючи те що уже знайдено людиною і виражено в систематичній формі. Тут можна почати з того, що є результатом пошуку вченого, тобто з поняття” [6, 468]. При цьому послідовність формування поняття, на думку вченого, повинна визначатись побудовою навчальних програм, які, в свою чергу, повинні забезпечувати рух поняття „від абстрактного до конкретного, від загального – до одиничного” [6, 465].

Як відзначає В.Копнін, учень, перебуваючи на занятті пізнає, однак не досліджує. Він засвоює нові для нього знання, але не досягає нових для людського суспільства результатів. Навчання – пізнання для себе, а наукове дослідження – пізнання, безпосередньо спрямоване на досягнення результатів нових не лише для конкретного суб’єкта, а для суспільства взагалі.

„Поняття, – відзначає В.Давидов, – є такою формою розумової діяльності, через яку відтворюється предмет і система його зв’язків, які в цілому відображають єдність, суть руху матеріального об’єкта” [5, 268]. Це і „форма відображення матеріального об’єкта” і „особлива розумова дія”. Учений відстоює думку про необхідність предметної діяльності учнів, через яку вони повинні навчитись бачити в матеріальних формах засвоєного поняття мережу взаємовідносин та взаємозалежностей. „Практичні дії, будучи чуттєво-предметним перетворенням матеріального світу, здатні поєднувати в собі цілком протилежний зміст – зовнішнє і внутрішнє, наявне й опосередковане, одиничне і загальне. Тут ці моменти перебувають у безпосередній єдності” [5, 283].

Чимало авторів (Н.Менчинська, Д.Богоявленський, С.Кабанова-Меллер та ін.) у своїх роботах особливого значення приділяють ролі аналізу, синтезу, узагальнення та абстрагування у формуванні понять. Важливим положенням, обґрунтованим згаданими авторами є те, що в процесі формування понять необхідно маніпулювати неістотними ознаками, коли істотні залишаються незмінними. Зокрема, Н.Менчинська відзначає, що підведення учнів до цих двох висновків (про істотні та неістотні ознаки) дозволяє їм розділити ці ознаки і дає можливість далі правильно застосовувати певне поняття при поясненні різноманітних явищ, що володіють тими ж самими істотними ознаками, тобто правильно здійснювати узагальнення.

Певне зацікавлення викликають теоретичні положення відомого психолога Л.Виготського щодо розуміння природи утворення понять. Учений вважає, що рівень формування понять прямо залежить від того наскільки враховуються специфічні особливості дитячого мислення. На його думку, основними параметрами, за якими можна оцінювати зміну розумової діяльності в процесі оволодіння поняттями є: міра і якість узагальнення, ступінь абстрагування, включення в систему. Через це, поняття, на будь-якому етапі свого розвитку, з психологічної точки зору є актом узагальнення [1, 216].

Ми поділяємо думку Л.Виготського про те, що „єдиним вихователем, здатним утворити нові реакції в організмі, є власний досвід організму”. Оскільки „саме в організмі, а не будь-де в іншому

місці, відбувається боротьба зовнішніх впливів, проходить переосмислення різних факторів норм та принципів, що в підсумку визначають її поведінку на майбутнє” [1, 82].

Таким чином, витоки наукових понять знаходяться в площині життєвого досвіду дитини, формуються й шліфуються в процесі її розвитку. І саме через це особистий досвід вихованця повинен стати основною базою педагогічної роботи.

Будь-яке наукове поняття не виникає само собою, а бере свій початок з множини спонтанних понять, сформованих у дитини в процесі її розвитку, набуття життєвого досвіду.

Говорячи про взаємозв'язок між психічними процесами, що відбуваються в мозку людини, С.Рубінштейн відзначав, що вони завжди взаємопов'язані й утворюють одне ціле. Будь-яка пізнавальна діяльність, будь-який пізнавальний процес, взятий у своїй реальній конкретності, здійснюється одночасно на різних рівнях. За висловлюванням видатного психолога, „найабстрактніші поняття, взяті з реального пізнання, ніби утворюють піраміду, в якій абстракції високого порядку становлять вершину, а в її основі лежать покриті декількома шарами абстракції різного рівня, чуттєвого узагальнення, продукт більш або менш елементарної генерації [8, 101].

Роботи педагогів-дидактів Н.Верзіліна, М.Скаткіна, А.Усової, М.Данилова та ін. присвячені, в основному, виявленню дидактичних умов формування окремих груп понять.

На думку Н.Верзіліна, розвиток понять є основною рушійною силою усього процесу навчання і виховання учнів, усієї динаміки викладання. Учений розглядає процес формування біологічних понять на внутрішньо-предметному та міжпредметному рівнях, вказує основні етапи і способи їх успішного засвоєння через постановку та реалізацію проблеми шляхом аналізу та синтезу, систематизації та узагальнення, встановлення тісних міжпредметних зв'язків, організації активної розумової діяльності.

Вагомим дидактичним внеском у дослідження процесу формування наукових понять стали праці А.Усової. На основі детального аналізу наукового доробку попередників, автор робить висновок, що „спосіб формування поняття, послідовність чергування етапів цього процесу повинні визначатись, виходячи з змісту самого поняття, рівня загального розвитку учнів, їх попереднього досвіду, наявної понятійної бази, рівня пізнавальних здібностей...” [10, 81]. Вона обґрунтовує ряд етапів процесу формування і розвитку наукових понять, серед яких найбільш вагомими для нас є: абстрагування; уточнення та закріплення в пам'яті суттєвих ознак поняття; встановлення взаємозв'язків конкретного поняття з іншими; використання понять у вирішенні творчих практичних завдань навчального характеру; збагачення поняття.

Процес формування наукових понять у свідомості учнів характеризується певними особливостями [11, 105]:

- як в науковому, так і в навчальному пізнанні формування й розвиток понять є складним діалектико-суперечливим процесом;
- учні не одразу оволодівають поняттями, а поступово засвоюють їх зміст, об'єм, зв'язки і відношення з іншими поняттями;
- оволодіння поняттями відбувається під час навчання учнів під керівництвом вчителя, а також в процесі їх самостійної цілеспрямованої діяльності;
- особлива роль у формуванні понять належить активній пізнавальній діяльності самих учнів через застосування навчальних вмінь та навичок виконання практичних робіт.

У навчальному пізнанні, як і в науковому, процес розвитку понять спрямований у двох напрямках:

- від окремих уявлень до найпростіших загальних понять, а від них, внаслідок абстрагування – до вищих, більш загальних понять;
- від загальних понять – до багатогранної дійсності і далі – до окремих понять.

Більшість авторів у педагогічних дослідженнях, присвячених проблемі формування в школярів наукових понять, приходять висновку, що позитивним моментом, який сприяє підвищенню ефективності проходження цього процесу, є: інтенсивне використання наочності (А.Леонтьєв, В.Давидов, Л.Занков); проблемний характер викладу навчального матеріалу (І.Лернер, А.Матюшкін, В.Оконь); підвищена міра самостійності в навчанні (А.Усова, А.Уварова та ін).

Певне значення для розкриття суті процесу формування наукових понять мають дослідження, проведені Е.Акулкіним та Н.Шайденко. Так Е.Акулкін акцентує увагу на необхідності дотримання наступності, науковості, систематичності й послідовності в процесі засвоєння наукових понять, розкриває значення самостійної роботи школярів як засобу активізації їхньої навчально-пізнавальної діяльності в освоєнні понять. Н.Шайденко звертає увагу на роль міжпредметних зв'язків, вказує вірогідні шляхи організації пізнавальної діяльності учнів у процесі оволодіння поняттями. Зазначені

автори розглядають процес формування складних наукових понять з позиції активної діяльності учнів, підкреслюють необхідність дотримання принципу послідовного розвитку цих понять у свідомості школярів.

Аналізуючи теоретичні джерела, ми дійшли висновку, що процес формування наукових понять має складний, діалектично суперечливий характер. Йому притаманна деяка паралельність руху – від чуттєво-конкретного сприйняття до утворення абстрактного поняття і, навпаки, рух від абстрактного до конкретного загального (конкретного в мисленні). Немає двох різних шляхів пізнання, з яких один був рухом від конкретного до абстрактного, а інший – від абстрактного до конкретного. Є лише один шлях, де емпіричне й теоретичне подано як дві сторони єдиного процесу пізнання.

У своєму дослідженні цю закономірність пізнавального процесу ми використовуємо як один з головних методологічних принципів формування в школярів економічних понять, оскільки вважаємо, що раціональне поєднання індуктивного й дедуктивного підходу є необхідною умовою формування наукових понять.

Тому, у процесі ознайомлення школярів з певним колом економічних знань на уроках трудового навчання, необхідно акцентувати лише переваги використання того чи іншого способу пізнання в рамках їх єдності. При цьому враховується специфіка наукових понять, психофізіологічні особливості учнів, кількісний та якісний рівень знань школярів в процесі формування нового поняття, наявний практичний досвід, рівень пізнавальних здібностей тощо.

Базуючись на положеннях А.Усової про основні етапи формування понять, ми дійшли висновку, що процес засвоєння понять тісно пов'язаний з узагальненнями. Реалізація цього способу в формуванні економічних понять сприяє розвитку в школярів таких розумових операцій, як аналіз, синтез, співставлення, порівняння, абстрагування.

На основі системного підходу до процесу формування економічних понять, нами визначено основні методологічні вимоги щодо підбору змісту навчальної інформації:

- визначення елементів, що становлять зміст навчальної інформації та вивчення їх якісних характеристик;
- побудова структури системного об'єкту;
- виявлення зв'язків між елементами, що забезпечують цілісність та розвиток системи.

Проведена нами дослідно-експериментальна робота дає підстави сформулювати наступні висновки:

1. Усвідомлене засвоєння учнями економічних понять вимагає від вчителя визначення комплексу цих понять та проведення тематичного планування з метою виявлення вузлових етапів їх формування.
2. Ефективне засвоєння економічних понять можливе за умови створення оптимальної системи засобів активізації навчання та виявлення дидактичних умов її успішної реалізації.
3. Засоби активізації будуть системними, коли їх дія забезпечуватиме активізацію усіх компонентів процесу учіння відповідно до конкретної мети навчально-пізнавальної діяльності.

Література

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Вишневецький О. Сучасне українське виховання: Педагогічні нариси. – Львів: Львівський обласний науково-методичний інститут освіти; Львівське обласне педагогічне товариство ім. Г.Ващенка. – 1996. – 238 с.
3. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука. – М.: Просвещение, 1959. – 340 с.
4. Готт В.С., Землянский Ф.М. Диалектика развития понятийной формы мышления: Монография. – М.: Высшая школа, 1981. – 319 с.
5. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 423 с.
6. Давыдов В.В. Связь теорий обобщения с программированием обучения // Исследование мышления в советской психологии. – М.: Педагогика, 1966. – 275 с.
7. Куценко В., Удовиченко В., Опалева І. Освіта як фактор стабільності та національної безпеки України // Економіка України. – 1998. – №1. – С. 12-22.
8. Рубинштейн С.А. О мышлениях и путях его исследования. – М.: АН СССР, 1956. – 148 с.
9. Талызина Н.Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий и проблема развития мышления // Советская педагогика. – 1967. – №2. – С. 16-20.

10. Усова А.В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий. – Челябинск: ЧПИ, 1979. – 87 с.
11. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
12. Шардаков М.Н. Мышление школьника. – М.: Педагогика, 1963. – 357 с.

Резюме

В статье показано значение экономического образования как элемента коммуникативного процесса общественного бытия. Автор анализирует психолого-физиологические особенности процесса усвоения экономических знаний; определяет основные методологические условия, касающиеся построения содержания учебной информации.

Ключевые слова: экономическая подготовка, формирование научных понятий, процесс обучения, содержание обучаемой информации.

Summary

The article deals with the content of economic education as an element of communicative process of social existence. The author analyses the mental-physiological peculiarities of economical knowledge mastering, determines the main methodological condition of building the contents of educational information.

Key words: economic preparation, forming of scientific notions, educational process, contents of educational information.

УДК 370

О.К.Мілютіна

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ БРИТАНСЬКИХ ВЧИТЕЛІВ З ПОЛІКУЛЬТУРНИМ КОНТИНГЕНТОМ УЧНІВ СЕРЕДНІХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ

У статті окреслені особливості роботи вчителів в класах з багатокультурним складом учнів в середніх навчальних закладах Великої Британії.

Ключові слова: полікультурна освіта, інтеркультурний підхід, стереотипи, боротьба з расизмом, різноманітність, домінуюча культура, етнічні меншини, інтеграція, глобалізація.

Формування єдиного європейського освітнього простору є важливою складовою європейської інтеграції. Так у матеріалах Болонської декларації (1999), рекомендаціях Берлінської наради (2003) достатньо чітко визначено основні напрями й чинники цього процесу, одним із яких є полікультурна освіта молоді та підготовка вчителя до роботи у полікультурному середовищі.

На проблемах полікультурної освіти молоді та підготовки вчителя до роботи в полікультурному оточенні сьогодні зосереджена увага багатьох європейських, американських, австралійських та інших педагогів (Дж. Бенкс, П.Горські, М.С.Хенлі, Н.Бейкон, Ф. Боргес, Дж. Хігінс, Б.Сміт, В.Кейт, Л.Х.Екстранд, Дж.Каммінс, М.Свейн, Р.Фауерштайн). Останнім часом цим питанням зацікавились і українські науковці І.Бех, М.Красовицький, Т.Клинченко, Л.Голік, І.Гудзик, Т.Левченко, Г.Філіпчук, Р.Антонюк, К.Корсак, А. Солодка, І.Лощенова, В.Болгаріна, О.Ковальчук та інші.

Мета нашої статті – розкрити фахові вимоги до роботи вчителя в полікультурному шкільному середовищі Великої Британії і показати підходи, які використовують британські педагоги в царині полікультурної освіти, зокрема з метою навчити школярів цінувати різноманітність культур і боротися з проявами расизму в своєму оточенні.

Сьогодні англійські вчителі, як і більшість європейських педагогів є прихильниками людиноцентристської та культурологічної парадигми, принципів полікультурності та культуровідповідності у педагогічній діяльності. Принцип полікультурності виражає орієнтацію на різноманітність культурних цінностей і норм, визнання їх рівноправності та рівнозначності в освітньому процесі. 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 [1, 37]. 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.

А.Перотті, директор центру інформації та досліджень з міжнародної міграції у Парижі, вважає, що для плідної роботи в полікультурному учнівському колективі 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 часто відбувається тут тільки через учителя), поєднати шкільний навчальний процес з оточенням дитини (родина, квартал, дозвілля, мас-медіа тощо)” [2, 78]. На його думку інтеркультурний підхід до підготовки вчителів, які будуть працювати у полікультурних класах це:

- на дидактичному рівні – науковий підхід, що передбачає оцінку всіх знань з різних позицій, демонструючи їхню відносність. Особливо придатними для реалізації цього підходу є такі шкільні дисципліни як історія, географія, література, мистецтво, музика;

- на педагогічному рівні – набуття навичок, умінь і засобів, що дадуть кожному вчителю змогу визначитися стосовно іншого, урізноманітнити взаємовідносини, прийняти різні культури у своєму середовищі, зрозуміти, що його культура не є центром світу;

- на соціальному рівні – педагогічна підготовка, спрямована на інтеграцію в демократичне і плюралістичне суспільство, якими є сьогодні європейські країни [2, 105-106].

Враховуючи ці аспекти, Рада культурного співробітництва Ради Європи прийняла ряд документів стосовно полікультурної освіти молоді та підготовки вчителя до роботи у полікультурному оточенні. В цих документах констатується, що сучасні європейські держави характеризуються „множинністю культур” і тому полікультурне навчання рекомендоване не тільки дітям – вихідцям із сімей мігрантів, а й усім учням. Рада Європи рекомендувала урядам держав-учасниць проводити підготовку всіх вчителів в контексті інтеркультурного виміру, ... і „ввести питання, що пов'язані з полікультурністю та порозумінням між різними спільнотами до програм початкової освіти та підвищення кваліфікації вчителів” [5].

У світлі цих рекомендацій уряд Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії виробив нові професійні вимоги до вчителів і розробив нову освітню стратегію „Повага до всіх” (Respect for All), спрямовану на боротьбу зі стереотипами та впровадження ефективної педагогічної практики в царині полікультурної освіти.

У директивах уряду щодо підготовки вчителів наголошується, що всі вчителі повинні добре знати і розуміти свої обов'язки у світлі вимог Закону про расові відносини (Race Relations Act) (1976), Поправки до Закону про расові відносини (Race Relations Act (Amendment) (2000), Закону про права дітей (Children Act) (1989), Закону про сексуальну дискримінацію (Sexual Discrimination Act). Від усіх учителів вимагається, що вони будуть очікувати високого рівня академічних досягнень від усіх учнів, не зважаючи на їхні індивідуальні та статеві відмінності, культурне та мовне походження. Особлива увага приділяється тому, що вчитель повинен навчитись цінувати культурні, мовні та релігійні відмінності своїх учнів і у роботі уникати будь-якої дискримінації. Щоб досягти цієї мети необхідна узгоджена праця всіх зацікавлених осіб (адміністрації школи, вчителів, батьків, членів спільноти, до якої належить дитина).

Стратегія „Повага до всіх”, розроблена в межах Національного Навчального Плану, дає змогу вчителю показати учням, що расизм у Великій Британії є поза законом, навчити їх розпізнавати прояви расизму та озброїти засобами боротьби з ним. Накреслені в ній напрями діяльності вчитель може використовувати, щоб навчити дітей цінувати різноманітність та боротися з расизмом.

Однією з найважливіших вимог стратегії є дуже уважне ставлення учителя до вибору засобів навчання. Він має бути впевненим, у тому що обрані ним засоби не принижують культуру етнічних меншин до вивчення тільки знакових(символічних) артефактів, традицій та звичаїв. Особливої уваги потребують комп'ютерні кліпи, в яких образи дуже часто стилізовані та стереотипні. В школі не можна допускати розповсюдження екстремістських матеріалів, які можуть викликати образу представників етнічних меншин.

По-друге, від учителя вимагається демонстрація широкого та збалансованого погляду на різні культури. Йому необхідно:

- відображати точну картину поглядів, вірувань, досвіду, способу життя етнічних меншин, не презентуючи 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 багатомірними 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 в різних країнах, мають багато спільних рис, але в той же час вони можуть мати різні культурні цінності, зважаючи на вплив сучасної західної культури;
- пояснювати, що культура спільноти 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 людей – вихідців цієї культури, так і для представників інших культур. Необхідно визнати, що немає досконалої або ідеальної культури.

Ще однією вимогою стратегії є правильне трактування фактів та суджень стосовно проблеми полікультурності у Британії. Так, наприклад, найбільш поширеною у країні думкою є та, що міграція – це ознака сучасного світу. Але, якщо вивчати це питання глибше, виявляється, що історія Британії – це послідовність міграційних процесів багатьох народів: кельтів, германців, вікінгів, нормандців. І англійська мова тому є такою багатою, що вона ввібрала в себе синтаксис та лексику багатьох інших мов. Очевидним є також і 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 острови разом з англо-саксами, статутне право – з нормандцями, числову систему британці запозичили в арабів тощо.

Вчителю необхідно чітко усвідомлювати і довести до відома своїх учнів фактори, які роблять суспільство цивілізованим, і те наскільки вони залежать від почуття соціальної справедливості та поваги до різноманітних культур та цінностей;

В стратегії зазначається також, що учителю необхідно правильно розуміти проблеми глобалізації в світі, щоб сформулювати 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, яким чином засоби інформації висвітлюють 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.

Основне завдання вчителя, на думку британських педагогів, – сприяти створенню доброзичливого клімату в класі. Для цього потрібно:

- привчати всіх учнів пишатися власною культурою, національністю, країною походження, вірою, сімейними традиціями;
- до всіх учнів ставитися однаково доброзичливо, не створювати ситуацій, в 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 людини, її власне життя великою мірою залежить від особистого вибору [4].

Відома англійська вчителька Джоан Дін вважає, що і сьогодні є вчителі, які по-різному і з упередженістю оцінюють школярів як хлопчиків і дівчаток, білих і чорних, бідних і заможних, дітей з різним рівнем розумових та фізичних здібностей. Вона підкреслює, що вчителю необхідно постійно контролювати себе і навчати дітей уникати таких упереджень. У своїх класах вона до всіх дітей прагнула ставитись однаково, незважаючи на їхню расову приналежність, соціальне становище, стать чи наявність певних вад [3, 19].

Головне завдання школи й учителя, на думку Дж. Дін, – сприяти навчанню дітей. Існують різні фактори, 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” [там само].

Таким чином, зарубіжні фахівці вважають, що від самого початку підготовки до роботи в полікультурному середовищі вчитель має розуміти, що йому доведеться відігравати активну роль в демократичних процесах, бути обізнаним у політичному житті власної країни і світу загалом, опановувати активні методи викладання, вдаватись до анкетування й до дискусій та використовувати засоби масової інформації, експериментувати й розробляти власні дидактичні матеріали та методики роботи з учнями, протистояти проявам расизму у суспільстві, усвідомлювати й долати власні упередження.

Отже, як показує зарубіжний, зокрема британський, досвід, реалізація полікультурної парадигми педагогічної діяльності вимагає від учителя знання різних культур, життєвого досвіду й співпраці з учнями та своїми колегами. Він має бути здатним розпізнавати й долати стереотипи, упередження, однобічність поглядів. Вчитель у сучасному світі має постійно поглиблювати свої знання про інших, а заодно (завдяки сторонньому погляду) пізнавати й самого себе.

Література

1. Лощенова І.Ф. Полікультурне виховання майбутніх вчителів у процесі вивчення іноземних мов. Дис. ...канд. пед. наук 13.00.0 теорія і методика виховання. К.; 2004. – 221 с.
2. Перотті А. Виступ на захист полікультурності. – Вид-во Ради Європи, 1994. / Переклад з англ. – Львів: Кальварія, 2001. – 128 с.
3. Dean J. Organising Learning in the Primary School Classroom. 2 ed. Routledge., London and New York. 1992. – 271 p.
4. Guidance for teachers <http://www.qca.org.uk/1576html>
5. 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

В данной статье рассматриваются особенности работы учителей 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.

ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ – СКЛАДОВА ЧАСТИНА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена теоретичним аспектам аналізу сутності поняття "спілкування". Наголошено, що педагогічне спілкування на уроці музики за своєю суттю є художньо-педагогічним.

Ключові слова: педагогічна діяльність, спілкування, художньо-педагогічне спілкування, види музичної діяльності.

Одним із аспектів сучасних динамічних перетворень в умовах незалежної України є піднесення рівня духовної культури людини, її творчого потенціалу. Важлива роль у цьому процесі належить педагогічним навчальним закладам, які формують особистість учителя. Вища педагогічна школа покликана забезпечувати підготовку вчителя, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток, здатного розвивати особистість учня. Він має бути зразком комунікативної компетентності.

Комунікативна компетенція вчителя може бути визначена як система вмінь виконувати організаторську, гностичну та власне комунікативну діяльність. Педагог у своїй професійно-комунікативній діяльності має демонструвати зразки мовленнєвої поведінки в ході виконання учнями різноманітних завдань, адекватно користуватися своїми знаннями з метою управління навчально-пізнавальною діяльністю школярів, доцільно застосовувати мовленнєві засоби організації та регуляції спілкування в різноманітних педагогічних ситуаціях.

Проблема комунікативної підготовки вчителя привертала й продовжує привертати увагу багатьох педагогів, які зосереджують увагу на питаннях формування особистості вчителя (В.М.Галузинський, М.Б.Євтух, В.А.Кан-Калик, О.Г.Мороз, В.А.Семиченко та ін.). Вчені підкреслюють, що навчання педагогічному спілкуванню є невід'ємною частиною навчання комунікативної майстерності.

Дослідження, присвячені питанням формування комунікативних умінь як компонента педагогічної культури вчителя (Васильєвої М.), підготовці майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку (Кіліченко О.), педагогічні засади формування особистісно-зорієнтованого спілкування (Богданової М.), теоретико-методичні основи підготовки майбутнього педагога до професійного спілкування (Савенкової Л.) не вичерпують усіх питань, які сьогодні постають перед вищою педагогічною освітою. Тому, метою нашої статті є аналіз психолого-педагогічних основ спілкування та формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до педагогічного спілкування з учнями на уроках музики.

Педагогічна діяльність - це спільна діяльність учителя й учнів, у процесі якої розвиваються як "суб'єктно-об'єктні" відносини (суб'єкт педагогічної дії - вчитель, об'єкт педагогічного впливу - дитина, яка водночас є суб'єктом самовиховання), так і "суб'єктно-суб'єктні" (міжособові відносини вчителя й учнів на основі співробітництва, взаємної довіри, доброти, поваги). Ці та інші відносини формуються на основі постійного спілкування вчителя з учнями в процесі їх навчання, позакласної виховної роботи. Його спілкування з дітьми носить особливий, професійний характер і має чітко виражену педагогічну спрямованість [1, 42].

Як філософська категорія, спілкування - це спосіб зв'язку між людьми у процесі їхньої взаємодії. Спілкування має різні форми: психічного контакту між індивідами, що здійснюється у процесі спільної діяльності й взаємовпливу, обміну вербальною і невербальною інформацією [10, 656].

Специфіка спілкування визначається тим, що в його процесі суб'єктивний світ однієї людини розкривається іншій. Виділимо, за Б.Ф.Ломовим, такі функції спілкування, як інформаційно-комунікативна, пов'язана із взаємним корегуванням спільної діяльності; афективно-комунікативна, що стосується емоційної сфери людини і відповідає потребам у зміні свого емоційного стану [6, 244]. Слід виділити також функцію самовираження, орієнтовану на пошук і досягнення взаєморозуміння.

Комунікативний аспект спілкування пов'язаний з виявом специфіки інформаційного процесу між людьми як активними суб'єктами, з урахуванням відносин між ними, їх установок, цілей, намірів, тобто комунікація є смисловим аспектом спільної взаємодії [6, 168].

М.С.Каган вказував на неоднозначність понять "спілкування" і "комунікація", які в науковій літературі нерідко розглядаються як синоніми. Поняття "спілкування" має практичний, матеріальний, інформаційний і практично-духовний характер, тоді як комунікація є чисто інформаційним процесом

- передачею певних повідомлень [3, 144]. У спілкуванні немає відправника й отримувача повідомлень, а є співбесідники, співучасники загальної справи. У комунікації спостерігаємо односпрямований процес, коли інформація йде лише в один бік. У спілкуванні інформація циркулює між партнерами, оскільки обидва активні. "Спілкування - це процес вироблення нової інформації, загальної для людей, що спілкуються, і яка породжує їхню спільність", - пише вчений [3, 14]. У результаті спілкування відбувається перетворення стану кожного партнера в їх спільне надбання.

Психологи розглядають спілкування як складний багатоплановий процес установа й розвитку контактів між людьми, породжений потребами у спільній діяльності, що включає обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання й розуміння іншої людини [6, 244]. Соціальний смисл спілкування полягає в тому, що воно виступає засобом передачі форм культури і суспільного досвіду. Специфіка спілкування визначається тим, що в його процесі суб'єктивний світ однієї людини розкривається іншій.

Психолог Б.Ф.Ломов пропонує таку класифікацію функцій спілкування: інформаційно-комунікативна, регуляційно-комунікативна, афективно-комунікативна [6, 244]. Педагог у своїй діяльності повинен реалізовувати всі функції спілкування - виступати як джерело інформації; як людина, що пізнає іншу людину чи групу людей; як організатор колективної діяльності і взаємовідносин [4, 13].

У педагогічному аспекті спілкування розглядається як мотивована комунікативно-пізнавальна діяльність, спрямована на отримання, засвоєння і передачу певної інформації. Як і будь-яка інша діяльність, спілкування має кінцевий результат і вимагає його оцінки учасниками. Для педагогічного спілкування, наприклад, таким результатом може бути вирішення комунікативно-пізнавального завдання, а задоволення чи незадоволення у зв'язку з ним викликатиме відповідну оцінку [7, 213].

Педагогічне спілкування - це професійне спілкування вчителя з учнями на уроці й після нього, спрямоване на створення позитивного психологічного клімату в класі, сприятливих умов навчання учнів. Спілкування вчителя з учнями повинно викликати радість подолання труднощів, бажання працювати, сприяти соціально-психологічній оптимізації навчально-виховного процесу [5, 3].

Тільки оптимальне педагогічне спілкування створює сприятливі умови для формування особистості, дозволяє змінювати стиль управління соціально-психологічними процесами та максимально використовувати індивідуальні особливості вчителя. Висока культура педагогічного спілкування вчителя виступає в цьому випадку соціально-психологічним фундаментом, який дозволяє творчо розв'язувати складні виховні завдання [4, 152].

Культура педагогічного спілкування - досить складне поняття. Воно включає знання, оцінне ставлення до своїх вчинків, різні почуття тощо. Тому формування умінь і навичок культури педагогічного спілкування в майбутніх учителів передбачає насамперед теоретичну розробку поняття "культура педагогічного спілкування", пов'язаного передусім з категорією діяльності (О.М.Леонт'єв, О.О.Леонт'єв, О.О.Бодальов та інші). Саме через категорію діяльності можна пояснити формування культури спілкування як засвоєння особистістю способів діяльності спілкування, що дозволяє цій особистості повною мірою реалізувати себе та свої цілі, свій творчий потенціал, а також виявити процесуальний характер культури [4, 154].

Культура спілкування кожного конкретного педагога має свої індивідуальні риси, оскільки глибоко індивідуальний його внутрішній світ, психофізіологічні особливості. У сукупності й взаємозумовленості своїх функцій вона виступає як чинник, який через соціально-психологічні механізми суттєво впливає на характер і кінцеві результати процесу навчання й виховання.

Підкреслюючи значущість виховно-дидактичних функцій педагогічного спілкування, О.О.Леонт'єв відзначав, що "оптимальне педагогічне спілкування - таке спілкування вчителя з школярами в процесі навчання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для формування особистості школяра, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання, забезпечує управління соціально-психологічними процесами в дитячому колективі і дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні особливості вчителя" [5, 13].

Методологічно важливою є думка Ш.А.Амонашвілі про те, що спілкування - це не лише взаємовплив людей один на одного, не тільки обмін інформацією, а й можливість реалізувати свою людяність, свою індивідуальність і неповторність. "Спілкування є і основа, і суть, і інтегральний метод виховання", - писав вчений [2, 62].

Отже, педагогічне спілкування виступає одним із головних засобів педагогічного впливу. В процесі спілкування педагога й учня не тільки реалізуються функції навчання й виховання, але й розв'язуються інші, не менш важливі педагогічні завдання.

Педагогічне спілкування на уроці музики має свою специфіку, оскільки воно за своєю суттю є художньо-педагогічним.

Художньо-педагогічне спілкування має ґрунтовну теоретичну базу. Вчені підходять до спілкування як художньої категорії (Л.С.Виготський, Є.В.Назайкінський, Б.М.Теплов, Г.С.Тарасов); розглядають мову й музику в органічному взаємозв'язку як засоби спілкування людей (Б.В.Асаф'єв, В.В.Медушевський, Є.В.Назайкінський), як спільну творчу діяльність учителя й учнів, спрямовану на розкриття життєвого змісту музики, досвіду морально-естетичних ставлень, комунікативного досвіду (Е.Б.Абдулін, О.О.Апраксіна, Л.В.Горюнова, Н.Л.Гродзенська, Д.Б.Кабалевський, Г.М.Падалка, В.М.Шацька); як метод керування музичним сприйманням школярів (О.Я.Ростовський). Важливим є висновок про включення в будь-який момент спілкування з музикою наявного життєвого, музичного й комунікативного досвіду, знань і асоціацій (Є.В.Назайкінський).

Художньо-педагогічне спілкування на уроці музики має підпорядковуватися законам художньої логіки, мати естетичну природу й спрямовуватися на створення атмосфери колективного естетичного переживання твору. Такий підхід до взаємодії вчителя й учнів на уроці музики дає змогу трактувати цей процес як художньо-педагогічне спілкування [7, 214].

Художньо-педагогічне спілкування на уроці здійснюється за допомогою вербальних (пояснення, коментування, навідні запитання, порівняння тощо), невербальних (пластичні рухи, жести, міміка, паузи тощо), музично-виконавських (спільне музикування, наспівування, пластичне інтонування тощо) засобів спілкування. Усі форми спілкування дітей з музикою мають спрямовуватися на розвиток їхньої музичної культури [7, 221].

Для розвитку музично-педагогічної культури майбутнього вчителя важливе значення має не лише безпосередній діалог із самою музикою, а й "комунікація з приводу музики". Вони формують здатність до естетичної вербальної оцінки творів, стимулюють пізнання себе та інших людей і в такий спосіб позитивно позначаються на професійній підготовці майбутнього вчителя музики.

Досвід педагогічної діяльності показує, що вчителю недостатньо тільки знати основи наук та методику навчально-виховної роботи. Всі його знання і практичні вміння можуть передаватися учням тільки через систему живого й безпосереднього спілкування.

Дуже часто ми спостерігаємо, що навіть ті студенти, що виявляють досить високий рівень виконавської та теоретичної підготовки, відчують себе безпорадними при спілкуванні з дітьми. І, навпаки, зустрічаються випадки, коли студент з слабкою музичною підготовкою досить легко знаходить спільну мову з учнями. А тому, організовуючи навчальний процес, ми прагнули того, щоб усі педагоги проникнулись ідеєю досягнення сформованості у студентів готовності до педагогічного спілкування з учнями; усі знання, уміння й навички студенти набували б із урахуванням своєї наступної професійної діяльності.

На викладачів виконавських класів покладено відповідальні завдання професійної підготовки студентів. Їх успішне вирішення можливе лише за умови встановлення художньо-педагогічного спілкування.

Зазначимо, що для розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя виключне значення має не лише спілкування з музичним твором, а й "комунікація з приводу музики", тобто міжособистісне спілкування викладача й студента в процесі музичного сприймання й виконання, до і після нього, але на його основі [9, 339]. Воно розвиває у майбутнього вчителя потребу в обговоренні музичних вражень, формує його здатність до естетичної оцінки творів, стимулює пізнання себе та інших людей і у такий спосіб позитивно позначається на професійній підготовці [8, 65].

Другим аспектом комунікативності є вміння розповідати про музику та відчувати аудиторію. Студентам регулярно пропонувалися завдання на збагачення лексики та розвиток культури мови. Процес навчання будувався на основі самостійного пошуку й узагальнення знань стосовно виконуваного твору, його образного змісту, виконавських прийомів, художньої інтерпретації. Основним способом підтримання художньо-емоційних контактів між викладачем і студентами була спільна творчість, спільний пошук істини, рівноправне партнерство в обміні думками.

Відомо, що вчитель музики в загальноосвітній школі майже ніколи не виступає як "чистий" виконавець, його виконання завжди супроводжується словесними поясненнями. А тому одним із провідних напрямків навчальної діяльності студента є всебічне опрацювання музичного матеріалу – й у виконавському, й у вербальному плані. Викладачі вчили студентів не лише грати, а й розповідати про музику. Так визначається новий інтегральний вид навчальної діяльності – досягнення єдності

музично-виконавської і словесної інтерпретації музичних творів.

У системі теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя музики інтегруючою дисципліною виступає курс "Методика музичного виховання в школі". В ньому ніби фокусуються всі спеціальні музичні, психолого-педагогічні знання й ставлення студентів, і на їх основі здійснюється багатогранна методична підготовка майбутнього вчителя.

Готовність до педагогічного спілкування з учнями формується в процесі розв'язання численних типових і оригінальних педагогічних завдань. Становлення професійної майстерності в сфері музично-педагогічної діяльності передбачає здібність використовувати теоретичні положення в конкретних педагогічних ситуаціях. Моделювання ситуацій і розв'язання педагогічних завдань у процесі музично-педагогічної підготовки студентів дозволяє майбутнім учителям усвідомити значення музично-педагогічної діяльності в естетичному розвитку молодших школярів.

Важливим чинником підготовки до майбутньої професійної діяльності є діалог між студентом—"вчителем" і викладачем, що моделює різні ситуації уроку в школі. Відповіді студентів записували на магнітофон, а потім пропонували звукозапис увазі майбутніх учителів. Під час прослуховування власного виступу студенти добре чули випадки низького рівня культури мови, техніки мови. Це дозволяло скорегувати неточності в постановці питань, правильності аналізу, сприяло формуванню мовних навичок спілкування. Така аудиторна робота найбільш сприятлива для набуття початкових професійних навичок, бо студенту—"вчителю" відома ця аудиторія, він орієнтується у стосунках, що існують між студентами групи, а тому не відчуває особливих утруднень у встановленні "зворотного зв'язку", почуває себе вільно й невимушено.

Конструювання студентами власних моделей педагогічної діяльності орієнтоване на діалог з учнями. В ситуаціях, наближених до умов школи, формуються початкові вміння відбирати навчальний матеріал, будувати й міняти логіку в залежності від рівня підготовленості учнів. Студенти вчать правильно триматися в класі, чітко висловлювати свої думки, точно формулювати питання, розподіляти увагу між учнями. Отже, послідовне введення на заняттях різних видів роботи, що доповнюють один одного, забезпечують повнішу підготовку студентів до педагогічного спілкування з учнями.

Література

1. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования.* - М.: Просвещение, 1984. - 208 с.
2. Амонашвили Ш.А. *Психологические основы педагогики сотрудничества.* - К.: Освіта, 1991. - 111 с.
3. Каган М.С. *Мир общения: Проблема межсубъектных отношений.*- М.: Политиздат, 1988.- 319 с.
4. Кан-Калик В.А. *Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя.* - М.: Просвещение, 1987. - 190 с.
5. Леонтьев А.Н. *Педагогическое общение.* - М.: Знание, 1979. - 48 с.
6. *Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, Г.М.Ярошевского.* – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
7. Ростовський О.Я. *Педагогіка музичного сприймання.*- К.: ІЗМН, 1997. - 247 с.
8. Рудницька О.П. *Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посібник.*- К.:ІЗМН, 1998. - 248 с.
9. Столович Л.Н. *Жизнь – творчество – человек: Функции художественной деятельности.*- М.: Политиздат, 1985. - 415 с.
10. *Філософський словник / Під ред. В.І.Шинкарука.* 2-е вид., перероб. і доп.- К.: УРЕ, 1986. – 800 с.

Резюме

Статья посвящена теоретическим аспектам анализа сущности понятия "общение". Подчеркивается, что педагогическое общение на уроках музыки по своей сути есть художественно-педагогическим.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, общение, художественно-педагогическое общение, виды музыкальной деятельности.

Summary

The article is devoted to the theoretical analysis of the essence of the notion of "intercourse". It is underlined, that the pedagogical intercourse on the lessons of music in his main point is artistic-pedagogical.

Key words: pedagogical activity, intercourse, artistic-pedagogical relations, kinds of musical activity.

УДК 378

І.О.Пальшкова

**ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

У статті розглянуті питання формування педагогічної культури як складової професійної компетентності майбутніх вчителів початкових класів.

Ключові слова: педагогічна культура, професійна компетентність, вчитель початкових класів.

Постановка проблеми. Сьогодні серед української педагогічної громадськості, на сторінках педагогічної преси та у змісті нормативних документів, що регламентують розвиток освітніх процесів, досить часто актуалізується теза про необхідність запровадження компетентного підходу. Проте цей термін є для нас досить новим і невизначеним. Поняття компетентної освіти, освітньої компетентності прийшло до нас із зарубіжних країн, де його широко вживають і досліджують уже понад десять років. Поки що в українському освітньому просторі недостатньо представлені наукові роботи, присвячені цій проблемі, особливо написані українською чи перекладені з європейських мов. Адже зрозуміло, що перш ніж говорити про "запровадження підходу до практики навчання із національній школі", необхідно розібратись у сутності ключових понять і положень такого підходу. Зважаючи на те, що поняття "компетентність" є системним утворенням, можна виокремити такий підхід, запропонований відомим британським психологом Дж. Равеном. На його переконання, компетентність — це специфічна здібність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній сфері, яка охоплює фахові знання, предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [1, 6].

Аналіз останніх публікацій. Компетентний підхід у визначенні цілей і змісту загальної освіти не є новим, оскільки орієнтація на засвоєння умінь і способів діяльності, узагальнених способів діяльності визнавалася В. Давидовим, І. Лернером, В. Лозовою, В. Краєвським, В. Онищуком, В. Паламарчук, М. Скаткіним та іншими вченими. У психолого-педагогічній літературі, зокрема, в теорії та практиці управління персоналом широко використовуються поняття "компетентність" і "компетенція". У ці поняття вкладається різний сенс, що, безумовно, утруднює як теоретичну розробку питання, так і організацію практичної роботи з оцінки професійної компетентності. Нам уявляється, що це положення пов'язане з перекладним характером джерел, які використовують спеціалісти, у яких ці поняття прирівнюються, що, можливо, відбувається у зв'язку з однаковим звучанням цих слів іноземними мовами.

Мета статті. Вивчити поняття педагогічної компетентності вчителя початкових класів та визначити можливості формування професійно-педагогічної культури студентів засобами творчих завдань.

Можна визначити професійну компетентність як ступінь відповідності характеристик колективу (персоналу) переліку вимог, які пред'явлені даній професії. Компетентність конкретної людини – вже його професіоналізму, тобто людина може бути професіоналом у цілому в своїй галузі, але не бути компетентною у вирішенні усіх професійних питань.

При аналізі наукових джерел, ми зіткнулися з визначеннями, які характеризують компетентність з точки зору володіння знаннями, уміннями, навичками (ближче до поняття "кваліфікація"): компетентність – володіння знаннями, котрі дозволяють судити про щось, висловлювати важливу, авторитетну думку.

В. Лозова зазначає, що компетентність має інтегративну природу, тому що її джерелом є різні сфери культури (духовної, громадянської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної та ін.), вона вимагає значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси [8, 5].

Компетентність у широкому розумінні розглядається як ступінь зрілості особистості, тобто певний рівень її психічного розвитку (навченість і вихованість), що дозволяє успішно діяти в суспільстві. У вузькому розумінні компетентність виступає в якості діяльній характеристики.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що автори вивчають професійну компетентність. Так, Н. Кузьміна розглядає її як обізнаність і авторитетність педагога, властивість особистості, котра дозволяє продуктивно розв'язувати навчально-виховні завдання, розраховані, у свою чергу, на формування особистості іншої людини.

Отже, відправним моментом визначення поняття, на нашу думку, може стати інтегрований комплексний підхід, який має спиратися на теорії професійної компетентності, розроблені відомими науковцями з проблем професійної підготовки вчителя В.О. Слатьоніним, Є.М. Шияновим та А.К. Марковою. Структура професійної компетентності педагога розкривається В.О. Слатьоніним і Є.М. Шияновим через педагогічні вміння, а саме поняття "компетентність" визначає єдність теоретичної і практичної готовності вчителя до здійснення педагогічної діяльності [2, 40—41].

Процесуально-особистісний підхід до компетентності, розроблений А.К. Марковою, розрахований не лише на результативність професійно-компетентної праці вчителя, а й передбачає компетентність як співвідношення в реальній праці професійних знань і вмінь, професійної позиції та психологічних якостей особистості [4, 113—126]. Узагальнено компетентність розглядається А.К.Марковою як індивідуальна характеристика ступеня відповідності праці вимогам професії. "Професійно компетентною є така праця вчителя, в якій на достатньо високому рівні здійснюються педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість вчителя і досягаються результати навчання та виховання школярів" [4, 8].

Основні сфери діяльності вчителя в структурі професійної компетентності А.К. Маркова аналізує через такі складові:

- а) професійні (об'єктивно необхідні) психологічні і педагогічні знання;
- б) професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні вміння;
- в) професійні психологічні позиції, установки вчителя, яких вимагає педагогічна професія;
- г) особистісні якості [4, 7—8].

При цьому вона підкреслює, що питома вага окремих складових професійної компетентності може бути нерівноцінною. Пріоритетними, з позиції вченого, є ті складові професійної компетентності, які свідчать про результати педагогічної праці.

Здійснюючи понятійне порівняння термінів "професіоналізм" і "компетентність", вона наголошує, що людина може бути професіоналом у своїй сфері, але не бути компетентною у вирішенні всіх професійних питань. Тому доцільно вивчати окремі сторони професійної компетентності фахівця, серед яких етична має переважаюче значення [2, 34], оскільки передусім моральні цінності й установки визначають мету, стратегію і тактику педагогічної дії.

Для нашого дослідження особливо важливі висновки А.К. Маркової стосовно того, що домінуючим блоком професійної компетентності вчителя є такі системні характеристики:

- мотивація (спрямованість особистості та її види);
- якості (педагогічні здібності, характер і його риси, психологічні стани і процеси);
- інтегральні характеристики особистості (педагогічна самосвідомість, індивідуальний стиль, креативність) [4, 41].

Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості вчителя, вихователя, педагога, котрі дозволяють йому самостійно та достатньо ефективно вирішувати педагогічні завдання, що сформульовані ним або адміністрацією освітньої установи. Для цього необхідно знати педагогічну теорію, вміти та бути готовим застосовувати її на практиці. Отже, під "педагогічною компетентністю учителя можна розуміти єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності" [9, 40].

Л. Карпова вважає, що професійна компетентність викладача є складним індивідуально-психологічним утворенням на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність педагога до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації. Компетентність викладача не має вузько професійних меж, оскільки від нього вимагається постійне осмислення розмаїття соціальних, психологічних, педагогічних та інших проблем, які пов'язані з освітою [9, 14].

Вважаємо, що професійна компетентність педагога є чинником підвищення якості освіти й включає професійно-змістовний, технологічний і професійно-особистісний компоненти. Професійно-змістовний компонент передбачає наявність у педагога знань з предмету, який він викладає, суміжних дисциплін, з дисциплін, що виражають квінтесенцію спеціальності, якими оволодіває

студент, теоретичних знань з основ наук, котрі вивчають особистість людини, що забезпечує усвідомленість при визначенні педагогом змісту його професійної діяльності з виховання, навчання та освіти учнів. Технологічний компонент включає професійні знання, апробовані в дії, тобто уміння. Забезпечують цей компонент інформаційно-інноваційні технології, які ґрунтуються на комплексному діагностико-дослідницькому осмисленні педагогічної ситуації і перспективному її прогнозуванні. Професійно-особистісний компонент включає особистісні здібності та творчі здібності. Професійно-педагогічна культура – це складний динамічний процес поступового формування професійних знань, професійних умінь і професійно значущих якостей особистості. Складовою особистісних якостей майбутнього вчителя початкових класів складають – творчі здібності. При вивченні навчальних дисциплін у студентів формуються професійні знання. Навчання у вищій школі моделює майбутню професійну діяльність студентів. Процес формування професійно-педагогічної культури продовжується у вияві гностичних умінь, які, розвиваючись, дозволяють студентам встановлювати внутрішні зв'язки і відношення між фактами, поняттями та іншими об'єктами дійсності. На педагогічній практиці студенти включаються в педагогічну діяльність з великою долею самостійності.

Розглянемо вплив творчих завдань та педагогічних ситуацій на формування професійно – педагогічної культури майбутніх вчителів початкових класів.

І.А. Зязюн під педагогічною ситуацією розуміє частину педагогічної діяльності, що містить протиріччя між бажаним рівнем вихованості учнів і досягнутим. Причому ситуація не завжди переходить у розряд педагогічних задач. Це відбувається тільки в тому випадку, якщо вчитель зауважує виниклу ситуацію і ставить перед собою ціль її вирішити.

Ю.М. Кулюткін, О.М. Матюшкін, Г.С.Сухобська розглядають педагогічні ситуації через вплив на учнів за допомогою взаємодії вчителів з учнями, тобто за допомогою спілкування.

А.С. Чернишов розглядає педагогічну ситуацію як „короткочасну взаємодію вчителя з учнем (колективом класу) на основі протилежних норм, цінностей і інтересів, що супроводжуються значними емоційними проявами і спрямовані на перебудову сформованих взаємин...” [7, 6]. Педагогічні ситуації, на думку А.С. Чернишова, впливають на форми людської активності. Це – відкриті взаємодії людей між собою, та психологічні реальності, що виявляються на рівні установок, чекань, емоційних реакцій. Взаємини є більш стійкими проявами активності людини і впливають на взаємодію. При найбільш конфліктних педагогічних ситуаціях найбільше виявляються організаційні чи ділові взаємодії і взаємини.

Отримані результати. Результати експерименту, що констатує, показали: недостатній рівень володіння педагогічною теорією, низький рівень творчих здібностей, середній рівень зацікавленості в оволодінні педагогічною наукою, низька активність на заняттях з педагогічної дисципліни.

Такі результати зв'язані з не зробленою програмою, що зовсім не містить у собі розвиток творчих здібностей, а, як наслідок, бракує часу для рішення такого роду задач. Матеріал не містить цікавої інформації, а задачі в підручнику вимагають лише імітаційних і репродуктивних умінь, вправи побудовані лише на переказі дій учасників.

В основу формуючого експерименту була покладена дослідно-експериментальна програма по використанню індивідуальних педагогічних задач як засобу формування творчих здібностей студентів і на підставі цього формування педагогічної культури.

Етапи:

I етап. Формування в студентів позитивного відношення до використання індивідуальних, творчих задач.

II етап. Залучення студентів до процесу рішення творчих задач.

III етап. Контроль з боку експериментатора за впливом індивідуальних задач на зростання рівня активізації творчих здібностей студентів і формування педагогічної культури.

У дослідно-експериментальній роботі ми виходили з того, що формування і розвиток творчих здібностей студентів на заняттях з курсу педагогічних дисциплін можна було забезпечити шляхом використання в навчальному процесі творчих задач. Були використані задачі на розвиток асоціативного мислення, на розвиток творчого листа, аналізу, творчої самостійної роботи.

Протягом вивчення курсу «Педагогіка» здійснювався постійний контроль над рівнем якості знань студентів.

Проводилися різноманітні форми, як: заняття-гра, прес-конференція, заняття-заочна екскурсія, диспут та інші. На лабораторно – практичних заняттях таких як “Пізнання” “Створення.” “Перетворення” “Використання в новій якості” трьох рівнів складності.

Задача **початкового** рівня складності. Наприклад приведення прикладів зі свого шкільного життя.

Задача **середнього** рівня складності. Скласти вправа з наданими словами, дати визначення явищу або предметові й ін.

Задача **високого** рівня складності. Наприклад вирішити задачі з застосуванням нестандартних рішень, висловлень, виступ із проблемними питаннями й ін.

Аналіз ефективності реалізації системи індивідуальних задач і умов її функціонування дозволив зафіксувати позитивні кількісні і якісні зміни рівня творчих здібностей студентів, підняттям рівня професійної культури.

Після експерименту показники сформованості творчих здібностей підвищилися, дуже низький рівень зовсім був відсутній, а показник високого покращився майже на 50%.

Експериментально робота показала, що при використанні індивідуальних, творчих задач знімається напруга студентів, страх перед аудиторією і викладачем; формується позитивний емоційний настрій; підвищуються знання з педагогічних дисциплін.

Висновки. Аналіз експериментального матеріалу довів залежність між впровадженням у навчальний процес індивідуальних, творчих задач і формуванням творчих здібностей учнів, розвитком педагогічної культури. Були встановлено, чим різноманітні і цікаві індивідуальні задачі, ситуації, тим активніше студенти їх виконують, а значить краще формується творчі здібності, а звідси і підвищуються педагогічна культура майбутніх педагогів.

Перспективи. Проведене дослідження показало значення впровадження результатів у практику сучасної вищої школи, але не вичерпує змісту проблеми, що вивчається. Надалі ця робота вимагає розробки конкретних ситуацій, які носять особистісний характер у розвитку професійної культури майбутніх фахівців.

Література

1. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя(теоретичний та методичний аспекти). – Харків, 1998. - 300 с.
2. Карпова Л.Г. Сутність професійної підготовки викладача // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: Матеріли міжвузівської науково-практичної конференції. – Харків: ОВС, 2002. – 164 с.
3. Лозова В.І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів освіти // Педагогічна підготовка вищих навчальних закладів: Матеріли міжвузівської науково-практичної конференції. – Харків: ОВС, 2002. – 164 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: 1996. - 308 с.
5. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн. /Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи.-Київ,2004. - С. 16-25.
6. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер.с англ. - М., 2001. - 142 с.
7. Слостенин В.А. Формирование личности советской школы в процессе профессиональной подготовки. - М.: Просвещение, 1976. - 160 с.
8. Слостенин В.А., Г.И. Чижакова. Введение в педагогическую аксеологию. - М; Академия, 2003. - 192 с.
9. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: Теорія і практика. - К.: Преса України, 2003. - 320 с.
- 10.Чернышев А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций.- М., Педагогическое общество России. - 1999. - 186 с.

Резюме

В статье рассмотрены проблемы формирования педагогической культуры как составной профессиональной компетенции учителей начальной школы.

Ключевые слова: педагогическая культура, профессиональная компетентность, учитель младших классов.

Summary

The article deals with the problems of formation of pedagogical culture as a part of the professional competence of primary school teachers.

Key words: pedagogical culture, professional competence, primary school teachers.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО КЕРІВНИЦТВА УЧНІВСЬКИМИ МУЗИЧНИМИ КОЛЕКТИВАМИ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті розглядаються актуальні питання керівництва учнівськими музичними колективами сучасної школи. Подано методичку поетапної підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва дитячими творчими колективами у контексті формування професійної компетентності педагога-музиканта.

Ключові слова: майбутній вчитель музики, компетентність, керівництво музичним колективом учнів, полілог.

У категоріальному апараті сучасної педагогіки все більшої значущості набуває поняття «компетентність» вчителя як нова одиниця виміру його здатності здійснювати професійну діяльність. Все більш привертає увагу науковців розробка компетентнісного підходу підготовки майбутніх вчителів, що охоплює не тільки когнітивний та операційно-технологічний складники, а й мотиваційний, етичний, соціальний та поведінковий (Т.Колодько, В.Локшин, Л.Масол, О.Щолокова).

Однак, на сьогодні проблема професійної компетентності педагога ще не набула ґрунтового аналізу. Невизначеними залишаються питання сутності і змісту компетентності вчителя окремих галузей педагогічної роботи, зокрема, мистецької.

Слід зазначити, що у мистецькій педагогіці загальноновживаними є поняття «компетентність» та «компетенція». Вони є близькими за значенням, але не тотожними. Відмінність цих термінів розглядають відомі російські педагоги В.В.Краєвський і А.В.Хуторський [4], пояснюючи, що компетенція (в перекладі з латинської «competentia») означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана, поінформована, пізнала їх і має певний досвід. Компетентність у визначеній галузі ці автори розглядають як поєднання відповідних знань, досвіду і здібностей, що дають змогу обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. На цій основі науковці пропонують увести в обіг поняття «компетенції» як складних узагальнених способів діяльності, що їх опановує студент під час навчання. Компетентність же є результатом набуття компетенцій і виражається у здатності до актуального виконання діяльності.

Професійна компетентність вчителя музики – поняття складне і багатомірне, оскільки охоплює широкий спектр культурологічних знань, розуміння специфіки музичного мистецтва як явища суспільного життя, засвоєння основних закономірностей музики, оволодіння засобами втілення художніх образів у музичному виконавстві, застосуванні музики в художньо-виховній роботі зі школярами, оволодіння педагогічними методами та прийомами мистецької роботи в освітніх закладах, а отже – дозволяє здійснювати у змінних соціокультурних умовах професійні функції, самостійно розвивати і реалізовувати набутий у процесі навчання фаховий потенціал.

Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики орієнтує на подальшу педагогічну діяльність. Оскільки у шкільній практиці переважають групові форми музичних занять (проведення шкільних уроків та позакласної мистецької роботи зі школярами), набуття компетенції керівництва дитячим музично-творчим колективом конче важливо студентам під час навчання у ВНЗ.

Студенти мають усвідомити, що вчитель музики загальноосвітньої школи, в силу специфіки діяльності, постійно виступає керівником учнівського музичного колективу: хору, оркестру, вокального чи інструментального ансамблю, різних мистецьких студій. Учасники таких колективів часто різні за рівнем музичних здібностей та підготовленості, відрізняються за статевими, віковими, психологічними ознаками. Вчитель-керівник має учнів згуртувати, захопити музикою, створити максимально сприятливі умови для розвитку творчих здібностей кожного школяра, його самореалізації у творчій атмосфері співпраці, взаєморозуміння, довіри.

Для успішного виконання таких завдань необхідна спеціальна поетапна підготовка студентів (спецкурс «Керівництво учнівськими музичними колективами у сучасній школі», педпрактика, позааудиторні заняття), що спрямовується на інтеграцію, уточнення і збагачення знань з базових музично-педагогічних дисциплін та на відпрацювання особистісно орієнтованої технології керівництва учнівським мистецьким колективом.

Перший етап підготовки – *передкомунікативний* – підпорядковується розвитку мотивації, поглибленню інформованості студентів з питань керівницької діяльності вчителя-музиканта, виробленню уявлень діалогового спілкування з учнями через мистецтво, актуалізації існуючого музичного досвіду творчого самовираження та спрямування його на майбутню педагогічну роботу у

процесі опрацювання спецкурсу «Керівництво учнівськими музичними колективами у сучасній школі». Вивчення таких тем спецкурсу як «Колективні форми мистецької роботи у школі та педагогічне керівництво ними», «Прийоми встановлення контакту з колективом», «Стилї і методи керівництва учнівським колективом» орієнтує студентів на осмислення сутності педагогічного керівництва дитячими мистецькими колективами, усвідомлення особливостей взаємодії учасників, специфіки художньо-творчого розвитку учнів, педагогічної проєкції поетапного використання функцій і методів керівництва згідно особистісно орієнтованої технології. На даному етапі використовуються методи бесід, дискусій, постановки проблемних питань, обговорення, творчих завдань та ін для вироблення особистісного ставлення студентів до діяльності керівника.

Другий етап – *комунікативний* – спрямовується на відпрацювання необхідних керівницьких умінь: трансформувати знання у комунікативно-дійову форму, організувати роботу колективу, визначати стиль, методи і прийоми керівництва у конкретній ситуації, емоційно впливати на колектив та створювати середовище емоційної відкритості, доброзичливості, співтворчості на основі полілогу.

Даний етап педагогічної роботи проходить в умовах роботи концертмейстерського класу, ансамблю та існуючих навчальних студентських колективів: хору, оркестру. Індивідуальні та колективні форми роботи використовуються для розвитку емпатійного відчуття, співпереживання образно-емоційному змісту музики, виклику творчого самопочуття та перенесення цих індивідуальних проявів у сферу діалогових відносин з учасниками студентських колективів. Багатомірність завдань ансамблевого виконання музичного твору сприяє формуванню вмінь розподіляти професійну увагу на різні аспекти роботи. Динаміка використання методичних прийомів від інформаційно-продуктивних до проблемно-пошукових («самопрезентація», «комунікативна атака», «виклик творчого почуття») спрямовується на формування умінь встановлювати контакт з аудиторією та керувати її роботою, емоційно впливати на колектив, організувати його діяльність та захоплювати творчістю.

Третій етап – *комунікативно-творчий* – узагальнює попередню підготовку майбутніх учителів, передбачаючи формування їх самостійності у вирішенні завдань керівництва учнівськими музичними колективами в умовах реального педагогічного процесу школи. Під час педагогічної практики у школі студенти орієнтуються на вироблення діалогових відносин з учням завдяки безпосередньому контакту з ними, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини, вчать об'єднувати всіх полілогом у сумісному музикуванні.

Практика роботи з учнівським колективом та завдання підготовки концертних виступів сприяє пошуково-творчій активності майбутніх учителів, розвитку їх ініціативи і самостійності у пошуку та використанні ефективних методів і прийомів керівництва. Адже студенти мають самостійно дібрати педагогічно доцільний репертуар з урахуванням інтересів учнів, їх можливостей, рівня музичної підготовленості.

Колективне обговорення зі студентами педагогічної практики сприяє осмисленню майбутніми вчителями своєї діяльності, розвитку самоаналізу та самооцінки себе як керівника, усвідомленню труднощів у роботі з дитячим мистецьким колективом та вирішенню шляхів щодо їх усунення.

Таким чином, розроблена і апробована в Інституті мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова поетапна підготовка студентів музичних спеціальностей до керівництва учнівськими музичними колективами сприяє формуванню компетенції майбутнього вчителя музики, спрямовуючи набуті під час навчання знання, уміння та навички на практичне застосування.

Компетенція майбутнього вчителя музики у галузі керівництва учнівським музичним колективом є важливою складовою його професійної компетентності, адже взаємодія вчителя з учнями виступає центральною ланкою навчально-педагогічного процесу. До компетенції керівника належить сформованість мотивації педагогічної роботи з учнівським музичним колективом, усвідомлення теоретичних засад керівництва музично-творчою колективною діяльністю учнів, оволодіння методами, прийомами, керівницької діяльності, забезпечення емоційної стабільності, розвиток рефлексивного мислення, самоаналізу та реалізація набутої підготовки у музично-педагогічній роботі.

Концептуальну основу керівництва учнівськими мистецькими колективами становить гуманістичний, особистісно орієнтований підхід, який спрямовано не на уніфікацію, а на максимальний розвиток індивідуальності учнів та творчу самореалізацію кожного школяра, що реалізується в актах самопізнання (осмислення власних переживань і думок під впливом мистецьких вражень), самовираження (втілення особистих почуттів у музичному виконавстві), самоорганізації

(узгодження дій з іншими через емпатійне відчуття та рефлексивний аналіз), самоактуалізації (використанні своїх природних задатків, прагнення до самовдосконалення).

Основою керівництва учнівським музичним колективом є педагогічний вплив учителя, що спрямовується на пробудження і стимулювання активного ставлення дітей до музичного мистецтва, забезпечення їх операційними можливостями музично-виконавської діяльності у колективі, розвиток самостійності та ініціативного ставлення до виконання музичних творів. Мета такого педагогічного впливу полягає у перетворенні зовнішніх вимог керівника у внутрішню позицію учнів і реалізується засобами стимулювання, координації і регулювання сумісної музичної діяльності колективу.

Багатомірність професійної компетентності вчителя музики не обмежується формуванням компетенції у галузі керівництва учнівськими музичними колективами. Це складна система теоретичних і практичних знань і умінь, що виступає основою творчої особистості педагога-професіонала, його прийняття цілісності і значущості професійної діяльності у свій внутрішній світ.

Література

1. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія. - К.: Наукова думка, 2003. - 262 с.
2. Рудницька О.П. Основи викладання мистецьких дисциплін. - К.: АПН України, 1998. - 183 с.
3. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. - Навч. посібник. - К.: «Інтерпроф», 2002. - 270 с.
4. Стратегі модернізації содержания общего образования. Материалы разработки документов по обновлению общего образования. - М., 2001.

Резюме

В статье поднимается актуальная проблема подготовки будущего учителя музыки к руководству музыкальными коллективами учащихся в контексте профессиональной компетентности преподавателя. Раскрывается сущность педагогического руководства творческим коллективом. Рассматривается методика подготовки студентов музыкальных специализаций к данному виду профессиональной деятельности.

Ключевые слова: будущий учитель музыки, компетентность, руководство музыкальным коллективом учащихся, полилог.

Summary

The article deals with the vital problems of training future teachers of music and guidance of musical collectives from the point of view of professional competence of the teacher. The essence of pedagogical guidance of the creative collectives is described in the article as well as the methods of preparing future specialists to the this kind of professional activity.

Key words: future teacher of music, competence, the guidance of music group of pupils, polylogue.

УДК 371.372:378

С.А.Петренко

ВИВЧЕННЯ СТАНУ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ФОРМУВАННЯ ОСНОВНИХ РУХОВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРАКТИЦІ РОБОТИ ВНЗ

У статті досліджується стан проблеми професійної готовності студентів до формування основних рухових умінь і навичок у дітей дошкільного віку в практиці роботи вищого навчального закладу. Проаналізовано рівень сформованості професійної готовності в експериментальних і контрольних групах.

Ключові слова: професійна готовність, рухові уміння та навички, мотивація, знання.

Перед вищою школою стоїть завдання підготувати грамотного та кваліфікованого фахівця, який здатний до всебічного розвитку особистості дитини, у річищі основних теоретичних установок сучасної концепції дошкільного виховання, готового творчо реалізувати себе в педагогічній діяльності закладів дошкільної освіти різного типу.

У вищому навчальному закладі студенти комплексно оволодівають складовими професійної майстерності, опановуючи різні предмети, проходячи практики. Важливу роль серед педагогічних дисциплін, що готує студентів до формування основних рухових умінь і навичок у дошкільників, виконує курс “Теорія та методика фізичного виховання дітей дошкільного віку”. Даний курс передбачає: вивчення студентами загальних питань теорії і методики фізичного виховання дітей дошкільного віку, оволодіння знаннями, уміннями та навичками необхідними для проведення різних організаційних форм фізичної культури у дошкільних закладах; формування потреби професійно та фізично вдосконалюватися. Одним із провідних завдань курсу “Теорія та методика фізичного виховання дітей дошкільного віку” є підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей основних рухових умінь і навичок. Тому в запропонованому дослідженні основна увага приділяється саме підготовці майбутніх фахівців дошкільного профілю до формування у дошкільників основних рухових умінь і навичок, оскільки практика роботи у вищому навчальному закладі показує, що вихователі не достатньо готові до формування у дітей основних рухових умінь і навичок.

Мета дослідження полягала у вивченні стану проблеми професійної готовності студентів до формування основних рухових умінь та навичок у дітей дошкільного віку в практиці роботи ВНЗ.

Основне **завдання** дослідження: визначення рівнів сформованості професійної педагогічної готовності студентів спеціальності „Дошкільне виховання” педагогічних вищих навчальних закладів до формування у дошкільників основних рухових умінь і навичок.

Експериментальне дослідження проводилось в Глухівському державному педагогічному університеті, Полтавському державному педагогічному університеті ім. В.Г.Короленка, Уманському державному педагогічному університеті ім. П.Г.Тичини, Переяслав-Хмельницькому державному педагогічному університеті ім. Г.С.Сковороди. Для участі в експерименті обрано 14 груп студентів у чотирьох педагогічних вищих навчальних закладах України (загальна кількість 288 осіб).

Зважаючи на те, що професійна готовність вихователя дошкільного навчального закладу до фізичного виховання дошкільників є сукупністю педагогічних умінь і значно залежить від спрямованості педагога, його професійних знань і здібностей виділяємо такі робочі критерії готовності: рівень мотивації, рівень теоретико-методичних знань, якість застосування практичного досвіду.

Для з'ясування рівня сформованості показників мотиваційного критерію студентам пропонувалися анкети та написання міні-твору «Чому я навчаюсь у вищому педагогічному закладі?», спостереження за студентами на практиці.

На основі аналізу анкетних даних ми виявили такі мотиви навчання у вищому навчальному закладі: інтерес до обраної професії, прагнення здобути вищу освіту, привабливе популярність університету, можливість підвищити рівень фізичного розвитку дошкільників, бажання працювати з дітьми; формальне здобуття освіти; мрія дитинства. Ці результати у відсотковому відношенні відображає таблиця 1.1.

Таблиця 1.1.

**Основні мотиви навчання студентів у вищому навчальному закладі
(подані у відсотках)**

Мотив навчання Група	Інтерес до обраної професії	Прагнення здобути вищу освіту	Бажання працювати з дітьми	Можливість підвищити рівень фіз. розвитку дітей	Приваблює популярність університету	Формальне отримання освіти
Гф/е	25	25	16,67	8,33	8,33	16,67
Гф/к	19,23	26,93	15,38	19,23	3,85	15,38
Гі/е	26,32	36,84	10,53	0	15,78	10,53
Пі/к	26,08	39,13	21,74	0	4,35	8,7
Уп/е	24,14	34,48	31,03	6,9	3,45	0
Гп/к	19,23	46,15	30,77	0	0	3,85
Уі/е	34,62	42,31	15,38	0	0	7,69
П-Х/к	21,74	26,08	39,13	0	4,35	8,7
Пд/е	25	25	25	0	8,33	16,67
Пд/к	15,38	42,31	34,62	0	0	7,69
Упд/е	22,78	40,04	25,74	5,72	0	5,72
Ппд/к	42,31	34,62	15,38	0	0	7,69
Гбс/е	39,13	21,74	26,08	0	0	13,05
П-Хбс/к	15,38	46,16	19,23	0	3,85	15,38

Як видно з таблиці, домінуючими мотивами навчання є прагнення здобути вищу освіту, бажання працювати з дітьми, інтерес до обраної професії. Але є також студенти, які провідним мотивом називають формальне здобуття освіти та популярність університету. Результати написання міні-твору “Чому я навчаюсь у вищому педагогічному закладі?” підтверджують отримані дані проведеної анкети. Більшість студентів стверджує, що основним мотивом вибору професії є: підвищення освітнього рівня, бажання працювати з дітьми, інтерес до професії вихователя. Але деякі студенти наголошують на тому, що підставою вибору професії вихователів були суб’єктивні причини: найдешевша оплата за навчання, вчиться подруга, проживання в місті, у якому міститься університет.

Таким чином, проаналізувавши анкетні дані, підсумки спостережень за студентами на практиці, ми з’ясували рівень сформованості мотивації студентів до формування у дошкільників основних рухових умінь і навичок. Враховуючи, що показниками рівня мотивації є наявність установки на цілеспрямоване здійснення фізичного розвитку дитини-дошкільника в процесі формування основних рухових умінь і навичок, зорієнтованість на певний стиль взаємодії з дітьми, результати проведеної роботи засвідчують про недостатній рівень сформованості мотиваційного компоненту.

Оскільки, педагогічна спрямованість є системоутворюючим чинником у професійній педагогічній підготовці фахівця дошкільного профілю, то цілеспрямовану роботу з формування у студентів мотивації до майбутньої професії слід починати з перших днів перебування їх у вищому навчальному закладі, адже від цього залежить успішне, усвідомлене опанування навчальним матеріалом, ефективний розвиток здібностей і формування умінь на їх основі.

Наступним етапом роботи було виявлення рівня сформованості показників теоретико-методичного критерію. Для цього був використаний метод інтерв’ю, проведення контрольної роботи, розв’язання педагогічних ситуацій, написання міні-твору „Яким повинен бути вихователь, щоб успішно формувати у дошкільників основні рухові уміння та навички?”

Аналіз відповідей студентів показав, що 90% респондентів вважають обов’язковим формування професійної готовності до формування у дошкільників основних рухових умінь і навичок у період навчання у вищому навчальному закладі, але повного уявлення про структуру, сутність професійної педагогічної готовності не мають. Серед особистісних якостей, які повинні бути у майбутнього фахівця для успішного формування в дошкільників основних рухових умінь і навичок, студентами були виділені такі: комунікативність, вимогливість, інтуїція, емоційність, любов до дітей, чесність, почуття гумору, відповідальність, порядність, щирість, співчуття, терпіння.

Також для виявлення рівня теоретико-методичного критерію нами була проведена контрольна робота з проблеми формування основних рухів у дітей дошкільного віку, метою якої було виявлення рівня загальної обізнаності студентів з цього питання. Нею були охоплено 288 студент, що становить 100% від загальної кількості студентів. Результати проведення контрольної роботи з проблеми формування основних рухів у дошкільників показали, що 60% студентів знають, які рухи називаються основними. Але ніхто не перерахував усі рухи (ходьба, біг, стрибки, метання, вправи з рівноваги, повзання та лазіння). Також утруднюються назвати різновиди цих рухів, наприклад, стрибки: стрибки в довжину з місця, з розгону, у глибину, у висоту, стрибки через скакалку. На запитання „Чому вони так називаються?” студенти відповідали по-різному: „Кожна людина виконує ці рухи, тому вони є основні”, „Це життєво-важливі рухи”, „Основні рухи є складовою нормальної життєдіяльності”, „Рухи, які лежать в основі фізичної та трудової діяльності”. Але були студенти, які зовсім не дали відповідь на це запитання.

Більшості респондентів було важко описати техніку виконання основних рухів. Близько 70% опитуваних не відповіли на це питання, а ті, що спробували дати відповідь, описували послідовність виконання рухів при цьому пропускали деякі основні елементи руху, а також деталі техніки. Наприклад: метання (замах, кидок), стрибок у довжину з місця (піднімання рук угору, стрибок). Переважна більшість респондентів не пояснили, що таке рухове вміння, рухова навичка, фази руху, темп, ритм, сила рухової дії, швидкість рухової дії. Дехто зі студентів визначав рухове вміння як здатність майстерно виконувати рух, а рухову навичку як початкове уявлення про рух. Правильні, але неповні відповіді на ці питання давали студенти-випускники педагогічних училищ. Не зовсім повно студенти дали відповідь на четверте питання контрольної роботи. В основному якісь виконання рухів пов’язували з умінням вихователя правильно виконувати рух та з фізичним розвитком дітей. Найскладніше питання для студентів було розкрити методика навчання дошкільників основним рухам. Більшість студентів взагалі не дали відповідь на це запитання. А ті, хто спробував, в основному наголошували на ігровій формі проведення занять, а також на певні вікові особливості

дітей і на можливість формування в них основних рухових умінь і навичок. Тільки студенти, які закінчили педагогічне училище, змогли дати відповідь на це запитання, але не повну.

Результати аналізу виконання контрольної роботи свідчать про недостатній рівень знань студентів про основні рухи. Найгірші знання студенти показали, описуючи техніку основних рухів, а також методику формування у дошкільників основних рухових умінь та навичок.

Аналіз розв'язування студентами серії педагогічних завдань дає підстави говорити про наявність достатньої кількості теоретичних знань, щоб показати середній і навіть високий рівень умінь вирішення конфліктних ситуацій. Але під час спостереження за студентами з'ясувалося, що на практиці значна частина їх, маючи справу з подібною ситуацією, губиться, залишає ситуацію поза своєю увагою, або вирішує її непрофесійно. Це говорить про наявність суперечностей між досить високим рівнем теоретичних знань і невмінням застосовувати їх на практиці, тобто про неналежний рівень готовності студентів до формування у дошкільників основних рухових умінь та навичок.

Роздуми студентів у міні-творах “Яким повинен бути вихователь дошкільного закладу, щоб успішно формувати основні рухові уміння і навички в дітей у процесі рухової діяльності?” дали змогу з'ясувати уявлення студентів про професійну педагогічну готовність майбутніх вихователів до формування у дошкільників основних рухових умінь і навичок. Розмірковуючи у своїх міні-творах про педагога, який успішно здійснюватиме формування в дошкільників основних рухових умінь і навичок, переважна більшість студентів на перше місце ставить його особистісні якості, зокрема любов до дітей, співчуття, доброзичливість, терпіння, а потім – професійні знання, уміння, здатність постійно самовдосконалюватися.

Для визначення рівня якості застосування практичного досвіду студентів у процесі навчання дошкільників основним рухам використовувалися методи самооцінки, спостереження, вивчення документації з практики. Спочатку студентам пропонувалося шляхом самооцінки визначити свою готовність до роботи з дітьми в демонструванні основних рухів, уміння аналізувати конкретні педагогічні ситуації і свою діяльність на фізкультурному занятті, уміння формулювати завдання з формування рухів у дошкільників, оцінити свою готовність до використання діагностичних методик, до уміння оцінювати власний рівень професійної готовності до організації навчально-виховної роботи з дітьми. Найвище студенти оцінили свої вміння добирати і виготовляти необхідний наочний матеріал, який можна використати в процесі формування у дошкільників основних рухових умінь і навичок, визначати завдання фізкультурних занять з розвитку рухової діяльності у дітей, уміння аналізувати конкретні педагогічні ситуації. Частина опитаних студентів відчуває труднощі у встановленні взаємостосунків з дітьми, вихователями, батьками, що пов'язане, на нашу думку, з їх індивідуальними особливостями.

Ще однією особливістю є те, що студенти стверджують, що їм простіше організувати дітей на занятті, ніж поза ним (на прогулянці, під час рухливих ігор). Ми можемо припустити, що це пов'язане з тим, що при проведенні фізкультурних занять діяльність студентів будується за раніше складеним планом, а керівництво самостійною руховою діяльністю дітей вимагає більшої гнучкості, творчості, кмітливості, здатної до імпровізації, педагогічної інтуїції, швидкості реакції. Аналіз листів самооцінки та спостереження за студентами під час практики дають можливість стверджувати, що оцінка студентами своїх умінь у більшості випадків необ'єктивна, в основному завищена. Причому, чим менше студент розуміє, що включає в себе те чи інше вміння, тим не об'єктивніше він оцінює рівень сформованості цього вміння у себе. Об'єктивнішою була оцінка своїх умінь студентами, які закінчили педагогічне училище

Даючи загальну оцінку отриманим даним, слід сказати, що й експериментальні, і контрольні групи за всіма критеріями мають приблизно однаковий ступінь прояву показників. Слід відзначити, що в групах, до яких входять студенти–випускники педагогічного училища, відсутній низький рівень готовності до формування у дошкільників основних рухових умінь та навичок, і це зрозуміло, бо вони є молодшими спеціалістами і в процесі навчання в педагогічному училищі у них викладався курс „Теорія та методика фізичного виховання дітей дошкільного віку”. У цілому ці студенти підготовлені до виконання професійних обов'язків.

А в групах, де навчаються студенти на базі 11 класів, зовсім відсутній високий рівень сформованості теоретико-методичного критерію та якості застосування практичного досвіду. Це пояснюється тим, що, незважаючи на досить високий рівень сформованості професійних мотивів, у студентів бракує необхідних педагогічних знань і вмінь. У групах зі спеціалізацією “фізичне виховання” більша кількість студентів з низьким рівнем сформованості мотиваційного критерію, ніж у групах зі спеціалізацією “іноземна мова” чи „початкове навчання з дошкільним вихованням”. В основному це студенти, які навчаються в університеті для формального здобуття освіти.

Необхідно зазначити, що найбільша кількість студентів, які продемонстрували низький рівень сформованості показників, припадає на теоретико-методичний і практичний критерій. Це пояснюється тим, що студентам цих груп ще не читався курс “Теорія та методика фізичного виховання дітей дошкільного віку” і в них поверхові знання про техніку виконання та методику навчання дошкільників основним рухам. А практичні уміння, які має певна частина студентів, виробилися ще під час навчання в школі і, звичайно, не відповідають вимогам, які ставляться до рівня професійних умінь фахівців дошкільного виховання з формування у дошкільників основних рухових умінь та навичок.

Загальний рівень готовності студентів до формування у дошкільників основних рухових умінь та навичок у контрольних та експериментальних групах після проведення констатувального експерименту у (%) відображає рис. 1.1.

Дані, відображені у запропонованій діаграмі, свідчать про те, що рівень професійної готовності студентів до формування у дошкільників основних рухових умінь та навичок в обох групах орієнтовно однаковий. Високий рівень професійної готовності продемонстрували тільки в середньому лише 4,7 – 5,04 % студентів, середній – 40,94 – 42,45

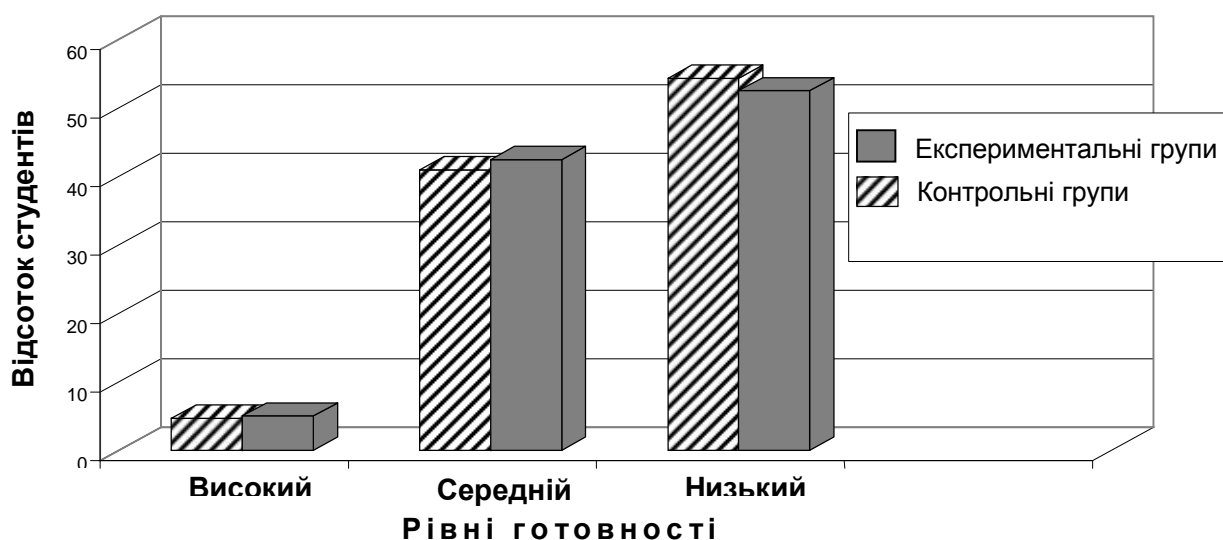


Рисунок 1.1. Співвідношення рівнів готовності до формування у дошкільників основних рухових умінь та навичок студентів експериментальних та контрольних груп на початковому етапі експерименту у %

Даючи загальну оцінку одержаним даним слід сказати, що і експериментальні, і контрольні групи за всіма критеріями мають приблизно однаковий ступінь прояву показників. Слід відзначити, що в групах, до яких входять студенти – випускники педагогічного училища, відсутній низький рівень готовності до формування у дошкільників основних рухових умінь та навичок, і це зрозуміло, бо вони є молодшими спеціалістами і в процесі навчання в педагогічному училищі у них викладався курс „Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку”. В цілому ці студенти підготовлені до виконання професійних обов'язків.

А в групах, де навчаються студенти на базі 11 класів, зовсім відсутній високий рівень сформованості теоретико-методичного критерію та якості застосування практичного досвіду. Це пояснюється тим, що, незважаючи на досить високий рівень сформованості професійних мотивів, у студентів відсутні необхідні педагогічні знання і вміння. У групах зі спеціалізацією “фізичне виховання” більша кількість студентів з низьким рівнем сформованості мотиваційного критерію, ніж у групах зі спеціалізацією “іноземна мова” чи „початкове навчання з дошкільним вихованням”. В основному це студенти, які навчаються в університеті з метою формального отримання освіти.

Необхідно зазначити, що найбільша кількість студентів, які продемонстрували низький рівень сформованості показників, припадає на теоретико-методичний та практичний критерій. Це пояснюється тим, що студентам цих груп ще не читався курс “Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку” і у них поверхові знання про техніку виконання та методику навчання дошкільників основним рухам. А практичні уміння, які має певна частина студентів, виробилися ще під час навчання в школі і, звичайно, не відповідають вимогам, які ставляться до рівня професійних

умінь фахівців дошкільного виховання з формування у дошкільників основних рухових умінь і навичок.

Отже, результати визначення сформованості критеріїв професійної педагогічної готовності студентів до формування у дошкільників основних рухових умінь і навичок свідчать про те, що вона є складовою загальної готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності, а процес її формування потребує вдосконалення щодо змісту, форм і методів.

Література

1. Ашмарин Б.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании: Пособие для студентов, аспирантов и преподавателей физ. культуры. – М.: Физкультура и спорт, 1978. – 223 с.
2. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: ЛГУ, 1970. – 180 с.
3. Поліщук О.В. Педагогічна практика студентів з курсу «Теорія та методика фізичного виховання дітей дошкільного віку»: Навчальний посібник. – К.: Міленіум, 2004. – 144 с.
4. Програма педагогічних інститутів. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку. Для студентів педінститутів / Укладач Е.С. Вільчковський. – К.: РНМК Міносвіти України, 1992. – 28 с.

Резюме

Стаття посвячена изучению состояния проблемы профессиональной готовности студентов к формированию основных двигательных умений и навыков у детей дошкольного возраста в практике работы высшего учебного заведения. Проанализирован уровень сформированности профессиональной готовности в экспериментальных и контрольных группах.

Ключевые слова: профессиональная готовность, двигательные умения и навыки, мотивация, знания.

Summary

The article is devoted to the learning of students' professional training to the formation of the main moving skills and habits in the children under school age in the practice of activity of the high of the formation of the educational establishment. The level of the formation of the professional readiness in the experimental and control groups is analysed.

Key words: professional training, motivation, knowledge, moving skills and habits.

УДК 378: 811.161.2(07)

В.Ю.Підгурська

УДОСКОНАЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті розглядаються шляхи удосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь майбутніх учителів початкових класів у процесі проходження педагогічної практики.

Ключові слова: комунікативні вміння, мовленнєві вміння, педагогічна практика.

Процес розбудови української держави вимагає докорінної зміни багатьох ланок суспільного життя, серед яких важливе місце належить системі освіти. Відповідно до потреб економічного, політичного, соціального розвитку суспільства змінилися вимоги й до підготовки вчителя. У процесі підготовки майбутніх спеціалістів до роботи з дітьми, де комунікативно-мовленнєві вміння є надзвичайно важливою ланкою навчально-виховного процесу, викладачам необхідно постійно, цілеспрямовано формувати у студентів ці вміння. Цьому сприяє ряд лінгвістичних дисциплін, які читаються на педагогічному факультеті: "Сучасна українська літературна мова", "Ділова українська мова", "Основи культури і техніки мовлення", "Практикум з української мови", "Виразне читання", "Методика викладання української мови в початкових класах". Кожна з цих дисциплін потребує власних методичних прийомів, але всі вони мають бути спрямовані на розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь студентів.

Отже, для реалізації комунікативної спрямованості вузівського курсу мовознавчих дисциплін потрібно з'ясувати сутність понять "комунікативні вміння" і "мовленнєві вміння". Так, за словником з методики викладання української мови, "комунікативні вміння" - один із видів спеціальних умінь, пов'язаних із умінням сприймати, відтворювати і створювати усні і письмові висловлювання [2, 54].

До комунікативних умінь відносить такі, як:

- правильне визначення теми висловлювання та чітке дотримання її меж;
- побудова висловлювання відповідно до мети, основної думки, адресата мовлення;
- використання найбільш вагомих фактів й доказів для розкриття теми та основної думки;
- побудова висловлювання логічно й послідовно, тобто встановлення причинно-наслідкових зв'язків між фактами та явищами, вміння робити необхідні узагальнення й висновки;
- добір типу і стилю мовлення залежно від мети й ситуації спілкування;
- використання різноманітних мовних засобів відповідно до типу, стилю, жанру, висловлювання;
- удосконалення висловлювань (коректування усного й редагування писемного мовлення) [6, 37].

Мовленнєві вміння, за визначенням М.І.Пентелюк, – це здатність мовця виконувати мовленнєві дії відповідно до комунікативних умов і мети спілкування. Мовленнєві вміння, як й інші вміння, формуються на основі засвоєної мовознавчої теорії [6, 35].

Як правило, ці вміння починають формувати ще в початкових класах, проте в умовах переходу школи від традиційного навчання до нових форм і методів у навчально-виховному процесі виникає багато неузгодженостей, суперечностей, і можна констатувати відсутність цілісної картини, поступовості і злагодженості у навчанні, які могли б гарантувати сформованість комунікативно-мовленнєвих умінь учнів, що згодом ускладнює навчальний процес у ВНЗ.

Попри те, що проблема формування комунікативно-мовленнєвих умінь розглядалась вченими А.Богущ, М.Львовим, В.Мельничайком, М.Пентилюк, Т.Симоненко та ін, зазначимо, що такий її аспект, як формування комунікативних умінь у процесі педагогічної практики практично не досліджувався. Зважаючи на це, зазначимо, що *метою* даної статті є спроба віднайти шляхи удосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь майбутніх учителів початкових класів у процесі проходження педагогічної практики.

Комплексна система вузівської підготовки майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності передбачає досягнення ним високого рівня сформованості комунікативно-мовленнєвих умінь. Ефективне формування комунікативних умінь ґрунтується на організації комунікативно спрямованого навчання. На думку Є.Пассова, комунікативна спрямованість у навчанні формується за допомогою мовленнєвої спрямованості навчального процесу, індивідуалізації навчання, функціонального підходу до аналізу мовних явищ та засобів [7, 33]. Комунікативне навчання передбачає організацію процесу навчання як моделі процесу спілкування. Такий підхід забезпечує виховання мовної особистості під час мовленнєвої діяльності, що передбачає формування комунікативних умінь і навичок [6, 35].

Ефективність формування комунікативних умінь у студентів забезпечується шляхом залучення їх до різноманітної діяльності, яка максимально моделює навчально-виховний процес і створює умови для професійно-орієнтованого спілкування.

Педагогічна практика розглядається як складова навчально-виховного процесу, що здійснює поєднання теоретичної підготовки майбутніх спеціалістів з їхньою практичною діяльністю. Структура педагогічної практики передбачає три етапи: підготовчий, основний, заключний. На *підготовчому етапі* студенти засвоюють теоретичні знання суті та змісту комунікативних умінь, формують досвід переносу засвоєних умінь у нові ситуації, які вимагають творчого застосування. *Основний етап* – виробнича практика на передвипускному курсі педагогічного факультету (тривалість – 7 тижнів). Студенти четвертого курсу проходять практику в 2 – 4-х класах міських шкіл. Тиждень відводиться на загальне ознайомлення студентів зі школою, класом та організацією навчально-виховної роботи. Практикант відвідує уроки всіх вчителів у закріпленому за ним класі, знайомиться з різними видами позакласної роботи. У наступні тижні практиканти працюють згідно із загальним планом педагогічної практики. На педагогічному факультеті загальна кількість уроків, які студенти-практиканти повинні самостійно провести та відвідати, – не менше 120. Крім того, студенти залучені до обговорення та аналізу уроків, які проводять інші практиканти (на педагогічному факультеті на IV курсі в одному класі проходять практику 2 студенти); організують виховні заходи, знайомляться з досвідом роботи кращих учителів школи, беруть участь у засіданні методичних об'єднань; спілкуються з батьками школярів (підготовка і проведення батьківських зборів,

відвідування сімей учнів); індивідуально працюють з дітьми; допомагають учителям у веденні документації. Проведення уроків, виховних заходів, постійне спілкування з учнями, вчителями, батьками формує позитивний комунікативний досвід майбутніх спеціалістів.

Процес спілкування студента-практиканта можна зобразити схематично як взаємодію адресата-адресанта (рис.1).

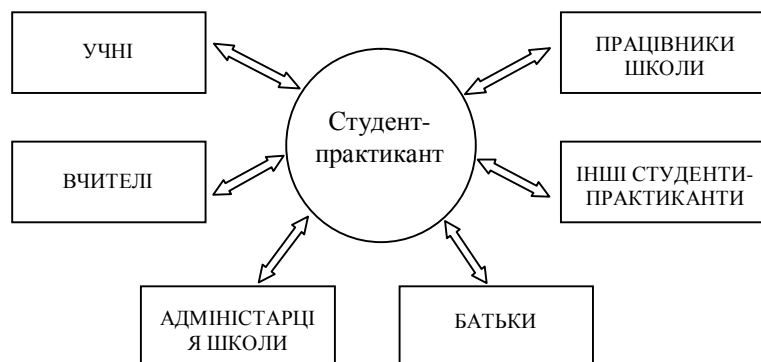


Рис.1. Схема комунікативної взаємодії студента-практиканта під час практики

На *заключному етапі* студент-практикант визначає рівень власної професійної підготовки. з урахуванням зауважень методистів, вчителя поступово формуються і закріплюються професійно-педагогічні вміння та навички, удосконалюються комунікативно-мовленнєві вміння. На цьому етапі в майбутніх спеціалістів формується мотивація до подальшої теоретичної підготовки у ВНЗ.

З метою отримати загальне уявлення про рівень комунікативно-мовленнєвих умінь студентів, студентам було запропоновано за п'ятибальною шкалою дати оцінку своїх комунікативно-мовленнєвих умінь. Оцінювання проводилося перед основним етапом і на заключному етапі практики. Результати відповідей узагальнено в таблиці.

Самооцінка комунікативно-мовленнєвих умінь студентів	"5" (%)	"4" (%)	"3" (%)	"2" (%)	"1" (%)
Перед основним етапом	32	48	16	4	-
На заключному етапі	46	39	15	-	-

Примітка. Відсотками позначається кількість позитивних відповідей студентів. Якщо загальна кількість студентів 100% (відповідно – 70 чоловік).

Таблиця ілюструє результати самооцінювання комунікативно-мовленнєвих умінь:

1. Результати самооцінювання перед основним етапом збігається, в основному, з оцінками одержаними за вивчення таких навчальних дисциплін, як: "Основи культури і техніки мовлення", "Виразне читання", "Методика викладання української мови в початкових класах".

2. Оцінка після проходження практики є помітно вищою, ніж попередня. Практика дає студентам можливість реально оцінити власні комунікативні вміння, створює умови для свободи мовленнєвої діяльності, широке поле для комунікативної імпровізації.

У ході дослідження проблеми удосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь майбутніх учителів початкових класів у процесі проходження педагогічної практики ми спостерігали мовленнєву діяльність студентів-практикантів на уроках і в позаурочний час.

У процесі практики ми намагались визначити рівні сформованості комунікативно-мовленнєвих умінь, обґрунтувати причини типових недоліків усного мовлення студентів-практикантів. Основний акцент у своєму дослідженні ми зробили на аналізі комунікативних ознак мовлення, таких, як:

- *правильність* – дотримання літературних норм: лексичних, граматичних і стилістичних;
- *точність* – використання слів відповідно до їх значень;
- *логічність* – акт комунікації, який забезпечує смислові зв'язки між словами і реченнями в тексті;
- *чистота* – вживання засобів вислову, які відповідають літературній мові;
- *виразність* – особливості структури вислову, які підтримують увагу та інтерес слухачів або читачів;
- *багатство* – вміння мовців використовувати велику кількість мовних одиниць – слів, словосполучень, речень;

– *доречність* – добір мовних засобів відповідно до цілей і мети спілкування.

Результати спостережень дають підстави стверджувати, що найбільш часто порушується перша комунікативна ознака мовлення – правильність. Мовленнєві помилки виникають під впливом російської мови, діалектної лексики, молодіжного жаргону – це лексичні помилки, зумовлені бідністю словникового запасу та низьким рівнем сформованості мовленнєвих умінь та навичок. Граматичні помилки здебільшого пов'язані з побудовою речень, а стилістичні – виявились у вживанні студентами-практикантами "слів-паразитів" (ну, значить, це саме та ін.). Рідше порушується така комунікативна ознака мовлення, як точність. Так, інколи замість *наступний* використовують *слідуючий*, замість дієслівної зв'язки *бути (є)* чуємо *являється* та інше. Чистота мовлення майбутніх учителів найчастіше порушується ненормативними наголосами.

Звичайно, дотримання всіх комунікативних ознак мовлення не гарантує сформованості комунікативно-мовленнєвих умінь у студентів, це лише один із кроків на шляху до розв'язання комунікативних завдань.

Отже, під час проходження педагогічної практики майбутні вчителі у конкретних комунікативних ситуаціях можуть реалізувати здобуті під час навчання в університеті мовно-мовленнєві знання, уміння й навички; перевірити своє "чуття мови". Однак ця робота потребує від вузівського викладача-словесника контрольно-координуючих методичних дій, спрямованих на формування насамперед комунікативно-мовленнєвої компетенції майбутніх вчителів початкових класів.

Література

1. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення.- Львів: Світ, 1990. – С. 66.
2. Захлопна Н.М., Кочан І.М. Словник-довідник з методики викладання української мови.- Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2002.- 250 с.
3. Климова К.Я. Віч-на-віч з мовою: Методичний посібник до курсу "Основи культури і техніки мовлення» для студентів педагогічних освітніх закладів зі спеціальності 7.010102 "Початкове навчання".- Житомир: Поліграфічний центр Житомирського педагогічного університету, 2001. – 110 с.
4. Колесникова Р. Культура мовлення – кладова майстерності вчителя // Початкова школа.- 1991.- №11.- С.50-52.
5. МельничайкоВ.. Пентилюк М. Рожило Л. Удосконалення змісту і методів навчання української мови.- К.: Рад.шк.. 1982.-216 с.
6. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За редакцією М.І.Пентелюк: Підручник для студентів-філологів.-К.: Ленвіт, 2000 – 264 с.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991.- 223 с.

Резюме

В статті розглядаються шляхи удосконалення комунікативно-речевих умінь майбутніх учителів початкових класів в процесі проходження педагогічної практики.

Ключевые слова: коммуникативные умения, речевые умения, педагогическая практика.

Summary

The article deals with the different ways of the improvement of the communicative skills of the future primary school teachers in the course of the pedagogy practical experience.

Key words: communicative skills, pedagogy practical.

**РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

У статті проаналізовано пріоритетні напрямки лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів та запропоновано інтерактивні технології, спрямовані на розвиток їх комунікативної компетентності.

Ключові слова: гуманізація шкільного середовища, інноваційні технології, інтерактивні технології, комунікативна компетентність, творче та критичне мислення, професійно-педагогічні навички, мовленнєва й мовна компетентність.

Сучасний період розвитку суспільства, оновлення всіх сфер його соціального й духовного життя потребує якісно нового рівня освіти, який відповідав би міжнародним стандартам.

Розвиток системи освіти вимагає від педагогічної науки й практики вивчення та впровадження нових методів навчання й виховання дітей. Відбором, теоретичним осмисленням, класифікацією педагогічних інновацій займається нова галузь педагогічних знань – педагогічна інноватика (лат. *innovatio* – оновлення, зміна). Її прогностичні розвідки, аналіз, оцінка конкретних реалій мають непересічну цінність для педагогічної практики. Інноваційне навчання – зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості [1, 7-9].

Протягом останнього десятиліття в методології шкільної освіти послідовно утверджується філософія дитиноцентризму в навчанні й вихованні. Це означає, що в центрі уваги має бути цінність особистісного розвитку дитини, зосередженість навчально-виховного процесу на потребах формування мислячої, творчої, активної особистості. Здобуття знань має бути не тільки корисним, але й комфортним, передусім – у психологічному сенсі (що, безперечно, не виключає вимогливого ставлення до учнів). Базові знання діти повинні не лише засвоїти теоретично, але й уміти (і це головне) застосувати їх у повсякденному житті. Звідси завдання вчителя – не стільки давати об'єктивну інформацію, скільки допомагати школярам у їх інтелектуальному й творчому зростанні. Для практичного втілення таких підходів до навчально-виховного процесу потрібна гуманізація шкільного середовища, тобто створення між учнями й учителями, між самими учнями клімату поваги, взаєморозуміння, довіри. Отже, найважливіші цінності освіти – не тільки дитина, але й педагог, здатний до розвитку її нахилів, талантів, до соціального захисту, збереження індивідуальності. У зв'язку з цим актуальною стала проблема підготовки майбутніх учителів – творчих особистостей, які б успішно працювали в умовах індивідуалізації та психологізації навчання.

Аналіз педагогічної та науково-методичної літератури засвідчив, що проблеми співпраці школярів з учителем та між собою віддавна були предметом вивчення досить широкого кола зарубіжних та вітчизняних учених і педагогів (Ж.-О. Декролі, М. Монтесорі, П.Петерсона, С. Френе, О. Дорошенкової, С. Русової та ін.).

Протягом останнього десятиріччя проблемам інтерактивного навчання учнів початкових класів були присвячені праці українських науковців та вчителів І.Дичківської, Т.Карнаух, Г.Коберник, О.Комар, І.Корошун, Ж.Крайнової, Н.Побірченко, А.Соценко, О.Стребної та ін. Зазначимо, що такий аспект, як використання інтерактивних технологій з метою формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів залишається недостатньо дослідженим. Саме тому мета нашої статті – обмін думками та практичним досвідом на основі позитивних результатів впровадження інтерактивних технологій навчання студентів на заняттях з методики викладання української мови, спрямованих на розвиток їх мовленнєво-комунікативної компетентності.

Мовленнєва компетенція – це комплексне поняття, яке, спираючись на мовну компетенцію, охоплює систему мовленнєвих умінь (вести діалог, сприймати, відтворювати й створювати усні й писемні монологічні та діалогічні висловлювання), які необхідні для спілкування в різних ситуаціях [2, 34].

Кінцевим результатом сформованості мовно-мовленнєвої компетентності є комунікативна, суть якої полягає в застосуванні мовних і немовних засобів із метою комунікації, в умінні орієнтуватись у ситуації спілкування, в ініціативності спілкування [2, 12].

З огляду на соціальну й педагогічну значущість рідної мови для становлення й розвитку кожної особистості, цьому предметові в системі шкільного навчання й виховання відведено особливу

роль. Це цілком виправдано, адже набуті в початкових класах особистісні якості, зокрема, пов'язані з мовленням, не тільки забезпечують основу подальшого навчання, виховання й розвитку підлітків, але й значною мірою зумовлюють практичну, громадську та професійну діяльність людини. Таким чином, мовно-мовленнєва та методична підготовка студентів – одне з найважливіших завдань педагогічних закладів освіти, адже вчитель початкових класів – це передусім словесник. Заняття з методики викладання української мови в початковій школі мають на меті не тільки допомогти майбутнім класоводам у засвоєнні теоретичних знань, формуванні практичних умінь і навичок. Провідне завдання ми вбачаємо в активізації пізнавальних здібностей студентів та стимулюванні творчого підходу до педагогічної діяльності, в розвитку їх комунікативної компетентності. Досвід переконує, що реалізація цього завдання успішно здійснюється шляхом використання інноваційних технологій навчання. Зокрема, найбільш результативними в процесі нашої діяльності виявились інтерактивні технології, спрямовані на розвиток творчого й критичного мислення студентів, їх комунікативної компетентності. Слово „інтерактивний” у перекладі з англійської мови означає „здатний до взаємодії”. Інтерактивне навчання реалізує конкретну мету: створити сприятливі умови для навчання й виховання шляхом активної взаємодії студентів між собою, студентів із викладачем. Особливості інтерактивного навчання студентів полягають передусім у специфічному розумінні навчальної інформації, яка підлягає засвоєнню. У традиційному навчанні викладач відіграє роль своєрідного „фільтра”, що пропускає через свою свідомість, свій досвід зміст навчального матеріалу. В умовах інтерактивного навчання викладач стає організатором взаємодії студентів між собою в процесі засвоєння навчальної інформації. „Якщо підходити до інтерактивного навчання глибше, – зазначає М. Кларін, – то мова йде не просто про включення емпіричних спостережень, життєвих вражень студентів як допоміжного ілюстративного доповнення. Досвід тих, хто навчається, виступає центральним джерелом навчального пізнання” [3, 86].

У практичній діяльності викладачів методики мови педагогічного факультету ЖДУ ім. І.Франка впродовж тривалого часу широко запроваджуються інтерактивні технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, передусім спрямовані на розвиток їх мовленнєво-комунікативної компетентності. З цією метою на заняттях використовується робота в парах, малих групах (4-5 студентів), у великих групах (10-12 студентів), у групах за вибором та інтересами. Розпочинаючи впровадження таких форм діяльності, знайомимо студентів із правилами продуктивної праці: 1. Уважно прослухайте (прочитайте) завдання-інструкцію. 2. Працюйте так, щоб не заважати іншим. 3. Знайомтесь із думками кожного члена групи. 4. Будьте ввічливими та стриманими. 5. При потребі користуйтеся довідковою літературою. 6. Намагайтесь виконати завдання в межах визначеного часу. 7. Визначте, хто презентуватиме дослідження (це роблять усі члени групи послідовно, за бажанням). Особливо актуальним у роботі в групах та парах є те, що студенти обирають для себе різні ролі: експертів, що аналізують проблему; учасників, які шукають альтернативне вирішення проблеми; співрозмовників, котрі вміють уважно слухати, підтримувати розмову, досягати згоди; партнерів, що вчаться співробітництва; друзів, що піклуються один про одного, довіряють та допомагають. Таким чином, інтерактивна діяльність сприяє розвитку комунікативних навичок майбутніх учителів.

Для роботи в парах та групах необхідно пропонувати завдання, спрямовані на реалізацію програмних вимог через активізацію пізнавальних інтересів студентів, розвиток їх творчого й критичного мислення. Творчим є мислення, яке характеризується наступними ознаками: 1) реалізує пізнавальні потреби особистості; потребу у враженнях, спілкуванні, в самореалізації й самоактуалізації; 2) включає єдність змістового, почуттєво-емоційного та операціонального в пізнавальній діяльності; 3) відповідає основним критеріям: понятійності, самостійності, гнучкості, комбінаторності. Розвиток творчого мислення здійснюється поетапно, засобами дослідницьких, творчо-прикладних дій, у ході яких відбувається становлення, розвиток та діалектичне поєднання операціонального та образно-асоціативного видів мислення, які містять у собі три розумові процеси: створення образу, оперування ним та орієнтацію в просторі (як дійсному, так і уявному).

Здатність мислити критично є навичкою, яку також необхідно цілеспрямовано формувати й розвивати в навчальному середовищі. Адже вміння слухати інших, точно й лаконічно висловлювати свою точку зору та аргументувати її, а при необхідності відстоювати своє переконання або визнавати його помилковість – надзвичайно важливі якості особистості. Обираючи „стратегії” (методи та прийоми) інтерактивної діяльності, необхідно враховувати доцільність їх використання на різних етапах заняття. Так, наприклад, на початку заняття з метою створення сприятливого емоційного мікроклімату доцільно використати спеціальні вправи – „розминки” („криголами”, „розігриви”), які активізують емоції, мислення, психомоторику: „Приємні записки”, „Кишеньковий лист”, „Живий

механізм”, „Який я вчитель” та ін. На наступних етапах заняття, як свідчить практика, ефективним є використання таких інтерактивних „стратегій”, як „Мікрофон”, „Акваріум”. Розвитку здатності підсумовувати інформацію, висловлювати почуття декількома словами, мислити творчо, нестандартно сприяють „стратегії” „Грунування” та „Сенкан” [4, 38; 5, 13; 6, 67].

Спостереження за діяльністю студентів на заняттях та під час проходження ними педагогічної практики в школі, а також результати модульних контрольних робіт і тестувань дозволили нам зробити наступні висновки:

а) використання інтерактивних технологій навчання сприяє активному розвитку мовленнєво-комунікативної компетентності й забезпечує майбутньому спеціалістові успішну реалізацію вимог сучасної школи;

б) інтерактивне навчання можливе за умови реалізації гуманістичної освітньої парадигми, формування та розвитку індивідуальної освітньої спрямованості кожного студента, створення атмосфери відкритості в навчальному діалозі, поваги до думки кожного;

в) інтерактивні технології передбачають особливу позицію викладача, яка поєднує ролі експерта, організатора та помічника. Співвідношення цих ролей змінюється відповідно до мети конкретного навчального заняття.

Проблема розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів засобами інтерактивних технологій багатогранна й складна, тому потребує подальшого вивчення. Перспективи досліджень у даному напрямку ми вбачаємо передусім у здійсненні міжпредметних зв'язків під час вивчення курсів сучасної української мови, педагогіки та методики викладання, а також у широкому використанні інтерактивних технологій у процесі вивчення всіх без винятку дисциплін, що передбачені навчальними програмами вузу.

Література

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Богуш А.М., Шиліна Н.Є. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі. – Одеса: ПНЦ України, 2003. – 335 с.
3. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового // Инновации в образовании. – 2001. - № 5. – С. 85-95.
4. Мелвин М.П. Увлекательные разминки для семинаров // Перемена. – 2001. - № 5. – С. 37- 41.
5. Шевчук І. Використання інтерактивних технологій у проведенні виховних годин // Почат. школа. – 2004. - № 5. – С. 13-15.
6. Стіл Д., Мередіт К., Темпл Ч. Методична система ”Розвиток критичного мислення в навчанні різних предметів”. Посібники 1-2. – К.: Інтелект. – 76 с.

Резюме

В статті проаналізовано пріоритетні напрямки лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів і запропоновано інтерактивні технології, спрямовані на розвиток їх комунікативної компетентності.

Ключевые слова: гуманізація шкільної середовища, інноваційні технології, інтерактивні технології, комунікативна компетентність, творче і критичне мислення, професійно-педагогічні навички, мовна і мовна компетентність.

Summary

This article focuses on the analysis of priority ways of linguistic-didactic preparation of future primary school teachers and suggests interactive technologies, aimed at the development of their communicative competence.

Key words: humanization of a school environment, innovative techniques, interactive technologies, creative and critical thinking, professional and pedagogical habits, language and speech competence.

СКЛАДОВІ ТА СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

В статті розкрито сутність та структура поняття професійна компетентність, зокрема зупиняємося на складових фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкової ланки школи. Проаналізовано наукові доробки сучасних вітчизняних і зарубіжних вчених з даної проблеми. Висвітлено основні сучасні освітні технології формування фахової компетентності вчителів іноземної мови початкової школи.

Ключові слова: професійна компетентність, фахова компетентність, майбутній вчитель іноземної мови початкових класів, сучасні технології.

Актуальність. Кардинальне реформування життя суспільства створило реальні передумови для значних перетворень в економіці, культурі, науці, що відбуваються на тлі глобальної інтеграції у світовий простір, зростання ролі етнічних культурних факторів та національної самосвідомості, суттєвого підвищення вимог до професійної компетентності фахівців, модернізації системи освіти. Характер сучасних цивілізаційних процесів визначається ствердженням таких суспільних та особистісних цінностей як „людина”, „творчість”, „духовність”, „професіоналізм”, інтенсивним впровадженням в освітянську практику гуманістичного зорієнтованих наукових парадигм, спрямованих на цілісний розвиток особистості, активізацію її творчих суб'єктних можливостей, зростання ерудиції і загальної культури.

Провідна роль у реалізації цих стратегічних завдань належить працівникам освітньо-виховної сфери, професійна праця яких у сучасних соціально-педагогічних реаліях значно ускладнюється, оскільки задаються їй нові цільові, змістові, методичні, технологічні параметри. Відповідно суттєво підвищуються вимоги до педагога як особистості і професіонала, що передбачає якісно інший рівень сформованості мотиваційної сфери і ціннісних орієнтацій учителя-вихователя-викладача, його педагогічного мислення, технологічної культури, педагогічної взаємодії, творчого потенціалу, здатності до постійного самовдосконалення, смислотворчості тощо.

Все це зумовлює необхідність теоретичного осмислення сучасних проблем педагогічної праці та підготовки до неї на оновлених концептуальних засадах із залученням сучасного понятійно-категоріального апарату, зокрема категорії професіоналізму [5].

Проблема професійного розвитку фахівця, становлення його професіоналізму в контексті гуманістичних парадигм успішно розробляється в психології праці, акмеології, професійній педагогіці і найбільш ґрунтовно відображається у науковому доробку С.Я. Батищева, А.О. Деркача, Є.О. Климова, Т.В. Кудрявцева, Ю.П. Поваренкова, О.В. Романової, В.В. Рибалка, В.Д. Шарикова та ін. Фундаментальні основи оновлення вищої педагогічної школи, розроблення теоретичних і методичних засад професійно-педагогічної підготовки студентів розкриваються в працях В.П. Андрущенко, В.І. Бондаря, О.Б.Бігич, Н.В. Гузій, В.М. Махінова, С.В. Роман та ін.

Метою статті є теоретичний аналіз та узагальнення підходів до вивчення феномена фахової компетентності майбутніх учителів англійської мови початкової ланки школи, уточнення сутності її сутності як категорії педагогіки вищої школи.

Аналіз наукової літератури засвідчив відсутність однозначного підходу до трактування поняття „професійна компетентність”. У термін „компетентність” науковці вкладають різний зміст, досліджуючи особливості професійних функцій, що є досить специфічними для певного фаху. Невипадково в теорії професійної освіти існує термінологічна неузгодженість понять „професійна компетентність”, „професійні компетенції”, „професіоналізм”, „кваліфікація”, що часто вживаються як синоніми, проте мають різну змістову наповненість.

Вперше ці терміни науково обґрунтовано всередині 80-х років ученими Європейського Союзу (Р. Бадер, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, А. Шелтен та ін.). В Україні термін „компетентність” поступово набув поширення у сенсі реалізаційних знань, умінь й навичок, але в більшості випадків цим терміном користуються інтуїтивно, характеризуючи достатній рівень кваліфікації фахівця. Проте однозначне тлумачення сутності професійної компетентності як педагогічної категорії відсутнє.

Так, великий тлумачний словник сучасної української мови трактує компетентність як якість, що пов'язана з достатнім рівнем знань у якій-небудь галузі (В.Т. Бусел). Словник професійної освіти визначає компетентність як сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію (С.У. Гончаренко) [4].

Ряд учених (Є.О. Климов, М.В. Клищевська, Г.М. Солнцева, В.Ю. Стрельников, Л.А. Юсюкова та ін.) висловлюють думку про те, що компетентність – це не лише глибокі знання, що втілюються у професійній діяльності згідно з встановленими еталонами та нормативами, але й відповідність індивідуально-психологічних особливостей і властивостей особистості вимогам професії як системної функції.

Отже, поняття „компетентність” має складний ємкісний зміст, оскільки охоплює різноманітні сторони особистості та інтегрує її різні характеристики, що можуть бути предметом вивчення різних наук [4].

Аналіз словникових тлумачень вказує на більш широкий змістовий спектр поняття компетентність, ніж компетенція. Тому, зважаючи на це, нами був обраний термін „компетентність” щодо професійної педагогічної діяльності.

Проаналізувавши ряд наукових джерел, можемо зробити висновок, що термін „професійний” є ширшим за поняття „фаховий”. „Фах” ніби уточнює, деталізує феномен „професії”. Наше ж дослідження торкається не лише професії вчителя взагалі, а саме майбутніх фахівців – вчителів англійської мови початкової ланки школи. Тому предметом нашого дослідження ми обрали термін „фахова компетентність”.

Отже, до обов’язкових критеріїв фахової компетентності студентів науковці відносять знання, уміння та навички, що забезпечують виконання професійної діяльності на сучасному рівні досягнень науки та техніки. Розвинуте професійне мислення характеризується як основний критерій професійної компетентності фахівців (Т.Л. Александрова, В.В. Буткевич, І.А. Зязюн, І.І. Проданов та ін.).

Аналіз робіт із соціології та психології праці (С.О. Войнович, В.Є. Пилипенко, В.А. Полторак та ін.) підтверджує, що існуючі відмінності в особистісному потенціалі працівників (мотивах, інтересах, потребах) впливають на їхнє ставлення до фахового навчання та праці, зацікавленість у їх результатах. Це дало підстави Г.В. Дворецькій говорити про змістовність фахової компетентності – наповненість її елементами творчості, ступінь самостійності і відповідальності людини.

Для кожної людини рівень фахової компетентності стає її особистісною проблемою, тому що пов’язаний з успішністю життєвого шляху. Водночас, для суспільства вирішення проблеми підвищення фахової компетентності працівників є умовою професійного виживання та еволюції інституту професіоналів певного профілю [4].

У руслі досліджуваної нами проблеми – формування у студентів фахової компетентності вчителя іноземної мови початкової школи – конкретизуємо його як завдання створення системи фахової підготовки студентів до роботи вчителя іноземної мови в початковій школі з урахуванням як вітчизняного, так і зарубіжного досвіду такої підготовки, а також сучасних світових тенденцій педагогічної освіти.

Серед публікацій з досліджуваної нами проблеми одні праці присвячені загальній професійній підготовці майбутніх учителів, інші торкаються саме методичної підготовки; одні науковці досліджують підготовку вчителя іноземної мови, інші – вчителя саме початкової школи. Різняться й типи педагогічних закладів освіти, де здійснюється професійна підготовка студентів (коледжі, інститути, університети) та вчителів у післядипломний період (факультети / інститути підвищення кваліфікації). Цілком очевидно, що тенденція, характерна для загальної професійної підготовки майбутнього вчителя, не може не стосуватися його методичної підготовки, а тенденція підготовки вчителя будь-якого ступеня навчання чи навчального предмета не може не торкатися зокрема вчителя початкової школи чи вчителя іноземної мови. Тому така тенденція буде окреслена за умови її збігу хоча б у двох із трьох аспектів: професійна підготовка / вчитель початкової школи / іноземної мови.

У 1996 році Російською академією освіти в межах комплексної програми „Стратегія розвитку освіти” була представлена Концепція особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. У визначенні стратегічного напрямку розвитку вітчизняної педагогічної освіти наголос ставиться на подвійній спрямованості професійної підготовки майбутнього вчителя – педагогічна освіта орієнтується на розвиток особистості студента („зорієнтованого на особистісний і професійний саморозвиток „) та особистості учня („здатного розвивати особистість дитини”). Особистісно-орієнтована підготовка майбутнього вчителя та її взаємозв’язок зі шкільною особистісно-орієнтованою освітою акцентується й О.Я. Савченко, яка зазначає, що „в ідеалі особистісно-орієнтована педагогічна освіта передбачає проектування індивідуальної траєкторії професійного становлення кожного студента протягом усіх років його навчання”. Особистісно-формуюча функція вчителя іноземної мови виділяється Ю.І. Пассовим у його Концепції вищої професійної педагогічної іншомовної освіти [2].

Мета майбутнього вчителя полягає в тому, щоб бути активною і водночас творчою особистістю, щоб постійно вдосконалювати свою майстерність, розвивати фахову компетентність. Під фаховою компетентністю вчителя іноземної мови початкової ланки школи слід розуміти глибоке знання педагогом навчального процесу, сучасних проблем педагогіки, психології та іноземної мови, а також уміння застосовувати ці знання у своїй повсякденній практичній роботі.

Вчитель має працювати над вирішенням проблеми розвитку особистості учня, а не над наповненням його певною сумою знань. Головний шлях – це всебічне удосконалення педагогічного процесу. Зміст навчальних предметів (зокрема іноземної мови) повинен відбивати рівень досягнень сучасної наукової думки і відповідати завданням виховної роботи, пов'язувати теорію і практик в єдине ціле. Методи навчання повинні будити думку, почуття, уяву, розвивати здібності учня, сприяти злиттю навчання і виховання в єдине ціле.

Завдяки своїм професійно-особистісним рисам, вчитель зможе заслужити любов і повагу до себе. Є певні вимоги до сучасного молодого вчителя іноземної мови початкової школи, він має володіти:

- науково-методологічними основами з іноземної мови;
- бути готовим до підготовки методичного забезпечення навчального процесу;
- володіти найновішою інформацією із психолого-педагогічних наук;
- бути людиною високоосвіченою, інтелігентною, толерантною;
- володіти прийомами виховної дії на школяра;
- постійно підвищувати свою кваліфікацію, систематично займатися самоосвітою [3].

Отже, створення адекватних віку молодшого школяра умов для розвитку його мислительних процесів – одне з головних завдань учителя. Сучасний педагог здобув право в певній мірі самостійно визначати зміст навчання, працювати за різними технологіями, розробляти та апробувати авторські програми. Але в цих умовах також підвищилися й вимоги до його освіти та фахового рівня. Ще К.Ушинський відмічав, що чим менший вік учня, тим більше педагогічних знань вимагається від його вихователя [1].

Відомо, що формування особистості вчителя – процес складний і довготривалий. Починається він задовго до вступу в педагогічний навчальний заклад і не завершується його закінченням. Нинішня школа насамперед вимагає істотного поліпшення якості роботи педагогічних кадрів. Частково вирішити це завдання можна з допомогою безперервної освіти.

Завдання вчителя як особистості – „знайти себе в собі”, підкорити себе собі, оволодіти собою і допомогти дітям зробити те ж саме. Людина повина сама виховувати почуття, дисциплінувати думки й волю, виробити й урівноважити свій характер. Вчитель має створити доброзичливий учнівський колектив, де кожна дитина зрозуміє, що поруч з нею людина, яку потрібно поважати.

Вчитель початкових класів – це та людина, яка любить дітей, володіє педагогічною майстерністю, постійно пробуджує в юному серці бажання бути хорошим, бажання стати сьогодні кращим, ніж учора, почуття поваги до самого себе.

Професійну компетентність справедливо розглядають як сукупність певних рис особистості вчителя, які зумовлені високим рівнем його психолого-педагогічної його підготовки, здатністю оптимально вирішувати педагогічні завдання (навчання, виховання і розвитку школярів). Педагог-майстер тим і відрізняється, що він уміє приймати рішення (умовиводи) про ефективні дії в незапрограмованих умовах [3].

Так, з позиції Г. Ващенко, професійна педагогічна компетентність розуміється як педагогічна майстерність – показник високої професійної діяльності: глибока освіченість людини, добра обізнаність з історією педагогіки, філософією. Г. Ващенко вказує й на те, що майстерність педагога залежить від знання психології дитини. Тому він має знати як загальну психологію, так і психологію дитини. У свою чергу, тонка психолого-педагогічна інтуїція можлива лише за тих умов, коли педагог любить свою працю і своїх учнів.

Професійна творчість є елементом загального поняття професійної педагогічної компетентності, доводить Т. Сущенко. Це продуктивно-перетворююча діяльність педагогів зі створення якісно інших систем навчання та виховання на основі власних, принципово нових ідей, підходів і технологій. Аналіз цього визначення свідчить про те, що Т. Сущенко діяльність творчого педагога розглядає вже не тільки з позиції збагачення дітей інформацією (знаннями) та формування у них практичних умінь і навичок, а й з позиції перетворюючої діяльності, що призводить до позитивних новоутворень у дітей і педагогів.

У педагогічній літературі професійну компетентність розглядають: по-перше, як результат професійної підготовки в системі безперервної освіти; по-друге, як результат методичної роботи в

школі; по-третє, як найвищий рівень професійно-педагогічної майстерності (В. Крижко та Є. Павлютенков). Компетентність – це також форма виконання педагогом своєї діяльності, яка обумовлена глибокими знаннями явищ, об'єктів і предметів, які він перетворює, як досконале володіння змістом своєї праці. Це відповідність праці професійно важливим якостям учителя.

Предмет праці вчителя (учень) є фундаментом його професійної компетентності (соціально-економічні, психологічні, педагогічні та спеціальні знання про дитину). А чітке виконання комунікативної, діагностичної, організаційно-методичної, конструктивної, формуючої, прогностичної, стимулюючо-регулюючої та аналітичної функцій виступає операційно-технологічними засадами професійної компетентності вчителя початкової школи.

Сутність поняття „фахова компетентність” зумовлює її структуру. Так, В. Крижко та Є. Павлютенков пропонують визначити структуру професійної компетентності за трьома сферами, кожна з яких має певні рівні професійної майстерності. Перша – операційно-технологічна: знання, вміння та навички педагога, професійно важливі якості. Друга – мотиваційна сфера: духовний світ особистості – потреби, професійні орієнтації та мотиви діяльності. Третя сфера – рефлексивна, яка відтворює уявлення педагога про себе, власні якості й результати діяльності; самооцінка, яка формує навички самоаналізу власної діяльності.

На засадах аналізу й оцінки ефективності уроку В. Симонов висвітлює структуру професійної компетентності вчителя за п'ятьма чинниками. Перший – організаторська діяльність учителя; другий – його особистісні якості (вміння створювати позитивний психологічний клімат на уроці, виявляти до учнів доброзичливість та розумну вимогливість); третій – навчальна діяльність (реалізація основних принципів навчання, оптимальність вибору способів і засобів, ступінь досягнення головної дидактичної мети уроку); четвертий чинник – виховна діяльність педагога (дотримання принципів виховання, зв'язок виховання та навчання з життям); п'ятий – керівництво навчально-пізнавальною діяльністю учнів на засадах диференційованого підходу (реалізація принципу розливарного навчання, активність та зацікавленість учнів навчально-пізнавальною діяльністю на уроці) [7].

Зазначені чинники В. Симонов називає тенденціями в педагогічній діяльності. Вони допомагають учителю визначити знання, вміння та навички учнів, їх здібності. Отже, до перелічених вище п'яти чинників дослідник додає останній, що доповнює професійний портрет педагога – творчість, новаторство. Зазначена структура професійної компетентності близька нам, тому, що в процесі формування в дітей ціннісного ставлення до навчальної діяльності педагог через головні функції реалізує цілі та завдання дидактичної підсистеми.

Фахова компетентність передбачає усвідомлення особистістю своїх потягів до діяльності – потреб та інтересів, прагнень і ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності, уявлень про свої соціальні ролі; самооцінку особистісних властивостей та якостей як майбутнього спеціаліста – професійних знань, умінь і навичок, професійно-важливих якостей, регулювання власного професійного становлення.

Фахова компетентність вчителя початкової школи охоплює всі сфери особистості (мотиваційну, операційно-технічну, самоусвідомлення), формується в активній діяльності, є проміжним етапом на шляху до професійної майстерності, тому виділені сфери діяльності педагогів і є критеріями професійного становлення особистості в системі шкільної освіти. Від рівня її сформованості залежить педагогічна майстерність педагогів початкової школи. Ці критерії означають, що повноцінна педагогічна діяльність складається з трьох компонентів: мотиваційного, операційно-виконавчого та рефлексивно-оцінного.

Фахова компетентність охоплює три сфери: операційно-технологічну, мотиваційну, рефлексивну. Операційно-технологічна сфера має дві підсфери – знання та практичні вміння й навички.

У кожній сфері та підсфері є свої показники. Сфера операційно-технологічна класифікується за таким спрямуванням діяльності вчителя початкових класів: 1) фахова психолого-педагогічна підготовка вчителя (знання, вміння та навички); 2) науково-методична підготовка вчителя (науково-методичні знання, вміння та навички); 3) суспільно-культурологічна підготовка.

Мотиваційну сферу склали показники професійних якостей та особистісних рис педагога, його емоцій, почуттів, інтересів.

Рефлексивна сфера була наповнена показниками щодо уявлень педагога про себе, про особистісні професійні якості, результати діяльності [7].

У фаховій підготовці майбутнього вчителя іноземної мови, повинні поєднуватися різноманітні сучасні освітні технології, серед яких на особливу увагу заслуговують педагогіка

співробітництва, ігрові технології, проблемне навчання, технологія комунікативного навчання іншомовної культури, технології індивідуалізації та диференціації навчання.

Педагогіка співробітництва є особливо важливою, бо розвиває ділові якості особистості. Студенти розглядаються як суб'єкти діяльності, що позитивно впливає на їхню самостійність та створення власного світогляду.

Ділова гра надає студентам змоги спробувати себе у ролі вчителя, відчуті необхідність професійного становлення та самовдосконалення. Для майбутніх вчителів іноземної мови елементами проблемного навчання може стати розв'язання конфліктних ситуацій із шкільного життя, що дозволить напрацювати певний комплекс типових ситуацій, аналогії яких напевне матимуть місце в майбутній професійній діяльності. Щоб молодому вчителю легше було організувати подібну форму роботи, йому самому треба брати участь у розв'язанні проблемних ситуацій ще під час навчання у ВЗО. Із залученням гри реалізується і технологія комунікативного навчання іншомовної культури. Дана технологія створена спеціально для засвоєння іноземної мови і передбачає користування нею на рівні спілкування.

Поєднання технології комунікативного та проблемного навчання надають широкі можливості для застосування популярного „методу проектів”, що являє собою комплексний навчальний метод, який дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, надає можливість учню або студенту виявити самостійність у плануванні, організації та контролі своєї діяльності.

Всі перелічені технології однозначно сприяють розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови, без наявності яких не можна сформувати особистість справжнього вчителя [6].

Що ж стосується якостей учителя іноземної мови саме початкової школи, то вчитель, по-перше, повинен любити дітей; по-друге, повинен бути товариським, що в свою чергу передбачає вміння невимушеного спілкування, взаєморозуміння, співчуття; по-третє, вчитель має усвідомлювати, що він є представником однієї з найвідповідальніших професій, адже він бере безпосередню участь у формуванні особистостей дітей і є постійним зразком для наслідування. Крім того, професія вчителя завжди вимагає постійного самоконтролю за своєю поведінкою, спілкуванням, емоціями. Тільки від вчителя залежить забезпечення на заняттях оптимального психологічного клімату, який стимулює роботу уваги, пам'яті, мислення, сприйняття учнів. Для цього необхідним є вміння керувати спілкуванням, що залежить від володіння засобами встановлення і підтримання контакту. Тобто, від вузівських викладачів вимагається не тільки вміння володіти контактом, але також навчити цього студентів – майбутніх вчителів англійської мови початкової ланки школи.

Формування комунікативно-експресивного компоненту фахової компетентності майбутнього вчителя ускладнюється великою кількістю вимог до мовлення педагога, тому воно обов'язково повинно відбуватися на двох рівнях: теоретичному та практичному. Переврка на практиці всіх отриманих теоретичних знань є необхідною з метою закріплення та формування відповідної групи вмінь, а також досягнення автоматизованості окремих умінь. Так, наприклад, комунікативна роль студента, який на прохання викладача відповів на запитання ін на цьому його комунікативна роль на занятті завершена, цілком змінюється під час переходу до ролі вчителя, де він вже виконує роль організатора педагогічного спілкування і протягом всього уроку, крім постійного перебування в центрі спілкування, необхідно ще й залучити та заохотити до спілкування всіх учнів.

Факторами, що складають основу мовленнєвої майстерності вчителя, є культура мовлення, мовленнєвий слух, дикція, володіння технікою мовлення, начитаність, вербальна пам'ять, здатність до імпровізації, яка дозволяє здійснювати рольове та позиційне говоріння і розв'язує найскладніші проблеми спілкування. Адже, як стверджує А.А. Мурашов, „коли намагання вчителя учень починає розглядати як свої власні – це найвищий етап мовленнєвої майстерності педагога, свідоцтво знання ним усіх могутніх потенціалів впливової аргументації [6].

Отже, студенти – майбутні вчителі іноземних мов початкової школи повинні володіти технологіями формування кожного виду іншомовної комунікативної компетенції у молодших школярів. Інакше кажучи, студенти повинні набути певного рівня сформованості фахової компетентності учителя іноземної мови початкової школи, достатнього для успішного формування у молодших школярів усіх видів іншомовної комунікативної компетенції як на уроках, так і в позакласній роботі з іноземної мови.

Література

1. Бельчева Т.Ф. Підготовка до роботи над розв'язанням пізнавальних задач як реалізація особистісної професійної програми майбутнього вчителя початкової школи. // Збірник наукових

- праць Бердянського державного педагогічного університету. (Педагогічні науки). - № 1. – Бердянськ, БДПУ, 2006. – 216 с.
2. Бондаренко О.Ф., Біги О.Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя іноземної мови для початкової школи. // Іноземні мови. – 2002. - № 4. – С. 48-51.
 3. Вітюк В. Розвиток професійної компетентності молодого вчителя. // Педагогічний пошук. - № 4, 2004, - С. 6-8.
 4. Волошко Л.Б. Професійна компетентність студентів як предмет психолого-педагогічного аналізу. // Збірник наукових праць Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – Том 48. – 279 с.
 5. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
 6. Коноваленко Т.В. Сучасні освітні технології у формуванні комунікативно-експресивного компонента педагогічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови. // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. (Збірник наукових праць). – ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. – Одеса: 2005. - № 7-8. – 236 с.
 7. Лупінович С.М. Сутність та структура професійної компетенції вчителя з проблеми формування в молодших школярів ставлення до навчальної діяльності. // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. (Педагогічні науки). - № 1. – Бердянськ, БДПУ, 2006. – 216 с.

Резюме

В статті раскрыты суть и структура понятия профессиональная компетентность, в частности структурные элементы профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка начальной школы. Проанализированы работы современных отечественных и зарубежных ученых по данной проблеме. Рассмотрены основные современные педагогические технологии формирования профессиональной компетентности учителей иностранного языка начальной школы.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, будущий учитель иностранного языка младших классов, современные технологии.

Summary

The article deals with the structure of the phenomena “professional competence”. It includes the structural elements of future elementary foreign language teacher’s professional competence. The contemporary scientists’ works according this problem are analyzed in the article. Possibilities of use of modern educating technologies with the aim of forming future elementary foreign language teacher’s professional competence are considered in the article.

Key words: professional competence, future elementary foreign language teacher’s, modern educating technologies.

УДК 378.03:316.74:7

Л.Л.Побережна

ТВОРЧО-ДІЯЛЬНІСНИЙ КОМПОНЕНТ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК СКЛАДОВА МОДЕЛІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена актуальній проблемі творчої діяльності як складової естетичної культури викладача у вищому закладі. Автор підкреслив педагогічні аспекти та визначив показники естетичної культури викладача. Застосування творчо-діяльнісного аналізу в контексті дослідження дозволяє визначити і систематизувати склад дій, виконання яких необхідно забезпечити в процесі професійної діяльності викладача вищої школи. Розглянуто методичні основи творчої діяльності викладача – прямий і опосередкований вид творчого процесу.

Ключові слова: творчо-діяльнісний компонент, естетична культура, викладач вищої школи.

Необхідною умовою культурно-виховної корекції навчального процесу у вищій школі є творча діяльність викладача. Естетична культура невідривна від людської діяльності. Якщо особистість має широкий естетичний світогляд, систему естетичних поглядів, тонко відчуває красу і

в змозі дати адекватну оцінку естетичним явищам, - це свідчить про певний рівень її естетичного розвитку, але недостатній для вияву естетичної культури. Тільки готовність, а далі і здатність реалізувати систему естетичного ставлення в життєдіяльності відкриває шлях до виявлення естетичної культури. Так в систему естетичної культури особистості входить творчо-діяльнісний компонент.

Естетична культура стає одним з найважливіших факторів соціального розвитку, засобом удосконалення освітянської справи. Сприяти духовному відродженню нації, нарощуванню культурного потенціалу суспільства зможе лише той викладач, який сам має високий рівень особистої культури, розвинені орієнтири естетичної оцінки. Відтак *актуальною стає проблема реалізації творчості в межах педагогіки, виховання людини, стимулювання її інтересу до знань, до культури.* Це особливо виявляється у професійній діяльності викладача вищої школи. Подолання наслідково-стереотипних поглядів на вітчизняне мистецтво, реалізація естетико-виховного впливу - важливе завдання підготовки студентів у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане розв'язання даної проблеми приводить до висновку, що шляхи впровадження здобутків національного мистецтва в навчально-виховний процес є одним із пріоритетних напрямків дослідження. Вченими зроблено глибокий аналіз структури педагогічної діяльності, її естетичних засад, процесу формування особистості і професійних якостей вчителя (Алексюк А.М., Вербицький А.А., Вовк Л.П., Гончаренко С.У., Кічук Н.М., Кобиляцький І.І., Кузьміна Н.В., Ничкало Н.Г., Сластьонін В.О., Ступарик Б.М. та ін.) Концептуальні ідеї, що сприяють вирішенню проблем професійної освіти, розбудови національної школи, розвитку навчання і виховання містяться в роботах психологів Ануфрієвої Н.М., Бега І.Д., Костюка Г.С. Москальця В.П., Петровського А.В., Чепелевої Н.В., Яценко Т.С. та ін. Теоретичні аспекти культури і культурного розвитку людини засобами мистецтва глибоко опрацьовано в роботах Афанасьєва Ю.Л., Зязюна І.А., Крилової Н.Б., Кудіна В.О., Суханцевої В.К., Тельчарової Р.А., Щерба А.Б.

Однак і сьогодні лишається багато невизначених аспектів проблеми творчої діяльності як складової естетичної культури викладача вищої школи. Відсутні дослідження, спрямовані на з'ясування механізмів впливу професійної діяльності на естетичні погляди, орієнтири естетичної оцінки викладача вищої школи, мало уваги приділяється вивченню таким принциповим ознакам творчості, як „неповторність”, „оригінальність”, „суспільно-історична унікальність”. Отже, вибір теми статті обумовлений необхідністю наукового обґрунтування змісту і ролі творчо-діялісного компонента естетичної культури як складової моделі викладача вищої школи.

Необхідність теоретичної і практичної розробки шляхів реалізації творчої діяльності викладача зумовили *визначення мети статті*.

Основні завдання:

1. Визначити показники розвиненості естетичної культури викладача вищої школи.
2. Опрацювати творчо-діялісний підхід як аспект естетичного ставлення до дійсності.
3. Розглянути методичні основи творчої діяльності викладача вищої школи.

Що ж входить в поняття „естетична культура особистості”?

Під естетичною культурою особистості розуміють міру освоєння естетичної культури суспільства і міру творчої її самовіддачі в галузі естетичної діяльності [1; 6]. Близьким до цього є розуміння естетичної культури як сукупності якостей естетичної діяльності і свідомості особистості, що розкриває міру освоєння нею естетичної культури суспільства, а також творчої діяльності в галузі мистецтва. Естетична культура в ряді естетико-теоретичних викладок постає як система засобів і продуктів, за допомогою яких людина естетично засвоює світ [3]. Важливою характеристикою в межах попереднього визначення в роботах ряду авторів естетична культура особистості виступає як зорієнтованість її естетичної діяльності не на предмети і явища самі по собі, а на те, як зображаються їх внутрішні якості у їх зовнішній формі [3].

Великий інтерес для нас мають теоретичні міркування, в яких підкреслюється оцінювальний елемент естетичної культури. Тоді естетична культура особистості постає як система художньо-духовних поглядів і цінностей, що стали основою оцінок та відношень людини до життя, творів мистецтва, суспільних [5]. Значну увагу ряд авторів приділяє емоційним характеристикам естетичного ставлення до дійсності, вважаючи, що естетична культура - це здатність людини до емоційно-оцінювального сприйняття прекрасного в природі, мистецтві, дійсності [2]. У визначенні, де естетична культура розглядається як система естетично-оцінювального ставлення до дійсності, підкреслюється її естетико-перетворювальний характер.

Педагогічні аспекти підкреслено у визначенні, де естетична культура розглядається як результат свідомо-організованого впливу на внутрішній світ людини з метою розвитку у неї почуття прекрасного, вміння бачити і насолоджуватись красою природи, творів літератури і мистецтва, давати вірну естетичну оцінку вчинкам людей, предметам побуту та ін., відрізнити справді прекрасне від неестетичного [4].

З позицій ставлення до мистецтва розкриваються поняття особистісної художньої культури як рівня спроможності розуміти мистецтво, відчувати його, насолоджуватись досконалістю художнього відображення та прагнення до участі в художній творчості, прилученні до художньо-творчої діяльності.

На основі узагальнення результатів теоретичного аналізу встановлено, що естетична культура — інтегроване особистісне утворення, яке є основою здатності до сприймання та оцінки прекрасного і потворного, високого і низького, трагічного і комічного в житті і мистецтві, а також до перетворення дійсності за “законами краси”. Функціональний аналіз професійно-педагогічної діяльності дозволив визначити, що естетична культура викладача вищої школи виявляється:

- у його обізнаності в галузі національного мистецтва, (інформаційно-пізнавальна функція); - в спроможності прищепити іншим шанобливе ставлення до українського мистецтва (орієнтаційно-вибіркова функція); у творчо-режисерській вибудові своєї професійної діяльності (творчо-конструктивна функція); - у спілкуванні, побудові міжособистісних стосунків за “законами краси” (комунікативно-регулююча функція).

- дослідження дали змогу опрацювати такі критерії розвинутості естетичної культури викладача, як: емоційно-естетичну сприйнятливість, естетико-художню компетентність, адекватність оцінювальних підходів до естетичних і художніх явищ, здатність до естетико-творчого самовираження в професійній діяльності, наявність потреби у неперервному художньо-естетичному вдосконаленні. Конкретними показниками розвитку естетичної культури викладача вищої школи було визначено такі види навчальної діяльності, як вибір особисто привабливої теми та самостійність інтерпретації, в яких концентровано представлено оцінювально-потребові і творчо-самовиражальні характеристики естетичної культури.

Спроби осмислити творчість як педагогічну категорію, що має складну внутрішню понятійну структуру, робилися дослідниками неодноразово. У загальнотеоретичному плані творчість інтерпретується як діяльність, що породжує щось якісно нове, чого ніколи раніше не було. Аналіз специфіки творчості слід здійснювати, з'ясувавши передусім питання про об'єм поняття „нове” та з урахуванням того, що йдеться про „принципово нове”, раніше невідоме. Пов'язуючи творчість із створенням нового, слід чітко виявляти його критерії, відрізнити якісно нове як результат творчості від кількісного принципу аналізу нового, від нового як тиражування або шаблонної роботи.

Важливим аспектом вивчення творчості є розгляд питання про види творчості, адже та чи інша концепція складається залежно від того, „звужено” чи „розширено” тлумачиться творчість. Намагаючись підняти авторитет будь-якої професії, дослідники іноді штучно рідкреслюють її творчий характер. Реально це буде шаблонна діяльність, яка не може претендувати на створення якісно нових цінностей. Мова має йти про розвиток морального світу людини, формування у неї почуття відповідальності, професійної гордості, обов'язку тощо. На наш погляд, слід чітко розмежовувати поняття „творчість” і „ремесло”. Творчість обов'язково містить опанування ремесла, яке виступає як своєрідний трамплін для творчості, сприяє накопиченню творчого досвіду. Проте ремесло як культура трудових професійних навичок і технічних прийомів не передбачає обов'язкового „прориву” в творчу сферу.

Проблема видів творчості має і такий аспект, як обумовленість творчості тією сферою культури, в якій вона реалізується: наука, мистецтво, техніка, політика, педагогіка тощо. А це вимагає виявлення своєрідності психології творчості у кожній з них, а також характеру відношень між ними.

Прагнення відтворити естетичне ставлення в професійній діяльності, або й створювати естетичні цінності характеризує ще одну важливу грань естетичної культури викладача вищої школи.

В широкому колі слово “діяльність” означає специфічну людську форму ставлення до навколишнього світу, зміст якої містить його доцільну зміну і перетворення. Зіставлення людської діяльності як узагальненого поняття з естетичною дає підставу для твердження про духовно-перетворююче начало останньої. Естетична культура особистості є результат не дії зовнішніх обставин на пасивного суб'єкта, а діяльність творчого індивіда, суб'єкта творчості ззовні і одночасно в собі. Перетворюючи навколишнє середовище, людина формує певну культурну історичну форму життя, в тім власне і полягає активний, перетворюючий характер людської практики, її здатність, по-

перше, створювати відсутні в природі в чистому виді предметні форми людської культури, а, по-друге, об'єднати і погоджувати в процесі діяльності логіку буття предметів людської праці з логікою суспільних умов життєдіяльності особи. Творчий аспект суспільної практики не вичерпується її природоперетворюючою функцією, а включає момент функції людиноперетворюючої. Практика проявляє і формує природні задатки людини відповідно його природній індивідуальності і суспільному статусу.

Людиноформуюча функція практики виконує винятково важливе значення у формуванні конкретно-історичної особи і суспільної культури. Саме практика не тільки відкриває людині широкий доступ до матеріальних і духовних цінностей, але і утворює її головним і безпосереднім творцем культури. Людина одержує реальну можливість цілеспрямовано вибирати ту сферу діяльності, в якій її природна і соціальна самобутність збігається зі способом здійснення предметних форм культури.

Суть творчості полягає в переробці людиною навколишнього світу, в творенні ще небувало. Творчість не зводиться до відтворення існуючого, хоча завжди містить в собі цей момент. Творчість означає вихід за межі вже створеного, забезпечує деяке якісне зростання, що виявляє реалізацію можливостей природного і соціального середовища.

Діяльнісний підхід глибоко опрацьовано в роботах С.Рубінштейна, зокрема, сформульовано принцип єдності свідомості і діяльності [7]. Суть цього принципу полягає в тому, що відображення людською свідомістю об'єктивної дійсності завжди пов'язано з активною діяльністю людей, походить з неї, здійснюється в ній. Слушність принципу єдності свідомості, діяльності неодноразово було підтверджено в експериментальних дослідженнях педагогічного напрямку, де діяльність розглядається як провідний чинник естетичного розвитку особистості.

Застосування творчо-діяльнісного аналізу в контексті нашого дослідження дозволяє визначити і систематизувати склад дій, виконання яких необхідно забезпечити в процесі професійної діяльності викладача вищої школи.

Діяльнісний підхід, в контексті обраної проблематики розглядається як спрямованість пошуку шляхів розвитку естетичної культури особистості на віднайдення змісту, форм, методів і послідовності організаційних засад діяльності студентів в навчальному процесі.

Серед розмаїття сучасних підходів на особливу увагу в контексті нашого дослідження заслуговують питання педагогічного стимулювання. Наукою доведено, що не можна "змусити" ні себе, ні іншого певним чином ставитись до естетичних явищ. Розкриття механізму педагогічного стимулювання, особливостей цілеспрямованого використання його впливу дає можливість з наукових позицій підійти до процесу цілеспрямованої організації діяльності студентів, до розширення і збагачення фактичних знань.

В теорії сучасної педагогіки стимулювання як специфічний процес було досліджено в роботах [6; 9]. Нині можна говорити про сформованість його теоретико-методологічних засад. Основним змістом процесу стимулювання було визнано переведення зовнішніх соціально значущих спонук в суб'єктивні, особистісні. Для того, щоб людина реалізувала ті чи інші актуальні потреби, необхідна мотивація певного виду діяльності по задоволенню цих потреб. Мотивація виступає механізмом співвіднесення особистістю зовнішніх і внутрішніх факторів поведінки. Процес мотивації можна інтенсифікувати, якщо між потребою і мотивом використати стимули, під впливом яких прискорюється усвідомлення особистістю суб'єктивної значущості зовнішніх спонук. Ці теоретичні міркування стали для нас вихідним орієнтиром при віднайденні та експериментальній перевірці засобів опосередкованого педагогічного впливу на спрямування адекватного естетичного ставлення студентів до художніх цінностей.

Творчо-діяльнісний компонент має бути особливо притаманним естетичній культурі викладача вищої школи. Не тільки розвинене почуття прекрасного і здатність до його адекватної оцінки, а й, головне, прагнення втілити його в життя, прищепити естетичне ставлення до дійсності студентам - неодмінна характеристика естетичної культури педагога. Аналізуючи феномен музичної культури суспільства, Сохор А.Н. в її структурі виокремлював такі види музичної діяльності, як творчість, виконання, розповсюдження і сприймання музики. Вважаємо, що поряд з останніми, функція розповсюдження - надзвичайно характеристичний аспект естетичної культури особистості. Творчо-діяльнісний компонент передбачає втілення результатів розвиненості власної естетичної культури в системі педагогічної діяльності [8].

Отже, коли йдеться про творчо-діяльнісний компонент, маються на увазі ті аспекти естетичного ставлення до дійсності, де превалує активність особистості, її дійова позиція, прагнення до усвідомленого втручання в життя з метою його естетизації. Готовність до творчого перенесення за

“законами краси” накопичені естетичні враження, оцінки, образно-виразові структури у власну професійну діяльність, у міжособові взаємини з людьми в світовідчуття і творчі захоплення, дозволяють тощо - невідмінна складова естетичної культури особистості.

Спостереження за проявами творчої діяльності викладачів у навчальному процесі виявило серйозні вади розвитку особистої культури. Спеціальне вивчення творчого ставлення у професійній діяльності викладачів вищих закладів освіти виявило такі результати:

* Близько 50% викладачів у ставленні до творчої діяльності стоять на формально-нормативних позиціях, які фокусуються у таких висловлюваннях: „Студентам потрібно давати тільки знання”. Безпосередня творча діяльність у студентів обмежена.

Методичне забезпечення творчої діяльності викладача вищої школи представлено опрацюванням видів творчого процесу – прямого і опосередкованого. Викладач, творчість якого має прямий характер, яскраво виражає об’єктивно-суб’єктивну рису характеру. Викладач використовує єдину об’єктивну основу – навколишній світ, життя в усій його складності та багатогранності. Пізнаючи об’єктивну дійсність, викладач відбирає ті її сторони і вияви, які найповніше розкривають його власний внутрішній світ, світогляд, смаки. У складнішому становищі перебувають представники опосередкованого виду творчості, а саме – студенти. Процес власної творчої праці студенти можуть здійснювати тільки в межах запропонованої тематики. Як правило, студенти позбавлені можливості впливати на процес створення тематичної першооснови, без якої неможлива їх власна творчість. Отже, творчість студентів має вторинний характер. Важливим творчим моментом у діяльності викладача є спонування студентів до емоційного співосягнення навчального матеріалу, виявлення шляхів інтегрування теоретичних знань у професійну діяльність.

Аналіз даних проведеного дослідження підтверджує результативність поетапного процесу творчої діяльності викладачів вищої школи, загальна стратегія якого передбачає послідовне підвищення рівня естетико-творчого самовиявлення і естетичного самоконтролю викладачів у такій послідовності: перший етап, спонукально-репродуктивний, суть якого полягає в розширенні фактичних знань викладачів з мистецтва на тлі активізації позитивної естетичної установки до його надбань; другий етап, творчо-самовиражальний, спрямований на активізацію самостійних творчих виявів викладачів у виборі і виконавській інтерпретації тематичного матеріалу; третій етап, професійно-корективний, підпорядкований відпрацюванню навичок естетичного самоконтролю у професійній діяльності викладачів вищої школи.

Література

1. Афанасьев Ю.Л. Социально-культурный потенциал художественной деятельности. – Львів: Світ, 1990. – 160 с.
2. Буров А.И. Эстетика: проблемы и споры. – М.: Искусство, 1975. – 176 с.
3. Каган М.С. Морфология искусства. Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств. – Л.: Искусство, 1972. – Ч1,2,3. – 440 с.
4. Карпова Л.И. Формування естетичної культури військовослужбовців засобами самодіяльної художньої творчості. Автореф. дис. канд. пед. наук – К., 1994. – 26 с.
5. Кудін В.О. Бесіди з естетики. – К.: Мистецтво. – 1965. – 241 с.
6. Равкин З.И. Стимулирование как педагогический процесс. – Йошкар-Ола: МГПИ. – 1972.
7. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: АПН СССР, 1959.
8. Сохор А.Н. Социология и музыкальная культура. – М.: Сов. Композитор, 1975.
9. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Педагогика, 1971.

Резюме

В статті автор зробив спробу проаналізувати творчу діяльність як компонент естетичної культури педагога вищої школи. Автор підкреслює педагогічні аспекти і визначив показники розвитку естетичної культури педагога. В статті розглянуті методичні основи творчої діяльності педагога вищої школи – прямої і непрямої форми творчого процесу.

Ключові слова: творчо-діяльнісний компонент, естетична культура, педагог вищої школи.

Summary

The author makes an attempt to analyse the creative activity as the component of aesthetic culture of a high school teacher. Here the pedagogical aspects are underlined and the indicators of aesthetic culture development of the teacher are defined. The article deals with the basis of the high school teacher's creative activity – the direct kind of creative process.

Key words: aesthetic culture, creative activity, creative process, a high school teacher.

УДК 378.12/.147.111

С.І.Романенко

ПЕДАГОГ ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

У статті визначається сутність поняття "індивідуалізація навчання" та обґрунтовується його роль у підготовці студентів. Приділяється увага якостям викладачів, які психологічно та методично забезпечують процес індивідуалізації навчання.

Ключові слова: індивідуалізація навчання, викладач, студент, вищий навчальний заклад.

Система вищої освіти є однією з основних форм соціалізації особистості, вона забезпечує фундаментальну, наукову, загальнокультурну, практичну підготовку фахівців, що визначають темпи та рівень науково-технічного та соціального процесу, сприяють утвердженню гуманістичних ідеалів, норм співжиття, формування інтелектуального потенціалу нації як найвищої цінності суспільства. Хоча цій цитаті уже більше, ніж десятиліття, але вона ніколи не втратить своєї актуальності[1]. Саме у вищому навчальному закладі процес соціалізації особистості набуває якісної визначеності.

Перебудова вищої школи передбачає виведення вищої освіти на світовий рівень, а тому торкається багатьох проблем, серед яких чільне місце належить проблемі формування висококваліфікованих педагогічних кадрів.

До питання про визначальну роль викладача у навчанні та вихованні підростаючого покоління зверталось багато відомих педагогів: К.Д.Ушинський, П.П.Блонський, Я.А.Коменський, І.А.Зязюн, О.М.Пехота та ін. Особливо велика відповідальність лягає на них при реалізації індивідуалізації навчання.

Метою даної статті є обґрунтування вимог до викладача ВНЗ, який здійснює індивідуалізацію навчання студентів.

Як показує досвід закордонних навчальних закладів, які реалізують дидактичний компонент індивідуального підходу, тут у більшою мірою, ніж в інших підходах, важлива роль викладача, його професіоналізм, уміння дуже тонко визначати та враховувати індивідуальні особливості студентів не лише в академічних знаннях, але й у психологічному плані [4].

Індивідуалізація навчання - це організація навчально-виховного процесу з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, реалізується в умовах колективної навчальної роботи в рамках загальних завдань та змісту навчання, дозволяє створити оптимальні умови для виявлення потенційних можливостей кожного студента. Індивідуалізація навчання спрямована на подолання невідповідності між рівнем навчальної діяльності, яку задають програми, та реальними можливостями кожного студента. Врахування особливостей студентів має комплексний характер та реалізується на кожному етапі навчання [3].

Індивідуальні особливості студентів, рівень їх готовності до сприймання певного обсягу знань та умінь, рівень мотивації навчальної діяльності, інтерес до навчання, загальні інтелектуальні уміння можуть значною мірою трансформуватися під впливом різних педагогічних прийомів.

Індивідуалізація навчання є важливою педагогічною умовою запровадження кредитно-модульної системи навчання студентів економічних факультетів вищих навчальних закладів. Індивідуальні заняття є новою формою організації навчального процесу у вищих закладах освіти. Вони передбачають створення умов для найповнішої реалізації творчих можливостей студентів, які виявили особливі здібності в навчанні та нахил до науково-дослідної роботи і творчої діяльності [2].

Організація та проведення індивідуальних занять доручається найбільш кваліфікованим викладачам.

Індивідуальні заняття на молодших курсах спрямовуються здебільшого на поглиблення вивчення студентами змісту окремих навчальних дисциплін, на старших курсах такі заняття мають

науково-дослідний характер і передбачають безпосередню участь студента у виконанні наукових досліджень та інших творчих завдань.

За умов індивідуалізації навчання студент має можливість спланувати свій робочий час, визначитися з термінами виконання завдань, отримати необхідні консультації від викладача. Рациональний розподіл навантаження має позитивний вплив на якість знань студентів.

Навчання за індивідуальним планом в умовах кредитно-модульної системи забезпечує самореалізацію студента як особистості, дозволяє визначити додаткові навчальні цілі, сприяє підвищенню рівня продуктивної самостійної роботи та професійному зростанню майбутніх фахівців [2].

Зазначене вище дає підстави для узагальнення: щоб впливати на особистість студента, потрібно володіти системою знань про її особливості.

Тому підготовка викладача до реалізації педагогічних технологій індивідуалізованого навчання включає формування у нього умінь діагностики індивідуальних особливостей студентів. Викладач повинен мати чітке уявлення про досить широкий спектр індивідуальних особливостей своїх підопічних: психофізіологічні, психологічні, педагогічні [4].

Викладачі ВНЗ мають запропонувати студентам навчальні матеріали, плани з урахуванням індивідуальних особливостей студентів. Все це вимагає високого рівня професійної майстерності, такту, наполегливої праці, відповідних особистісних якостей викладача.

Науково – педагогічний працівник має бути сформованою особистістю, оскільки саме він спрямовує та організовує освітній процес, а тому може стати його каталізатором. Однак це можливо лише тоді, коли дії викладача є конструктивними – вони зберігають індивідуальність студента. Деструктивні ж дії – її руйнують [5].

У системі властивостей особистості викладача, що формує, плекає індивідуальність студента, особливо значимими мають бути ґрунтовні знання з проблеми індивідуалізації навчання і виховання.

Для індивідуалізації процесу навчання викладач повинен володіти не лише технологією індивідуалізації навчання, а й технологіями модульного, програмованого, проектного навчання, в також комп'ютерними технологіями. Навчально-методична робота викладача може сягнути нового рівня за рахунок створення у співробітництві із спеціалістами з педагогіки, психології, інформаційних технологій навчальних матеріалів нового покоління, розміщених в мережевій бібліотеці. Співробітництво із студентами, багатоплановість створюваної продукції, можливість отримання незалежної експертизи з боку інших користувачів Інтернет – все це надає навчально-методичній роботі дійсно нової якості [6].

Тому постає питання про особливу підготовку викладача до реалізації індивідуалізації навчання, і таку підготовку заздалегіть потрібно націлити на оволодіння викладачем не лише особливостей педагогічної діяльності на організаційному але і на дидактичному рівні індивідуального підходу. При цьому єдиною ціллю педагогічного процесу є розвиток особистості студента. Але і викладач розглядається як особистість, яка має свої особисті цілі саморозвитку, які в педагогічному процесі виступають поряд з цілями розвитку підростаючого покоління [4].

Викладач стає керівником, координатором, консультантом, до якого звертаються як до авторитетного джерела знань, як до експерта. Все більшої ролі набуватиме лектор – вчений, викладач – творець, який нестиме в студентську аудиторію власні розробки і результати власних наукових досліджень, тобто той навчальний матеріал, який неможливо здобути з інших джерел. Саме з новими координаційними технологіями сьогодні пов'язують реальні перспективи розвитку освітньої системи. Це дасть змогу кожному обирати свій шлях у навчанні на основі такої важливої дидактичної властивості комп'ютера, як індивідуалізація навчального процесу завдяки програмуванню й динамічній адаптованості навчальних програм. Безумовно, слід переглянути співвідношення між видами занять – зменшення кількості лекцій і збільшення аудиторних годин на проведення практичних і лабораторних занять з використанням комп'ютерних технологій.

Одним із завдань підготовки педагога до реалізації технологій індивідуального підходу є розвиток варіативності його педагогічного маслення. Варіативне, гнучке мислення викладача дає можливість створити індивідуалізовану навчальну атмосферу на заняттях [4].

Викладач, який знає найважливіші індивідуальні особливості своїх студентів, вміє проводити діагностику їхніх навчальних надбань, а також володіючи варіативністю мислення, здатний не лише реалізувати готові педагогічні технології індивідуалізації навчання, але й розробляти свої.

Врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів вимагає у викладача вищого навчального закладу розвитку такої якості, як педагогічна емпатія, тобто здатність розуміти

та відчувати внутрішній світ іншої людини. Педагог з розвинутою емпатією реалізує індивідуальний підхід до студентів не лише на когнітивному рівні, але й на рівні особистісного підлаштування [4].

Індивідуалізація навчання студентів у вищій школі – це важливий напрям реалізації практичних завдань педагогіки співробітництва. За допомогою індивідуалізованих прийомів навчання науково-педагогічні працівники формують особистість своїх вихованців, сприяють повній реалізації їхніх здібностей, сприяють створенню природних умов для підготовки фахівця

Література

1. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
2. Мороз І. В. Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу: Монографія: - К.: ТОВ “Освіта України”, К, 2005. – 278 с.
3. <http://voc.metromir.ru/pedagogichvoc/id764/>
4. <http://www.teacher-edu.ru/wmc/arts/1087889033>
5. <http://www.psyedu/view.php?id=262>
6. <http://www.dipo.com.ua/masters/5/5.5.htm>

Резюме

В статті определена суцність поняття «індивідуалізація обученія» и его роль в подготовке студентов. Обращается внимание качествам преподавателей, которые психологически и методически обеспечивают процесс индивидуализации обученія.

Ключевые слова: индивидуализация обученія, преподаватель, студент, высшее учебное заведение.

Summary

The article highlights the nature of the term “education individualization” and gives grounds to its role in students training. The paper accents on teachers qualities who provide the process of education individualization in psychological and methodical aspect.

Key words: individualization of studying, teacher, student, higher educational establishment.

УДК 378

Т.В.Савицька

НАВЧАЮЧА АНКЕТА ЯК СКЛАДОВА МОДЕЛІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АУДІОВАННЯ

В процесі навчання майбутніх учителів іноземних мов професійно орієнтованого англomовного аудіювання навчаюча анкета є засобом діагностики початкових і повідомлення нових знань студентам, ефективним прийомом навчання професійно орієнтованого аудіювання. Вона передбачає визначення початкового рівня сформованості комунікативних аудитивних навичок і умінь студентів, забезпечує прогнозування успішності навчання та оволодіння цими навичками та вміннями.

Ключові слова: професійно орієнтоване англomовне аудіювання, навчальна анкета.

Програма з англійської мови для університетів/інститутів [4], розроблена згідно з Рекомендаціями Ради Європи, визначає професіоналізацію процесу навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ) однією з основних вимог до підготовки майбутнього вчителя, зокрема однією з головних цілей освіти вчителів іноземних мов (ІМ).

Про актуальність питання ранньої професіоналізації підготовки майбутніх фахівців, про його “державну значущість” [2, 3] свідчить значний перелік наукових праць ряду дослідників, починаючи з радянських часів (Арясова А.А., Будько А.Ф., Горбунова Т.П., Григорьев І.В., Деева І.М., Еремін Ю.В., Зькова Н.Н., Коломієць І.В., Корнілова Л.Ф., Леонтьєва Т.П., Любієва М.В., Маслько Е.А., Пінська О.В., Ратинський Г.В., Саломатов К.І., Хомицька А.Н., Шатилов С.Ф., Шевяков В.Н., Якубовська Л.П. та багато інших).

Метою цієї статті є дослідження проблеми навчання майбутніх учителів професійно орієнтованого аудіювання на заняттях з практики усного та писемного мовлення. Зокрема, ми розглядаємо одну зі складових моделі навчання професійно орієнтованого аудіювання на заняттях з практики усного та писемного мовлення студентів II курсу – навчаючу анкету.

Під професійно орієнтованим володінням аудіюванням ми розуміємо володіння майбутніми вчителями системою аудитивних та професійно-педагогічних *знань*, навичок та вмінь, які забезпечують навчання аудіювання школярів. В процесі навчання майбутніх учителів професійно орієнтованого аудіювання вирішуються завдання визначення рівня сформованості аудитивних навичок та вмінь у студентів II курсу; виявлення і корекція типових помилок; виявлення наявності у студентів *знань*, необхідних для навчання учнів англомовного аудіювання; формування у студентів професійно-педагогічних навичок з навчання цього виду мовленнєвої діяльності.

Запропонована M.Wallace (1995) [6] і модифікована нами згідно з метою дослідження рефлексивна практична модель навчання майбутніх учителів ІМ професійно орієнтованого аудіювання [5] передбачає дві стадії: стадію до навчання і стадію професійної освіти. Стадія професійної освіти починається з отримання студентами знань, пов'язаних з процесом навчання аудіювання і містить, в свою чергу, два рефлексивні цикли. Протягом рефлексивного циклу 1 студент набуває теоретичної інформації щодо окремих аспектів методики навчання учнів аудіювання відповідно до визначеної мети заняття чи *received knowledge* – знань, які передаються викладачем студенту без доказів та підтверджень (D.A.Schön) за [6;12, 52]. Такі знання є *декларативними* (за концепцією J.R.Anderson), на рівні вербального опису і співвідносяться з *вивченим* знанням (S.Krashen) [1, 124-125, 129]. Це є можливим за рахунок *навчаючої анкети* (та на основі інструкцій до вправ, які передують фрагменту заняття з навчання студентів аудіювання).

Анкета надається викладачем і допомагає виконати два завдання: провести аналіз та оцінку наявності у студентів поняття про професійну діяльність учителя ІМ з навчання цього виду мовленнєвої діяльності (стадія 1) і надати необхідних для подальшого професійно орієнтованого навчання професійно-педагогічних знань (стадія 2), таким чином поєднуючи вищезгадані стадії рефлексивної практичної моделі. За допомогою навчаючої анкети студент самостійно знайомиться з необхідною для II курсу вихідною інформацією щодо процесу навчання аудіювання згідно з принципом наступності “школа – ВНЗ”: відповідною термінологією процесу навчання цього виду мовленнєвої діяльності (основа формування вмінь дидактичного мовлення), прийомами та засобами навчання, виправлення помилок і контролю сформованих навичок та вмінь аудіювання.

Аналіз та оцінка мовних, комунікативних й особистісних особливостей студентів широко використовуються викладачами в їхній практичній діяльності, як діагностичні дії, зокрема в процесі навчання англомовного аудіювання. *Діагностика* є спеціально організованою діяльністю, яка поєднує функції контролю (виявлення рівня засвоєння студентами знань, причин виникнення труднощів) та прогностичного тестування (прогнозує успішність навчання), в процесі якої студенти шляхом самоаналізу намагаються встановити рівень своєї компетентності [3, 57]. Навчаюча анкета як, на нашу думку, один із засобів передачі декларативних знань в процесі навчання професійно орієнтованого аудіювання є також засобом діагностики початкових і повідомлення нових знань студентам.

В процесі навчання майбутніх учителів ІМ професійно орієнтованого аудіювання підґрунтям взаємодії студента і викладача є співпраця. Оскільки діагностика і самодіагностика є процесами, які можна регулювати і які допомагають визначати рівень володіння студентами професійною аудитивною компетенцією на кожній стадії рефлексивної моделі навчання і повідомляти нові знання, заповнення студентами навчаючої анкети уможливорює вирішення цих завдань. Зазначена двоспрямованість навчаючої діагностики набуває вагомості в процесі професійного навчання майбутніх учителів ІМ.

Навчально-діагностичний процес складається з трьох частин: початкової, основної та заключної [3, 57-58]. Конкретизована через специфіку процесу навчання майбутніх учителів ІМ професійно орієнтованого англомовного аудіювання кожна з частин має свою мету. Зокрема навчаюча анкета як початкова ланка навчально-діагностичного процесу забезпечує умови для співпраці студентів з викладачем; прогнозування успішності навчання та оволодіння аудитивними навичками й уміннями, а також проектування шляху досягнення заданої мети навчання. Анкета містить питання, пов'язані з особливостями процесу аудіювання, методикою навчання цього виду мовленнєвої діяльності, інформацію, необхідну в подальшій професійній діяльності тощо. Можливі варіанти відповідей з відповідними завданнями (вибір правильної відповіді (*multiple choice*), розташування їх за значущістю (*ranging*), співвіднесення об'єктів (*matching*) тощо). До анкети

додаються ключі, оскільки студенти працюють з нею самостійно. Оцінювання може відбуватися і виконуватися на занятті самими студентами з подальшим обговоренням результатів. В цьому випадку потрібно приділяти особливу увагу тим питанням, які викликали суперечності, з наданням викладачем додаткової інформації щодо цих питань. Це створює підґрунтя для проходження другої стадії рефлексивної моделі професійно орієнтованого навчання аудіювання, забезпечуючи студентів II курсів базовими знаннями з навчання цього виду мовленнєвої діяльності.

Ми звертаємо увагу на можливість використання анкети під час усього процесу навчання професійно орієнтованого аудіювання з метою діагностики рівня оволодіння студентами професійною аудитивною компетенцією. Для цього ми пропонуємо дотримуватись запропонованої структури анкети, використовувати типові завдання та питання, поступово уникати надання ключів виконання завдань та варіантів відповідей.

Проілюструємо технологію підготовки і використання навчаючої анкети в процесі навчання майбутніх учителів ІМ професійно орієнтованого аудіювання.

Навчаюча анкета є достатньо ефективним прийомом навчання професійно орієнтованого аудіювання, оскільки зверненість анкети до особистого досвіду студента створює мотивацію до її заповнення [3, 65]. При цьому він виконує такі інтелектуальні операції як аналіз, зіставлення, вибір, прийняття рішення тощо. Анкета є економічною, оскільки потребує мало часу на її заповнення й обговорення і створює природні передумови для переходу до виконання завдань, передбачених наступним етапом заняття, а саме: активна участь студента у фрагменті заняття з навчання аудіювання з подальшим аналізом професійної діяльності викладача. Під час перевірки за ключем і в процесі обговорення результатів заповнення анкети встановлюється зворотний зв'язок. Саме цим пояснюється високий відсоток засвоєння інформації, яку студент здобуває за допомогою анкети.

НАВЧАЮЧА АНКЕТА

Любий друже! Ця анкета надасть тобі необхідних для твоєї майбутньої професії знань про такий вид мовленнєвої діяльності як аудіювання, що полегшить твоє навчання і зміцнить твою впевненість в собі як у майбутньому вчителі іноземної мови.

Інструкція по заповненню анкети

Прочитай запитання та завдання.

Виконай завдання (вкажи відповідь на запропонованих бланках для відповіді).

Після виконання завдань анкети поверни бланки з відповідями викладачеві.

Перевір себе за ключами.

<i>Питання, завдання</i>	<i>Відповіді</i>
<p>1. Знайдіть у графі справа відповідний варіант наведених нижче понять англійською мовою. Напроти назви поняття (зліва) поставте букву його англійського варіанту (з граfi справа):</p> <p>Аудіювання. Вміння аудіювання. Аудіювання з вибіркоким вилученням інформації. Етап після слухання тексту. Аудіювання з розумінням деталей. Етап слухання тексту. Вірогідне прогнозування. Аудіювання з розумінням загального змісту тексту. Післятекстові завдання / вправи. Етап до слухання тексту.</p>	<p align="center">Англомовний варіант поняття:</p> <p>a) listening for partial comprehension / selective listening; б) pre-listening stage; в) post-text activities; г) anticipation; д) while-listening stage; e) listening / listening comprehension; e) listening for the gist / extensive listening; ж) post-listening stage; з) listening skills; и) listening for details / active listening.</p>
<p>2. Знайдіть у графі справа відповідне визначення наведених нижче понять. Напроти назви поняття (зліва) поставте номер формулювання його визначення (з граfi справа):</p>	<p align="center">Визначення:</p> <p>a) передбачення закінчення слова, словосполучення, речення, цілого висловлювання за його початком; б) розрізнення звуків мовлення та ідентифікація їх з відповідними фонемами;</p>

<p>1. Аудіювання. 2. Довготривала пам'ять. 3. Фонематичний слух. 4. Інтонаційний слух. 5. Вірогідне прогнозування. 6. Оперативна пам'ять.</p>	<p>в) утримання у свідомості сприйнятої інформації протягом часу, необхідного для осмислення фрази чи завершеного фрагменту, до прийняття кінцевого рішення про зв'язки та відношення слів, словосполучень; г) збереження слухоартикуляційних образів слів, словосполучень і синтаксичних конструкцій, правил і схем їхнього поєднання з метою їх зіставлення з мовленнєвими сигналами, що надходять; д) сприймання інтонаційної структури фрази і правильне співвіднесення її з інтонаційним варіантом; е) розуміння сприйнятого на слух усного мовлення.</p>
<p>3. Визначте мету виконання наведених нижче вправ. Напроти назви вправи (справа) поставте номер формулювання її мети (з графі зліва). Мета: Зняття мовних труднощів аудіювання. Розвиток механізмів аудіювання. Сприймання змісту повідомлення або окремих його частин.</p>	<p>Вправи для: а) розвитку механізму мовленнєвого слуху; розвитку механізму аудитивної пам'яті; розвитку механізму осмислення; розвитку механізму вірогідного прогнозування; б) розвитку вмінь передбачати зміст; розвитку вмінь виділяти головне; розвитку вмінь знаходити другорядні деталі; розвитку вмінь визначати логічну послідовність подій; розвитку вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; в) подолання фонетичних труднощів; подолання лексичних труднощів; подолання граматичних труднощів.</p>
<p>4. Визначте, в якому порядку проводяться етапи навчання аудіювання (з найлегшого до найскладнішого).</p>	<p>Етапи навчання аудіювання: а) етап навчання аудіювання на рівні цілого тексту (зв'язні тексти, монологічне мовлення, діалогічні тексти); б) етап навчання аудіювання на рівні фрази; в) етап навчання аудіювання на понадфразовому рівні (мікродіалоги, монологічні повідомлення).</p>
<p>5. Вкажіть, які характеристики аудіотекстів полегшують розуміння прослуханого повідомлення. Необхідні характеристики підкресліть.</p>	<p>Характеристики текстів: Доступні / складні (недоступні /непосильні) за змістом та мовним складом. Короткі / довгі за тривалістю звучання. Монотематичні / політематичні. Інформативні / неінформативні. З цікавою / нецікавою фабулою.</p>
<p>6. Які види труднощів аудіювання відносяться до труднощів, пов'язаних з: а) мовною формою повідомлення; б) смисловим змістом повідомлення; в) умовами пред'явлення повідомлення; г) джерелом інформації.</p>	<p>Труднощі аудіювання: 1) кількість пред'явлень; 2) наявність у повідомленні знайомого, але важкого для сприймання на слух мовного матеріалу; 3) аудитивне джерело інформації (грамзапис, фонозапис, радіопередачі); 4) відсутність зацікавленості в розумінні змісту мовлення; 5) наявність у повідомленні мовного матеріалу, що не вивчався; 9) перенасиченість інформацією і смислова надмірність; великий обсяг мовленнєвого повідомлення; 10) аудіовізуальне джерело інформації (образотворча наочність, яка супроводжується розповіддю вчителя; озвучені діа- та кінофільми, телебачення, мовлення вчителя).</p>

<p>7. Визначте етапи роботи з текстом для аудіювання за їхньою послідовністю і вкажіть (в графі справа) їхній зміст і порядок проведення:</p> <p>а) до слухання тексту; б) слухання тексту; в) після слухання тексту.</p>	<p align="center">Етапи роботи:</p> <p>Аудіювання тексту. Контроль розуміння повідомлення. Введення в контекст повідомлення. Постановка завдання. Обговорення змісту прослуханого тексту. Зняття мовних та/або смислових труднощів.</p>
<p>8. Визначте, в якому порядку подаються завдання на перевірку розуміння прослуханого (з найлегшого до найскладнішого).</p>	<p align="center">Завдання:</p> <p>1) повне розуміння деталей тексту; 2) розуміння основного змісту; 3) комунікативно виправдане реагування на вилучену з тексту інформацію; 4) знаходження спеціальної інформації в аудіотексті.</p>
<p>9. Охарактеризуйте способи контролю розуміння почутого повідомлення за ознакою вербальності /невербальності.</p>	<p align="center">Способи контролю:</p> <p>1) вибір пунктів плану тексту; 2) виконання дій; 3) контроль за допомогою сигнальних карток; 4) підбір малюнків; 5) виготовлення схем, креслень; 6) тести з вибором відповіді; 7) контроль за допомогою цифр; 8) підтвердження або спростування тверджень учителя.</p>
<p>10. Охарактеризуйте способи контролю розуміння почутого повідомлення за ознакою репродуктивності /рецептивності.</p>	<p align="center">Способи контролю:</p> <p><i>Відповіді на запитання.</i> Підтвердження або спростування тверджень учителя. Переказ змісту іноземною або рідною мовою. Переклад окремих слів, словосполучень, речень. Вибір пунктів плану тексту. Складання плану. Складання питань до тексту. Тести з вибором відповіді. Бесіда по тексту.</p>

КЛЮЧ

№ питання, завдання	Відповідь
1	1-е); 2-з); 3-а); 4-ж); 5-и); 6-д); 7-г); 8-є); 9-в); 10-б)
2	1-е); 2-г); 3-б); 4-д); 5-а); 6-в)
3	1В, 2А, 3Б
4	фраза – понадфразова єдність – текст
5	доступні, короткі, монотематичні, інформативні, з цікавою фабулою
6	А) 2, 5; Б) 4, 9; В) 6, 7, 1, 8; Г) 3, 10
7	А) 6, 3, 4; Б) 1; В) 2, 5
8	2, 4, 1, 3
9	вербальні – 1, 6, 8
10	рецептивні – 2, 5, 8

Бланк відповіді студента на запитання навчаючої анкети

Група:
Ім'я, прізвище студента

Дата:

№ питання, завдання	<i>Відповідь</i>
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

Описані вище положення підтверджуються результатами впровадження навчаючої анкети в процес навчання майбутніх учителів ІМ в Сумському педагогічному університеті на ІІ курсі у лютому 2004 року. Анкетування проводилося як частина рефлексивної практичної моделі (передекспериментального зрізу) в трьох експериментальних групах (ЕГ) факультету іноземних мов – ЕГ-1, ЕГ-2 і ЕГ-3. При проведенні анкетування ми перевіряли ступінь поінформованості студентів про процес навчання аудіювання. Навчаюча анкета складалася з десяти тестових завдань на перевірку існуючих та надання нових декларативних знань про професійно орієнтоване навчання цього виду мовленнєвої діяльності. Максимальна кількість балів за навчаючу анкету – 640 балів, кожна правильна відповідь – 10 балів.

Аналіз виконаних завдань навчаючої анкети свідчить про наявність початкового рівня володіння студентами ІІ курсу інформацією щодо процесу навчання аудіювання, достатнього для початку професійно орієнтованого навчання цього виду мовленнєвої діяльності відповідно до запропонованої рефлексивної моделі (див. табл. 1).

Таблиця 1

Результати перевірки ступеня поінформованості студентів щодо аудитивної мовленнєвої діяльності в ЕГ-1, ЕГ-2 і ЕГ-3

№ студента	ЕГ-1 (%)	ЕГ-2 (%)	ЕГ-3 (%)	Середній % ступеня поінформованості
1	75	71,88	82,81	
2	71,86	85,94	68,75	
3	81,25	71,88	76,56	
4	73,44	79,69	84,38	
5	71,86	79,69	71,88	
6	70,31	78,13	70,31	
7	79,69	96,88	70,31	
8	81,25	82,81	87,5	
9	76,56	92,19	85,94	
10	70,31	70,31	85,94	
11	82,81	76,56	89,06	
12	84,38	81,25	84,38	
Загальна кількість, %	918,72	967,21	957,82	947,92
Середній показник, %	76,56	80,6	79,82	78,99

Як бачимо з табл. 1, студенти ІІ курсу володіють певним рівнем декларативних знань, що є основою для переходу до стадії професійної освіти, розвитку професійно-педагогічної компетенції з навчання аудіювання. Заповнення навчаючої анкети уможливило набуття ними однакової за змістом, необхідної для початку професійно орієнтованого навчання цього виду мовленнєвої діяльності інформації.

Таким чином, для навчання студентів професійно орієнтованого аудіювання на заняттях з практики усного та писемного мовлення використовується рефлексивна модель. Для ефективності початкової стадії цієї моделі та контролю рівня володіння студентами професійно-педагогічною

аудитивною компетенцією доцільно використовувати навчаючу анкету, правильність заповнення якої адекватно відображає рівень оволодіння студентами зазначеною компетенцією. Під час навчання професійно орієнтованого аудіювання навчаюча анкета спрямована на виявлення ступеня поінформованості студентів щодо професійно орієнтованого аудіювання, на повідомлення знань про професійно орієнтоване аудіювання. Вона знайомить студентів з курсом навчання і одночасно є частиною діагностичної роботи. До анкети входять питання про суть пов'язаних з процесом аудіювання понять, про цільову спрямованість різних вправ з навчання аудіювання; про вплив навчання професійно орієнтованого аудіювання на оволодіння усним мовленням і на якості особистості, форми перевірки, про об'єктивні та суб'єктивні труднощі процесу навчання цього виду мовленнєвої діяльності.

Перспективи подальшого дослідження проблеми ми вбачаємо у розробці варіантів анкети з метою їх використання під час усього процесу навчання професійно орієнтованого аудіювання, зокрема заключної анкети як засобу перевірки набутих знань.

Література

1. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций. – М.: ИТДГК “Гнозис”, 2001. – 270 с.
2. Пассов Е.И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация // Иноземні мови. – 2002. – №4. – С. 3-18.
3. Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. пособие / Я.М.Колкер, Е.С.Устинова, Т.М.Еналиева. – М.: Издательский центр “Академия”, 2000. – 264 с.
4. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / Колектив авт.: С.Ю.Ніколаєва, М.І.Соловей (керівники), Ю.В.Головач та ін. – Київ. держ. лінгв. ун-т та ін., 2001. – 246 с.
5. Савицька Т.В. Рефлексивна модель навчання майбутніх учителів іноземних мов професійно орієнтованого аудіювання // Вісник КНЛУ. Серія “Педагогіка і психологія”. – К.: Видавничий центр КНЛУ, 2004. – Вип. 6. – С. 23-31.
6. Wallace M.J. Training foreign language teachers: a reflective approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – 180 p.

Резюме

В процесі навчання майбутніх учителів іноземних мов професійно орієнтованому англоязычному аудіюванню навчаюча анкета являється методом діагностики початкових і повідомлення нових знань студентам, ефективним методом навчання професійно орієнтованому аудіюванню. Вона передбачає визначення початкового рівня сформованості комунікативних аудитивних навчальних умінь студентів, забезпечує прогнозування успішності навчання і оволодіння цими навчальними вміннями.

Ключевые слова: профессионально ориентированное англоязычное аудирование, обучающая анкета.

Summary

In the process of teaching listening comprehension for specific purposes to future teachers of foreign languages teaching questionnaire is the mean of diagnostics of initial and communication of new knowledge to the students, effective method of teaching listening comprehension for specific purposes. It foresees determination of elementary level of communicative listening skills of students, provides prognostication of success of teaching and mastery by listening skills.

Key words: listening comprehension for specific purposes, teaching questionnaire.

**МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ**

Аналізуються мовно-мотиваційний, комунікативно-інформаційний, операційно-компетентнісний компоненти готовності майбутніх учителів української мови і літератури до педагогічної діяльності, обґрунтовується логіка процесу її формування на різних етапах професійної підготовки майбутніх учителів-словесників.

Ключові слова: майбутній вчитель української мови та літератури, підготовленість до педагогічної діяльності, професійна компетенція.

Студіювання вимог до вчителя української мови і літератури у контексті європейської інтеграції, аналіз історичного розвитку його фахової підготовки в умовах вищих навчальних закладів, огляд зарубіжних технологій формування професійних компетенцій вчителя рідної мови детермінують процес удосконалення існуючої моделі системи професійної підготовки студентів філологічних факультетів. У зв'язку з цим з'ясуємо семантику понять "професія", "професіографія", "професіограма", "модель". З існуючого спектру характеристик поняття "професія" (від лат. *proffesio* – говорити публічно, повідомляти про свою справу) оберемо визначення, запропоноване у словнику професійної освіти: "вид трудової діяльності людини, яка володіє комплексом спеціальних теоретичних знань та практичних навичок, набутих у результаті фахової підготовки, досвіду роботи" [1, 276].

Синонімічними до цього слова є поняття "фах", "спеціальність", "кваліфікація". Поняття "спеціальність" (від лат. – рід, вид) трактується як окрема галузь науки, мистецтва, сфера чиеїс діяльності або вивчення чого-небудь [2, 1158; 3, 1259], фах – як "вид заняття, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки і є основним засобом існування" [4, 650]. Поняття "кваліфікація" розглядають як ступінь придатності, підготовленості до якого-небудь виду праці; уміння або якість, необхідні для виконання конкретної роботи; характеристику певного виду роботи, що встановлюється залежно від її складності, точності й відповідальності; комплекс тренінгів, апробацій і тестувань, що дозволяють людині видати диплом, присудити ступінь в кінці такого навчання тощо [5, 823; 6, 158; 7, 528; 8, 746].

Водночас вимоги сучасності готувати випускника ВНЗу насамперед до галузевого ринку праці потребують перегляду й уточнення поняття "кваліфікація". За семантикою цей термін, зазначає С.Гончаренко, суттєво відрізняється від прийнятого в більшості європейських країн і зафіксованого в Лісабонській конвенції і Болонській декларації [9]. Укладачі нового переліку спеціальностей пропонують називати кваліфікацією саме найменування рівня підготовки, яка реалізується відповідною професійно-освітньою програмою бакалавр-спеціаліст-магістр. Погоджуючись з таким підходом, ми не відмовляємося і від характеристики поняття "кваліфікація" у традиційному розумінні. Таким чином, кваліфікацію хоча інколи трактують і як синонім професії або спеціальності, частіше її розглядають як рівень, умову підготовленості фахівця до праці.

Високий рівень володіння вміннями, необхідними при виконанні певної роботи трактується як професіоналізм. Специфіка професіоналізму вчителя української мови і літератури найбільш чітко може бути представлена через професіограму. Це певна еталонна модель, характеристика особистісних і фахових якостей, знань, навичок і умінь, необхідних для виконання типових професійних завдань. У структурі професіограми виділяють такі елементи: значення фаху, його соціальна цінність, ознаки, основні вимоги, відмінність від інших професій, види діяльності педагога, перспективи професійного росту.

Поняття "модель фахівця" включає в себе модель підготовки (реалізацію цілей і завдань вищої професійної освіти) і модель діяльності, тобто сферу конкретної професійної діяльності (мету, предмет, засоби, способи діяльності, аналіз професійних функцій, труднощів і помилок, перспективи даної галузі, створення і розвиток нових технологій, засобів і об'єктів діяльності). У моделі вчителя української мови і літератури належне місце повинні знайти такі компоненти, як рівень володіння загальнокультурними, предметними, методичними, психолого-педагогічними знаннями і вміннями, мотивація педагогічної діяльності, розвиток педагогічного мислення.

Серед умов, які забезпечують ефективність професійної підготовки студентів філологічних факультетів як культуромовних особистостей і компетентних фахівців-дослідників, найважливішою є готовність. Така особистісна психологічна якість позначає "стан мобілізації всіх психофізичних систем людини, який забезпечує ефективне виконання певних дій" [10, 331]. Вивчення досвіду

науковців з проблем готовності, аналіз психолого-педагогічних досліджень з професіографії [11; 12; 13] дозволили розробити модель готовності майбутнього вчителя української мови до педагогічної діяльності. Така готовність є складним соціально-психологічним утворенням, яке містить у собі комплекс мотиваційно-оцінних якостей особистості, професійно-педагогічних знань і вмінь, навичок і досвіду роботи, необхідних для здійснення успішної педагогічної діяльності в умовах особистісно орієнтованого навчання і виховання учнів. Компонентами готовності виступають мовно-мотиваційний, комунікативно-інформаційний, операційно-компетентнісний. Змістове наповнення компонентів готовності подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Складові готовності майбутнього вчителя української мови до педагогічної діяльності

<i>мовно-мотиваційний</i>	<i>комунікативно-інформаційний</i>	<i>операційно-компетентнісний</i>
<p>формування у студентів позитивного емоційно-оцінного ставлення, поваги та стійкого інтересу до рідної мови, літератури, професії учителя-словесника;</p> <p>потреба в опануванні рідної мови, літератури в контексті української та світової культури, "діалогу" мов;</p> <p>переконаність у суспільній і духовно-моральній значущості рідної мови;</p> <p>прагнення до науково-педагогічного пошуку, самовдосконалення, самовизначення і самореалізації;</p> <p>здатність до рефлексії, стійкої професійної спрямованості;</p> <p>бажання здійснювати науковий пошук використовувати нові інформаційні технології з метою кращого пізнання ролі культури і рідної мови;</p> <p>потреба в розвитку творчого потенціалу;</p> <p>повага до особистості кожного учня, розуміння його потреб і бажань.</p>	<p>знання мовної системи, фольклору і літератури українського й інших народів в їх історичному розвитку та на сучасному етапі;</p> <p>знання духовної і матеріальної культури українського народу;</p> <p>знання законів спілкування, норм професійної етики, технології і психології педагогічного спілкування;</p> <p>знання теорії і практики навчання, теорії виховання, загальних і часткових дидактик, сучасних напрямків у педагогічній теорії і практиці, дидактичних закономірностей навчального процесу;</p> <p>знання загальної, вікової, педагогічної, когнітивної психології, лінгвопсихології, психології спілкування і стосунків,</p> <p>знання методологічних і теоретичних основ методики навчання мови, літератури, концептуальних основ, структури і змісту засобів навчання;</p> <p>знання сучасних інформаційних технологій;</p> <p>знання професійної роботи з науковою, критичною літературою.</p>	<p>уміння оперувати набутими знаннями у професійній діяльності;</p> <p>уміння проектувати педагогічну діяльність;</p> <p>уміння здійснювати науково-педагогічне спілкування у відповідній галузі науки;</p> <p>уміння керувати пізнавальною, дослідницькою діяльністю учнів; формувати ціннісне ставлення до пізнавальної, пошуково-дослідної діяльності;</p> <p>уміння здійснювати відбір, методичну обробку автентичних матеріалів;</p> <p>уміння створювати навчально-методичні комплекси, різні види наочності, моделювати електронні посібники з елементами матеріалів польових експедицій та з урахуванням вікових особливостей та інтересів учнів;</p> <p>уміння виконувати наукові дослідження на регіональному матеріалі;</p> <p>уміння виконувати науково-педагогічне дослідження з елементами сучасних інформаційних технологій;</p> <p>уміння організувати самостійну, індивідуальну, науково-дослідну роботу.</p>

Уже на початку навчальної діяльності в педагогічному університеті студентам має бути охарактеризована програма їх підготовки, виділені основні напрями і логіка підготовки, мета кожного етапу. Отже, набуває значущості мовно-мотиваційний компонент. Він передбачає *формування* у студентів стійкої усвідомленої *потреби* в опануванні української мови, літератури в контексті культури, переконаності в їх суспільній і духовно-моральній значущості, прагнення пізнати красу рідної мови, формування позитивного емоційно-оцінного *ставлення та інтересу* до професії вчителя української мови і літератури, *прагнення* передати набуті знання майбутнім вихованцям, *потребу* в розвитку творчого потенціалу, *прагнення* до науково-педагогічного пошуку, *здатність* до рефлексії, стійкої професійної спрямованості, *готовність* до постійного самовдосконалення,

самовизначення і самореалізації, *осмислення* суспільного значення майбутньої педагогічної праці, *задоволення* від професійної діяльності. Важливе значення при цьому, як показують опитування широкого кола фахівців, набувають такі якості особистості майбутнього вчителя, як духовні цінності, повага і гордість за рідну мову, любов до дітей, глибина гуманітарних, філологічних, мовних, літературних знань, висока філологічна, педагогічна культура, здатність до рефлексії, саморозвитку і самовдосконалення, благородство, скромність, чесність, відвертість, доброта, задоволеність від успіху вихованців і колег, великодушність, терпіння, прагнення до пошуку, здатність до творчості, співпереживання, оптимізм, патріотизм, широта ерудиції, досконале володіння сучасними методами і прийомами навчання, розуміння психолого-педагогічних основ виховання учнів, вимогливість, принциповість, наполегливість, відповідальність, комунікабельність, дисциплінованість у роботі та ін. Навколо цього компонента готовності структуруються всі інші компоненти.

Комунікативно-інформаційний компонент готовності сприяє свідомому засвоєнню певної сукупності знань, які є складовими лінгвістичної, мовної, комунікативної, фольклорної, літературної, культурознавчої (соціокультурної), педагогічної, психологічної, методичної, інформаційної, дослідницької, компетенцій (загальну характеристику професійної компетенцій див. 14). Він передбачає *знання мовної системи* за рівнями фонетики, лексики, морфології, синтаксису, стилістики тексту; *усної народної творчості* українського й інших народів, *української і зарубіжної літератури* в їх історичному розвитку та на сучасному етапі; *знання законів спілкування*, норм професійної етики, технології і психології педагогічного спілкування; *знання* духовної і матеріальної культури українського народу; *знання теорії і практики навчання*, теорії виховання, загальних і часткових дидактик, сучасних напрямків у педагогічній теорії і практиці, дидактичних закономірностей навчального процесу; *знання загальної, вікової, педагогічної, когнітивної психології, лінгвопсихології, психології спілкування і стосунків, психології особистості*; *знання методологічних і теоретичних основ методики навчання мови, літератури, концептуальних основ, структури і змісту засобів навчання*; *знання сучасних інформаційних технологій*; *знання професійної роботи з науково-критичною літературою*.

Складовими операційно-компетентнісного компонента готовності є вміння і навички оперувати набутими знаннями у професійній діяльності. Передумовою ефективної підготовки фахівця є розвиток його пізнавальної активності, творчих задатків, обдарувань, творчого і критичного мислення. Цей компонент готовності спрямовує також на формування умінь проектувати педагогічну діяльність, здійснювати науково-педагогічне спілкування у певній галузі науки, опанування методології, методики і практики, наукових пошуків у галузі мово-, літературо-, українознавчих, методичних дисциплін, зокрема в галузі лінгвістичного, фольклорно-етнографічного, літературного краєзнавства, Акцентований на формування навичок виконання самостійних спостережень над побутованням і видозміною фольклорних жанрів, говірки, етнографічних особливостей у відповідному населеному пункті, різними виявами культури, психології народу, користуватися інструментарієм науково-дослідної роботи; володіти навичками роботи збирача й обробки, у т.ч. комп'ютерної, автентичного матеріалу, створення навчально-методичних комплексів з елементами польових експедицій тощо. Формування цього компоненту готовності дозволяє ознайомити студентів з конкретними результатами підготовки, розкрити технологію її оцінювання, навчає керувати пошуково-дослідницькою діяльністю учнів.

Визначивши структуру готовності на основі складових професійної компетенції, обґрунтуємо логіку процесу її формування на різних етапах професійної підготовки майбутніх учителів-словесників. Внутрішніми джерелами будь-якого процесу виступають протиріччя, тобто те, що відображає внутрішнє співвідношення сторін процесу, які впливають і водночас заперечують одна одну. Аналіз сучасного стану шкільної освіти, підготовки студентів у педагогічних університетах підтверджують існування проблеми в задоволенні потреби загальноосвітньої школи, закладів нового типу у вихованні високоосвіченого, культуромовного, професійно компетентного вчителя, який досконало володіє рідним словом, підтримує інтерес і відроджує традиційну педагогічну культуру, та реальним станом системи професійної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах. Необхідний комплексний, системний підхід до формування професійної компетенції, культуромовної особистості педагога-словесника у навчально-пізнавальній, виховній, науково-дослідній підсистемах та підсистемі практик професійної підготовки на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях у педагогічному університеті.

Процес професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури ми умовно поділили на кілька взаємопов'язаних етапів: у загальноосвітньому навчальному закладі –

допрофесійний; на ступені бакалавра – актуалізаційний, навчально-інформаційний, навчально-науковий; на ступені спеціаліста і магістра – творчий; а також післядипломний.

На допрофесійному етапі в загальноосвітній школі виникає протиріччя між вимогами шкільної програми і станом сформованості базових компетенцій. Тому зростає роль уроків української мови, літератури, історії України, народознавства, інформатики, виховних заходів, пошуково-, науково-дослідницької роботи, спрямованої на формування мотиваційно-ціннісного компонента готовності отримати фах учителя-філолога, а також оволодіння учнями лінгвістичною, мовною, комунікативною, культурознавчою, фольклорно-літературною, комунікативною, дослідницькою, інформаційною компетенціями.

На наступних етапах в умовах педагогічного університету виникає протиріччя між потребами творчого характеру професійної діяльності і репродуктивним навчанням студентів, бажанням сформувати відповідні компетенції і недостатнім спрямуванням на це навчально-пізнавальної, науково-дослідної діяльності. У період навчальних, педагогічних практик визначальним стає протиріччя між набутими професійними знаннями і вміннями їх використовувати у різноманітних і динамічних умовах педагогічної діяльності. Вирішення протиріччя на кожному з етапів дає можливість реалізувати модель системи професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в умовах педагогічного університету, подану в табл.2.

Таблиця 2

Збагачення підсистем професійної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури

Освітньо-кваліфікаційний ступінь	етап	Курс	Збагачення підсистем професійної підготовки			
			Навчально-пізнавальна діяльність	Науково-дослідна діяльність	Практика (навчальна і педагогічна)	Електронний навчально-методичний комплекс "Словесник"
бакалавр	етап актуалізації	1	Інтегрований курс українського фольклору	Наукові роботи з фольклору, етнографії рідного краю	Культурознавчий, компетентнісний підходи до фольклорної і пропедевтичної пасивної педагогічної практики	Web-посібник "Український фольклор"; Web-посібник "Наукова робота студентів-філологів"
	етап навчально-інформаційний	2	Інтегрований курс вступу до слов'янської філології; с/к "Виховний потенціал лінгвокультури"	Залучення до роботи науково-дослідної лабораторії у ВНЗі,	Культурознавчий, компетентнісний підходи до діалектологічної і пропедевтичної активної педагогічної практики	Web-посібник "Вступ до слов'янської філології"; Web-посібник "Наукова робота студентів-філологів"
		3	С/к "Етнолінгводидактична культура вчителя-словесника"	Робота в науково-дослідній лабораторії, створення інформаційно-пошукової системи "Традиційна культура Східного Полісся"	Компетентнісний підхід до пасивної педагогічної, літньої педагогічної практики	Web-посібники "Мовне родинознавство"; "Етнолінгводидактична культура вчителя-словесника"

		4	С/к “Практика в системі професійної підготовки вчителя-словесника”	Робота в науково-дослідній лабораторії, створення повнотекстової бази наукових робіт	Культурознавчий, компетентнісний підходи до педагогічної практики у 5-9 класах, етнографічної практики	Інформаційно-пошукова система "Традиційна культура Східного Полісся"
спеціаліст-магістр	етап творчий	5 - 6	С/к “Професійна компетенція вчителя укр. мови і літератури” Курс “Методика викладання української мови і літератури у ВНЗі”	Робота в лабораторії, створення електронних навчальних посібників для учнів	Компетентнісний підхід до педагогічної практики у 9-11 класах Педпрактика в закладах інноваційного типу	Web-посібник "Педагогічні ситуації в художній літературі"; Web-посібник "Наукова робота студентів-філологів"

На етапі актуалізації наявного досвіду (1 курс) з метою формування мовно-мотиваційного, комунікативно-інформаційного, операційно-компетентнісного компонентів готовності необхідно шляхом опитування, тестування, виконання письмових робіт, різноманітних завдань перевірити сформованість лінгвістичної, мовної, комунікативної, культурознавчої, фольклорної, літературної, комунікативної, дослідницької, інформаційної компетенцій. Викладачам суспільних, спеціальних, психолого-педагогічних дисциплін важливо наповнити зміст лекцій, практичних занять, самостійної та індивідуальної роботи, програму фольклорної та пропедевтичної пасивної педагогічної практики студентів інформацією, яка сприяє розвитку як вище вказаних компетенцій, так і педагогічної, психологічної насамперед. Існує також потреба у збагаченні мовознавчих, літературознавчих курсів інформацією про культуру рідного народу в діалозі з іншими слов'янськими культурами.

Одним із головних чинників професійної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури має стати україно-, культурознавчий напрям. Це дає можливість через етнокультуру, етнопедагогіку, етнопсихологію, етнолінгводидактику, регіональний компонент відтворювати світогляд українського народу, особливості його історії, культури, характеру, мовної картини світу, глибше усвідомити україномовну картину світу в зіставленні з національно-мовною картиною світу інших народів. Застосування культурознавчого підходу у викладанні сучасної української літературної мови, літературного краєзнавства, педагогіки, під час практик, запровадження інтегрованого курсу українського фольклору, сприятиме подоланню суперечностей між потребами творчого характеру професійної діяльності та репродуктивним навчанням студентів, між набутими знаннями та вміннями і труднощами щодо їх використання. Результатом роботи на цьому етапі має стати усвідомлення студентами важливості формування культуромовної особистості, складових професійної компетенції, а також залучення майбутніх учителів до роботи у проблемно-пошукових групах з вивчення етнолінгвістики, фольклору й етнографії рідного краю.

Навчально-інформаційний етап (2-3 курси) характеризується продовженням формування культуромовної особистості вчителя-словесника, складових його професійної компетенції під час опанування як навчальних курсів, діалектологічної практики, так і спецкурсів. На цьому етапі виникає також необхідність у читанні інтегрованих курсів народознавства, вступу до слов'янської філології, спрямованих на виховання шанувальника рідної та інших слов'янських культур, інтегрованого спецкурсу "Етнолінгводидактична культура вчителя-словесника". Існує потреба у впровадженні лінгвокультурознавчого, компетентнісних підходів до діалектологічної та педагогічної практик. важливо також залучити студентів до роботи в науково-дослідній лабораторії під керівництвом викладача.

Розширення і поглиблення існуючих знань і вмінь відбувається на навчально-науковому етапі (3-4 курси). Студенти продовжують набувати досвіду наукової, пошуково-дослідницької роботи під час вивчення навчальних курсів психолого-педагогічної, філологічної, методичної підготовки, інтегрованого спецкурсу "Практика в системі професійної підготовки вчителя-словесника", присвяченого розгляду педагогічних умов формування складових професійної компетенції, зокрема дослідницької, інформаційної, методичної компетенцій майбутнього вчителя-україніста під час

навчальних експедицій та педагогічної практики. Набутий студентами досвід реалізується при укладанні архіву науково-дослідної лабораторії з фольклору та етнографії, сприяє розширенню педагогічного світогляду, допомагає у проведенні уроків з української мови, літератури в загальноосвітніх закладах з урахуванням регіонального компоненту та використанням інформаційних технологій.

Творчий етап (освітньо-кваліфікаційні рівні "спеціаліст" – "магістр") виступає якісною перевіркою, систематизацією і конкретизацією набутих компетенцій під час навчальних курсів, етнографічної і педагогічної практик, інтегрованих спецкурсів "Професійна компетенція вчителя української мови і літератури", "Методика викладання української літератури у вищих навчальних закладах", спрямованих на вдосконалення й апробацію специфіки формування складових професійної компетенції на допрофесійному етапі, ступенях навчання бакалавра, спеціаліста, магістра та на етапі післядипломної освіти. У такій моделі підготовки професійної підготовки змінюються позиції викладача і студента. Завдання викладача – допомогти студенту стати суб'єктом власної освітньої діяльності, а також залучити його до власної наукової лабораторії, проведення спільних досліджень.

Кожний з умовно визначених вище етапів важливо збагатити відповідним навчально-методичним забезпеченням. З урахуванням сучасних вимог для самостійної роботи студентів нами підготовлено електронний навчально-методичний комплекс "Словесник" (ЕНМК). Пізнавальну діяльність такої комп'ютерний засіб підсилює Web-посібниками: "Український фольклор" (для студентів 1 курсу), "Вступ до слов'янської філології" (для студентів 2 курсу), "Мовне родинознавство", "Етнолінгводидактична культура вчителя-словесника" (для студентів 2-3 курсів), "Педагогічні ситуації в художній літературі" (для студентів 4-5 курсів). Web-посібник "Наукова робота студентів-філологів" надає консультативну допомогу студентам при виконанні науково-дослідних робіт. Електронні навчальні книги розроблені на основі відповідних друкованих засобів і відповідають принципам науковості, доступності, демократизації, гуманізації, гуманітаризації. Інформаційно-пошукова система "Традиційна культура Східного Полісся" поглиблює досвід, набутий у навчальних практиках, сприяє взаємозв'язку навчальної і педагогічної практик.

Початок педагогічної діяльності для більшості випускників філологічного факультету характеризується, як правило, протиріччям між багатоваріантністю навчально-виховних проблем і необхідністю знаходження оптимальних шляхів їх вирішення з урахуванням індивідуального стилю діяльності. Тому визначальними чинниками післядипломного етапу виступають умови реальної педагогічної діяльності, вміння доцільно використовувати набутий потенціал у навчально-виховному процесі, продовжувати роботу над удосконаленням культуромовної особистості, складових професійної компетенції.

Література

1. *Професійна освіта: Словник: Навч. посіб.* / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г. Ничкало. - К.: Вища шк., 2000. – 390 с.
2. *Великий тлумачний словник сучасної української мови.* / Уклад. і ред. В.Т.Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ "Перун", 2001. – 1440 с.
3. *Советский энциклопедический словарь* / Гл. ред. А.М.Прохоров. - 4-е изд.- М.: Сов. энциклопедия, 1986. - 1600 с.
4. *Новий словник української мови: У 3-х т. – 2-е вид.* /Уклад. В.Яременко, О.Сліпушко.- К.: Вид-во "АКОНІТ", 2003: Т3. П-Я.- 862с.
5. *Новий словник мови: У 3-х т. – 2-е вид.* /Уклад. В.Яременко, О.Сліпушко.- К.: Вид-во "АКОНІТ", 2003. Т.2: К-П - 926 с.
6. *Гончаренко С.У.* Український педагогічний словник.- К.: Либідь, 1997.- 374 с.
7. *Хорнби А.С.* Толковый словарь современного английского языка для продвинутого этапа. Специальное издание для СССР. Т. II.- М., 1982. – 1805 с.
8. *Oxford Wordpower Dictionary.* Edited by Sally Wehmeier. - Oxford University Press, 1996.
9. *Гончаренко С.У.* Фундаментальність професійної освіти – потреба часу // Педагогічна газета. – 2004.- грудень. (№12). - С. 3.
10. *Психологический словарь* / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. - М.: Педагогика - Пресс, 1999.- 440 с.
11. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. - М.: Логос, 2003. – 384 с.
12. *Нечаев Н.Н.* Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе. - М.: Изд. МГУ, 1985. - 113 с.

13. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. – 1994. – № 5. – С.16 – 21.

14. Семенов О.М. Професійна компетенція майбутнього вчителя української мови і літератури // Українська література в загальноосвітній школі. - 2003. - №4. - С. 2-5.

Резюме

Анализируются языково-мотивационный, коммуникативно-информационный, операционно-компетентностный компоненты готовности будущих учителей украинского языка и литературы к педагогической деятельности, обосновывается логика процесса ее формирования на разных этапах профессиональной подготовки будущих учителей-словесников.

Ключевые слова: будущий учитель украинского языка и литературы, готовность к педагогической деятельности, профессиональная компетенция

Summary

The model of the professional training system of future Ukrainian language and literature teachers. Language – motivate, communicative-informative, operative-competitive components of the willingness of future Ukrainian language and literature teachers for the pedagogical activity are analyzed, the logic of the process of its formation at different levels of professional training of future philologists is motivated.

Key words: future teacher of Ukrainian language and literature, readiness to the pedagogical activity, professional competence.

УДК 378

Н.Л.Сеньовська

ПРОФЕСІЙНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ ВЧИТЕЛЯ В РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

В статті розкривається аспект професійної саморегуляції вчителя в реалізації компетентнісного підходу в педагогічній освіті.

Ключові слова: компетентність, професійна саморегуляція, компетентнісний підхід.

Реалізація компетентнісного підходу в освіті є однією з умов входження України у Європейський освітній простір. Поняття компетентнісної освіти, освітньої компетентності прийшло в українську педагогіку із зарубіжних країн, де воно є широкоживаним і досліджуваним уже більше десяти років.

Докорінні зміни в парадигмі й методології освіти почали відбуватися наприкінці ХХ ст., хоча їхні передумови та окремі елементи склалися протягом усього століття. Стара парадигма „відбивала інтереси і сутність індустріального суспільства, детермінованого пізнання й однозначності оцінок” [2]. Поступово вона замінюється „методологією інформаційного суспільства, плюралістичного пізнання та ймовірнісної оцінки” [2].

Як стверджує О. Пометун, саме поняття "компетентнісна освіта" виникло у США в процесі вивчення досвіду роботи видатних учителів. Вже тоді, наприкінці 80-х - на початку 90-х рр. було здійснено спробу визначення компетентності як певного освітнього результату.

Відповідно коли сфера життя, в якій людина відчуває себе здатною до ефективного функціонування (тобто компетентною) є достатньо широкою, йдеться про так звані ключові, чи життєві, компетентності. Якщо ж компетентність розповсюджується на вузьку сферу, наприклад у рамках певної наукової дисципліни, то можна говорити про предметну чи галузеву компетентність.

Таким чином, під компетентністю людини педагоги розуміють „у певний спосіб структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і стосунків, які набуваються у процесі навчання” [2]. Вони дають людині змогу визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, що є характерними для певної сфери діяльності.

Основним завданням наукового пошуку є аналіз особливостей професійної саморегуляції вчителя для реалізації компетентнісного підходу.

Під поняттям „професійна саморегуляція вчителя” ми розуміємо „інтегративну особистісну професійну характеристику педагога, яка передбачає усвідомлення ним своїх дій, почуттів, мотивів,

свого становища та доцільну видозміну власної діяльності відповідно до вимог ситуації”. Саморегуляція здійснюється як єдиний процес, забезпечуючи мобілізацію й інтеграцію психологічних особливостей людини для досягнення цілей діяльності і поведінки. Слабкий рівень та слабка сформованість основних процесів професійної саморегуляції стають перешкодою для високих досягнень у професійній діяльності.

В. Моросановою описані рівневі характеристики цілісної системи саморегуляції. Одними з основних є індивідуальні особливості саморегуляції та рівень їхнього розвитку і взаємозв'язку. У зв'язку з цим автор виділяє три рівні саморегуляції — низький, середній та високий — а також по два типи (профілі) на кожному з них. Тип (профіль) саморегуляції характеризує індивідуальні особливості саморегуляції особистості, зокрема, загальний рівень розвиненості її компонентів. Так, при *гармонійному* типі регуляції коли всі основні процеси або ланки регуляції розвинуті приблизно на одному рівні (згладжений профіль регуляції), при *акцентованому* — на різних (пікоподібний профіль). Очевидно, що гармонійний профіль регуляції може бути сформований на різному загальному рівні регуляції: „на високому рівні усі ланки регуляції будуть відносно в однаковій мірі добре розвинуті і взаємозалежні, на низькому рівні буде спостерігатися їх однаково слабкий розвиток і низький взаємозв'язок” [1, 5].



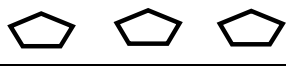
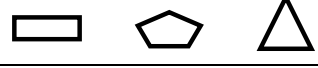
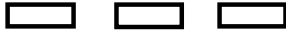

Загалом погоджуючись із поглядами В. Моросанової, ми інтерпретували її трирівневу систему саморегуляції для дослідження професійної саморегуляції вчителя і виділили такі рівні:

1. Рефлексивний (професійна саморегуляція проявляється як реакції на подразники середовища, практичний досвід не зводиться у визначену теоретичну систему);
2. Оцінно-ситуативний (виокремлюються конкретні педагогічні ситуації, відповідно до яких здійснюється аналіз, планування та корекція власної діяльності);
3. Репродуктивний (формується теоретична свідомість і мислення на основі наявних знань і досвіду, окрема ситуація бачиться та вирішується в контексті навчально-виховного процесу).

Досліджуючи мотиваційно-смыслову регуляцію професійної реалізації, Ж. Вірна виділяє основні критерії-характеристики саморегуляції у вигляді дихотомічної структури. “Типологія стилів потенційного професійного досвіду демонструє їх полярність за критеріями: *стабільності — нестабільності; активної адаптації — пасивної; рефлексивності — нерефлексивності*. Така дихотомічна структура визначення стилевих особливостей мотиваційно-смыслові регуляції професійної реалізації вміщує кардинальні принципи когнітивної та гедоністичної моделей функціонування мотивації поведінки” [3, 297]. Варто зазначити, що всі три показники (стійкість, адаптація та реакції), описані у вигляді дихотомій, не завжди зустрічаються у „чистих” проявах (що впливає із досліджень В. Моросанової). Відповідно, реальний рівень саморегуляції особистості коливається, змінюється і розвивається від ни зького до високого (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Співвідношення рівнів, профілів та показників ПСРВ

Рівні ПСРВ	Гармонійний профіль	Пікоподібний профіль
Репродуктивний		
Оцінно-ситуативний		
Рефлексивний		
Показники	1 2 3	1 2 3

Показники: 1 - стійкість, 2 – адаптація, 3 – реакції.

Професійна саморегуляція вчителя безпосередньо стосується компетентності педагога. Під терміном "компетенція" розуміється передусім „коло повноважень певної організації, установи або особи” [3]. В межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною в тих чи інших питаннях, тобто мати/набути компетентність (компетентності) у певній сфері діяльності. Оскільки йдеться про процес навчання і професійного становлення особистості, що відбувається в системі вищої педагогічної освіти, то одним з результатів освіти й буде набуття людиною набору компетентностей, необхідних для діяльності в різних сферах суспільного життя загалом і, зокрема, у професійній діяльності. Міжнародна комісія Ради Європи у своїх документах розглядає поняття "компетентності" як загальні, або ключові, вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання,

ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання. Компетентності, на думку експертів РЄ, передбачають: спроможність особистості сприймати і відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; наявність у неї необхідного для цього комплексу стосунків, цінностей, знань, умінь і навичок [3].

Сформовані компетентності використовуються людиною за потребою у різних соціальних та інших контекстах залежно від умов та потреб щодо здійснення різних видів діяльності. Компетентна людина застосовує ті стратегії, які здаються їй найприйнятнішими для виконання окреслених завдань. Управління власною діяльністю веде до підвищення або модифікації рівня компетентності людини. Отже, „компетентність — це результативно-діяльнісна характеристика освіти. Нижній поріг, рівень компетентності є рівнем діяльності, що необхідний і достатній для мінімальної успішності в одержанні результату” [2]. Людина, компетентна у певному виді діяльності, зокрема, професійної, здатна аналізувати ситуацію, приймати рішення, втілювати їх у життя і корегувати, отже, вона повинна володіти саморегуляцією. Тому професійна саморегуляція є такою важливою у реалізації компетентнісного підходу в педагогічній освіті.

Під поняттям „компетентнісний підхід” О. Пометун розуміє „спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості” [3]. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має бути сформована у процесі навчання і містити знання, вміння, стосунки, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості.

Таким чином, ключова компетентність необхідна для виконання людиною різних соціальних ролей. Для здійснення професійної діяльності важлива предметна, професійна компетентність, необхідним елементом якої є професійна саморегуляція, адже без неї неможливий ні аналіз власних дій, почуттів, мотивів, ні видозміна діяльності відповідно до вимог ситуації. Професійна саморегуляція вчителя може здійснюватися на репродуктивному, оцінно-ситуативному або рефлексивному рівнях, визначатися гармонійним або пікоподібним профілем. Основними показниками професійної саморегуляції вчителя вважаються стійкість, адаптація та реакції. З іншого боку, вчитель — це не лише соціальна роль, професія. Педагог не перестає бути педагогом поза межами класу. А певні вміння та навички (наприклад, пояснювати, спілкуватися, підтримувати увагу, підбадьорювати і т. д.) важливі і в повсякденному (сімейному, громадському і под.) житті. Таким чином, питання про співвідношення професійної саморегуляції вчителя з окремим видом компетентності (ключовою чи предметною) у реалізації компетентнісного підходу в педагогічній освіті вимагає подальших наукових пошуків.

Література

1. <http://humanities.edu.ru/db/msg/38817> Моросанова В.И. Проблема индивидуального стиля саморегуляции произвольной активности человека;
2. http://visnyk.iatp.org.ua/visnyk/cat_article;442/ Пометун О. Запровадження компетентнісного підходу - перспективний напрям розвитку сучасної освіти
3. Вірна Ж. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога [Монографія] — Луцьк: Вежа, 2003 — 319 с.

Резюме

В статті розкривається аспект професійної саморегуляції учителя в реалізації компетентнісного підходу в педагогічному освітанстві.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная саморегуляция, компетентностный подход.

Summary

Competence approach problem in the future teacher's training is studied in the article. The analyses of teacher's professional self-regulation peculiarities for the realization of competence approach is given. The teacher's self-regulation levels are described and analyzed.

Key words: teacher's professional self-regulation, self-regulation system, teacher's competence, self-regulation levels.

**ФАХОВА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА ЗАСОБАМИ СПЕЦКУРСУ
“АКТУАЛЬНІ ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ТА
ЖАНРОВОЇ СВОЄРІДНОСТІ ДЕТЕКТИВНОЇ ЛІТЕРАТУРИ”**

У статті подається короткий огляд історії розвитку детективного жанру та його типологія у контексті світової літератури.

Ключові слова: детектив, типологія, жанрові ознаки.

Головне завданням підготовки майбутніх вчителів-філологів - накопичення необхідних знань та вмінь, використання їх на практиці. Однак, за браком часу аудиторних занять, студенти не завжди мають можливості ґрунтовно розв'язати ту чи іншу проблему, розглянути їх докладніше. Наприклад, вивчаючи творчість Е.А.По, студенти знайомляться з його художньою спадщиною та особливостями новелістики письменника як засновника детективу в літературі. Проте, із витокami цього літературного жанру та історією його розвитку вони не мають змоги. Вирішити цю проблему допоможе спецкурс “Актуальні теоретичні та методичні проблеми історії розвитку та жанрової специфіки детективної літератури”, розрахований на студентів філологічного факультету і покликаний допомогти майбутнім вчителям долучитися до культурної скарбниці світового літературного процесу. Завдяки впровадженню спецкурсу студенти поповнять свої знання про детективну літературу, познайомляться з новими жанрами, зокрема такими, як готичний роман, ”хімерна” проза, триллер тощо, відкриють для себе нові імена авторів детективів та їхні твори. Перевага спецкурсу полягає у тому, що проблема історії розвитку детективної літератури розглядається у контексті світової.

Завдання спецкурсу: ознайомлення студентів з вагомими творчими здобутками в галузі детективу як зарубіжного так і українського на сучасному етапі розвитку літератури; міцне, глибинне освоєння художніх творів і їх осмислення, активна творча робота: аналіз, узагальнення, порівняння тощо.

Лекційні (18 год.) та семінарські (18 год.) заняття спецкурсу дають можливість студентам скласти цілісну картину історії розвитку детективної літератури, її типології та виховного значення, адже склалася хибна думка, що дані твори – це “наука” для злочинців, знайти доведення цього неправильного твердження майбутні філологи мають змогу у ході вивчення спецкурсу. Першим етапом у розв'язанні даної проблеми, на наш погляд, може бути тема:

Тема 1. Готична література – предтеча детективної у світовій літературі

Орієнтовні питання плану

1. Історія розвитку готичної повісті і роману як предтечі детективної літератури.
2. Ознаки і особливості готичної літератури, її спільні та відмінні риси з детективною.
3. Німецька готична проза (Е. Т. А. Гофман).
4. Російська готична проза (М. Гоголь).
5. Українська „хімерна” проза як дискурс готичної в сучасній українській літературі (В. Шевчук).

На наш погляд, спершу слід дати визначення жанру, який є новим для студентів і до того ж мало дослідженим у літературознавстві. Власне, поняття “готичний” (щодо жанру літератури) – нове для студентів, адже у вузівській, як і шкільній програмах, не відведені години на вивчення “роману жахів” [2].

Готичний роман, чи “роман жахів” – це твір, у якому зображуються незвичайні ситуації, жахи пекла, страхітливі жорстокості, великі таємниці, що перетворюють людину на іграшку надприродних сил [2].

У готичній літературі особливо наочно виявилось переосмислення цінностей доби Просвітництва. Засновником цього жанру вважають Гораса Волпола (1717 - 1797) – автора першого готичного роману “Замок Отранто” (1765). Без готичної белетристики з її метафізикою “зла”, культом жахливого і таємничого неможливо собі уявити творчості Едгара Аллана По та його послідовників у жанрі детективу, Ернеста Теодора Амадея Гофмана, Вальтера Скотта, Федора Достоєвського. Не менш вагомий вплив преромантичної готики на літературу і взагалі культуру ХХ століття можна спостерігати на прикладі творів Франца Кафки, Альбера Камю, Умберто Еко, а також на літературу постмодернізму (Патріка Зюскінда, Валерій Шевчук тощо).

Життя людини на сторінках готичних романів сповнене таємниць, повсякчасних трагедій і колізій, у ньому вирують жахливі надприродні сили. Герої цих творів, як правило, вирізняються

серед інших своїм “суворим виглядом”, загадковою зовнішністю, а їхнє походження – глибокою таємницею для оточуючих. Конструкція готичних романів виглядає так:

- дія твору розгортається навколо замку, чи безпосередньо у ньому;
- замок одержаний у спадок незаконно;
- існує таємниця народження його справжнього спадкоємця, позбавленого прав і титулу, обов'язково має відношення до якогось злочину;
- у замку з'являються привиди і трапляються незвичайні речі: оживають родинні портрети, кривавляться статуї тощо;
- сюжет твору – це розкриття таємниці та показ перемоги добра над злом, світлих сил над темними.

Ряд особливостей готичної літератури притаманний і детективній. Детективний жанр від часів Е.А.По пройшов довгий шлях розвитку, визначити який допоможе студентам наступна тема:

Тема 2. Теоретичні питання проблеми історії розвитку та жанрової специфіки детективу
Орієнтовні питання плану

1. Проблеми специфіки детективного жанру у сучасному зарубіжному та українському літературознавстві.

2. Історія розвитку та становлення жанру класичного детективу.

3. Символіка детективного жанру.

4. Різновиди детективу. Твори з елементами детективного жанру, їх ознаки та особливості.

Класичний детектив з'явився з появою творів Е. А. По (епоха романтизму). Слід зауважити, що для цього було необхідне підґрунтя – готична література (література “жахів”), яка виникла в Англії у період передромантизму. Не випадково нині літературознавці поділяють новелістику Е.А.По не на дві (як це було раніше), а на три групи: психологічні, логічні та готичні новели [1].

Історики підкреслюють, що це унікальна літературна форма, яка має специфічні ознаки:

- постановка проблеми (вбивство, серія вбивств, викрадення цінних паперів, речей тощо);
- поява даних, необхідних для її розв'язання (дедуктивний шлях розв'язання таємниці розслідувача);
- розкриття таємниці шляхом доказів, а не завдяки випадковості;
- розповідь розслідувача, яким чином йому вдалося розкрити таємницю.

Саме така структура притаманна більшості класичних детективів. Майбутні філологи матимуть змогу скласти цілісну картину історії розвитку та типології жанру детективу у зарубіжній літературі, а також вказати спільні та відмінні ознаки детективної та готичної літератури.

Кожна література по-своєму специфічна, оскільки на її формування та розвиток впливають національні джерела та історичні (суспільні, політичні, економічні тощо) обставини. Тому наше завдання полягає у ґрунтовному розгляді та аналізі детективної літератури передових європейських країн.

Тема 3. Жанрові ознаки англомовного інтелектуального детективу
Орієнтовні питання плану

1. Історія розвитку англомовного інтелектуального детективу.

2. Е. А. По – засновник класичного детективу.

3. А. К. Дойль – автор популярних творів про знаменитого детектива Шерлока Холмса.

4. Детективна спадщина Агати Крісті.

Тема 4. Американська детективна література

Орієнтовні питання плану

1. Джеймс Хедлі Чейз – талановитий творець триллера.

2. Жанрова специфіка триллера, його художні ознаки і особливості.

3. Загальна характеристика роману “”Весь світ у кишені””.

Тема 5. Французька детективна література

Орієнтовні питання плану

1. Розвиток детективу у Франції.

2. Життєвий і творчий шлях Ж. Сіменона.

3. Специфіка детективних творів Ж. Сіменона. Характеристика психологічного детективу “Мій друг Мегре”.

Не можна обминути увагою і розвиток вітчизняної детективної літератури, про яку (особливо українську) довгий час ніхто не говорив. Проаналізувати і порівняти український та російський детектив студентам необхідно, щоб визначити суттєві ознаки та особливості цього жанру у

порівнянні із зарубіжними відповідниками. Ми пропонуємо наступну тему, яка є завершальним етапом вивчення спецкурсу на лекційних заняттях.

Тема 6. Сучасна російська і українська детективна література

Орієнтовні питання плану

1. Історія розвитку та проблеми становлення детективного жанру в російській та українській літературах ХХ століття та на сучасному етапі.
2. Міліційні романи Олександри Мариніної, їх загальна характеристика.
3. Образ розслідувача у романах Олександри Мариніної (“Збіг обставин”, “Гра на чужому полі”).
4. Український бойовик Ю. Кузнецова “Лабіринт” – сторінка бібліотеки українського бестселера.

На нашу думку, цей матеріал допоможе скласти цілісну картину розвитку та становлення вітчизняної детективної літератури (російської та української). Звертаємо увагу на те, що російський детектив наслідував зарубіжний, проте набув і власних жанрових ознак: написаний у формі протоколу, жанр – „міліційний” роман. В українській літературі детектив довгий час взагалі був заборонений у зв’язку із суспільно-політичними подіями, а сучасна література представлена різноманітними жанрами, які об’єднує спільна риса – філософське начало творів. До того ж український детектив деякою мірою відійшов від усталених норм детективної літератури (класична структура, мотиви, символіка, образна система тощо).

Закріпити знання, набуті студентами у ході лекцій та самостійної роботи, допоможуть семінарські заняття. Ми пропонуємо обговорення наступних тем:

Заняття 1. Жанрові ознаки готичної літератури у повісті М. Гоголя “Вій”

1. Елементи “страшного” у творчості М. Гоголя.
2. Повість “Вій” – зразок готичного роману в мініатюрі.
3. Образ Вія, його характеристика.
4. Спільні та відмінні риси готичної повісті та класичного детективу.

Заняття 2. Оповідання Оскара Вайльда “Кентервільський привид” – пародія на готичну літературу

1. Історія написання твору.
2. Ознаки готичної новели у творі “Кентервільський привид”.
3. Майстерність О.Вайльда у передачі таємничості.
4. Система образів у романі.

Заняття 3. Жанрові ознаки англomовного інтелектуального детективу

1. Історія розвитку англomовного інтелектуального детективу.
2. Е. А. По – засновник класичного детективу.
3. А. К. Дойль – автор популярних творів про знаменитого детектива Шерлока Холмса.

Заняття 4. Посвідчення ознак готичної та детективної літератури у творчій спадщині

А.К.Дойля

Жанрова своєрідність детективних творів А. К. Дойля (“Пістрява стрічка”, “Спілка рудих”).

1. “Собака Баскервілів” - зразок класичного інтелектуального детективу.
2. Структурні елементи повісті.
3. Характеристика образу Шерлока Холмса.

Заняття 5. Традиції класичного детективу та їх вираження у романі Агати Крісті “Знахідка в бібліотеці”

1. Традиції класичного детективу у творчості Агати Крісті.
2. Інтригуючий сюжет повісті.
3. Образ місис Марпл, її “метод” розслідування.
4. Індивідуальний стиль Агати Крісті.

Заняття 6. Детективна спадщина Ж. Сіменона “Мій друг Мегре”

1. Ж. Сіменон – автор психологічного детективу. Сіменон і Фрейд.
2. Новий тип демократичного героя Мегре.
3. Методи розслідування Мегре у романі.
4. Новаторство Ж. Сіменона.

Заняття 7. Жанрові ознаки триллера та їх вираження у романі Д. Х. Чейза “Весь світ у кишені”

1. Особливості жанру триллера, його відмінність від детективу.
2. “Закручений сюжет” – особливість творів Чейза.

3. Образ героя-дознавача.

Заняття 8. Поєднання детективної інтриги та філософії у повісті Валерія Шевчука “Закон зла (Загублена в часі)”

1. Новаторство В. Шевчука в жанрі інтелектуального детективу.

2. Сюжетна основа повісті.

3. Специфіка розкриття таємниці розслідувачем [12].

Заняття 9. Особливості сучасного українського детективу у творі Андрія Кокотюхи “Осінній сезон смертей”

1. Місце детективу в українському літературному процесі.

2. Реалії життя – основа детективу А. Кокотюхи “Осінній сезон смертей”.

3. Сюжетні елементи твору.

4. Оригінальний вибір українським автором образу дізнавача [14].

Таким чином, як бачимо, даний спецкурс дає можливість ґрунтовно розкрити проблему створення, історії розвитку та жанрової своєрідності детективної літератури не лише у зарубіжній, а й українській літературі, наблизити студентів до скарбниці світової літератури.

Література

1. Как сделать детектив. М. – 1990. – 320 с.
2. Літературний словник-довідник. – К., 1997. – С. 605.
3. Словник української мови. Т.2. – К., Наукова думка, 1971. – С. 258
4. Шахова К. Дивні манери надпопулярного жанру. // Зарубіжна література – 1998. – червень 21. – С. 1-2.
5. Новікова Н., Барабан О. Символіка детективу // Зарубіжна література. 21.06.1998.
6. Кузнецов Ю., Иванов А. Детектив: занепад чи розквіт? // Всесвіт - №10. - 1990. – С. 155-163.
7. Старый русский детектив. Житомир. 1965.
8. Костюк Г. Про “Поклади золота” // Березіль. - №5. – 1991. – С. 76- 84.
9. Винниченко В. Поклади золота. // Березіль. - № 3-5. – 1991.
10. Достоевский Ф.М. Преступление и наказание. М. 1982.
11. Карел Чапек.. Холмсiana, або Про детективні романи. // Зарубіжна література. 21.06.1998.
12. Шевчук В. Закон зла (Загублена в часі). // Дніпро. - №1-2.- 1999.
13. Кузнецов Ю. Лабіринт (український бойовик) // Українська мова і література у середніх школах. - №4. – 2000. – С. 198-207.
14. Кокотюха А. Осінній сезон смертей (детективний роман).// Березіль. - №3-4 – 1997. – С. 26-110.

Резюме

В статті представлено короткий огляд історії розвитку детективного жанру та його типологія в контексті світової літератури.

Ключевые слова: детектив, типология, жанровые особенности.

Summary

A brief survey of the history of development and the typology of the detective genre in the context of the world literature is presented in the article.

Key words: detective, typology, genre peculiarities.

УДК 373

О.М.Сухойваненко

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК СКЛАДОВОЇ ЙОГО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглядаються теоретичні основи формування професійної компетентності вчителя початкових класів як важливого компоненту їх фахової підготовки у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: професійна компетентність, вчитель початкової школи, підхід.

Формування компетентного спеціаліста належить до “вічних” проблем педагогіки, остаточне розв’язання яких майже неможливе через безперервний розвиток суспільства, його постійної технологізації та інформатизації, зміни соціальних ситуацій та парадигм мислення.

Компетентність вчителя набуває в останні роки все більшу актуальність у зв’язку з тим, що постійно трансформується соціальний досвід, реконструюється сфера освітніх послуг, з’являються всеможливі різновиди інноваційних шкіл, авторських педагогічних систем, пріоритетного напрямку набувають педагогічне проектування та технологізація освітніх процесів, зростає рівень вимог соціуму до спеціаліста.

Отже, мету нашої статті ми вбачаємо в аналізі основних підходів до окреслення феномену професійної компетентності підготовки як важливого компонента фахової підготовки спеціаліста у педагогічному вищому навчальному закладі.

Термін “компетенція” давно використовується в лінгвістиці та методиці викладання іноземних мов. Його було введено Н.Холмським у 1965 році, точніше повернено в понятійний апарат лінгвістики, оскільки ще раніше зустрічався у роботах В.Гумбольдта та інших мовознавців, у працях яких мова йшла про дослідження проблем генеративної граматики. Спочатку цей термін означав здатність, необхідну для виконання переважно мовленнєвої діяльності на рідній мові. Тому не випадково лінгвісти говорять про відповідну компетентність, що належить мовленнєвій особистості, в той час, коли психологи ведуть розмову про компетентність як про психологічне новоутворення особистості.

Питання професійної компетентності привертають увагу сучасних зарубіжних вчених (G.Moskowitz, R.L. Oxford, R.C. Scarella, E.W.Stevick, E.Tarone, G.Yule, D.J.Merill). Як показує аналіз досліджуваної проблеми в провідних зарубіжних країнах (Англія, Франція, США, Німеччина), відбувається зміщення акценту вимог до сучасного працівника з формальних факторів його кваліфікації та освіти до соціальної цінності його особистісних якостей.

У американській теорії “компетентного працівника” найважливішим компонентом його кваліфікації стає здатність швидко та безконфліктно пристосовуватись до конкретних умов праці. Тому велике місце в дослідженнях з питань компетентності відводиться розробці методів і способів формування професійно компетентного робітника в тій чи іншій галузі виробництва.

Аналізуючи матеріали американських дослідників, ми помітили, що поняття “компетентність” і “кваліфікація” є взаємозамінними, синонімічними категоріями. Але відповідно до словникових даних, “кваліфікація” (від лат qualis – який за якістю та facio – роблю) є “соціально-економічною характеристикою рівня розвитку здібностей виконання працівником його трудових функцій у процесі діяльності”. До змісту кваліфікації входить “обсяг теоретичних знань і практичних навичок”. У розумінні ж авторів цієї концепції, кваліфікація відображає ступінь розвитку особистості у трудовій сфері її життєдіяльності, визначає її соціальний статус і має економічні показники, що відрізняє її від професійної компетентності спеціаліста.

Перш ніж розглянути, які професійно-педагогічні компетенції необхідні майбутньому вчителю початкової ланки шкільної освіти, розглянемо базові (ключові) компетенції, необхідні кожній людині, незалежно від роду діяльності та освіти. Ці п’ять компетенцій були названі Радою Європи в 1997 році як необхідні кожному освіченому громадянину об’єднаної Європи з метою зведення системи освіти та вимог до випускників різних навчальних закладів на території єдиної Європи до спільного знаменника, визначення певного орієнтира, на який необхідно націлюватись під час складання освітніх програм. В контексті підготовки вчителя початкової школи вони звучать наступним чином:

✓ Політичні та соціальні компетенції, пов’язані із здатністю брати на себе відповідальність, приймати участь у спільному прийнятті рішень, у функціонуванні та розвитку демократичних інститутів. Вони визначають соціальну зрілість людини.

✓ Компетенції, що стосуються життя в полікультурному суспільстві, які покликані перешкоджати виникненню ксенофобії, поширенню клімату нетерпимості, і сприяють як розумінню відмінностей так і готовності до життя з людьми інших культур, мов і релігій.

✓ Компетенції, що визначаються володінням усним та писемним мовленням, важливим як у роботі так і в суспільному житті. До цієї ж групи відноситься володіння декількома мовами, що приймає все зростаюче значення.

✓ Компетенції, пов’язані з виникненням суспільства інформації. Володіння новітніми інформаційними технологіями, розуміння їх сильних і слабких сторін, здатність до критичного відношення до інформації та реклами, що поширюється по каналах ЗМІ та Інтернета.

✓ Компетенції, що реалізують здатність і бажання навчатись все життя не лише у

професійній сфері, але і в особистому та суспільному житті [11].

Своє ж розуміння категорії “професійна компетентність вчителя” ми зробили спробу окреслити у контексті підходів, адже ми розглядатимемо сукупність цілей, шляхів їх досягнення та очікуваних результатів, що з позиції до домінуючих ціннісних установок і прийнято називати підходом.

З позиції діяльнісного підходу виділяють та беруть за основу суттєві характеристики професійної компетентності (В.А.Адольф, Е.А.Бистрова, Л.А.Петровська, Е.Ф.Зєєр, М.Д.Гришин, А.К.Маркова, Н.В.Матяш, Е.М.Павлютенков та інші).

У розумінні А.К.Маркової [7] професійна компетентність становить сукупність п'яти сторін трудової діяльності вчителя:

- педагогічна діяльність;
- педагогічне спілкування;
- особистість педагога;
- навченість;
- вихованість.

Всередині кожного із цих блоків виокремлюють об'єктивно необхідні педагогічні знання (знання про сутність праці вчителя, особливості його педагогічної діяльності, спілкування, про особистості тих, хто навчається), уміння (дії, виконані на достатньо високому рівні), професійні психологічні позиції (стійкість системи відношень учителя до учня, колег, себе, що визначають його поведінку та самооцінку, рівень професійних домагань, усвідомлення суті своєї праці), психологічні особливості (якості), які торкаються його як пізнавальної сфери (педагогічне мислення, рефлексія, самооцінювання, спостережливість), так і мотиваційної. Поняття компетентності А.К.Маркова пов'язує із дозріванням особистості і набуття нею такого стану, що дозволяє їй продуктивно діяти під час виконання трудових функцій і досягати помітних результатів. Таким чином, основоположним компонентом компетентності є операційно-діяльнісний, що виражається в уміннях професійної діяльності.

Схожі ідеї розвиває Д.М.Гришин [4]. Під його керівництвом розроблена кваліфікаційна характеристика вчителя, де в якості основного поняття постає “педагогічна компетентність” як сукупність комунікативних, конструктивних, організаторських умінь педагога, його здатність практично використовувати ці уміння в педагогічній діяльності.

Сформовані знання, уміння та навички професійної діяльності в основі професійної компетентності розглядають В.А.Адольф, Е.А.Бистрова, Ю.М.Жуков та інші дослідники.

Так, В.А.Адольф пропонує формувати професійну компетентність майбутніх вчителів на основі сучасних інформаційних технологій, знання, уміння та навички в галузі яких складають педагогічний стрижень професійної компетентності вчителя. Такий підхід до навчання повинен сприяти формуванню пізнавальної активності і розвивати функціональну (предметну, психолого-педагогічну, методичну) компетентність майбутнього педагога.

Однак, вчені не вказують при цьому на особистісний компонент компетентності, що полягає у врахування індивідуальних особливостей тих, хто навчається, самоаналізі особистісного та професійного становлення.

Є.М.Павлютенков [8] професійну компетентність педагога представляє як форму виконання ним своєї діяльності, яка обумовлена глибокими знаннями якостей тих предметів, що перетворюються (людина, група, колектив), вільним володінням змістом своєї праці, а також відповідністю цієї праці професійно важливим якостям педагога, його самооцінці та пропонує наступну структуру компетентності:

- потребово-мотиваційна сфера (сукупність ціннісних орієнтацій, потреб та інтересів),
- операційно-технічна сфера (загальні та спеціальні знання, уміння, навички, професійно важливі якості, досвід)
- сфера самосвідомості (усвідомлення, оцінка людиною свого знання, поведінки, морального обличчя та інтересів, ідеалів і мотивів поведінки, цілісної оцінки самого себе).

Позитивним аспектом цього визначення компетентності є зазначення значущості глибини знань людини, сформованості умінь навичок, досвіду та професійно важливих якостей, звернення до цінностей, мотивів, інтересів, рефлексії особистості.

Таким чином, розгляд професійної компетентності з позиції діяльнісного підходу передбачає її моделювання протягом всього процесу підготовки у вищому навчальному закладі. Іншими словами, для професійного становлення вчителя, а в нашому конкретному випадку – вчителя

початкових класів, необхідні такі умови організації його навчання, при яких реалізація потреби “бути особистістю” відбувалася б у конкретній діяльності, а точніше у конкретній соціальній ситуації

Інший напрямок у розуміння проблеми пов'язаний із розумінням компетентності як рівня професійної діяльності (Б.С.Гершунський [3] та інші).

Професійна компетентність, на думку Б.С.Гершунського, визначається рівнем “власне професійної освіти, досвідом та індивідуальними особливостями людини, її прагненням до безперервної освіти та самовдосконалення, творчого відношення до справи”[3].

На нашу думку, це визначення є правомочним, оскільки професійна компетентність вчителя насправді становить певний рівень його підготовленості та володіння професією, що проявляється в уміннях здійснювати педагогічну діяльність, в досвіді, глибоких знаннях, ерудиції.

Вчений говорить, що професійно компетентним людина повинна бути лише в обмеженій сфері трудової діяльності. В іншому випадку, коли людина реалізує свою індивідуальність і творчий потенціал у декількох сферах діяльності, то мова йтиме не про професійну компетентність, а про загальну обдарованість особистості, яка здатна успішно діяти в різних галузях науки, культури, тощо.

Ми поділяємо цю точку зору і вважаємо, слідом за Б.С.Гершунським, що лише в обмеженій сфері діяльності, в конкретній ситуації можна досягти найбільш повної “життєвої самореалізації” відповідно до здатності, інтересів, потреб [3].

У працях Б.Р.Борщанської, Ю.Б.Гіппенрейтер, М.Є.Дуранова, Н.В.Матяш та інших науковців просліджується думка про те, що професійна компетентність становить комплекс професійно значущих якостей та властивостей особистості педагога: здатність до рефлексії та співробітництва, емпатія, комунікативність, гнучкість, ціннісні орієнтири.

Дослідження Н.В.Матяш показало, що в провідних зарубіжних країнах вимоги до сучасного спеціаліста не лише не обмежуються формальними факторами його освіти та кваліфікації, а все більше зміщуються у сторону пріоритету соціально ціннісних особистісних якостей.

В документі “Сучасні мови: вивчення, навчання, оцінка. Загальноєвропейська компетенція” розглядається поняття загальних компетенцій, під якими розуміють знання, уміння, екзистенційна компетенція, а також здатність вчитися. При цьому знання набуваються в процесі навчання і в результаті опанування суспільного досвіду, а екзистенційна компетенція передбачає індивідуальні характеристики, особистісні якості, такі, наприклад, як інтравертність та екстравертність, індивідуальні динамічні прояви психіки (темперамент) та інші.

З точки зору системного підходу професійну компетентність розглядають вчені Т.Г.Браже, С.Г.Молчанов та інші.

С.Г.Молчанов формулює поняття професійно-педагогічної компетентності і визначає її як коло питань, у яких педагог володіє досвідом, знанням. При цьому автор робить акцент на компетентність, до компонентного складу якої входить обсяг компетенцій у галузі професійно-педагогічної діяльності. Таким чином, вчений розглядає компетентність як системне поняття, а компетенцію як її складову.

Т.Г.Браже до складу професійної компетентності включає не лише знання та уміння, але й мотиви діяльності спеціаліста, стиль його взаємовідношень з людьми, загальну культуру, володіння методикою викладання предмету, здатності до розвитку свого творчого потенціалу, професійно значущі якості особистості. При цьому вчений вказує на значну роль загальної культури людини та її основного компоненту – гуманітарних знань – у формуванні професійної компетентності вчителя [2]. Тим самим, ми можемо виділити наступні показники досліджуваного поняття за Т.Г.Браже:

- володіння професійними знаннями та уміннями;
- ціннісні орієнтації;
- культура, що виявляється в мовленні, стилі спілкування;
- відношення вчителя до себе, своєї професійної діяльності та її здійсненні.

Інші дослідники пов'язують компетентність із феноменом культури, яка становить результат розвитку особистості, її освіченості та вихованості (Є.В.Бондаревська, М.О.Фаєнова, О.Є.Піскунов, Ж.Л.Вітлін, Є.В.Попова).

Великий внесок з розробки проблем педагогічної культури в педагогічну науку зробила Є.В.Бондаревська, яка вважала педагогічну культуру “динамічною системою педагогічних цінностей, способів діяльності та професійної діяльності вчителя”[1]. Своє практичне втілення педагогічна культура вчителя знаходить у:

- педагогічній позиції та особистісних якостях;
- професійних знаннях і культурі педагогічного мислення;
- професійних уміннях та творчому характері педагогічної діяльності;

– саморегуляції особистості та культури професійної поведінки [1].

Концепція педагогічної діяльності, створена Е.В.Бондаревською розкриває системний характер феномену культури, як цілісного утворення педагога, що проявляється у його ціннісному відношенні до оточуючого світу, володіння знаннями, достатніми для творчого здійснення своєї професійної діяльності, наявність концептуального мислення та особистісно значущих якостей, власної професійної позиції.

На думку О.І.Піскунова, формування професійної педагогічної культури становить “тривалий, багато етапний процес, що протікає під впливом різних соціокультурних та індивідуально-психологічних факторів протягом своєї активної, творчої життєдіяльності педагога” [10]. Вчений у зміст власне професійної культури включає компетентність, культуру педагогічної праці, педагогічного мислення, спілкування та культуру мовлення.

Отже, аналіз підходів до проблеми педагогічної культури дозволяє стверджувати, що вона є системоутворюючим аспектом і метою професійної підготовки вчителя у вищому навчальному закладі, а професійна компетентність становить її базовий компонент, який сприяє формування спеціаліста високої культури, а не “ремісника в освіті” [1].

Професійна компетентність розглядається як характеристика особистості вчителя і в її зміст введено результативний компонент (Є.В.Арцишевська, М.К.Кабардов, О.І.Панарін та інші). Вчені розмежовують поняття “здатність” і “компетенція” (синонімом для них є і категорія “компетентність”). У поняття “здатність” вводиться оцінний критерій і розуміється як “потенційні можливості та нахили, від яких залежить швидкість, якість і рівень відповідної компетенції” [5]. У розумінні психологів “здатність” не дорівнює “компетенції”, а є її зародженням та становленням. Під останньою дослідники розуміють “характеристики поведінки, домінуючу форму активності особистості, сформованість відповідних навичок та вмінь, ступінь володіння, наприклад, мовою та мовленням” [5].

Ми погоджуємося з тим, що компетентність є показником “сформованості відповідних навичок та вмінь, ступенем їх володіння”, але не “формою активності особистості”, під формою розуміють “внутрішній зв’язок і спосіб організації, взаємодія елементів і процесів як між собою, так і з зовнішніми умовами”, тобто компетентною є активна людина у певній галузі знань. Ми вважаємо, що компетентність не може виступати формою його активності, що є деякою “оболонкою” явища чи об’єкта, а також характеристикою поведінки особистості, оскільки згідно словниковим даним, характеристика – “опис, визначення відмінних властивостей, якостей будь-кого” [6], але не сама властивість чи якість.

В контексті цього (характерологічного) напрямку розвиває свої погляди А.І.Панарін, який вважає професійну компетентність “найважливішою характеристикою підготовленості вчителя, сукупністю комунікативних, конструктивних, організаторських умінь, а також здатністю та готовністю практично використовувати ці уміння в своїй роботі” [9].

Своє розуміння професійної компетентності А.І.Панарін зводить до сукупності ряду умінь і не враховує знання та обізнаність особистості, що на нашу думку, є недостатнім.

Таким чином, досліджуючи у різні роки професійну компетентність педагога, вчені вказують на її основні складники:

- *знання* педагогічні, психологічні, предметні та їх інтегративний характер;
- *уміння та навички* конструювання навчально-виховний процес, володіння педагогічною майстерністю;
- *уміння та навички* ефективного спілкування з тими, хто навчається, налагодження контакту в процесі обміну інформацією;
- *уміння та навички* особистісно-орієнтованої взаємодії, що передбачає визнання цінності особистості того, хто навчається, взаємодії на основі співробітництва та співтворчості;
- *досвід* професійно-педагогічної діяльності;
- *професійно значущі якості* особистості вчителя, що включають здатність до самоаналізу, професійній самосвідомості та самовдосконаленню.

Безумовно, перераховані підходи не вичерпують всього різноманіття варіантів формування змістовних і структурних компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Ми спробували представити лише короткий огляд підходів, які використовуються для визначення сутності цього педагогічного явища. Крім того, це лише один аспект проблеми підготовки компетентного спеціаліста в практиці професійної педагогічної освіти, цілісний розгляд чого передбачає вивчення підходів до визначення цілей, відбору змісту, організації навчального процесу, відбору освітніх технологій, оцінці результатів. Проте, вже зараз ми можемо допускати, що

саме в результаті формування професійної компетентності в контексті вище окреслених підходів педагог буде здатний забезпечити позитивні та високоефективні результати в навчанні, вихованні та розвитку учнів початкових класів.

Література

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. - Ростов-на-Дону, 2000. - 351 с.
2. Браже Т.Г. Из опыта развития общей культуры учителя // Педагогика. - 1993.-№2.-С. 70-73.
3. Гершунский Б.С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? // Педагогика. - 2001. - № 10. - С. 3-12.
4. Гришин Д.М., Прокопенко В.И. Педагогика: основные понятия, схемы, таблицы: Учебное пособие. - Калуга: КГПИ, 1991. - 111 с.
5. Кабардов М.К. Коммуникативно-речевые и когнитивно-лингвистические способности // Способности и склонности. - М., 1989. - С. 103-128.
6. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь.-М.: Изд. Центр "Академия", 2000. - 176 с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М., 1996. - 308 с.
8. Павлютенков Е.М. Профессиональное становление будущего учителя // Педагогика. - 1990. - №11. - С. 64-69.
9. Панарин А.И. Многоуровневое педагогическое образование // Педагогика. - 1993. - № 1. - С. 53-57.
10. Пискунов А.И. Педагогическое образование: концепция, содержание, структура // Педагогика. - 2001. - №3. - С. 41-47.
11. Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching. Language Learning and Teaching for European Citizenship. — Council of Europe, 1996.

Резюме

В статье рассматриваются теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя начальных классов как важного компонента их специальной подготовки в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, учитель начальных классов, подход.

Summary

The article is devoted to theoretical ground of primary school teacher's professional competence forming as a core component of their training in a higher educational establishment.

Key words: professional competence, primary school teacher, approach.

УДК 371.12 – 057.4: 165.742. 001: 504. – 057.87

І.М.Тимчук

ВИМОГИ ДО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ, ЩО ЗАБЕЗПЕЧУЮТЬ ПРОЦЕС ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ

У статті розглядаються основні принципи та шляхи гуманізації навчання, особливості науково-педагогічної діяльності викладачів ВНЗ, їх гуманістична спрямованість та роль педагога вищої школи у підвищенні ефективності процесу гуманізації навчання студентів.

Ключові слова: гуманізм, гуманізація навчання у ВНЗ, принципи гуманізації навчання, гуманістична спрямованість особистості викладача.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Тисячі професій народжуються і вмирають. Але живуть і до цього часу найдавніші з них – хлібороба, будівельника, лікаря і вчителя. Та й серед цих вічних професій учительська посідає особливе місце: вона – початок усіх професій. Змінюються умови й засоби навчання, та незмінним залишається головне призначення вчителя – навчити людину бути Людиною. Виходячи з цього, одним із основних принципів освіти в Україні є принцип гуманізму, демократизму та пріоритетності загальнолюдських духовних цінностей.

Проблема гуманізму, як і проблема людини, є споконвічною і разом з тим завжди новою. Мрії про щастя, людинолюбство, людяність були притаманні різним народам у сиву давнину. Гуманізм (від лат. *humanitas*) – термін, пов'язаний з ім'ям давньоримського філософа й оратора Цицерона; означає він - людяність. Загальновідомо, що під гуманізмом розуміють систему ідей і поглядів на людину як найвищу цінність, визнання безмежності її можливостей, здатності до самовдосконалення, прав особистості на вільний прояв своїх здібностей, переконань, утвердження блага людини як категорію оцінки рівня суспільних відносин.

Гуманізм на перше місце висуває людину, гідність і честь якої залежить від неї самої, суспільства та реальних життєвих обставин, а не від надприродних сил [9, 393].

Золоте правило гуманізму було обґрунтовано більше двох з половиною тисячоліть назад трьома давньогрецькими мудрецьми: Клеобул стверджував: «Те, що викликає в тебе почуття ненависті, не бажай іншим», Питтак підкреслював: «Що обурює тебе в ближньому, того не роби сам»; Фалес на запитання: «Як прожити найкраще і праведне життя?» відповів: «Не роби того, що засуджуєш в інших». Давньоіндійський учитель законів Хилел радив: «Не роби нікому того, чого не хочеш, щоб було зроблено і тобі». Про те ж саме говорив і Конфуцій [9, 394].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Вперше застосував поняття „гуманізація” щодо педагогічної науки відомий французький філософ і педагог Жан-Жак Руссо. Гуманізація освіти ґрунтується на глибоких гуманістичних традиціях вітчизняної педагогічної думки та гуманістичної спадщини зарубіжної прогресивної педагогіки і пов'язана з іменами Я.А.Коменського, І.Г.Песталоцці, К.Д.Ушинського, а пізніше С.Т.Шацького, В.О.Сухомлинського.

У сучасній педагогічній літературі проблемі гуманізації навчання та виховання присвятили свої дослідження Ш.А.Амонашвілі, С.У.Гончаренко, О.А.Захаренко, Ю.І.Мальований, О.Я.Савченко та ін. Вчені приділяли увагу цілісності педагогічного процесу, необхідності спрямованості діяльності педагога на особистість учня, на забезпечення максимально сприятливих умов для виявлення та розвитку його задатків і здібностей на основі поваги і довіри до нього.

Метою даної статті є: на основі гуманістичної доктрини яка пронизує всі сфери вітчизняної освіти, визначити роль гуманізації як одного з напрямів її реформування; проаналізувати роботи психологів, педагогів, які займалися дослідженням проблем гуманізації навчання та з'ясувати основні вимоги до науково-педагогічних працівників, що забезпечують процес гуманізації студентів-екологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Брак цілеспрямованої гуманістичної освіти може призвести як до інтелектуальної, так і до моральної деградації нових поколінь. Викладач несе соціальну відповідальність за наслідки своєї праці. Його роль як організатора освіти, виховання не може бути перебільшеною; за рівень розвитку нового покоління він відповідає перед державою. Особливо значущою є місія викладачів у наш час, коли виявлено небезпечний для долі цивілізації розрив між технічною підготовкою людини і рівнем її соціальної свідомості, її моральності. Саме цей розрив є однією з причин ядерної загрози, що нависла над світом, екологічної, продовольчої та інших глобальних проблем. Усе це потребує підвищення культури народу, а отже гуманізації освіти. І тому як і вищі навчальні заклади так і науково-педагогічні працівники сьогодні мають соціальне замовлення – виховати поборників виживання людства, збереження планети, що стала нашою домівкою [6, 10].

Гуманізацію освіти розуміють як перехід від авторитарної педагогіки – педагогіки тиску на особистість, що заперечує загальногуманістичну цінність свободи як можливість самоактуалізації і творчості, ігнорує проблему міжособистісних стосунків між учителем і учнем, до особистісно-орієнтованої педагогіки, яка надає абсолютну перевагу особистій свободі та вмінню індивіда прогнозувати і контролювати свою діяльність, вчинки, особисте життя, утвердження гуманних стосунків між учасниками навчально-виховного процесу.

Гуманізація освіти передбачає створення змісту, форм і методів навчання й виховання, які забезпечують ефективний розвиток індивідуальності – її пізнавальних процесів, особистісних якостей, таких умов, за яких людина може і прагне навчатися, особисто зацікавлена в тому, щоб сприймати навчальні і виховні впливи. Основною функцією навчання при цьому стає не стільки формування високого рівня інтелекту, скільки формування розвиненої особистості з високими, громадсько значущими цілями й ідеалами. У перетворенні освіти на таку, що створює найкращі умови для саморозвитку всіх психічних, фізичних, моральних можливостей дитини, формування в неї рис особистості гуманіста вбачає сутність гуманізації освіти Г.О.Балл. Він пов'язує її з вирішенням трьох головних завдань, якими є: демократизація устрою системи освіти; перетворення взаємодії

вчителя й учнів на процес творчого саморозвитку останніх; створення умов формування в учнів і вчителів особистості гуманіста, демократа, творця [3, 8].

Гуманізація навчання передбачає перебудову навчального процесу відповідно до ідей гуманізації освіти. Вона означає насамперед перехід від авторитарного навчання з його нехтуванням особистістю вихованця, її пригніченням, із безумовним пріоритетом позиції педагога як єдино можливої, безапеляційно правильної і незаперечної до утвердження навчання гуманного, що побудоване на визнанні у навчальному процесі рівноправності партнерів які однаково зацікавлені у його позитивних результатах і підпорядковують цьому свою діяльність [3, 9].

Таким чином вихованець стає повноцінним суб'єктом навчання. Саме його ствердження як суб'єкта навчального процесу – активного, свідомого, небайдужого учасника - є ключовим у розумінні педагогічної сутності гуманізації та визначенні основних підходів до її практичного втілення.

Гуманізувати навчальний процес – означає створити природні для навчання особистості умови. Створення цих умов для студентів ВНЗ базується на основі певних принципів гуманізації освіти у вищій школі:

- формування особистісного стилю взаємин студента з однолітками по навчанню та з викладачем. Спілкування і взаємодія є основним механізмом передачі соціального досвіду, а особистісний характер взаємин найбільше відповідає завданням гуманізації учіння і виховання;
- активна взаємодія з однолітками і взаємне збагачення;
- включення студентів у творчу діяльність і розвиток творчих здібностей. Творча діяльність є засобом інтенсивного розвитку інтелектуальних здібностей і особистісних якостей студента [2, 74].

Результативність процесу гуманізації освіти у вищій школі зумовлюється особливостями педагогічної діяльності викладача, а вона визначається певними принципами. Насамперед це принцип природовідповідності і природодоцільності в новому його баченні. Кожна людина має приховані духовні потреби, які можуть виявлятися чи не виявлятися залежно від її світогляду і поведінки. Припускається, що гравітаційні зміни прямо впливають на підсвідомість і психіку людини, актуалізують ті якості (позитивні чи негативні), які закладені в кожному з нас. Якщо людина йде назустріч своєму духовно-інтелектуальному зросту, космічна енергетика підсилює і прискорює цей процес. У людей з низьким рівнем морального інстинкту свідомості, навпаки, - активізуються тваринні риси – агресивність, жорстокість, роздратованість, нетерплячість, що веде до різного роду злочинності, військових конфліктів, хвороб, епідемій, масових психозів як результат внутрішнього дисбалансу особистості. Яке ж це має відношення до гуманізації освіти? Вчені зазначають (Гумільов Л.М., Кон І.С., Мудрик О.В. та ін.), що надання природодоцільної підтримки особистості молодій людини буде сприяти розвитку природодоцільної духовності, яка буде визначати в подальшому її життєвий шлях: прагнення до самоорганізації, саморегуляції, самовизначення свого духовно-морального становлення [1, 52].

Іншим принципом гуманізації вищої освіти є принципи забезпечення високого рівня духовності життєдіяльності студентів. Означений принцип передбачає, на думку С.В.Кульневича, здібність самозабезпечувати своє подальше життя високими моральними цінностями, встановлювати «моральні обмежувачі і регуляторії», що запобігають переходу особистості молодій людини до утилітарно-технократичної мети.

Наступний принцип гуманізації вищої освіти – принцип самоорганізуючої творчості майбутніх професіоналів. За цим принципом передбачається формування в студентів самоорганізуючої професійно-педагогічної діяльності, мета і зміст якої повинні перетворити її для професіонала в самокерівництво шляхом синергетичних орієнтирів та умов діяльності (синергетика – це система самоорганізації, внутрішня здібність людини вирощувати в собі, надбудовувати в собі нові якості, що є необхідним для виживання в будь-яких умовах, тобто внутрішні зміни, що забезпечуються діяльністю особистісних структур свідомості, які впливають на процес засвоєння знань і подальший розвиток особистості).

Принципом нового типу гуманістичної освіти є «принцип суб'єктності і свідомості, що пізнає» І викладач, і студент, за цим принципом, визнаються активними суб'єктами освіти, спостерігачами своїх внутрішніх особистісних структур та їх прояву на «дослідному полі» професійної і педагогічної діяльності. Як бачимо, основна увага звертається на взаємне вдосконалення викладачів та студентів. Означений принцип гуманізації освіти породжує наступний – принцип компліментарності (доповненості), суть якого полягає в тому, що за законами діалектики, протилежності зникають не шляхом їх зняття, а шляхом взаємного доповнення, компромісу. На практиці це означає заміну монологічної лекції як методу викладання, діалогом, діалогічною взаємодією, партнерством

викладача і студента у засвоєнні знань. Забезпечити діалогічну форму навчання можливо за наявності відкритості навчальної інформації для студентів. Сьогодні задля цього є всі можливості, зумовлені використанням сучасних та комп'ютерних технологій.

Принцип «суб'єктивного контролю». Це здібність людини усвідомлювати та адекватно пояснювати міру своєї участі в тому, що з нею відбувається, тобто це рівень розуміння людиною смислу свого життя і своєї діяльності, обраної професії, свідоме розмежування нею зовнішніх і внутрішніх впливів на свою особистість, поведінку і результат діяльності [1, 53].

Іншим важливим моментом, у якому знаходить виявлення гуманізація освіти, є принцип гнучкості освіти, здатності пропонувати різноманітні форми навчання, щоб задовольнити освітні потреби на всіх етапах життєвого шляху людини. Вища освіта має бути системою безперервної підготовки, яка враховує особливості конкретних студентів та їхнього соціально-культурного середовища, забезпечує умови для навчання (підготовка протягом неповного навчального дня; у зручний для студентів час, організація дистанційного навчання, навчальних модулів, що ґрунтуються на системі залікових балів тощо).

Викладачі ВНЗ на основі гуманістичних принципів покликані запобігати чи обмежувати проникнення антигуманістичних тенденцій у навчальний процес закладів освіти, виявляти їх неспроможність у досягненні позитивних результатів у майбутній професійній діяльності, переконувати майбутніх фахівців сприймати себе як найвищу цінність.

Ефективність гуманізації вищої освіти залежить від багатьох об'єктивних та суб'єктивних чинників, серед яких найважливішими є особистість викладача, його гуманістична спрямованість, педагогічна позиція, етика і такт, стилю педагогічного спілкування. Гуманістична спрямованість – спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки й стосунків. Це вияв професійної ідеології вчителя, його ціннісного ставлення до педагогічної дійсності, її мети, змісту, засобів, суб'єктів. Гуманістична спрямованість є виявом здатності бачити великі завдання у малих справах. Вона дає змогу оцінювати свою діяльність з точки зору не лише безпосередніх, а й опосередкованих результатів, тобто тих позитивних індивідуальних змін у життєдіяльності і структурі особистості своїх студентів, частковим організатором яких він є сам як особа, відповідальна за якість організації навчального та виховного процесу [6, 32-33].

Основою гуманізації взаємин науково-педагогічних працівників та студентів є гуманістична етика; це сутність морально-психологічної сторони діяльності викладача, професійна особливість його поведінки у взаєминах з усіма учасниками педагогічного процесу. Як лікар не може порушити принципи медичної етики, так і викладач мусить чітко дотримуватися вимог до його професійної етики: повага до студента, педагогічний оптимізм, розуміння душевного стану студента, прагнення підняти авторитет кожного студента [7, 84].

Процесу гуманізації навчання найбільше сприяє стабільно активне позитивне ставлення науково-педагогічного працівника до студентів, при якому він виявляє ділову реакцію на їхню діяльність, допомагає у важку хвилину, відчуває потребу у неформальному спілкуванні. Вимогливість у поєднанні із зацікавленістю викликає в молоді довіру; вони розкуті, комунікабельні. Якості викладача-гуманіста виявляються в таких стилях спілкування як стиль спільної творчої діяльності та стиль педагогічного спілкування, що ґрунтується на дружньому ставленні. Засадовими для цих стилів є повага до студентів, співроздуми та співпереживання щодо цікавих та корисних заходів, ніякого протиставлення „ми” і „ви”. Викладач повинен уникати перетворення дружніх стосунків із студентами на панібратські. А.С. Макаренко застерігав: „З вихованцями керівний і педагогічний персонал завжди повинен бути ввічливим, стриманим... педагоги і керівники ніколи не повинні припускати із свого боку тону фривольного: зубоскальства, розповідання анекдотів, ніяких вільностей у мові, передражнювання, кривляння тощо. З іншого боку, зовсім неприпустимо, щоб педагоги і керівництво у присутності вихованців були похмурими, дразливими, крикливими” [4, 120].

Висновки. Виходячи з усього зазначеного вище, вважаємо, що основним завданням вищої школи згідно з положеннями гуманістичної педагогіки є формування людини як унікальної особистості. Відповідно до цього викладач має ставити особистісні інтереси студентів на перший план; він має пам'ятати і керуватися законом життя, сформованим відомим педагогом-гуманістом Я.Корчаком: «Щоб не сталося, провину дитини можна або зрозуміти, або виправдати, або простити».

Література

1. Богуш А.М. Принципи гуманізації освіти у вищій школі // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського, випуск 10. С.50-55.
2. Борис Н.П. Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу школи і вузу // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі. Зб. наукових праць – Рівне: «Ліста», - 2001. – С.71-75.
3. Гуманізація процесу навчання в школі: Навчальний посібник / За ред. С.П.Бондар. – 2-ге вид., доповн. – К.: Стило, 2001. – 256 с.
4. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. – К., 1990. – С.120.
5. Онуфрієва Р.А. Гуманістичні проблеми навчання та виховання студентської молоді // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти: Матеріали других Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань. – Ірпінь: Національна академія ДПС України, 2004. – С. 16-20.
6. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамушенко, І.В.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
7. Тютюнник В.Ю. Гуманістичні основи взаємовідносин вчителя і учня в сучасній школі // Гуманістична педагогіка ХХІ століття: Матеріали перших Всеукраїнських педагогічних читань. 20 лютого 2004р. – Дніпропетровськ: Національний гірничий університет, 2004. – С.83-89.
8. Федорченко В.К. Гуманізація вищої освіти: імперативи та проблеми // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / Редкол.: Т.І.Сущенко та ін. – Київ-Запоріжжя. – 2002-вип.25. С. 16-21.
9. Шмаленко Ю.І. Золоте правило гуманізму та моральності в сучасній освіті // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти: Матеріали других Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань. – Ірпінь: Національна академія ДПС України, 2004. – С. 393-397.

Резюме

В статті розглядаються основні принципи і шляхи гуманізації навчання студентів в ВУЗе; особливості науково-педагогічної діяльності викладачів, їх гуманістична спрямованість і роль педагога вищої школи в підвищенні ефективності гуманізації навчання студентів.

Ключеві слова: гуманізм, гуманізація навчання у ВУЗ, принципи гуманізації навчання, гуманістична спрямованість особистості викладача.

Summary

Basic principles and ways of education are examined in the article; the features of scientific-pedagogical activity of teachers, their humanistic orientation and role of the high school teacher are to increase the efficiency of the humanizing process of student's studies.

Key words: humanism, humanizing of studies in an university, principles of humanizing of studies, humanism orientation of personality of teacher.

УДК 378

Н.М.Ткаченко

**СУТНІСТЬ І СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК СТУДЕНТІВ
ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

У статті розглядається поняття «вміння» у діалектичному зв'язку з поняттями «навичка», «здібність», «спосіб дії», розкриваються сутність та специфіка професійних умінь і навичок студентів вищого навчального закладу, подається їх класифікація та етапи формування у навчально-виховному процесі.

Ключові слова: вміння, навичка, здібність, професійна діяльність, професійні вміння та навички.

У сучасних умовах відродження національної системи освіти, реформи школи суверенної України, реалізації Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті [8], модернізації вищої освіти України відповідно до положень Болонської декларації особливого значення набувають проблеми професійної підготовки майбутнього педагога.

Відповідно до Концепції національного виховання [6], одним із основних завдань вищих педагогічних навчальних закладів є підготовка вчителя, який би забезпечив всебічний розвиток людини як особистості й найвищої суспільної цінності. Тільки педагог із високим рівнем розвитку професійних умінь здатен виховувати учнів, які б за своїми характеристиками відповідали ідеалу виховання Української держави, вказаному в Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти [5].

Постановка проблеми. Аналіз ступеню вираження професійно значущих умінь показав, що багато які з них не реалізуються на практиці, тобто професійна діяльність педагогів не зовсім відповідає вимогам сьогодення. Динаміка розвитку умінь відрізняється нерівномірністю. Частина умінь рівномірно удосконалюється, другі не змінюються, а багато професійно значущих умінь, що складають основу професійної майстерності, слабо виражені у молодих учителів-випускників вищих педагогічних навчальних закладів. Отже, існує суперечність між наявним рівнем професійних умінь у молодих спеціалістів і вимогами політичної й соціальної ситуації в Україні, коли їй майбутнє залежить від наявності в ній здібних лідерів, їх здатності до продуктивної творчої діяльності, що доводить важливість подальших спеціальних досліджень у цьому напрямі.

Аналіз останніх досліджень. Теоретико-методологічні аспекти професійно-педагогічної підготовки вчителів окреслені в працях М.Вашуленка, О.А.Абдуліної, А.М.Алексюка, В.І.Бондаря, І.М.Шапошнікової, І.А.Зязюна, О.Г.Мороза, Л.О.Хомич, М.І.Шкіля, О.І.Щербака та ін. Вченими аналізуються психолого-педагогічні передумови успішної вчительської діяльності, структура педагогічних умінь, проектується система завдань, спрямованих на досягнення педагогічної майстерності майбутніх учителів, вивчаються умови формування педагогічних умінь у студентів різних спеціальностей тощо.

Формулювання цілей статті. У межах нашої публікації ми здійснимо аналіз понять «вміння», «навичка» з позицій вчених-педагогів, психологів, звернемося до їх класифікації в системі професійної освіти, окреслимо етапи формування професійних умінь та навичок у навчально-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу.

Орієнтація на світовий стандарт освіти в умовах входження в ринкові відносини української держави передбачає новий підхід до підготовки вчителів і формування у них необхідних професійних умінь.

Проблема формування педагогічних умінь як основи педагогічної майстерності знайшла своє відображення в педагогіці й психології. Єдиного формулювання поняття «уміння» досі не існує. Довгий час уміння взагалі не вивчалися як самостійна категорія. Певну роль у цьому зіграла концепція біхевіоризму, що заперечує свідомість як предмет психології та вважає її предметом поведінку, якою є тілесні реакції організму у відповідь на зовнішній вплив на нього. Тому один із засновників біхевіоризму Дж.Б.Уотсон заявляв, що кожен спосіб дії, який не належить до спадкового репертуару людських реакцій, слід вважати звичкою або навичкою [16, с.257].

Зважаючи на складність поняття „вміння”, однозначне його визначення дати важко. В психолого-педагогічній літературі вміння визначаються як:

- володіння способами та прийомами навчання й виховання, що ґрунтується на свідомому використанні психолого-педагогічних знань (О.А.Абдуліна);
- більш чи менш досконалі способи виконання будь-яких дій, які ґрунтуються на знаннях або навичках, отриманих людиною в процесі діяльності (Ф.Н.Гоноболін);
- спосіб дії (С.Л.Рубінштейн);
- процес здійснення діяльності (М.Д.Левітов, Г.І.Щукіна);
- можливість ефективно виконувати систему дій у відповідності до мети й умов (Н.В.Кузьміна, Л.Ф.Спірін);
- здатність, потенційна можливість виконувати дії (К.К.Платонов, В.А.Крутецький, Б.Ф.Ломов);
- виконання дій без участі свідомості (З.І.Ходжава);
- готовність людини до практичної діяльності, що виконується свідомо на основі надбаних знань (М.О.Данілов, С.В.Кондратьєва);
- незавершена навичка (О.А.Абдуліна);

- вищий ступінь навички (К.К. Платонов);
- здатність користуватися різними правилами під час виконання завдань (В.Оконь).

Якщо аналізувати всі думки щодо поняття „вміння” у психолого-педагогічній літературі, то серед них можна виділити за домінуванням тієї чи іншої ознаки такі основні групи:

- а) група означень поняття «вміння», в яких останнє ототожнюється з навичкою;
- б) вміння представляється як можливість або здатність виконувати дію;
- в) вміння визначаються як система взаємопов'язаних дій.

Ці підходи обумовлені діалектичним взаємозв'язком між поняттями «вміння» й «навички», «вміння» й «здібності», «вміння» й «дії».

Довгий час у педагогічній і психологічній літературі велася дискусія про співвідношення понять „вміння” й „навички”. Дослідники останнього десятиліття все більше приділяють уваги озброєнню студентів не стільки технікою (навичками), скільки методикою (уміннями) виконання дії. Наприклад, О.А.Абдулліна в понятті „вміння” підкреслює свідоме оволодіння діяльністю. Вона вважає, що цільовий, мотиваційний, операційний компоненти діяльності повинні бути перш за все усвідомлені, а тому вміння виконувати дію – це вища ступінь оволодіння нею [1].

Такої ж думки щодо зазначеної проблеми дотримуються й М.І.Дяченко та Л.О.Кандибович. Уміння, вважають вони, найбільш яскраво виявляються в успішному використанні знань і навичок, правильному застосуванні їх у нових і складних обставинах. На відміну від навички, вміння передбачає чіткий самоконтроль, активність свідомості, оволодіння узагальненими способами виконання дій [4, с.289].

Навичку вважає вищою стадією оволодіння вмінням польський дидакт В.Оконь. Він характеризує вміння як здатність користуватися різними правилами під час виконання певних завдань. Під впливом систематичних повторювань або вправ, продовжує В.Оконь, вміння може поступово перетворитися на навичку, тобто на діяльність, яка виконується все з меншим зусиллям, за меншої участі свідомості [9, с.159].

Отже, із навичками уміння пов'язані ступенем засвоєності та автоматизованості дій, мірою свідомого контролю за їх виконанням. Разом із тим, за всієї різноманітності поглядів, вчені-психологи й педагоги підкреслюють, такі властивості вміння: більшу в порівнянні з навичками рухомість, проблемний характер, узагальненість, яка дозволяє успішно вирішувати поставлені завдання в мінливих умовах діяльності, свідомий характер виконання дії з можливістю переходу у творчість.

Процес формування вмінь і навичок пов'язаний із розвитком здібностей людини. Цей зв'язок детально розкрито в дослідженнях Б.Г.Ананьєва, А.Г.Ковальова, Н.В.Кузьміної, Б.Ф.Ломова, Є.А.Мілеряна, В.М.Мясищева й багатьох інших. Із сучасної теорії здібностей випливає, що здібності – це індивідуальні психологічні якості особистості, які роблять людину здатною до певної діяльності. Від них залежить продуктивність діяльності і ґрунтовність придбання знань і вмінь у тій чи іншій діяльності. Розвиваються вони, як і всі психічні якості, в процесі відповідної діяльності. «Легкість, швидкість і якість формування кожного навичку й уміння залежить від наявних до початку їх формування здібностей ..., а новий, більш складний вид діяльності потребує для свого здійснення нових, більш складних знань, навичок і вмінь, які будуть розвиватися на основі вже наявних здібностей [13, с.278-279]».

Вивченням педагогічних здібностей займалися Ф.Н.Гоноболін, Н.В.Кузьміна, М.Д.Левітов, О.І.Щербаков.

У сучасній педагогічній літературі вперше визначає зміст педагогічних здібностей М.Д.Левітов. До педагогічних здібностей він зараховує ряд характеристик, які визначають різні сторони діяльності особистості вчителя й перш за все його розумову діяльність. Він вважає, що ці якості не успадковані і набувають розвитку в процесі навчання та практичної діяльності. За М.Д.Левітовим, вміння є процесом здійснення діяльності [7]. Цю ж точку зору поділяє й Г.І.Щукіна [11].

Таким чином, між здібностями й уміннями існує певний діалектичний взаємозв'язок. Здібність не можна звести до вміння, але засвоєння вмінь, знань тощо передбачає наявність здібностей, а ці вміння, знання тощо, у свою чергу, відповідно до того, як вони засвоюються, сприяють розвитку здібностей. На цю ж особливість вказував у своїх працях С.Л.Рубінштейн. Він підкреслював, що здібності формуються по мірі того як людина опановує необхідними для діяльності вміннями.

Існує інша думка, за якою під умінням розуміють здатність, потенційну можливість виконувати дії. Цю думку висловлювали ще в 50-ті роки Є.І.Бойко, Н.А.Риков, З.І.Ходжава. Після цього багато психологів і педагогів дотримувалися цієї думки. Це К.К.Платонов, Г.С.Костюк,

В.О.Крутецький, Б.Ф.Ломов та інші.

Вони розглядають поняття «вміння» як систему взаємопов'язаних дій. Так Гоноболін Ф.М. пише, що «вміння – це більш або менш доскональні способи виконання певних дій, які ґрунтуються на знаннях або навичках, отриманих людиною в процесі діяльності [3, с.154]». За такої точки зору, «вміння» – категорія більш високого порядку, ніж «навичка», оскільки вміння формуються на базі навичок, які характеризують ступінь володіння дією.

Ми не погоджуємося з такою думкою і розглядаємо вміння як можливість виконувати певні дії, операції на основі відповідних знань, а навичку – як автоматичне виконання дії, яке не контролюється свідомістю. Тобто, ми вважаємо, що вміння передують навичці, а навичку визначаємо як відпрацьований автоматичний рівень виконання дії. У цьому випадку первинним є вміння, а навичка розглядається як досконала стадія володіння дією.

Важливу роль відіграє класифікація вмінь і навичок, що дозволяє структурувати їх за певними категоріями, виділити значущість окремих з них. В психолого-педагогічній літературі не існує єдиної класифікації вмінь і навичок.

У педагогічній енциклопедії [12, с.363] уміння поділені на практичні й теоретичні, а С.А. Смирнов, І. Б. Котлова, Є.М. Шиянов [10] для всіх навчальних предметів визначають уміння зовнішні (практичні) та внутрішні (інтелектуальні). Це – вміння складати план, виділяти істотне, порівнювати, робити висновки. Специфічною групою вмінь є такі, що формуються і проявляються тільки в межах конкретних навчальних предметів (розв'язання фізичних і математичних задач, проведення дослідів з хімії тощо). До загально-інтелектуальних вмінь і навичок відносяться: загально-навчальні конспектування, анотування, робота з підручником, словником, довідником тощо. А.В.Усова та А.О.Бобров визначають такі основні групи вмінь: пізнавальні, практичні, організаційні, уміння проводити самоконтроль за своєю поведінкою та виконанням дій, оцінювальні уміння.

В.О. Сластенін, І.Ф.Ісаєв, А.І. Міщенко об'єднали вміння в такі групи: аналітичні, прогностичні, проєктивні, проміжні та досконалі, а Ю.К.Бабанський класифікує вміння на навчально-організаційні, навчально-інформаційні та навчально-інтелектуальні.

У нормативних документах, які містять методичні рекомендації до розробки складових стандартів вищої освіти, виділяються такі види вмінь та навичок, якими мають оволодіти студенти:

- *предметно-практичні*: уміння виконувати дії щодо переміщення об'єктів у просторі, зміни їх форми тощо. Головну роль у регулюванні предметно-практичних дій виконують перцептивні образи, що відбивають просторові, фізичні та інші властивості предметів і забезпечують керування робочими рухами відповідно до властивостей об'єкта та завдань діяльності;

- *предметно-розумові*: уміння щодо виконання операцій з розумовими образами предметів. Ці дії вимагають наявності розвинутої системи уявлень і здатність до розумових дій;

- *знаково-практичні*: уміння щодо виконання операцій зі знаками та знаковими системами;
- *знаково-розумові*: уміння щодо розумового виконання операцій зі знаками та знаковими системами. Ці дії необхідні для виконання логічних та розрахункових операцій, для вирішення завдань в узагальненому вигляді.

С.Я. Батишев та С.А. Шапоринський класифікують навички залежно від того, які дії частково автоматизовані: розумові, сенсорні і сенсомоторні, орієнтувальні, вольові, рухові (моторні), планування та контролю своєї роботи. Багато в чому ця класифікація перегукується з класифікацією С.У.Гончаренка, який виділяє такі види навичок: рухові, мисленнєві, мовні, інтелектуальні, сенсорні (дії за сприйманням), перцептивні тощо.

Більш узагальнену класифікацію подає в своїх роботах В.А. Козаков, який поділяє навички на розумові (мислення і пам'ять), сенсорні (навички сприйняття), рухові (психомоторні) і вольові. В.Ф. Паламарчук класифікує вміння на: мисленнєві, інформаційні, уміння узагальнювати, уміння порівнювати, уміння визначати і пояснювати поняття.

Г.К. Селевко класифікує вміння та навички за характером психічних процесів: рухові (моторні), почуттєві (сенсорні) та розумові (інтелектуальні) та визначає їх як найважливіші загально-навчальні способи роботи за такими групами [15, с.9]:

- *уміння і навички планування навчальної діяльності*: усвідомлення навчального завдання; постановка цілей; вибір раціонального і оптимального шляху їх досягнення; визначення послідовності і терміну етапів діяльності тощо;

- *уміння і навички організації своєї навчальної діяльності*: організація робочого місця, створення сприятливих гігієнічних умов; організація домашньої самостійної роботи тощо;

- *уміння і навички сприйняття інформації*: робота з різними джерелами інформації.

Особливу групу утворюють уміння та навички роботи на комп'ютері;

- *уміння і навички мисленнєвої діяльності*: осмислення навчального матеріалу, виділення головного; аналіз і синтез; класифікація, узагальнення тощо;

- *уміння і навички оцінки та осмислення результатів своїх дій*.

А.І. Щербаков в системі професійно обумовлених вимог виділяє такі вміння: *загально педагогічні* (для вчителів) - інформаційні, мобілізаційні, розвивальні, орієнтаційні, *загально трудові* (конструктивні, організаторські, дослідницькі), *комунікативні* (спілкування з людьми різних категорій), *самоосвітні* (систематизації та узагальнення знань і їх застосування при вирішенні завдань та одержання нової інформації).

Досліджуючи проблеми професійної освіти і з'ясовуючи природу вмінь, І.Б. Васильєв визначає професійні вміння як готовність людини виконувати трудові дії свідомо, підбираючи і правильно застосовуючи доцільні за даних умов способи їх здійснення і досягаючи якісних результатів праці, а професійні навички як створені на основі практичних умінь унаслідок вправ здатності автоматично (несвідомо) виконувати трудові дії. Він дає визначення найбільш загальним групам навичок [2, с.75]:

- *рухові навички* – це здатність правильно виконувати трудові рухи, забезпечуючи їх точність, швидкість, силу, координованість при мінімальних фізичних витратах;

- *розумові навички* – це елементи розумової діяльності, які стандартизуються і застосовуються без спеціального обдумування у процесі професійно-трудової діяльності;

- *сенсорні навички* – це можливість за одержаними результатами за допомогою органів чуття судити про параметри перебігу технологічних процесів.

Потрібно зазначити, що формування професійних умінь і навичок – це обов'язкова складова навчального процесу підготовки студента до самостійної діяльності та накопичення професійного досвіду. Обов'язковою умовою є правильний вибір цілей професійної діяльності, яка має комплексний, інтегрований характер та визначання змісту навчання.

Певний інтерес в цьому напрямку становить дослідження К.К.Платонова, на думку якого формування педагогічних умінь – це складний процес, що відбувається, як стверджує автор, у декілька етапів: «починаючи з початкового (початкові уміння) до недостатньо вправної діяльності (недостатні вміння) й до окремих загальних умінь. Завершує цей процес високорозвинене вміння».

Він запропонував схему формування вмінь [14, с.102]. В її структурі психолог виділяє 5 етапів:

Первісне вміння (усвідомлення мети дії та пошук способів її виконання: діяльність методом спроб і помилок).

Недостатньо вміла діяльність (наявність знань про способи виконання дій і використання раніше набутих, не специфічних для даної діяльності навичок).

Окремі загальні вміння (окремі високорозвинені, але вузькі вміння).

Високорозвинені вміння (творче використання знань, навичок діяльності з усвідомленням не тільки мети, а й мотивів вибору способів її досягнення).

Майстерність (творче використання різних умінь).

Характерними для майбутніх фахівців є такі професійні вміння: програмувати, систематизувати й записувати результати спостережень та експериментів, групувати дані, визначати статистичні характеристики результату, вміти подавати одержані результати в табличній та графічній формі, проводити планування експерименту, оформляти результати у вигляді рефератів чи доповіді (статті).

Уміння самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців передбачають здійснення загальних прийомів самоосвітньої діяльності, закріплення набутих умінь і навичок, здійснення самоконтролю за самостійною роботою та оцінювання її результатів тощо.

Досліджуючи формування професійних умінь і навичок, П.І. Підкасистий, Л.М.Фрідман, М.Г. Гарунов [2], передбачають формування вмінь творчого вирішення професійних завдань найвищого творчого рівня, а саме:

- формулювання гіпотези та її подальша перевірка;
- формулювання основних цілей виконуваної роботи;
- врахування нових даних і висунення нових проблем в традиційній ситуації;
- ведення альтернативного пошуку засобів і способів вирішення, широке варіювання способами дії тощо;
- порівняння між собою різних даних;

- абстрагування та виділення головного, суттєвого, широта мислення тощо.

Необхідною умовою оволодіння творчими вміннями є формування в студентів наукового стилю мислення, що передбачає в змісті навчальних професійних дисциплін виконання дослідницьких та експериментальних завдань.

Досягнути високих результатів формування професійних умінь і навичок можливо при дотриманні таких умов:

- формування активного ставлення студента;
- подання навчального матеріалу в логічній послідовності;
- використання різних прийомів розумової та практичної діяльності;
- застосування знань на практиці.

Важливою умовою формування професійних умінь і навичок є забезпечення відповідності теоретичної і практичної підготовки майбутнього фахівця. Уміння й навички набуваються лише в діяльності на основі знань і шляхом виконання завдань, вправ та ін., тобто практичного осмисленого застосування студентами теоретичних знань у конкретних умовах професійної діяльності. При формуванні професійних умінь і навичок важливо врахувати такі загальні положення:

- чітке визначення цілей і доведення їх до кожного учасника навчального процесу, формування здібностей самостійно ставити цілі в процесі розумової діяльності;
- дотримання етапності, послідовності при формуванні вмінь і навичок: засвоєння знань, їх трансформація у поняття, формування спочатку простих, а потім складніших умінь і навичок;
- використання діяльнісного підходу формування й закріплення професійних умінь і навичок;
- визначення важливості організації та регулярного контролю самостійної діяльності студентів, виявлення припущених помилок і визначення методики їх корекції;
- забезпечення сприятливих умов для самостійної роботи студентів.

Формування професійних умінь і навичок студентів у вищому навчальному закладі є проблемою багатоаспектною і можливе за умов визначення професійних обов'язків, вимог до якості підготовки фахівця, визначення переліку необхідних знань, умінь та навичок, якими повинен володіти спеціаліст для вирішення завдань у практичній діяльності. Це процес, супроводжуваний певним ускладненням. Тому викладач навчає студентів передбачувати очікуваний результат, здійснювати пошук шляхів вирішення завдань і контролювати процес досягнення цілей.

Узагальнюючи дані щодо визначення понять «уміння» і «навички», їх класифікації, особливостей формування, вважаємо, що професійними є вміння й навички, що виявляються у готовності людини виконувати трудові дії свідомо, підбираючи і правильно застосовуючи доцільні за даних умов способи їх здійснення, а навичками ті, що формуються на основі практичних умінь у наслідок вправ і виражаються в здатності автоматично виконувати трудові дії.

Література

1. Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Учебное пособие.- М.: Просвещение, 1990.- 141 с.
2. Васильев И.Б. Профессиональная педагогика: Конспект лекций для студентов инж.-пед. спец.- Х.;1999.-151 с.
3. Гोनоболін Ф.Н. Психология.- М.: Просвещение, 1973.- 240 с.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы.- Минск: Университетское, 1993.- 368 с.
5. Концепція виховання дітей і молоді у національній системі освіти // Інформаційний збірник міністерства освіти України.- 1996.- №13.- С. 2- 16.
6. Концепція національного виховання // Освіта.- 1994.- 26 жовтня.
7. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология.- М., 1964. – 478 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті – К.: Шкільний світ, 2001.
9. Оконь В. Введение в общую дидактику: Пер. с польск. М.: Высшая школа, 1990.- 382 с.
10. Педагогика: Педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / С.А.Смирнов, И.Б. Коглова, Е.Н.Шиянов и др.; Под ред. С.А.Смирнова. – М.: Издательский центр “Академия”, 1998.– 512 с.
11. Педагогика школы: Учеб. пособ. для студентов педагогических институтов /Под ред. чл. кор. АПН СССР Г.И. Щукиной.- М.: Просвещение, 1977.- 384 с.

12. Педагогическая энциклопедия / Ред.И.А.Каиров.Т.3. – М., Советская энциклопедия, 1966. – С. 363.
13. Платонов К.К. Проблемы способностей.- М.: Наука, 1972.
14. Платонов К.К. О знаниях, навыках, умениях // Советская педагогика.- 1963.-№11.- С. 98-103.
15. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии.–М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
16. Уотсон Дж. Психология как наука о поведении.- Одесса: Укрґосиздат, 1926.- 398 с.

Резюме

В статье рассматривается понятие «умение», в диалектической связи с понятиями «навык», «способность», «способ действия», раскрывается сущность и специфика профессиональных умений и навыков студентов высшего учебного заведения, подается их классификация и этапы формирования в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: умение, навык, способность, профессиональная деятельность, профессиональные умения и навыки.

Summary

The article deals with the concept «skill» in the dialectical connection with the concepts «habit», «ability» and «way of acting». The author writes about the essence and peculiarities of high school students' professional skills and habits, classifies them and gives the stages of their forming in the process of studying.

Key words: skill, habit, ability, professional activity, professional skill and habit.

УДК 378.013.32 + 371.133

Г.А.Удовиченко

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкриваються особливості формування міжпредметної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у процесі дидактико-методичної підготовки.

Ключові слова: компетентність, ключова (міжпредметна) компетентність, навчально-професійне завдання.

Глибокі соціальні, духовні та економічні зрушення, що відбуваються на сучасному етапі в Україні, вимагають підвищення рівня професіоналізму працівників сфери освіти. Особливе місце належить учителю, здатному вільно орієнтуватися у соціальних і природних умовах, розуміти особливості розвитку культури, оволодівати науковою інформацією, глибоко усвідомлювати місце та роль освітніх процесів, систем у світовому культурному просторі, поєднувати глибокі фундаментальні теоретичні знання й практичну підготовку. Тому пріоритетним завданням педагогічних закладів усіх рівнів акредитації щодо Закону України “Про освіту” є підготовка фахівців, особливо початкової школи, з чіткими громадянськими позиціями, високим рівнем професіоналізму.

Професійно-педагогічна діяльність учителя початкової школи має специфіку, яка полягає в забезпеченні ним навчання дітей з усіх предметів гуманітарного і природничо-математичного циклів, у здійсненні широкої урочної, позакласної і позашкільної виховної роботи. Саме від сформованості комплексних дидактико-методичних умінь вчителя початкової школи, який покликаний чотири роки здійснювати пізнавальну і виховну взаємодію з молодшими школярами, їх батьками, колегами, громадськістю, залежить фізичне і духовне здоров'я дитини, формування особистості, здатної до співпраці, гармонійно-позитивного ставлення до соціуму, самовираження і творчості. Професіоналізм вчителя початкової школи відбиває значний обсяг інтегративних складових його педагогічної діяльності, що поєднує функції учителів-предметників і класного керівника і, отже, ставить необхідну вимогу володіння комплексом міжпредметних компетентностей.

В українському освітньому процесі недостатнього представлено роботи, які присвячені проблемі компетентності, у тому числі і формуванню міжпредметної компетентності майбутніх

вчителів початкової школи. Вважаємо необхідним, перш за все, з'ясувати сутність понять „компетентність” та „міжпредметна компетентність”.

За визначенням Великого тлумачного словника української мови „компетентність” це: 1. Який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий. Який ґрунтується на знанні; кваліфікований. 2. Який має певні повноваження; повноправний, повновладний” [2, 445]. У словнику іншомовних слів це поняття визначається як „поінформованість, обізнаність, авторитетність” [6, 345]. Крім того, під *компетентністю* розуміють:

- загальні здібності, які базуються на знаннях, досвіді, цінностях, що були отримані в процесі навчання (Г. Хараш);

- загальні здібності, які базуються на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, що особистість розвинула шляхом освіти та практики (Дж. Куллахан);

- достатність і придатність, володіння силою та волею, що допомагають адекватно діяти в ситуації (В. Долл);

- володіння знаннями, вміннями та навичками (Е. Шорт);

- взаємозв'язок між навичками, уміннями, ситуативною діяльністю та особистістю (Ж.Перре).

Для нашої роботи важливим є відібрати та ідентифікувати обмежений набір *найважливіших, інтегрованих, ключових, міжпредметних* компетентностей, тобто тих, які студент набуває упродовж вивчення того чи іншого предмета у період навчання у ВНЗ.

Вчені виділяють різні групи ключових компетентностей. Так, І. Зимня виділяє три основні групи ключових компетентностей: 1) компетентності, що відносяться до самого себе як особистості, як суб'єкту життєдіяльності; 2) компетентності, що відносяться до взаємодії людини з іншими людьми; 3) компетентності, що відносяться до діяльності людини, які проявляються у всіх її типах і формах. Серед останньої групи компетентностей автор виділяє компетентності пізнавальної діяльності (постановка і розв'язування пізнавальних задач, нестандартні розв'язки, проблемні ситуації, їх створення і розв'язання, продуктивне, репродуктивне пізнання, дослідження, інтелектуальна діяльність), а також компетентності діяльності, зокрема, засоби і способи діяльності (планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність, орієнтація в різних видах діяльності) [4, 20].

А. Хуторський виділяє сім ключових компетентностей: ціннісно-смилова, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова, особистісного самовдосконалення [7, 107-114]. Вчений вважає, що введення ключових компетентностей у нормативний і практичний складники освіти дає змогу усунути суперечності між засвоєнням студентами теоретичних знань та їх використанням для розв'язання конкретних життєвих задач або проблемних ситуацій.

С. Шишов і В. Кальней у структурі ключових компетентностей розглядають п'ять видів, а саме:

- компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що ґрунтується на способах здобуття знань з різних джерел інформації, зокрема в пізнавальних;

- компетентність у сфері соціально-трудової діяльності (зокрема уміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися в нормах та етиці трудових взаємовідносин, навички самоорганізації);

- компетентність у побутовій сфері;

- компетентність у культурно-дозвілєвій сфері [8, 85].

Вітчизняними педагогами (О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко) запропоновано такий перелік ключових (міжпредметних) компетентностей: уміння вчитись; соціальна; загальнокультурна; здоров'язберігаюча; компетентність з інформаційних і комунікаційних технологій; громадянська; підприємницька.

Академік О. Савченко серед ключових компетентностей називає вміння вчитися. Вона наголошує, що під цим вмінням слід розуміти цілісне психологічне утворення, яке має кілька складників та інтегрує психолого-особистісні характеристики учнів(студентів) зі змістовою і процесуальною основою учіння та характеризується розвиненою навчальною діяльністю. На її думку, вміння вчитися добре розвивається за умови цілеспрямованого спеціального формування його кожного складника [6, 86].

Таким чином, узагальнення сучасної психолого-дидактичної літератури (І. Зимня, В. Кальней, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський, С. Шишов) дає підстави зробити висновок, що *ключова (міжпредметна) компетентність* є об'єктивною категорією, яка фіксує комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, тощо, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини.

Кожна з таких компетентностей передбачає володіння комплексною процедурою певного рівня засвоєння студентами не окремих, непов'язаних з один з одним елементів знань і вмінь, а відповідною сукупністю компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер.

Наведемо основні міжпредметні компетентності, які на нашу думку, доцільно формувати у майбутніх вчителів початкової школи:

- самостійно вчитись;
- конструювати і моделювати навчально-виховне середовище;
- проектувати урок певного типу і виду;
- здійснювати контроль і оцінку навчальних досягнень учнів;
- користуватися документацією професійного спілкування;
- здійснювати рефлексію власної діяльності;
- проводити педагогічне дослідження.

Належний рівень сформованості виділених нами міжпредметних компетентностей дозволить здійснювати вчителю одну з основних виробничих функцій, яка визначена в освітньо-професійній характеристиці Державного стандарту підготовки бакалавра початкової освіти, а саме дидактико-методичну.

Метою статті є спроба визначити особливості формування міжпредметної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в процесі дидактико-методичної підготовки.

Процес формування міжпредметної компетентності майбутнього вчителя початкової школи відбувається поступово, і умовно його, на нашу думку, можна поділити на три етапи: когнітивний, моделюючий, тренувально-рефлексивний.

Розкриємо особливості організації кожного з етапів формування міжпредметної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Зауважимо, що сучасний етап професійної підготовки вимагає посилення практичної спрямованості та забезпечення активності кожного студента, тому організація навчальної діяльності студентів має істотно змінюватися.

На першому і другому етапах (когнітивному і моделюючому) у процесі дидактико-методичної підготовки у період навчання у вузі відбувається формування системи знань і вмінь спочатку дидактичного, а потім методичного характеру.

На першому етапі (когнітивному) в процесі теоретичної підготовки дуже багато важить вузівська лекція. Лекції інформативного характеру втрачають те виняткове значення, яке вони мають в умовах традиційного навчання. У процесі дидактико-методичної підготовки слід надавали перевагу лекціям аналітичним, проблемним, оглядовим, настановчим. Доцільно використовувати також діалогову лекцію-бесіду, лекцію-консультацію, лекцію з мультимедійною підтримкою. Потужно активізують лекцію зустрічі з кращими вчителями, науковцями, демонстрування відеофрагментів, фото з пласту інновацій, анований показ нових посібників щодо основних питань, які розглядаються під час дидактико-методичної підготовки.

На другому (моделюючому) етапі форми організації діяльності студентів під час проведення практичних і лабораторних занять мають бути активні, тому що саме такий підхід дозволяє вийти на формування міжпредметних компетентностей. Такими є:

1. Педагогічний тренінг, що передбачає відпрацювання вмінь і навичок дидактико-методичного характеру.
2. Ділова професійно-орієнтована гра, спрямовується на проектування та мікрорікладання фрагментів різних уроків в початковій школі.
3. „Мозковий штурм”, який використовується для прийняття кількох рішень з конкретної проблеми, мозковий штурм спонукає студентів розвивати свою уяву і творчість, уможливорює вільне висловлювання ними власних думок. Мета „мозкового штурму” чи „мозкової атаки” полягає у збиранні якомога більшої кількості ідей щодо даної проблеми від усіх студентів упродовж обмеженого часу.
4. Робота в малих групах, яка організується для розв'язання складних проблем, що потребують колективного обговорення, і використовується з метою формування умінь і навичок діалогічного спілкування, співробітництва, співтворчості.
5. Проведення занять у формі „Мастер-клас”. Сутність такого заняття полягає в тому, що викладач або висококваліфікований учитель демонструє студентам розгорнуту модель розв'язання навчально-професійних задач, в тому числі творчого характеру. Студенти мають можливість спостерігати етапи розв'язання різних типів та видів таких задач. „Майстер-класи” можуть

проводитися з метою показу нестандартних уроків, оригінальних систем навчання молодших школярів та інші.

б. Створення навчально-методичних матеріалів портфоліо (самостійне та колективне), яке передбачає проектування майбутніми вчителями вмісту відповідної складової портфоліо, обговорення з колегами розроблених навчально-методичних матеріалів та оцінювання і самооцінювання навчальної діяльності студентів щодо створених ними окремих складових і в цілому портфоліо та ін.

Більш детально розкриємо одну з форм організації діяльності студентів під час дидактико-методичної підготовки у ВНЗ, а саме процес створення навчально-методичних матеріалів портфоліо, яка безпосередньої впливає на формування однієї з міжпредметних компетентностей – вміння вчитися.

З перших днів навчання у вищій школі студент – майбутній фахівець – має усвідомити, що якісної професійної підготовки можна досягти лише за умови власної наполегливості у самовдосконаленні. Одним із засобів професійного самовдосконалення є створення навчально-методичних матеріалів портфоліо. Він допомагає майбутнього фахівцю не тільки систематизувати педагогічний досвід, накопиченні знання, але й дати об'єктивну оцінку власному професійному рівню. Портфоліо як засіб професійного самовизначення є своєрідним методичним портфелем, який складається із описів методів роботи, аналізів їх ефективності, найбільш вдалим методичних розробок, прикладів та творчих робіт тощо. Він може включати в себе і документи, що фіксують професійний розвиток (дипломи, грамоти, подяки, характеристики та ін.); наукові, творчі роботи, власні статті та статті відомих науковців, які розкривають і висвітлюють особливості тієї проблеми, над якою працює власних портфоліо; навчальні та виховні плани, навчальні програми, результати спостережень, психологічні дослідження, конспекти занять, виховних заходів, їх аналіз. Таким чином, професійний портфоліо – це така форма упорядкування матеріалу, накопиченого студентом впродовж навчання в університеті, яка забезпечує якісну організацію не лише педагогічних практик, а й професійні успіхи перших кроків педагогічної діяльності.

Але перш ніж почати збирати портфоліо, а пізніше і використовувати його, необхідно професійно визначити мету цієї роботи, а також висвітлити, розглянути ідею професійного самовизначення та самовдосконалення майбутнього вчителя початкової школи.

Портфоліо може збиратися як „методична скарбничка”, відображення поглядів майбутнього вчителя на свою професію. У цьому випадку розділу у ньому визначаються самим фахівцем. Проте існують і загальні рекомендації, які допомагають його підбору й більш ефективному використанню. А. Чернявська пропонує різні підходи до упорядкування матеріалів портфоліо: „ за напрямками педагогічної діяльності, за інтересами, за обраною провідною проблемою, довільне накопичення, за роками роботи” [9, 106-107].

В основу складання професійного портфоліо у курсі дидактико-методичної підготовки доцільно зорієнтувати майбутнього вчителя початкової школи на ідею, яка б працювала на їх підготовку до формування міжпредметних компетентностей у молодших школярів.

На третьому етапі (тренувально-рефлексивному) відбувається організація педагогічної практики, яка спрямовується на практичне відпрацювання сформованих міжпредметних компетентностей під час дидактико-методичної підготовки у ВНЗ. Крім того, на цьому етапі майбутні вчителі випробують свої вміння щодо здійснення рефлексії своєї педагогічної діяльності та можливостей формування рефлексивних здібностей у молодших школярів.

Головним засобом формування міжпредметної компетентності є розв'язання навчально-професійних задач, проте вони не є кінцевою метою діяльності майбутнього вчителя, а є засобом досягнення навчальних цілей.

Насамперед з'ясуємо поняття „задача” та „педагогічна задача”.

Термін „задача” є одним із найбільш поширених як в педагогічній теорії, так і в освітній практиці. В психолого-педагогічній літературі під задачею, у найширокому значенні, розуміють систему „людина – задачна ситуація”. Задачна ситуація, в свою чергу, теж розглядається дослідниками як система, „обов'язковими компонентами якої є: а) предмет задачі, що знаходиться у початковому стані; б) модель стану предмета, що потребується, тобто вимога задачі” [1, 32].

У педагогічній задачі, до розгляду яких ми відносимо і *навчально-професійні задачі*, суб'єктом, тобто тим, хто розв'язує задачу, виступає педагог (або майбутній педагог). На думку Н. Черв'якової, навчально-професійні задачі можуть подаватися у вигляді словесного формулювання. Крім того, вони можуть мати аудіовізуальне оформлення (відеозапис) або безпосереднє

спостереження за педагогічними ситуаціями в умовах реально навчально-виховного процесу в школі [10, 53].

Навчально-професійним задачам притаманні широкі педагогічні можливості. Вони можуть слугувати засобом організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю; носієм дій, адекватних змісту освіти; засобом цілеспрямованого формування системи наукових знань, вмінь та навичок; забезпечувати зв'язок теорії з практикою (Г. Балл, В. Давидов, А. Маркова, Н. Талізїна, Л. Фрїдман).

Особливого значення для конструювання навчально-професійних задач викладачами та формування у майбутніх фахівців вмінь розв'язувати навчально-професійні задачі набуває усвідомлення того, що „всі конкретні методики як галузі педагогічної науки ґрунтуються на теорії навчання (дидактиці), теорії виховання й використовують результати досліджень у галузі педагогічної психології” [3, 88].

На нашу думку, на кожному з етапів формування міжпредметних компетентностей майбутніх вчителів початкової школи (когнітивному, моделюючому, тренувально-рефлексивному) студентам доцільно пропонувати розв'язання навчально-професійних задач двох типів: базових (психолого-дидактичних) та похідних (методичних).

Тематика базових (дидактичних) навчально-професійних задач може бути пов'язана з питаннями, які розглядаються під час дидактичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Тематика похідних (методичних) навчально-професійних задач пов'язана з основними питаннями, які розглядаються під час вивчення окремих методик початкового навчання. Похідні (методичні) навчально-професійні задачі мають інваріантну і варіативну складові. Дидактичний, психологічний та педагогічний (виховний) аспекти є інваріантними компонентами навчально-професійних задач. Варіативна складова пов'язана зі специфікою навчального матеріалу конкретної навчальної дисципліни (українська мова, математика, природознавство тощо).

Здебільшого конкретні навчально-професійні задачі, що вирішує викладач, мають не одну, а декілька цілей. Функції задач не просто поєднані, а злиті між собою таким чином, що одні з них вирішуються засобами інших.

Викладач змістовно визначає, направляє та регулює діяльність студентів, щодо розв'язання навчально-професійних задач, а саме, перед ним стоять такі проблеми:

- описати те, чого слід навчити студентів;
- визначити конкретні види задач;
- визначити зв'язки між задачами;
- виділити центральні та допоміжні задачі, які служать етапами дидактичної підготовки студентів до розв'язання головних навчальних задач, тобто створити послідовну їх серію за принципом від простого до складного;
- зіставити і розмірити складену програму задачного навчання з іншими технологіями керування навчальними діями;
- розподілити задачі в часі.

Виділені нами навчально-професійні задачі використовуються в процесі організації різних видів навчальної діяльності студентів на лекціях, практичних заняттях, під час самостійної роботи над курсом, на педагогічній практиці. При цьому навчально-професійні задачі набувають певної специфіки.

На лекціях навчально-професійні задачі використовуються для створення проблемної ситуації, яка активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів, стимулює інтерес до вивчення теми, забезпечує позитивну мотивацію та професійну спрямованість навчального процесу. Навчально-професійні задачі виступають важливим засобом реалізації принципів контекстного навчання, шляхом введення майбутніх вчителів у ситуацію вивчення конкретної теми в школі, наочної демонстрації можливих шляхів розв'язання навчально-професійної задачі викладачем. Задачі може „озвучити” сам викладач, вони можуть бути пред'явлені у вигляді друкованого тексту (роздатковий матеріал, збірки методичних задач), але найкращим способом включення методичної задачі в лекцію, безумовно, є відеозапис.

На практичних заняттях, як під час дидактичної так і методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, навчально-професійні задачі використовуються для проведення ділової професійно-орієнтованої гри, реалізації інтерактивних методів навчання, виконання студентами тренінгових вправ, проведення занять у формі „Мастер-клас” тощо.

Під час педагогічної практики майбутні фахівці апробують спроектовані моделі розв'язання навчально-професійних задач в реальних умовах. Але цим процес дидактико-методичної підготовки не обмежується. Студенти вчать також "бачити" навчально-професійні задачі та сприймати їх як проблемну ситуацію, аналізувати конкретні психолого-педагогічні умови їх виникнення. Це сприяє формуванню у студентів педагогічної зіркості, спостережливості, педагогічної інтуїції. Крім того, на цьому етапі майбутніх вчителів доцільно орієнтувати на здійснення рефлексії своєї педагогічної діяльності та розвитку таких здібностей у молодших школярів.

Таким чином, організація задачного навчання найбільш типова на когнітивному і моделюючому етапах формування міжпредметної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. На тренувально-рефлексивному етапі викладач не має того безпосереднього контакту зі студентом, як під час навчання у ВНЗ, і тому організація задачного навчання буде носити дещо інший характер. Майбутні вчителі під час проходження педагогічної практики мають самостійно розв'язувати навчально-професійні задачі, зокрема, ті, які були поставлені перед ними на когнітивному і моделюючому етапах з метою вироблення творчого стилю мислення, професійного бачення, а також набуття професійних умінь.

Організація навчального процесу на основі компетентнісного підходу сприяє створенню у ВНЗ інноваційної сфери, в якій досвід студента виступає джерелом навчально-пізнавальної діяльності. При такому підході викладач – не лише трансформатор певного обсягу знань та інформації, а стає організатор процесу пізнання та пошукової діяльності, проектує індивідуальний розвиток студентів та здійснює його поширення, моделює навчальний процес, спрямовує майбутніх педагогів на саморозвиток та формує у них здатність логічного міркування, рефлексії набутого теоретичного досвіду, привчає обирати свій стиль педагогічного міркування.

У подальшому планується висвітлення особливостей формування кожної з міжпредметних компетентностей, яка дозволять в професійній діяльності вчителю здійснювати дидактико-методичну виробничу функцію.

Література

1. Балл Г.А. Теория учебных задач. – М.: Педагогіка, 1990. – с. 32.
2. Великий тлумачний словник української мови /Уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. – К., Ірпінь, ВТФ „Перун”, 2004.- с. 445.
3. Гончаренко С.У. Методика як наука // Неперервна професійна освіта. – 2001. - № 1. – с. 86-95.
4. Зимняя И.А. Ключевая Компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: досвід та українські перспективи // Під заг. ред. О.В Овчарука. – К., 2004. – 112 с.
6. Словник іншомовних слів / за ред. О.С. Мельничука. – К., 1974. – с. 345.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. - № 8. - с. 107-114.
8. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М., 1999. - с. 85.
9. Чернявская А.П. Педагогическая техника в работе учителя. – М., 2001. – с. 106-107.
10. Черв'якова Н.І. Методичні задачі як засіб формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2004. - № 2. – с. 52-55.

Резюме

В статті розкриваються особливості формування міжпредметної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі дидактико-методичної підготовки.

Ключевые слова: компетентность, ключевая (межпредметная) компетентность, учебно-профессиональная задача.

Summary

In the article, the features of forming of intersubject competency of future teachers of primary school open up in the process of didactical-methodical training.

Key words: competence, key (intersubject) competency, educational-professional task.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Головну увагу звернено на обґрунтування сутності поняття професійно-педагогічної компетентності вчителя; розглянуто якості необхідні вчителю трудового навчання для здійснення професійно-педагогічної діяльності; обґрунтовано необхідність впровадження навчального курсу „Професійна педагогіка” для студентів інженерно-педагогічних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів.

Ключові слова: підготовка вчителя трудового навчання, професійно-педагогічна компетентність, якості вчителя, здатність виконувати професійно-педагогічну діяльність, професійно-педагогічні знання.

Сучасність вимагає від випускників вищих педагогічних навчальних закладів досягнення належного рівня конкурентоспроможності на світовому ринку праці. Відповідно до цього зміщуються акценти у професійно-педагогічній підготовці учителя, якісний рівень якої повинен визначатися сукупністю індивідуальних властивостей людини, відобразити її компетентність, ціннісні орієнтації, соціальну спрямованість і обумовлювати здатність задовольняти особисті (духовні, матеріальні) та суспільні потреби.

Перед вищою педагогічною школою постає необхідність модернізації та підвищення рівня якості освіти педагогів, роль яких у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи безумовно велика. Це положення стосується і вчителя трудового навчання. На перше місце сьогодні ставиться його професійно-педагогічна компетентність, а не тільки вміння передати учням готову інформацію; технічна та педагогічна культура; політехнічний світогляд, ерудиція; активність, ініціативність, самостійність, творчість, відповідальність тощо. Зміст підготовки вчителів трудового навчання повинен орієнтуватись на мобільність і мінливість соціальної і виробничої діяльності, посилення практичної і творчої складових, створення умов для саморозвитку, формування готовності до оперативного реагування на можливі зміни у професійній сфері, безперервне підвищення кваліфікації тощо.

У науковій літературі висвітлено окремі питання професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів (Я. Болюбаш, М. Євтух, І. Зязюн, В. Луговий, Н. Ничкало та ін.) та вчителя трудового навчання зокрема (М. Корець, О. Коберник, В. Курок, Г. Левченко, В. Лола, В. Сидоренко, В. Стешенко, Д. Тхоржевський, В. Юрженко та ін.). Однак, проблема формування професійно-педагогічної компетентності, розвитку професіоналізму вчителя є недостатньо дослідженою.

Мета статті – проаналізувати теоретичні засади формування професійно-педагогічної компетентності вчителя трудового навчання у вищих педагогічних навчальних закладах України на сучасному етапі.

Головними завданнями вищої педагогічної освіти є формування освіченої особистості, здатної до постійного оновлення знань, швидкої адаптації до змін у житті, глибокого наукового світогляду, громадянської зрілості, соціальної активності, духовної культури. При цьому на перший план виходить необхідність дотримання таких основних принципів: неперервність, випереджальний характер, фундаменталізація з практичною спрямованістю, відкритість і варіативність, демократизм, гуманізація, єдність соціально-морального, загальнокультурного та професійного розвитку особистості, орієнтація на творчу діяльність, використання нових технічних засобів навчання, пріоритетність фінансування тощо [6, 129].

Професійно-педагогічна підготовка вчителя у вищому педагогічному навчальному закладі є складним утворенням, яке передбачає досягнення ряду цілей: дати студентам теоретичні загальнопедагогічні знання; розвинути педагогічні уміння та навички; сформувати професійно значущі якості. Вона забезпечується згідно з вимогами, поставленими професією до особистості і до характеру професійно-педагогічної діяльності. Тобто майбутній педагог повинен оволодіти визначеним об'ємом інформації, способами її використання та особистісними якостями для виконання покладених на нього функцій [5].

Аналіз досліджень з проблем педагогічної освіти свідчить про те, що удосконалення її змісту виходить з розкриття сутності поняття „якості вчителя”. Вона включає покликання до професії, любов до дітей, різнобічну та ґрунтовну загальнонаукову підготовку, компетентність у практичній роботі загальноосвітньої школи [6, 107]. Від творчої активності учителя, його самореалізації у педагогічній діяльності залежить успішність навчально-виховного процесу.

Найбільш характерними для вчителів трудового навчання повинні бути такі професійно-педагогічні та особистісні якості, які відображають зміст його педагогічної праці: творче ставлення до професійної діяльності, ініціативність; високий рівень знань, умінь та майстерності при викладанні курсів освітньої галузі „Технологія”; прагнення самоутвердитись, знайти себе у педагогічній праці; впевненість у своїх професійних позиціях; тонке відчуття і сприймання дитячого світу [5].

У процесі розробки змісту, форм і методів підготовки майбутніх педагогів необхідно виходити передусім із загальноосвітніх завдань трудового навчання у загальноосвітній школі: забезпечення політехнічної освіти (ознайомлення з основами виробництва), професійне самовизначення, формування творчого ставлення до праці, трудове виховання, поєднання навчання з продуктивною працею [9]. Ці елементи можна розглядати як основні напрямки фахової освіти вчителів трудового навчання у вищих педагогічних навчальних закладах.

Підготовка педагога даної спеціальності передбачає оволодіння відповідними професійно-педагогічними знаннями, вміннями і навиками у процесі вивчення психолого-педагогічних, загальнокультурних, спеціальних дисциплін. У результаті чого він отримує достатній обсяг інформації для проведення уроків трудового навчання в учнів середнього шкільного віку, профільного, поглибленого трудового навчання або початкового професійного навчання у старших класах у різних типах загальноосвітніх навчальних закладів. При отриманні освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр”, вчитель трудового навчання має право працювати у професійних, та професійно-технічних закладах освіти I-II рівнів акредитації, що значно розширює вимоги до якості його підготовки, здатності здійснювати професійно-педагогічну діяльність та виконувати навчальну, розвиваючу, виховну, громадсько-педагогічну функції.

Враховуючи стрімке збільшення об'єму знань, зміст навчального матеріалу технічних курсів та технологій їх викладання постійно удосконалюється. Більша увага приділяється гуманізації та демократизації процесу навчання. У навчальні плани підготовки вчителів трудового навчання вводяться предмети з культури виробництва, організації та економіки виробництва, основ дизайну та ергономіки. Крім того, студенти вивчають: теплотехніку, матеріалознавство, гідравліку і гідравлічні машини, теорію механізмів і машин, опір матеріалів, деталі машин, програмування автоматизованих систем управління, використання ЕОМ у навчальному процесі, електротехніку, технологію конструкційних матеріалів, основи стандартизації і управління якістю продукції, керуючі комп'ютери, радіоелектроніку, автомобілі і трактори, робототехніку тощо. Навчальні предмети технічного циклу виступають цілісною системою, спрямованою на розкриття основ сучасного виробництва, науково-технічних ідей, законів, закономірностей, понять в їх органічній єдності. Вони повинні забезпечувати: високий рівень знань, який дасть можливість застосовувати наукові поняття, закони у виробничій практиці, розуміти принципи функціонування технічних пристроїв, зокрема у галузях механізованого і автоматизованого виробництва, систем контролю, і керування ними, а також сприяти виробленню практичних вмінь та навичок; розвитку педагогічних якостей, які дозволяють вчителю вирішувати завдання трудового та професійного навчання учнів загальноосвітньої школи [4].

У свою чергу, за допомогою наукових понять формується педагогічна свідомість – принципи і правила, які є засадовими щодо дій, вчинків учителя і виробляються на підставі особистого досвіду. Професійно-педагогічні знання вчителя формуються водночас на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному. Це потребує розвиненого професійного мислення, здатності добирати, аналізувати й синтезувати здобуті знання у досягненні педагогічної мети, уявляти технологію їх застосування [7].

Розв'язання різноманітних педагогічних завдань в умовах навчально-виховного процесу забезпечується вмінням вчителя самостійно мислити та діяти професійно. Професіоналізм педагога охоплює набір особистісних властивостей та якостей, оволодіння арсеналом інтелектуальних, моральних, духовних засобів педагогічного впливу, головними характеристиками яких є універсальність, структурна упорядкованість і випереджаючий рівень знань. Такі зміни (психічні, психофізіологічні, особистісні) відбуваються в людині у процесі засвоєння знань та під час практичної професійно-педагогічної діяльності. По суті це культура, яка починається там і тоді, де і коли сукупність різних якостей особи утворює систему і переходить у нову якість, індивідуально-неповторну й унікальну. Професійно-педагогічна культура – це не лише розвинуті, а й об'єднані потенціальні сили людини, які реалізуються у сумісній професійній діяльності [8, 91].

Професійно-педагогічна культура освітянина характеризується системою із п'яти спрямовуючих установок: моделююче-перетворюючої (принципи вироблення образно-практичної

інформації – реалістичність, символічність, фантастичність), пізнавальної (напрявленість, створення систем знань – фактологічна, емпірична, теоретична), ціннісно-орієнтаційної (характер ствердження систем цінностей – відкритий, прихований), спілкування (специфіка використання форм спілкування – народно-традиційна, масово-колективна, міжособистісна), художньої (орієнтація художньо-образної творчості – класицизм, модернізм, реалізм, романтизм) Її компонентами є загальна культура, педагогічне покликання, педагогічні здібності, педагогічна майстерність, педагогічний стиль, педагогічний метод. Співвідношення даних компонент особистості педагога залежить від спеціалізації педагогічного працівника. У вчителя трудового навчання, наприклад, значно сильніше, ніж у інших педагогів повинен бути розвинений перетворюючий потенціал, культура перетворення (практичні уміння, модельні проекти, практично-образні мови, уява та потреби, здібності, уміння перетворення) [6, 85–89].

У психолого-педагогічній науці часто замість знань, умінь і навичок використовують вираз „компетентність”. Проте, на нашу думку, професійно-педагогічна компетентність передбачає не лише засвоєння певного об’єму інформації. Це властивість особистості, яка визначає її спроможність здійснювати навчально-виховний процес. Звичайно вона зумовлюється рівнем знань, індивідуальними особливостями та якостями людини.

Отже, під професійно-педагогічною компетентністю вчителя трудового навчання ми розуміємо його здатність кваліфіковано виконувати всі види професійної діяльності, домагаючись високих кількісних і якісних результатів праці на основі наявних у нього професійних (культурологічних, науково-педагогічних, психологічних та фахових) знань, умінь і навичок.

Професійно-педагогічна компетентність вчителя, за даними І. Васильєва, містить такі компоненти: професіографічний, прогностичний, спеціально-професійний, методичний, діагностичний, регламентно-нормативний, біографічний, психофізіологічний, аутопсихологічний і акмеологічний, управлінський, комунікативний. Навчальним предметом, у рамках вивчення якого формується більшість елементів професійно-педагогічної компетентності вважається курс „Професійна педагогіка”. Його запроваджено для студентів інженерно-педагогічних спеціальностей вищої школи. Зміст цього предмету розроблено з врахуванням структури професійно-педагогічної компетентності вчителя [2].

На нашу думку, використовуючи досвід інженерно-педагогічних вищих навчальних закладів, доцільно запровадити вивчення „Професійної педагогіки” на факультетах підготовки вчителів трудового навчання у вищих педагогічних закладах освіти. Це зумовлено рядом причин:

- потреба підвищення якісного рівня професійно-педагогічної підготовки вчителя трудового навчання;
- необхідність підготовки вчителя трудового навчання до профільного (професійного) навчання у старших класах загальноосвітньої школи;
- можливість працевлаштування у професійних освітніх навчальних закладах I–II рівня акредитації при умові здобуття кваліфікаційного рівня „магістра”.

Вивчення даного курсу сприятиме підвищенню рівня професійно-педагогічної компетентності вчителя трудового навчання, яка у майбутньому стане основою розвитку його педагогічної майстерності.

Усвідомлення своєї спроможності ефективно виконувати трудові функції, виходячи із почуття власної успішності та корисності, є необхідною психосоціальною якістю, яка виступає важливою умовою реалізації управлінських функцій педагога. Володіючи нею, спеціаліст фактично готовий до виконання тих чи інших функціонально-посадових обов’язків.

Вчитель трудового навчання здатен здійснювати визначені конкретні види діяльності щодо вироблення і передачі інформації, за допомогою, сформованих під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, психічних складових: педагогічної уяви, педагогічного мислення, педагогічної емоційності, педагогічної товарищескості, педагогічного художнього таланту тощо.

Професійно-педагогічну компетентність вчителя характеризують такі ознаки: різноманітність знань; їх артикульованість (елементи знання достатньо добре окреслені і перебувають у певних взаємодіях між собою); гнучкість знань (зміст окремих елементів знань, так і зв’язків між ними, швидко змінюються під впливом тих чи інших чинників); швидкість актуалізації (у потрібний момент і у потрібній ситуації); можливість застосування у широку спектрі ситуацій (у тому числі і здатність до переносу знання у цілком нові умови); виділеність ключових складових (у багатоманітності знань стосовно тої чи іншої предметної галузі окремі факти, судження усвідомлюються як найважливіші для її розуміння); їх категоріальний характер (визначальну роль відіграє те знання, яке представлено

у вигляді загальних принципів, підходів та ідей); опанування не лише декларативним (знанням про те, „що”), але і процедурним знанням (знання про те, „як”); наявність знання про власне знання [1].

Таким чином, професійно–педагогічна компетентність вчителя трудового навчання характеризує його здатність виконувати педагогічну діяльність. Її формування здійснюється у процесі вивчення спеціально–предметних, загальнокультурних, психолого–педагогічних дисциплін. При цьому культурний рівень і професійна підготовка здійснюються всіма засобами навчально–виховної діяльності вищих педагогічних закладів освіти.

Професійно–педагогічна компетентність є основою педагогічної майстерності вчителя. Їй властивий саморозвиток та зростання під впливом різноманітних зовнішніх чинників.

Подальші дослідження потрібно спрямовувати на розробку змісту безперервної педагогічної освіти різного рівня, підвищення кваліфікації вчителів, проблеми перепідготовки спеціалістів, опрацювання нових форм і методів навчання та виховання з метою удосконалення навчально–виховного процесу у вищій школі.

Література

1. Бас О. Проблема змісту розумового розвитку особи як основи її інтелектуального виховання // Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічна. – 2001. – Вип. 15. – Ч. 2. – С. 158–166.
2. Васильєв І. Формування компетентності майбутніх інженерів–педагогів: системний підхід // Проблеми інженерно–педагогічної освіти: Зб. наук. праць УІПА. – Харків, 2001. – Вип. 1. – С. 19–23.
3. Зязюн І. Педагогічна освіта в сучасних умовах // Вища і середня педагогічна освіта: Респ. наук. – метод. зб. – К.: Вища школа, 1991. – Вип. 15. – С. 3–9.
4. Курок В. Інженерна підготовка вчителя трудового навчання // Наукові записки: Зб. ст. Нац. пед. ун–ту ім. Драгоманова. – К.: НПУ. – 2001. – Вип. 61. – С. 86–88.
5. Лола В. Зміст професійно–педагогічної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання й основ підприємництва // Наукові записки: Серія “Педагогіка”. – Тернопіль, 2000. – №8. – С. 46–50.
6. Луговий В. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку: Монографія. – К.: МАУП, 1994. – 196 с.
7. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – 2–ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
8. Скотний В., Літовченко В., Козак Т. Формування світоглядних позицій вчителя: методологія, методика, досвід: Монографія. – Львів: Світ, 1991. – 172 с.
9. Тхоржевський Д. Яким має бути зміст освітньої галузі „Технології” // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2000. – № 3. – С. 7–10.

Резюме

Главное внимание обращено на определение сущности понятия профессионально–педагогической компетентности учителя; рассмотрены качества необходимые учителю трудового обучения для осуществления профессионально–педагогической деятельности; обосновано необходимость внедрения учебного курса „Профессиональная педагогика” для студентов инженерно–педагогических факультетов высших педагогических учебных заведений.

Ключевые слова: подготовка учителя трудового обучения, профессионально–педагогическая компетентность, качества учителя, способность выполнять профессионально–педагогическую деятельность, профессионально–педагогические знания.

Summary

The article deals with the essence of teacher's professional–pedagogical competence. The main necessary qualities and skills of Manual Work teachers are described. The inculcation of subject „Professional pedagogic” for students of engineering–pedagogical faculties of higher pedagogical institutions are considered.

Key words: preparation of teacher of Manual Work, professional–pedagogical competence, teacher's qualities, ability for professional–pedagogical activity, professional–pedagogical knowledge.

МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СФЕРІ ВИКЛАДАННЯ МОВИ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається методична компетентність майбутніх учителів початкової школи у сфері викладання української та російської мов в умовах близькоспорідненого білінгвізму: визначення поняття, аналіз структури, характеристика мети, завдань і змісту.

Ключові слова: професійна компетентність вчителя, методична компетентність.

Актуальність проблеми. Україна, як відомо, у травні 2005 року приєдналася до процесу Болонських реформ, що має вплинути на правовий статус та концептуально-методологічні підходи до розробки державних стандартів освіти та її реформування. Вхідження національної вищої школи до європейського науково-освітнього простору є складним та багатограним завданням, що потребує, зокрема, створення нових навчальних програм на основі очікуваних результатів із позицій компетентнісного підходу, який набуває все більшої популярності як нове розуміння сутності освітнього процесу, його цільових настанов.

Аналіз наукових праць, у яких розглядається проблема компетентнісно орієнтованого підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя (О.Бігич, О.Біда, С.Бондар, Т.Браже, М.Забрудський, А.Маркова, М.Розов, Т.Сорокіна, В.Стрельников, С.Татарніцева, А.Хуторської, О.Ярошенко, К.Яцишин та ін.) дозволив представити робочу модель професійної компетентності, яка переконливо доводить, що саме методична підготовка вчителя є основною базою професійного становлення, що центральною складовою моделі професійної компетентності є методична компетентність майбутніх фахівців.

Підготовка компетентних учителів початкових класів є однією з пріоритетних у системі освіти. Такі вчителі повинні не лише володіти циклом різнопланових предметів (українська, російська, англійська мови, громадянська освіта, математика, природознавство, музика, образотворче мистецтво, художня праця, основи здоров'я і фізична культура), але й бути компетентними у використанні різноманітних методів навчання, добре розумітися в багатоманітності програм і навчальних посібників, а також бути готовими до самовдосконалення і неперервної освіти.

Соціальна і педагогічна значущість мови для становлення і розвитку кожної особистості обґрунтовує об'єктивно особливу роль цього предмета в системі початкового навчання. Уміння і навички у сфері мови і мовлення є необхідною умовою і засобом навчання дітей. Пізнання мови на різних її рівнях є джерелом різнобічних знань, засобом розвитку мислення, мовлення, духовного збагачення людини. Зміна розуміння предмета „українська (російська) мова” в школі, принципів її навчання, орієнтація на розвиток мовленнєвої особистості зумовлюють пріоритет методичної складової загальної професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у сфері викладання мови.

Формування знань і умінь майбутніх учителів початкових класів з методики викладання рідної української мови розглядалося такими вченими, як Н.Бібік, В.Бондар, Л.Варзацька, М.Вашуленко, Н.Воскресенська, І.Гудзик, С.Дорошенко, К.Плиско, О.Савченко, М.Стельмахович та іншими. Питання методики викладання в початкових класах другої (близькоспорідненої) мови, як української (державної) в школах з російською мовою навчання, так і російської в школах з українською мовою навчання, висвітлювалося в працях Г.Городилової, В.Гурської, І.Гудзик, Г.Коваль, Ю.Коток, Н.Пашковської, О.Хорошковської та інших. Однак проблему формування методичних умінь майбутніх учителів автори бачать у навчанні студентів основних прийомів роботи вивчення з молодшими школярами певного мовного змісту, тоді як працювати майбутньому вчителю доведеться в умовах реалізації різних освітніх програм, обираючи концепцію навчання, розробляючи навчальні плани і програми курсу, відбираючи зміст навчального матеріалу і послідовність його вивчення. Усе це потребує від учителя відмови від шаблонних методів, посилення творчого компонента в роботі, підвищує вимоги до методичної компетентності, значно ускладнює завдання професійної підготовки майбутніх учителів у педагогічних вищих навчальних закладах.

Метою статті є визначення методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у сфері викладання української та російської мов в умовах близькоспорідненого білінгвізму, аналіз її структури, з'ясування мети, завдань і змісту.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів була предметом багатьох досліджень. Так, В.Адольф, А.Вербицький,

М.Кабардов, І.Котов, Н.Кузьміна визначають професійну компетентність як систему знань, умінь та навичок учителя. Такі науковці, як Т.Браже, С.Єлканов, В.Журавльов, І.Зязюн, В.Кричевський, А.Маркова, В.Миндикану, Т.Новикова, В.Радул, Н.Тализіна розглядають професійну компетентність як одну зі сходинок професіоналізму, тобто як систему знань, умінь та навичок, способів діяльності, психологічних якостей, виокремлюючи у структурі компетентності певний склад компонентів. Дослідники В.Сластьонін, Л.Спирін, Г.Саранцев, О.Міщенко бачать професійну компетентність як ідею імітаційного моделювання структури педагогічної діяльності.

Найбільш широко педагогічна компетентність розглядається у концепції А.Маркової, де ця дефініція по суті ототожнюється з педагогічним професіоналізмом. Компетентність учителя визначається науковцем як співвідношення у реальній праці професійних знань та умінь, з одного боку, і професійних якостей – з іншого, в результаті чого складається цілісна картина професійної компетентності, яку можна покласти в основу розв'язання багатьох практичних питань.

Для нашого дослідження є важливими погляди вчених щодо сутності професійної компетентності вчителя, які об'єднують підхід до розуміння її як системи знань. Так, П.Решетников трактує професійну компетентність як синтез і органічну єдність концептуально-теоретичних, прикладних і конкретно-професійних знань, повнота яких багато в чому зумовлює успішність професійної діяльності. І.Зязюн включає в структуру професійної компетентності педагога знання предмета і методики його викладання, знання учнів, а також указує на їхню комплексність і зв'язок зі свідомістю.

Отже, структура професійної компетентності вчителя містить у собі ряд компетентностей, а її ядром є методична компетентність, що ні в якому разі не зменшує значущості інших складових компетентностей. Однак, саме методична підготовка повинна стати системоутворюючим фактором професійної підготовки вчителя, і всі дисципліни – від психології до філософії – повинні бути зорієнтовані на підготовку вчителя, при чому не вчителя взагалі, а вчителя конкретного предмета (предметів).

У словнику методичних термінів *методична компетентність* учителя у сфері викладання мови трактується як „здатність користуватися мовою в професійних цілях, навчаючи мови” [1, 263-264].

Ю.Пасов називає в якості змісту методичної освіти своєрідну „модель системи соціального досвіду в галузі навчання мови, яка містить у собі підсистему знань про „навчаючу дійсність”, підсистему володіння прийомами навчання, підсистему розвинутої здібності до творчої діяльності та підсистему досвіду позитивного емоційно-ціннісного ставлення до дійсності” [4, 39].

Таким чином, перший елемент методичної компетентності – це *готовність і прагнення займатися педагогічною діяльністю (мотивація)*. Це досвід позитивних емоційних переживань, який пов'язаний із бажанням виконувати цю діяльність у майбутньому. Тобто основа професійного росту – це мотивація, що пов'язана з одного боку з розвитком особистості вчителя, а з іншого – з відчуттям успішності, зі здібністю виконувати певну діяльність. Таким чином, методична компетентність учителя – це система, метою розвитку якої є методична майстерність, а центральним елементом – мотивація.

Треба відмітити, що саме мотивація до педагогічної діяльності розвивається у студентів дуже повільно. Необхідно знайти шляхи подолання негативних тенденцій (насамперед ставлення до методики як до другорядної дисципліни), які допоможуть підвищити якість професійної підготовки вчителя початкових класів.

Здібність виконувати певну діяльність ґрунтується на знаннях, уміннях і навичках. Тому саме вони складають основу інших підсистем.

Другий елемент методичної компетентності – це *знання про закономірності навчання мови*. Методика – наука, що має інтегративний характер, вона оперує багатьма закономірностями суміжних наук. Більшість знань із різних дисциплін (педагогіка, психологія, фізіологія, теорія мови тощо) активізуються під час вивчення методики. Для ефективного формування методичної компетентності студентів важливо, щоб ті знання були не описовими, не зібранням фактів, визначень, а фундаментальними, які дають основу до широкого перенесення, які дозволяють оволодіти методологією педагогічної діяльності. Це повинні бути глибокі знання в галузі філософії, педагогіки, психології, лінгвістики, лінгводидактики, психолінгвістики. Вони повинні засвоюватися з методичної точки зору, тобто студентам із самого початку засвоєння цих знань необхідно розуміти, які саме закономірності будуть потрібні в їхній майбутньої професійної діяльності.

Отже, що стосується підсистеми знань, то її формування – завдання важливе для методики, але не кінцеве, оскільки у структурі професійної майстерності знання стоять поряд із досвідом

практичної діяльності, тобто з професійними вміннями і навичками.

Третій елемент методичної компетентності – *практичні вміння і навички*. Різноманітні проблеми професійної підготовки виникають через те, що знання „відірвані” від практичної діяльності. Тому необхідно поєднувати фундаментальну освіту з підготовкою до роботи в умовах конкретної практичної діяльності.

Випускники й молоді спеціалісти відмічають, що вони не зовсім готові до самостійної професійної діяльності в якості вчителя початкових класів, що реальна робота вчителя мало пов'язана з тим, чого їх навчали на заняттях з методики. Це говорить про те, що знання не підкріплюються практичними вміннями і навичками викладацької діяльності. А цих умінь дуже багато (проектувальні, організаційні, адаптаційні, мотиваційні, дослідницькі, професійно-комунікативні, контрольні). Саме їхня несформованість до закінчення навчання у ВНЗ є причиною того, що молоді вчителі не можуть проявити себе творчо, оскільки творчість найбільш плідна тоді, коли увага людини спрямована не на виконання окремих дій, а на діяльність як систему в цілому.

Отже, підсистема досвіду практичної діяльності пов'язана з четвертим елементом методичної компетентності – *творчістю, здібністю діяти в нових ситуаціях*. Це особливо актуально для викладацької діяльності, оскільки умови навчання рідко повторюються, постійно змінюються. Як зазначає Ю.Пасов, „натренувати методичне мислення майбутніх учителів так, щоб сформувані готовність до творчої діяльності, - найважливіше завдання професійної підготовки”[4, 39]. Таким чином, творчість – це похідна методичної грамотності (мислення) і професійних умінь, на базі яких вона розвивається. Тобто для якісної підготовки фахівця необхідна інтеграція не тільки на рівні знань, а й інтеграція знань і практичних умінь майбутнього вчителя.

Таким чином, *методична компетентність* є комплексним поняттям, що складається з фундаментальних і специфічних знань, різноманітних умінь, особистісних якостей. Вона тісно пов'язана з іншими компетентностями, зокрема професійно-комунікативною, соціально-психологічною, інформаційною.

Методична підготовка майбутніх учителів початкової школи у сфері викладання мови базується на цілісній лінгводидактичній системі навчання української мови як рідної та державної, а також російської мови як близькоспорідненої в школах з українською мовою навчання. Як зазначає О.Хорошковська, „оскільки методика є окремою галуззю загальної теорії навчання – дидактики і стосується навчання мови, то правомірність терміна „*лінгводидактика*” не викликає сумніву”[7, 8]. Цей термін уже знайшов своє визнання і в українській лінгводидактиці (О.Беляєв, Г.Онкович, Н.Пашківська).

Однак, лінгводидактика – це загальна теорія оволодіння мовою (будь-якою, рідною, близькоспорідненою, іноземною) в умовах навчання, її мета – опис мови з точки зору її засвоєння. А методика навчання мови розглядає не тільки засвоєння мови, а й оволодіння мовленнєвими (комунікативними) і соціокультурними знаннями й вміннями. Саме тому в нашому дослідженні ми розглядаємо не лінгводидактичну, а лінгвометодичну компетентність майбутніх учителів початкової школи.

Отже, за аналогією з попереднім твердженням зазначимо, що методичну компетентність майбутніх учителів початкових класів у сфері викладання мови ми називаємо *лінгвометодичною компетентністю*.

Таким чином, *лінгвометодична компетентність* учителя початкових класів є сукупністю його загальних психолого-педагогічних, лінгводидактичних і специфічних методичних знань, умінь і навичок та індивідуальних, суб'єктивних й особистісних якостей, яка функціонує як здатність проектувати, адаптувати, організувати, вмотивувати, досліджувати й контролювати навчально-виховний процес мовної освіти молодших школярів, зокрема в умовах українсько-російського близькоспорідненого білінгвізму.

Входження України в європейський простір вищої освіти в контексті Болонського процесу передбачає модернізацію вітчизняної системи вищої освіти, зокрема відображення загальних цілей європеїзації в змісті національних освітніх систем, зокрема щодо методики викладання конкретних предметів. Тому відповідно до загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти *метою* лінгвометодичної освіти майбутнього вчителя початкової школи вважається його методична компетентність, що складається з кількох елементів (знань, умінь і навичок та психологічної готовності) і тісно пов'язана з рядом інших компетентностей (соціально-психологічною, комунікативною, предметною, інформаційною) та професійно значущими якостями особистості, особливо автономією та креативністю.

Йдучи за О.Бігич, С.Харченко та іншими, *основними завданнями* формування методичної компетентності в майбутніх учителів визначимо:

- 1) завдання професійної освіти (є макросистемою відносно методичної освіти) майбутнього вчителя початкової школи;
- 2) завдання методичної освіти (є підсистемою відносно професійної освіти) майбутнього вчителя початкової школи;
- 3) завдання кожної з підсистем методичної освіти майбутнього вчителя початкової школи – „Аудиторні заняття”, „Самостійна робота”, „Індивідуальна науково-дослідницька робота”, „Педагогічна практика”;

Частковими завданнями визначимо:

- завдання навчальних дисциплін „Методика викладання української (рідної) мови в початковій школі”, „Методика викладання каліграфії в початковій школі”, „Методика викладання російської мови в школах з українською мовою навчання” і спецкурсу „Особливості вивчення української мови як державної в початкових класах шкіл з російською мовою навчання”;
- завдання розділів і тем теоретико-практичних навчальних дисциплін, названих вище;
- завдання організаційних форм навчання студентів із методики викладання української та російської мов у початковій школі в умовах близькоспорідненого білінгвізму.

Спираючись на наведене вище змістове тлумачення поняття „лінгвометодична компетенція вчителя початкової школи” конкретизуємо мету і відповідні завдання методичної освіти майбутнього вчителя початкової школи у сфері викладання мови як складника системи його професійної освіти.

Метою *професійної освіти* майбутнього вчителя початкової школи є формування у студентів відповідної професійної компетентності. Завдання полягає у формуванні професійної компетентності вчителя початкової школи, яку в сукупності з методичною компетентністю складають соматична, соціальна, духовна, філологічна, білінгвістична, психологічна й педагогічна.

Метою *методичної освіти* майбутнього вчителя початкової школи є формування у студентів відповідної методичної компетентності. Завдання полягає у формуванні методичної компетентності вчителя початкової школи, зокрема у сфері викладання української та російської мов, яка, нагадаємо, є сукупністю знань про всі складники системи й процесу мовної освіти молодших школярів в умовах близькоспорідненого білінгвізму та про вчителя початкової школи; навичок здійснення методичної діяльності щодо аспектів мовної освіти молодших школярів на уроках та позакласних заходах; умінь реалізації методичної діяльності вчителя початкової школи в природних умовах, кожний складник якої (знання, уміння і навички) пронизано бажанням його здійснення.

Метою підсистеми „*Аудиторні лекційні та семінарсько-практичні заняття*” є формування у студентів методичної компетентності здійснення мовної освіти молодших школярів на уроках української та російської мов. Провідне завдання підсистеми полягає в набутті студентами відповідних декларативних методичних знань та оволодінні процедурними методичними вміннями.

Метою підсистеми „*Самостійна робота*” є розвиток у студентів потреби в постійній самоосвіті, умінь і навичок самостійного навчання, визначання його завдань і засобів, умінь планування, а також підготовка студентів до безперервної освіти.

Метою підсистеми „*Індивідуальна науково-дослідницька робота*” є формування у студентів науково-дослідницької культури вчителя початкової школи у сфері викладання української та російської мов в умовах близькоспорідненого білінгвізму. Провідне завдання підсистеми полягає в набутті студентами відповідних методичних знань й оволодінні методичними навичками.

Метою підсистеми „*Педагогічна практика*” є набуття студентами практичного досвіду в природних умовах: а) здійснення мовної освіти молодших школярів в умовах українсько-російського близькоспорідненого білінгвізму; б) наукового дослідження процесу мовної освіти в початковій школі. Провідне завдання підсистеми полягає в оволодінні студентами конкретними методичними навичками.

Визначення мети й основних завдань лінгвометодичної освіти майбутнього вчителя початкової школи зумовлює стратегічні напрямки розробки *змісту* методичної освіти студентів.

Змістове наповнення освітньої галузі „Мови і літератури” передбачає опанування молодшими школярами української мови та інших мов як засобу спілкування і пізнання, прилучення до скарбів духовності і культури, літературних надбань українського народу і народів світу, виховання громадянськості, патріотизму, національної свідомості [2, 24]. В процесі оволодіння учнями мови як засобом спілкування в них формується правильне розуміння мови як суспільного явища, розвиваються інтелектуальні, мовленнєві й емоційні здібності та особистісні якості: загальнолюдські ціннісні орієнтації, інтереси, воля тощо. Залучення молодшого школяра засобами української та

російської мов до культури народів дозволяє йому, з одного боку, усвідомити себе як особистість, яка належить до певної соціокультурної спільноти людей, а з іншого, виховує в ньому повагу й толерантність до іншого способу життя. Відповідно мета професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в галузі викладання мов та мета навчання молодших школярів мов складають перші два джерела змісту методичної освіти студентів.

Зміст методичної освіти студентів зумовлюється також і рівнем розвитку методичної науки, а головне – прогресивними тенденціями її розвитку, оскільки без їх урахування неможливо підготувати вчителя для найближчого майбутнього. Тому виявлення й урахування сучасних світових тенденцій професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема тенденцій мовної професійно-педагогічної освіти студентів і тенденцій мовної освіти в початковій школі, є третім обов'язковим джерелом при визначенні змісту методичної освіти студентів.

Отже, *зміст* методичної освіти майбутнього вчителя початкової школи у сфері викладання мови складають:

- досвід пізнавальної діяльності у вигляді її результатів – декларативних знань і відомих способів діяльності у вигляді процедурних умінь здійснювати мовну освіту молодших школярів (підсистема „Аудиторне навчання”);

- досвід самостійної пізнавальної діяльності у вигляді її результатів – знань і відомих способів діяльності у вигляді процедурних умінь здійснювати мовну освіту учнів початкових класів (підсистема „Самостійна робота”);

- досвід пізнавальної діяльності у вигляді її результатів – знань і відомих способів діяльності у вигляді умінь та навичок здійснювати наукове дослідження мовної освіти молодших школярів (підсистема „Індивідуальна науково-дослідницька робота”);

- досвід творчої діяльності у вигляді конкретних практичних умінь та навичок здійснювати мовну освіту молодших школярів та наукове дослідження мовної освіти молодших школярів у природних умовах (підсистема „Педпрактика”).

Таке теоретичне уявлення про зміст методичної освіти є першим *загальним теоретичним рівнем* змісту лінгвометодичної освіти майбутнього вчителя початкової школи.

Наступний рівень, на якому уявлення про те, чого потрібно навчати, отримує конкретніший вигляд, є *рівнем навчальної дисципліни*.

При конструюванні змісту навчальної дисципліни вагомими є її місце й функція в загальній системі професійної освіти, які, у свою чергу, детермінують мету і завдання освіти. Основна мета навчальних дисциплін „Методика викладання української (рідної) мови в початковій школі”, „Методика викладання каліграфії в початковій школі”, „Методика викладання російської мови в школах з українською мовою навчання” полягає у формуванні у студентів лінгвометодичної компетентності вчителя початкової школи з урахуванням усіх видів навчальної та наукової діяльності.

Проілюструємо кожен з підсистем методичної освіти вчителя початкової школи в межах навчальних дисциплін „Методика викладання української (рідної) мови в початковій школі”, „Методика викладання російської мови в школах з українською мовою навчання” окремими розділами, у межах яких передбачена теоретична і практична підготовка студента з огляду на те, що для нього як майбутнього фахівця важливо не лише осмислити й засвоїти інформацію, а й оволодіти способами її практичного застосування і прийняття рішень.

Виявлення в структурі професійних знань студентів зв'язку методики викладання мови з іншими психолого-педагогічними дисциплінами і з дисциплінами мовного циклу та зв'язку всієї системи професійних знань учителя початкової школи із сучасною практикою мовної освіти молодших школярів дозволяє нам виокремити I розділ - „Методика викладання мови як наука”. Він містить інтегровані методикою викладання мови у початковій школі знання з базових і суміжних із нею наук та із сучасної практики мовної освіти молодших школярів, зокрема про предмет і завдання методики, мову як навчальний предмет у початковій школі, наукові основи методики та її місце серед інших наук, принципи викладання мови в початкових класах в умовах українсько-російського білінгвізму, методи дослідження в методиці, тенденції розвитку методики викладання мови в початковій школі в Україні.

Першоджерелом укладання змісту зазначених вище навчальних дисциплін є чинні програми з української та російської мов для загальноосвітніх навчальних закладів. Також джерелами укладання змісту слугують вітчизняні і російські програми методичної підготовки вчителів та підручники і посібники з методики викладання мови, зокрема в початковій школі, а також практичний досвід методистів і вчителів, висвітлений у науково-методичних статтях і навчальних посібниках.

Тому в розділі II - „*Теоретико-практична підготовка студентів до розвитку навичок мовленнєвої діяльності молодших школярів*” - нами виокремлено теми з методики розвитку в молодших школярів знань, умінь і навичок з аудіювання усного мовлення, збагачення й активізації словникового запасу молодших школярів, формування слухо-вимовних умінь, практичних граматичних навичок, розвитку навички говоріння, зокрема діалогічного та монологічного мовлення.

III розділ - „*Теоретико-практична підготовка студентів до навчання грамоти учнів початкових класів*” - містить теми, які розкривають лінгвістичні і психолого-педагогічні основи проблеми, історико-критичний огляд методів навчання грамоти дітей, особливості навчання читання і письма в добуковарний, букварний і післябукварний періоди.

У IV розділі - „*Теоретико-практична підготовка студентів до формування в молодших школярів знань про мову і мовленнєвих умінь*” - подано теми з методики навчання лексики, граматики і синтаксису, які тісно пов'язані з формуванням в учнів орфографічних умінь і навичок.

V розділ - „*Теоретико-практична підготовка студентів до навчання читання учнів початкових класів*” - містить теми, які розкривають особливості формування в дітей техніки і повноцінної навички читання, а також методику опрацювання літературного тексту на уроках класного і позакласного читання залежно від його тематики і жанрової специфіки.

На третьому рівні змісту – *рівні навчального матеріалу* - складники змісту лінгвометодичної освіти майбутнього вчителя початкової школи, окреслені на перших двох рівнях, конкретизуються у формі, специфічній для методики викладання мови у початковій школі як навчальної дисципліни (маються на увазі конкретні методичні знання, уміння, навички та методичні завдання, які складають зміст навчально-методичних матеріалів для студентів).

Нами розробляються дидактичні матеріали, цільовим призначенням яких є послідовне формування у студентів факультетів початкового навчання вищих педагогічних навчальних закладів системи професійних знань у конкретній методичній галузі та професійних комунікативних умінь, зокрема посібники „Робочий зошит з методики викладання каліграфії в початковій школі”, „Задачник з методики викладання української мови”, „Методика викладання російської мови в схемах і таблицях”. Цільове призначення названих посібників полягає передусім у допомозі студентам у формуванні й розвитку вмінь професійної рефлексії та самооцінки.

Висновки. Отже, метою лінгвометодичної освіти майбутнього вчителя початкової школи вважається його методична компетентність, що складається з декількох елементів (знань, умінь і навичок та психологічної готовності) і тісно пов'язана з низкою інших компетентностей (соціально-психологічною, комунікативною, предметною, інформаційною) та професійно значущими якостями особистості, особливо автономією та креативністю.

Зміст лінгвометодичної освіти майбутнього вчителя початкової школи містить: 1) методичні знання про систему й процес мовної освіти молодших школярів та про вчителя початкової школи; 2) методичні уміння здійснення проєктувальної, адаптаційної, організаційної, мотиваційної, комунікативної, дослідницької й контролюючої діяльності щодо мовної освіти молодших школярів; 3) методичні навички здійснювати проєктувальну, адаптаційну, організаційну, мотиваційну, комунікативну, дослідницьку й контролюючу діяльність щодо мовної освіти молодших школярів у природних умовах; 4) мотиви, зокрема бажання бути вчителем саме в початковій школі, яким пронизаний кожний з попередніх складників.

Ця модель, зумовлена трьома чинниками: сучасним замовленням суспільства на вчителя початкової школи, метою мовної освіти молодших школярів та рівнем розвитку методичної науки, слугує підґрунтям для системи цілеспрямованої методичної освіти майбутнього вчителя початкової школи в галузі викладання рідної та близькоспорідненої мов.

Література

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов.- СПб: Златоуст, 1999.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти (зі змінами, затвердженими колегією Міністерства освіти і науки України від 20.10.2005 року „Про підсумки переходу початкової школи на новий зміст та структуру навчання”) // Початкова школа. – 2006. - № 2.
3. Маркова А. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1994.
4. Пассов Е.И. Концепция высшего профессионального педагогического образования (на примере иноязычного образования).- Липецк: Липецкий гос. пед. ин-т, 1998б.
5. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті // 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.

6. Харченко С. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности.- Луганск: Альма матер, 1999.

7. Хорошковська О. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання. – К., 1999.

Резюме

В статье рассматривается методическая компетентность будущих учителей начальной школы в области преподавания украинского и русского языков в условиях близкородственного билингвизма: определение понятия, анализ структуры, характеристика цели, задач и содержания.

Ключевые слова: профессиональная компетентность учителя, методическая компетентность.

Summary

The article deals with the methodical competence of future teachers at primary school in the area of teaching Russian and Ukrainian concerning the conditions of bilingual teaching. The definition of the notion, analysis of the structure, description of the purpose, tasks and the content are analyzed.

Key words: professional competence of a teacher, methodical competence.

УДК 371.808.3

С.В.Цінько

РОЗВИТОК АУДІАТИВНИХ УМІНЬ – ОДНА З УМОВ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ - СЛОВЕСНИКА

У статті розглядаються різні види аудіювання, аудіативні вміння та вправи, фази аудіювання, компоненти та функції аудіювання, акцентується увага на важливість навчання аудіювання як одного із чотирьох видів мовленнєвої діяльності.

Ключові слова: аудіювання, види аудіювання, аудіативні вміння, фази аудіювання, компоненти аудіювання, функції аудіювання, вид мовленнєвої діяльності.

Сучасний етап розвитку національної школи характеризується посиленням уваги до мовної освіти в країні, необхідністю формування особистості, яка відзначалася б свідомим ставленням до рідної мови, мовленнєвою активністю на всіх етапах оволодіння мовою як засобом спілкування, пізнання і впливу, високою культурою спілкування.

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, серед яких чільне місце відводиться аудіативним.

Вивчення питань розвитку умінь і навичок різних видів мовленнєвої діяльності дало змогу з'ясувати, що проблема формування і розвитку умінь та навичок читання, говоріння і письма здебільшого розроблена (Л.А.Булаховський, Ф.І.Буслаєв, В.П.Вахтеров, Є.М.Дмитровський, В.І.Масальський, С.Ф.Русова, І.І.Срезневський, Д.І.Тихомиров, К.Д.Ушинський, С.Х.Чавдаров та ін.); щодо аудіювання питання залишається відкритим.

У зв'язку з розробкою питання про слухання і розуміння усного мовлення всебічному аналізу підлягає уточнення поняття “усне мовлення” (тобто “форма реалізації мови, яка вимовляється, виражається за допомогою звуків, являє собою процес говоріння” [1, 11] і так само процес сприйняття та його результат, адже в мовознавстві терміном мовлення прийнято позначати процес сприйняття і створення усних та письмових висловлювань). Загальна проблема розвитку усного мовлення здавна вважається однією з найактуальніших. Вона привертає до себе увагу дослідників у галузі лінгвістики і психолінгвістики, педагогіки, методики, лінгводидактики (В.О.Артемів, І.К.Білодід, М.І.Жинкін, Г.С.Костюк, Т.О.Ладженська, О.М.Леонтьєв, О.О.Леонтьєв, М.І.Пентилюк, І.О.Синиця, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський, С.Х.Чавдаров та ін.). Важливим для нашого дослідження є твердження І.О.Синиці про те, що у процесі навчання усне мовлення виступає як основний засіб передачі та прийому інформації, ефективність його залежить як від того,

наскільки досконало володіє ним учитель, так і від того, наскільки досконало володіють ним учні. “Передача і прийом інформації найуспішніше відбуваються в межах одного й того ж рівня мовного діапазону. Недостатнє усвідомлення фактичного матеріалу - значною мірою наслідок невідповідності рівнів досконалості мовлення вчителів і мовлення учнів” [2, 169].

Крім того, в усному мовленні велику роль відіграє наявність у співрозмовника знання того, про що йдеться, розуміння цілей і мотивів, якими керується той, хто говорить. Адже “чим більше спільного між співрозмовниками, чим більше у них прагнення зрозуміти один одного, чим краще вони уявляють те, про що йдеться, тим легше досягається розуміння, навіть тоді, коли зміст повідомлення повністю не висловлюється” [3, 312].

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.

Проблемі важливості формування та розвитку аудіативних (від лат. audio – слухати) вмій 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.Леонтєва, 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.

Отже, аудіювання є основою спілкування, саме з нього починається оволодіння усною комунікацією. Будучи необхідною умовою спілкування, аудіювання забезпечує успіх в оволодінні усним мовленням. Тому аудіювання необхідно вчити, як і будь-якого іншого виду мовленнєвої діяльності, оскільки якість засвоєння навчального матеріалу значною мірою залежить від умінь учнів вилучити з прослуханого тексту чи повідомлення всю необхідну інформацію.

У процесі сприймання усного мовлення можуть реалізовуватися різні комунікативні завдання, на основі чого можна говорити і про реалізацію різних видів аудіювання. Науковці не дійшли єдиної думки щодо визначення кількості цих видів. У методиці викладання російської мови (за класифікацією Т.О.Ладиженської) вдало розроблено поділ аудіювання на глобальне, докладне та критичне. *Глобальне* аудіювання передбачає сприйняття тексту в цілому, коли слухачеві достатньо визначити, про що йшлося у висловлюванні, яка його основна думка. *Глобальне* сприймання розвивають запитання типу: “Про що говориться в тексті?”, “Який заголовок можна дібрати до аудіотексту?” тощо. У повсякденному житті навички глобального аудіювання необхідні під час осмислення тематики радіо- і телепередач, виділення головної думки висловлювання співрозмовника.

Докладне аудіювання передбачає усвідомлення основних смислових блоків аудіоповідомлення залежно від установки, яку ставить перед собою слухач або яка задається мовцем. *Докладне* сприймання тексту використовується під час переказу почутого висловлювання чи пояснення; проведення диспуту, дискусії; коли потрібно запам’ятати декілька завдань для їх послідовного виконання.

Критичне аудіювання базується і на глобальному, і на докладному сприйманні, але, крім того, воно потребує критичного осмислення сприйнятого на слух: вираження власного погляду на те, про що і як говориться у повідомленні; мотивованої згоди чи незгоди з думкою автора, його аргументацією; з формою вираження думки тощо. [5, 267-268].

Л.І.Князева пропонує виділяти три види аудіювання: з’ясувальний, ознайомлювальний, професійний. Так, “мета *з’ясувального* – одержання чітко визначеної, необхідної слухачеві інформації. Вона може виявлятися під час занять, трудової діяльності та в індивідуальному спілкуванні. Матеріал видається як репліка, діалог.

Ознайомлювальний вид може бути пізнавальним, розважальним чи пізнавально-розважальним. Прослуховування при цьому виді ведеться без напруги. Запам'ятовування матеріалу мимовільне, а фіксування в пам'яті – довгочасне.

Професійний вид включає в себе безпосереднє розуміння і запам'ятовування інформації для негайного відтворення. Цей вид повинен супроводжуватися письмовим фіксуванням” [6, 44].

Важливою є робота Є.М. Березенкової, присвячена видам аудіювання [7]. Аналізуючи досягнення в цій галузі іноземних учених, дослідниця виділяє два види аудіювання (за класифікацією Дж.Брауна і Г.Карлсена): *рецептивне*, спрямоване на безпосередню відповідь, і *рефлексивне*, яке передбачає сприймання і відтворення одержаної інформації після тривалого осмислення. Цей поділ розширив Г.Х'юз, виходячи з ролі та форми перебігу слухання під час спілкування. Він запропонував поділити аудіювання на чотири види:

1. *Попереджувально-ретроспективне* (слухач може домислити пропущене слово чи незакінчене речення; вступити у процес спілкування на будь-якій його стадії);

2. *Надлишкове* (реципієнт сприймає значний обсяг матеріалу, що спричиняє необхідність пошуку потрібної інформації);

3. *Конструктивне* (вміння почути і зрозуміти, як, якими засобами передається повідомлення; встановити зв'язок між головним і другорядним; упорядкувати повідомлення);

4. *Аналітико-синтетичне* (використання процесів аналізу і синтезу під час роботи з аудіоматеріалом) [7: 12-14].

Залежно від кількості подачі аудіотекстів М.Г.Гоцкін виділяє:

- *репродуктивне* аудіювання, яке передбачає прослуховування усного тексту декілька разів, у власному або чужому виконанні (у запису);

- *продуктивне, або інформативне* – одноразове прослуховування нового за змістом аудіоповідомлення [8, 16].

На наш погляд, така класифікація неправомірна, а вживання наведених термінів недоцільне, оскільки будь-яке аудіювання є репродуктивним видом діяльності, а багаторазове прослуховування усних текстів чи повідомлень малоефективне, не сприяє розвиткові та вдосконаленню відповідних умінь і навичок.

Така розбіжність у класифікації видів аудіювання пояснюється тим, що автори обрали різні критерії для їх виділення: установку, кількість повторів аудіоматеріалу, мотивацію тощо. Необхідно відзначити і той факт, що всі дослідники єдині в думці про неможливість виділення в природному спілкуванні будь-якого з названих вище видів аудіювання у “чистому” вигляді, це більше теоретичний, ніж практичний поділ.

Надзвичайно важливою і цінною для нашого дослідження є розроблена Г.М.Іваницькою модель навчальної діяльності під час сприймання усного мовлення, яка включає чотири фази:

перша – орієнтування в ситуації спілкування (визначення мети слухання, одержання відомостей про адресанта висловлювання, створення первинного, загального уявлення про можливий зміст висловлювання (на основі його теми);

друга – осмислення і фіксація (у пам'яті або на папері) загальної структури і плану усного висловлювання;

третья – осмислення деталей змісту повідомлення, виділення і фіксація найбільш значущих його елементів, особливостей мовленнєвого оформлення висловлювання, складання власного уявлення про адресанта мовлення (автора);

четверта – перевірка результатів сприйняття мовлення відповідно до мети, поставленої у першій фазі [9, 12-13].

На основі цієї моделі Г.М.Іваницька виділила вміння, необхідні для успішного сприймання мовлення на слух:

1. Орієнтуватися під час слухання у ситуації спілкування, тобто визначати насамперед власну мету під час сприймання мовлення, знати про мету автора.

2. На основі формулювання теми прогнозувати загальний характер висловлювання, яке буде запропоноване для прослуховування.

3. Складати план, тези, конспект висловлювання, що сприймається; робити необхідні записи (виписки) відповідно до поставленої мети.

4. Аналізувати особливості змісту і мовного оформлення усного висловлювання.

5. Перевіряти результати і якість сприйняття прослуханого; запам'ятовувати зміст та особливості мовного оформлення висловлювання, відтворювати його подумки або вголос із використанням записів чи без них [9, 13-14].

Ці вміння актуальні під час аудіювання повідомлень рідною мовою.

Для розвитку аудіативних умінь Т.О.Ладиженська пропонує такі завдання:

- записати під час слухання все, що слухач вважає необхідним запам'ятати;
- скласти стислий чи розгорнутий план прослуханого;
- докладно чи коротко відповісти на запитання за прослуханим;
- закодувати одержану інформацію в таблицях, схемах і т. ін.;
- критично осмислити почуте з магнітофонного чи грамзапису; дати оцінку суті й формі повідомлення, звернути увагу на інтонаційне оформлення [5, 268-269].

Не залишилося поза увагою дослідників і питання про класифікацію вправ для розвитку умінь сприймати усне мовлення. Зокрема, Є.І.Пассов пропонує поділити вправи, спрямовані на розвиток аудіативних умінь і навичок, на два види: *неспеціальні*, які переслідують іншу мету (не навчання аудіювання), але водночас розвивають уміння аудіювати; і *спеціальні вправи*, які в свою чергу поділяються на умовно-мовленнєві і мовленнєві [10, 190-191].

М.Л.Вайсбурд [11] значно розширила цю класифікацію, виділивши серед спеціальних вправи, спрямовані на розуміння груп речень; предметне розуміння зв'язного висловлювання; логічне розуміння; розвиток слухової пам'яті; подолання труднощів, пов'язаних з умовами сприймання усного мовлення. Дослідниця поділяє думку Є.І.Пассова про те, що аудіативні вміння і навички можна розвивати не тільки за допомогою спеціальних вправ, а й під час виконання завдань, які переслідують комплексну мету (розвиток умінь говоріння; слухові диктанти; вправи, які включають новий лексичний матеріал тощо).

Г.І.Дергачова та О.С.Кузіна висловлюють слушну думку про класифікацію аудіативних вправ на *мовні і мовленнєві*: *мовні* – готують учнів до аудіювання; їх мета полягає у подоланні труднощів лінгвістичного чи психологічного плану, що дозволить аудиторіві зосередити увагу на сприйманні змісту. *Мовленнєві* вправи навчають аудіювання як мовленнєвої діяльності; вони виробляють уміння сприймати аудіоповідомлення в умовах, близьких до реальних [12, 104].

Г.М.Іваницька наголошує, що такі завдання, як “з'ясувати тему, основну думку тексту, проаналізувати особливості його будови, вказати його стильові ознаки, довести доцільність використання тих чи інших мовних засобів не лише доцільні, а й необхідні під час виконання граматичних, орфографічних і пунктуаційних вправ. Вони дозволяють вирішувати у взаємозв'язку весь комплекс навчальних завдань курсу рідної мови” [9, 16].

Ми поділяємо позицію Г.В.Ожегової та І.М.Верещагіної, які в змісті навчання аудіювання виділяють три компоненти: *лінгвістичний*, який передбачає розуміння мовних і мовленнєвих одиниць; *психологічний* – формування і розвиток лексичних, фонетичних і граматичних умінь та навичок, і *методологічний* – уміння зосереджено слухати [13, 122].

Хоча ці автори займалися методикою вивчення іноземних мов, на наш погляд, зазначені компоненти доцільно і правомірно виділяти й під час аудіювання повідомлень рідною мовою. Адже лінгвістичний компонент включає в себе мовний і мовленнєвий матеріал, тобто фонему, морфему, слова, фразеологічні сполуки, речення, тексти, що є притаманним для будь-якої мови, як рідної, так і іноземної. Психологічний компонент передбачає доведення сприймання і розуміння усного мовлення до рівня умінь і навички. Сюди входить розвиток уміння членувати мовленнєве повідомлення на смислові частини, розвиток слухової пам'яті, вміння виділяти основну думку, обмірковувати сприйняте тощо; тобто розвиток усіх тих психічних механізмів, які діють під час сприймання усних повідомлень рідною мовою. Методологічний компонент навчання аудіювання – це засвоєння прийомів учіння, спрямованого на оволодіння вміннями сприймати усне мовлення. Сюди належать жести, міміка викладача, зорові опори тощо. Вміння слухати уважно досягається за допомогою спеціальних настанов викладача. Отже, всі три названі компоненти ми включили й до процесу навчання аудіювання усних повідомлень рідною мовою.

В основі процесу сприймання усного мовлення лежить реалізація функцій аудіювання. Науковці (Т.В.Атапіна, Г.Д.Ушакова) виділяють такі: пізнавальна, регулятивна, естетична і функція реагування. Стисло охарактеризуємо кожну з них.

Пізнавальна функція аудіювання полягає в бажанні слухача одержати інформацію з метою розширення уявлень про предмет чи явище, збагачення своїх знань про довкілля тощо. Це, наприклад, слухання лекцій, доповідей, радіо- і телепередач. Мета слухання – слухати, щоб знати.

Регулятивна функція аудіювання забезпечує виконання дій людей відповідно до одержаної інформації, сприяє усвідомленню правил виконання певних операцій, що дозволяє вдосконалювати свій досвід, знання, вміння у тій чи іншій галузі.

В процесі виконання подібних дій людина набуває навичок розв'язання завдань за зразком на основі аудіювання усної інформації інструктивного характеру. Мета – слухати, щоб уміти.

Естетична функція аудіювання виявляється у забезпеченні емоційної насолоди від слухання і осмислення віршів, музичних творів, уривків із художніх творів тощо. Це веде до підвищення культурного рівня слухача.

Функція реагування виникає як реакція на несподівані дії людей. Людину змушують слухати незнайомі співрозмовники на вулиці, в транспорті, магазинах.

У будь-якому випадку досить важливо, щоб людина, яка сприймає інформацію, чітко розуміла, для чого, з якою метою вона це робить, оскільки сформульована аудіативна мета дозволяє зробити процес сприймання усного мовлення оптимальнішим.

Л.І.Князева пропонує власну класифікацію аудіативних функцій, відзначаючи, що в реальній комунікації аудіювання виконує три основні функції:

1. Використовується як мовна дія, спрямована на задоволення потреб людини в одержанні інформації на слух, що складає частину її особистої та професійної діяльності (слухання радіо- і телепередач, доповідей, виступів, лекцій, перегляд фільмів).

2. Слугує компонентом усного спілкування в бесідах, діалогах, диспутах, дискусіях.

3. Виступає в ролі супутньої мовної дії того, хто говорить, читає, пише; при цьому аудіювання дозволяє здійснювати контроль за своєю мовою під час говоріння, письма і контролювати розуміння чужого мовлення у процесі читання [6, 44].

4. Враховуючи зазначене вище, наголосимо, що вчителю професійно необхідно мати розвинені аудіативні уміння й навички, володіти теоретичною базою знань про цей вид мовленнєвої діяльності, забезпечуючи свідомий і системний розвиток умінь сприймати усне мовлення у своїх вихованців.

Література

1. Пентилюк М.І. Культура мови і стилістика: Пробний підруч. для гімназій гуманіт. профілю. – К.: Вежа, 1994. – 240 с.
2. Синиця І.О. Психологія усного мовлення учнів 4 - 8 класів. - К.: Рад. школа, 1974. - 206 с.
3. Психологія / За ред. Г.С.Костюка. - К.: Рад. школа, 1968. - 572 с.
4. Львов М.Р. Словарь - справочник по методике русского языка. - М.: Просвещение, 1988. - 240 с.
5. Методика преподавания русского языка / Баранов М.Т., Ладъженская Т.А., Львов М.Р., Ипполитова Н.А., Ивченков П.Ф. - М.: Просвещение, 1990. – 368 с.
6. Князева Л.І. Аудіювання при вивченні іноземних мов // Педагогічний вісник. - 1998. - № 3. - С.44 - 45.
7. Березенкова Е.М. Виды аудирования // Сб. науч. трудов МГПИИЯ им. М.Гореза. - М., 1979. - Вып. 142. - С.12 -15.
8. Гоцкин Н.Г. Лингвистические факторы беспереводного понимания устных иноязычных высказываний (на материале немецкого языка) // Обучение рецептивным видам речевой деятельности в школе и вузе.- Хабаровск: Хабаровский гос. пед. ин-т.,1981.- С.12-22.
9. Иваницкая Г.М. Уроки развития связной речи: Пособие для учителя. - 2-е изд., перераб. и доп. - К.: Рад. школа, 1990. - 224 с.
- 10.Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. - М.: Русский язык, 1989. - 276 с.
- 11.Вайсбурд М.Л. Обучение учащихся средней школы пониманию иностранной речи на слух.- М.: Просвещение,1965.-79 с.
- 12.Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе / Дергачева Г.И., Кузина О.С., Малашенко Н.М. и др. - 3-е изд., испр. - М.: Русский язык, 1989. - 248 с.
- 13.Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1988. - 226 с.

Резюме

В статье рассматриваются разные виды аудирования, аудиативные умения и упражнения, фазы аудирования, компоненты и функции аудирования, акцентируется внимание на важности обучения аудированию как одному из четырех видов речевой деятельности.

Ключевые слова: аудирование, виды аудирования, аудиативные умения, фазы аудирования, компоненты аудирования, функции аудирования, вид речевой деятельности.

Summary

The article deals with different kinds of listening comprehension, listening skills and exercises, periods of listening comprehension, components and functions of listening comprehension, the special attention is paid to the importance of teaching the pupils listening comprehension as one of the four kinds of speech activity.

Key words: listening comprehension, kinds of listening comprehension, listening skills, periods of listening comprehension, components of listening comprehension, functions of listening comprehension, kinds of speech activity.

УДК 378: 785.375

Н.Л.Цюлюпа

**ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ
В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ**

У статті розкриті особливості методичної підготовки студентів у курсі "Методика навчання гри на фортепіано", визначені шляхи формування знань та умінь, котрі сприяють пізнанню, осмисленню і відтворенню музичних образів, а також їх адекватного вираження вербальними засобами.

Ключові слова: професійна компетентність вчителя музики, інструментально-методична підготовка.

На сучасному розвитку вищої музично-педагогічної освіти особливо гостро постала проблема удосконалення підготовки майбутніх педагогів, які б мали високий рівень професіоналізму, духовно-творчої активності, відповідальності за справу виховання молодого покоління. Школі потрібні педагоги, які не тільки мають високий рівень інструментально-виконавської підготовки, а й ґрунтовні методичні знання та певний досвід викладання музичних дисциплін. Спрямованість навчання студентів у напрямку його диференціації (відповідно із загальноприйнятими у світовій практиці нормами підготовки фахівців з вищою освітою) закономірно підвела до необхідності адекватного відображення цієї ідеї у практичній діяльності вищих музично-педагогічних навчальних закладів.

Розроблені останнім часом навчальні плани для підготовки бакалаврів, спеціалістів, магістрів музики не виходять за межі традиційно визначених завдань професійного становлення вчителя музики загальноосвітньої школи. Разом з тим за цими навчальними планами вищі педагогічні заклади України почали готувати фахівців різного професійного рівня: бакалавра, спеціаліста, магістра. Специфіка їх підготовки визначає основні шляхи здійснення диференційованого навчання майбутніх педагогів-музикантів широкого профілю. Відповідно змінилась й методична підготовка студентів; вона набула нової забарвленості, адже студенти магістерського рівня отримують кваліфікацію "Вчитель профільної школи та викладач музичного інструменту вищого навчального закладу". Тим самим створилась реальна можливість підготовки не тільки вчителя музики для загальноосвітньої школи, а й (одночасно) викладача фортепіанного класу музично-педагогічного коледжу і педагогічного університету.

У попередніх наших публікаціях були висвітлені зміст і завдання методичної підготовки майбутнього вчителя музики в галузі інструментального навчання. Їх основні параметри передбачають ознайомлення студентів з дидактичними основами навчання музики, усвідомлення категорії "зміст навчальної музично-виконавської діяльності" та її реального наповнення, ознайомлення із сучасними навчальними програмами для спеціалізованих закладів різного рівня та шляхами їх реалізації.

Метою даної статті є розкриття предметної детермінованості курсу "Методика навчання гри на фортепіано" у контексті компетентнісного підходу, який в сучасних умовах розвитку педагогічної освіти вважається перспективним. У зарубіжних та вітчизняних педагогічних дослідженнях, присвячених обґрунтуванню компетентнісного підходу, підкреслюється його інтегративний, професійно-особистісний характер (А.Андрєєв, І.Бех, С.Дружилов, А.Капська та ін.), в якому внутрішні ресурси людини, її особистісні якості успішно розвиваються у процесі суб'єкт-суб'єктних відносин. Так, за концепцією А.Андрєєва компетентнісна парадигма у сфері освіти – це перспективні інновації, які можна протиставити несучасним, архаїчним поглядам. Автор зазначає, що компетентнісний підхід виступає в якості оппонента вкоріненої в радянській педагогіці тріаді "знання

– вміння – навички”. Водночас дослідник підкреслює, що компетентнісна модель освіченості може існувати і розвиватися тільки у відкритому, демократичному суспільстві, в якому продуктом процесів соціалізації, навчання, загальної і професійної підготовки до виконання життєвих функцій стає відповідальна індивідуальність, яка готова до здійснення вільного гуманістично-орієнтованого вибору [2, 19].

За переконанням вчених компетентнісний підхід спрямовується на посилення практичної орієнтації освіти, що виходить за межі “знанневої” парадигми. В сучасних умовах він переходить від стадії самовираження до стадії самореалізації. Тим самим підкреслюється роль досвіду у цілепокладанні, визначаються його параметри і пріоритети.

Такі погляди дослідників дозволяють використовувати компетентнісний підхід в умовах методичної підготовки студентів-магістрантів вищих музично-педагогічних закладів освіти. У зв’язку з цим викладання курсу методики гри на музичному інструменті у вищій школі потребує розгляду матеріалу на високому науковому рівні, змістовних узагальнень, глибокого аналізу сучасних проблем в галузі музичного виконавства.

Теоретичні та практичні аспекти щодо вирішення цих питань знайшли відображення у дослідженнях Л.Арчажникової, Н.Згурської, Є.Куришева, Н.Мозгальнової, О.Плотницької та ін. Водночас цілий ряд питань, пов’язаних з технологією інструментально-методичної підготовки майбутніх вчителів музики, залишаються не розкритими.

Попередні дослідження довели важливість включення у загальний курс “Методики гри на музичному інструменті” лекцій і практичних занять з теорії та історії фортепіанного мистецтва. Перспективи такого удосконалення полягають у висвітленні інтегративних зв’язків між фортепіанною творчістю композитора, та діяльністю піаніста-виконавця і викладача по класу фортепіано.

Слід зазначити, що фортепіанна педагогіка бере свій початок з другої половини XVIII ст., коли рояль поступово витіснив поширений у ті часи клавесин і зайняв його місце в музичному побуті європейських країн. Разом з новими революційними ідеями “свободи, рівності і братерства” рояль стає виразником романтичного стилю, який розвинувся на ідеях нової естетики, філософії та світогляду.

Для цього музичного інструменту писали свої твори кращі композитори – Бетховен, Шуберт, Шуман, Шопен, Мендельсон, Ліст, Брамс. Виникла й чудова плеяда піаністів-віртуозів, які виражали світ нечуваною до того технікою володіння інструментом. Славетні виконавці та видатні педагоги, вони створювали різні напрямки у методиці навчання гри на фортепіано [1, 54]. На цьому ґрунті утворювались європейські фортепіанні школи – лондонська, віденська, французька, німецька та ін. Їх праксеологічна спадщина ретельно вивчалась і узагальнювалась, що знайшло відображення у різноманітних трактатах і методичних керівництвах, авторами яких були відомі виконавці і педагоги А.Куллак, Л.Кьолер, Г.Гермер, К.Деппе. В цих роботах розкривались питання фортепіанної техніки, якості звуковидобування, удосконалювались методи і прийоми занять на інструменті.

Широкого розголосу набули дискусії щодо методики фортепіанного навчання та способів гри на інструменті між представниками шкіл М.Мошелеса і Т.Лешетицького, Але поступово протистояння між ними зникло, що призвело до появи нових напрямків фортепіанної педагогіки. Ці тенденції та ідеї були розкриті в роботах з питань музичного виконавства: Й.Гофмана (1961), С.Ляховицької (1963), С.Савшинського (1964), А.Корто, А.Ніколаєва, С.Фейхберга (1965), Б.Кременштейна (1966), Н.Голубовської (1967), А.Щакова, Г.Когана (1968), А.Алексєєва, Т.Беркман (1971), А.Баренбойма, М.Фейгіна (1973), Л.Арчажникової, Г.Нейгауза (1982), Г.Ципіна (1984), Б.Міліча (1986), Б.Печерського (1991), К.Мартінсона (2003), які дозволили виявити найбільш продуктивні форми і методи робіт із учнями.

Ретроспективний огляд цих робіт з позицій сучасного рівня розвитку методики фортепіанного навчання дозволив встановити спадкоємні зв’язки між історичним минулим і сучасними проблемами, що, в свою чергу, створило підґрунтя для підвищення ефективності методичної підготовки майбутнього вчителя музики. Разом з тим компаративний аналіз поглядів та переконань видатних педагогів-музикантів наповнює навчальний курс конкретними методичними порадами, які не втратили свого значення і в наш час.

Музично-педагогічна діяльність вимагає включення у професійний апарат фахівця знань та умінь, які сприяють пізнанню, осмисленню і відтворенню музичних образів в процесі інструментального виконавства, а також адекватному вираженню їх емоційного змісту вербальними засобами. Широка ерудиція і педагогічна майстерність вчителя, його адекватні дії розширюють світогляд учнів, формують їх духовний світ. Шляхи формування такого світогляду лежать в самому

процесі навчання – у такій його організації, яка забезпечує найвищі результати музично-педагогічної діяльності студентів. На це спрямовані всі концептуальні установки навчальної програми, а саме:

- ознайомлення з більшим обсягом навчального репертуару;
- поглиблення теоретичної частини курсу історико-аналітичною інформацією, яка веде до розуміння музики та її адекватного втілення;
- відхід від пасивних, репродуктивних способів музично-педагогічної діяльності у бік розвитку творчої ініціативи і самостійності студентів.

Збільшенню обсягу навчального репертуару і прискоренню темпів його вивчення сприяють такі форми роботи, як читання з листа і ескізне розучування музичних творів. Інтенсивний їх вплив полягає у тому, що вони:

- забезпечують накопичення багатой та різнохарактерної інформації і розширюють професійні горизонти студентів;
- під час знайомства з новою музикою сприяють покращенню процесів музичного мислення;
- вимагають максимальної уваги до цілісного сприймання музичних творів і втілення звукових образів, що допомагає їх усвідомити і перевести у вербальні поняття.

Формування творчої ініціативи і самостійності студентів охоплює всі форми навчання навчання. Основна їх мета полягає у поступовій і послідовній заміні прямого, безпосереднього керівництва педагогічною діяльністю студентів на опосередковане. Тільки тоді можна прищепити їм ту самостійність мислення, методів роботи, самопізнання та вміння добиватися мети, які Г.Нейгауз називав зрілістю – “порогом, за яким починається майстерність” [4, 194].

Для вирішення цих завдань студенти повинні зрозуміти, що навчання гри на фортепіано є невід’ємною складовою музичного розвитку учнів, що їх здібності і особистісні якості виховуються не ізольовано, а в межах конкретної виконавської роботи.

Важливим аспектом методичної підготовки стають знання про те, якими засобами можна розвивати загальні та музичні здібності в процесі навчання піаністичному мистецтву, а також як використовувати особистісний потенціал учня (знання, мислення, інтереси) так, щоб його технічна робота була більш ефективною.

Студентам також важливо уявляти, які професійні якості їм необхідно удосконалювати, які музично-педагогічні уміння бажано сформулювати. Саме тому ключовою ідеєю методичної підготовки студентів, яка пронизує всі лекційні та семінарські заняття, стає розвиток учнів у процесі їх навчання.

Для удосконалення методичного забезпечення інструментально-виконавської діяльності, на нашу думку, доцільно узагальнити досвід видатного музиканта і педагога Г.Нейгауза, який не лише підготував величезну плеяду видатних виконавців, а й був автором широко відомої методичної роботи “Об искусстве фортепианной игры”, в якій поєднуються глибокі теоретичні узагальнення і багатий практичний досвід.

Г.Нейгауз завжди дотримувався принципу навчання на високому рівні складності, тому постійно включав у репертуар студентів твори, які знаходились на межі їх можливостей. Але вивчення таких творів чергувалося з більш легкими п’єсами, які не представляли значних технічних складностей. Це дозволяло зосередити увагу студентів на досягненні високого рівня художньої інтерпретації, точної передачі стилю і характеру твору. Працюючи зі студентами над технічними проблемами, він завжди вимагав точного дотримання в пасажах апікатури, ритму, доведення їх до повної виконавської свободи.

Для Г.Нейгауза педагогічна діяльність була сферою високої духовної творчості, основу якої складали:

- глибоке розуміння психології учнів;
- педагогічна інтуїція;
- високий художній смак і ерудиція;
- педагогічна тактовність.

Педагог намагався спрямувати свої педагогічні зусилля на виявлення і розвиток таланту свого учня. Недарма афоризмом став його вислів: “Талант не можна виростити, але можна підготувати середовище, на якому підніметься талант”. Ознайомлення студентів з педагогічною спадщиною Г.Нейгауза та інших відомих педагогів-музикантів (Л.Оборіна, Я.Флієра, Т.Ніколаєвої, О.Александрова) дають можливість виокремити основні підходи до розробки та вивчення методичних питань фортепіанної педагогіки. При цьому важливою умовою успішного навчання студентів стало використання творчих видів діяльності. Так, заняття з курсу “Методика навчання гри на фортепіано” відбуваються не тільки у формі традиційних лекцій і семінарів. Суттєвим доповненням їх стають:

- проблемні дискусії, під час яких студенти вільно виражають різні, іноді досить спірні думки і погляди, обговорюють основні питання методики фортепіанного навчання;
- у процесі самостійної роботи здійснюють аналіз основних методичних посібників, монографій, наукових статей;
- проводять практичні заняття за фортепіано з елементами рольових педагогічних ігор;
- аналіз записів відомих піаністів з порівнянням їх виконавських особливостей;
- беруть участь у колоквиумі з дитячого фортепіанного репертуару і проводять його педагогічний аналіз;
- збирають матеріал і проводять констатувальні та формувальні етапи дослідження для написання магістерських робіт;
- ознайомлюються з можливістю використання модульно-рейтингової технології в умовах навчання.

Завершальним етапом методичної підготовки студентів стала педагогічна практика, яка передбачає на першому етапі ознайомлення з роботою викладачів педколеджів, а на другому – самостійну роботу студентів у якості викладачів-практикантів. Їх діяльність ретельно аналізувалась методистами з педагогічної практики і обговорювалась на заключній конференції разом зі студентами.

Під час конференції студенти висловили переважно задоволення своєю професійною діяльністю, виявили інтерес до тих методичних питань, які викликали дискусії. Разом з тим вони усвідомили необхідність подальшого вивчення спеціальної методичної літератури для придбання педагогічного досвіду, важливість удосконалення виконавської майстерності.

Впровадження розробленої програми з курсу “Методика навчання гри на фортепіано” дозволило зробити висновок про перспективність проведення поглибленої методичної підготовки студентів, що розширює сферу їх професійної діяльності і певною мірою відображає існуючу систему диференційованого навчання.

Література

1. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства. Ч. I, II. – М.: Музыка, 1988. – 415 с.
2. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19-27.
3. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 17-23.
4. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. – М., 1982000.
5. Теория и методика обучения игре на фортепиано. – М.: Владос, 2001.

Резюме

В статье раскрыты особенности методической подготовки студентов в курсе “Методика обучения игре на фортепиано”, определены пути формирования знаний и умений, которые способствуют познанию, осмыслению и созданию музыкальных образов, а также их адекватному отражению вербальными средствами.

Ключевые слова: профессиональная компетентность учителя музыки, инструментально-методическая подготовка.

Summary

In clause the feature methodical preparation of the students in a rate “Technique of training to game on a piano” are opened, the ways of formation of knowledge and skills are determined which promote knowledge, and creation of musical images, and also their adequate reflection by verbal means.

Key words: professional competence of teacher of music, tool preparation.

**ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИЧНОЇ СПАДЩИНИ М.О.ТРОСТНІКОВА У ПРОЦЕСІ
ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

У статті вперше робиться спроба ґрунтовного аналізу методичної спадщини М.О.Тростнікова, в якій подано методичні рекомендації щодо розвитку читацької культури учнів та підвищення якості їхнього читання.

Ключові слова: читацька культура, правильно, вдумливе, виразне читання.

Введення до шкільної програми курсу зарубіжної літератури зумовило необхідність істотних змін у методиці викладання літератури. Саме література формує індивіда, здатного вирішувати творчі завдання, спрямованого до пошуку. Відповідно зростають вимоги до читача, якості читання, до розвитку читацької культури.

Проблема формування читацької культури є актуальним питанням у методиці викладання літератури, адже саме вміння учнів вибирати літературу для читання, опрацьовувати її, усно та письмово висловлювати свої думки вказує на наявність та ступінь розвитку читацької культури, тим самим формуючи постійну потребу в читанні, його системність.

Загальновизнаною є думка про те, що першочергове завдання вчителя-словесника - вчити дітей «читати художню книгу, поцінувати літературу як мистецтво, готувати читача, котрий здатен яскраво відчувати та критично мислити» [1, 14]. Недостатня методологічна і методична допомога вчителю в опануванні фактично новим предметом спричинила різне тлумачення поданих завдань.

Сьогодні виникла нагальна потреба критичного осмислення набутого досвіду – здобутків і прорахунків - з метою визначення ефективності тих чи інших підходів і засобів досягнення поставленої мети. Особливу увагу слід звернути на ті незмінні протягом тисячоліть погляди, на яких ґрунтується процес навчання та виховання майбутніх поколінь.

Особливий інтерес викликає питання про зародження, розвиток та реалізацію ідей методики викладання літератури в переломний період нашої історії. До такого періоду належить кінець ХІХ ст. – початок ХХ ст. Специфіка даного періоду визначається своєрідністю соціально-економічного та духовного життя суспільства, особливостями розвитку теорії та практики навчання та виховання.

У цей час творчо і плідно працювали викладачі (М.О.Тростніков, Г.П.Линник, В.В.Голубев та інші) Глухівського учительського інституту, одного з перших учительських інститутів України, заснованого у 1874 р. Діяльність інституту, зокрема, пов'язана з іменем відомого вченого, методиста, автора численних праць з методики викладання мови та літератури М. О. Тростнікова.

М.О.Тростніков, викладач-філолог Глухівського учительського інституту дореволюційного періоду, збагатив вітчизняну науку фундаментальними працями: «Обучение чтению правильному, сознательному, выразительному»(1901), «Обучение грамматике русского литературного языка» (1902), «К вопросу о пересмотре программ классических гимназий» (1900), «Введение в методику русского литературного языка» (1907), «Методика письма и письменных упражнений» (1908). На превеликий жаль, методична спадщина М.О.Тростнікова залишається до цього часу ще недостатньо досліджена, хоча загальні та окремі питання піднімалися і досліджувалися деякими вченими (Золотухіна С., Ільїна Т. тощо).

В статті вперше робиться спроба ґрунтовного аналізу деяких наукових праць М.О.Тростнікова, в яких подані методичні ідеї та рекомендації щодо розвитку читацької культури учнів і підвищення якості читання, актуальних для сфери літературної освіти.

Історико-методичний аналіз педагогічної спадщини М.О.Тростнікова дає підстави стверджувати, що їх автор виходив із розуміння виключно важливого значення методики викладання літератури і читання, як одночасно науки і практичного уміння кожного вчителя кін. ХІХ ст. – поч. ХХ ст.

Підтримуючи ідеї своїх попередників та керуючись настановами прогресивних педагогів свого часу, М. О. Тростніков зазначав: «Викладання потребує з боку вчителів і серйозних знань, і великого мистецтва» [2,145]. Основи цього мистецтва, на думку методиста, виражаються у таких видах діяльності, як читання та розгляд (аналіз) художнього твору, які є найважливішим засобом літературного розвитку учнів. Читання як безпосереднє спілкування з мистецтвом слова суб'єктивізує літературний текст, за допомогою художнього переживання переносить образи й ситуації твору «в план особистих асоціацій учня», а аналіз фіксує результати читання, робить їх «рельєфними», більш осмисленими.

Розуміючи процес читання як сукупність не лише теоретичних знань, а й практичних умінь та навичок, методист стверджував, що вчитель перш за все повинен готувати свідомого читача, молоду людину, яка реально може оцінювати дійсність та застосовувати набуті знання у різних життєвих ситуаціях. Отже, М.О.Тростніков визначав користь свідомого читання, але вказував на те, що розробка його ще далека до досконалості.

На думку педагога, свідомому читанню можна вчити на будь-яких творах, але так як при навчанні читанню потрібно дотримуватися і свідомого ставлення до прочитаного, і всебічного виховання, то необхідно вибирати твори з крайньою обережністю і у певній системі. Він зазначав, що лише системність у викладанні літератури забезпечить учня міцними і глибокими знаннями. Теж саме стверджують і сучасні методисти, вказуючи на недоліки у викладанні української і зарубіжної літератури, особливо на безсистемність у подачі понять з теорії літератури.

М.О.Тростніков засуджував механічне заучування нового матеріалу, а у своїх працях викладав думки про те, що дітей потрібно вчити мислити не шаблонно і знаходити виходи з будь-яких нестандартних ситуацій. Він одним із перших запропонував застосовувати проблемні запитання. Це ж саме пропонує нам і сучасна методика.

Також вчений справедливо відзначав, що перш ніж почати читати, треба, щоб учні засвоїли сам процес читання, а читання в свою чергу має бути правильним, вдумливим і виразним. «Таке читання допомагає сприймати і розуміти думки інших (письменників) і робити зрозумілими свої думки для інших» [2, 146]. Саме вчитель-словесник, на думку педагога, перш за все повинен дбати про напрацювання в учнів навичок вдумливого, правильного і виразного читання. «Невже можна вважати занадто жорстокою вимогу, щоб той, хто не навчився виразно читати, не йшов у вчителі» [2, 149]. Отже, підготовка вдумливого читача – неодмінна умова виховання ерудованої, інтелектуально й духовно розвиненої особистості.

Методичні рекомендації М.О.Тростнікова орієнтують на те, як саме організувати процес читання, щоб в результаті воно стало правильним, вдумливим і виразним. Навчання читанню, як і будь-яке навчання, відбувається поступово. В залежності від поступового розвитку учнів, М.О.Тростніков виділяє три головні етапи:

- (1) перший і другий роки навчання (молодші класи);
- (2) третій і четвертий роки (середні класи);
- (3) п'ятий і шостий роки навчання (старші класи).

На (1) етапі досягається в основному механізм читання, тому таке читання можна назвати **механічним**. На (2) етапі головним чином мається на увазі розуміння, усвідомлення прочитаного: таке читання можна назвати **логічним**. На (3) етапі читання – це тренування у витонченості читання літературних творів, до того ж учні вивчають не тільки зміст, але й форму цих творів: таке читання можна назвати **естетичним**.

Особливого значення Тростніков надавав труднощам, з якими найчастіше зіштовхуються учні у процесі читання: 1) свідоме читання творів зарубіжної літератури у перекладах; 2) співставлення зі змістом прочитаного відповідних уявлень і суджень; 3) розуміння художнього твору у єдності змісту і форми. А подолати ці труднощі легше, якщо при читанні творів на початковому рівні діти бачитимуть прочитане на малюнках [3, 183]. Само собою зрозуміло, що необхідно поступово привчати учнів до свідомого читання без малюнків, а щоб цей перехід не був різким, М.О.Тростніков зазначає, що потрібно підготувати учнів до сприймання змісту відповідною бесідою. У більшості випадків, на думку методиста, однієї підготовчої бесіди недостатньо для усвідомлення і розуміння прочитаного, а тому варто вдаватися до пояснень вчителя та словникової роботи після прочитання.

Також полегшує розуміння змісту та основної думки твору складання плану, що, на думку Тростнікова, є наступною стадією роботи над художнім твором, та переказ прочитаного. Правильно складений план показує логіку викладу думок і коротко вказує на основне із змісту художнього твору. План має бути стислим, бо детальний план утруднює розуміння основної думки. Переказ закріплює у пам'яті прочитане і є чудовою підготовкою до правильного і зв'язного вираження власних думок учнів, розвиває здатність пригадувати і мислити, вчить відділяти головне від другорядного, привчає дітей до літературного мовлення, як усного так і писемного [3, 190]. Все це обумовлює значення переказу як важливого прийому свідомого читання, а тому потрібно вчити дітей переказувати, і це навчання має бути поступовим.

М.О. Тростніков виділяє декілька ступенів навчання переказу:

- переказ з опорою на малюнок;
- переказ з опорою на план;
- переказ без опори [3, 190].

Тільки після переказу учнями змісту художнього твору, на думку М.О.Тростнікова, вчитель може поставити запитання проблемного характеру, що стосуються основної думки твору.

Особливу увагу М.О.Тростніков приділяв повторенню вивченого матеріалу. Цим його педагогічні погляди відрізнялися від усталеної на початку ХХ ст. методики навчання читання, згідно якої повторенню вивченого в школах не надавалося належного значення.

Вчений-методист розробив власну методику повторення, мета якого впевнитися в тому, чи пам'ятають і розуміють діти раніше прочитане. «Повторення – писав М.О.Тростніков – не лише основа знань, а й основа розуміння» [3, 193]. Повторення має бути систематичним і містити різноманітні завдання. Для цього потрібно при першому повторенні – переказати, при другому – скласти план, при третьому – вивести основну думку, при четвертому – вивести другорядні думки, також можна використовувати бесіду. Правильно проведена підсумкова бесіда стимулює дітей до енергійної духовної діяльності. Саме за таких умов відбувається цілковите розуміння та усвідомлення прочитаного.

Визначивши основні положення творчого доробку М.О.Тростнікова та зіставивши їх із сучасними поглядами у методиці викладання зарубіжної літератури у школі, ми прийшли до висновку, що педагог розробив власну методику роботи над художнім твором, яка майже повністю співпадає із сучасним підходом:

1. Підготовка (підготовча бесіда).
2. Пояснювальне читання (читання).
3. Пояснення слів і виразів (словникова робота).
4. Вияснення зв'язку між реченнями (робота над композицією).
5. Складання плану і виведення основної думки (тема, ідея, проблематика).
- 6 Переказ прочитаного.
- 7 Повторення.

Особливого значення педагог надавав зв'язку методики викладання літератури з педагогікою, дидактикою, психологією. М.О.Тростніков був великим знавцем дитячої душі, він розумів, що у міру своїх психолого-вікових особливостей діти по-різному сприймають і засвоюють навчальний матеріал. Він, як прогресивний педагог свого часу, вже на початку ХХ ст. говорив про диференційований підхід до учнів, який лише у наш час набув актуального значення.

Проаналізувавши праці М.О.Тростнікова з методики викладання літератури, можна виділити такі основні **новаторські погляди** методиста:

- прочитання художніх творів сприяє моральному та естетичному розвитку учнів;
- під час аналізу художнього твору думка автора має стати думкою читача;
- учіння не завжди є цікавим, але завжди корисним;
- учитель-словесник має виховувати і розвивати у дітей любов і задоволення від читання;
- забезпечувати системний підхід у викладанні літератури;
- на перших етапах навчання читанню обов'язково використовувати підготовчу бесіду, яка має бути пов'язана зі змістом твору;
- давати дітям твори для самостійного прочитання.

Ці погляди носять характер методичних рекомендацій, разом з тим сам автор не визнавав їх абсолютний пріоритет. Він вважав, що учнів слід вчити сприймати художній твір потрібно не пасивно, а осмислено, активізуючи всі якості культурного читача; глибоко проникати у тканину художнього твору; розуміти його не на побутовому рівні, а в контексті розвитку світової культури, філософської думки, з позиції духовних прагнень свого часу; уміти отримувати справжню естетичну насолоду від твору як мистецтва слова.

На думку М.О.Тростнікова, найголовніше - творчість учителя, його захопленість. Сподіваємось, що органічне поєднання власної творчості і методичних рекомендацій вченого допоможе віднайти ті шляхи, якими треба йти до мети.

Література

1. Андреевский Л. С. Классическое и реальное образование. – Глухов, 1900. – 52 с.
2. Тростников М. А. Обучение чтению / Русская школа. Общепедагогический журнал для школы и семьи. – 1904. - № 1. – С.145-150.

3. Тростников М.А. Обучение чтению правильному, сознательному, выразительному / Русская школа. Общепедагогический журнал для школы и семьи. – 1901. - № 5-6, № 7-8. – С.179-198, С.277-290.

Резюме

В статье впервые анализируется методическое наследие М.А. Тростникова, в котором представлены методические рекомендации по развитию читательской культуры учеников и повышения качества их чтения.

Ключевые слова: читательская культура, правильное, сознательное и выразительное чтение.

Summary

The article is devoted to analysis of some scientific works by M. O. Trostnikov, in which are presented the methodical recommendation about formation of reading culture and conscious reader.

Key words: reading culture, correct, conscious and expressive reading.

УДК: 378.016

Ши Цзюнь-бо

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ

Розкриваються нові вимоги до підготовки майбутніх вчителів музики у системі вищої освіти. Розглядається сутність мистецької компетентності вчителя музики та особливості її формування у процесі навчання гри на фортепіано.

Ключові слова: вчитель музики, мистецька компетентність, фортепіанна підготовка.

Підготовка висококваліфікованих та конкурентноспроможних фахівців у галузі культури та освіти пов'язана з формуванням мистецької компетентності майбутнього педагога. Саме компетентнісна парадигма стрімко набуває значущості в сучасній мистецькій освіті, оскільки передбачає створення суспільно відкритої педагогічної моделі підготовки фахівців, що поряд із знанневою основою включає цілий ряд аспектів їх професійного становлення, таких як розвиток соціально-особистісної мотивації до навчання, формування загальної та фахової культури, розширення спеціального досвіду, актуалізацію необхідних для продуктивного виконання майбутньої діяльності особистісних якостей тощо.

Нині поняття «компетентність» (від лат. *competo* – відповідаю певним вимогам) дедалі частіше вживається у галузі вищої педагогічної освіти (В.Локшин, Л.Масол, О.Щолокова). Аналіз різних підходів[4] свідчить, що більшість дослідників пов'язують цей феномен із здатністю до актуального виконання професійної діяльності, творчим потенціалом саморозвитку, культурою самовизначення, а отже – із результатом підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ.

Звісно, формування мистецької компетентності майбутнього вчителя музики має свою специфіку, що вимагає від вищих навчальних закладів розробки нових підходів, які б сприяли розширенню загальної мистецької ерудиції студентів, водночас, орієнтуючи їх на оцінку і вибір музичної інформації, поглиблення музично-фахових знань, забезпечення розвитку спеціалізованих музично-виконавських умінь творчої інтерпретації мистецьких творів та забезпечуючи самостійність виконання професійної діяльності.

Мистецька компетентність вчителя музики – поняття широке та багатомірне, що охоплює глибоке розуміння та усвідомлення музики як явища суспільного життя; засвоєння основних її закономірностей, стилів та жанрів; оволодіння засобами втілення художніх образів у виконавстві; вмільому використанні широкого спектру музики у художньо-виховній роботі зі школярами; творчий саморозвиток та самореалізацію у мистецькій педагогічній діяльності.

Тож, мистецьку компетентність вчителя музики ми розглядаємо як системну, інтегровану якість особистості, що синтезує знання з історії і теорії мистецтва, зокрема музичного; художньо-творчі уміння у галузі виконавства; особистісні характеристики (здібності, ціннісні орієнтації, риси характеру); досвід практичної діяльності, що дозволяє майбутньому фахівцю успішно здійснювати в

змінних соціокультурних умовах професійні функції та здатність самостійно розвивати і реалізовувати набутий у процесі навчання фаховий потенціал.

У структурі мистецької компетентності ми виділяємо такі компоненти: пізнавально-оцінний, інтерпретаційно-творчий, професійно-проективний.

Фортепіанна підготовка студентів мистецьких освітніх закладів синтезує розвиток зазначених компонентів, постаючи важливим аспектом формування мистецької компетентності майбутнього вчителя музики.

Так, формування пізнавально-оцінного компоненту мистецької компетенції здійснюється через розвиток когнітивних, рефлексивних процесів шляхом набуття знань у галузі фортепіанного виконавства у тісному зв'язку з культурологічним розвитком студента.

Розвиток інтерпретаційно-творчого компоненту мистецької компетентності передбачає набуття студентом художньо-виконавських умінь та навичок у процесі навчання гри на фортепіано, а також спроможності до вербального узагальнення образного змісту музики, досвіду діалогового спілкування з творами мистецтва, втілення власних думок та почуттів у музичному виконавстві.

Формування професійно-проективного компоненту включає вироблення у студентів власних професійних орієнтирів під час виконавської підготовки та спрямування мистецької компетентності у річище майбутньої педагогічної діяльності.

У процесі фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики розвиток компонентів мистецької компетентності проходить у динамічній єдності. Методика формування мистецької компетентності передбачає поетапність педагогічної роботи, що ґрунтується на забезпеченні взаємовпливу пізнавальної та творчої діяльності студентів, який реалізується в двох аспектах – художньому та педагогічно-проективному, а отже, орієнтує майбутніх учителів на самостійну мистецьку педагогічну діяльність.

Сутність першого етапу – *спонукально-ознайомлювального* – полягає в ознайомленні студентів з навчальним музичним матеріалом, у засвоєнні вмінь та навичок фортепіанного виконавства, методів, прийомів педагогічної роботи. На даному етапі формування мистецької компетентності більш активну роль відіграє педагог, рекомендуючи до виконання той, чи інший твір, створюючи ситуації, що забезпечують розвиток мотивації навчання студента, зв'язок нових знань з попередніми тощо.

На першому етапі педагогічної роботи студенту необхідно надати можливість ознайомитися з якомога більшою кількістю фортепіанного репертуару різних стилів та художніх напрямків, осмислити при цьому культурологічні взаємозв'язки. Тому до різноманітних форм музично-виконавської роботи слід включати ескізне виконання музичних творів, читання з листа дитячого репертуару із здійсненням наскрізного аналізу музичних творів та ін.

Другий етап формування мистецької компетентності у процесі фортепіанної підготовки визначаємо як *діалогово-оцінювальний*. Завданням його постає формування у студентів умінь самостійно визначати труднощі в опануванні музичних творів та способи їх подолання.

На даному етапі роботи педагог і студент перебувають в безпосередньому активному діалозі. Педагог забезпечує і регулює активну діяльність студента, використовуючи як репродуктивні, так і творчі методи роботи. Студенту пропонується самостійно добирати музичний репертуар, аргументуючи його педагогічну доцільність, складати словесну інтерпретацію творів із власної навчально-виконавської програми, обговорювати з викладачем план їх розучування та реалізовувати його у процесі навчально-виконавської роботи.

Третій етап педагогічної роботи – *самостійно-творчий* – спрямовується на розвиток самостійності студента, його творчого самовираження у музичному виконавстві, здатності до педагогічної проекції набутих знань та вмінь музичного виконавства.

Допомога педагога поступово послаблюється і проявляється дедалі більша активність студента у діалозі із самим твором мистецтва. Студент має глибоко осмислити розучувані музичні твори, зрозуміти авторський задум, усвідомити своє власне естетичне ставлення до мистецького твору та намагатися втілити у музичному виконавстві свої думки та почуття. Отже, на даному етапі роботи важливо студенту усвідомити активно-діалогову природу спілкування з мистецтвом, у процесі якого пізнається та змінюється власний внутрішній світ. Таке художнє спілкування спрямовується, за словами О.П.Рудницької, на емоційно-смысловий пошук, усвідомлення власних особливостей, індивідуальне ставлення до твору та його інтерпретації, бачення себе у світлі концептуальних авторських ідей поєднання образного змісту твору та внутрішнього Я особистості, виникнення найінтимніших почуттів, що є новими орієнтирами мистецького навчання [3, 56].

В такий спосіб забезпечується пошуково-творча діяльність студента на основі самовиражальних підходів; розвиток його вмінь відтворювати власне відчуття мистецького твору у реальному звучанні та інтерпретаційне втілення авторського задуму на основі попереднього художньо-виконавського досвіду.

Особливого значення на цьому етапі набуває вироблення професійних орієнтирів спрямування набутої компетентності у русло майбутньої музично-педагогічної роботи. Тож, конче важливо студенту розвивати вміння вербальної інтерпретації художнього твору. Окремими завданнями можуть слугувати словесні пояснення образного змісту, вербальні характеристики емоційного відчуття та самовираження та їх педагогічна проекція на певну вікову категорію учнів.

Таким чином, фортепіанна підготовка майбутнього вчителя музики, що передбачає поетапність набуття досвіду самостійного опанування, інтерпретування та педагогічного проектування музичних творів є важливим аспектом формування його мистецької компетентності

Література

1. Библер В.С. Мышление как творчество. – М.: Политиздат, 1975. –399 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987.- С.243.
3. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. – Навчальний посібник. – К.: «Інтерпроф», 2002. –270 с.
4. Стратегии модернизации содержания общего образования. Материалы разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.

Резюме

Рассматриваются новые требования к подготовке будущего учителя музыки в системе высшего образования.

Ключевые слова: учитель музыки, художественная компетентность, фортепианная подготовка.

Summary

New requirements to training of future music teacher in the system of higher education.

Key words: music teacher, art competention, pianos training.

УДК 371.134/. 382

Н.В.Яременко

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлено педагогічні умови, структурні компоненти, систему принципів, засобів, підходів, методів та форм підготовки майбутнього вчителя як вихователя до організації ігрової діяльності учнів основної школи у години дозвілля.

Ключові слова: підготовка вчителя, дозвілля, ігрова діяльність, учні основної школи.

На часі постало завдання суттєво переорієнтувати підготовку вчителя таким чином, щоб він став новатором, який володіє сучасними навчально-виховними технологіями, зокрема – й ігровими, організатором спільної захоплюючої діяльності учнів – такою може бути ігрова діяльність у години дозвілля; формувати в нього творче педагогічне мислення. Підготовка майбутнього вчителя до ефективної організації виховної роботи з учнями є важливою педагогічною проблемою, окремі аспекти якої останніми роками досліджували О.В.Беспалько, І.І.Коновальчук, Л.І.Куторжевська, Ю.В.Пелех, І.В.Казанжи, О.А.Дубасенюк, Г.В.Троцко, Н.П.Сивачук та інші автори. Однак проблема підготовки майбутніх учителів до організації дозвіллевої ігрової діяльності учнів основної школи не була предметом спеціального дослідження.

Метою даної статті є обґрунтування концептуальних засад підготовки майбутніх учителів до організації ігрової діяльності учнів основної школи у години дозвілля.

Концептуальне бачення підготовки фахівця з організації дозвіллево-ігрової діяльності (ДІД) учнів основної школи полягає в тому, що вона має бути спрямована на підвищення ефективності професійної підготовки вчителя до організації виховної роботи в загальноосвітньому навчальному

закладі. Узагальнення теоретичних досліджень з проблеми підготовки майбутніх учителів до організації ДІД учнів основної школи та результати констатуючого експерименту дають підстави припустити, що вона можлива за таких педагогічних умов:

- усвідомлення майбутніми вчителями своєї ролі як педагога-вихователя;
- забезпечення єдності основних компонентів підготовки: мотиваційно-ціннісного, змістовно-цільового, процесуального, контрольного-регулювального, оцінно-результативного;
- забезпечення єдності змісту навчання, самостійної роботи та оцінки знань студентів з основ методики організації дозвіллево-ігрової діяльності в соціумі;
- дотримання дидактичних вимог до контролю якості знань студентів;
- збагачення майбутніх фахівців знаннями з організації ігрової діяльності в системі інтегративних зв'язків та самоосвіти;
- моніторинг рівня готовності майбутніх учителів до організації дозвіллевої ігрової діяльності;
- наявність достатнього професійного рівня викладача, його підготовленість до навчання студентів методики організації ігрової діяльності.

Зупинимося на короткій характеристиці зазначених умов. Усвідомлення майбутніми вчителями своєї ролі як педагога-вихователя є важливою педагогічною умовою їхньої підготовки до організації ДІД учнів основної школи. На значимості проблеми спеціальних знань, умінь та навичок у сфері організації виховної роботи з дітьми наголошував К.Д.Ушинський. З цього приводу він зауважував: “Майже всі визнають, що виховання вимагає терпіння; дехто думає, що для нього потрібні вроджена здібність і вміння, тобто навичка; але зовсім небагато переконані, що, крім терпіння, вроджених здібностей і навичок, необхідні ще й спеціальні знання, хоча численні педагогічні блукання наші і могли б усіх переконати в цьому” [16, с.11]. Важливо щоб, навчаючись у вищому педагогічному навчальному закладі, майбутній учитель насамперед зрозумів своє головне призначення – виховувати майбутніх громадян України. Тому вищий педагогічний навчальний заклад, враховуючи сучасні вимоги до організації виховного процесу, має забезпечити отримання майбутніми вчителями окрім фундаментальної ще й спеціальну підготовку, зокрема й до організації дозвіллево-ігрової діяльності, шляхом введення до навчальних програм таких навчальних дисциплін (спецкурсів) як “Організація ігрової діяльності” чи “Дозвіллезнавство”, змістом яких передбачено вивчення методики організації ігрової діяльності з учнями.

До вчителя як вихователя ставляться високі вимоги, тому він постійно повинен працювати над собою, забезпечуючи самовдосконалення. Учитель, який як вихователь залучає учнів до різних видів діяльності в години дозвілля, насамперед має володіти такими основними педагогічними здібностями: академічними, дидактичними, організаторськими, комунікативними, експресивними, перцептивними, креативними, які є сукупністю індивідуально-психологічних особливостей особистості, що сприяють успішності в педагогічній діяльності [9, 115].

Проблема розвитку у педагогів якостей вихователя є досить складною, на що вказують автори І.О.Трухін та О.Т.Шпак [12, 51]. Найсуттєвішими вимогами до особистості педагога як вихователя є: вихованість (ввічливість, стриманість, тактовність, справедливість, охайність, загальна культура: правова, політична, екологічна, естетична, трудова, мовна тощо), моральна стійкість, високий рівень культури спілкування, гуманність (доброта, співчутливість, чесність, щирість, привітність, толерантність, володіння своїм психічним станом), вимогливість, енергійність, дисциплінованість, товариськість, ерудованість, об'єктивність, творчість [12, 53-62].

Учитель, який залучає учнів до ігрового виду діяльності, на нашу думку, окрім зазначених вище характеристик, повинен володіти спеціальними властивостями, знаннями та вміннями з організації дитячих ігор: ініціативністю, кмітливостю, винахідливістю, наполегливістю, самовладанням, самостійністю, спостережливістю, організованістю, оригінальністю ідей, вмінням перевтілюватися в інший образ, здібністю до фантазування, компетентністю в ігровій сфері, незвичайною творчістю – здатністю створювати нові ігрові моделі та реалізувати їх у практичній роботі з дітьми. До специфічних властивостей організатора дозвіллево-ігрової діяльності учнів основної школи відносимо організаторську проникливість, здібність до активного психологічного впливу, схильність до організаторської роботи та спрямованість його особистості.

Таким чином, усвідомлення майбутнім учителем своєї ролі як вихователя та необхідності вироблення й удосконалення в собі зазначених вище рис, якостей та властивостей є важливою педагогічною умовою підготовки майбутнього педагога до організації ДІД учнів основної школи.

У процесі навчання майбутнього педагога реалізуються такі структурні компоненти підготовки: мотиваційно-ціннісний (передбачає вмотивовані дії щодо організації виховної роботи з

учнями та усвідомлення їх педагогічних можливостей), змістовно-цільовий (передбачає постановку дидактичної мети, проектування та прогнозування очікуваних результатів, зміст діяльності), процесуальний (містить актуалізацію знань, умінь, практичні дії, спрямовані на вирішення навчального завдання, удосконалення умінь та навичок), контрольно-регулювальний (поточний контроль з метою корекції (самокорекції) і регуляції (саморегуляції) рівня знань, умінь, навичок, здібностей студентів до організації ігрової діяльності учнів: у процесі навчання необхідним є поточний контроль і регулювання навчального процесу) та оцінно-результативний: передбачає аналіз та оцінку (самооцінку) виконання завдання-ролі, з'ясування причин розбіжності отриманого результату з прогнозованим, подолання помилок, постановку нових перспектив. Усі компоненти процесу пов'язані між собою причинно-наслідковими зв'язками. Мета навчання визначає його зміст, який реалізується визначеними методами, засобами і формами стимулювання й мотивації та організації навчання. У єдності всі компоненти забезпечують необхідний результат [10, 117].

Технологією підготовки молодшого спеціаліста до організації ДІД учнів основної школи передбачено єдність змісту навчання, самостійної роботи та оцінки знань студентів в опануванні навчальними дисциплінами, оволодінні основами методики організації дозвіллезнавства ігрової діяльності в соціумі. Зазначене вище зумовлює доцільність складання навчальної та робочої програм з означеної проблеми, створення навчально-методичного комплексу для студентів та викладачів, організації навчального процесу, в тому числі – педагогічної практики, розробки системи завдань для організації самостійної роботи студентів, залучення студентів до участі у позанавчальній роботі, яка сприяє розвитку та вдосконаленню спеціальних професійних знань, умінь та навичок. Досвід роботи показує, а експериментально має бути перевірено, що організація підготовки майбутнього вчителя у такій послідовності створює умови для професійного саморозвитку, формування професійної компетентності та методологічної культури майбутнього спеціаліста.

Базовий мінімум теоретичних знань та практичних умінь і навичок відображений у навчальних програмах “Організація ігрової діяльності” та “Дозвіллезнавство”. Робоча програма як важливий нормативний документ, відображає зміст освіти і навчання на рівні предмета і є засобом контролю за діяльністю викладача та студента. Програма не тільки визначає обсяг базових знань, – її виконання сприяє розвитку в студентів вміння вчитися, вихованню мобільної людини, яка “...може самостійно здобувати знання, вільно орієнтуватися в інформаційному просторі” [11, 39]. У ній визначені актуальні питання, пов'язані з опануванням конкретної спеціальності, що є основою для розвитку системи здібностей, контролю та самостійної роботи студентів.

Вироблення професійних знань, умінь та навичок майбутніх педагогів згідно з навчальним планом відбувається не лише під час навчальних (лекційних, практичних, семінарських) занять, а й у процесі самостійної роботи студентів [18, 144-149].

Ефективність самостійної роботи студента значною мірою залежить від усвідомлення її необхідності. Адже людина за своєю природою є системою, що сама себе організовує і здатна до самоуправління своїм навчанням, вихованням, розвитком, поведінкою. Саме ця властивість людини зумовлює те, що вона завжди всього навчається сама, незалежно від того, де вона навчається, чого вона навчається, у кого вона вчиться. Оскільки людина є суб'єктом власної діяльності, вона самостійно визначає її мету, сама вибирає шляхи, способи і засоби реалізації цієї діяльності. Студент має оволодіти вмінням вчитися, правильно організовувати всі види власної діяльності. Він має зрозуміти, що найкращі ерудовані і працелюбні викладачі не зможуть досягти його всебічного розвитку до тих пір, поки він сам не стане займатися самоорганізацією своєї діяльності і поведінки, самовдосконаленням своїх можливостей, умінь, здібностей, необхідних для безперервного навчання, самовиховання, саморозвитку в майбутній трудовій та громадській діяльності. Уміння вчитися означає постійно прагнути до нових знань. Уміння вчитися – це, насамперед, уміння організувати самого себе [19, 6].

Організація самостійної роботи студентів з навчальних дисциплін “Дозвіллезнавство” та “Організації ігрової діяльності” не буде ефективною без розробки навчально-методичних посібників. До структури посібника доречно включити такі розділи: програма курсу, блок завдань для самостійної роботи студентів, блок навчально-методичного забезпечення курсу. У ньому повинні бути вміщені: зміст навчальної дисципліни за темами; зміст завдань для контрольних робіт та до заліку; алгоритм виконання практичних робіт (творчих завдань); критерії оцінювання усних відповідей та практичних робіт (творчих завдань); тематика курсових робіт та рекомендації щодо їх написання; список рекомендованої літератури; система завдань теоретичного та практичного характеру для самостійної роботи студентів, зразки їх виконання; опорно-логічні конспекти навчального матеріалу, що визначений навчальною програмою.

Невід'ємною складовою системи фахової педагогічної підготовки студентів у вищих закладах освіти I-II рівнів акредитації є контрольно-оцінювальна діяльність викладача. Вона забезпечує перевірку (усну чи письмову) виконаних студентами домашніх завдань, практичних та творчих робіт. Однак, здійснюючи контрольно-оцінювальну діяльність, викладач не тільки визначає рівень оволодіння студентом навчального матеріалу, а й "...установлює рівень мислення студента, ступінь розуміння, з'ясовує підхід, використаний студентом у навчальній роботі, дає конкретні рекомендації". Такий підхід до організації контролю знань студентів сприяє перетворенню його на ефективний засіб управління особистісного розвитку студента. Відомості про рівень знань, практичних умінь та навичок студентів, про особливості їх пізнавальної та творчої діяльності уможливають внесення викладачем дидактичних і методичних коректив у організацію та проведення лекційних та практичних занять. Контроль, облік та оцінку знань студентів розглядають як метод навчання та виховання [6, 170]. До основних функцій контролю знань студентів відносять: навчальну (освітню), розвиваючу, організуючу, повторювальну, узагальнюючу, закріплюючу, контролюючу, керівну і виховну. Контроль знань – одна з найважливіших навчальних і виховних форм навчальної роботи. Розуміння цього студентами має викликати в них бажання виконувати запропоновані варіанти завдань, прагнення до самоперевірки, самоконтролю. Цього можна досягти, якщо контроль якості навчальної роботи студентів буде здійснюватись планово, систематично, об'єктивно, економно, просто, наочно [6, 173]. Контроль якості знань студентів буде ефективним тільки за умови дотримання викладачем відповідних дидактичних вимог до контролю, а саме: систематичності, індивідуальності, диференціювання, цілеспрямованості, об'єктивності.

Контрольно-оцінювальна діяльність має бути організована таким чином, щоб з кожного навчального модуля теоретичні знання та практичні вміння студента були оцінені. На нашу думку, викладач навчальних дисциплін "Організація ігрової діяльності" та "Дозвіллезнавство", враховуючи їх значимість для фахової підготовки та досягнення рівня професійної майстерності кожним, хто навчається у вищому навчальному закладі, здобуває певну спеціальність, повинен розробити і спеціальні критерії оцінювання знань та практичних умінь студентів. Кожен студент повинен знати критерії оцінювання самостійно виконаної практичної роботи репродуктивного чи творчого характеру. За цієї умови викладач може об'єктивно оцінити виконані студентами роботи, проаналізувавши допущені помилки, а студенти, врахувавши його зауваження та пропозиції, у ході виконання наступних завдань удосконалюватимуть власні практичні вміння.

Отже, єдність змісту навчального матеріалу та форм проведення занять, самостійної роботи студентів та оцінки їхніх знань, умінь і навичок підвищує "...ефективність вирішення комплексу навчально-виховних завдань: системне вивчення об'єктів поєднується зі світоглядним узагальненням предметних знань, розвитком діалектичного мислення та пізнавально-ціннісного ставлення до узагальнення ідей. Крім того, розширюється спілкування, розвиваються співробітництво та взаємодопомога у процесі навчання" [8, 126].

Окрім самоосвіти, збагачення майбутніх учителів знаннями з організації ігрової діяльності має здійснюватися і в системі інтегративних зв'язків, що має велике значення для повторення й закріплення вивченого, усвідомлення необхідності, взаємозумовленості та взаємозв'язку змісту навчального матеріалу усіх нормативних та вибіркового навчальних дисциплін. Поєднання загальноосвітніх, соціально-гуманітарних, психолого-педагогічних, спеціальних знань, умінь, навичок, здібностей та набутого досвіду співробітництва і співтворчості, врахування власних педагогічних можливостей зумовлює ефективність професійної підготовки вчителя до організації виховної роботи в школі.

Моніторинг власної педагогічної діяльності викладачем та рівня готовності майбутнього вчителя до організації ДІД учнів основної школи є важливою умовою здійснення підготовки фахівця. Моніторинг позначає процедури систематичного збирання даних про важливі аспекти навчання методики організації ДІД учнів основної школи. "Моніторингова діяльність передбачає збирання даних вимірювання, але не обмежується відомостями тільки про результати навчання, а враховує і контекстуальну інформацію, виміри вхідних ресурсів" і навчального процесу [5, 18].

Під оцінюванням розуміють "...систематичне збирання і тлумачення фактів, за якими йде наступний етап – судження про їхню цінність і відповідне планування подальших дій" [Там само]. Отже, оцінювання дає змогу формувати судження про цінність на основі фактів, отриманих шляхом вимірювання ознак, рис, явищ, а результати пов'язуються з якоюсь метою та цінностями, встановленими для навчальної діяльності.

Моніторинг і оцінювання – це споріднені речі, проте між ними існує суттєва відмінність. Моніторинг передбачає систематичне збирання фактів про контекст, вхідні ресурси, процеси й

результати в системі навчання. Оцінювання передбачає застосування зібраних даних для того, щоб сформувані оцінні судження про ситуацію. Систематичне збирання фактів про рівень досягнень у навчанні, подібно до показникової системи під час проведення моніторингу навчального процесу, – важливий елемент оцінювання у моделі підзвітності. Моніторинг указує на те, як завдяки оцінним судженням можна забезпечити існування підзвітності для того, щоб впливати на системи керування і контролю [Там само].

Аналіз педагогічного моніторингу дає можливість викладачу регулювати й коригувати власну діяльність, пов'язану з навчанням студентів, виробленням у них спеціальних умінь та навичок щодо організації ігрових форм роботи з учнями у позакласний час. Відстежуючи рівень теоретичних знань та готовності майбутніх учителів-вихователів до виконання тих чи інших практичних дій з організації ігрової діяльності учнів, викладач вносить корективи у зміст завдань, планування й організацію навчальних занять із студентами з метою розвитку їхніх професійних якостей, виявлення індивідуальних особливостей та особистих досягнень.

Особливу роль відводимо особистості викладача, бо результат підготовки фахівця значною мірою залежить саме від нього. “Проблему виховання здібностей, нахилів, покликання не можна розв'язати практично без безпосереднього впливу особистості педагога на особистість вихованців. Здібності виховуються тільки здібностями, нахили – нахилами, покликання покликаннями” [12, 562]. К.Д.Ушинський у свій час відзначав, що хорошим педагогом може стати тільки той, хто сам отримав правильне педагогічне виховання [14, 87]. І ніякі статuti і програми, ніякий штучний організм установи, як би хитро він не був придуманий, не може замінити особистості у справі виховання [15, 191]. Виховання в даному випадку ми розуміємо і як навчання студентів. Видатний педагог розглядав навчання як могутній засіб виховання, а вибір педагога вважав у вихованні найважливішою справою, тому що виховна сила впливає тільки з живого джерела людської особистості. А тому педагогічна підготовка наставників не повинна обмежуватись лише теоретичним та практичним навчанням, має відбуватися формування “характеру характером” [Там само].

Підготовка спеціаліста в системі вищої освіти передбачає становлення його як професіонала у сфері педагогічної діяльності, а також – як громадянина своєї країни і представника соціальної верстви інтелігенції. Тому необхідно поряд з професійною підготовкою, яка здійснюється шляхом організації теоретичного навчання і системи практичних занять, не менше уваги приділяти становленню особистості спеціаліста, цілеспрямованому формуванню його особистісних і громадянських якостей, що може бути реалізовано через систему виховання, відтворену в освітніх закладах вищої школи.

Підготовка майбутніх учителів до організації ДІД учнів основної школи спирається на систему принципів. Під принципами навчання розуміють “...вихідні положення, які визначаються цілями та завданнями навчання і, в свою чергу, зумовлюють форми і методи навчання. Оскільки дидактичні принципи між собою взаємопов'язані, взаємозалежні і взаємозумовлені, можна стверджувати, що вони утворюють певну систему вихідних дидактичних вимог, які забезпечують необхідну ефективність навчання” [8, 90-91]. У процесі підготовки майбутніх учителів до організації ДІД учнів основної школи вважаємо за доцільне керуватися такими принципами: послідовності підготовки майбутнього вчителя до організації ДІД учнів основної школи; зв'язку з практикою виховання в загальноосвітніх навчальних закладах; рольової перспективи; забезпечення неперервності освіти; діалогічності (педагогічної взаємодії, співробітництва та співтворчості); орієнтованості на розвиток особистості майбутнього спеціаліста; оптимального співвідношення загальних, групових та індивідуальних форм організації навчального процесу; оптимального застосування сучасних методів та засобів навчання; відповідності результатів підготовки молодших спеціалістів вимогам, що висуваються сферою професійної діяльності; забезпечення їхньої конкурентноздатності.

У сучасній дидактиці серед принципів діяльності виділено принцип діалогічності (педагогічної взаємодії, співробітництва та співтворчості), який передбачає, що “...людина за своєю суттю є діалогічною” [10, 39]. Вона може виявити себе і може бути зрозумілою тільки завдяки діалогу. Тільки у спільній творчості рівних партнерів, які чують один одного, можливий процес взаємозбагачувального впливу, який забезпечує успіх навчання і виховання.

Дотримання принципу рольової перспективи в організації і проведенні навчальної діяльності Л.Кондрашова вважає надзвичайно важливим, а “...сам принцип – основним” [2, 15], тому зупинимося на його характеристиці детальніше. Виконання кожним студентом складної і відповідальної ролі дає йому змогу в навчальній ситуації максимально виявити активність, психологічну своєрідність, сприяє формуванню професійної компетентності і готовності до творчого

виконання професійних функцій. Ми погоджуємося, що “...навчальна діяльність, у ході якої дотримуються принципу рольової перспективи, сприяє формуванню у студентів звички до самоорганізації, почуття власної гідності, самоповаги, здатності творчо виконувати свої професійні обов’язки” [Там само].

Технологія навчання, що ґрунтується на принципі рольової перспективи, – це дидактична система, що впливає на емоційно-вольову, мотиваційну, пізнавальну сфери особистості, стимулює розвиток професійних якостей, підвищує рівень професіоналізму випускників вищого навчального закладу. Важливими характеристиками цієї технології є: подання дидактичної мети у формі рольової перспективи; структурування навчальної інформації у вигляді імітаційно-ігрової моделі; наявність педагогічної взаємодії, співробітництва і співтворчості у системі взаємин “викладач-студент”; різноманітність ролей, імітаційно-ігрових і проблемно-ситуаційних методів навчання; опора на творчий потенціал та індивідуальні можливості студентів у ході виконання навчальних ролей професійної спрямованості; надання студентам свободи вибору навчальних ролей і завдань; створення ситуації успіху в навчанні; забезпечення психологічного комфорту для кожного студента; позитивне оцінювання дій студентів за умови досягнення рольової перспективи.

Рольова перспектива як дидактична мета виступає механізмом керування, розвитку і стимулювання пізнавальної самостійності в навчальному процесі. Досягнення мети (рольової перспективи) стимулює формуючий потенціал навчання і зумовлює структурування змісту навчального матеріалу у формі імітаційно-ігрової моделі. Підґрунтям змісту навчання є логіко-рефлексійні, рефлексійно-дослідницькі і рефлексійно-творчі завдання, виконання яких зорієнтовано на формування в майбутніх педагогів готовності до творчої, професійної діяльності. Виконуючи навчальну роль, студент виявляє свої творчі здібності. Беручи участь у різноманітних формах навчання (гра, дискусія, практична робота, моделювання, тренінг, рольова ситуація тощо), студент повинен виявити свою точку зору на навчальну проблему, власну позицію щодо питання, яке вивчається, самостійність мислення, продемонструвати рівень активності професійних дій у модельованих ситуаціях [2, 15].

Визначаючи систему дидактичних принципів, ми керувались тим, що процес навчання у вищій школі має свою специфіку – це професійне навчання на основі відносно закінченої загальної освіти студентів. Також ми враховували, що на формування майбутнього фахівця “...впливає не тільки програмний зміст освіти, що передається викладачем, а й інтелектуально-творча діяльність та самоосвіта самого студента” [8, 91]. У сучасних умовах знань, здобутих у вищому навчальному закладі, стає замало, тому провідною є установка на неперервну освіту. Отже, майбутні організатори ДІД учнів у вищому навчальному закладі навчаються здобувати знання, уміння та досвід пізнавально-творчої самостійності, при цьому відбувається процес формування психологічної, теоретичної та практичної готовності до інтелектуально-творчої і самоосвітньої діяльності [Там само].

Підготовка фахівця здійснюється шляхом застосування методів навчання. Особливостями методів навчання у вищому педагогічному навчальному закладі є те, що вони “...зближені з методами самої науки...”, тожні деяким формам організації навчального процесу, що пояснюється багатофункціональністю педагогічних явищ та процесів [8, 92-93]. Методи навчання визначають як способи “...взаємопов’язаної діяльності викладача і студента, спрямованої на вирішення завдань навчання, виховання й розвитку майбутніх фахівців” [8, 92]. У процесі підготовки майбутніх учителів до організації ДІД учнів основної школи ефективним буде застосування таких методів навчання: методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності (словесні: лекція, пояснення, розповідь, бесіда, інструктаж; наочні: ілюстрація, демонстрація, спостереження; практичні: вправа, експеримент, практична робота, педагогічна практика); методи стимулювання і мотивації (інформаційно-рецептивний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий або евристичний, пошуковий або дослідний); методи навчання за ступенем керування навчальною діяльністю – метод навчання під керівництвом викладача, самостійна робота студентів (з книгою, періодичними педагогічними виданнями, виконання практичних та контрольних робіт, підготовка до семінарських занять, написання курсової роботи); методи контролю та самоконтролю (усного, письмового та практичного контролю, самоконтролю) [8, 93-99]. До інтерактивних методів навчання студентів у процесі опанування навчальних дисциплін “Організація ігрової діяльності” та “Дозвіллезнавство” відносимо: мозковий штурм, робота в парах, робота в малих групах, пізнавальні ділові ігри (симулятивні та ситуаційні), рольова гра, диспути та дискусії, “синтез думок”, взаємонавчання (“навчаючись – вчуся” або “броунівський рух”), коло ідей, ажурна пилка.

Підготовка майбутнього вчителя до організації ДІД учнів основної школи здійснюється у таких формах: аудиторні навчальні заняття, на яких забезпечуються інтегративні зв'язки з метою систематизації та закріплення вивченого; різні види педагогічної практики, самостійна робота студентів, позанавчальна робота. Система формування професійних умінь та навичок передбачає проведення лекційних, семінарських та практичних занять, залікових занять під час педагогічної практики, семестрового заліку, написання курсових робіт, різнопланових ігрових програм у позанавчальний час, засідань клубу інтелектуальних ігор, участь студентів у конкурсі "Випускник року" та виставках творчих робіт студентів. Провідну роль у розвитку навичок та застосуванні набутих знань відіграють аудиторні практичні заняття, виконання та захист практичних робіт творчого характеру. "Практичні заняття є логічним продовженням роботи, розпочатої на лекційних заняттях" [8, 114]. Усі форми практичних занять призначені для відпрацювання практичних дій, вироблення конкретних здібностей студентів з організації ігрової діяльності учнів у години дозвілля. "Практичне заняття – така форма навчального заняття, за якої викладач організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їхнього практичного застосування через індивідуальне, парне чи групове виконання відповідно до сформульованих завдань" [8, 117]. Практичні заняття структуруються з теоретичного та практичного блоків, що спрямовує студентів на науковий підхід до виконання та аналізу практичних робіт, підвищує їх якість. Такі заняття можуть проводитись у формі навчального тренінгу, науково-практичної конференції, ділової чи рольової гри, ігрового спілкування в колі.

З метою забезпечення ефективної підготовки майбутніх фахівців до організації ДІД учнів використовуються різні засоби навчання як "...носії інформації та інструмент діяльності" [17, 180]. Найважливіший засіб навчання – підручник, який відіграє значиму роль у становленні і розвитку студента як майбутнього вчителя. Протягом останніх років "підручник" розглядався як: книга чи багато книг; засіб дидактичної організації всіх інших джерел знань; засіб обміну інформацією; модель процесу навчання [10, 214]. Зазначені вище ознаки були об'єднані в узагальнену категорію "навчальний комплекс", в якому виділені стабільні та мінливі структури. Стабільній структурі відповідає рівень "стабільного підручника". Ідея стабільного підручника, в якому представлене ядро навчального комплексу, спиралась на сформульовані положення про ядро знань. "Науково-технічна революція спонукає до неперервного поповнення знань. Правда, коли говорять, що знання поновлюються кожні 5-7 років, відбувається зміна понять. Знання не мають однорідної структури. Є ядро – ті знання, які лягають в основу науки, і периферія, де відбувається неперервний процес нагромадження і поновлення, який ніколи не знецінює основний капітал. Щоб забезпечити неперервність освіти, потрібні ... дві умови: перша – міцна фундаментальна база, тобто знання основних законів природи і суспільства; друга – потреба у навчанні, повага суспільства до знання і його носіїв" [10, 214-215]. Окрім підручника, до засобів навчання методики організації ігрової діяльності учнів відносимо слово викладача, посібники, періодичні педагогічні видання, довідники, енциклопедії та інші джерела інформації; засоби наочності; дидактичний матеріал; технічні засоби навчання, комп'ютерну техніку; допоміжний реквізит, аксесуари та спортивний інвентар для проведення ігор [3, 250].

Використання засобів навчання зумовлюється реалізацією таких дидактичних функцій: зменшення витрат часу; передача необхідної для навчання інформації; розгляд об'єкта чи явища, що вивчається, частинами і в цілому; забезпечення діяльності студентів і викладача [17, 181].

За умови використання засобів навчання у процесі підготовки до навчального заняття із студентами слід дотримуватись наступних дидактичних вимог: проаналізувати мету й завдання заняття, його зміст і логіку вивчення матеріалу; виділити головні елементи, які мають бути засвоєні студентами; визначити, на якому етапі заняття і з якою метою будуть використані засоби навчання; дібрати оптимальні засоби навчання; визначити методи і прийоми, за допомогою яких буде забезпечена пізнавальна діяльність студентів, сформулювати завдання [Там само].

У процесі підготовки майбутніх учителів до організації ДІД учнів основної школи реалізуються такі взаємопов'язані підходи: особистісно-діяльнісний, змістовно-процесуальний, діалогічний, імітаційно-ігровий, компетентнісний.

Особистісно-діяльнісний підхід до навчання забезпечує умови для самореалізації, самовиховання та самоствердження особистості майбутнього педагога, а процесу навчання надає індивідуально орієнтованого характеру. Реалізація даного підходу сприяє саморозвитку, духовному, моральному та інтелектуальному збагаченню особистості студента; створює сприятливі умови для забезпечення його готовності до творчої діяльності, спілкування і взаємин у системі "викладач-студент", психічного розвитку майбутнього педагога, його особистісного потенціалу.

Реалізація змістовно-процесуального підходу у процесі навчання методики організації ДД учнів основної школи "...дозволяє структурувати навчальний матеріал таким чином, щоб залучити студентів до активного процесу пізнання і впливати на мотиваційні, пізнавальні, емоційно-вольові і психофізіологічні сфери їхньої особистості, здійснюючи професійне становлення майбутніх фахівців" [2, 13]. Навчальний процес, що ґрунтується на активній позиції студента, уможливує його підготовку до самостійної професійної діяльності з опорою на особисту ініціативу і власні сили, забезпечує йому свободу професійних дій і вчинків. Змістовно-процесуальний підхід до організації навчання сприяє оптимальному співвідношенню між навчальною інформацією і процесом її отримання, дає змогу перейти від дидактичних технологій з вербальними методами і фронтальними формами на рефлексивні методи, що формують творчу, пізнавальну активність студентів.

Сама природа педагогічної діяльності містить у собі підхід, що потребує постійного вирішення певних завдань, названий Л.Кондрашовою завданневим [2, 13]. Учитель повинен уміти досліджувати навчально-виховний процес, розуміти його суперечності та рушійні сили, застосовувати наукові методи до його організації і здійснення. Завданневий підхід у навчанні сприяє розвитку таких розумових здібностей майбутніх педагогів: здатності аналізувати ситуацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, виявляти приховані залежності, обґрунтовувати й обмірковувати, передбачати наслідки; уміння інтегрувати і синтезувати інформацію, спрямовувати її, організовувати й систематизувати, робити висновки, порушувати і розв'язувати проблеми, розуміти суперечності; дивергентного мислення (гнучкого, рухливого, оригінального); багатства уяви; відчуття гармонії у процесі пізнання і його результатах.

Використання завдань у процесі навчання методики організації ДД учнів допомагає студентам зрозуміти творчу лабораторію вчителя як вихователя, складні взаємозв'язки з оточенням. У процесі пошуку способів вирішення навчального завдання підвищується професійна ерудиція, розвиваються педагогічні здібності, вдосконалюється педагогічна техніка майбутніх педагогів. Завданневий підхід до навчання дає змогу планувати навчальну діяльність студентів з урахуванням їхнього життєвого досвіду, активізувати пізнавальну діяльність за допомогою прийомів значеннєвого перегруповування навчального матеріалу. Реалізація завданнєвого підходу у процесі навчання студентів сприяє перетворенню теорії на інструмент педагогічної дії.

Діалогічний підхід під час вивчення нового матеріалу передбачає введення до навчальної діяльності гіпотез, запитань, моделей, "розхитує" уявлення-штампи, виступає інструментом створення наочних прикладів суперечностей, труднощів. Суть даного підходу полягає у формулюванні запитань та міркувань, допомагає студентів знайти власне вирішення проблемного завдання. Діалог дає змогу студентам проектувати нові знання під час дослідження інформації з опорою на особистий досвід і відповідні педагогічні технології. Основною ознакою діалогічного підходу в навчанні є відсутність інформації про об'єкт пізнання, креативні ситуації, тобто навмисно створені умови, що стимулюють проектування освітнього продукту, рефлексію щодо власних пізнавальних дій в евристичному процесі [2, 13-14].

Діалогічний підхід доцільно реалізувати під час організації пізнавальної діяльності з метою вироблення у студентів вміння організовувати навчальний процес як діалог носіїв різних культур. Діалогічна робота у певних ситуаціях формує у майбутніх педагогів культуру педагогічного спілкування, навички творчого моделювання можливих життєвих ситуацій і вирішення їх за допомогою аналізу педагогічних явищ, фактів; знижує психологічну напруженість, що має місце в ситуаціях, максимально наближених до реальної педагогічної діяльності. Діалогічні ситуації в навчальному процесі розвивають творчу уяву, інтуїцію, виробляють навички комунікації, вміння передбачати й прогнозувати педагогічні події. Діалогізація процесу навчання у ВПНЗ позитивно впливає на розвиток творчого мислення, вироблення діалогічних умінь майбутніх педагогів, дає змогу краще реалізувати його виховний потенціал [Там само].

Навчальну діяльність важливо організовувати таким чином, щоб студенти мали можливість опанувати нову інформацію, закріплювати знання та вміння, використовувати їх у практичній діяльності і спілкуванні. Для цього у процесі навчання доцільно моделювати імітаційно-ігрові ситуації, що активізують не тільки інформаційну, а й процесуальну його складову, поєднують у собі особисту участь студентів у діяльності, професійну спрямованість з ігровими формами імітації. Орієнтація навчання на особистість студента і професіографічну модель його майбутньої спеціальності зумовлюють необхідність реалізації імітаційно-ігрового підходу до організації процесу навчання методики організації ДД учнів.

Характерними ознаками імітаційно-ігрового підходу до навчання є: імітаційне моделювання; опис ситуацій і типів професійно-педагогічних дій та спілкування; проблемний характер

педагогічних ситуацій; професійна спрямованість ігрових ролей, розподіл їх між учасниками гри з урахуванням можливостей, здібностей, підготовленості і професійних установок студентів; стан емоційно-позитивної напруги учасників імітаційно-ігрової діяльності; пошук різних способів вирішення завдань в імітаційно-ігровій ситуації; багатоваріантність рішень; обговорення підсумків імітаційно-ігрової діяльності; чіткість критеріїв щодо оцінювання дій студентів в імітаційно-ігровій ситуації [2, 14].

Імітація і гра в навчальному процесі не тільки збагачують практичний досвід майбутніх педагогів, а й сприяють розвитку необхідних професійно-педагогічних умінь, формуванню їхніх професійних якостей. “Використання імітаційно-ігрових форм у навчальному процесі стимулює розумову діяльність студентів, розвиток їх організаторських здібностей, ініціативи, кмітливості” [Гам само].

Забезпечення готовності фахівців системи освіти до розв’язання сучасних проблем виховання дітей та учнівської молоді є ключовим питанням реалізації Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні, яке тісно пов’язане з реалізацією компетентнісного підходу до навчання студентів. На нашу думку, структура професійної компетентності вчителя як вихователя складається з таких видів компетенцій: функціональної (загальнопрофесійні, професійні та спеціальні педагогічні знання й уміння, способи діяльності, що необхідні для успішної реалізації виховних завдань у самостійній діяльності, діагностиці й проектуванні виховного процесу), нормативно-правової (знання основних положень державних нормативно-правових актів, що регулюють функціонування освітньої сфери в Україні, володіння навичками самостійного опрацювання та усвідомлення нових документів, які унормовують виховний процес у закладах освіти), соціальної (соціальна відповідальність за результати своєї праці; уміння навчати й виховувати, розвивати й формувати, доводити, переконувати й аргументувати), комунікативної (вміння встановлювати контакти, узгоджувати свої дії, обирати оптимальний стиль спілкування в різних ситуаціях, підтримувати діалог, прогнозувати можливі напружені міжособистісні ситуації, не допускати конфліктних ситуацій, вміння вирішувати конфлікти). Зазначені вище компетенції мають формуватися у студентів протягом усього навчання у ВПНЗ, зокрема – й під час вивчення спеціальних дисциплін.

Саме ці підходи до організації навчання студентів методики організації ДІД учнів основної школи визначають характер дидактичних технологій. Розвиток творчих здібностей особистості, її готовності до перебудови соціуму і створення нових форм громадського життя, нестандартного виконання професійних функцій передбачає використання особистісно орієнтованих технологій. Ми погоджуємося із Л.Кондрашовою стосовно сутності поняття “технологія навчання”: це “...сукупність дій, що сприяють педагогічній взаємодії між учасниками педагогічного процесу для здобуття глибоких і міцних знань, практичних умінь, розвитку пізнавальних здібностей за умов грамотного застосування комунікативних механізмів у поєднанні з професіоналізмом і майстерністю педагога” [2, 14]. Підґрунтям технології є ідея керування навчальним процесом, проектування і повторюваності навчального циклу. Специфічними ознаками дидактичної технології є: “...розробка цілей навчання на підставі результатів діагностики; повторюваність навчальних дій; орієнтація всіх навчальних дій на досягнення навчальних цілей; оперативний зворотний зв’язок, оцінка поточних і підсумкових результатів” [2, 14-15].

Запорукою засвоєння міцних знань та формування умінь студентів є практична спрямованість навчання, реалізація в його процесі зазначених вище підходів, що сприяє усвідомленому саморозвитку та самовдосконаленню студентів.

Підготовка майбутніх учителів та соціальних педагогів до організації дозвіллевої ігрової діяльності учнів основної школи є необхідною умовою підготовки вчителя-вихователя, а тому й спрямована на підвищення ефективності професійної підготовки вчителя до організації виховної роботи в школі. Особистісний розвиток і професійне зростання студентів, формування в них потреби в саморозвитку і здатності до самовдосконалення, самореалізації, самоорганізації протягом навчання та всієї подальшої професійної діяльності має бути результатом навчання у ВПНЗ, зокрема – й підготовки майбутніх учителів до організації дозвіллевої ігрової діяльності учнів основної школи.

Концептуальні засади підготовки майбутніх учителів та соціальних педагогів до організації дозвіллевої ігрової діяльності учнів основної школи стали вихідними для розробки моделі підготовки майбутніх учителів до організації ДІД учнів основної школи та на її основі – методики такої підготовки майбутніх педагогів у ВПНЗ I-II рівнів акредитації. Метод моделювання передбачає постановку мети, вибір або створення моделі, дослідження на моделі об’єкта пізнання, перенесення знань з моделі на оригінал завдяки суттєвій подібності і несуттєвій відмінності між ними [4, 21]. Принциповою особливістю методу моделювання, яка відрізняє його від інших методів наукового

пізнання, можна вважати опосередковане вивчення об'єкта, що здійснюється за допомогою дослідження іншого об'єкта, аналогічного першому. При цьому аналогія розглядається як істотний зв'язок між даними об'єктами, що ґрунтуються на подібності ключових ознак зв'язків між ними. Подібність між об'єктами за випадковими ознаками не може вважатися аналогією. Смысл моделювання полягає в можливості отримання інформації про явища, що відбуваються в оригіналі, шляхом перенесення на нього певних знань, отриманих при вивченні відповідної моделі. Цей метод ґрунтується на здатності людського мислення до абстрактного співставлення властивостей різних об'єктів, тобто до встановлення аналогій. Під аналогією розуміються всі можливі ступені подібності будь-яких об'єктів (систем) у всіх чи деяких істотних якостях (ознаках, зв'язках, відносинах), а під умовиводами за аналогією – висновок про деякі якості одного об'єкта, зроблений на основі констатації наявності цих якостей в іншого об'єкта, аналогічного першому. Умовиводи призводять до утворення гіпотез, які за умови додаткової перевірки і доведення перетворюються в цінні наукові відомості [1, 34-35].

Виділяють різні види моделювання: структурне, функціональне, предметне, знакове, векторне. На основі загальних знань про модель як аналог, що за певних умов відтворює властивості оригіналу, які цікавлять дослідника, узагальнення результатів теоретичних досліджень та констатуєчого експерименту, з'ясування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до організації ДІД учнів основної школи нами була розроблена структурно-функціональна модель такої підготовки (схема 1).

Дана модель розкриває процес формування підготовки майбутніх учителів до організації ДІД учнів основної школи, передбачаючи взаємозумовленість, взаємодію, взаємозв'язок її умов, компонентів, принципів, методів, форм, засобів, підходів у їх системній сукупності. Системний підхід до даної підготовки сприяє подоланню її інформативного характеру, формуванню ціннісного ставлення майбутнього фахівця до гри як важливого засобу виховання підростаючого покоління.

Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів до організації ДІД учнів основної школи є основою для організації та здійснення педагогічного експерименту. Для його проведення необхідно за результатами констатуєчого експерименту визначити критерії, показники та характеристики рівнів підготовки майбутніх учителів до організації ДІД учнів основної школи, розробити зміст методики такої підготовки, що є перспективою подальшого дослідження.

Література

1. Глазунов А.Т. Педагогические исследования: содержание, организация, обработки результатов. – М.: Изд. центр АПО, 2003. – 41 с.
2. Кондрашова Л. Формуючий потенціал навчання у вищій педагогічній школі // Рідна школа. – 2005. – №8. – С. 12-15.
3. Малафіїк І.В. Дидактика: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2005. – 398 с.
4. Методологія і методи соціально-педагогічних досліджень (в першоджерелах, лекціях та практичних заняттях): Навч. посібник. – Ніжин: Ред.-вид. відділ НДПУ ім. М.Гоголя. – 287 с.
5. Моніторинг стандартів освіти / За ред. Альберта Тайджмана і Т.Невілла Послтвейта. – Львів: Літопис, 2003. – 328 с.
6. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: Навчальний посібник. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2001. – 337с.
7. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні: Проект // Освіта України. – 3 грудня 2004. – №94. – С. 6-10.
8. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / Кол. авторів: Бартенева І.О., Богданова І.М., Бужина І.В. та ін. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2002. – 344 с.
9. Професійна освіта: Словник: Навч. посібник /За ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380с.
10. Рудакова І.А. Дидактика: Серія «Среднее профессиональное образование». – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 256 с.
11. Савченко Л.И. Исследовательская работа в процессе создания рабочих программ //Среднее профессиональное образование. – 1999. – №12. – С. 36-38.
12. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. – В 5-ти т. – Т.2. – К.: Рад. школа, 1976. – 670 с.
13. Трухін І.О., Шпак О.Т. Основи шкільного виховання: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 368 с.
14. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6-ти томах. – Т.2. – М.: Педагогика, 1988. – 496 с.
15. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6-ти томах. – Т.1. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.

16. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 9-ти томах. – Т.8. – М., 1950. – 390 с.
17. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и методикам обучения. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.
18. Яременко Н.В. Роль самостійної роботи студентів з опанування змісту курсу “Дозвіллезнавство” у вдосконаленні їх фахової підготовки / Еволюція освітнього простору України (матеріали науково-практичної конференції, м. Біла Церква, 16-17 травня 2003 р. – Біла Церква, 2003. – С. 144-149.
19. Яременко Н.В. Самостійна робота студентів у процесі вивчення навчальної дисципліни “Дозвіллезнавство”: Навчально-методичний посібник. – Вид. 3-тє, доповн. – Біла Церква, 2006. – 102 с.

Резюме

В статье освещены педагогические условия, структурные компоненты, система принципов, средств, подходов, методов и форм подготовки будущего учителя как воспитателя к организации игровой деятельности учащихся основной школы в часы досуга.

Ключевые слова: подготовка учителя, досуг, игровая деятельность, учащиеся основной школы.

Summary

The article reflects pedagogical conditions, structural components, the system of principles, means, approaches, methods and forms of preparing a future teacher as an educator to organizing playing activities of the pupils of a basic school at leisure time.

Key words: preparing a teacher, leisure, playing activities, pupils of a basic school.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Акусок А.М. – аспірант кафедри теорії та історії педагогіки Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.

Базуріна В.М. – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Глухівського державного педагогічного університету.

Барановська Л.В. – доктор педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки і психології, проректор з навчально-методичної роботи Білоцерківського ДАУ.

Бірюк Л.Я. – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.

Бондар В.І. – доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України, директор Інституту педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.

Борисенко І.В. – асистент кафедри іноземних мов Глухівського державного педагогічного університету.

Бутова В.О. – старший викладач кафедри іноземних мов Глухівського державного педагогічного університету.

Гоголь Н.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української літератури Глухівського державного педагогічного університету.

Голобородько Є.П. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України, академік Академії педагогічних і соціальних наук, академік МСАО ім. Я.А.Коменського, редактор науково-методичного журналу "Розмаїття".

Грищенко О.А. – науковий співробітник відділу теорії і практики педагогічної майстерності Інституту педагогічної і психологічної профосвіти.

Грудинін Б.О. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики та математики Глухівського державного педагогічного університету.

Демидчик Г.С. – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики початкового навчання Глухівського державного педагогічного університету.

Дубогай О.Д. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фізичного виховання і здоров'я Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.

Дятленко Т.І. – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри української літератури Глухівського державного педагогічного університету.

Журба Л.В. – асистент кафедри іноземних мов Глухівського державного педагогічного університету.

Загуляєва Є.М. – аспірант Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди.

Задорожна-Княжницька Л.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Маріупольського державного гуманітарного університету.

Зайка О.Я. – старший викладач кафедри дошкільної педагогіки Глухівського державного педагогічного університету.

Карпенко Н.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.

Климова К.Я. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри філології і лінгводидактики Житомирського державного педагогічного університету ім. І.Франка.

Кобрій М.В. – аспірант кафедри педагогіки Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка.

Коваль Л.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкового навчання Бердянського державного педагогічного університету.

Кондратюк С.М. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології та методики початкового навчання Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка.

Коробченко М.О. – асистент кафедри практики та історії англійської мови Білоцерківського ДАУ.

Кочубей Л.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Глухівського державного педагогічного університету.

Курок В.П. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри машинознавства Глухівського державного педагогічного університету.

Луїна М.Л. – здобувач кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди.

Матвієнко О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.

- Матвісів Я.Я.** – викладач кафедри декоративно-ужиткового мистецтва та основ дизайну Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка.
- Махінов В.М.** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов та методики викладання Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
- Мегем Є.І.** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.
- Мілютіна О.К.** – старший викладач кафедри іноземних мов Глухівського державного педагогічного університету.
- Мішедченко В.В.** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної творчості Глухівського державного педагогічного університету.
- Непомняща Г.І.** – аспірант кафедри педагогіки та методики початкового навчання Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
- Пальшкова І.О.** -
- Паньків Л.І.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
- Петренко С.А.** – асистент кафедри дошкільної педагогіки Глухівського державного педагогічного університету.
- Підгурська В.Ю.** – здобувач, асистент кафедри філології і лінгводидактики Житомирського державного педагогічного університету ім. І.Франка.
- Підлужна Г.В.** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології і лінгводидактики Житомирського державного педагогічного університету.
- Пінчук І.О.** – аспірант Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
- Побережна Л.Л.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Білоцерківського ДАУ.
- Романенко С.І.** – асистент кафедри інформаційних систем і технологій Білоцерківського ДАУ.
- Савицька Т.В.** – асистент кафедри іноземних мов Глухівського державного педагогічного університету.
- Семенов О.М.** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН.
- Сеньовська Н.Л.** – аспірант кафедри педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Гнатюка.
- Стрельчук Г.М.** - асистент кафедри зарубіжної літератури Глухівського державного педагогічного університету.
- Сухойваненко О.М.** – аспірант Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
- Тимчук І.М.** – асистент кафедри педагогіки і психології Білоцерківського ДАУ.
- Ткаченко Н.М.** – аспірант кафедри педагогіки та методики початкового навчання Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
- Удовиченко Г.А.** – викладач кафедри іноземних мов Бердянського державного педагогічного університету.
- Федорович А.В.** – аспірант кафедри педагогіки Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка.
- Цепова І.В.** - кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського державного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди.
- Цінько С.В.** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови Глухівського державного педагогічного університету.
- Цюлюпа Н.Л.** – аспірант Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
- Чайка О.М.** – асистент кафедри зарубіжної літератури Глухівського державного педагогічного університету.
- Шапошнікова І.М.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки і методики початкового навчання Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
- Ши Цзюнь-бо** – аспірант кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
- Щолокова О.П.** - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
- Яременко Н.В.** – завідувач навчально-методичним кабінетом виховної роботи Київського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Зміст

Бондар В.І., Шапошнікова І.М. УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	3
Голобородько Є.П. ДО ПИТАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ Й УЧНЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ..	8
Дубогай О.Д. ІНТЕГРАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ І РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕДИЧНОЇ ГРУПИ ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗІВ	11
Щолокова О.П. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ НАПРЯМОК МОДЕРНІЗАЦІЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	19
Барановська Л.В. МОДЕЛЬ ГОТОВНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ФАХОВОГО СПІЛКУВАННЯ	23
Махінов В.М. ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ	29
Мегем Є.І. РЕФЛЕКСІЯ В ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНІЙ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ – СПОСІБ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ.....	34
Курок В.П. ПЕДАГОГІЗАЦІЯ ІНЖЕНЕРНИХ ЗНАТЬ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	38
Карпенко Н.В. ПСИХОПРОФІЛАКТИКА ДИДАСКАЛОГЕННИХ СТРАХІВ ЯК ЕЛЕМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ	42
Бірюк Л.Я. МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	48
Кочубей Л.В. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЗА ДОПОМОГОЮ РОЗВИТКУ НАВИКІВ ДІАЛОГІЧНОЇ МОВИ	54
Непомняща Г.І., Акусок А.М. ЗМІСТ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ	61
Базуріна В.М. РОЛЬ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИХ ОСВІТНИХ ПРОГРАМ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ СПІЛЬНОТИ	68
Борисенко І.В. ОРГАНІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	73
Бутова В.О. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	76
Гоголь Н.В. СИСТЕМА РОБОТИ НАД ТЕКСТОМ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЕСТЕТИЧНОЇ ОЦІНКИ СПРИЙНЯТОГО	80
Грищенко О.А. ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ	86
Грудинін Б.О. ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ	90
Демидчик Г.С. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННСВИХ УМІНЬ	94
Дятленко Т.І. ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ЯК ЗАПОРУКА ЕФЕКТИВНОСТІ АНАЛІЗУ КОМПОЗИЦІЙНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ПРОЗОВОГО ТВОРУ (НА ПРИКЛАДІ ПОНЯТТЯ “ПЕЙЗАЖ”)	101
Журба Л.В. ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ.....	104
Загуляєва Є.М. ЗАСТОСУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНО-КРАЄЗНАВЧИХ МАТЕРІАЛІВ З МЕТОЮ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	108
Задорожна-Княгницька Л.В. ІСТОРИЧНІ ТРАДИЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО КОМПЕТЕНТНОГО ВЧИТЕЛЯ.....	114
Зайка О.Я. КРАЄЗНАВЧИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ПЕДАГОГА ДО РЕАЛІЗАЦІЇ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ І ШКОЛОЮ В МУЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ.....	117
Климова К.Я. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ	123
Кобрій М.В. РОЛЬ УЧИТЕЛЯ У ВИХОВАННІ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.).....	127
Коваль Л.В. ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ.....	132
Кондратюк С.М. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ.....	137
Коробченко М.О. ВИМОГИ ДО ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГА В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	141

Лунина М.Л. КАТЕГОРІЯ “КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНЦІЇ” В НАУКОВИХ ПРАЦЯХ СУЧАСНИХ ДОСЛІДНИКІВ .	146
Матвієнко О.В. ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ	150
Матвісів Я.Я. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ПОНЯТЬ В УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	155
Мілютіна О.К. ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ БРИТАНСЬКИХ ВЧИТЕЛІВ З ПОЛКУЛЬТУРНИМ КОНТИНГЕНТОМ УЧНІВ СЕРЕДНІХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ	160
Мішедченко В.В. ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ – СКЛАДОВА ЧАСТИНА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	164
Пальшкова І.О. ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	168
Паньків Л.І. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО КЕРІВНИЦТВА УЧНІВСЬКИМИ МУЗИЧНИМИ КОЛЕКТИВАМИ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	172
Петренко С.А. ВИВЧЕННЯ СТАНУ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ФОРМУВАННЯ ОСНОВНИХ РУХОВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРАКТИЦІ РОБОТИ ВНЗ	174
Підгурська В.Ю. УДОСКОНАЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ	179
Підлужна Г.В. РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	183
Пінчук І.О. СКЛАДОВІ ТА СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	186
Побережна Л.Л. ТВОРЧО-ДІЯЛЬНІСНИЙ КОМПОНЕНТ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК СКЛАДОВА МОДЕЛІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ	191
Романенко С.І. ПЕДАГОГ ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ.....	196
Савицька Т.В. НАВЧАЮЧА АНКЕТА ЯК СКЛАДОВА МОДЕЛІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АУДІОВАННЯ	198
Семенов О.М. МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ	205
Сеньовська Н.Л. ПРОФЕСІЙНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ ВЧИТЕЛЯ В РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ.....	211
Стрельчук Г.М. ФАХОВА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА ЗАСОБАМИ СПЕЦКУРСУ “АКТУАЛЬНІ ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ТА ЖАНРОВОЇ СВОЄРІДНОСТІ ДЕТЕКТИВНОЇ ЛІТЕРАТУРИ”.....	214
Сухойваненко О.М. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК СКЛАДОВОЇ ЙОГО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	217
Тимчук І.М. ВИМОГИ ДО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ, ЩО ЗАБЕЗПЕЧУЮТЬ ПРОЦЕС ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ.....	222
Ткаченко Н.М. СУТНІСТЬ І СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	226
Удовиченко Г.А. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	232
Федорович А.В. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	238
Цєпова І.В. МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СФЕРІ ВИКЛАДАННЯ МОВИ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	242
Цінько С.В. РОЗВИТОК АУДІАТИВНИХ УМІНЬ – ОДНА З УМОВ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ – СЛОВЕСНИКА	248
Цюлюпа Н.Л. ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ	253
Чайка О.М. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИЧНОЇ СПАДЩИНИ М.О. ТРОСТНІКОВА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	257
Ши Цзюнь-бо ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ.....	260
Яременко Н.В. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	262

ПАМ'ЯТКА АВТОРОВІ

Збірник наукових праць “Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки” друкує статті з питань теорії педагогіки, дидактики, методики і технології навчання, виховання, експериментальної роботи в навчальних закладах, з питань професійної освіти, історії педагогіки та освіти, зарубіжної педагогіки тощо.

До редколегії збірника надсилаються такі матеріали:

- 1) стаття у відповідності з наведеними нижче вимогами;
- 2) відомості про автора(ів) (прізвище, ім'я, по батькові, місце роботи, посада, науковий ступінь, вчене звання, домашня адреса, телефон);
- 3) витяг із засідання кафедри або лабораторії про рекомендацію статті до друку;
- 4) рецензія на статтю доктора чи кандидата педагогічних наук відповідним чином підписана і завірена;
- 5) лист-клопотання від організації, де працює автор(и), підписаний першою особою установи і завірений гербовою печаткою;
- 6) чистий конверт для листування з редколегією.

Всі матеріали подаються в на дискеті 3,5" або лазерному диску віддрукованими на папері формату А4 та пересилаються конверті формату А4.

Стаття повинна відповідати тематиці збірника наукових праць, що відображається у постановленому зверху зліва УДК (УДК нашого збірника 370, 371, 372, 373, 374, 376, 378, 379), і сучасному стану науки, бути літературно опрацьованою. Вона **повинна мати такі необхідні елементи**: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття; формулювання цілей статті; виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Література (не менше 3 літературних джерел). У посиланні на використані джерела зазначається їх порядковий номер у списку літератури та сторінка, які проставляються у квадратних дужках (наприклад: [5,28]). Бібліографія складається в алфавітному порядку згідно з вимогами Держстандарту з обов'язковим зазначенням кількості сторінок книг, статей. *Статті без бібліографії редакцією не приймаються.* Резюме і ключові слова (українською мовою, після заголовка статті перед вступом; російською та англійською мовами, наприкінці статті – після списку літературних джерел). Стаття повинна бути набрана в текстовому редакторі MS Word 97 шрифтом 12, Times New Roman через одинарний інтервал без табуляцій і переносів. Параметри сторінки: поле зверху - 2,0 см, знизу – 2,0 см, зліва - 2,0 см, справа – 2,0 см. По тексту використовуються заокруглені дужки. Автор статті відповідає за правильність і вірогідність поданого матеріалу, за правильне цитування джерел та посилання на них, що він стверджує своїм підписом на звороті останньої сторінки, вказавши: **вичитано, вивірено, відредаговано, дата, підпис.** Загальна кількість ілюстрацій (креслень, фотокопій, графіків., малюнків, штрихових ескізів тощо), таблиць не повинна перевищувати п'яти (ілюстрації і таблиці входять до загального обсягу статті). Таблиці та ілюстрації повинні бути підписані та пронумеровані, всі елементи окремої ілюстрації повинні бути згруповані в один об'єкт, якщо вони зроблені як малюнок MS Word. Обсяг статті - від 12000 до 24000 знаків (до 0,6 ум. друк, арк.).

**Статті, подані з порушенням вказаних вимог,
РЕДАКЦІЯ НЕ РОЗГЛЯДАТИМЕ!**

ВІСНИК

Глухівського державного педагогічного університету

СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 8

Відповідальний за підготовку збірника до видання Зінченко В.П.

Комп'ютерна верстка, технічне редагування

Дедушкіної О.В., Гавриленка О.Г.

Дизайн обкладинки Кримова Д.В.

Підп. до друку 18.11.2006. Формат 60×84 1/8. Гарнітура Таймс.
Папір ксероксний. Умов. друк. арк. 32,43. Умов. фарб.-відб. 32,43.

Облік.-вид арк. 29,03. Тираж 120 прим. Замовлення № 1463.

Віддруковано на різнографі.

Редакційно-видавничий відділ

Глухівського державного педагогічного університету.

41400, м. Глухів, Сумська обл., вул. Києво-Московська, 24,

тел/факс (05444) 2-34-74.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
(серія ДК №678) від 19.11.2001 р.

ISBN 966-376-011-7

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

ББК 74.58

В - 53

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Акусок А.М. – аспірант кафедри теорії та історії педагогіки Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.

Базуріна В.М. – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Глухівського державного педагогічного університету.

Барановська Л.В. – доктор педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки і психології, проректор з навчально-методичної роботи Білоцерківського ДАУ.

Бірюк Л.Я. – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.

Бондар В.І. – доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України, директор Інституту педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.

Борисенко І.В. – асистент кафедри іноземних мов Глухівського державного педагогічного університету.

Бутова В.О. – старший викладач кафедри іноземних мов Глухівського державного педагогічного університету.

Гоголь Н.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української літератури Глухівського державного педагогічного університету.

Голобородько Є.П. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України, академік Академії педагогічних і соціальних наук, академік МСАО ім. Я.А.Коменського, редактор науково-методичного журналу "Розмаїття".

Грищенко О.А. – науковий співробітник відділу теорії і практики педагогічної майстерності Інституту педагогічної і психологічної професвіти.

Грудинін Б.О. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики та математики Глухівського державного педагогічного університету.

Демидчик Г.С. – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики початкового навчання Глухівського державного педагогічного університету.

Дубогай О.Д. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фізичного виховання і здоров'я Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.

Дятленко Т.І. – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри української літератури Глухівського державного педагогічного університету.

Журба Л.В. – асистент кафедри іноземних мов Глухівського державного педагогічного університету.

Загуляєва Є.М. – аспірант Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди.

Задорожна-Княжницька Л.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Маріупольського державного гуманітарного університету.

Зайка О.Я. – старший викладач кафедри дошкільної педагогіки Глухівського державного педагогічного університету.

Карпенко Н.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.

Климова К.Я. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри філології і лінгводидактики Житомирського державного педагогічного університету ім. І.Франка.

Кобрій М.В. – аспірант кафедри педагогіки Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка.

Коваль Л.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкового навчання Бердянського державного педагогічного університету.

Кондратюк С.М. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології та методики початкового навчання Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка.

Коробченко М.О. – асистент кафедри практики та історії англійської мови Білоцерківського ДАУ.

Кочубей Л.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Глухівського державного педагогічного університету.

Курок В.П. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри машинознавства Глухівського державного педагогічного університету.

Луїна М.Л. – здобувач кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди.

Матвієнко О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.

- Матвісів Я.Я.** – викладач кафедри декоративно-ужиткового мистецтва та основ дизайну Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка.
- Махінов В.М.** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов та методики викладання Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
- Мегем Є.І.** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.
- Мілютіна О.К.** – старший викладач кафедри іноземних мов Глухівського державного педагогічного університету.
- Мішедченко В.В.** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної творчості Глухівського державного педагогічного університету.
- Непомняща Г.І.** – аспірант кафедри педагогіки та методики початкового навчання Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
- Пальшикова І.О.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогічних технологій початкового навчання Південноукраїнського державного педагогічного університету.
- Паньків Л.І.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
- Петренко С.А.** – асистент кафедри дошкільної педагогіки Глухівського державного педагогічного університету.
- Підгурська В.Ю.** – здобувач, асистент кафедри філології і лінгводидактики Житомирського державного педагогічного університету ім. І.Франка.
- Підлужна Г.В.** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології і лінгводидактики Житомирського державного педагогічного університету.
- Пінчук І.О.** – аспірант Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
- Побережна Л.Л.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Білоцерківського ДАУ.
- Романенко С.І.** – асистент кафедри інформаційних систем і технологій Білоцерківського ДАУ.
- Савицька Т.В.** – асистент кафедри іноземних мов Глухівського державного педагогічного університету.
- Семенов О.М.** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України.
- Сеньовська Н.Л.** – аспірант кафедри педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Гнатюка.
- Стрельчук Г.М.** - асистент кафедри зарубіжної літератури Глухівського державного педагогічного університету.
- Сухойваненко О.М.** – аспірант Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
- Тимчук І.М.** – асистент кафедри педагогіки і психології Білоцерківського ДАУ.
- Ткаченко Н.М.** – аспірант кафедри педагогіки та методики початкового навчання Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
- Удовиченко Г.А.** – викладач кафедри іноземних мов Бердянського державного педагогічного університету.
- Федорович А.В.** – аспірант кафедри педагогіки Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка.
- Цепова І.В.** - кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського державного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди.
- Цінько С.В.** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови Глухівського державного педагогічного університету.
- Цюлюпа Н.Л.** – аспірант Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
- Чайка О.М.** – асистент кафедри зарубіжної літератури Глухівського державного педагогічного університету.
- Шапошнікова І.М.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки і методики початкового навчання Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
- Ши Цзюнь-бо** – аспірант кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
- Щолокова О.П.** - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
- Яременко Н.В.** – завідувач навчально-методичним кабінетом виховної роботи Київського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Зміст

Бондар В.І., Шапошнікова І.М. УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	3
Голобородько Є.П. ДО ПИТАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ Й УЧНЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ..	8
Дубогай О.Д. ІНТЕГРАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ І РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕДИЧНОЇ ГРУПИ ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗІВ	11
Щолокова О.П. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ НАПРЯМОК МОДЕРНІЗАЦІЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	19
Барановська Л.В. МОДЕЛЬ ГОТОВНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ФАХОВОГО СПІЛКУВАННЯ	23
Махінов В.М. ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ	29
Мегем Є.І. РЕФЛЕКСІЯ В ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНІЙ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ – СПОСІБ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ.....	34
Курок В.П. ПЕДАГОГІЗАЦІЯ ІНЖЕНЕРНИХ ЗНАТЬ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	38
Карпенко Н.В. ПСИХОПРОФІЛАКТИКА ДИДАСКАЛОГЕННИХ СТРАХІВ ЯК ЕЛЕМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ	41
Бірюк Л.Я. МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	47
Кочубей Л.В. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЗА ДОПОМОГОЮ РОЗВИТКУ НАВИКІВ ДІАЛОГІЧНОЇ МОВИ	54
Непомняща Г.І., Акусок А.М. ЗМІСТ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ	60
Базуріна В.М. РОЛЬ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИХ ОСВІТНИХ ПРОГРАМ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ СПІЛЬНОТИ	68
Борисенко І.В. ОРГАНІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	73
Бутова В.О. КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	76
Гоголь Н.В. СИСТЕМА РОБОТИ НАД ТЕКСТОМ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЕСТЕТИЧНОЇ ОЦІНКИ СПРИЙНЯТОГО	80
Грищенко О.А. ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	86
Грудинін Б.О. ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ	90
Демидчик Г.С. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННСВИХ УМІНЬ	94
Дятленко Т.І. ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ЯК ЗАПОРУКА ЕФЕКТИВНОСТІ АНАЛІЗУ КОМПОЗИЦІЙНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ПРОЗОВОГО ТВОРУ (НА ПРИКЛАДІ ПОНЯТТЯ “ПЕЙЗАЖ”)	101
Журба Л.В. ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ.....	104
Загуляєва Є.М. ЗАСТОСУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНО-КРАЄЗНАВЧИХ МАТЕРІАЛІВ З МЕТОЮ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	108
Задорожна-Княгницька Л.В. ІСТОРИЧНІ ТРАДИЦІЇ ПІДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНОГО ВЧИТЕЛЯ.....	114
Зайка О.Я. КРАЄЗНАВЧИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО РЕАЛІЗАЦІЇ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ І ШКОЛОЮ В МУЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ.....	117
Климова К.Я. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ	123
Кобрій М.В. РОЛЬ УЧИТЕЛЯ У ВИХОВАННІ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.).....	127
Коваль Л.В. ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ.....	132
Кондратюк С.М. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ.....	137
Коробченко М.О. ВИМОГИ ДО ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГА В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	141
Луніна М.Л. КАТЕГОРІЯ “КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНЦІЇ” В НАУКОВИХ ПРАЦЯХ СУЧАСНИХ ДОСЛІДНИКІВ .	146

Матвієнко О.В. ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	150
Матвісів Я.Я. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ПОНЯТЬ В УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	155
Мілютіна О.К. ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ БРИТАНСЬКИХ ВЧИТЕЛІВ З ПОЛКУЛЬТУРНИМ КОНТИНГЕНТОМ УЧНІВ СЕРЕДНІХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ	160
Мішедченко В.В. ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ – СКЛАДОВА ЧАСТИНА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	164
Пальшкова І.О. ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	168
Паньків Л.І. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО КЕРІВНИЦТВА УЧНІВСЬКИМИ МУЗИЧНИМИ КОЛЕКТИВАМИ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	172
Петренко С.А. ВИВЧЕННЯ СТАНУ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ФОРМУВАННЯ ОСНОВНИХ РУХОВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРАКТИЦІ РОБОТИ ВНЗ	174
Підгурська В.Ю. УДОСКОНАЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕНСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ	179
Підлужна Г.В. РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	182
Пінчук І.О. СКЛАДОВІ ТА СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	185
Побережна Л.Л. ТВОРЧО-ДІЯЛЬНІСНИЙ КОМПОНЕНТ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК СКЛАДОВА МОДЕЛІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ	191
Романенко С.І. ПЕДАГОГ ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ.....	195
Савицька Т.В. НАВЧАЮЧА АНКЕТА ЯК СКЛАДОВА МОДЕЛІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АУДІОВАННЯ	198
Семенов О.М. МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ	204
Сеньовська Н.Л. ПРОФЕСІЙНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ ВЧИТЕЛЯ В РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ.....	210
Стрельчук Г.М. ФАХОВА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА ЗАСОБАМИ СПЕЦКУРСУ “АКТУАЛЬНІ ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ТА ЖАНРОВОЇ СВОСРІДНОСТІ ДЕТЕКТИВНОЇ ЛІТЕРАТУРИ”.....	213
Сухойваненко О.М. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК СКЛАДОВОЇ ЙОГО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	217
Тимчук І.М. ВИМОГИ ДО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ, ЩО ЗАБЕЗПЕЧУЮТЬ ПРОЦЕС ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ.....	222
Ткаченко Н.М. СУТНІСТЬ І СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	226
Удовиченко Г.А. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	231
Федорович А.В. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	237
Цєпова І.В. МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СФЕРІ ВИКЛАДАННЯ МОВИ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	241
Цінько С.В. РОЗВИТОК АУДІАТИВНИХ УМІНЬ – ОДНА З УМОВ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ – СЛОВЕСНИКА	247
Цюлюпа Н.Л. ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ	252
Чайка О.М. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИЧНОЇ СПАДЩИНИ М.О. ТРОСТНІКОВА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	256
Ши Цзюнь-бо ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПАННОЇ ПІДГОТОВКИ.....	259
Яременко Н.В. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	261

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:

- 7) стаття у відповідності з наведеними нижче вимогами;
- 8) відомості про автора(ів) (прізвище, ім'я, по батькові, місце роботи, посада, науковий ступінь, вчене звання, домашня адреса, телефон);
- 9) витяг із засідання кафедри або лабораторії про рекомендацію статті до друку;
- 10) рецензія на статтю доктора чи кандидата педагогічних наук відповідним чином підписана і завірена;
- 11) лист-клопотання від організації, де працює автор(и), підписаний першою особою установи і завірений гербовою печаткою;
- 12) чистий конверт для листування з редколегією.

Всі матеріали подаються в на дискеті 3,5" або лазерному диску видрукованими на папері формату А4 та пересилаються конверті формату А4.

Стаття повинна відповідати тематиці збірника наукових праць, що відображається у постановленому зверху зліва УДК (УДК нашого збірника 370, 371, 372, 373, 374, 376, 378, 379), і сучасному стану науки, бути літературно опрацьованою. Вона **повинна мати такі необхідні елементи**: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття; формулювання цілей статті; виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Література (не менше 3 літературних джерел). У посиланні на використані джерела зазначається їх порядковий номер у списку літератури та сторінка, які проставляються у квадратних дужках (наприклад: [5,28]). Бібліографія складається в алфавітному порядку згідно з вимогами Держстандарту з обов'язковим зазначенням кількості сторінок книг, статей. *Статті без бібліографії редакцією не приймаються.* Резюме і ключові слова (українською мовою, після заголовка статті перед вступом; російською та англійською мовами, наприкінці статті – після списку літературних джерел). Стаття повинна бути набрана в текстовому редакторі MS Word 97 шрифтом 12, Times New Roman через одинарний інтервал без табуляцій і переносів. Параметри сторінки: поле зверху - 2,0 см, знизу – 2,0 см, зліва - 2,0 см, справа – 2,0 см. По тексту використовуються заокруглені дужки. Автор статті відповідає за правильність і вірогідність поданого матеріалу, за правильне цитування джерел та посилання на них, що він стверджує своїм підписом на звороті останньої сторінки, вказавши: **вичитано, вивірено, відредаговано, дата, підпис.** Загальна кількість ілюстрацій (креслень, фотокопій, графіків., малюнків, штрихових ескізів тощо), таблиць не повинна перевищувати п'яти (ілюстрації і таблиці входять до загального обсягу статті). Таблиці та ілюстрації повинні бути підписані та пронумеровані, всі елементи окремої ілюстрації повинні бути згруповані в один об'єкт, якщо вони зроблені як малюнок MS Word. Обсяг статті - від 12000 до 24000 знаків (до 0,6 ум. друк, арк.).

**Статті, подані з порушенням вказаних вимог,
РЕДАКЦІЯ НЕ РОЗГЛЯДАТИМЕ!**

ВІСНИК

Глухівського державного педагогічного університету

СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 8

Відповідальний за підготовку збірника до видання Зінченко В.П.

Комп'ютерна верстка, технічне редагування

Дедушкіної О.В., Гавриленка О.Г.

Дизайн обкладинки Кримова Д.В.

Підп. до друку 18.11.2006. Формат 60×84 1/8. Гарнітура Таймс.
Папір ксероксний. Умов. друк. арк. 32,43. Умов. фарб.-відб. 32,43.

Облік.-вид арк. 29,03. Тираж 120 прим. Замовлення № 1463.

Віддруковано на різнографі.

Редакційно-видавничий відділ

Глухівського державного педагогічного університету.

41400, м. Глухів, Сумська обл., вул. Києво-Московська, 24,

тел/факс (05444) 2-34-74.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
(серія ДК №678) від 19.11.2001 р.

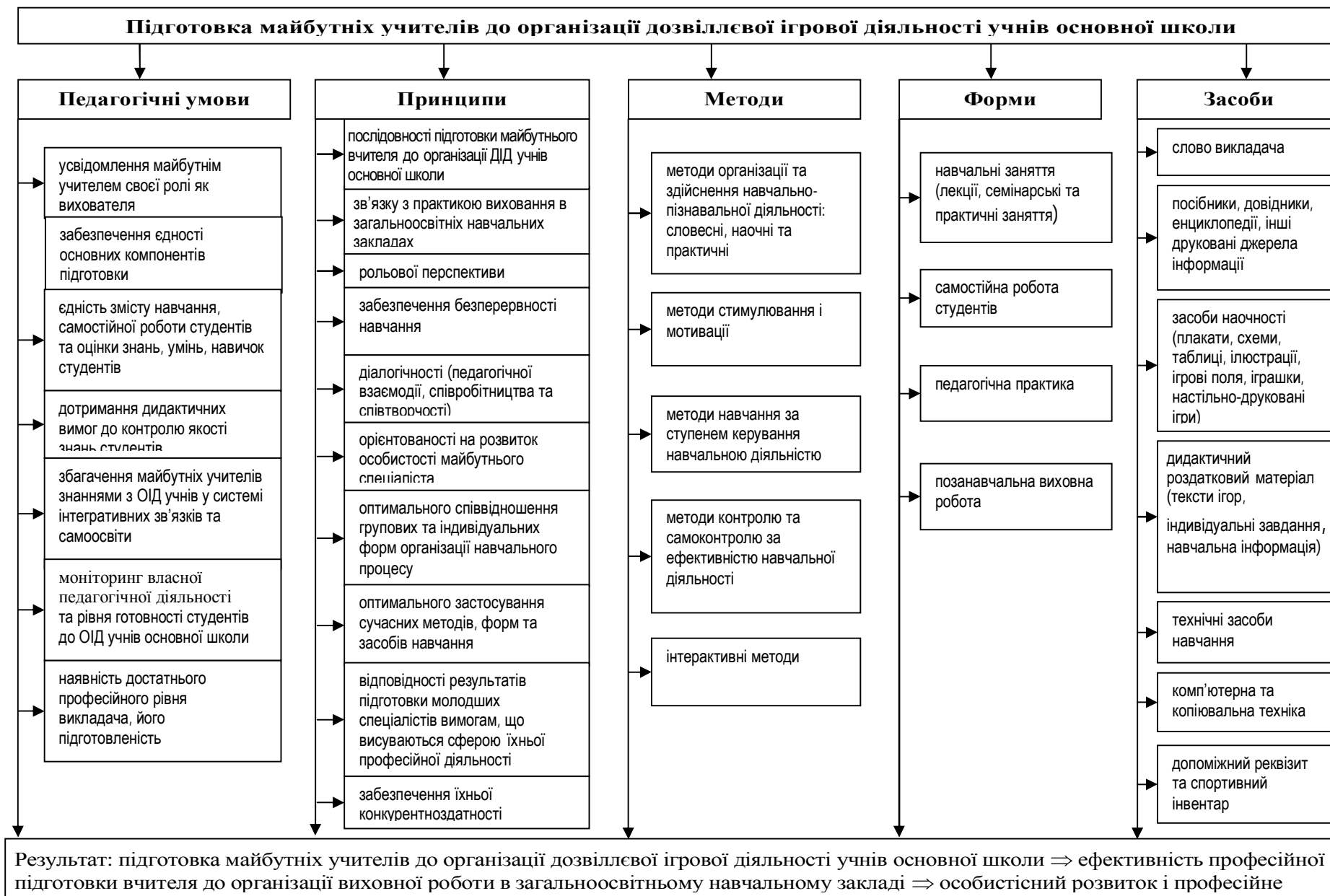
ISBN 966-376-011-7

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

ББК 74.58

В - 53

Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх вчителів до організації ДІД учнів основної школи



Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх вчителів до організації ДІД учнів основної школи

