

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Збірник наукових праць

Частина 1

№ 4, 2011

ББК 74.580.2

УДК 371.13

П 78

**Науковий збірник. Виходить 2 рази на рік.
Заснований у 2010 році. Засновник: Уманський державний
педагогічний університет імені Павла Тичини.
Реєстраційне свідоцтво КВ № 17132–5902Р від 08.10.2010 р.**

**Науковий збірник входить до нового Переліку фахових видань України
(Бюлетень ВАК України № 4, 2011 р.),
в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт
на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук
(постанова президії ВАК України від 23 лютого 2011 р., № 1–05/2)**

Редакційна колегія:

Побірченко Н. С. (*головний редактор*), Ярошинська О. О. (*заступник головного редактора*), Євтух М. Б., Коберник О. М., Кузь В. Г., Луговий В. І., Мартинюк М. Т., Пащенко Д. І., Сивачук Н. П., Ярошенко О. Г.

Рецензенти:

Адаменко О. В., доктор педагогічних наук, професор Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, декан факультету допрофесійної підготовки

Олексюк О. М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики музичної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, головний науковий співробітник відділу ТМГО Інституту вищої освіти АПН України

***Рекомендовано до друку вченою радою
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини
(протокол № 3 від 17 жовтня 2011 р.)***

П 78 Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н.С. (*гол. ред.*) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. – Випуск 4. – Частина 1. – 352 с.

ББК 74.580.2

У науковому збірнику розкриваються результати досліджень у галузі педагогічної освіти в Україні, здійснюється інформування суспільства про дослідження проблем підготовки сучасного вчителя. Призначений для докторантів, аспірантів, викладачів загальноосвітніх та вищих навчальних закладів, усіх тих, хто цікавиться проблемами професійної педагогічної підготовки.

© Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, 2011

ЗМІСТ

ДИДАКТИКА ТА МЕТОДИКА

Валентина Богута

Особливості методичної підготовки студентів до проходження виробничої педагогічної практики у дитячих оздорових таборах у рамках курсу «Методика виховної роботи» 7

Валентина Бойченко

Теоретичні аспекти підготовки майбутнього вчителя до формування в учнів культури розумової праці 14

Марина Золочевська

Оцінювання готовності майбутніх учителів інформатики до використання дослідницьких методів навчання 20

Тетяна Качак

Особливості вивчення літератури для дітей у контексті підготовки майбутніх вчителів початкової школи 25

Олена Климова

Методика роботи з відеоматеріалами на занятті з англійської мови 31

Юлія Малезик

Проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання предмета «Образотворче мистецтво» у початковій школі на сучасному етапі 36

Ірина Манохіна

Тренінг як засіб формування готовності майбутнього соціального педагога до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування 43

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Наталія Безлюдна

Дистанційна форма навчання як інновація в педагогіці 48

Ганна Бреславська

Формування проектної діяльності студента в освітньо-виховному процесі ВНЗ 55

Ярослава Заворотна

Роль інноваційних технологій навчання у програмі підготовки майбутнього вчителя 60

Олена Зубченко

Застосування інноваційних ІКТ для підготовки майбутніх вчителів 66

Анастасія Іщенко, Александр Антосюк

Особенности использования информационно-коммуникационных технологий в профессиональной подготовке студентов педагогических вузов 73

Світлана Лупенко-Ковтун

Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання 79

Віктор Мозговий

Режисура педагогічної дії як професійна функція майбутнього вчителя 85

Сніжана Кубрак

Використання інформаційних технологій у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю 91

Вікторія Федорчук, Олена Дутко

Використання інноваційних педагогічних технологій в контексті педагогічної підготовки майбутнього вчителя 98

Олена Ярошинська

Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади та перспективи впровадження 104

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Світлана Авхутська

Полікультурна компетентність як чинник професійного й особистісного зростання майбутнього учителя історії 110

Наталья Аниськина

Дискурсивная компетенция в системе профессиональной подготовки студентов-переводчиков 116

Олександр Голік

Режисерська діяльність як елемент театральної педагогіки 125

Світлана Дубяга, Юлія Шевченко, Любов Кучина

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до розвитку мислення учнів 131

Олена Іваній

Структурно-функціональна модель формування правової компетентності майбутнього вчителя 141

Ірина Казанжи

Формування виховної компетентності майбутніх учителів початкових класів в умовах євроінтеграції 149

Іван Коновальчук

Психологічні аспекти готовності учителів до інноваційної діяльності 155

Юлія Котенєва

Критерії формування професійної ідентичності студентів педагогічного коледжу 162

Вікторія Макарчук

Професійна підготовки майбутніх учителів трудового навчання 169

Валерія Раскалінос

Рефлексивна компетентність як складова професійної характеристики майбутнього фахівця 176

Вікторія Тушева

Аксіологічний компонент науково-дослідницької культури майбутніх вчителів 183

Сергій Хоменко

Критерії і рівні професійної компетентності вчителя фізичної культури 191

Ірина Шмиголь

Сутність та структура професійної компетентності педагога 197

Світлана Якименко, Поліна Якименко

Професійна компетентність майбутнього вчителя як загальна умова його педагогічної діяльності 205

Zofia Frączek

Model nauczyciela nauczania początkowego w perspektywie literatury naukowej oraz oczekiwań uczniów 212

ВИХОВНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ

Олена Бойван

Роль мистецтва слова в естетичному вихованні майбутніх вчителів 224

Ганна Бриль

Імідж сучасного вчителя початкових класів 230

Людмила Делінгевич

Педагогічна майстерність наставника студентської групи 238

Евеліна Жигульова

Аналіз чинників здорового способу життя майбутніх фахівців у галузі фізичного виховання, спорту і здоров'я людини 245

Ірина Ковальчук

Мистецтво як засіб виховання світоглядної культури майбутніх учителів початкових класів 251

Юлія Костєва

Формування ціннісного потенціалу педагогічного професіоналізму у студентів природничих спеціальностей 258

Катерина Павицька

Сутність і структура поваги до дитини як моральної якості
майбутніх учителів 265

Сергій Тихомиров

Управління процесом формування ціннісних орієнтацій студентів
гуманітарних ВНЗ 272

Ольга Хмизова

Формування і розвиток лідерської позиції у майбутніх учителів
початкових класів в освітньому просторі ВНЗ 278

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Ельвіза Абільтарова

Концептуальні підходи до навчання майбутніх інженерів-педагогів
у галузі охорони праці 284

Наталія Бодруг

Роль педагогічної майстерності вчителя в умовах реалізації
Болонського процесу 292

Володимир Булгаков, Анатолій Шостак

Технологія оцінювання якості освіти у дослідницькому університеті
на шляху до євроінтеграції 298

Наталія Кікіна

Методи кредитно-модульної системи навчання професійного
іншомовного спілкування студентів технічних університетів США 308

Ірина Кухарчук

Організація самостійної роботи студентів під час вивчення української
мови (за професійним спрямуванням) в умовах кредитно-модульної
системи навчання 315

Тетяна Пахомова

Формування гуманної особистості майбутнього вчителя початкових
класів у позааудиторній роботі ВНЗ 321

НАШІ АВТОРИ 326

АННОТАЦИИ 330

ANNOTATION 342

ДИДАКТИКА ТА МЕТОДИКА

УДК 378.147

Валентина Богута

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПРОХОДЖЕННЯ ВИРОБНИЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ДИТЯЧИХ ОЗДОРОВИХ ТАБОРАХ У РАМКАХ КУРСУ «МЕТОДИКА ВИХОВНОЇ РОБОТИ»

У статті розглянуто проблему підготовки студентів до проходження виробничої педагогічної практики у літній період. З огляду на узагальнення наукових підходів щодо питання методичного забезпечення діяльності закладів відпочинку та оздоровлення дітей, з метою підвищення ефективності їхньої діяльності, крізь призму підготовки майбутніх вчителів у ВНЗ, подано власну апробовану розробку програми навчальної дисципліни «Методика виховної роботи». Окреслена структурно-логічна схема передбачає усі види навчальної діяльності: лекції, практичні та лабораторні заняття, індивідуальну та самостійну роботу, консультації, моделювання педагогічних ситуацій тощо. Сконцентовано увагу на більш повному розкритті змістового модуля з технології роботи педагога-організатора у дитячих оздоровчих таборах. З метою озброєння студентів необхідними знаннями, вміннями та навичками для здійснення професійної діяльності щодо ефективної організації виховної роботи у позашкільних закладах у літній період подано методичні рекомендації.

Ключові слова: навчальний курс, практика, методичні рекомендації.

Особливе місце у системі підготовки та формування особистості вчителя належить педагогічній практиці, яка сприяє закріпленню, поглибленню і збагаченню психолого-педагогічних та спеціальних знань, опануванню професійних умінь і навичок, формуванню фахових якостей майбутнього вчителя.

Педагогічна практика у дитячих оздоровчих таборах має навчально-виховний характер, однак вона орієнтована на виховну роботу з колективом дітей: студенти організовують літній відпочинок дітей і підлітків, досліджують проблеми педагогічного керування організацією дитячого дозвілля і процесом формування культурних запитів особистості, освоюють елементарні вміння діагностувати поведінку дітей. Знання структури вільного часу, класифікації видів дозвілля школярів дозволяє студентам у період практики реально представити методологічну основу соціально-педагогічного процесу в умовах вільного часу й навчитись

моделювати програму педагогічного керівництва цим процесом у сфері дозвілля [1, с. 79].

Проблема наукового обґрунтування педагогічних аспектів підготовки майбутніх учителів до виховної роботи у дитячих оздоровчих закладах є актуальною і має очевидне важливе практичне значення для модернізації діяльності виховного процесу дитячих закладів відпочинку та оздоровлення, наповнення його сучасним змістом та новітніми технологіями роботи з дітьми. Сучасні дослідження питань організації дитячого відпочинку і оздоровлення (О. Абдуліна, С. Архангельський, Н. Казакова, Л. Кацова, Т. Крюкова, Н. Сергеев, Л. Тарасова, М. Щербаков тощо) та власний досвід спостереження доводять, що діти незадоволені повною мірою змістом літнього відпочинку, зокрема, характером життєдіяльності та стосунків, засобами управління у тимчасовому дитячому колективі, рівнем дозвіллевих заходів. Криза системи організації дитячого дозвілля та відпочинку розповсюдилася на всю інфраструктуру ресурсного забезпечення дитячих оздоровчих закладів, зміст їх діяльності [2].

Інноваційні підходи до проблематики методичного забезпечення діяльності закладів відпочинку та оздоровлення дітей обумовлені, перш за все, сучасними вимогами дітей, динамічними змінами оточуючого світу, у його соціальній, економічній, політичній, моральній сферах. Адже виховна ефективність дитячого оздоровчого закладу значною мірою залежить саме від дорослих, від їх уміння використати все те позитивне, що закладене у виховних можливостях табору, і нетрадиційні, порівняно зі школою, форми і методи роботи [3].

Програми дозвілля, оздоровлення та виховання формуються з урахуванням особливостей кожного позашкільного дитячого закладу, властивостей педагогічних колективів, їх досвіду. Н. Олійник, відповідальний секретар Національної ради дитячих організацій України, зазначає, що позитивна результативність дитячих оздоровчих закладів можлива за умови оперативного соціального орієнтування, відображення у них національних, економічних, культурних особливостей сучасного суспільства. Науково-практичні обґрунтування тих чи інших технологій виховного процесу у дитячому закладі відпочинку та оздоровлення, методичного, кадрового забезпечення, актуальні та важливі з причин протиріч у русі відродження, сприяють становленню мережі табірних дитячих закладів в Україні. Наявні суперечності обумовлені соціально-економічною детермінованістю процесів реформування «табірної справи» та тим, що суспільством не осмислене місце державних, громадських структур у використанні канікулярного часу дітей для органічного продовження освітньо-виховних комплексних програм виховання, де унікальним є позашкільний заклад освіти та виховання, яким виступає заклад відпочинку та оздоровлення [4].

Зауважимо, що метою діяльності ДОЗ є реалізація права кожної

дитини на повноцінний відпочинок, оздоровлення, забезпечення змістовного дозвілля, задоволення інтересів і духовних запитів відповідно до індивідуальних потреб, тому проблема якісної підготовки студентів до впровадження та творчої реалізації цих завдань так гостро стоїть перед ВНЗ.

Метою нашої статті є ознайомлення з розробкою апробованої авторської програми курсу «Методика виховної роботи», зокрема змістового модуля «Технологія роботи педагога-організатора у дитячих оздоровчих таборах», для студентів вищих педагогічних закладів освіти у контексті вимог кредитно-модульної системи щодо забезпечення підготовки майбутніх фахівців до проходження виробничої педагогічної практики у дитячих оздоровчих таборах.

Програма лекційно-практичного курсу передбачає висвітлення широкого кола проблем педагогічної майстерності, методики виховної роботи з дітьми різних вікових груп в умовах дитячих оздоровчих закладів різних форм власності з урахуванням існуючого вітчизняного та зарубіжного досвіду організації їх діяльності.

Теоретичні і практичні заняття, необхідні для успішного виконання завдань виробничої педагогічної практики у дитячих оздоровчих таборах, студенти, за чинними навчальними планами, проходять протягом третього та четвертого семестрів у рамках лекційних курсів та лабораторно-практичних занять. Теоретичною базою для вивчення є навчальні дисципліни «Теорія виховання» (162 год.) та «Методика виховної роботи» (108 год.), тому що саме вони дають основу для подальшого знайомства студентів із теорією й методикою виховної роботи.

Розроблений авторський навчальний курс «Методика виховної роботи» має на меті озброїти студентів необхідними знаннями, вміннями та навичками для здійснення професійної діяльності з ефективною організації виховної роботи у загальноосвітніх та позашкільних навчально-виховних закладах. Зокрема, змістовий модуль «Технологія роботи педагога-організатора у дитячих оздоровчих таборах» передбачає отримання студентами знань з основ роботи з тимчасовим дитячим колективом, сприяння оволодінню змістом його діяльності, у яку педагоги-організатори будуть включати вихованців для формування моральної, фізичної, трудової, духовної культури та розвитку творчих здібностей; спонукання до створення авторських програм для роботи з дітьми; розвивати професійну спрямованість студентів та орієнтування їх на самовдосконалення.

У базовому навчальному плані, який студент повинен опанувати для досягнення певного освітнього рівня та отримання кваліфікації, навчальна дисципліна «Методика виховної роботи» викладається на 2 курсі у 4 семестрі. Загальна кількість годин – 108 (лекції – 24 год., практичні заняття – 22 год.; індивідуальна робота – 30 год.; самостійна робота – 30 год.). Вона складається з трьох залікових кредитів, які завершуються

підсумковим оцінюванням (залік). До змістового модуля І «Загальні теоретико-методичні основи організації педагогічної діяльності сучасного вчителя» включено такі теми: «Психолого-педагогічні основи організації професійної діяльності вчителя-вихователя», «Методи науково-педагогічного дослідження та їх використання у роботі вчителя-класовода», «Технологія ціннісно-орієнтаційної взаємодії вчителя з батьками учнів», «Основні інститути дозвілєвої сфери», «Позакласна виховна робота як форма організації дозвілля учнів», «Свято як колективна творча справа та комплексний засіб виховної роботи з учнівською молоддю. Методика розробки сценарію свята», «Конкурс: методика підготовки та проведення».

За розробленою навчальною програмою курсу Змістовий модуль ІІ «Технологія роботи педагога-організатора у дитячих оздоровчих таборах» включає такі лекційні теми:

- «Технологія виховної діяльності у дитячому оздоровчому закладі» – розкриває зміст поняття «дитячий оздоровчий заклад» та його завдання; типи дитячих оздоровчих закладів: за місцезнаходженням, за режимом роботи, за терміном роботи; права та обов'язки працівників ДОЗ, батьків та дітей, щодо перебування їх на території ДОЗ; умови прийому та відрахування з ДОЗ; психолого-педагогічні особливості виховного процесу; педагогічні основи організації періодів зміни в оздоровчому закладі, мета та завдання педагогів-організаторів дозвілля у різні періоди зміни.

- «Технологія виховної діяльності організаційного періоду табірної зміни» – характеризує основні завдання та особливості діяльності педагога-організатора, методи виховної роботи в організаційний період табірної зміни (переконання, колективна суспільна корисна праця, доручення, змагання тощо); види та організаційні форми діяльності; підготовку та організацію прийому дітей до оздоровчого табору; значення ритуалів, символів та атрибутів дитячого оздоровчого закладу: девізу, емблеми, прапору, галстука, барабана, форми, лінійки, вогника, специфіки та доцільності їх використання нині; розкриває методику проведення «вогника» як однієї з найефективніших форм роботи педагога з тимчасовим дитячим колективом, його мету, педагогічні завдання, схему підготовки та проведення різних типів «вогників».

- «Технологія колективного творчого виховання» – розкриває сутність понять: колективна творча справа (КТС), колективна творча діяльність (КТД), колективне творче виховання (КТВ); методика колективного творчого виховання як виховна технологія, принципові положення КТД та КТС як засіб розвитку організаторських та творчих здібностей дітей; подаються методичні рекомендації щодо організації роботи рад справ, творчих груп з підготовки та проведення КТС; характеризуються види КТС за характером провідної діяльності: трудового характеру, пізнавального характеру, художньо-естетичного характеру,

спортивно-оздоровчі, суспільно корисні, організаторські та їх педагогічні можливості.

Практичні та лабораторні заняття поряд з питаннями репродуктивного характеру містять перелік завдань реконструктивного та творчого характеру:

1. Ознайомитись з варіантами назв загонів, девізів та речівок для різних вікових груп дітей та доповнити власними розробками.

Методичні рекомендації: ефективним методом формування умінь створення назви загону, девізу та речівки виявилось моделювання ситуації у навчальній аудиторії використовуючи метод асоціації та «буріме».

2. Розкрити особливості роботи педагога-організатора з дітьми молодшого шкільного віку в умовах дитячого оздоровчого табору.

Методичні рекомендації: опрацювання статті Горбынко В. Н. Особенности подготовки и работы вожатых «малышовки» / В. Горбынко // Каникулы плюс: до и после... – 2007. – № 3. – С. 24–30.

3. Опрацювати педагогічні ситуації адаптації дітей та причини їх виникнення в умовах ДОЗ.

Методичні рекомендації: обговорення статті Сысоевой М. Что должен знать педагог о своих воспитанниках / М. Сысоева // Каникулы плюс: до и после... – 2007. – № 1. – С. 18–24.

4. Скласти сценарний план «Вогника знайомств» для будь-якої вікової категорії (на вибір студента).

Методичні рекомендації: доцільно 1) ретельне опрацювання статті Горбачева С. Методика и формы проведения отрядных «огоньков» / С. Горбачев // Воспитательная работа в школе. – 2005. – № 2. – С. 72–80. 2) ефективною формою у навчальній аудиторії є використання моделювання проведення «вогника знайомств» серед студентів паралельних академічних груп.

5. Розкрийте принципи оформлення загонового місця у ДОЗ.

Методичні рекомендації: 1) ознайомлення зі статтею Марзоевой Э. Основные принципы оформления отрядного места / Э. Марзоева // Воспитательная работа в школе. – 2005. – № 2. – С. 109–111. 2) моделювання проведення КТС художньо-естетичного характеру викладачем у навчальній аудиторії із використанням завчасно підготовленими необхідними для його проведення засобами (фарби, ножиці, скотч, олівці тощо), з оформлення загонового місця відповідно до складеного на попередніх заняттях назви та девізу загону. Доцільний показ фотографій реально оформлених загонових місць з аналізом їх естетичного зовнішнього вигляду, доречності розміщення у просторі, доступності та інформаційності.

6. Підготуйтеся до проведення рухливої гри з використанням одного з прийомів поділу дітей на команди.

Методичні рекомендації: доцільно проводити лабораторне заняття

частково у приміщенні, імітуючи несприятливі погодні умови та обмеженість простору, частково на відкритому повітрі, використовуючи різні методи, прийоми та засоби їх проведення, спонукаючи студентів до творчого підходу у вирішенні питань проведення ігор.

7. Розробити план-сітку загону відповідно до поданого плану роботи табору.

Методичні рекомендації: складаючи план-сітку загону відповідно до поданого реального плану виховної роботи табору на зміну, студенти перевіряють сформованість аналітичних, прогностичних та проєктивних вмінь, а також, доцільність та повноту укладеної власної методичної папки-допуску до заліку, проєктів проведення КТС та презентацій, добірки конкурсних програм, різноманітних ігор, розробок сценаріїв свят тощо.

Важливим показником ефективності виховної роботи педагогів-організаторів у контексті реалізації виховання є вміння визначити виховний потенціал кожного заходу, використовувати комплекс адекватних методів та прийомів, налагоджувати атмосферу доброзичливості та взаєморозуміння. З цією метою підібрані навчально-дослідні завдання для самостійної та індивідуальної роботи з таких тем: «Система доручень у тимчасовому дитячому колективі», «Самоврядування як форма виховної роботи у дитячому тимчасовому колективі», «Хоббі-центр, гуртки, клуби, секції – система формування додаткових творчих знань, умінь та навичок дітей в умовах оздоровчого дитячого закладу», «Місце та роль народних традицій, звичаїв, обрядів у виховному процесі дитячого оздоровчого закладу», «Нормативно-правове забезпечення виховного процесу позашкільних виховних установ у літній період» тощо.

Отже, навчальна програма курсу «Методика виховної роботи» передбачає усі види навчальної діяльності (лекції, практичні та лабораторні заняття, індивідуальну та самостійну роботу, консультації, моделювання педагогічних ситуацій тощо), що створює умови щодо оволодіння студентами знаннями, уміннями та навичками для успішного проходження виробничої педагогічної практики у дитячих оздоровчих таборах. Однак, враховуючи труднощі, які виникають у студентів при проходженні практики, перспективним бачиться вивчення даної проблематики у напрямі удосконалення змісту курсу «Методика виховної роботи», збільшення годин на його вивчення, формування професійної спрямованості студентів на майбутню професійну діяльність, діагностування рівня готовності студентів до роботи в оздоровчих установах, психолого-педагогічного налаштування майбутніх фахівців на чітку диференціацію в оцінюванні педагогічної практики, подальшого вдосконалення з метою розробки методів діагностики впливу на формування готовності до творчої самореалізації майбутнього вчителя під час роботи в оздоровчих установах та постійне оновлення змісту підготовки у сучасній соціально-педагогічній ситуації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мазоха Д. С. На шляху до педагогічної професії (Вступ до спеціальності) : навчальний посібник / Д. С. Мазоха. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 168 с.
2. Організація відпочинку та оздоровлення дітей: концепції, технології, досвід / О. В. Биковська, В. М. Горбинко, Ж. В. Петрочко та ін. – К. : Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2004. – 208 с.
3. Соя М. Педагогіка дитячого оздоровчого закладу : методичні рекомендації / М. Соя. – Івано-Франківськ : вид-во ПНУ імені В. Стефаника, 1997. – 61 с.
4. Олійник Н. Підготовка студентів педагогічних вищих навчальних закладів до виховної роботи з дітьми у дитячих оздоровчих закладах у контексті вимог болонського процесу [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua>

Валентина Бойченко

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ КУЛЬТУРИ РОЗУМОВОЇ ПРАЦІ

У статті розглядається проблема підготовки студентів педагогічного ВНЗ до формування культури розумової праці учнів; привертається увага до окремих аспектів розумового виховання; виокремлено основні властивості розвинутого розуму; конкретизовано поняття «розумове виховання» та «культура розумової праці»; проаналізовано психолого-педагогічні аспекти розумового розвитку дітей.

Ключові слова: підготовка студентів, розумове виховання, мислення, культура розумової праці.

Одним із найважливіших завдань освіти сьогодні є забезпечення її якості; підвищення ефективності підготовки майбутнього педагога; створення умов для інтелектуального розвитку особистості, орієнтованої на засвоєння способів самостійного отримання знань, формування умінь і навичок розумової праці. Важливим складником педагогічної освіти є формування у студентів готовності до професійно-педагогічної діяльності; одним із основних її компонентів є володіння засобами формування розумової культури учнів як умови ефективності процесу навчання.

У різні періоди до вивчення особливостей розумового виховання зверталися Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, М. Скаткін та ін., акцентуючи увагу на розкритті основних процесів розумового розвитку, виокремленні найважливіших його логічних елементів.

Так О. Леонт'єв з цього приводу писав: «Розумовий розвиток дитини не можна розглядати окремо від її психічного розвитку в цілому, від багатства інтересів дитини, її почуттів і всіх інших рис, які створюють її духовний образ» [1, с. 76].

На думку Г. Костюка, «не все, що оточує дитину, є дійсним середовищем її розвитку. Впливають на цей процес тільки ті умови, з якими вона вступає в той чи інший дійовий зв'язок. Середовище впливає на індивіда через його діяльність» [2, с. 168]. Цим самим стверджувалося, що розумовий розвиток особистості неможливий без включення її в активну навчальну діяльність.

Л. Виготський сформулював основні положення провідної ролі навчання в розумовому розвитку дитини. Критикуючи пануючі на той час ідеї про синхронність розвитку і навчання (орієнтація навчання на

сформовані особливості дитячого мислення, на те, що вона вже вміє – «лінія найменшого опору, що спрямовується на слабкість дитини, а не на її силу») [3, с. 76], психолог розробив концепцію, яка робить акцент на випереджувальній ролі навчання у розвитку особистості. При цьому зверталася увага на те, що для ефективного розумового розвитку, навчання має спиратися не стільки на наявні інтелектуальні здібності учня, скільки на ті, які ще відсутні, але для виникнення яких є всі передумови. Тобто, «правильно організоване навчання дитини веде за собою дитячий розумовий розвиток, викликає до життя цілу низку таких процесів розвитку, які поза навчанням взагалі були б неможливими» [4, с. 255].

Мета статті – проаналізувати сутність феномена «культура розумової праці» та психолого-педагогічні дослідження з проблеми розумового розвитку дітей.

Крім окреслення способів розумового виховання, дослідники визначили основні властивості розвиненого розуму, до яких відносили:

1. Активне ставлення до навколишньої дійсності, прагнення вийти за межі відомого; активність розуму; бажання розширити і поглибити наявні знання й творчо використовувати їх для досягнення теоретичних і практичних цілей.

2. Системність, яка забезпечує внутрішні зв'язки між задачею і засобами, необхідними для найбільш раціонального її вирішення, що забезпечує послідовність дій і пошуків, точність у роботі, надійність одержаних результатів.

3. Насиченість розуму – похідна якість, що спирається на системність розумової діяльності і розвинену пам'ять.

4. Здатність упевнено орієнтуватися в значних обсягах наукової інформації.

5. Гнучкість у засвоєнні та використанні понять, що відображають безперервні процеси реальної дійсності (зміна звичних способів вирішення поставлених завдань відповідно до зміни умов, виважені переходи від одного способу роботи до іншого, більш раціонального, вміння бачити явище (з усіма його складнощами).

6. Самостійність, що виявляється як у пізнанні, так і в практичній діяльності, творчий характер діяльності.

Отже, метою розумового виховання школяра має бути не накопичення знань, а вправління в мисленні. Знання перетворюються в мислення, і в цьому розумінні є засобом розвитку мислення. Тому важливе завдання шкільної освіти полягає в максимальному розвитку мислення учнів, навчання їх продуктивним засобам мислення, способам самостійного поповнення й оновлення знань, усвідомленого застосування їх при розв'язанні теоретичних і практичних завдань.

Мислення – це особлива ідеальна діяльність людини, яка виникає, формується і розвивається, коли людина перебуває в певному

соціокультурному середовищі і вступає в багатогранні відносини з оточуючим і соціальним світом, процес опосередкованого й узагальненого відображення у мозку людини предметів об'єктивної реальності в їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях.

Розвиток мислення забезпечується організацією цілеспрямованої діяльності, коли в центрі уваги вчителя перебуває не стільки проблема передачі учням знань, скільки процес залучення учнівського інтелекту до розв'язку навчального завдання. За цих умов позиція школяра визначається наявністю мети усвідомленої самозміни, переведення його у роль повноцінного суб'єкта діяльності, дослідника, творця, спроможного до рефлексивного розгляду передумов власних дій, який самостійно здійснює всі етапи (цілепокладання, планування, реалізація мети, аналіз і самооцінка результату) навчального процесу. Мета вчителя полягає в пробудженні в кожного учня інстинкту пізнання, у виведенні його в режим розвитку інтелекту [5, с. 131].

У сучасній психолого-педагогічній літературі питання підготовки вчителя має багатоаспектне висвітлення, відповідає прийнятій у більшості країн загальної концепції освітнього стандарту й пов'язана з переорієнтацією змісту і результатів освіти на якість і конкурентноздатність майбутнього професіонала (А. Бойко, М. Васильєв, Н. Волкова, І. Гавриш, В. Гриньова, О. Пехота, Л. Хомич та ін.).

У контексті заявленої нами проблеми, фундаментальна підготовка майбутнього вчителя вимагає формування в нього умінь і навичок навчання дитини сприймати навколишній світ не фрагментарно, а цілісно, що зумовлює необхідність оволодіння ним спеціальними знаннями щодо здійснення такої діяльності. Певною мірою ці аспекти набули висвітлення в працях К. Абульханової-Славської, Т. Бондаревської, Ф. Гоноболіна, В. Гузеєва, В. Сластьоніна та ін., які стверджують, що підготовка вчителя до розумового виховання учнів є складовою загальної професійної підготовки, яка детермінує рівень і гнучкість професійного мислення, і потребує оволодіння відповідними знаннями, вміннями і навичками.

Отже, йдеться про культуру розумової праці, самого вчителя – високорозвинену здатність здійснювати певні маніпуляції з поняттями, образами, ідеями у свідомості, де найголовнішим компонентом психологічного механізму поведінки є високий розвиток внутрішнього плану дій особистості. За умов поділу здібностей педагога на загальні та окремі (спеціальні), саме загальні пов'язані зі здатністю діяти у «внутрішньому плані», забезпечуючи в такий спосіб високу творчу діяльність. Продукт творчості постає як побічний результат мислення, спрямованого на вирішення проблемних ситуацій чи завдань. Креативна особистість, якщо порівнювати її з рекреативними особистостями, володіє вищою мотиваційною напруженістю, сенситивністю і чутливістю до побічних продуктів власної пізнавальної активності, відзначається високим

рівнем культури розумової праці [6, с. 33].

Культура – це система програм людської діяльності, поведінки і спілкування людини для зміни та вдосконалення суспільного життя в усіх його основних проявах. У найширшому розумінні, відзначеному італійським філософом Д.Віко у праці «Засади нової науки про загальну природу націй» (1725), культура визначається як те, що твориться людиною, на відміну від того, що твориться природою. Культура надає людині можливість фіксувати свої переживання і думки, особливості ставлення до навколишньої дійсності, залучає її до світу значущих смислів, цінностей і норм.

Культура поширюється на всі галузі людської життєдіяльності – від основ матеріального виробництва і людських потреб до найвеличніших виявів людської творчості. Зміст культури впливає не тільки на темпи діяльності, прискорюючи або уповільнюючи їх, а й визначає її змістове цілеспрямовання.

Дослідженням проблеми культури розумової праці займаються представники різних галузей знання.

Філософському осмисленню даного поняття присвячені праці В. Біблера, П. Гуревича, М. Кагана, В. Межуєва, в яких культура розглядається як сукупність багатоманітних проявів людської діяльності.

Психологи (Д. Богоявленська, Н. Валєєва, П. Гальперін, М. Пряжников, Ю. Самарін та ін.) розглядають культуру розумової праці як систему прийомів, методів, звичок, що детермінують спосіб розумової праці.

З погляду педагогічної науки вивчення цієї проблеми перебуває у фокусі уваги О. Абдулліної, М. Данилова, М. Донцової, І. Ігнатової, В. Кукушкіна, Т. Сапожнікової та ін.

Щодо поняття «культура розумової праці», воно тлумачиться як синтез якостей, які в сукупності характеризують особистісне ставлення до навчальної діяльності, рівень інтелектуальної, організаційно-діяльнісної, гігієнічної та естетичної складових, що дають можливість якісно, раціонально, з найменшими зусиллями виконувати будь-яку розумову роботу [7].

Результатом культури розумової праці є знання людини про предмет своєї діяльності, освоєння тих способів, умінь і прийомів, які вона використовує у своїй розумовій діяльності, адже їх удосконалення забезпечує найвищу успішність у наступній діяльності.

Практика підготовки майбутнього вчителя показує, що навчальний процес у педагогічних ВНЗ ані в змістовому, ані в організаційно-педагогічному аспектах не забезпечує успішного вирішення завдань з культивування у студентів культури розумової праці. Такий стан активізує та актуалізує наукові пошуки у напрямі засобів, спроможних забезпечити формування у майбутніх учителів необхідних особистісних утворень, які б найбільшою мірою сприяли підвищенню рівня їх розумової діяльності.

Один з них полягає у зміні цільових настанов на навчання у вищій школі.

Можна погодитися з думкою С. Смирнова про те, що «вищий навчальний заклад сьогодні слугує не стільки для передачі знань, скільки для розвитку та відтворення спеціального культурного прошарку, найважливішим елементом якого є сам фахівець. Як представника певної культури, його характеризує не тільки певний набір знань і вмінь, а й певний світогляд, життєві настановлення і цінності, особливості професійної поведінки тощо» [8, с. 150].

Уміння правильно й ефективно мислити, здійснювати складні міркування має вагоме значення для кваліфікованого виконання вчителем своїх обов'язків, зокрема й тих, що стосуються розумового виховання школярів. Цілком зрозуміло, що без базових логічних знань і без оволодіння хоча б основними навичками критичного мислення, вчитель не зможе знайти правильний (оптимальний) розв'язок проблем, що повсякчас постають перед ним у процесі професійно-педагогічної діяльності, не зможе навчити цього учнів.

Критичне мислення – це розділ «науки мислити», який породжується усвідомленням непозбутності помилок у теоретичній і практичній діяльності людини. Воно може бути представлене як специфічний різновид рефлексії, що спирається на елементарну логіку.

Підсумовуючи вищевикладене, можна зазначити, що підготовка майбутнього вчителя має передбачати формування високої компетентності, уміння вільно орієнтуватися в потоці інформації, готовність до постійного особистісного зростання, соціальної і професійної мобільності, задоволення освітніх потреб самого себе й учнів. Тому формування культури розумової праці повинно охоплювати і визначати всі сторони і результати навчальної діяльності, а саме:

- якість формування знань і вмінь;
- пізнавальну активність;
- розвиток мислення і творчих здібностей;
- продуктивність навчальної праці студентів і пов'язаний з нею рівень навчального навантаження;
- ефективність використання виховних можливостей навчального процесу.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми формування культури розумової праці дає можливість дійти висновку, що на сьогодні накопичений потужний фонд багатоаспектних ідей, спираючись на які, можливо вирішити завдання підготовки студентів педагогічних ВНЗ, визначити основні її елементи, насамперед ті, що стосуються їх професійної діяльності з розумового виховання учнів.

Розумове виховання – це діяльність, спрямована на інтеріоризацію особистістю таких властивостей, як активне ставлення до навколишньої дійсності і творче використання знань для досягнення теоретичних і

практичних цілей, системність, насиченість розуму, здатність орієнтуватися в значних обсягах інформації, гнучкість у засвоєнні та використанні знань, умінь і навичок, самостійність. Формуванню цих властивостей сприяє мислення, розвиток якого має орієнтуватися на пробудження в учнях мотивації на пізнання, розширення і поглиблення свого інтелекту.

Саме розумова праця є провідним видом діяльності студентів під час навчання. Тому, на нашу думку, дуже важливим і відповідальним є завдання формування культури розумової праці майбутніх учителів та підготовка їх до такої роботи з учнями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Леонтьев А. Н. Умственное развитие ребенка / А. Н. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1980. – С. 3.
2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад.школа, 1989. – С. 168.
3. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 76–78.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – С. 255.
5. Ксензова Г. Ю. Перспективные школьные технологии : учебно-методическое пособие / Г. Ю. Ксензова. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – С. 131.
6. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – С. 33–35.
7. Зайцева С. С. Формирование культуры умственного труда студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Зайцева Светлана Сергеевна. – Нижний Новгород, 2007. – 212 с.
8. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М. : Аспект-пресс, 1995. – С. 150.

Марина Золочевська

ОЦІНЮВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Обґрунтовано необхідність формування нових професійних компетентностей майбутніх учителів, зокрема їх здатності до використання дослідницьких методів навчання. Надано трактування поняття «дослідницькі методи навчання» у широкому та вузькому розумінні. Наведено результати анкетування вчителів і майбутніх учителів щодо використання дослідницьких методів у шкільному навчанні. Запропоновано критерії та засоби оцінювання дидактико-методичних компетентностей студентів педагогічних спеціальностей щодо використання дослідницьких методів у шкільному навчанні інформатики.

Ключові слова: оцінювання, дослідницькі методи навчання, дидактико-методичні компетентності.

Сучасне суспільство стоїть перед необхідністю встановлення балансу між задоволенням сучасних потреб і захистом інтересів майбутніх поколінь, включаючи їх потребу в безпечному і здоровому довкіллі. Розв'язування цієї глобальної задачі потребує від людини нових компетентностей. Концепцією Державної цільової програми «Сто відсотків» на період до 2015 року визначена «необхідність удосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у сфері впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес, забезпечення стовідсоткового володіння такими знаннями усіма педагогічними працівникам» [1]. У цьому зв'язку проблема удосконалення підготовки майбутніх учителів інформатики є важливою і актуальною.

Проблема підготовки майбутніх учителів у педагогічному ВНЗ в Україні потребує розв'язання як на теоретичному, так і на практичному рівні. Цією проблемою опікувалися Н. Р. Балик, В. Ю. Биков, М. І. Жалдак, Н. В. Морзе, С. А. Раков, Ю. С. Рамський, О. М. Спірін та інші. Водночас моніторингове дослідження рівня інформатичних компетентностей випускників українських шкіл, проведене у травні 2010 року, виявило проблеми і окреслило напрями їх розв'язання [2]. Недостатньо розробленими залишаються питання підготовки студентів у педагогічному ВНЗ до використання методів активного навчання, зокрема оцінювання готовності майбутніх учителів інформатики до використання дослідницьких методів.

Метою написання цієї статті є розробка та теоретичне обґрунтування

критеріїв та засобів оцінювання готовності майбутніх учителів інформатики до використання дослідницьких методів у шкільному навчанні.

На основі анкетування та опитування, проведеного автором на сайті «Дослідницькі методи навчання інформатики», доступного за адресою www.doslydnyk.ucoz.ru, можна свідчити про інтерес вчителів до нових методів активного навчання – з одного боку, і недостатність методичної підтримки цього інтересу – з іншого боку. Пропонувались такі запитання «Оцініть, як часто Ви застосовуєте дослідницькі методи у навчанні?», «Чи вважаєте Ви, що у шкільному навчанні потрібно застосовувати дослідницькі методи?», «Якщо Ви – вчитель і недостатньо використовуєте дослідницькі методи, то чому?», «Якщо Ви – майбутній учитель, чи готові Ви до використання дослідницьких методів?». У результаті ретельного аналізу отриманих на серпень 2011 року даних було встановлено, що на уроках інформатики учителі використовують переважно репродуктивні методи навчання (до 80 % від загальної кількості опитаних, яка становить 450 осіб). Цей висновок підтверджують узагальнені дані, наведені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Результати опитувань учителів

Групи методів за характером пізнавальної діяльності	Які методи називали учителі	Частка вчителів від загальної кількості опитаних, які використовують метод (% від загальної кількості)	Середній показник застосовності методів учителями (% від загальної кількості уроків)
Пояснювально-ілюстративні	бесіда, розповідь, лекція, пояснення, демонстрація, ілюстрація	100	40
Репродуктивні	зразок, приклад, розв'язування задач за наданим алгоритмом	100	31
Проблемного викладу	проблемні запитання та завдання, розв'язування нерутинних задач	72	17
Евристичні	мозковий штурм, емпатії, аналогії	30	10
Дослідницькі	метод проектів	15	2

У своїй професійній діяльності майже постійно застосовують дослідницькі методи менше 1 % учителів.

На запитання «Якщо Ви мало уваги приділяєте дослідницьким

методам, то чому?» відповіді вчителів розподілилися наступним чином (всього отримано 993 відповіді):

- «не вчили цим методам у вищому навчальному закладі» – 90 % опитаних;
- «не бачу в цьому необхідності» – 60 %;
- «потребують багато часу для розробки заняття» – 74 % ;
- «забирають багато часу для опрацювання програмного матеріалу» – 30 %.

Переважає більшість з 991 опитаних (понад 90 %) вважають, що основною причиною недостатнього поширення дослідницьких методів у шкільному навчанні інформатики є недостатність спеціальної методичної підготовки у педагогічному вищому навчальному закладі. Названа учителями причина «не бачу в цьому необхідності» є результатом необізнаності з теоретичними засадами проблеми та їх практичними реалізаціями, тобто також пов'язана з проблемою методичної підготовки.

Удосконалення методичної підготовки майбутніх учителів інформатики має базуватись на теоретичних засадах формування ключових компетентностей ХХІ століття. Удосконалена методична підготовка майбутніх учителів інформатики до використання дослідницьких методів в якості одного зі складників включає розробку системи оцінювання цієї готовності, до якої включаються критерії та форми оцінювання рівня дидактико-методичних компетентностей студентів щодо застосування дослідницьких методів у шкільному навчанні інформатики.

На заняттях з навчальних дисциплін «Шкільний курс інформатики», «Нові інформаційні технології в освіті» за удосконаленою методикою пропонується розглядати дослідницькі методи як зміст і спосіб навчання студентів. До дослідницьких методів у широкому розумінні доцільно віднести методи, в основі яких лежить дослідницька поведінка і які сприяють пізнавально-пошуковій активності учнів, спрямовані на формування та розвиток в учня мотивів, умінь, навичок і здатностей наукового пошуку (дослідницьких компетентностей), забезпечує творче засвоєння знань і нових способів дій [3]. У подальшому в цій роботі будемо говорити про дослідницькі методи у широкому розумінні, якщо це не буде оговорено окремо. До таких методів відносяться метод проектів, вільного пошуку, гіпотез, конструювання понять, правил, теорій, мозкового штурму, синектики, морфологічного ящика, емпатії, помилок та деякі інші [4]. Оцінювання знань, умінь, навичок, здатностей використовувати такі методи має здійснюватись при вивченні зазначених навчальних дисциплін через поточне та підсумкове оцінювання, яке доцільно проводити, поєднуючи або чергуючи різні форми контролю, такі як: тестування, опитування, розв'язання компетентісних задач тощо.

Окрім того, вважається за доцільне реалізувати ідеї формувального оцінювання дидактико-методичних компетентностей студентів під час

проходження педагогічної практики. Передбачається, що студенти 3–4 курсів одержують завдання перед педагогічною практикою, наприклад, таке: «Розробити та провести заняття з інформатики з використанням дослідницьких методів». Для оцінювання виконання цього завдання розроблено критерії та форми оцінювання, які заповнювались викладачем методистом ВНЗ, студентами, що спостерігали уроки, шкільним учителем, а також самим студентом. Норми оцінювання наведені у таблиці 2.

Таблиця 2.

Критерії та норми оцінювання дидактико-методичних компетентностей щодо використання дослідницьких методів

Критерій	Як оцінювати
Студент визнає необхідність і розуміє цілі застосування дослідницьких методів	У конспекті уроку студента чітко прописані цілі проведення уроку щодо розвитку і формування дослідницьких умінь і навичок учнів
Студент розпізнає, які методи відносяться до дослідницьких	Обрано один із методів, використання якого передбачає дослідницьку діяльність
Студент знає особливості дослідницького метода та уміє його застосовувати	Організовано навчання за методом з дотриманням основних вимог до його використання
Студент вміє адаптувати дослідницький метод до конкретної теми навчальної програми та віку учнів	Учні під керівництвом студента-практиканта засвоїли необхідний мінімум програмного матеріалу і нові способи діяльності
Студент знає різні методи і уміє добирати найбільш доцільні на різних етапах уроку	Студент-практикант дотримується вимог співвідношення часу між структурними елементами уроку
Студент вміє керувати дослідницькою діяльністю учнів	На уроці студент-практикант забезпечує активність учнів, знаходить рішення для нетипових і непередбачуваних ситуацій
Студент ефективно використовує сучасні засоби ІКТ для навчання і організації дослідницької діяльності учнів	Студент-практикант вдало дібрав і застосував хоча б один комп'ютерний засіб для підтримки дослідницької діяльності учнів
Максимальний бал	14

За кожним з критеріїв студент може отримати до 2 балів (0 – не виконано, 1 – виконано частково, 2 – виконано повністю). Студент максимально може отримати 112 балів (сумарна оцінка, виставлена викладачем-методистом, шкільним учителем, студентами і в результаті самооцінювання). Форма оцінювання подана таблицею 3.

Таблиця 3.

Макет таблиці для оцінювання

ПІБ студента	Середня оцінка, виставлена:				
	викладачем-методистом	шкільним учителем	студентами (середня)	у результаті само-оцінювання	Загальна

Студенти мають провести серію з 5 пробних уроків і отримати бали за кожний з цих уроків за наперед заданими критеріями, з тим щоб оцінити особистий прогрес кожного студента. За таких умов оцінювання націлене на визначення індивідуальних досягнень кожного студента й не припускає як порівняння результатів, продемонстрованих різними студентами, так і адміністративних висновків за результатами навчання, воно є формувальним.

Формування компетентностей учителя інформатики до використання дослідницьких методів у навчанні має починатись під час навчання у педагогічних вищих навчальних закладах, здійснюватись системно, систематично та у відповідності до теоретично обґрунтованих моделей професійних компетентностей учителя. У цю систему важливо включити інструменти оцінювання рівня сформованості таких компетентностей, зокрема критерії та норми оцінювання пробних уроків студентів, які вони проводять під час педагогічної практики. Доведення розроблених форм оцінювання до відома студентів, здійснення об'єктивного оцінювання за критеріями та порівняння результатів кожного студента від уроку до уроку є необхідними умовами формувального оцінювання, що забезпечує підвищення рівня професійних компетентностей майбутнього учителя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Концепція Державної цільової програми впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1722-2010-%F0>.
2. Наказ МОН України «Про дистанційне моніторингове дослідження рівня сформованості у випускників загальноосвітніх навчальних закладів навичок використання інформаційно-комунікативні технології у практичній діяльності» № 139 від 23.02.2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : shosvita.ucoz.net/Golovna2/NMO-139_IKT_Monitoring.doc.
3. Золочевська М. В. Дослідницькі компетентності у системі підготовки майбутніх учителів інформатики / М. В. Золочевська // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» ; гол. ред. А. І. Кузьмінський. – Черкаси : Черкаський національний університет, 2009. – Випуск 165 – С. 40–45.
4. Золочевська М. В. Методичні аспекти підготовки майбутніх учителів інформатики до використання дослідницьких методів / М. В. Золочевська // Удосконалення практичної професійної підготовки майбутніх фахівців у контексті сучасних вимог : зб. тез доповідей за матеріалами регіональної наук.-практ. конф. (24 травня 2010 р). – Артемівськ, 2010. – С. 122–125.

УДК 372.882

Тетяна Качак

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ДІТЕЙ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті окреслено особливості реалізації змісту та завдань навчальних програм з дисциплін «Дитяча література» та «Зарубіжна дитяча література» у процесі підготовки майбутніх вчителів початкової школи; наголошено на проблемі формування літературної компетенції студентів та запропоновано шляхи її вирішення. Відзначено важливість оновлення та розширення жанрово-тематичного кола літератури, запропонованої для вивчення, а також впровадження нових форм роботи на лекційних, практичних заняттях та під час проходження студентами педагогічної практики.

Ключові слова: дитяча література, аналіз, літературна компетентність.

Література для дітей та юнацтва – специфічна гілка літератури, «самобутній, самодостатній літературний феномен» (за У. Гнідець) [1, с. 27], який сьогодні розглядають як у педагогічному (методичному), так і теоретико-критичному літературному дискурсі. Немає єдності думок науковців щодо артикуляції поняття «дитяча література» (У. Гнідець, Н. Марченко, О. Папуша, М. Славова); ознак, функцій літератури (В. Кизилова), адресованої дітям; підходів до інтерпретації літератури для дітей та юнацтва (Л. Мацевко-Бекерська). Відкритою залишається також проблема висвітлення історії розвитку дитячої літератури, формування теорії та критики літератури для дітей та юнацтва.

Вивчення літератури для дітей та юнацтва студентами педагогічних інститутів спеціальності «Початкове навчання» передбачене навчальними планами, однак не існує єдиної навчальної програми, повного підручника. У різних навчальних закладах не тільки виділено різну кількість годин для вивчення літератури для дітей, а й запропоновано різний тематичний зміст дисциплін. На цій проблемі неодноразово наголошували Л. Овдійчук, Л. Круль. Питання розробки нових підходів до удосконалення та реалізації змісту та завдань навчальних програм з дисциплін «Дитяча література» та «Зарубіжна дитяча література» у процесі підготовки майбутніх вчителів початкової школи залишається актуальним і потребує уваги.

Метою статті є спроба детальніше висвітлити названі проблеми, наголосити на особливостях формування літературної компетенції майбутніх вчителів.

«Дитяча література» та «Зарубіжна дитяча література» – дисципліни, на яких студенти не тільки знайомляться із змістом основних творів українських та зарубіжних письменників, написаних для дітей та юнацтва і включених у навчальну програму з читання для 1–4 класів, а й набувають практичних навичок аналізу художніх текстів. Зокрема йдеться як про подієвий, пообразний, проблемно-тематичний, так і про проблемно-стильовий аналізи. Студенти засвоюють основні елементи теорії літератури, оперують літературознавчими поняттями, аналізуючи художні твори системно, враховуючи художні особливості на різних рівнях (проблемно-тематичному, жанрово-стильовому, образному, наративному). У процесі викладання названих дисциплін також відбувається елементарне формування вміння критично осмислювати художні тексти, давати власну рецепцію, оцінювати твір, робити висновок про його виховний та естетичний вплив на маленьких читачів. Пізніше ці навички допоможуть вчителю проводити уроки читання, прищеплювати дітям культуру читання, формувати у них стійкий інтерес до книжки і розвивати самостійне дитяче читання. Вчитель зможе формувати списки для додаткового читання, враховуючи індивідуальні читацькі інтереси та орієнтуючись на пропаганду якісної сучасної книги для дітей українських та зарубіжних авторів. У цьому контексті можемо говорити про літературну компетентність майбутніх вчителів початкової школи.

Літературна компетентність полягає у володінні комплексом літературних знань, умінь і навичок, які надають можливість не тільки фахово й професійно читати книжки, а й творчо мислити, порівнювати та узагальнювати, зіставляти та вловлювати асоціативні зв'язки, бути обізнаним з літературним контекстом і критичними рецепціями, мати власну інтерпретаційну точку зору тощо.

Основними компонентами літературної компетенції є читацька, літературознавча, бібліотечно-бібліографічна компетенції, які формуються та розвиваються в дітей починаючи з молодшого шкільного віку і протягом подальшого спілкування з книгою.

У процесі викладання дитячої літератури, розвиваючи вище названі компетенції, слід розв'язати низку завдань: розширити читацький кругозір студентів; сформувати навички аналізу художніх текстів, поглибити літературознавчу базу.

На підставі аналізу результатів опитування абітурієнтів спеціальності «Початкова освіта» щодо їх обізнаності із літературою для дітей, було з'ясовано, що більшість з них добре знають українські та зарубіжні народні казки, читали літературні казки Шарля Перро, Ганса Христіана Андерсена, братів Грімм, Івана Франка, Всеволода Нестайка, пам'ятають вірші Марійки Підгірянки, Грицька Бойка. Завдяки екранізації їм знайомі твори для дітей Астрід Ліндгрєн, Льюїса Керролла та Джоан Ролінг. Тільки незначна частина респондентів згадала інші прізвища

дитячих письменників, зокрема Бориса Грінченка, Олену Пчілку, Михайла Стельмаха. Серед творів для дітей зарубіжних авторів деякі опитувані також назвали «Лускунчик» Е. Т. А. Гофмана, «Подорож Нільса...» Сельми Лягерлеф, «Буратіно» Льва Толстого, «Пригоди Незнайки» В. Носова, «Пригоди барона Мюнхаузена» Еріха Распе, «Маленький принц» А. де Сент-Екзюпері. Відтак можна зробити висновок, що навчальна програма із дитячої літератури має містити як класику літератури для дітей, так і сучасні твори, адже у першокурсників далеко неповні уявлення як про українську, так і зарубіжну літературу для дітей. Отже, перша особливість вивчення літератури для дітей – **розгляд творів національних дитячих літератур слід проводити у хронологічному порядку**, починаючи від фольклорних зразків і закінчуючи творами сучасної літератури. Таким чином можна сформувати уявлення про цілісну картину розвитку літератури для дітей, акцентуючи на постатях дитячих письменників та знакових творах; прослідковуючи еволюцію тем, мотивів, жанрів, образів; окреслюючи домінування у різні історичні періоди певних функцій дитячої літератури та її специфіку, пов'язану з орієнтацією на майбутнього реципієнта.

Другою особливістю вивчення вважаємо **акцент на сучасних текстах для дітей**. Ознайомлення із сучасними дитячими книгами не тільки розширить читацький кругозір студентів, а й допоможе їм краще збагнути світ сучасної дитини, а в майбутньому вибрати правильну методику щодо розвитку читацьких інтересів та індивідуальних навиків читацької самостійності учнів.

У процесі аналізу творів, скажімо, сучасних українських авторів (Г. Малик, В. Рутківського, О. Луцевської, М. Павленко, І. Роздобудько, О. Гавроша, І. Андручяка, М. Чумарної та інших) на лекційних заняттях пропонуємо мультимедійні презентації із біографічними даними авторів, відеоінтерв'ю, цитатами із літературно-критичних оглядів, а на практичних заняттях практикуємо написання студентами рецензій та відгуків на запропоновані книги із подальшим друком кращих робіт. Дієвою формою щодо ознайомлення студентів із сучасною дитячою книжкою є міні-презентації на кожному лекційному занятті (незалежно від історико-літературного періоду, який розглядається у контексті тем), а також літературні п'ятихвилинки [5] на практичних заняттях [4].

Вивчення сучасних творів для дітей, написаних зарубіжними письменниками зводиться до читання перекладених українською мовою і доступних книжок. Це, як правило, популярні серед сучасних дітлахів книжки-бестселери, як, наприклад, романи про Гаррі Поттера Джоан Ролінг, «Ерагон» Крістофа Паоліні, «Хроніки Нарнії» Клайва Степлза Льюїса чи «Володар кілець» Толкіна. Тут можна посперечатися про належність їх до сучасного літературного процесу, однак їх видання в Україні датуються роками останнього десятиліття. На жаль, дуже багато

перекладених книг залишається не поміченою читацькою аудиторією, оскільки відсутня належна пропаганда літератури для дітей. Ці твори не включені у жодну навчальну програму. Зрозуміло, що не можна залишати поза увагою резонансні твори, скажімо, польських письменників Барбари Космовської та Гжегожа Касдепке, німецьких авторів Корнелії Функе та Міхаеля Енде, американки Урсули Де Гуїн, французьких поетів-іроністів. У процесі їх інтерпретації актуалізуються не тільки важливі проблеми соціального плану («Буба» Б. Космовської), а й дитячого читання, ролі книжки в житті дитини (М. Енде, К. Функе) тощо.

Третя особливість вивчення – **системний аналіз творів для дітей** з використанням різних інтерпретаційних підходів. Стереотипно склалася думка, що літературу для дітей не варто глибоко аналізувати, оскільки достатньо виокремити її освітню та виховну функцію, означити тему твору та загальні риси головного героя. Однак з цим не можна погодитися. Кожен справді вартісний твір дитячої літератури потребує фахового літературознавчого аналізу і має бути проінтепертований. На цьому неодноразово наголошували Л. Мацевко-Бекерська, О. Папуша, У. Гнідець, Р. Мовчан, Н. Марченко, Т. Щербаченко, М. Прихода та інші. Про основні інтерпретаційні стратегії (літературознавчу, дидактичну, рецептивну) та принципи аналізу художніх текстів для дітей йшлося у статті «Інтерпретаційні аспекти художніх текстів для дітей», а на особливостях аналізу цих творів на заняттях із студентами у публікації «Методика аналізу художніх текстів у процесі вивчення курсу «Зарубіжна дитяча література»: проблеми і перспективи» [3].

Четверта особливість вивчення літератури для дітей та юнацтва студентами педагогічних спеціальностей пов'язана із методичним аспектом. Це **практичне опрацювання літератури для дітей та юнацтва з молодшими школярами**. Адже літературну компетентність вчителя засвідчують не тільки знання творів та аналітико-критичні навички, а й вміння практично організувати літературну освіту школярів: методично правильно подати програмові та додаткові твори при вивченні з дітьми у школі, тобто враховуючи вік, інтереси та інші психофізіологічні особливості молодших школярів; використовуючи ефективні й доцільні методики й прийоми. Таким чином літературна компетентність студентів формується й удосконалюється у процесі опрацювання навчального матеріалу з «Методики читання». Додатково з цією метою було розроблено та апробовано спецкурс «Літературна освіта молодших школярів» [2]. Побудований на принципі компетентісно орієнтованого підходу до навчання (який зараз вважається концептуальним орієнтиром розвитку освіти в Україні), спецкурс є актуальною дисципліною у процесі підготовки студентів спеціальності «Початкове навчання» до реалізації мети, змісту, завдань літературної освіти у початковій школі. Отримані знання, вміння та навички допоможуть майбутньому вчителю правильно

зорганізувати роботу на уроках читання та орієнтуватися на вимоги сучасної школи щодо впровадження новітніх технологій, актуалізації нової системи оцінювання сформованості компетентностей учнів. Серед ключових тем, передбачених програмою, такі: «Літературна освіта молодших школярів як складова початкової ланки освіти», «Формування літературної компетентності молодших школярів», «Розвиток критичного, логічного мислення та художньо-естетичного смаку учнів на уроках читання», «Креативність вчителя та учнів у системі літературної освіти у початковій школі».

Під час проходження студентами педагогічної практики передбачено апробацію нетрадиційних форм роботи з читання, зокрема розроблених та запропонованих Центром дослідження літератури для дітей та юнацтва: «Творче читання книжок для дітей», «Виховна година з книжкою», а також конкурси на кращий читацький щоденник, вікторини, зустрічі з сучасними дитячими письменниками тощо.

Важливими компонентами у навчальній діяльності є самостійна науково-дослідна робота, що має безпосереднє відношення як до розширення читацького кругозору, формування аналітико-критичних літературознавчих вмінь, так і до аналізу та накреслення шляхів розв'язання проблем літературного розвитку молодших школярів, формування читацької, літературознавчої, бібліотечно-бібліографічної компетентностей учнів.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що при вивченні літератури для дітей та юнацтва студентами педагогічних спеціальностей варто орієнтуватися на такі особливості: розгляд творів національних дитячих літератур слід проводити у хронологічному порядку; робити акцент на сучасних текстах для дітей; навчити студентів проводити системний аналіз творів, адресованих дітям; практикувати їх опрацювання з молодшими школярами, використовуючи як традиційні, так і нетрадиційні методичні прийоми, надаючи перевагу творчому та індивідуальному підходам. Формування та підвищення рівня літературної компетентності студентів відбувається як у процесі розгляду та аналізу в історико-теоретико-критичному зрізі української та зарубіжної дитячої літератури, так і під час опрацювання матеріалів методики читання і спецкурсу «Літературна освіта молодших школярів».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гнідець У. С. Концептуалізація розуміння сучасної літератури для дітей та юнацтва у світлі наукової критики / Уляна Святославівна Гнідець // Література. Діти. Час. Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва. Вип. 1. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – С. 25–35.
2. Качак Т. Б. Літературна освіта молодших школярів : навчально-

- методичний посібник / Т. Б. Качак. – Івано-Франківськ, 2011. – 44 с.
3. Качак Т. Б. Методика аналізу художніх текстів у процесі вивчення курсу «Зарубіжна дитяча література»: проблеми і перспективи / Т. Б. Качак // Викладання зарубіжної літератури: Проблеми та досягнення. Султанівські читання : збірник статей / відп. ред. В. Г. Матвійшин. – Івано-Франківськ, 2010. – Випуск 1. – С. 48–57
 4. Качак Т. Б. Підвищення рівня літературної компетенції майбутніх вчителів початкових класів: інноваційні підходи / Т. Б. Качак // Вища освіта України. – Додаток 4, том III (21). – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Видавництво «Гнозис», 2010. – С. 248–256.
 5. Круль Л. М., Качак Т. Б. Дитяча література : методичні рекомендації до практичних занять / Л. М. Круль, Т. Б. Качак. – Івано-Франківськ, 2011. – 40 с.

УДК 372: 881.111.1

Олена Климова

МЕТОДИКА РОБОТИ З ВІДЕОМАТЕРІАЛАМИ НА ЗАНЯТТІ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті розглянуто питання доцільності використання автентичних відеофільмів на заняттях з англійської мови, продемонстровано застосування методичних рекомендацій для опрацювання відео фрагментів фільмів. Показано приклади завдань до фільму, який розділено на шість фрагментів, описано систему вправ.

Ключові слова: комунікативний підхід, аудіювання, відеофільм, система вправ, методика використання.

У сучасному світі кожному кваліфікованому спеціалісту необхідні знання іноземної мови. Проблема немовного закладу полягає у недостатній кількості аудиторних годин, що спонукає викладачів шукати найбільш ефективні методи навчання. Саме завдяки моделюванню мовленнєвого спілкування можливо виконати це завдання. Але процес спілкування складається не лише з мовлення, а й з аудіювання. Студентам необхідно чути носіїв мови. Це можливо завдяки використанню на занятті аудіо- та відеоматеріалів. Багатий автентичний матеріал, природні ситуації спілкування, цікавий сюжет дають можливість зробити процес вивчення іноземної мови більш природним та невимушеним.

Дослідження проблеми використання аудіо та відео технологій у навчальному процесі можна знайти у роботах Ю. П. Федоренко [1], Ю. І. Верисокіна [2], Т. О. Яхунова [3]. Вчені відмічають, що використання навчально-методичних відеоматеріалів сприяє формуванню та розвитку комунікативної компетенції, підвищенню мотивації вивчення мови та є невичерпним джерелом навчального матеріалу.

Останнім часом із зростанням інтересу до вивчення іноземних мов з'являється багато відео-матеріалів, які дають викладачеві можливість використовувати їх у навчальному процесі, значно розширюючи сферу своєї професійної діяльності. За думкою психологів саме використання аудіо та відео матеріалів у навчальному процесі значно покращує кінцеві результати і значно більше спонукає студентів до комунікативної діяльності. Використовуючи фрагменти відеозаписів, ми спонукаємо до дії зорові та слухові центри людини, які, у свою чергу, впливають на процес засвоєння та запам'ятовування матеріалу. Робота з такими матеріалами на уроці урізноманітнює види діяльності студентів у процесі навчання іноземній мові. Аудіо та відео матеріали роблять урок цікавим, підвищують рівень мотивації вивчення іноземної мови, дає можливість працювати з автентичними зразками іноземної мови [2; 3]. Тому

використання відеоматеріалів визнається не просто доцільною, а необхідною складовою навчання іноземній мові на будь-якому рівні її вивчення. Необхідно лише працювати над такими матеріалами з використанням спеціальної методики, яка передбачає різні методи роботи з такими засобами.

Мета статті – показати можливості використання відеоматеріалів на заняттях з англійської мови у вищому навчальному закладі, продемонструвати методику роботи з автентичним відеофільмом на прикладі розроблених методичних рекомендацій.

Зупинимося докладніше на можливостях використання відеозаписів у процесі навчання іноземної мови. Потенціал відео методу для комунікативного викладання мови очевидний. З усіх доступних засобів він забезпечує найточніше відображення мови у користуванні, тому що вона вживається конкретними мовцями, тісно пов'язана з певною мовною ситуацією, а її комунікативна мета підсилюється цілим рядом візуальних закодovаних немовних характеристик (пози, міміка, жести). Але використання такого матеріалу потребує методичної підготовки, розробленої системи вправ, підготовки студентів до такого заняття, без чого перегляд не буде мати навчального характеру.

Для дослідження цієї проблеми та впровадження методики було створено методичні вказівки, призначені для роботи з англійським фільмом «My Fair Lady», який відповідає вищеназваним критеріям [4]. Для зручного використання у фільмі умовно виокремлено шість фрагментів, до кожного з яких розроблені ідентичні завдання та вправи. Перед опрацюванням кожного розділу необхідно продивитись відповідний фрагмент, що повинно супроводжуватись коментарями викладача. Завдання спрямовані на подібне ознайомлення із змістом фільму та живою англійською мовою, якою говорять герої. Перша група вправ – це завдання до перегляду відео фрагменту. Студенти знайомляться із незнайомою лексикою (до кожного фрагменту подано перелік найбільш частотних незнайомих слів з перекладом), наприклад, лексика до фрагменту 1:

Remember these words:

bunch	букет	impertinence	зухвалість
voilets	фіалки	bystander	свідок
mud	бруд	to do smth	заробляти чимось
to spoil	псувати	for living	на життя
change	розмін	phonetics	фонетика
respectable	шанований, порядний	brogue	діалект
tec = detective	детектив	to be ashamed of	соромитись
to take smb down	занотувати	coward	боягуз
to charge smb	звинуватити когось	to cease	припиняти
to take smb for	прийняти когось за	soul	душа
to look like	бути схожим на ...	divine gift	божий дар
proper	правильний, точний	to utter	вимовляти
molestation	докучання	disgusting	огидний

Після ознайомлення з лексикою студенти використовують слова у вправах для закріплення (вставляють слова перелічені слова у пропуски в поданих реченнях, перекладають речення українською і англійською, складають свої речення з новими словами).

Complete the sentences given below with the words from Exercise I in the necessary form:

1. After the accident the policeman wanted to speak with all
2. I could hardly understand him due to his awful
3. What ... to speak to a lady like this.
4. I'm so sorry. My dog ... your shoes.
5. It isn't ... writing. There are only sticks and dots here.

Наступний етап – це безпосередньо перегляд відповідного фрагменту відеофільму. Після першого перегляду студенти виконують наступну серію вправ, а саме обирають правильний варіант з поданих трьох (завдання складається з 10 речень):

Watch the fragment 1 and choose the right variant: a, b or c.

1. People were going out of the
a) cinema; b) café; c) theatre.
2. Eliza was
a) a flower girl; b) a beggar; c) an actress.
3. People thought Higgins was
a) a robber; b) a detective; c) a blackmailer *etc.*

Визначають, чи подані речення є вірними (10 речень):

Define whether these sentences are true or false. If they are false, give the right variant.

1. It was snowing.
2. Eliza was speaking like a lady.
3. Eliza was selling roses in the street. *etc.*

Визначають, хто сказав подані фрази (10 речень):

Who said these words? (Eliza, Pickering, the elderly lady, Higgins or a bystander):

- Simple phonetics. The science of speech.
- Tell him where he comes from. If you want to go fortune-telling.
- Freddy, go and find the cab. *etc.*

Розставляють речення за порядком подій у фрагменті (10 речень):

Arrange these facts in the order they appear in the fragment:

1. People decided Higgins to be a detective.
2. Higgins said that Eliza was from Lisson Grove.
3. Eliza offered to buy some flowers to Colonel Pickering. *etc.*

Після виконання всіх вправ та повторення нових слів студенти переглядають відео фрагмент другий раз, після чого виконується наступна серія вправ. Студенти читають подані репліки та намагаються відповідати фразами-відповідями з фрагменту (10 речень):

What were the replies?

1. Captain, buy a flower off a poor girl.
2. There's a bloke there behind the pillar taking down every blessed word you're saying.
3. What's all the blooming noise? *etc.*

Відповідають на запитання за змістом переглянутого фрагменту (10 запитань):

Answer the questions:

1. What did Eliza do?
2. Why did Eliza begin to cry?
3. Why did a bystander decide Higgins to be a detective? *etc.*

Студенти розігрують (чи читають за ролями) діалоги з відеофрагменту:

Role play the dialogue between

1. A bystander and Eliza;
2. Eliza and Higgins;
3. Higgins and Colonel Pickering.

Студентам пропонується розповісти про переглянуті події від імені персонажів:

Tell the story near the theater as if you were

1. Eliza;
2. Higgins;
3. Colonel Pickering;
4. A bystander.

Також можливо дати студентам деякі вправи на домашнє опрацювання. У залежності від рівня студентів завдання виконуються усно чи письмово, на їх виконання відводиться різна кількість часу. Після опрацювання кожного фрагменту можливо запропонувати студентам озвучити фрагмент, вимкнувши звук.

Рекомендується присвячувати опрацюванню кожного наступного фрагменту 20–25 хвилин на початку кожного заняття. Між фрагментами, взятими для опрацювання, залишаються необроблені частини, які студенти мають можливість переглядати дома самостійно. Крім вправ до кожного фрагменту в кінці методичного посібника розміщено повні діалоги фільму, що суттєво допомагає у роботі з групами різного рівня знань.

Використання цих методичних рекомендацій під час занять з англійської мови показало гарні результати: студенти вивчали нову лексику, розвивали навички аудіювання, усного мовлення, були більш мотивовані та зацікавлені.

Таким чином, спираючись на викладене у статті, автор приходить до таких висновків:

За сучасних умов розвитку суспільства питання формування комунікативних навичок з іноземної мови є дуже важливим. Для цього

необхідно розвивати навички аудіювання та міжкультурну компетенцію. Для використання аутентичних відеоматеріалів на заняттях з іноземної мови у вищих навчальних закладах доцільно розробляти спеціальні методичні рекомендації, в яких необхідно включати завдання на опрацювання лексики, аудіювання, усного та писемного мовлення. Відеофільм доцільно розбивати на фрагменти, до яких підбирати ідентичні вправи. Використовувати такі методичні рекомендації доцільно на початку чи в кінці кожного заняття.

Використання такої методики продемонструвало її доцільність та ефективність, тому розробка подібних методичних посібників є актуальною та необхідною для впровадження у вищих навчальних закладах на різних рівнях володіння іноземною мовою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Федоренко Ю. П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Федоренко Юлія Петрівна. – Полтава, 2005. – 212 с.
2. Верисокін Ю. І. Відео фільм як засіб підвищення мотивації учнів / Ю. І. Верисокін // Іноземна мова в школі. – 2003. – № 5–6. – С. 31–34.
3. Яхунов Т. О. Типологія кіноінформації та її використання для навчання лексики соціокультурним компонентом / Т. О. Яхунов, Ю. І. Верисокін // Іноземні мови. – 2000. – № 3. – С. 33–36.
4. Англійська мов : метод. вказівки до використання відеофільму «My Fair Lady» для студ. всіх спец. денної форми навчання / уклад. : О. В. Климова. – К. : НУХТ, 2005. – 47 с.

Юлія Малежик

**ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТА
«ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО» У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ
НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ**

Зазначено, що відродження та відновлення національної школи в сучасних умовах розвитку суспільства не можливе без кваліфікованого фахівця, тому проблеми підготовки педагогічних кадрів у галузі викладання предмета «Образотворчого мистецтва» у початковій школі є найбільш значущою та однобоко вивченою. З'ясовано, що особливості викладання цього предмету саме у початковій школі є специфічними та необхідними для підростаючого покоління в цілому.

Ключові слова: комплексний підхід, відродження національної школи, художня освіта, майбутній учитель образотворчого мистецтва.

Відновлення освітнього процесу передбачає підготовку кадрів високої кваліфікації, що володіють морально-естетичною культурою, здатних швидко адаптуватись у мінливому світі, тому в сучасній професійній педагогіці відбувається активний пошук педагогічних механізмів і технологій, що відповідають не тільки формуванню кваліфікованого фахівця-професіонала, але й розвитку творчої особистості студента, його спрямованості на творче відношення до своєї майбутньої професії.

Відродження й відновлення національної школи в сучасних умовах постіндустріального суспільства диктує необхідність у підготовці педагогічних кадрів здатних враховувати етнопсихологічні особливості, філософські погляди й педагогічні традиції народу, готових залучити підростаюче покоління до національної культури, духовності свого народу, які лежать в основі загальнолюдських цінностей.

Особливе значення у виховній системі «Школа-Вуз» здобуває завдання формування національної самосвідомості учнів, студентів – майбутніх учителів, у процесі вирішення якого виховується усвідомлене, емоційно-ціннісне відношення до історії й культури свого народу, а сама особистість стає носієм і продовжувачем цієї культури [3].

Саме тому, вважаємо, що художня освіта – найважливіший момент у формуванні й розвитку особистості. У вітчизняній освітній системі існує поетапний ріст від дошкільного довузівського професійно-художньої освіти. Усі ланки освітнього процесу повинні бути взаємозалежні, і мати одну загальну важливу мету. Виховання всебічно розвиненої особистості

на основі високого гуманізму, моральності й творчої активності [5, с. 237].

Сама художня освіта має на меті формування й розвиток особистості. Це насамперед:

- Формування й розвиток естетичних потреб і смаків усіх вікових груп.
- Виявлення художньо обдарованих дітей і молоді.
- Художня освіта є чинником інтелектуального вдосконалення розкриттю їх творчого потенціалу.
- Підготовка творчих кадрів до професійної діяльності у сфері мистецтва й культури і для системи художньої освіти.

Так, наприклад, в основній середній школі підлітки опановують мову різних видів мистецтва, що дає їм можливість самостійного розуміння творів мистецтва, а також створює передумови для власної художньої діяльності.

У середніх, спеціальних і вищих навчальних закладах молоді люди приходять до повноцінного розуміння й усвідомленню своєї приналежності до певного культурного шару з його художньо-естетичними уявленнями й смаками, на основі яких складаються певні пріоритети й у власній художній творчості, незалежно від його професійної або аматорської спрямованості.

Впровадження даної концепції припускає комплекс умов, в основі яких лежить:

- Формування відношення до художньої освіти, як особливо значимої сфери людської діяльності, життєво необхідної для розвитку українського суспільства.
- Збереження й розвиток мережі освітніх закладів культури й мистецтва.
- Визначення правового статусу й безперервне відновлення програмно-методичного забезпечення.
- Посилення ролі освітньої області «мистецтва» на всіх щаблях загальноосвітньої школи.
- Збільшення кількості годин і переліку програм по видах мистецтва й багато чого іншого.

На нашу думку реалізація концепції художньої освіти на сучасному етапі педагогічної думки допоможе розширити рівень освіченості й розвитку творчої особистості. Художня освіта повинна планомірно й поетапно впливати у процесі навчання й розвивати особистість, незалежно від подальшого вибору професії. Тому що не може бути особистість всебічно розвиненою без розуміння мистецтва й творчої діяльності.

Одним з послідовних етапів подальшого розвитку вчорашніх школярів у сфері мистецтва є середня спеціальна освіта, де студенти, що зробили свій вибір на користь художніх навичок підійшли до освоєння

професії, яка тісно пов'язана з їхніми художніми пріоритетами [4].

У такий спосіб на прикладі концепції художньої освіти послідовно поєднуються у собі всі ланки одного ланцюга, можна простежити за становленням особистості, розвитком її смаків, талантів і здібностей, можливості творити на благо своєї країни й народу.

Саме образотворче мистецтво й методика його викладання у початкових класах школи, як спеціальний навчальний предмет у педагогічних навчальних закладах, сприяють загальноосвітній, художній і професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів.

Навчальний предмет «Образотворче мистецтво» найбільшою мірою спрямований на розвиток почуттєвої сфери учня, звернення його до творчості Педагог повинен мати інструмент впливу, здатним збуджувати безпосередньо творчі початки в людині, однак для цього він сам повинен не тільки вміти бачити й розуміти прекрасне як у навколишньому житті, так і у творах мистецтва, мати емоційно-естетичне відношення до пізнаваних об'єктів і явищ, але й, що особливо важливо, за допомогою художніх засобів передавати побачене [5].

Особлива увага художній підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва в історичному контексті досліджуваного періоду, спостерігаємо у працях А. В. Бакушинського, І. Е. Грабаря, І. М. Крамського, П. П. Чистякова. Художній освіті й вихованню, методиці викладання образотворчої діяльності присвячені роботи Д. М. Кардовського, Є. З. Кондахчана, А. М. Соловйова, В. О. Фаворського, Ф. Юона і інших. Нові підходи післявоєнного періоду ХХ століття у галузі художньої освіти дітей розроблені А. А. Мелік-Пашаєвим, Б. М. Неменським, Б. П. Юсовим. Методику навчання образотворчому мистецтву, засновану на традиціях академічної школи малюнка продовжують удосконалювати Т. З. Комарова, В. С. Кузін, Є. В. Шорохов та інші. Науково-методичне забезпечення підготовки педагогічних кадрів художнього профілю розкриті у роботах А. Є. Антоновича, Г. В. Бєди, Н. С. Боголюбова, В. С. Кузіна, А. С. Пучкова, М. М. Ростовцева, О. С. Хворостова, Є. В. Шорохова, Т. Я. Шпікалової. Питання розвитку системи професійної освіти в сучасних динамічних умовах розкриваються у працях таких педагогів-науковців, як Н. М. Бібік, І. М. Дичківська, М. Г. Іванчук, О. Отич, В. В. Пилипчук, О. П. Рудницька, В. П. Тищенко та інші [1; 5].

Професія вчителя початкових класів передбачає освоєння великого обсягу досить різноманітних за змістом знань. На жаль, на тлі відносного благополуччя з предметами основного циклу (математика, українська мова) його художній підготовці приділяється все менше уваги й часу. Домінуючим у практиці підготовки майбутніх учителів початкових класів є вузькопрофесійний підхід, орієнтований на досягнення конкретних професійних цілей, що не припускає використання арсеналу можливостей художньої підготовки в їхній подальшій роботі. У більшості шкіл немає

вчителів зі спеціальною художньою освітою, предмет «Образотворче мистецтво» ведуть вчителі початкових класів, художня підготовка яких не відповідає сучасним вимогам. Постійне скорочення годин і недостатність художньої підготовки викладачів приводять до дискредитації самої ідеї й суті художньої підготовки виховання морально-естетичної культури, формування емоційно-естетичного відношення до навколишніх предметів і явищ і, найголовніше, вироблення вмінь і навичок володіння образотворчими засобами, за допомогою яких студенти – майбутні вчителі початкових класів самі в стані навчати дітей.

Як свідчить аналіз літературних джерел питання загально-педагогічної підготовки студентів є пріоритетним напрямом фундаментальних психолого-педагогічних досліджень. Однак, науково-дослідна робота, що проводиться вже протягом тривалого часу вченими та педагогами, не повністю розкриває питання дидактичних засад формування фахових знань, зокрема у галузі підготовки вчителів образотворчого мистецтва. Не зважаючи на наявність дисертаційних досліджень, посібників, методичних рекомендацій з питань формування художньо-естетичних інтересів майбутніх художників-педагогів, багато теоретичних та практичних положень, які мають сприяти підвищенню ефективності засвоєння художньо-педагогічних знань розроблені ще недостатньо.

Здійснюючи дослідження, ми виявили, що проблему засвоєння знань студентами у вищих педагогічних закладах професійної підготовки майбутніх учителів розглядали такі автори: А. Алексюк, В. Борисов, О. Іванців, О. Мороз та ін.

Таким чином, у педагогічній практиці виникли протиріччя між необхідністю цілеспрямованої художньої підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання предмета «Образотворче мистецтво» у початковій школі й недостатньою розробленістю змістовних, процесуальних і науково-методичних аспектів цього процесу. Звідси випливає проблема дослідження: які педагогічні умови художньої підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання предмета у початковій школі в процесі навчання образотворчої діяльності.

Мета дослідження виявити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови художньої підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання предмета «Образотворче мистецтво» у початковій школі в процесі навчання образотворчої діяльності.

Аналізуючи педагогічні умови художньої підготовки вчителів початкових класів, ми прийшли до наступного: ефективність художньої підготовки вчителів початкових класів буде залежати від того, наскільки глибоко відбудеться взаємозв'язок (інтеграція) педагогічної й образотворчої діяльності в самій системі художньої підготовки. У

запропонованій нами моделі художньої підготовки вчителів початкових класів відбивається процес розвитку особистості й розвитку художніх здібностей за допомогою образотворчої діяльності. Найважливішим системоутворюючим фактором функціонування педагогічної системи є спільна діяльність викладача й студента. Головним принципом, на якому будується модель художньої підготовки майбутніх учителів початкових класів, є інтеграція педагогічної й образотворчої діяльності в системі навчального комплексу.

На основі аналізу педагогічної літератури й досліджень в області образотворчої діяльності ми привели порівняльні характеристики образотворчої й педагогічної діяльності, а так само розкрили основні напрями у практиці навчання образотворчому мистецтву в школі. Ми так само зробили такі висновки: для керівництва художньою підготовкою майбутніх учителів початкових класів, виховання і їх поважного відношення до образотворчої діяльності викладачеві необхідно здійснювати особистісний індивідуальний підхід до учнів, вивчати їхні психологічні особливості, характер, інтереси, їх образотворчі й художні здібності й будувати процес навчання на основі цього знання. Тільки в цьому випадку педагог зможе надати студентові необхідну йому допомогу.

Художньо-педагогічна освіта – дидактичний процес формування і засвоєння фахових знань, навиків, поглядів, мислення у системі підготовки вчителя у різних сферах образотворчої (мистецької) діяльності.

Історія художньо-педагогічної освіти свідчить, що проблема підготовки педагогів-художників перебуває у діалектичній залежності від особливостей розвитку суспільства, образотворчого мистецтва, вимог, пропонованих до загальноосвітньої школи й малюванню як обов'язковому навчальному предмету [2; 5].

При організації занять з образотворчої діяльності не існувало органічного взаємозв'язку між художньою й педагогічною підготовкою. У постановці й обговоренні питання про сутність і шляхи здійснення художньої й педагогічної, теоретичної й практичної підготовки вчителів чітко виділялись дві точки зору. Представники однієї з них переоцінювали художню підготовку майбутніх учителів, прихильники іншої недооцінювали, а іноді й взагалі заперечували роль художньої підготовки. Однак найважливішим аспектом художньої підготовки обидві сторони вважали образотворчу діяльність, яку розглядали як навчальну діяльність, пов'язану з оволодінням різними формами образотворчої мови.

Закономірності фахової діяльності вчителя образотворчого мистецтва потребують відповідної готовності особистості студента до формування фахових знань відповідного змісту, форм та методів засвоєння знань професійних дисциплін і закріплення сформованих знань у педпрактиці. Готовність студента до формування фахових знань здійснюється у процесі засвоєння гуманітарних та соціально-економічних

дисциплін.

Вважаємо, що в сучасних умовах є ефективними інноваційні методології у педагогічній освіті та «інтерпретативні» методології в мистецтві. Їх гармонійний синтез, на нашу думку, є дидактичним підґрунтям у підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва в умовах вищої школи.

Використання нових педагогічних технологій у системі вищої освіти відкривають можливості вивчення національної мистецької освіти завдяки переходу до технологічної побудови педагогічного процесу, яка на основі врахування індивідуальних особливостей та пізнавальних можливостей особистості в максимальній мірі забезпечує високий інтелектуальний і художній рівень кожного студента.

Нажаль, зміни шкільної освіти відбуваються не так швидко й успішно, як хотілося б, але зміни педагогічної ідеології, поява різноманітних альтернативних підходів, нові методи роботи, сучасні педагогічні технології свідчать про одну з найважливіших тенденцій відновлення освіти – його гуманізації. Звертання до проблем гуманізації освіти виявляє необхідність у подальшій розробці гуманно-особистісного підходу до навчального процесу й формуванню нової культури відносин з учнями. Це привело нас до пошуку нових педагогічних технологій.

Велике практичне значення має знання вчителем освітніх можливостей кожної педагогічної технології. Сьогодні в арсеналі вчителя є більш 50 сучасних технологій. Учитель має право сам вибирати ту або іншу технологію, виходячи з особливостей викладання предмета.

Проведене нами дослідження не вичерпує розкриття всіх питань даної проблеми, тому подальше її вивчення буде сприяти удосконаленню фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, які навчаються у сучасних вищих навчальних закладах.

З'ясовано, що високий рівень сформованості фахових знань майбутнього учителя образотворчого мистецтва досягається за таких умов: орієнтації методологічних концепцій художньо-педагогічної освіти на основі синтезу інноваційних технологій в педагогіці і в образотворчому мистецтві; побудова навчального процесу на основі гуманізації, гуманітаризації освіти, особистісно-орієнтованої взаємодії; введення в мотиваційні установки процесу навчання творчих елементів, які сприяють формуванню індивідуального стилю майбутньої професійної діяльності; включення у зміст фахових дисциплін інтегративних методик; внесення у діяльнісний компонент фахової підготовки ситуацій, що моделюють педагогічну діяльність у навчально-виховному процесі.

Світовий досвід розвитку педагогічної теорії та практики переконливо свідчить про те, що в кожного народу історично складається своя власна національна система виховання і освіти.

Система виховання, яка ґрунтується на міцних підвалинах культури

рідного народу минулих епох і сучасності, найбільшою мірою сприяє соціальному престижу інтелектуальності, освіченості та інтелігентності як складників духовності людини. Тому на сучасному етапі ми ставимо завдання розробити спецкурси, факультативи, ряд завдань, систему виховних заходів, які піднімуть ефективність навчально-виховного процесу в школі та фахову підготовку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Враховуючи сучасні тенденції розвитку мистецької освіти, актуальним залишається подальший пошук ефективних засобів впливу на розвиток художньо-творчої активності молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва. Одним з головних завдань професійно-педагогічної підготовки студентів художньо-творчих спеціальностей є розвиток творчої індивідуальності, та виховання художньої культури й практичних вмінь – необхідних чинників різнобічного, ґрунтованого висококваліфікованого спеціаліста.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Боброва М. П. Дидактическая подготовка педагогических кадров дошкольных учреждений в контексте профессиональной деятельности : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Боброва Марина Петровна. – Барнаул, 1997. – 17 с.
3. Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред., передмова та післямова Ничкало Н. Г. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
4. Отич О. Мистецька освіта як складова система неперервної професійної освіти / О. Отич // Професійна освіта: педагогіка і психологія / за ред. І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левицького, Ю. Вільш. – Київ : Ченстохова, 2003. – С. 170.
5. Рудницька О. П. Педагогіка мистецтва: пошуки, перспективи / О. П. Рудницька // Професійна освіта: педагогіка і психологія / за ред. І. Зязюна, Н. Ничкало. – Вип. II. – Київ : Ченстохова. – 2000. – С. 237–239.

УДК 371.134+376.64

Ірина Манохіна

ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ-СИРОТАМИ ТА ДІТЬМИ, ПОЗБАВЛЕНИМИ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

У статті теоретично обґрунтовано сутність тренінгової роботи, проаналізовано методичні основи та основні переваги використання тренінгового методу у підготовці майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування. Сформульовано суттєві відмінності даного інтерактивного методу від традиційних форм навчання; визначено основні етапи методики проведення тренінгу; перераховано навички, уміння та якості, які формуються у процесі тренінгу.

Ключові слова: соціальний педагог, діти-сироти, готовність, тренінг.

Вища освіта України, орієнтуючись на європейські стандарти і принципи Болонського процесу, потребує впровадження інноваційних технологій. Крім того, зростає сектор освітніх послуг, який вимагає якісних змін у концептуальній базі професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників. На сьогодні актуальною є проблема розробки ефективних педагогічних технологій і впровадження їх у навчальний процес.

Важливо, щоб уже під час навчання у вищій школі у студентів формувалися необхідні професійно-педагогічні знання, уміння та навички. Ряд науковців стверджують, що цю проблему можна вирішити, власне, не за рахунок збільшення аудиторного навчання, а, насамперед, шляхом удосконалення організаційних форм навчальної роботи, використання й удосконалення у навчальному процесі активних методів навчання як головної складової інноваційних технологій. Процес розвитку необхідних вмінь і навичок можна суттєво скоротити за допомогою інтенсивних тренувань, в яких моделюються елементи основних завдань професійної діяльності.

Вважаємо, що найбільший ефект у формуванні готовності майбутнього соціального педагога до роботи з дітьми-сиротами та дітьми позбавленими батьківського піклування надає метод тренінгу, що базується на розумінні особистості того, хто навчається, як активного учасника подій, що наближаються до реальних.

Аспекти застосування тренінгів у професійній підготовці майбутніх фахівців висвітлюються у працях Н. Бамбурак, Е. Берна, Л. Петровської, К. Роджерса, К. Фопель. Все більшу увагу науковців привертають питання формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів за

допомогою тренінгових технологій.

Варто зазначити, що за останні роки чимало педагогів присвятили свої дослідження розробці теоретичних та методичних аспектів організації та проведення тренінгів. Зокрема, проблеми розвитку професійних якостей майбутніх викладачів на основі тренінгів були у центрі уваги В. Федорчук [5]. Розвиток комунікативних умінь засобами тренінгів досліджували В. Киричок [3], А. Панфілова [4].

Проте сьогодні немає ґрунтовних соціально-педагогічних досліджень, які б висвітлювали теоретичні та методичні аспекти застосування тренінгових технологій навчання у формуванні готовності соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування.

Саме тому актуальність і соціальна значимість дослідження означеної нами проблеми з позицій соціальної педагогіки не викликає ніяких сумнівів.

Мета статті – проаналізувати сутність та основні переваги використання тренінгового методу у підготовці майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування.

Тренінг – (від англ. «to train» – вчити, тренувати) це форма спеціально організованого спілкування, психологічний та педагогічний вплив якого ґрунтується на активних методах групової роботи.

Тренінгова група – це спеціально створена група, учасники якої за сприяння ведучого (тренера) включаються в інтенсивне спілкування, спрямоване на досягнення визначеної мети та виконання поставлених завдань.

У контексті нашого дослідження ми пропонуємо використовувати поняття «соціально-педагогічний тренінг» як форму спеціально організованого спілкування, дія якого заснована на активних методах групової роботи.

Слід зазначити, що тренінг має свої «атрибути». До них належать: тренінгова група; тренінгове коло; спеціально обладнане приміщення та приладдя для тренінгу (фліпчарт, маркери тощо); тренер; правила групи; атмосфера взаємодії та спілкування; інтерактивні методи навчання; структура тренінгового заняття; оцінювання ефективності тренінгу.

Перш за все, необхідно зауважити, що тренінг суттєво відрізняється від традиційних форм навчання. Традиційне навчання за своєю суттю є формою передачі інформації та засвоєння знань, воно орієнтоване здебільшого на правильну відповідь, відтворення навчального матеріалу. На відміну від традиційних, тренінгові форми навчання орієнтовані на запитання та пошук, вони повністю охоплюють весь потенціал студента: рівень та обсяг його соціальної, емоційної та інтелектуальної компетентності, самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії. Звичайно, традиційну форму передачі знань не можна витіснити

з навчального процесу майбутніх фахівців, проте у світі швидких змін, стрімкої і безперервної заміни старих знань новими традиційна форма навчання має більш вузькі рамки застосування.

На думку І. Бежа, тренінг є «складовою підготовки спеціалістів різного профілю – керівників, педагогів, лікарів, новим напрямом, що передбачає загальний вплив на особистість, створює оптимальні умови для регуляції цілісного організму, а також сприяє підвищенню емоційної стійкості випускників вищих навчальних закладів» [1].

Ми погоджуємось з думкою З. Бондаренко з приводу того, що використання тренінгів у підготовці майбутніх соціальних педагогів дає можливість «реалізувати потребу майбутніх фахівців у спілкуванні, груповій взаємодії, прямому й опосередкованому впливі на інших людей» [2].

Соціально-педагогічний тренінг поєднує у собі мистецтво аргументації, пошуку істини, знаходження шляхів розв'язання проблеми, подолання труднощів у розумінні, прагнення до перманентної самоосвіти.

Під час соціально-педагогічного тренінгу створюється неформальне, невимушене спілкування, яке відкриває перед студентами безліч варіантів розвитку та розв'язання проблем, що постають перед ними.

Тренінг є одночасно спілкуванням, цікавим процесом пізнання себе та інших, ефективною формою опанування знань, інструментом для формування умінь і навичок, формою розширення досвіду.

Щодо методики проведення тренінгу, ми пропонуємо здійснювати планування видів діяльності поетапно, розподіляючи їх за трьома структурними підрозділами: вступна, основна та заключна частини.

Вступна частина складається зі знайомства та презентації членів групи; засвоєння принципів та правил роботи під час тренінгу; визначення мети та завдань; мотивації учасників; з'ясування очікуваних результатів членів групи.

Основна частина включає самодіагностику та поглиблений самоаналіз; з'ясування напрямів особистісного або групового розвитку; засвоєння соціально-педагогічних вмінь та їх автоматизацію.

Заключна частина зводиться до підведення підсумків; рефлексії емоційного стану та почуттів; зняття напруги шляхом використання релаксаційних вправ; завершення заняття.

Якщо говорити про основні завдання даного інтерактивного методу, то найбільш важливими серед них є такі:

- інформування та набуття учасниками тренінгу нових професійних навичок та умінь;
- опанування нових технологій у соціально-педагогічній сфері;
- зменшення небажаних проявів поведінки, стилю неефективного спілкування;
- формування у студентів позитивного ставлення до життя;
- пошук ефективних шляхів розв'язання поставлених проблем;
- здобуття альтернативної вищої освіти.

Переконані, що тренінг, як один із методів активного творчого навчання, повинен широко використовуватися у підготовці майбутніх соціальних педагогів, оскільки він сприяє більш ефективному розвитку професійних та особистісних якостей, необхідних майбутньому спеціалісту.

Соціально-педагогічний тренінг повинен мати практичну спрямованість, ґрунтуватися на інтенсивному підході, виховувати у майбутніх фахівців спрямованість на самопізнання, що, у свою чергу, сприятиме формуванню готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності.

Використання тренінгу передбачає дотримання ряду принципів, таких як: конфіденційність; активність кожного учасника; можливість отримати зворотній зв'язок, який має бути аргументованим, інформативним, персоніфікованим та образним; довірливе та відкрите спілкування; правило «стоп» як можливість припинити спілкування, якщо воно виявилось неефективним; правило «тут і тепер»; усвідомлення як ведучим, так і учасниками відповідальності за результативність навчального процесу [2].

Слід зауважити, що завдяки соціально-педагогічному тренінгу формуються навички та уміння, які є фундаментальними у професійній діяльності майбутнього соціального педагога. До таких можемо віднести:

- входження в контакт;
- орієнтація в проблемній ситуації партнера;
- вирівнювання емоційного напруження співрозмовника;
- аргументація та узгодження інтересів.

Використовуючи тренінгові заняття під час формування соціально-педагогічних навичок роботи у майбутніх фахівців, необхідно так організувати діяльність студентів, щоб у кінцевому результаті досягти найважливішої мети: формування готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності. Крім того, застосовуючи даний метод у навчальній практиці, ми розвиваємо у студентів такі якості:

- відкрите висловлювання почуттів;
- руйнування рольових стереотипів;
- сенсibiliзацію навичок сприйняття;
- поглиблення почуття відповідальності;
- усвідомлення власних мотивів діяльності;
- адекватне сприймання себе та інших учасників тренінгу;
- активний контакт і співробітництво з іншими членами групи.

Учасники соціально-психологічного тренінгу під час занять, оволодіваючи різними способами міжособистісної взаємодії, стають компетентнішими у сфері спілкування. Це особливо важливо сьогодні, оскільки відбулась значна інтенсифікація відносин у сфері спілкування. Подібне явище викликане подальшим розширенням і поглибленням спеціалізації практично у всіх галузях людської діяльності.

Впевнені, що організація соціально-педагогічного тренінгу в системі

соціально-педагогічної освіти сприяє:

- розвитку у студентів дивергентного мислення, адже під час тренінгу учасник знаходиться під впливом різноманітних ідей, думка одного студента може стимулювати думку іншого;
- розвитку у майбутніх соціальних педагогів атракції, емпатії, педагогічної техніки, динамізму особистості;
- створенню ситуації успіху: коли самі студенти є ініціаторами ідей, з'являється прагнення вдосконалити їх якість, виявити «успішну ідею»: найбільш раціональну, оптимальну, оригінальну, доцільну в певній соціально-педагогічній ситуації.

Даний інтерактивний метод у кінцевому результаті повинен сформуванати у майбутніх фахівців прагнення до засвоєння знань, до самостійного розв'язання соціально-педагогічної проблеми, тренування вмінь та формування власної позиції.

Підсумовуючи вищесказане, можемо зробити висновок, що використання такого методу навчальної роботи, як тренінг, є досить ефективним при підготовці соціальних педагогів до майбутньої професійної діяльності.

Переконані, що проведення тренінгу у підготовці майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, дозволить винести цей метод за рамки лабораторних умов та істотно розширити сферу застосування активних групових методів у реальній соціально-педагогічній практиці.

Перспективу подальших досліджень у цьому напрямі ми вбачаємо у розробці та реалізації тренінгових програм підготовки кваліфікованих соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід: когнітивно-практичні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
2. Бондаренко З. П. Організація волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Бондаренко Зоя Петрівна. – К., 2008. – 247 с.
3. Киричок В. Тренінги та розвиток комунікацій / В. Киричок // Відкритий урок. – 2006. – № 1. – С. 51–61.
4. Панфилова А. П. Тренинг педагогического общения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
5. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетенції викладача» : навчально-методичний посібник / В. М. Федорчук. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2004. – 240 с.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 74.202.9

Наталія Безлюдна

ДИСТАНЦІЙНА ФОРМА НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЯ В ПЕДАГОГІЦІ

Аналізується підготовка майбутніх учителів в умовах інформатизації освіти, розглядається дистанційна освітня технологія, з'ясовуються позитивні і негативні сторони цього типу навчання, виділяються принципи дистанційного навчання.

Ключові слова: інновація, передовий педагогічний досвід, дистанційна форма навчання.

Передовий педагогічний досвід – важливий фактор підвищення педагогічної майстерності, розвитку творчої ініціативи учителя, джерело вдосконалення навчально-виховного процесу.

Шкільна практика свідчить про необхідність вивчення, аналізу і опису передового педагогічного досвіду. Це необхідно для того, щоб ефективні методи та прийоми роботи з творчої лабораторії вчителя могли перейти у масову практику.

Передовий педагогічний досвід є важливим арсеналом педагогічної науки. На сучасному етапі очевидним стає співіснування двох стратегій організації навчання – традиційної та інноваційної.

Поняття «інноваційне навчання» містить у собі процес і результат навчальної та освітньої діяльності, що стимулює новаторські зміни в освіті.

Важлива риса сучасної освіти – спрямованість на те, щоб учні активно засвоювали ситуації соціальних змін. Радикальна зміна державної освітньої політики в Україні передбачає створення нових парадигм освіти, входження України у європейський освітній простір.

Варіативність та інноваційність як принципи педагогіки забезпечують умови індивідуального творчого саморозвитку особистості. Школа – це один найбільш інерційний соціальних інститутів. Тому на фоні чинної традиційної форми, риси нетрадиційних підходів є також стійкими.

Нетрадиційним для педагогів, як показує дослідження, є побудова такого навчання, яке б передбачало створення для учнів умов займати не просто активну, а й ініціативну позицію у навчальному процесі, не просто засвоювати матеріал, а пізнавати світ, вступаючи з ним в активний діалог, самому шукати відповідь, не зупиняючись на досягнутому.

Головним показником інновації є прогресивний початок у розвитку

школи. Інновації вносять зміни у поняття:

- мета, зміст, методи, технології і форми організації навчання;
- стилі педагогічної діяльності;
- систему контролю та оцінки результатів навчання;
- навчально-методичне забезпечення;
- систему виховної роботи;
- навчальні програми, навчальні плани;
- діяльність вчителя і школи.

Разом з тим, поняття «новизна» носить конкретно-історичний характер і є відносним, тобто з часом новизна стає нормою або навіть застарілим поняттям.

Цікавим є досвід роботи школи Великої Британії, які мають назву «Відкрита школа».

Інновації полягають в індивідуальному характері навчання, яке передбачають фактичну відмову від обов'язкових навчальних планів і програм, скасування класно-урочної системи навчання, ліквідації розкладу та єдиного шкільного режиму, відміни оцінного контролю. Основна форма навчання – спосіб відкриттів. У такій школі існує гнучкий ритм занять. Учитель і учні планують темп і час виконання різних видів діяльності. Такий вільний режим полегшує процеси пізнання дитиною навколишнього світу. Такі школи існують «як культурно-просвітницькі центри. «Снігові» класи – це знайомство дітей з природою, життям людини у горах під час канікул під керівництвом вчителя.

«Морські» класи – знайомство дітей з природою і життям людей у морських і річкових мандрах. Навчальні заняття у «школах без стін» проводилися у наукових лабораторіях, у приміщеннях промислових підприємств, музеях, театрах. Базові предмети вивчалися в коледжах на групових заняттях, які проводилися 4 рази на тиждень по 2 години. У кінці тижня відбувалися підсумкові збори, на яких були присутні вчителі, учні, адміністрація.

Зарубіжні інноваційні досягнення у педагогіці випередили у розвитку інноваційні досягнення в техніці, матеріальному виробництві. Завдяки педагогам-новаторам дидактика мистецтво досягло нових вершин.

Цікавим є відкриття в Україні «Віртуальної школи». Мета такої школи – це створення дистанційно додаткової освіти для школярів як початкової, так і основної школи. Перші віртуальні школи з'явилися у Канаді та США в 1990 році. У наш час віртуальні школи існують у всьому світі, але найбільш розповсюджені вони у Сполучених Штатах.

У зв'язку з інтенсивним розвитком інформаційних технологій, виникає необхідність перегляду існуючих підходів до освіти. Дистанційне навчання – одне з масштабних нововведень у системі освіти. Зовсім недавно дистанційне навчання було однією із форм навчання, яку порівнювали з заочною формою. У зв'язку з інтенсивним розвитком

Інтернет-технологій та досвідом використання їх у школі все гостріше виникає потреба використання нового типу навчання.

Дистанційне навчання – це навчання, при якому віддалені один від одного суб'єкти навчання здійснюють навчальний процес за допомогою засобів телекомунікацій. У дистанційній школі можливі класи двох типів: синхронні, які працюють за однією програмою з загальним стартовим початком та асинхронні, у які приймають дітей в різний час, на протязі дня, тижня, всього навчального року.

У основі діяльності «Віртуальної» школи лежить широко масштабна інформаційно-комунікаційна технологія. Головний акцент такої школи – звернення уваги на прикладний характер знань.

Взагалі, ці навчальні заклади інтегровані у систему середньої освіти: учні можуть виконувати завдання з предметів, сидячи у комп'ютерних класах «звичайної школи», а також поєднувати у собі елементи очного і заочного навчання. «Віртуальна школа» здійснює систему загальної освіти через дистанційний режим. Матеріали з навчальних курсів представлені в електронному вигляді. Ці матеріали викладаються на веб-сайті. Матеріали включають в себе завдання різного змісту і форми. Учні знайомляться з матеріалами віртуального уроку, виконують завдання, які перевіряються автоматично, отримують оцінки. Як визначено, в основі діяльності віртуальної школи лежать такі принципи:

- доступність та незалежність від географічного та головного розміщення навчального закладу. Це дозволяє задовольнити освітні потреби будь-якої людини;

- ефективний зворотній зв'язок між вчителем та учнем.

Як показує практика, проводяться очні ставки в інтенсивних школах декілька раз на рік.

Інтенсивні школи – це форми отримання нових знань та практик за короткий проміжок часу. Це освітнє явище проводиться на базі відпочинку у дитячому таборі. Тривалість невелика, заснована на діяльному включенні у предметний або культурний матеріал. Це прототип літніх піонерських таборів, гуртків, обговорення нових ідей з учнями:

- відкритість. Кожен учень може відкрито у власному портфоліо представити свої досягнення, найкращі праці;

- реалізація галереї, у якій викладач опубліковує найкращі результати досягнень учнів;

- рейтингова система оцінювання. Рейтингова система дозволяє вести середній облік успішності учнів. Вона дозволяє створити максимально комфортне середовище навчання, дозволяє перевести навчальну діяльність із необхідності у внутрішню потребу, розширити спілкування, краще орієнтуватись в інтересах та потребах учнів, знати та враховувати їх індивідуальні потреби. Рейтинг – індивідуальний числовий показник оцінювання знань учнів. Це система оцінювання накопичуваного

типу, заснованого на рейтингових змінах, відтворює успішність учня, їх творчий потенціал, психологічну та педагогічну характеристику;

- індивідуалізація. Навчання відбувається в індивідуальному темпі. Учень може отримати середню освіту на обраному ним рівні у відповідності з освітнім стандартом. Швидкість вивчення встановлюється самим учнем у залежності від особистих потреб. Всі лекції, представлені для скачування і локального вивчення, без постійного доступу в Інтернет. При умові навчання у звичайній школі та Інтернет-класі є достатнім, якщо загрузити одну версію лекції та роздати учням. Педагоги виступають у якості тьюторів, вони скачують варіанти завдань та лекцій. Тьютор – це особа, що веде індивідуальні або групові заняття з учнями, це наставник, репетитор:

- свобода та гнучкість навчання. Учень може абсолютно самостійно розраховувати час своїх занять;

- технологічність освітнього процесу. Можливість використовувати у навчальному процесі найновіші досягнення та відкриття інформаційних і телекомунікаційних технологій;

- творчість. Створення сприятливих умов для творчого самовираження у процесі засвоєння знань;

- пріоритети діяльнісного критерію оцінки результатів навчання. Перевірці підлягають не інформаційні, а діяльнісні результати навчання. Очний залік або дистанційний екзамен для учнів будується на рефлексивних питаннях та завданнях типу: «Опишіть способи досягнення отриманих вами результатів. Така система контролю оцінює не стільки матеріалізований продукт учня, наприклад, реферат, який може бути взятий із «колекцій рефератів» в Інтернеті, скільки особистісну діяльність учня, яка характеризує його внутрішні освітні досягнення. Про освіченість людини судять за зовнішніми проявами його внутрішнього світу. Система контролю дозволяє достатньо адекватно виконувати діагностику освітнього приросту у свідомості учня. Цей принцип передбачає виконання як мінімум двох завдань, на початку і в кінці вивчення теми, для оцінки результатів навчання;

- тестовий самоконтроль. Це ефективна форма оцінювання успішності засвоєння лекційного матеріалу учнями. Так як результати тестів бачить і вчитель, то він може допомогти учневі у вивченні лекційного матеріалу та надати найбільш повну підтримку. Тестовий контроль відрізняється від інших методів контролю тим, що він являє собою спеціально підготовлений контрольний набір завдань, який дозволяє адекватно кількісно оцінити знання учнів засобами статистичних методів. Системи тестового контролю володіють такими характеристиками:

- постановка питання типу «вибір однієї відповіді із багатьох»;
- вибір наступного питання у залежності від правильності попередніх відповідей;

- ведення журналу проходження опитування;
- можливість створення різних завдань з одного набору питань.
- різноманітність практичних завдань, різна кількість варіантів.

При розробці лекційно-методичного забезпечення викладачем особлива увага приділяється творенню найбільш різноманітних практичних завдань для більш успішного закріплення теоретичних знань учнів.

Природньо, що у такого виду навчання, як і в інших, існують свої переваги і недоліки в отриманні та засвоєнні матеріалу. Серед недоліків можна виділити такі:

- для дистанційного навчання необхідна регулярна самодисципліна, самостійність, самодатність учня, розвинуті психолого-педагогічні якості;
- необхідність повного доступу до джерел отримання освітніх матеріалів. Для цього необхідне матеріально-технічне забезпечення. Дистанційне навчання потребує комп'ютера, доступу до Інтернету та необхідного для роботи програмного забезпечення;
- відсутність практичних занять, необхідних для більш якісного засвоєння знань;
- відсутність постійного контролю над навчанням;
- недостатня розробленість електронних програм і курсів.

Назавжди ці програми задовольняють всім міжнародним вимогам;

- дистанційне навчання ведеться в основному тільки у письмовій формі, недостатньо усної форми навчання;
- для здійснення дистанційного навчання необхідна базова педагогічна освіта і система підвищення кваліфікації (курси, семінари) із засвоєнню концепції дистанційного навчання, технології і методики її реалізації, прийомів, технік креативної спрямованості.

Реалізація такої форми навчання у загальноосвітніх школах ускладнюється традиційною системою навчання, в основі якої лежить передача учням готових знань з наступною перевіркою їх засвоєння.

Не всі педагоги мають цілісне бачення свого предмету і володіють технологією організації дитячої творчості. Серед учнів і батьків розповсюджена орієнтація на формальні результати навчання. На практиці для організації дистанційного навчання необхідна система підготовки і перепідготовки вчителів, в тому числі і з використанням дистанційних форм занять.

Готовність педагога до інноваційної діяльності є важливою його якістю. В епоху інформатизації суспільства одна з найважливіших завдань педагогічної освіти стала підготовка майбутніх вчителів різних спеціальностей до педагогічної діяльності з використанням засобів і методів інформатики.

При підготовці майбутніх вчителів у педагогічному навчальному закладі важлива не сама інформаційна технологія, а те, наскільки її використання служить досягненню власне освітніх цілей.

Вибір засобів комунікації повинен визначатись змістом навчального матеріалу, а не самою технологією. Результат навчання залежить не від типу комунікаційних та інформаційних технологій, а від якості розробки та представлення курсів.

В інноваційних освітніх системах висуваються високі вимоги до рівня теоретичних знань і практичних вмінь вчителя.

Готовність до інноваційної діяльності визначається:

- психолого-педагогічними знаннями про впровадження інноваційних процесів у систему освіти;
- оволодіння спеціальними педагогічними методами, прийомами і засобами інноваційно педагогічної діяльності;
- вміння генерувати нові нестандартні ідеї;
- мати творчу уяву.

Якщо вчитель без вагань виконує все те, що йому рекомендують і пропонують, його інноваційні здібності поступово згасають. Така стандартизація поведінки вчителя супроводжується тим, що у його діяльності все більше місця займають інструктивні пропозиції. Йде накопичення у свідомості вчителя готових зразків педагогічної діяльності. У результаті цього знижується творчий рівень вчителя. Життя потребує від сучасного вчителя інноваційної поведінки, тобто активної і систематичної творчості у педагогічній діяльності. Для того, щоб бути новатором, корисно усвідомити, пережити та звільнитися від психологічних бар'єрів, «комплексів», які заважають реалізувати інноваційну діяльність.

Нові умови і нові технології диктують підвищення активної ролі учнів. Активна роль учнів формується під впливом модернізації знань (старі знання швидко старіють). Єдиним виходом для отримання високої кваліфікації та підтримки її на високому професійному рівні є масове засвоєння нових педагогічних технологій. Головне завдання – сформувати в учнів навички самостійної роботи із знаннями. Це означає: вміння точно формулювати проблеми; швидко збирати та оцінювати інформацію; самостійно формувати альтернативні погляди на проблему; придумувати нові ідеї; пропонувати оригінальні варіанти вирішення проблеми.

Дистанційне навчання це універсальна гуманістична форма навчання, яка базується на використанні широкого спектра традиційних, нових інформаційних і телекомунікаційних технологій, технічних засобів, які створюють умови вільного вибору освітніх дисциплін, які відповідають освітнім стандартам, при цьому процес навчання не залежить від розміщення учня в просторі і часі.

Поява дистанційного навчання привело до зміни традиційної моделі взаємодії «вчитель – учень». Хоча всі характеристики навчання взагалі присутні у дистанційному навчанні. Тобто і учень, і педагог, і навчальний процес, які існують у традиційній системі характерні і для дистанційної освіти. У навчальний процес додалися нові суб'єкти з новими функціями:

дистанційний вчитель – т'ютер, очний педагог, технічний інструктор, координатор, автори-розробники навчальних матеріалів.

Види дистанційних занять визначаються особливостями педагогічного процесу, інформаційними і телекомунікаційними засобами, які знаходяться у розпорядженні школи.

Технологія, методи, інструменти, дидактика дистанційної освіти ще не сформувались остаточно і знаходяться в постійному розвитку та русі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буркова Л. Технології в освіті / Л. Буркова // Рідна школа. – 2001. – № 2. – С. 18–19.
2. Даниленко Л. Інноваційна педагогіка: до практики через теорію / Л. Даниленко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – № 1. – С. 36–38.
3. Завадський І. Інформаційні освітні технології / І. Завадський // Директор школи. – 2001. – № 4. – С. 4–5.

УДК 378.14

Ганна Бреславська

ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА В ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

У статті автор аналізує розвиток і саморозвиток особистості майбутнього фахівця в умовах підготовки до організації проектної діяльності. Виявлено чинники ефективного формування проектної діяльності в інформаційно-освітньому середовищі; обґрунтовано різні форми та методи.

Ключові слова: *проект, діяльність, творчість, проектна діяльність.*

Стрімкі зміни в соціально-економічному, політичному і культурному житті нашого суспільства вимагають кардинальних змін у сфері освіти на всіх її рівнях, що веде до зміни освітньої парадигми, що набуває особистісно-орієнтований характер, що ставить в основу розвиток внутрішнього потенціалу особистості, самостійно вирішують складні завдання сучасності. У процесі професійної підготовки студенти середніх спеціальних навчальних закладів повинні володіти здібностями вчитись і самоорганізовуватись, умінням встановлювати пріоритети, ставити оперативні та стратегічні цілі і досягати їх досягнення, змінювати радикально, перебудовувати життєві умови.

Найбільш сприятливий розвиток і саморозвиток особистості майбутнього фахівця здійснюється в умовах підготовки до організації проектної діяльності студентів, що веде до отримання продуктів, що носять суб'єктивно-творчий характер і відображають особистісні досягнення кожного учня, здатного екстраполювати отриману інформацію в майбутню теоретичну і практичну діяльність, самостійно приймати рішення, генерувати ідеї, знаходити способи їх вирішення.

Проблема проектної діяльності досліджувалась у численних роботах вітчизняних і зарубіжних вчених у галузі філософії, педагогіки, психології – Ю. К. Бабанського, В. П. Беспалько, Н. В. Бордовський, Л. С. Виготського, Б. С. Гершунського, В. І. Загвязинського, М. С. Кагана, А. Н. Леонтьєва, Р. С. Немова, А. П. Огурцова, І. П. Підласий, Л. С. Рубінштейна, А. Т. Спіркина, В. А. Сластенина, Л. І. Лебедевої, І. Б. Котова, Л. В. Фрідман, А. В. Хуторського, Г. І. Щукіної та інших.

Розробкою та аналізом основ проектної діяльності, вивченням особливостей її організації займалися Є. М. Борисова, М. Є. Брейгіна, І. М. Бухтіярова, Н. О. Гафурова, В. В. Гузєєв, Н. Ю. Єрофєєва, В. В. Копилова, О. Е. Ломакіна, В. М. Монахов, М. В. Моїсєєва, Т. А. Новикова, О. С. Полат, Н. Ю. Пахомова, І. В. Ромашко, Н. В. Тарасова, І. Д. Чечель та інші.

Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що, незважаючи на різнобічність охоплення багатьох питань, які стосуються організації проектної діяльності, і безперечну теоретичну і практичну значимість, обговорювана проблема залишається відкритою для теоретичного осмислення та експериментального вивчення.

В останній час якісно змінилися цільові та ціннісні установки вітчизняної системи вищої освіти, які характеризуються підвищенням професійної та соціальної мобільності випускників. В умовах інформаційного суспільства і формування глобального інформаційно-комунікативного середовища потрібні нові підходи до організації освітнього процесу у ВНЗ, спрямовані на задоволення запитів на освітні послуги певного рівня і якості. І в цьому випадку важливо, щоб підготовка фахівців відповідала динамічним змінам в області інформаційних технологій та соціального середовища в отриманні та вдосконаленні раніше отриманих знань і умінь.

Тим часом традиційна освітня система не може поки адаптуватись до безперервного росту обсягу інформації, впровадженню нових технологій у різні галузі науки і техніки, що ведуть до швидкого оновлення систем знань, потреби більш гнучких навичок і знань та розвитку творчої інтелектуальної ініціативи. Безсумнівно, бажаними властивостями, на думку М. Н. Ахметової, повинні стати аналітичний розум, системне мислення, прагнення експериментувати, здатність до співпраці. При цьому головним інструментом є пошук і проектування, стилем спілкування – співробітництво, а відмітною рисою стають майстерність, компетентність і власна позиція майбутнього фахівця.

Сучасна державна концепція модернізації передбачає впровадження компетентнісного підходу, що характеризується посиленням уваги до якості освіти, що вимагає підготовки кваліфікованих, високоосвічених і вихованих, творчо мислячих, мобільних, компетентних фахівців. Така модель підготовки фахівця дозволить зробити акцент на інтелектуальний і моральний розвиток особистості, формування творчих, світоглядних, поведінкових якостей у студентів, необхідних для самостійної продуктивної діяльності в умовах інформаційного суспільства. Одним із його проявів стає формування проектної діяльності студентів в інформаційно-освітньому середовищі через синтез діяльнісного та особистісного розвитку за домінуючого значення другого.

Особливості проектної діяльності у формуванні єдності індивідуальності і колективізму студентів, як засоби організації освітнього середовища, формування професійної компетентності та умови забезпечення якості освіти розкриваються у дослідженнях Л. В. Бех, В. Г. Веселова, І. В. Нікітіної, Т. П. Резник та ін.

Сутність зрозуміла «проектна діяльність» пов'язана з такими науковими поняттями і категоріями, як «проект», «діяльність», «творчість», що мають різноплановий характер, як з точки зору різних

галузей наукового знання, так і з точки зору різних рівнів методології науки. Сміслові значення термінів «формування» як процес організації колективу; «діяльність» як спосіб активного ставлення людини до навколишнього світу, спрямований на його доцільну зміну і перетворення в інтересах суспільства (М. С. Каган); «проект» – прояв творчої активності людської свідомості, через який в культурі здійснюється діяльнісний перехід, що конструюють всякий трудовий процес (К. М. Кантор), призводить до визначення процесу створення проекту. Процес створення проекту – проектування, Д. К. Джонс приводить більше десятка визначень, на наш погляд одне з основних: «проективання – вид діяльності, що дає початок змінам в штучному середовищі». У широкому сенсі проектування – це діяльність по здійсненню змін у навколишньому середовищі (природної або штучної) і керування розвитком предметного світу.

Риси, характерні для проектування в цілому, поширюються на проектну діяльність в освітній сфері. В. С. Кузнецов визначає проектування найважливішим компонентом освітнього процесу, що служить для створення нових понять і концепцій. У психолого-педагогічному знанні поняття проектування останнім часом набуло значної актуальності і новий зміст у зв'язку з розробкою освітніх середовищ.

Таким чином, предметне інформаційно-освітнє середовище має бути спрямоване на стимулювання творчої діяльності, вдосконалення змісту навчання і питань міжособистісного діалогу та особистісної самореалізації учасників освітньої взаємодії як найбільш істотних умов розвитку компетенцій та компетентностей у процесі всього навчання. Інакше кажучи, розвиток компетенцій та формування хоча б базових компетентностей має бути пов'язане з проектною діяльністю. Вважаємо за необхідне відзначити відсутність у даний час формалізованої оцінки рівня компетентності студентів, що виявлено при кількісному визначенні рівня володіння студентом необхідними компетентностями як результативно-цільової основи готовності до професійної діяльності в умовах динамічних змін у галузі інформаційних технологій і соціального середовища.

У результаті деякі питання, що стосуються особливостей використання проектної діяльності в освітній практиці, залишаються недостатньо розробленими, як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Аналіз ступеня наукової розробленості проблеми дослідження дозволяє зробити висновок, що напрацьовані раніше теоретичні основи і положення, по-перше, до теперішнього часу в певній мірі втратили свою значимість, тому що виявились нові аспекти і напрями, сучасні підходи до їх реалізації, і, по-друге, поки ще не вироблено єдиної думки про проблему розвитку компетенцій та формування проектної компетентності в предметній області.

Вищесказане дозволяє виділити основні суперечності:

– Між зростанням ролі інформаційних технологій у глобалізованому світі і практичної неготовності більшості випускників

вузів до їх використання;

- Між актуалізацією значення інформаційно-освітнього середовища у професійній підготовці студентів та недостатньою розробленістю шляхів моделювання предметних інформаційно-освітніх середовищ у вузі;

- Між рівнем розвитку проектної діяльності у технологіях навчання у вищій школі та нерозробленістю методичного та психолого-педагогічного забезпечення супроводу та підтримки її формування;

- Між доцільністю цілісного і системного впливу на процес становлення суб'єктної позиції студента в навчальній діяльності і реально існуючою практикою.

У зв'язку з цим суть досліджуваної проблеми зводиться до виявлення чинників ефективного формування проектної діяльності в інформаційно-освітньому середовищі та створення умов, що дозволяють організувати індивідуальну та колективну роботу учасників проектної діяльності, інтегрувати різні форми і стратегії освоєння предметних знань, спрямовані на розвиток компетенцій та компетентності проектної діяльності майбутнього фахівця і самостійну пізнавальну продуктивну діяльність.

Підготовка студентів вищої школи до застосування проектної діяльності є необхідним компонентом становлення професійної майстерності.

Оволодіння методикою проектування технічних об'єктів майбутніми спеціалістами буде забезпечено в разі виконання таких умов:

- 1) система знань про проектний метод повинна розглядатись як невід'ємна складова професійної підготовки майбутніх спеціалістів;

- 2) зміст навчання повинен визначатись сучасними уявленнями про метод проектів, редуційованими до умов формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів;

- 3) методика формування у студентів системи знань буде ґрунтуватись на комплексному застосуванні взаємно доповнюючих активних методів і засобів навчання.

У процесі встановлено, що на різних етапах проектної діяльності можуть знайти застосування різні форми та методи, як-то: навчально-пізнавальні (лекції, факультативи, практичні та лабораторні заняття, семінари), ігрові (рольові, комп'ютерні та інші ігри), самостійна робота (реферати, доповіді, аналіз і узагальнення навчального матеріалу), навчально-розвивальні (дискусії, змагання, конкурси, вікторини).

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Іншими словами, проектно-технологічна діяльність студентів повинна стати не репродуктивною, а творчою діяльністю, у процесі якої формуються елементи технологічної культури, розвиваються здібності до генерації нових ідей, їх аналізу, самостійного пошуку рішень, формування власної думки, розвитку творчого потенціалу, тобто найважливіших складових професійної компетентності майбутніх спеціалістів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулина О. А. О формировании педагогических умений / О. А. Абдулина // Сов. Педагогика. – 1976. – № 11. – С. 93–103.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
3. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація / С. У. Гончаренко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : ВІПОЛ, 2000. – С. 81–107.
4. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : ВІПОЛ, 2000. – С. 11–57.
5. Кабардов М. К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций / М. К. Кабардов, Е. В. Арцишевская // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 34–36.
6. Маркова А. К. Психологичний аналіз професійної компетентності учителя / А. К. Маркова // Сов. педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. Полат. – М. : Академия, 2000. – 271 с.
8. Освітні технології : навчально-методичний посібник / за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
9. Пахомова Н. Учебные проекты: методология поиска / Н. Пахомова // Учитель. – 2000. – № 1. – С. 41–45.
10. Ящук С. Розвиток творчого потенціалу учнів у процесі проектно-технологічної діяльності / С. Ящук // Рідна школа. – 2004. – № 4. – С. 9–11.

Ярослава Заворотна

РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОГРАМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті зосереджується увага на проблемі підготовки майбутнього вчителя за допомогою інноваційних педагогічних технологій. Так як, одним з найважливіших стратегічних завдань на сьогоднішньому етапі модернізації вищої освіти України є забезпечення якості підготовки спеціалістів на рівні міжнародних стандартів. Розв'язання цього завдання можливе за умови зміни педагогічних методик та впровадження інноваційних технологій навчання. Адже, завдання технології взагалі полягає у визначенні найбільш ефективних шляхів та засобів досягнення будь-яких цілей діяльності.

Ключові слова: технологія, інноваційні педагогічні технології, підготовка, підготовка майбутнього вчителя, конкурентоспроможність.

Проблема підготовки майбутнього вчителя за допомогою інноваційних педагогічних технологій на сьогоднішній день є відкритою та актуальною. Одним із стратегічних завдань вищої освіти, згідно з Програмою розвитку освіти в Україні на ХХІ століття, є досягнення якісно нового рівня мобільності та професійно-практичної підготовки фахівців. Адже оптимальним засобом соціальної та економічної адаптації людини до життєдіяльності в умовах ринкової економіки є її професійна підготовка як конкурентоспроможного працівника. Специфіка контингенту молоді у сучасних умовах, якій доводиться починати трудове життя, висуває особливі вимоги і до процесу її навчання. Ця обставина зумовлює постановку питання щодо впровадження у процес навчання інноваційних педагогічних технологій.

Головними напрямками у розвитку та використанні інноваційних технологій набуття знань є: розробка інтенсивних методів навчання, учбових курсів і програм; системи модульного навчання; науково-методичне забезпечення учбового процесу; комплексні діагностичні методики, тести по професійній орієнтації, методики соціально-психологічної оцінки.

Л. А. Дудко стверджує: «Сучасні технології підготовки конкурентоспроможного спеціаліста вимагають моделювання особи студента як майбутнього професіонала. Це допоможе не лише визначити інваріантні, ідеалізовані параметри особи та професійної діяльності спеціаліста, а й простежити процес його особистісного формування. Основним критерієм моделювання діяльності конкурентоспроможного

спеціаліста є професійна готовність до своєї діяльності, яка виступає інтегративним показником особи і об'єднує в собі мотиваційно-ціннісне ставлення до професії і володіння елементами діяльності на раціональному рівні. Традиційні методи навчання неефективні, необхідно змінити акценти у навчальному процесі і будувати його з врахуванням індивідуальних запитів і можливостей тих, хто набуває знань. Із об'єкта навчання вони повинні стати суб'єктами діяльності» [1, с. 2].

Поліаспектність проблеми підготовки майбутнього вчителя знайшла своє відображення у дослідженнях учених різних галузей педагогічної науки. Широке коло питань і проблем загальнопедагогічної підготовки вчителів висвітлено у працях А. М. Алексюка, Ю. К. Бабанського, І. М. Богданової, І. А. Зязюна, Л. О. Савенкової та ін. Привертає увагу також досвід вивчення проблеми підготовки вчителів у працях зарубіжних учених, зокрема К. Картера, А. Коллінза, Г. Сайкса, Р. Шульмана та ін.

Мета статті – розкрити поняття «технологія», «інноваційна педагогічна технологія», визначити роль та переваги інноваційних педагогічних технологій у програмі підготовки майбутнього вчителя.

Термін «технологія» (від гр. *techne* – мистецтво, майстерність; *logos* – наука), з точки зору педагогіки, – це конкретний спосіб здійснення навчання на основі застосування певного засобу, тобто як і за допомогою чого. Технологія чітко визначає мету, окреслює набір засобів чи характеризує основний засіб здійснення навчання та визначає послідовні етапи. Технологія має бути легко відтворювана, алгоритмізована, проста у застосуванні. У сучасній педагогічній теорії визначають педагогічні, освітні, навчальні, виховні технології [2, с. 113]. Технологію як форму навчального процесу у своїх працях розглядали О. Б. Бойцун, М. В. Кларин, Г. К. Селевко, О. О. Харченко, В. Ф. Шаталов, В. Е. Штейнберг, В. В. Юдин.

Останнім часом увійшов у вжиток термін «інноваційна педагогічна технологія». Одні дослідники тлумачать його як цілеспрямоване систематичне та послідовне впровадження у практику прийомів, способів педагогічних дій і засобів, які охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до одержання очікуваних результатів, інші – як комплексний, інтегрований процес, що охоплює суб'єктів, ідеї, способи організації інноваційної діяльності і забезпечує результативність нововведення. Під інноваційними підходами розуміють не просто створення нових засобів навчання та виховання, а й сутнісні зміни, які виявляються у новому способі діяльності, стилі мислення.

Основними принципами відбору інноваційних технологій є: перспективність, демократичність, гуманістичність, інтегративність, реалістичність, цілісність, керованість, економічність, актуальність. Оцінювати інновації доцільно за трьома основними критеріями: актуальність, корисність, реалістичність.

Актуальність новацій пов'язана з можливістю і необхідністю

розв'язати певну проблему саме зараз. Проблема означає невідповідність між реальним станом справ і бажаним, між об'єктивно існуючими проблемами і можливостями їх вирішити, між бажаними результатами і вибором способів їх досягнення. Проблема стає актуальною, коли постає необхідність розв'язати протиріччя для досягнення певної мети діяльності і конкретних результатів.

Г. І. Кoberник говорить: «Формування у студентів готовності до інноваційної діяльності передбачає, перш за все, глибоке вивчення теоретичних питань удосконалення навчально-виховного процесу, позитивних сторін педагогічних теорій, ідей та технологій, які вже досліджувалися і упроваджувалися у педагогічну практику. Тільки на основі ґрунтовної роботи щодо вивчення фундаментальних педагогічних теорій і технологій, осмислення механізму їх упровадження є можливість підвищити рівень підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності у сфері навчання й виховання [3].

Розглянемо інноваційні педагогічні технології навчання, що використовуються у програмі підготовки майбутнього вчителя і є актуальними у даний час (див. табл. 1).

Таблиця 1

Інноваційні педагогічні технології навчання

Назва	Розробники	Мета технології
Педагогічна технологія критичного мислення	М. Вайнштайн, В. Т. Машіка, А. Г. Селевко, О. Тягло, Т. Є. Щепакіна	сформувати власну точку зору в студента, навчити впевнено вести дискусії та приймати виважені рішення, самостійно здобувати знання, вчитись відкрито спілкуватись, логічно мислити та аргументувати
Технологія навчання як дослідження	А. Байер, Д. Джойс	прищепити студентам навички дослідницької роботи, сформувати активну, творчу особистість
Інтегральна педагогічна технологія	Л. Ю. Головєєва, О. В. Курвіна, А. М. Пирський, О. М. Тюленєва, Є. Б. Шоштаєва, А. Д. Яковлєва	створити оптимальні умови для розвитку та самореалізації студента шляхом формування цілісних знань про об'єкт, що вивчається, і який є основою творення «образу світу»
Технологія розвивального навчання	В. В. Давидов, О. К. Дусавицький, А. Колеченко, В. Г. Кремень, В. В. Рєпкін, А. В. Фурман	сформувати в студента здібності до самовдосконалення, активного, самостійного творчого мислення, самостійного навчання

Технології формування творчої особистості	В. Г. Антонюк, В. І. Волощук, Л. В. Кекух, Т. Н. Ковтушенко, Г. І. Сорока, Н. В. Ющук	прищепити студентам навички, завдяки яким вони самостійно керуватимуть своєю пізнавальною активністю, будуть самостійно мислити, приймати неординарні рішення, свідомо вибирати свою життєву позицію, генерувати оригінальні ідеї
Технологія особистісно-орієнтованого навчання	С. І. Подмазін, О. Я. Савченко, І. Якіманська	надати студенту можливість проявляти самостійність мислення, незалежність, здатність до власного вибору
Проектна технологія	О. М. Белинська, Н. В. Белоусова, О. І. Воїнова, Л. В. Голікова, І. Л. Драгович, Дж. Дьюї, Т. Є Землінська, С. С. Кулмагамбетова	стимулювати інтерес студентів до нових знань, до розвитку себе за допомогою вирішення особистих проблем і використання цих знань у конкретній практичній діяльності
Технологія диференційованого навчання	Н. Бібік, П. М. Гусак, С. П. Логачевська, О. Я. Савченко, Н. Софій, І. Е. Унт, А. В. Фурман	сформувати в студентів уміння вчитися, потребу в самоосвіті, виникнення бажання генерувати ідеї, шукати альтернативні розв'язки стандартних та проблемних ситуацій
Технологія гуманістичного навчання	О. Ф. Норкіна, Т. О. Пушкарьова	виховати свідомих громадян, патріотів, освічених, творчих особистостей, становлення їхнього фізичного й морального здоров'я, забезпечення пріоритетного розвитку людини на засадах гуманізації, гуманітаризації та демократизації освітніх процесів
Технологія модульно-розвиваючого навчання	Л. В. Кекух, О. В. Огневюк, Л. М. Федорик, А. В. Фурман	сформувати самоосвітню компетентність студентів
Технологія групового навчання	В. Дяченко, О. Рівиним	сформувати внутрішню мотивацію студентів до активного сприйняття, засвоєння та передачі інформації, сприяти формуванню комунікативних якостей студентів, активізувати розумову діяльність
Технології індивідуалізації процесу навчання	А. Границька, І. Унт, В. Шадріков	забезпечити максимальну продуктивність роботи студентів в існуючій системі організації навчання

Технологія інтерактивного навчання	П. Ерднієв, О. Пометун	організувати пізнавальну активність, що має на меті створення комфортних умов навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність
Технологія продуктивного навчання	А. Границька, І. Бьом, Й. Шнейдер	надати можливість студентам накопичувати знання під час процесу створення ними власних освітніх продуктів-гіпотез, досліджень, творів, правил, живописних картин, комп'ютерних програм тощо

На основі вищезгаданого можна визначити такі переваги впровадження інноваційних педагогічних технологій у процес підготовки майбутніх вчителів:

1. Інноваційні педагогічні технології дають можливість забезпечувати конкурентоспроможність спеціалістів, підготовлених у процесі їх професійного навчання, сприяти підвищенню їх професійної мобільності.

2. Розкуте, вільне спілкування в учбовому процесі дає можливість зняти дискомфорт, синдром безпорадності у суб'єктів цього процесу, надати їм психологічної підтримки. Це досягається використанням ігрових технологій, що сприяють їх активній позиції, модульного навчання, яке допомагає їм відчувати своє просування у навчанні і скоротити його терміни. Особистісно-орієнтований підхід має бути присутній в основі впровадження в практику професійного навчання інноваційних педагогічних технологій.

3. Побудову освітнього процесу необхідно проводити з урахуванням індивідуальних запитів і можливостей суб'єктів навчання. Навчання повинно являти собою гнучку систему, що відповідає на попит ринку праці і враховує соціальні і психологічні характеристики студентів. З метою задоволення мінливих потреб галузей економіки необхідно мати ефективні механізми взаємодії з ринком праці. Тобто важливо налагодити постійну систему моніторингу роботи випускників за місцем працевлаштування, проводити регулярні консультації з роботодавцями і випускниками і за цим результатом здійснювати корекцію навчальних програм.

4. Впровадження нових освітніх підходів є ще однією можливістю набуття знань та інформації. За висновком Світового Банку, найкращий результат досягається за допомогою застосування таких методів, як взаємне навчання, самоорганізація, емпіричне навчання, навчання в умовах, наближених до реальних, навчання з використанням ресурсів та проблемно-орієнтоване навчання, рефлексія, критичний самоаналіз, а також поєднання цих методів у будь-яких варіантах [4, с. 26].

Таким чином, одним з найважливіших стратегічних завдань на сьогоднішньому етапі модернізації вищої освіти України є забезпечення якості підготовки спеціалістів на рівні міжнародних стандартів. Розв'язання цього завдання можливе за умови зміни педагогічних методик та впровадження інноваційних технологій навчання. Адже, завдання технології взагалі полягає у визначенні найбільш ефективних шляхів та засобів досягнення будь-яких цілей діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дудко Л. А. Роль інноваційних педагогічних технологій у становленні конкурентоспроможних спеціалістів / Л. А. Дудко // Мультиверсум. Філософський альманах. – К. : Центр культури. – 2004. – № 39. – С. 1–4.
2. Гайдур М. І. Підготовка майбутніх вчителів до організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах інформаційного середовища : дис. кандидата пед. наук : 13.00.04 / Гайдур Михайло Іванович. – Я., 2010. – 278 с.
3. Коберник О. М. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності [Електронний ресурс] / О. М. Коберник, Г. І. Коберник. – Режим доступу : <http://studentam.net.ua>.
4. Піддубник В. Інформаційно-технологічний ресурс освіти в Україні / В. Піддубник // Українське суспільство – 2003. Соціологічний моніторинг. – К., 2003. – № 7. – С. 24–34.

Олена Зубченко

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ІКТ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

У статті розкрито важливість застосування інноваційних ІКТ для підготовки майбутніх вчителів та проаналізовано можливості їх впровадження у навчальний процес вищих педагогічних закладів освіти. Визначено, що основними інноваційними ІКТ є технологія Web 2.0, яка забезпечує навчання за рахунок соціальної взаємодії та спілкування в мережі; та віртуальне навчальне середовище, яке створює основу для формування навчальних курсів в режимі он-лайн.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, технології Web 2.0, віртуальне навчальне середовище, педагогічна освіта.

Сьогодні освіта є важливою складовою суспільного та економічного життя України, необхідною умовою її стабільного розвитку. Без якісної освіти неможливий рух держави у майбутнє, підготовка громадян до життя і праці в демократичному суспільстві, що динамічно розвивається, висуваючи зростаючі вимоги до рівня освіченості та вихованості підростаючого покоління. Як зазначає український вчений В. Г. Кремень: «Не можливо не враховувати, що вимоги глобального світу змінюють якість інформації. Вона стає зовнішньо доступною для сприйняття, збільшується швидкість її обробки та накопичення. Глобальна комп'ютеризація людства в єдину інформаційну систему може стати фактором розкриття творчих здібностей особистості, звільнивши її від рутинної, формально-допоміжної праці» [1].

Інформаційний простір та пов'язані з ним економічні, соціальні та культурні наслідки вимагають від сучасної вищої школи модернізації багатьох аспектів її діяльності. Збагачення класичної практики передачі знань «від викладача до студента» застосуванням ІКТ у освіті стає доцільним і необхідним. ІКТ надають переваги усім учасникам навчального процесу. Студентам забезпечують індивідуальний підхід, формують мотивацію навчання, надають можливість поєднувати досвід із потребами та навчатись у власному темпі; полегшують взаємодію з однолітками з інших шкіл і країн; створюють умови для організації і впровадження спільних проєктів; надають доступ до навчання в оптимальній для них формі, а також підтримки та допомоги викладачів і спеціалістів. Освітнім закладам – підвищують ефективність навчального процесу шляхом запровадження нових навчальних моделей та технологій; руйнують бар'єри між освітніми закладами різних рівнів та країн тощо. В

освіті в цілому – вдосконалюють та інтенсифікують співпрацю і координацію діяльності освітніх організацій; дають можливість ефективно впроваджувати у життя нові теорії, стратегії, досягнення тощо; збирати та поширювати інформацію щодо діяльності системи освіти.

Сфера застосування ІКТ в освіті є предметом розгляду багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема можливості їх застосування для підвищення ефективності організації навчального процесу проаналізовано у працях В. Бикова, Ю. Дорошенка, О. Єльнікової, М. Жалдака, І. Журавльової, Л. Калініної, В. Руденка, В. Сергієнка, Д. Таушана. Питанням підготовки вчителів до використання ІКТ у навчально-виховному процесі присвячені дослідження В. Арестенка, Л. Брескіної, Р. Гуріна, Л. Карташової, О. Суховірського, О. Трофимової, Г. Шугайло, С. Яшанова.

Проведений аналіз досвіду провідних країн Європи засвідчує, що інноваційними у підготовці майбутніх вчителів є ІКТ-середовище, основними інструментами створення якого на сучасному етапі розглядаються мережеві застосування ІКТ на основі *Web 2.0* (блоги, електронні закладки, вікі, тощо) та віртуальні навчальні середовища.

Технологія *Web 2.0* це одне з досягнень у розвитку Інтернету, яке значно впливає на модернізацію процесів навчання та викладання [2]. Термін *Web 2.0* відноситься до другого етапу розвитку WWW. Перший етап відповідно пов'язаний з використанням технології *Web 1.0*, модель якої характеризується використанням статичних веб-сайтів, пошукових механізмів та можливості переходити з одного сайту на інший. Концепція *Web 2.0* характеризується динамічним та інтерактивним підходом до використання WWW і складається з таких елементів:

Веблог (*Weblog*) – популярний засіб спілкування у ВНЗ – це веб-сайт, на якому розміщені індивідуальні поштові журнали для записів на регулярній основі. Завдяки діалоговому стилю документації, записи блогів вміщують тексти, гіпертексти, зображення та зв'язки з іншими сайтами та ресурсами, зокрема відео та аудіо [3]. Характерною особливістю блогів є записи, які відображаються у зворотному хронологічному порядку та архівуються за певними критеріями, наприклад, на місячній основі. Звичайною стратегією закладів педагогічної освіти стосовно блогів, є створення індивідуальних веблогів для кожного студента та викладача, які розташовуються на веб-сайті університету чи коледжу або у інтранеті. Завдяки цьому студенти можуть відправляти записи зі своїх журналів, а викладачі мають можливість додавати до них коментарі та рекомендації.

Лінклог і букмаркінг (*linklog, bookmarking*) – це форма створення електронних закладок та посилань, які є засобом розміщення, класифікації та поширення спектру інтернет-ресурсів [2]. Досягається шляхом поширення інформації та коментарів через створені користувачами Інтернету переліки електронних закладок та їх

класифікацією відповідно до корисності ресурсу. Закладки можуть створюватись для особистого використання та поширення серед користувачів. Дана технологія створює переваги для використання в освіті, зокрема: знаходження та створення освітніх об'єднань користувачів за певною темою; ефективно поширення доступу до класифікованих ресурсів; розробка нових положень по темі, які охоплюють погляди всіх учасників; створення ряду контекстуальних таксономій, які мають особливе значення для освітньої спільноти.

Подкаст (Podcast) – це завантаження аудіо та відео файлів з Інтернету підписником, який використовує технологію *RSS (RSS syndication technologies)* [4]. Подкаст (*Podcast*) є популярною формою поширення аудіоматеріалів для використання у мобільних пристроях, портативних комп'ютерах, *MP3* програвачах тощо. Поширеними формами *Podcast* є музичні та ток-шоу, інтерв'ю з учнями, вчителями та відомими людьми, аудіокнижки, практичні рекомендації та керівництва, поширення інформації для батьків та громадськості, тощо. Більшість *Podcast*, створених для майбутніх вчителів, представлені у спеціальній директорії для освітян. Вони включають матеріали для студентів та для викладачів. У директорії представлені *Podcast* для викладання ряду навчальних дисциплін (англійська мова та література, математика та природничі дисципліни, ІКТ та дизайн, бізнес-освіта, сучасні іноземні мови, археологія, історія, географія, мистецтво та музика, фізичне виховання).

RSS фід (RSS feed) – забезпечує короткі статті стосовно веб-змісту або короткий виклад змісту веб-сторінок у вигляді листів. Статті та гіперпосилання, які вказують на оригінальний веб-зміст представлений у вигляді *XML*-файл, звичайно визначаються як *RSS feed*, *webfeed*, *RSS channel* [5]. Здатність поповнювати інформацію через *RSS feeds* забезпечує підписнику можливість відслідковувати зміну інформації та появу нової на оригінальних вебсайтах за рахунок використання веб-браузера. На відміну від підписників звичайних друкованих газет підписники *RSS* мають можливість отримувати доповнення у вигляді *Podcast*, *PDF*-файлів, аудіо та відео матеріалів.

Вікі (wiki) – це форма веб-сайту, де користувачі можуть співпрацювати, додаючи власну інформацію та редагуючи зміст та організацію інформації [6]. Використовуючи спрощений процес створення *HTML* сторінок та можливість внесення і збереження змін, група користувачів може досягти консенсусу стосовно змісту *Wiki*. Згідно досвіду Великобританії технологія може бути використана як учнями початкової школи так і досвідченими викладачами. Для використання в педагогічному університеті пропонують такі проекти: участь у студентському самоврядуванні; створення та забезпечення форми самооцінювання; розробка та впровадження плану вдосконалення коледжів та університетів; динамічний професійний розвиток членів

педагогічного колективу та персоналу з роботи з ІКТ; забезпечення досвіду роботи в спільних проектах.

До особливостей *Web 2.0*, які сприяють ефективній організації навчального процесу, британські вчені відносять [7]:

- нові засоби роботи в Інтернеті – можливість працювати за допомогою одного програмного забезпечення для Інтернет браузера *Internet Explorer, Firefox*, що спрощують та вдосконалюють взаємодію з мережею;
- новий дизайн веб-сайтів – заохочують прийняття участі, завантаження та поширення файлів, зображень, пропонують дружній інтерфейс та зрозумілу панель навігації;
- підвищення впливу користувача на розвиток мережі;
- створення соціального ресурсу в мережі – створення критичної маси користувачів, яка має стати джерелом побудови спільноти;
- заохочення та культивування взаємовідносин засобами Інтернету – чим більше людей користуються Інтернетом, тим багатше ресурс соціальної взаємодії.

Застосування технології *Web 2.0* в освіті, на думку британського вченого Ч. Крука, забезпечує різні форми залучення студентів до навчального процесу [8]:

- пошук та ознайомлення – пошукові механізми (*Google, Rambler*), що поєднують матеріали і сприяють збільшенню обміну файлами та програмами;
- дослідження та вивчення – пошукові механізми дають користувачам Інтернету можливість знаходити інформацію, завантажувати власні дані в мережу, обмінюватись результатами пошуків тощо;
- удосконалення знань – завантаження в мережу та з мережі – не просто обмін конкретними файлами, а спільне редагування або спільне формування знань, тобто систематизованих енциклопедій спільних знань;
- обмін інформацією – користувачі розташовують в мережі, завантажують та редагують особисті відомості, зображення та файли, створюють електронні щоденники тощо.

Як свідчить проведений нами аналіз, іншою інновацією у британських закладах педагогічної освіти є **віртуальне навчальне середовище** (ВНС) – *virtual learning environment (VLE)* – що є ресурсом мережі в оперативному режимі, який забезпечує спеціальне середовище для організації навчання в режимі он-лайн. У найпростішому вигляді – це ряд доступних ресурсів, пов'язаних з певним видом навчальної діяльності. Згідно словника, розташованого на сайті *elearningeuropa.info* (створений за ініціативи ЄК) поняття «віртуальне навчальне середовище» охоплює всі види середовищ, в яких відбувається взаємодія в режимі он-лайн з будь-якою метою, у тому числі і взаємодія між викладачем та студентом з

навчальною метою [9].

На думку педагогів університету Варвік (Великобританія), **віртуальне навчальне середовище** – це програмне забезпечення, що створює оболонку або каркас для проведення навчального курсу в режимі он-лайн [10]. Перевагами цієї інноваційної технології є простота використання, взаємодія різних технологій, захист за допомогою аутентифікації (сервіс контролю доступу). ВНС забезпечує шлях створення навчальних курсів в режимі он-лайн для локального та віддаленого застосування. Подібні курси застосовуються для забезпечення цілісного процесу навчання і в якості допоміжних засобів при традиційній організації навчального процесу. У британській педагогіці в цій галузі розроблено комерційні, національні та створені окремими університетами проекти. Більшість ВНС виконують взаємопов'язані функції:

- управління навчальним матеріалом курсу;
- проведення конференцій (електронна пошта, відеоконференції, системи телеконференцій, тематичні конференції в мережі тощо);
- оцінювання за допомогою комп'ютера (поточне та підсумкове);
- управління курсом.

ВНС забезпечує розробникам навчальних курсів різні можливості застосування у навчальному процесі, вибір яких залежить від освітніх цілей та стилю навчання. Наприклад, деякі курси, в яких передбачена взаємодія між студентами, використовують можливості для забезпечення спільної роботи та синхронного спілкування між учасниками; інші – забезпечують умови для ефективного індивідуального навчання та комп'ютерного оцінювання. Гнучкими є ВНС встановлені на сервері, доступ до яких можна отримати за допомогою глобальної мережі Інтернет та без додаткового програмного забезпечення. Зважаючи на те, що ВНС – це певний набір засобів та послуг мережі, об'єднаних в одному пакеті, його можна створити самостійно за рахунок комбінування прикладних програм. Перевага власного ВНС в тому, що воно відповідає місцевим потребам та вимогам.

Структури, які дають можливість поєднувати доставку курсу та збереження досягнень студентів, формують **керовані навчальні середовища (КНС)** – *Managed Learning Environments (MLE)*, які визначаються як пакет програмного забезпечення або системи, що забезпечує структуроване середовище для створення та отримання курсів в режимі он-лайн, а також контроль та оцінювання студентів [10]. Застосування КНС у вищій освіті є поширеним у Великобританії. Національний комітет об'єднаних інформаційних систем Великобританії, внаслідок навчання в режимі он-лайн створив групу спеціалістів, яка координує розвиток та створює стандарти КНС.

При виборі ВНС необхідно проаналізувати як це середовище, бази даних щодо студентів та інші системи можуть бути об'єднані для

створення ефективного керованого навчального середовища. Існують приклади ВНС, створених для забезпечення певного стилю навчання, хоча переважна їх більшість призначені для застосування та забезпечення різних навчальних цілей та стилів, іншими словами є педагогічно нейтральними. ВНС повинно доповнювати визначену та узгоджену стратегію навчання та виховання в конкретному навчальному закладі, а також співвідноситись з використанням ІКТ. Ефективна робота ВНС залежить від урахування усіх необхідних компонентів: доставка курсу; ресурси; оцінювання; ІКТ інформація; спілкування; менеджмент, а також забезпечувати гнучкий доступ для викладачів та студентів [11].

Аналіз британських першоджерел, присвячених інноваціям у використанні ІКТ для підготовки майбутніх вчителів, дав змогу зробити такі висновки. З'ясовано, що інноваційним у застосуванні ІКТ у навчальному процесі педагогічних ВНЗ є ІКТ-середовище, яке створюється завдяки використанню технологій *Web 2.0* та ВНС. Ефективність інноваційного застосування ІКТ в освіті залежить від урахування таких аспектів освітнього середовища, як навчальна програма, діяльність викладача та студентів, усвідомлення ними навчальних цілей, їх соціальної взаємодії тощо.

Принципи інноваційного застосування ІКТ у вищій освіті повинні втілювати освітню філософію; розроблятись викладачами, які можуть використовувати напрацьований матеріал на практиці та отримувати оцінки студентів; сприяти розвитку ЗУН, забезпечувати підтримку для студента і містити інструкції та методичні вказівки для викладача щодо планування навчання.

Моделювання, імітування та віртуальна реальність – основа ВНС та технологій на основі *Web 2.0* – роблять навчання цікавим, вчать студентів ставити запитання, випробовувати шляхи розв'язання завдань і наочно бачити наслідки проведених ними змін. Студенти використовують власний досвід для виконання дій та прийняття рішень, пов'язуючи засвоєний матеріал та досвід з тим, що формується, розвивають критичне мислення та вміння аргументувати свої дії. Технологія *Web 2.0* формує середовище, де навчання відбувається за рахунок соціальної взаємодії та спілкування в мережі, і забезпечує різні форми залучення студентів до навчального процесу: пошук та ознайомлення, дослідження та вивчення, удосконалення знань, обмін інформацією. ВНС створює середовище для формування навчальних курсів в режимі он-лайн для локального та віддаленого застосування, забезпечення різних навчальних цілей та стилів. Ефективність використання ВНС залежить від врахування усіх компонентів: забезпечення доступу для викладача та студентів, доставка курсу, ресурси, оцінювання, спілкування та управління.

ВНС та технології на основі *Web 2.0* забезпечують майбутнім учителям можливість виконання навчальних завдань та розв'язання

проблем в умовах близьких до реальності, підвищують ефективність процесу навчання, що стає релевантним для діяльності студентів та приносить задоволення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кремень В. Освіта і наука визначають обличчя і авторитет держави / В. Кремень // Губернатор. – 2002. – № 12. – С. 110–113.
2. Linklogs and social bookmarking [Електронний ресурс] // Russell Educational Consultancy and Productions. – Режим доступу : <http://www.recap.ltd.uk>.
3. Weblogs and blogs [Електронний ресурс] // Russell Educational Consultancy and Productions. – Режим доступу : <http://www.recap.ltd.uk>.
4. Podcasts [Електронний ресурс] // Russell Educational Consultancy and Productions. – Режим доступу : <http://www.recap.ltd.uk>.
5. RSS Feeds [Електронний ресурс] // Russell Educational Consultancy and Productions. – Режим доступу : <http://www.recap.ltd.uk>.
6. Wikis [Електронний ресурс] // Russell Educational Consultancy and Productions. – Режим доступу : <http://www.recap.ltd.uk>.
7. Crook Ch. Web 2.0. Introduction : Web 2.0 Activities in Secondary School [Електронний ресурс] / Ch. Crook. – Becta. – Режим доступу : <http://jcal.info/web2>.
8. Crook Ch. Learners Participate : Web 2.0 Activities in Secondary School [Електронний ресурс] / Ch. Crook // Becta. – Режим доступу : <http://jcal.info/web2>.
9. Glossary : An initiative of European Commission [Електронний ресурс] // [elearningeuropa.info](http://www.elearningeuropa.info/main/index.php?glossary&abc=V). – Режим доступу : <http://www.elearningeuropa.info/main/index.php?glossary&abc=V>.
10. What is Educational Technology? [Електронний ресурс] // Warwick University. – Режим доступу : <http://www.warwick.ac.uk/ETS/Publications/index.htm>.
11. Schools and Web 2.0: An Overview [Електронний ресурс] // Russell Educational Consultancy and Productions. – Режим доступу : <http://www.recap.ltd.uk>.

УДК 378.147+371

Анастасия Ищенко, Александр Антосюк

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Стаття присвячена вивченню можливості використання у вищій школі методики проектування інформаційно-освітнього простору на основі інформаційних і телекомунікаційних технологій, обґрунтовується роль Інтернету в організації практичної підготовки майбутніх вчителів, розглядаються шляхи інформатизації освітнього простору вищого педагогічного навчального закладу, вивчаються можливості здійснення дистанційного керівництва роботою студентів під час виробничої практики

Ключові слова: професійна підготовка спеціаліста, інформаційно-освітній простір, інформаційно-комунікаційні технології.

Наше исследование посвящено проблеме методического обоснования использования ресурсов Интернета в организации и проведении практики студентов педагогического профиля. Современные исследования показывают, что с помощью сети Интернет можно создать образовательную среду или образовательный портал, ставить и успешно решать задачи формирования потребности в получении он-лайн консультаций в ходе практики на основании интенсивного общения с методистами по специальности, организовывать работу с методической литературой представленной в электронном виде. Оперативность, быстрота, доступность коммуникации, подчеркивает М. В. Лазарева [1], позволяют использовать Интернет как средство получения информации, средство общения и обучения в процессе практической подготовки студентов. Следует заметить, что в настоящее время большая часть информации в Интернете находится в исходном, неупорядоченном виде, что снижает эффективность ее применения. Необходимы дополнительные научно-методические исследования, которые позволят в полной мере использовать весь потенциал Интернета с учетом потребностей студентов и целей профессиональной подготовки будущих учителей.

Основой нашего исследования является обоснование эффективного использования ресурсов Интернета в организации одного из направлений практической подготовки студентов педагогических вузов. Исследования различных процессов, методов, способов обучения с помощью компьютерных систем отражены в работах Э. Г. Азимова, М. А. Бовтенко,

А. Н. Богомолова, Л. А. Дунаевой, О. И. Руденко-Моргун, С. В. Титовой и др.

Анализом психолого-педагогических основ использования информационно-коммуникационных технологий занимались В. П. Беспалько, А. Я. Ваграменко, Т. Г. Везиров, В. В. Лаптев, М. П. Лапчик, Е. И. Машбиц, Е. С. Полат, И. В. Роберт, Н. С. Розов, А. В. Могилев, И. А. Румянцев, В. А. Слостенин, Н. Ф. Талызина, В. А. Тихонов, А. Ю. Уваров, А. В. Хуторской, Т. Л. Шапошникова.

В области информатизации процесса подготовки специалистов проводили исследования Г. В. Абрамян, Т. А. Бороненко, В. М. Глушков, И. Б. Готская, Г. Р. Громов, В. А. Извозчиков, В. В. Лаптев, М. П. Лапчик, Н. В. Макарова, А. Е. Марон, Е. С. Полат, И. А. Румянцев, Н. И. Рыжова, Р. Р. Фокин, О. Н. Шилова и др.

Появился целый спектр работ, посвященных анализу сущности и особенностей обучения в электронной образовательной среде (А. А. Андреев, А. Х. Ардеев, С. К. Гураль, И. Г. Захарова, С. В. Зенкина, А. С. Лазарева, И. Н. Розина, Е. С. Полат, Э. Г. Скибицкий, В. И. Солдаткин, Н. А. Спичко, В. А. Толкачев, Н. В. Черепанова). Большинство авторов придерживаются мнения, что «обучение в информационно-коммуникационной среде представляет собой абсолютно новую парадигму образования, которая опирается на функциональную эффективность ИКТ, формирует культуру и формируется на основе «особой» культуры обучения (e-learning culture), которая характеризует как обучаемого (e-learner), так и обучающего (e-teacher)» [2, с. 257].

Несмотря на то, что в центре процесса обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий находятся самостоятельная познавательная деятельность учащихся и их самостоятельная работа по формированию необходимых навыков, умений и профессиональных компетенций, О. А. Обдалова считает, что успешность и качество обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в большой мере зависят от эффективности организации информационно-образовательной среды (ИОС) и методического качества используемых материалов. Большое значение также имеет руководство, мастерство преподавателей, моделирующих ИОС сообразно с педагогическими целями образования [3].

Объектом исследования являются современные компьютерные технологии, методические и учебные материалы Интернета, которые выступают в качестве средств обучения в ходе практики студентов педагогических специальностей.

В качестве предмета исследования рассматривается научно-педагогические, организационные и технологические основы проектирования информационно-образовательного пространства на базе использования информационно-коммуникационных технологий для профессиональной подготовки специалистов.

Цель исследования – выявление научно-методических основ и психолого-педагогических особенностей использования информационно-коммуникационных технологий для создания информационно-образовательного пространства при профессиональной подготовке специалистов.

Гипотеза исследования состоит в том, что если использовать в учебном процессе высшей школы методику проектирования информационно-образовательного пространства на основе информационных и телекоммуникационных технологий, то повысится эффективность преподавания. Реализуется также профессиональная направленность обучения, что приведет к повышению уровня информационной культуры студентов педагогических вузов и даст возможность будущим специалистам адаптироваться к условиям работы в мировом информационно-образовательном пространстве.

Актуальность исследования обусловлена современными требованиями к качеству и формам обучения и организации практической подготовки студентов педагогических вузов на основе информационно-коммуникационных технологий; необходимостью разработки новых систем обучения на основе современных компьютерных технологий.

Информатизация является одним из центральных направлений современного образования, позволяет человечеству осуществить динамическое регулирование своего развития на всех уровнях проявления активности личности. Создание и развитие новых технологий обучения стало характерной особенностью информатизации в сфере образования, применение новых методов и средств использования информационного продукта в соответствии с закономерностями учебного процесса.

Гуманизация личностно-ориентированного профессионального образования выходит на новую ступень. Возникает дополнительная возможность сделать профессиональное образование опережающим (готовящим специалиста для деятельности в новых условиях научно-технического процесса), непрерывным (обучение в течение всей жизни человека). Студенту в высшем педагогическом учебном заведении предоставляется возможность выбора своего образовательного маршрута. Таким образом, по мнению И. В. Барановой [4], обеспечивается нормативность, диверсификация, индивидуализация образовательного процесса.

Качественные изменения в информатизации образования позволили сделать доступными для педагогов новые формы, методы и средства обучения, способствующие внедрению компьютерных технологий в повседневную учебную практику. В этом смысле компьютер становится традиционным средством обучения. Все это дает возможность по-иному взглянуть на проблемы управления подготовкой специалиста в вузе.

Таким образом, в последнее время исследования обусловлены

необходимостью массового внедрения динамически развивающихся информационно-коммуникационных технологий в управление образованием, как средства непрерывного повышения качества подготовки специалистов в вузе.

Как отмечают Г. П. Чепуренко, Н. В. Якунина [5; 6], профессиональная подготовка современных специалистов выдвигает требования для разрешения ряда противоречий:

- между тенденциями развития вуза как корпоративной замкнутой системы и усложнением требований к подготовке кадров, к вовлечению специалистов в открытую информационную среду;
- между стихийным потоком информационных услуг и слабым использованием управленческих механизмов упорядочения процессов информатизации образования;
- между необходимостью гармонизации организационных структур вуза, ориентацией их на эффективную подготовку специалиста и несовершенным процессом управления информатизацией образования.

Разрешение этих противоречий сегодня возможно на основе информатизации системы обучения в вузе. Поэтому информатизация системы подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием становится определяющим фактором качества обучения, одним из элементов которой является технология индивидуализации подготовки обучающихся.

Кроме того, построение единого Европейского образовательного пространства в рамках Болонского процесса существенно повышает роль ИКТ в образовании, что обусловлено современными мировыми тенденциями к созданию глобальных образовательных и научных систем, которые позволяют развивать систему накопления и распространения научных знаний, а с другой стороны – предоставлять доступ к различным информационным ресурсам широким слоям населения.

Одним из заданий образования в условиях развития информационного общества – научить студентов использовать современные ИКТ. Одним из передовых направлений в этой работе является внедрение дистанционного обучения в учебный процесс.

Наше исследование посвящено изучению возможности осуществления дистанционного руководства работой студентов педагогических вузов во время производственной практики.

Наш университет в настоящее время является первым вузом на Украине, который отказался от платформы Moodle, распространяемой бесплатно, в пользу Adobe Acrobat Connect Professional – одного из лучших продуктов для проведения Web-конференций и обучения через сеть (e-learning – и-обучения).

Четыре компонента программы, ориентированные на конечного пользователя (Meeting, Presenter, Training и Events), запускаются с

помощью пятого – Connect Server, который имеется на сервере Adobe, но его можно также приобрести и установить в своей сети. Meeting – это инфраструктура для Web-конференций; Presenter обеспечивает участникам конференций подготовку общедоступного контента; Training позволяет следить за циклом обучения и управлять им, Events предназначен для управления событиями, в том числе, для отслеживания ведущих в сеансах обучения. Программное обеспечение Acrobat Connect Pro отличается простотой эксплуатации, технической гибкостью и высокой безопасностью, и прекрасно подходит для использования в корпоративной инфраструктуре информационных систем (ИТ инфраструктуре). Так, например, разработчики реализовали возможность архивации и редактирования записанных конференций, встроили новые функции контроля присутствия, а также улучшили средства составления отчетов. Кроме того, дальнейшим доработкам подверглись средства e-Learning, позволяющие проводить обучающие сеансы через сеть.

На основе этого программного продукта в нашем университете создается образовательный портал вуза, который содержит среди прочего и страницу виртуальной педагогической практики. На данном этапе нами разработана структура страницы, изучаются особенности работы в программном продукте Acrobat Connect, подбираются дидактические и методические материалы, необходимые студентам во время прохождения педагогической практики. Дальнейшая работа будет направлена на апробацию эффективности разработанных нами материалов.

Внедрение таких технологий в обучение, безусловно, изменит характер деятельности преподавателей, увеличит объем работы на этапе разработки электронных учебно-методических комплексов, потребует от них специальных умений и мастерства. Кроме того, как показывает наш опыт, современные технологии обучения не могут в полной мере реализовать свои преимущества без применения методов активного проблемного обучения, развития информационных технологий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Лазарева М. В. Педагогическая практика студентов как условие формирования профессиональной компетенции: материалы VI научно-практической конференции «Проблемы профессиональной подготовки современного учителя иностранного языка». – М. : МГПИ, 2009. – С. 71–75.
2. Розина И. Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация как прикладная область коммутативных исследований // *Educational Technology & Society* 8 (2). – 2005. – С. 257–264.
3. Обдалова О. А. Информационно-образовательная среда как средство и условие обучения иностранному языку в современных условиях/ О. А. Обдалова // *Язык и культура*. – 2009. – № 1(5). – С. 93–101.

4. Баранова І. В. Використання Інтернет-технологій в дистанційному навчанні: матеріали VII Міжнародної науково-методичної конференції «Сучасний Український університет: теорія і практика впровадження інноваційних технологій». – Суми, 2008. – С. 11
5. Чепуренко Г. П. Информационный аспект управления процессом подготовки специалистов в вузе : автореф. дисс. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Чепуренко Галина Павловна. – Великий Новгород, 2003. – 50 с.
6. Якунина Н. В. Использование ресурсов интернета в обучении иностранных студентов юридического профиля : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02. «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» / Якунина Наталия Викторовна. – Москва, 2009. – 20 с.

УДК 378.147

Світлана Лупенко-Ковтун

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

У статті розглядається проблема формування умінь діалогічної взаємодії майбутніх спеціалістів як складова їх професійної компетентності. Підкреслюється необхідність впровадження інтерактивних технологій у практику роботи вищої школи, застосовуючи інтерактивні методи навчання. Автор статті розглядає як педагогічну проблему організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання.

Ключові слова: гуманізація, міжособистісне спілкування, комунікативна толерантність, емпатія, перцептивно-інтерактивна компетентність, взаємодія, діалогова компетенція, технології, проблемне навчання, креативне мислення, активні методи.

Стрімкий розвиток технологій висуває перед освітою нові завдання, що потребують перегляду змісту освіти, форм, методів, прийомів навчання. Одними з основних інновацій у галузі освіти є інтерактивні технології навчання. Однак, учителі початкових класів знайомі тільки з окремими елементами інтерактивних технологій навчання, використання їх у практиці початкової школи носить фрагментарний, епізодичний характер, вчителі не готові до застосування інтерактивних технологій навчання, тому існує величезна проблема у предметно-методичній підготовці вчителів початкових класів у вищих навчальних закладах. Вчитель початкової школи повинен не тільки знати про інтерактивні технології навчання, а й уміти застосовувати їх на практиці, а це можливо, якщо мету, зміст, форми і методи професійної підготовки орієнтувати на використання вчителями початкових класів інтерактивних технологій навчання [1]. Необхідно підготувати вчителя з творчим науково-педагогічним мисленням, з певною системою особистісних, професійних якостей, необхідних знань, умінь і навичок, що сприятимуть формуванню готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання у подальшій професійній діяльності [2].

Мета статті полягає у визначенні організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання.

Проблеми готовності вчителя до професійної діяльності висвітлені в роботах К. М. Дурай-Новакової, М. І. Д'яченко, Л. Кандибович, Н. В. Кузьміної, В. І. Лугового, В. Моляко, О. М. Пехоти, Л. П. Пуховської, М. С. Савіної, В. А. Семиченко, В. Сластьоніна, Ю. І. Турчанинкової, Г. В. Троцько та ін. Також проблемам теорії розвитку особистості присвячені роботи таких психологів: К. Абульханової-Славської, Б. Г. Ананьева, Л. І. Божович, Л. С. Виготського, О. С. Гребенюка, В. В. Давидова, В. М. Мясіщева, С. Л. Рубінштейна, Д. М. Узнадзе та ін. Проблеми технологій навчання, їх застосування та ефективності використання у школі, у вищих навчальних закладах представлені в роботах В. П. Беспалько, В. І. Євдокимова, М. В. Кларіна, О. М. Пехоти, Г. К. Селевко, В. В. Серікова, С. Сисоєвої, І. С. Якиманської. Теоретичні та практичні аспекти нових технологій навчання розроблені в роботах В. П. Беспалько, Л. Буркової, Г. К. Селевко, О. М. Пехоти, О. І. Пометун, Л. В. Пироженко, А. Панченкова, Т. Ремех, О. Саган, О. Стребної та інших вітчизняних і зарубіжних вчених. Розглянувши роботи різних авторів з проблеми готовності до професійної діяльності, піддавши аналізу структурні компоненти готовності, виконані різними вченими ми прийшли до висновку, що єдиного підходу з цього питання немає. Вченими виділяється різна кількість структурних компонентів готовності. Проаналізувавши численні підходи до проблеми готовності до педагогічної діяльності, ми виділили 5 структурних компонентів готовності до застосування інтерактивних технологій навчання: цілемотиваційний; змістовний; операційний; рефлексивний; інтеграційний.

Ми вважаємо, що формування готовності до застосування інтерактивних технологій навчання є особистісно діяльнісним, оскільки, по-перше, студенти повинні мати цілісне уявлення про педагогічну діяльність. Опанувати даними технологіями і використовувати їх у подальшій професійній роботі вчителя початкових класів можуть лише в діяльності, знаючи суть інтерактивних технологій навчання, особливості організації таких уроків, специфіки вибудовування відносин на них між учасниками освітнього процесу та ін. По-друге, студент повинен прагнути пізнати особистість кожної дитини, забезпечити гармонійний і ефективний розвиток всіх дітей у класі в комфортних умовах. Вважаємо за необхідне відзначити, що сформуванню готовності до педагогічної діяльності можливо тільки у процесі професійної підготовки. Підготовка це як процес, а готовність є з одного боку метою, з іншого боку є як результат цього процесу [3].

Аналізуючи сучасний стан організації навчального процесу у ВНЗ, навчальні досягнення студентів, нами було зроблено висновок про те, що традиційне навчання у ВНЗ, з його традиційними, стандартними формами, методами, засобами, змістом, цілями, завданнями навчання не сприятимуть формуванню готовності майбутніх учителів початкових класів до

застосування інтерактивних технологій навчання. Тому необхідно внести зміни в навчально-методичні комплекси дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки, збагатити їх програми включенням тем, що розкривають поняття «інтерактивні технології навчання», «інтерактивні технології кооперативного навчання», «інтерактивні технології колективно-групового навчання», «інтерактивні технології ситуативного моделювання», «інтерактивні технології опрацювання дискусійних питань» [1]. Також збагатити знаннями про їх ознаки, види, особливості організації роботи при їх застосуванні, особливості побудови інтерактивного уроку, специфіки організації діяльності учнів на такому уроці, особливості діяльності вчителя, особливості створення суб'єкт-суб'єктного освітнього середовища, створення комфортних умов навчання, організації активної взаємодії студентів на занятті, організації рефлексії, різних форм взаємонавчання [2].

Таким чином, ми визначаємо поняття «готовність майбутнього вчителя початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання» як один з аспектів спеціальної професійної підготовки. Сформуванню відповідний вид готовності це значить сформуванню цілі, мотиви, потреби у застосуванні інтерактивних технологій навчання майбутніми учителями початкових класів, виробити систему знань, умінь, навичок про інтерактивні технології навчання та форми їх застосування, сформуванню і розвинути педагогічні здібності, необхідні для використання інтерактивних технологій навчання в освітньому процесі початкової школи.

Тому маємо на меті впровадження методики, яка дозволить сформуванню готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання. Ми припустили, що майбутній вчитель початкових класів буде готовий до застосування інтерактивних технологій навчання при виконанні таких організаційно-педагогічних умов: 1) орієнтація цілей, мотивів майбутньої професійної діяльності, змісту освіти, завдань педагогічної практики на теорію і практику застосування інтерактивних технологій навчання; забезпечення вивчення студентами на заняттях дисциплін професійно-орієнтованого циклу всього поліваріантного комплексу інтерактивних технологій навчання; засвоєння майбутніми вчителями початкових класів нового теоретичного та практичного досвіду із застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі початкової школи; 2) використання інтерактивних технологій навчання у педагогічному університеті при навчанні майбутніх учителів початкових класів на заняттях дисциплін професійно-орієнтованого циклу; методична підготовленість викладачів ВНЗ до управління процесом формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання (володіння викладачами ВНЗ знаннями про сутність, принципи, зміст,

організацію роботи із застосуванням інтерактивних технологій навчання, необхідними уміннями і навичками, та особливостями формування саме даного виду готовності); 3) організація інтерактивного освітнього середовища в педагогічному університеті, із застосуванням інтерактивних технологій навчання, зі створенням суб'єкт-суб'єктних відносин викладачів і студентів, організації навчання з опорою на суб'єктний досвід кожного студента; 4) введення спецкурсу «Підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій»; 5) спрямованість науково-дослідної роботи студентів, самостійної роботи студентів на формування знань, умінь і навичок із застосування інтерактивних технологій навчання.

Отож, ми поставили перед собою завдання орієнтувати зміст дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки на застосування інтерактивних технологій навчання.

З цією метою зі студентами 1–4 курсів з дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки були проведені лекційні, семінарські, практичні, лабораторні заняття на теми, пов'язані із застосуванням інтерактивних технологій навчання у навчальному процесі початкової школи, була переглянута програма педагогічної практики студентів. Розроблено та впроваджено на 3, 4, курсах факультатив «Підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій», основною метою якого є підвищення компетенції майбутніх учителів початкової школи в області максимально ефективного використання інтерактивних технологій навчання, підвищення теоретичного і практичного рівнів психолого-педагогічної, методичної, технологічної підготовки вчителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання, стимулювання становлення нової культури педагогічного мислення. Для досягнення поставленої мети в курсі вирішуються такі завдання: формування у студентів уявлень про основні поняття дисципліни, термінах в області інтерактивних технологій навчання; ознайомлення студентів з інтерактивними технологіями навчання, їх ролі у вирішенні завдань організації навчального процесу в початковій школі; ознайомлення з класифікацією інтерактивних технологій навчання і можливостями їх застосування на уроках в сучасній початковій школі; ознайомлення зі специфікою інтерактивних технологій навчання, їх характеристикою і особливостями їх застосування у сучасній початковій школі.

З метою визначення рівня сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання проводилась діагностика знань, умінь і навичок студентів з даної проблеми перед вивченням спецкурсу і по завершенню вивчення спецкурсу. Підсумковий контроль полягав у виконанні студентами творчої роботи, результати якої були продемонстровані на науково-практичній

конференції. Результати аналізу творчих робіт студентів показали, що введення спецкурсу дозволило зорієнтувати студентів на застосування у навчальному процесі початкової школи різних видів інтерактивних технологій навчання з метою розвитку особистості дитини і власної професійно-педагогічної, методичної спрямованості студентів на формування ціле-мотиваційного компонента готовності до застосування інтерактивних технологій навчання; сформувати спрямованість студентів на постійний професійний розвиток, збагачення власних знань, умінь і навичок з інтерактивних технологій навчання та їх застосування у початковій школі; оволодіти новими знаннями, вміннями та навичками із застосування інтерактивних технологій навчання у навчальному процесі початкової школи; оволодіти різними видами інтерактивних технологій навчання та вміннями з організації навчального процесу з їх застосуванням у початковій школі; створювати атмосферу доброзичливості, співтворчості, співпраці, взаємної підтримки, уміння грамотно організувати взаємодію учнів, вибудувати діалог, полілог, стимулювати пізнавальну активність дітей.

З метою формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання вважаємо за необхідне: 1) застосування викладачами ВНЗ різних видів інтерактивних технологій навчання на лекційних, семінарських, практичних заняттях, де студенти могли б взаємодіяти один з одним, взаємонавчати один одного і продукувати «нові» знання; 2) орієнтація навчально-виховного процесу має бути спрямована на розвиток особистості студента, з опорою на суб'єктний досвід кожного з них; 3) формування суб'єкт-суб'єктних стосунків «викладач/студент», «методист/студент», «вчитель/студент» у рамках навчально-виховного процесу ВНЗ і школи; 4) формування комфортних умов навчання, де кожен студент відчував би свою інтелектуальну спроможність, успішність; 5) проведення тренінгів з метою формування розвинених комунікативних умінь майбутніх вчителів початкових класів, здатних до ведення діалогу, дебатів, диспутів та ін., здатних до керівництва процесом взаємодії учнів при організації індивідуальної, парної, групової, колективної роботи молодших школярів; 6) застосування тренінгів з метою формування у студентів усвідомленості в необхідності рефлексії їх власної навчальної діяльності, грамотного проведення рефлексивної діяльності майбутніми вчителями початкових класів на уроках, формування вмінь педагогічної рефлексії, рефлексії професійної діяльності підчас проходження студентами педагогічних практик.

Таким чином, для підвищення якості методичної підготовки майбутнього спеціаліста важливо у навчально-виховному процесі вищих педагогічних закладів освіти використовувати інтерактивні методи навчання, що дозволяють створити ситуації, включаючись у які, студенти

оволодівають мистецтвом швидко та ефективно розв'язувати навчально-методичні завдання у співпраці, удосконалюють культуру спілкування, розвивають критичне мислення, набувають навичок самостійного здобуття та передачі своїх знань іншим. Досвід переконує, що така організація методичної підготовки майбутнього спеціаліста сприяє кращому формуванню педагогічної і зокрема технологічної компетентності студентів педвузів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація : навч. посіб. / О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпченко. – К. : Либідь, 1997. – 168 с.
2. Пометун О. І. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
3. Руденко В. М. Роль інтерактивних технологій навчання у формуванні професійно-комунікативної компетентності майбутніх філологів / В. М. Руденко // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 2. – С. 40–44.

УДК 371.132:378.1

Віктор Мозговий

РЕЖИСУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ ЯК ПРОФЕСІЙНА ФУНКЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розглядається проблема режисури педагогічної дії як професійної функції майбутнього вчителя. Аналізуються сучасні підходи до організації педагогічної дії в умовах сучасного освітнього середовища. Акцентовується увага на важливості розвитку навичок педагогічної режисури у майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: функції учителя, педагогічна режисюра, педагогічна дія, професійна підготовка.

Світові тенденції розвитку суспільства суттєво вплинули на вітчизняну педагогічну освіту. Осучаснені компетенції, функції учителя, компоненти педагогічної діяльності ускладнили «професійний портрет» сучасного педагога. Технологізація освіти поступово зводить діяльність учителя до чітко регламентованих правил, визначених педагогічних прийомів, кліше щодо організації навчально-виховного процесу. «Дидактичний набір» сучасного вчителя обмежується п'ятьма – сімома методами та десятком прийомів педагогічної дії. Проте вчитель-практик постійно вирішує одне основне завдання – як побудувати педагогічну дію, щоб учням було цікаво навчатися, щоб процес навчання був результатом спільної праці вчителя і учня.

Набір готових до використання психолого-педагогічних і спеціально-наукових (профільних) компонентів діяльності декілька десятиріч тому вважався достатньою основою професіоналізму. Сьогодні школі потрібен учитель особистісно-орієнтований на професію, з широким кругозором, який несе в собі привабливий для дитини гуманістичний потенціал освітнього процесу [1, с. 34]. Тому пошук нових підходів до розвитку умінь організовувати майбутніми вчителями педагогічну дію у розвиваючому освітньому середовищі, на нашу думку, є актуальним питанням сучасної дидактики.

Проблемі дослідження професійних функцій учителя присвячено значну кількість наукових праць як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Функціональну сутність діяльності учителя у своїх роботах обґрунтовували: Ю. П. Азаров, Ю. К. Бабанський, О. А. Захаренко, Н. В. Кузьміна, І. Я. Лернер, А. С. Макаренко, М. Н. Скаткін, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський та ін. У сучасних педагогічних дослідженнях зазначена проблематика знайшла відображення у наукових працях Ш. А. Амонашвілі, І. Д. Бека, О. А. Дубасенюк, В. І. Загвязинського, І. А. Зязюна, І. П. Іванова, В. А. Кан-

Калика, М. М. Поташніка, Л. П. Пуховської, О. А. Савченко, В. А. Сластьоніна та ін.

Проведений аналіз наукової літератури дозволив нам встановити видову специфіку функцій учителя. Здебільшого це – дидактична, розвивальна, виховна та громадсько-педагогічна функції [2, с. 13]. Проте режисура як складова зазначених функцій зустрічається дуже рідко і в більшості варіантів стосується видової специфіки уроку. Однак, у роботах В. Ц. Абрамяна, В. М. Букатова, О. С. Булатової, О. П. Єршової, І. А. Зязюна, Ю. Л. Львової, О. М. Отич акцентується увага на умінні майбутнього вчителя режисувати взаємодію учителя і учнів. Встановлений факт став підґрунтям для проведення дослідження сутності режисури як функції учителя та її значимості у професійно-педагогічній діяльності.

Традиційно склалося так, що режисура як складова дидактики здебільшого розглядалася у контексті театральної педагогіки. Теоретична основа зазначеного напрямку закладена у роботах К. С. Станіславського, В. І. Немировича-Данченко, П. М. Єршова, М. О. Кнебель, Б. Є. Захави та ін. У процесі розвитку мистецької і педагогічної освіти почав спостерігатися процес взаємопроникнення театральних прийомів у педагогіку і навпаки – педагогічних постулатів у театральне мистецтво. Як зазначає О. С. Булатова, «поняття педагогічна режисура з'явилося у другій половині ХХ ст. у зв'язку з розширенням уявлень про функції педагога та виділенням функції активізації розвитку, усвідомленням місії «вчитель життя», необхідністю зробити мову «педагогічної дії» виразною і живою» [3, с. 33].

Проте слід зазначити, що існує суттєва відмінність між режисурою театальною і режисурою педагогічною. У контексті театрального мистецтва режисерська дія регламентується фактом творчої взаємодії декількох осіб – автора (сценариста), режисера й актора. Педагогічна режисура ускладнюється одноосібним фактором – учитель є автором, режисером і актором своєї дії.

Як педагогічний прийом режисура знайшла відображення у дидактичних розробках сучасного уроку. Досліджуючи урок в умовах сучасної розвиваючої школи, М. М. Поташнік констатує: «...якщо учитель серйозно переймається особистісно-орієнтованою педагогікою, а не простою бездушною трансляцією знань, то він зобов'язаний на уроці та взагалі в будь-якій педагогічній ситуації уміло, як актор, розігравати ту роль, яку він у процесі створення уроку «написав» як сценарист і «поставив» як режисер» [4, с. 151]. Схожою є наукова позиція О. П. Єршової та В. М. Букатова. Дослідники розглядають режисуру уроку з позиції ефективної організації спілкування і поведінки вчителя. Проте автори зазначають, що «Детально спланувати педагогічно доцільне спілкування неможливо. Але можливо спланувати зайнятість учнів на

уроці так, щоб учитель паралельно міг аналізувати сильні та слабкі сторони, як свої, так і, своїх учнів» [5, с. 111].

У контексті вищенаведених наукових поглядів абсолютно виправданим є тлумачення сутності педагогічної режисури О. С. Булатової. «Режисура (педагогічна) – це розробка уроку у вигляді детальної партитури: уміла побудова логіки взаємодії учасників педагогічного процесу; уміння вибудовувати ціннісне ставлення до об'єкта вивчення; організація морального впливу на учнів; виділення основних за думкою і силою емоційного впливу епізодів уроку, їх постановка; внутрішнє поєднання усієї палітри фарб уроку, усього калейдоскопу подій на ньому, усього спектру проявлених стосунків. Планування і організація темпоритму уроку, розкриття вузлових моментів уроку в часовому просторі» [1, с. 204]. Продовжуючи тематику педагогічної режисури у статті «Должен ли педагог быть режиссером?» науковець визначає «галузь педагогічної режисури», звертаючи увагу на той факт, що «...учителю як режисеру важливо знайти «золоту» пропорцію усіх компонентів для максимального виявлення головного, і в той же час дотримуватися відомого правила: «мінімум засобів – максимум виразності» [3, с. 33].

Встановлені факти дають нам підстави припуститися думки, що можливості режисури як дидактичної, методичної функції учителя науковцями розглядаються тільки з практичного боку. Здебільшого це стосується вирішення завдання організації взаємодії учителя й учнів у конкретній педагогічній ситуації – на уроці, виховному заході. Але про систему продуктивної взаємодії учителя в освітньому середовищі засобами педагогічної режисури мова не ведеться.

У контексті сучасної педагогічної освіти на режисуру, як функцію учителя, звертає увагу академік І. А. Зязюн зазначаючи, що «...вчитель уособлює в собі і творця уроку, і виконавця, і режисера виконання творчого задуму для отримання найвагомішого результату – глибокого знання учнями опрацьованої теми» [2, с. 88].

Наведена позиція спонукає більш ґрунтовно проаналізувати режисуру педагогічної дії як професійну функцію учителя. У такому контексті актуалізується проблема особистісного розвитку майбутнього вчителя, його уміння постійно організовувати результативну педагогічну дію. Спираючись на існуюче визначення функцій учителя (дидактична, розвивальна, виховна громадсько-педагогічна), [2, с. 13] нас зацікавило питання: на основі яких процесів, методів і прийомів реалізуються зазначені функції?

Аналіз психолого-педагогічних джерел [8; 9; 10; 11; 12] дозволив встановити, що найбільш вживаними у сучасній дидактиці є терміни «моделювання» і «проектування». Водночас зазначимо, що визначення «педагогічна режисура», «режисура уроку» у проаналізованих джерелах відсутнє. Можемо припуститися думки, що саме за допомогою

«моделювання» і «проектування» забезпечується реалізація усіх функцій педагога щодо планування, організації та реалізації навчально-виховного процесу.

Проте на практиці ми можемо спостерігати дещо іншу картину. Учителі, маючи у своєму арсеналі такий потужний метод як моделювання та володіючи педагогічним проектуванням, на практиці використовують їх дуже рідко. Як правило, це відбувається тільки тоді, коли треба публічно показати професійний рівень – дати відкритий урок, розробити та репрезентувати методичні рекомендації, взяти участь у конкурсі «Кращий учитель...», «Методична скарбничка» тощо. У повсякденній роботі пересічний учитель інтуїтивно, самотужки вибудовує власну педагогічну дію, підбираючи зручні йому і зрозумілі учням звороти, інтонацію, міміку, жести, динаміку рухів, мову. Підсвідомо учитель у своїй уяві по декілька разів прокручує один і той же етап уроку, ставлячи собі дидактичні завдання й одночасно виконуючи їх.

Досліджуючи «Режисуру шкільного спілкування» В. М. Букатов констатує: «Реальна підготовка уроку найрідше проходить за схемою: визначення мети → постановка завдання → вибір методів → добір задач (завдань) (*курсив наш – В. Мозговий.*) і вправ. Цим дидактичним ланцюжком краще перевіряти вже інтуїтивно складений в умі урок, а не планувати його з нуля» [13, с. 5]. А якщо враховувати стереотипність підходів до основ учіння (найбільш відомі форми і методи, прийоми), що суттєво заважає творчому пошуку та пригнічує педагогічну ініціативу, то кожен створений урок можна прирівняти до «педагогічного шедевру».

Процес закладення думок, ідей, ініціатив, вибудова педагогічної взаємодії, визначення, обладнання простору педагогічної дії у рамках певного уроку, виховного заходу, зустрічі з учнівським колективом, батьками і є режисурою педагогічної дії. Підтвердження цьому факту ми знаходимо у роботах І. А. Зязюна. Автор сверджує, що «як режисер, учитель виконує функцію: аналізу, цілепокладання, планування, організації, проектування, мотивування, оцінки, комунікації та ін.» [6, с. 488]. Більшість учителів, використовуючи власний педагогічний досвід, напрацювання своїх колег, створюють неповторний стиль педагогічної дії. У сучасних педагогічних дослідженнях він уже описується як «індивідуальний стиль педагогічної діяльності» [7, с. 228], або «авторська педагогічна система» [6, с. 370]. Але реалізація наведених педагогічних ініціатив все одно підсвідомо відбувається за рахунок функції режисури педагогічної дії.

Розробляючи тематику режисури педагогічної дії, неодноразово поставало питання: «Чи не ускладнюємо ми і без того насичену діяльність учителя?» Відповідь було знайдено дуже швидко. У рамках роботи постійно діючих семінарів із педагогічної майстерності вчителі

загальноосвітніх навчальних закладів, викладачі вищих навчальних закладів I–IV рівнів акредитації не просто зацікавилися тематикою, а й активно долучилися до практичної реалізації режисури педагогічної дії. Професійна зацікавленість і особистісна активність педагогів-практиків стали переконливими фактами доцільності розробки обраного вектору наукового дослідження.

З огляду на вище сказане можемо зазначити, що актуалізація питання дієвості функцій майбутнього вчителя та місця режисури педагогічної дії у цих функціях умотивовано сучасним станом існуючої системи освіти. Пошук нових шляхів об'єднання та реалізації педагогічних інновацій у вітчизняній освіті можливий тільки за рахунок нового бачення сучасного освітнього процесу. А відтак, розвиток особистісних, професійно важливих умінь, які виведуть сучасного вчителя на новий рівень організації сучасного навчального процесу і є основним завданням режисури педагогічної дії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Булатова О. С. Педагогический артистизм : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Оксана Сергеевна Булатова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с.
2. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 3-є вид., допов. і переробл. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
3. Булатова О. Должен ли педагог быть режисером? / Оксана Булатова // Директор школы. – 2007. – № 3. – С. 32–37.
4. Поташник М. М. Требования к современному уроку : методическое пособие / Марк Максимович Поташник. – М. : Центр педагогического образования, 2008. – 272 с.
5. Ершова А. П. Режиссура урока, общение и поведение учителя : пособие для учителя / А. П. Ершова, В. М. Букатов / РАО Моск. психол.-соц. ин-т. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Флинта: НОУ ВПО «МПСИ», 2010. – 344 с.
6. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / Іван Андрійович Зязюн. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
7. Прохорова О. О. Аналіз умов та факторів, що впливають на формування індивідуального стилю педагогічної діяльності (ІСПД) / О. О. Прохорова, К. В. Воліченко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць / Українська інж.-пед. академія (УІПА). – Х., 2005 р. – Вип. 9. – С. 227–234.
8. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

9. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень ; [заст. голов. ред. О. Я. Савченко, В. П. Андрущенко ; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
10. Педагогика: большая современная энциклопедия / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Мн. : Современ. слово, 2005. – 718 [1] с.
11. Педагогика. Современная энциклопедия / [сост. Е. С. Рапацевич] ; под общ. ред. А. П. Астахова. – Минск : Современная школа, 2010. – 720 с.
12. Педагогический энциклопедический словарь / [Э. Б. Абдулин и др.] ; глав. ред. Б. М. Бин-Бад ; [ред. кол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 527 [1] с.
13. Режиссура школьного общения / В. Букатов, М. Ганькина. – К. : Изд. дом «Шкіл. світ» : Изд. Л. Галицына, 2005. – 128 с.

УДК 371.132+004

Сніжана Кубрак

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНОМУ САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті автором розглядається доцільність використання нових інформаційних технологій у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю, а також їх місце і роль в інформатизації навчання. У статті автором подається структура поняття професійного саморозвитку та етапи професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю.

Ключові слова: інформаційні технології, професійний саморозвиток, інформаційна культура.

Учительська професія вимагає особливої чутливості до постійно оновлюваних тенденцій суспільного буття, здатності до адекватного сприйняття потреб суспільства й відповідного коригування своєї роботи. У Національній доктрині розвитку освіти констатується: «Пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують подальше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві» [1; 3]. Ефективне використання сучасних інформаційних технологій у педагогічному процесі – проблема сьогодення.

Інформатизація сьогодні розглядається як один із провідних шляхів модернізації системи загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти і має забезпечити перехід до реалізації нових цілей освіти, нової її парадигми, яка полягає у спрямованості навчання на розвиток особистості на усіх рівнях системи освіти, формування здатностей до саморозвитку в усіх без винятку суб'єктів навчання, створення такого навчального простору, який забезпечує рівні умови самореалізації для кожного.

Реалізації шляхів і засобів розв'язання поставленої проблеми присвячено чимало робіт, зокрема, О. М. Гудирева, М. І. Жалдак, В. М. Олексенко, О. В. Співаковський [2, с. 3–16; 3, с. 42; 4, с. 25–36; 5, с. 92].

Метою цієї статті є визначення місця і ролі інформаційних технологій у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю, інформаційної компетентності майбутнього вчителя-філолога.

Ефективна професійна підготовка майбутнього вчителя неможлива без самоосвіти, самовиховання та саморозвитку. Тобто навчання й самонавчання студента потребує не лише знання ним форм і методів

аудиторної роботи, роботи з книгою, іншими сучасними джерелами інформації, використання мережі Internet та інформаційної бази ресурсного центру, але й застосування деяких вольових зусиль, розвитку певних особистісних якостей.

Необхідною складовою характеристики сучасного вчителя стає високий рівень інформаційної культури, розвинутий інтелект, уміння грамотно працювати із засобами інформаційних технологій.

Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій дає можливість значно підвищити ефективність засвоєння повідомлень і даних, що циркулюють у навчально-виховному процесі, за рахунок їх своєчасності, корисності, доцільного дозування, доступності (зрозумілості), мінімізації шуму, оперативного взаємозв'язку джерела навчальної інформації та студента, адаптації темпу подання навчального матеріалу до швидкості його засвоєння, врахування індивідуальних особливостей студентів, ефективного поєднання індивідуальної і колективної діяльності, методів і засобів навчання, організаційних форм навчального процесу, що значною мірою сприяє вирішенню проблем його гуманізації [4, с. 8].

Авторами (А. О. Брагіна, Е. М. Верещагін та В. Г. Костомаров, І. О. Зимня, Г. В. Колшанський, А. М. Крюков, Н. В. Кулібіна, О. О. Леонтєв, Ю. І. Пасов, О. Л. Райхштейн, Л. П. Смелякова, Г. Д. Томахін, Р. Adler, D. Brown, M. Clarke, Donahue and Parsons, E. Hall, R. Lado, W. Lambert, H. Nostrand, G. Schumann.) зазначено, що відбір навчальних матеріалів слід здійснювати не тільки на лінгвістичному, але й на культуроорієнтованому, комунікативному, особистісно-діяльнісному, креативному, та плурілінгвальному підходах, що дозволяє використовувати цінні в культурному відношенні автентичні іншомовні матеріали.

Автентичні іншомовні матеріали – невичерпне джерело соціокультурної інформації. Через них відбувається знайомство студентів з національною культурою народу, мова якого вивчається, із сьогоденням та історією країни, з укладом життя та естетичними нормами нації.

Звернення до національних традицій у процесі виховання майбутнього вчителя-філолога набуває особливої актуальності в сучасних умовах гуманізації освіти. Результатом підготовки учителів до впровадження інформаційних технологій має бути високий рівень інформаційної культури.

Інформаційна культура суспільства в цілому – це досягнутий рівень організації інформаційних процесів, ступінь задоволення потреб людей у спілкуванні, рівень ефективності застосування засобів створення, збирання, збереження, опрацювання, передачі та використання інформації.

Інформаційна культура людини – це здатність використовувати досягнення інформаційної техніки для свого розвитку, готовність сприймати нову інформацію, вміння швидко реагувати на зміни в

суспільстві та техніці. Поряд з терміном інформаційна культура вживається термін „інформаційна компетентність».

Серед учених, які досліджують питання фахової підготовки вчителя, переважає розуміння, що інформаційна компетентність вчителя є однією з найголовніших складових його професійної компетентності, особливо в сучасних умовах прогресу в усіх сферах життя (Н. В. Гез, В. Й. Гриньов, Л. Г. Карпова, В. І. Лозова, О. М. Мутовкіна, О. Г. Смолянинова, О. М. Шиян та ін.). З нашого погляду поняття інформаційна компетентність є вужчим поняттям щодо поняття інформаційна культура. **Інформаційну компетентність учителя філологічного профілю** можна визначити як особливий спосіб організації предметно-спеціальних та професійних знань майбутнього вчителя, які забезпечують прийняття ефективних, швидких рішень у професійно-педагогічній діяльності.

Робота студентів з комп'ютерною технікою забезпечує:

- підвищення інтересу й загальної мотивації до навчання завдяки новим формам роботи і причетності до пріоритетного напрямку науково-технічного прогресу;
- індивідуалізацію навчання: кожен працює в режимі, який його задовольняє;
- об'єктивність контролю;
- активізацію (стимулювання) навчання завдяки використанню привабливих і швидкозмінних форм подачі інформації, змагання студентів з машиною та з собою, прагненню отримати вищу оцінку;
- формування вмінь та навичок для різноманітної творчої діяльності;
- виховання інформаційної культури;
- оволодіння навичками оперативного прийняття рішень у складній ситуації;
- доступ студентів до банків інформації, можливість оперативно отримувати необхідну інформацію.

У цьому випадку саме нові інформаційні технології стають головним засобом доступу до різних джерел інформації з різних галузей навчання. Формування мотивації до самостійного пошуку, обробки, сприйняття та використання цієї інформації, є одним із найважливіших аспектів сучасного освітнього процесу вищих закладів освіти, що в свою чергу стимулює студентів, майбутніх вчителів до професійного саморозвитку. Комп'ютери, як відомо, використовують сьогодні практично в усіх галузях суспільного життя. Саме з цієї причини і заслуговує уваги проблема підготовки майбутніх фахівців, які б вільно володіли комп'ютерними знаннями і вміли застосовувати їх у своїй професійній діяльності.

Використання сучасних інформаційних технологій є соціально значущим аспектом у формуванні професійної компетенції майбутнього

вчителя-філолога, оскільки воно обумовлює:

- доступ до світових систем знань і культури країн, мову яких майбутній учитель доноситиме до учнів;
- трансляцію знань, напрацьованих людством, до кожного користувача єдиного інформаційного простору (тобто забезпечує взаємообмін професійним досвідом);
- необмеженість свободи творчості, що є запорукою високої професійної кваліфікації учителя: вільне формування майбутнім вчителем свого світогляду, можливість порівняння зі світоглядом інших;
- розвиток гуманітарної спрямованості навчання; формування у майбутнього вчителя якостей та здібностей патріота та інтернаціоналіста, який поважає культуру народів інших країн, толерантно ставиться до її відмінностей від своєї рідної країни;
- розповсюдження форм домашнього і дистанційного навчання;
- адаптацію особистості майбутнього вчителя до динамічно мінливих умов економічного функціонування життя в цілому.

Вище сказане дає нам змогу дійти до висновку про обґрунтоване використання сучасних інформаційних технологій при підготовці майбутніх вчителів філологічного профілю у вищих навчальних закладах.

Зважаючи на те, що учитель-словесник у своїй майбутній професійній діяльності повинен використовувати новітні засоби інформаційних технологій, які щороку поновлюватимуться, важливою ціллю навчання у лінгвістичному ВНЗ є формування у майбутніх вчителів навичок самоосвіти та, як найвищого ступеня розвитку особистості – саморозвитку. Ці навички формуються найбільш ефективно у процесі самостійної роботи студента у ВНЗ. Роль самостійної роботи у навчально-виховному процесі надзвичайно велика і зумовлена тим, що вона дає змогу не тільки засвоїти необхідний об'єм навчального матеріалу, оволодіти відповідними вміннями і навичками, але і вчить самостійно знаходити рішення, глибоко мислити, планувати власну освітню діяльність, тобто здобувати навички, необхідні для подальшого удосконалення знань в майбутній професійній діяльності.

Важливо ще раз відзначити, що використання інформаційних технологій в навчально-виховному процесі ні в якому разі **не заміняє** спілкування з учителем та очне навчання, **а лиш доповнює** його з метою покращення та розширення знань, які передбачені програмою навчання.

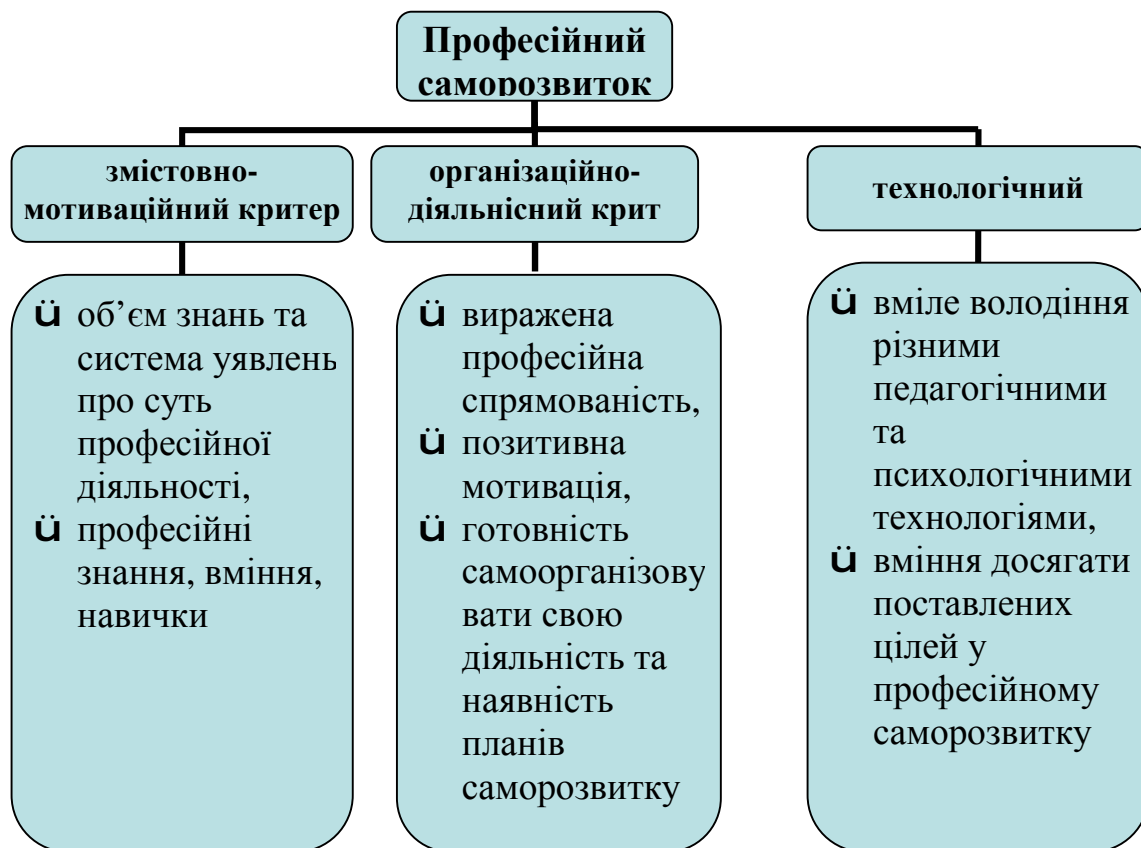
У сучасних умовах значно розширюється варіативність шляхів самостійного опанування професії і як результат – саморозвиток та професійний саморозвиток майбутнього вчителя.

Педагогічними та методичними **основами процесу саморозвитку**, на нашу думку, є: 1. Утвердження в педагогічній теорії та практиці думки про того хто навчається, як суб'єкта виховного процесу та ідеї про вирішальну роль власної активності в роботі над собою. 2. Розуміння

педагогами особистісної неповторності студента, вивчення його індивідуальних інтересів, нахилів, здібностей. 3. Стимулювання особистості до саморозвитку. Це можливо, за умови, коли зовнішні впливи і дії викликають у неї переживання внутрішніх суперечностей між досягнутим і необхідним рівнем в оволодінні знаннями, практичними вміннями і навичками, способами творчої діяльності і сприяють формуванню відповідних потреб. 4. Сприяння розв'язанню внутрішніх суперечностей студента і задоволенню їх потреб. Коли це відбувається, особистість відчуває емоційне піднесення, що стимулює діяльність самовдосконалення. 5. Створення гуманної, психологічно комфортної атмосфери в колективі, що стимулює прагнення студента до саморозвитку. 6. Узгодженість навчального, сімейного, суспільного, соціального виховання.

Найважливіша умова виникнення потреби у професійному саморозвитку для майбутнього вчителя – це перехід його з позиції учня чи студента на позицію спеціаліста. Процес професійного самовиховання і саморозвитку майбутнього педагога надзвичайно індивідуальний. Проте у ньому можна виділити три взаємопов'язані етапи: самопізнання, самопрограмування, самовплив.

На основі трьох критеріїв Н. Ю. Масовер та Н. І. Нікітіна обирають такі показники професійного саморозвитку: [6].



Приймаючи до уваги вищезгадані показники, встановлено, що професійний саморозвиток здійснюється поетапно: від проведення самопізнання до практичної реалізації професійного саморозвитку. Загалом ми можемо виокремити чотири **етапи** процесу професійного саморозвитку, а саме: **1 етап:** Здійснення самопізнання (самоспостереження, самодіагностика, самоаналіз). Умовою самопізнання є наявність певного рівня самосвідомості.

2 етап: Формування самооцінки та прийняття рішень про необхідність професійного самовдосконалення.

3 етап: Постановка цілі професійного саморозвитку та розробка індивідуальної програми самоорганізації.

4 етап: Практична реалізація професійного саморозвитку: самовиховання відповідних рис, саморегуляція, самоаналіз, самовплив, самоконтроль та самокорекція.

Саме за допомогою корекційної діяльності педагог формує стратегію свого професійного саморозвитку, використовуючи творчий пошук, який дає можливість здійснювати синтез знань через експеримент і дослідження та отримати новий досвід. На цьому етапі вчитель виходить на вищий рівень свого професійного самовдосконалення.

Таким чином, **професійний саморозвиток** – це складний, багатогранний процес, спрямований на становлення, інтеграцію та реалізацію у педагогічній діяльності професійно значущих особистісних рис та здібностей, професійних знань і вмінь майбутнього вчителя. Активізація професійного саморозвитку кожного студента є важливою умовою успішності навчального процесу, оскільки суттєво впливає на підвищення рівня пізнавальної та професійної активності майбутнього вчителя і ставить його в позицію суб'єкта навчального процесу, який безпосередньо керує власною пізнавальною діяльністю та професійно-особистісним становленням.

Отже, на основі аналізу наукового матеріалу, власного досвіду, проведеного експерименту дослідження можна зробити такі висновки: Безперечно, використання нових інформаційних технологій навчання не заперечує традиційних технологій, але проблема інформаційної адаптації майбутнього вчителя в новому інформаційному середовищі змушує переглядати і зміст традиційних технологій з частішим нахилом до вибору ефективніших методів і засобів навчання дисциплін філологічного профілю.

У сучасному світі широкого розповсюдження набули різного виду соціальні мережі, користувачами яких є студенти та викладачі. Саме спільне використання сучасних соціальних мереж дасть змогу наблизити викладачів та студентів. Бо, як відомо, спільні інтереси та спільна робота об'єднує всіх її учасників. Що цікаве студентам – те повинно цікавити і викладачів. Щоб йти нарівно зі студентами та суспільством, викладач

повинен вміти користуватися засобами інформаційних технологій. Для того щоб майбутній вчитель філологічного профілю вільно міг користуватися сучасними засобами інформаційних технологій інформаційну культуру потрібно розвивати ще під час навчання у ВУЗі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гудирева О. М. Вплив нових інформаційних технологій навчання на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів / О. М. Гудирева // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – Вип. 6. – С. 25–36.
2. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики / М. І. Жалдак // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – Вип. 7. – С. 3–16.
3. Масовер Н. Ю. Саморазвитие студента в профессионально-личностном становлении преподавателя естественнонаучной дисциплины : методическое пособие. «Педагогическая практика студентов университета с дополнительной квалификацией «химия» / Н. Ю. Масовер, Н. И. Никитина. – Новгород : НовГУ, 2005. – Т. 13, вып. 2.
4. Національна доктрина розвитку освіти України / Затверджено Указом Президента України від 17.04.2002. № 347(2002). // Освіта. – № 26. – 2002. – С. 2–4.
5. Олексенко В. М. Інформаційні та педагогічні технології в освіті / В. М. Олексенко // Матеріали V Всеукраїнської конференції «ІТОНТ. – 2006». – Черкаси : ЧНУ, 2006. – С. 92.
6. Співаковський О. В. Теоретико-методичні основи навчання вищої математики майбутніх вчителів математики з використанням інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / О. В. Співаковський. – К., 2004. – 42 с.

Вікторія Федорчук, Олена Дутко

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Стаття присвячена інноваційним педагогічним технологіям та можливостям їх використання на заняттях з таких педагогічних дисциплін як основи науково-педагогічних досліджень, основи педагогічної майстерності, історія педагогіки, порівняльна педагогіка, педагогічні технології в початковій школі. Зокрема приділяється увага інтерактивним технологіям, методу проектів та мультимедійним технологіям. Наводяться приклади їх використання в процесі підготовки майбутніх педагогів.

Ключові слова: *інновації, педагогічні технології, інтерактивні технології, метод проектів, мультимедійні технології, педагогічні дисципліни.*

Освіта не стоїть на місці, а активно реагує на нові тенденції та реалії, враховує потреби та передбачає перспективи, оновлює форми, зміст, методи, технології навчання і виховання. При цьому найважливішою ланкою, від якої залежать зміни в освіті, є ефективна праця вчителя.

Сучасний педагог має виступати не стільки джерелом знань та контролюючим суб'єктом, скільки організатором самостійної активної пізнавальної діяльності учнів, їхнім консультантом і помічником. Потреба в оновленні освіти спричинила появу і поширення великої кількості нових підходів до організації навчально-виховного процесу, методів та технологій навчання та виховання.

Проблемою інноваційної стратегії сучасної освіти займається цілий ряд вітчизняних та зарубіжних науковців: Т. І. Волоковська, І. М. Дичківська, Т. Ф. Коляда, Л. Г. Овчаренко, В. Ф. Паламарчук, І. П. Підласий, Л. Б. Хіхловський, J. W. Gardner, Н. Klages, Е. Petlak, S. Pokrivcakova, Z. Pietrasiński, A. J. Sowiński, P. R. Whitefield та багато інших. Різноманітні аспекти професійної підготовки майбутніх вчителів висвітлювалися такими дослідниками, як С. А. Дніпров, А. В. Коржуєв, Д. Л. Опросенко, В. А. Попков. Теоретичні й практичні аспекти використання інтерактивних методів навчання відображено у доробках А. А. Балаєва, К. Баханова, І. В. Вачкова, А. А. Вербицького, Ю. М. Ємельянова, С. Г. Крамаренко, А. М. Мартинець, Н. Г. Оганесян, Л. Пироженко, О. Пометун, Т. С. Яценко. Розробкою проектної технології займалися Дж. Дьюї, В. Х. Кіпатрик, З. Таран, С. Т. Шацький та інші. Проблемами

використання інформаційних та мультимедійних технологій в сучасній освіті займається цілий ряд вітчизняних та зарубіжних науковців: Т. А. Бабенко, І. В. Беліцин, Е. Джей, Ю. Н. Єгорова, М. І. Жалдак, Н. Ю. Іщук, В. В. Качала, Г. Кірмайєр, Н. І. Клевцова, Н. В. Клемешова, І. І. Косенко, В. В. Лапінський, А. В. Олійник, Т. Г. Піскунова, О. В. Скалій, О. Г. Смолянинова, А. В. Соловов, М. Д. Тукало, О. А. Чайковська, О. Ю. Чубукова, М. І. Шут та ін.

Але досі, на наш погляд, мало уваги приділялося дослідженню ролі та можливостей використання інноваційного навчання у вищій школі. Тому метою даної публікації є пошук способів практичного застосування окремих інноваційних технологій навчання на заняттях з педагогічних дисциплін.

Використання інноваційних технологій в ході педагогічної підготовки майбутніх вчителів постає актуальною проблемою, на наш погляд, принаймні з двох причин. По-перше, для того, щоб бути ефективною, сучасна освіта має бути спрямована в майбутнє, використовуючи передові технології та знання. Крім цього, використання інновацій у роботі з майбутніми педагогами допоможе сформувати у підростаючого покоління уявлення про необхідність оновлення педагогічного процесу, про важливість та ефективність інноваційної діяльності в роботі педагога, а сам педагог-інноватор стане прикладом для своїх студентів. Адже відомо, що найчастіше вчитель вчить так, як вчили його.

З огляду на це, учбовий процес у вузі бажано організовувати як взаємодію, творчу співпрацю викладача і студентів. Особливо актуальним у цьому випадку виступає **інтерактивне навчання**, тобто діалогове, взаємодіюче. У процесі такого навчання студенти мають можливість обмінюватися думками, ідеями, пропозиціями, а викладач стає організатором спільної діяльності, ділової співпраці, творчого пошуку, створює атмосферу ширості, поваги. Під час інтерактивного навчання освітній процес організовується таким чином, що практично всі студенти виявляються залученими до процесу пізнання, мають можливість рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають.

Л. Пироженко та О. Пометун виділяють чотири групи інтерактивних технологій: інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань [2, с. 33].

Однією з **технологій кооперативного навчання** є робота в динамічних парах. Її можна використовувати для засвоєння, закріплення, перевірки знань тощо. Така діяльність дає можливість висловитися всім учням, сприяє розвитку навичок спілкування, критичного мислення, вміння оцінювати себе та інших. Крім того, за такої організації навчального процесу студенти не можуть ухилитися від виконання

завдання.

Робота в динамічних парах використовується нами під час вивчення принципів навчання (на заняттях з педагогіки) або методів наукового дослідження (в курсі «Основи науково-педагогічних досліджень»). Кожен студент виступає «знавцем» одного з принципів (методів), розробляючи 3–4 питання про нього. Після цього, студенти об'єднуються в пари і задають один одному підготовлені питання про «свій» принцип (метод), оцінюючи відповіді товариша. Далі відбувається обмін партнерами по спілкуванню. У результаті кожен студент повинен опитати всіх інших членів групи та відповісти на їхні запитання. Завдяки такій роботі можна за короткий термін перевірити та оцінити знання великої кількості студентів.

Технології колективно-групового навчання передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу студентів. Різновидом загального обговорення є технологія «Мікрофон». Вона дає можливість кожному по черзі висловитись або відповісти на запитання викладача чи іншого студента. Цей спосіб роботи ми використовуємо під час обговорення й аналізу педагогічних ситуацій на заняттях з основ педагогічної майстерності. Передаючи один одному уявний «мікрофон» (ручку, олівець, лінійку тощо), студенти по черзі висловлюються з приводу запропонованої ситуації чи проблеми. При цьому говорити має право лише той, у кого в руках «мікрофон». Формулювати думки слід швидко і лаконічно (0,5–1 хв.). При цьому відповіді не коментуються і не оцінюються, лише в кінці обговорення робиться загальний висновок.

Робота за цією методикою дає можливість ефективно працювати над формою висловлення власних міркувань, порівнювати їх з іншими, відпрацьовувати вміння говорити коротко, але по суті та переконливо.

Технології ситуативного моделювання передбачають включення учасників навчального процесу в гру (ігрове моделювання) під час заняття. За таких умов студентам надається максимальна свобода інтелектуальної діяльності, яка обмежується лише правилами гри. Майбутні педагоги самі обирають ролі у грі, висувуючи припущення про ймовірний розвиток подій, шукають шляхи розв'язання проблемної ситуації, беруть на себе відповідальність за обране рішення.

Серед великого арсеналу технологій ситуативного моделювання значні можливості має розігрування ситуації за ролями (рольова гра). Мета рольової гри – визначити ставлення до конкретної життєвої ситуації, набутти досвіду, оволодіти певними навичками. У ході гри можуть імітуватися певні події, конкретна діяльність людей (ділова нарада, проведення бесіди, обговорення плану і т.п.) і обстановка, умови, в яких відбувається подія або здійснюється діяльність. Гравці мають можливість проаналізувати і творчо використати власний досвід для імітації подій і вчинків.

Ситуативне моделювання використовується нами під час вивчення

теми «Майстерність вчителя в організації індивідуальної бесіди» в курсі «Основи педагогічної майстерності». Студенти об'єднуються по двоє. Кожна пара отримує опис певної проблемної ситуації, на основі якої потрібно змодельовати бесіду вчителя з учнем або кимсь із його батьків. Після цього відбувається колективне обговорення й аналіз побаченого і почутого, висувуються інші варіанти розв'язання проблеми, зазначаються помилки «вчителя» й «учня» в рольовій грі.

Одним із засобів стимулювання пізнавальної активності в процесі навчання є **технології опрацювання дискусійних питань**. Дискусію розглядають як публічне обговорення певного спірного питання. Участь в дискусійних обговореннях розвиває критичне мислення, дає можливість визначити власну позицію, поглиблює знання з обговорюваної проблеми.

До участі в дискусійному обговоренні ми залучаємо студентів під час вивчення дискусійних видів роботи на заняттях з основ педагогічної майстерності та розглядаючи питання «Класно-урочна система та її альтернативи» (педагогіка), «Розвиток української національної системи освіти в епоху Українського відродження – XVI – перша пол. XVIII ст.», (Історія педагогіки), «Педагогічна спадщина А. С. Макаренка і сучасність» (Основи педагогічної майстерності) тощо.

Ефективним способом розвитку навичок дискутування, на наш погляд, є метод ПРЕС [2, с. 67]. Ця технологія навчає майбутніх педагогів виробляти й формулювати аргументи, висловлювати думки з дискусійного питання у виразній та стислій формі, переконувати інших. Студенти отримують картки, у яких зазначено чотири етапи методу: 1) висловіть свою думку, поясніть, у чому полягає Ваша точка зору (починаючи зі слів *Я вважаю, що...*); 2) поясніть причину появи цієї думки, тобто на чому ґрунтуються докази (починайте зі слів *Тому, що...*); 3) наведіть приклади, додаткові аргументи на підтримку Вашої позиції, назвіть факти, які демонструють Ваші докази (*Наприклад...*); 4) узагальніть свою думку, зробіть висновок (*Таким чином...*).

Запропонована структура дозволяє студентам чіткіше й логічніше будувати власне висловлювання, аргументувати свою думку та впливати на співрозмовника в процесі дискусії.

Ефективним доповненням до інтерактивних та інших сучасних технологій є **проектна технологія**, або як її ще називають, метод проектів. На сьогоднішній день метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологією), яка має завершитись реальним практично відчутним результатом.

Проектна технологія дозволяє не стільки передавати студентам суму тих чи інших знань, скільки навчити здобувати ці знання самостійно, вміти користуватися набутою інформацією для вирішення нових пізнавальних та практичних завдань; майбутні педагоги набувають комунікативних навичок і вмінь, знайомляться з різними культурами, точками зору;

вчатися користуватися дослідницькими методами: збирати необхідну інформацію, вміти її аналізувати, висувати гіпотези, робити висновки.

Проектна діяльність знаходить своє місце і на заняттях з педагогічних дисциплін. Приміром, виконання колективного проекту може стати ефективним завершенням курсу історії педагогіки: кожен студент готує і оформлює (на аркуші певного розміру) основну інформацію про одного з видатних педагогів, після чого, підготовлені аркуші розміщуються студентами на спеціально виготовленій «стрічці часу» чи «ланцюжку епох» у хронологічному порядку. Така робота спонукає студентів до повторного осмислення, узагальнення вивченого матеріалу, до вияву своїх творчих здібностей, а також слугує засобом зацікавлення не лише для студентів-виконавців, але й для всіх, хто надалі матиме змогу ознайомитися з оприлюдненими результатами творчості майбутніх педагогів.

Звичайно, говорячи про сучасні інноваційні технології не можна оминати увагою **мультимедійні технології** навчання. Мультимедіа — це комплекс апаратних і програмних засобів, що дозволяють користувачеві спілкуватися з комп'ютером, використовуючи різноманітні, природні для себе середовища: графіку, гіпертексти, звук, анімацію, відео. Використання мультимедійних засобів сприяє підвищенню інтенсивності й ефективності процесу навчання; створює умови для самоосвіти та дистанційної освіти, тим самим дозволяючи здійснювати перехід до безперервної освіти; у поєднанні з телекомунікаційними технологіями розв'язує проблему доступу до нових джерел різноманітної за змістом і формою представлення інформації.

Однією з поширених форм використання мультимедійних технологій є мультимедійна презентація, що створюється за допомогою програми Power Point. Сучасна мультимедійна презентація – це сукупність текстів, зображень, звуку, відео, анімації й інших засобів представлення інформації. Найбільш ефективним для людського сприйняття вважається використання в мультимедіа-презентації аудіовізуальної інформації, коли людина чує і бачить одночасно. Її особливістю є те, що вона може переглядатись однією або декількома особами, зберігатись на локальному комп'ютері або відтворюватись потоково з мережі [1].

Ефективним виглядає використання мультимедійних презентацій у роботі вищої школи, зокрема, у підготовці майбутніх педагогів. Особлива потреба в унаочненні відчувається під час викладання курсу «Педагогічні технології в початковій школі» для майбутніх педагогів. Адже ознайомлення студентів з різноманітними технологіями навчання і виховання вимагає показу як конкретних фрагментів методики роботи, так і візуалізації використаних засобів та умов застосування тої чи іншої технології.

Курс «Порівняльна педагогіка» потребує від студентів значного

узагальнення матеріалу, вміння аналізувати, зіставляти і порівнювати факти. У цьому їм теж може допомогти мультимедійна презентація, де матеріал для засвоєння буде чітко структурований і систематизований. Доповнення його наочними образами зробить інформацію доступнішою, а сам предмет – цікавішим.

Звичайно, тут наведено лише окремі можливості використання деяких інноваційних технологій в педагогічному процесі вузу. Та очевидно, що завдяки їх застосуванню досягається вища активність учасників навчального процесу, підвищується ефективність учбової діяльності студентів та рівень їхньої професійної компетентності. Тому зростаючі вимоги до якості підготовки спеціалістів у вузах вимагають подальшої теоретичної та практичної розробки даної проблеми, а також створення умов для практичної підготовки студентів до запровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес сучасної школи, що стане важливим кроком на шляху до професіоналізму сучасних педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Макарова О. О. Мультимедійна презентація як один з елементів активізації процесу навчання іноземній мові за професійним спрямуванням [Електронний ресурс] / О. О. Макарова, В. Г. Нікіфорова – Режим доступу : http://www.confcontact.com/2008oktInet_tezi/iy_makarova.htm
2. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук. метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

Олена Ярошинська

СЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ

У статті актуалізовано проблему підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів на засадах впровадження середовищного підходу. Окреслено коло науковців, які здійснюють розробку теоретичних та методичних засад даної проблеми. Запропоновано загальні основи впровадження даного підходу та окреслено його взаємодію з іншими дієвими методологічними підходами в організації професійної підготовки. Представлено перспективи дослідження проблеми застосування середовищного підходу у вищій школі.

Ключові слова: середовищний підхід, освітнє середовище, професійна підготовка.

Реформування української системи освіти, входження у світовий освітній простір і прийняття Болонської конвенції ставлять педагогічну науку перед необхідністю розробки вітчизняної стратегії професійної підготовки вчителів за рахунок активного включення ресурсу світового досвіду в області вищої освіти без втрати унікальності вітчизняної академічної культури.

Потреба сучасного суспільства у компетентних спеціалістах здатних до мобільної адаптації у швидкозмінних умовах професійної діяльності висуває нові серйозні вимоги до їхньої підготовки, зокрема у вищому навчальному закладі. Як зазначається у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», у «Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті» та інших державних нормативних документах, навчання у ВНЗ має забезпечити як загальну професійну підготовку фахівця, так і його спеціалізацію, спрямовану на певний вид діяльності в конкретних соціокультурних умовах.

Водночас, сьогодні пріоритети освіти визначаються не лише у вітчизняних стратегічних документах, але й в міжнародних конвенціях та деклараціях і стають освітніми орієнтирами. Україну, як європейську країну, не можуть оминати всі вищезазначені процеси. За таких умов виникає потреба у новій концепції освіти, що відображала б ці зміни і була зорієнтована на відтворення якостей особистості, що стали викликами ХХІ століття.

Дедалі стає зрозумілішим, що модернізація системи освіти та всього суспільства залежить від якості та дієвості педагогічної освіти. Тому, відповідно до сучасних вимог, на перший план постає проблема створення

дієвого освітнього середовища професійної підготовки майбутнього вчителя. Для її розв'язання є необхідним створення механізму реальних змін в педагогічній освіті, зокрема, розроблення загальної стратегії проектування освітнього середовища професійної підготовки, яке б спонукало до включення кожного майбутнього педагога до самостійного, особистісно-зорієнтованого процесу професійного розвитку. Це значною мірою стосується підготовки вчителів початкової школи, адже їхні якості, компетенції, що формуються в умовах навчання у вищій школі, зокрема динамізм, креативність, конструктивність, надалі стимулюватимуть становлення аналогічних якостей особистості молодшого школяра і є підґрунтям подальшого ступеневого шкільного навчання. Водночас, в умовах затвердження та впровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти необхідно здійснити значну організаційну і наукову діяльність щодо підготовки майбутніх учителів першої ланки освіти до поетапного впровадження Державного стандарту в межах держави.

Зважаючи на це, постає питання актуалізації проблеми підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів на засадах впровадження середовищого підходу та виокремлення теоретичних засад дослідження даного процесу, що і стало метою нашої статті.

Аналіз літератури свідчить, що вченими ґрунтовно досліджено умови педагогічної підготовки у вищих навчальних закладах, теоретико-методологічні основи педагогічної освіти (А. Войченко, М. Дьяченко, І. Зязюн, О. Кондратюк, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, В. Кушнір, О. Мороз, В. Радул, В. Сластьонін) і підготовки педагога у вищих навчальних закладах (О. Глузман, Р. Гуревич, А. Лисенко, Н. Мойсеюк, О. Пометун, Л. Римар, В. Сагарда, С. Сисоева, Г. Тарасенко). Також широкому колу питань професійної підготовки сучасного вчителя присвячені праці А. Алексюка, Н. Бібік, В. Бондаря, П. Гусака, О. Киричука, В. Лугового, Н. Кічук, В. Шахова та ін., зокрема – учителів початкових класів (О. Савченко, Г. Товканець, Ю. Шаповал та ін.).

Аналіз літератури з проблеми дослідження свідчить, що проблема створення освітнього середовища в закладах освіти є відносно новою для української педагогічної науки, проте її розробка ведеться не на порожньому місці. На теперішній час у монографіях, дисертаціях та інших наукових працях висвітлено теоретичні концепції, класифікації, дефініції «середовище» (С. Сергеев, В. Ясвін, К. Ясперс тощо). Набув поширення термін «освітнє середовище» (Є. Бондаревська, В. Веснін, Л. Кепачевська, І. Левицька, А. Лукіна, І. Улановська, І. Щендрик та ін.), робляться спроби класифікувати освітні середовища. Категорію «освітньо-виховне середовище» вивчали Л. Буєва, Ю. Мануйлов, Л. Новикова, В. Петрівський, Н. Селиванова, І. Якиманська та інші, «творче освітнє середовище» (К. Приходченко, В. Ясвін). У сучасних умовах інформатизації суспільства

науково обґрунтованим та широко вживаним є термін «інформаційно-освітнє середовище навчального закладу» (А. Білощицький, С. Лещук). В останні роки привернено увагу до формування освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу (А. Каташов, К. Приходченко та ін.).

Складні та суперечливі процеси глобалізації у сфері освіти спонукали до широкого використання у педагогічній теорії понять «світовий освітній простір», «європейський освітній простір» та ін. Втім, поза увагою дослідників залишається проблема формування освітнього середовища професійної підготовки фахівців.

У сучасних російських дослідженнях бачимо привернення особливої уваги до проблеми створення інформаційно-освітнього середовища навчального закладу (О. Абросімов, Р. Гурніківська, І. Захарова, К. Кречетников, В. Міхаеліс, С. Мякішев, С. Ситник, та ін.) та до питань функціонування освітнього середовища вищого навчального закладу (Р. Касіна, В. Козирев, Е. Мамонтова, Т. Менг, І. Палашева, І. Щендрік та ін.). Однак ці дослідження розкривають окремі аспекти створення та впливу освітнього середовища навчального закладу і теоретично не обґрунтовують технологію формування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів в умовах педагогічного університету.

Таким чином, вивчення вітчизняних і зарубіжних досліджень свідчить, що проблема проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів в умовах університету в педагогічній теорії та практиці досі спеціально не розглядалася. Водночас, аналіз існуючих праць щодо окресленої проблеми показує наявність різноманітних, часто протилежних підходів, і разом з тим, однобічну спрямованість та відсутність системності досліджень.

Так В. Ясвін підходить до визначення освітнього середовища як «системи впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що перебувають у соціальному й просторово-предметному оточенні» [1, с. 14]. Науковці, конкретизуючи проблему середовищного підходу до освіти, зазначають, що зміст освіченості буде розумітися як безперервно мінливе середовище, включаючи інформаційні та телекомунікативні середовища, що найбільш оперативно відбивають ці зміни. Однак, як показує досвід, застосування інформаційних і телекомунікаційних технологій, само по собі, не приводить до істотного підвищення ефективності освітнього процесу та професійної підготовки фахівця. Доцільним є створення такого освітнього середовища професійної підготовки, яке забезпечувало б процеси гуманізації освіти, підвищення його інноваційності, креативності, інтегративності, створювало б умови, максимально сприятливі для професійного саморозвитку особистості.

Дослідження проведене К. Кречетніковим [2] дозволило зробити

висновок про те, що освітнє середовище вищого навчального закладу доцільно представляти не як «систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком», а в якості багатогранної полікультурної освіти індивідуальної для кожного, середовища для побудови власного «Я», що забезпечує створення умов для актуалізації внутрішнього світу майбутнього фахівця, його особистісного і професійного становлення та зростання, а також самореалізації.

Важливою в контексті нашого дослідження є думка багатьох науковців і зокрема І. Щендрика, що середовище (освітнє, виховне і т.д.) складається не само по собі і не на основі рекомендацій або побажань, для його виникнення необхідна спеціально організована діяльність, зокрема педагогічна, ефективність якої є лише за умови її проектування [3, с. 263]. А тому, виникає потреба цілеспрямованого, усвідомленого підходу до дослідження стратегії професійної підготовки майбутніх учителів на основі розробки інноваційного проекту її освітнього середовища у вищій школі. Педагогічне проектування дасть змогу забезпечити перехід наявного стану професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів на якісно новий рівень, оптимізувати його зміст, організацію і керування ним.

Оскільки вкінці ХХ століття виникла необхідність зміни сталої, традиційної «знанєвої» парадигми і переходу до гуманістичної, особистісно-орієнтованої, то в процесі реформування виникла проблема методологічного обґрунтування і методичного забезпечення професійної освіти як системи, що дозволяє майбутньому фахівцеві вибирати і моделювати власну освітню траєкторію. Саме середовищно орієнтований підхід дозволяє перенести акцент у діяльності викладача з активного педагогічного впливу на особистість студента, в контекст формування «освітнього середовища», в якому відбувається його професійне становлення. При такій організації навчання включаються механізми внутрішньої активності студента у взаємодіях із усіма компонентами середовища. Чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток.

Водночас середовищний підхід не заміняє інші відомі методологічні підходи в педагогіці, а доповнює, конкретизує їх. Особливо це стосується особистісного підходу. Адже, особистісний підхід передбачає створення умов для вільного розвитку професійного та творчого потенціалу кожного з учасників освітнього простору, з метою самоорганізації, самовиховання, саморегуляції поведінки та саморозвитку взагалі, а створення саме таких умов і є середовищний підхід.

Серед компонентів на які направлений системний підхід, представлені компоненти освітнього середовища – суб'єкти навчально-виховного процесу, його матеріальна база і т.д., а також зауважимо, що

діяльність викладача та студента відбувається не у вакуумі, а в середовищі навчального закладу. Тобто ці підходи оперують близькими елементами. Взаємодія діяльнісного і середовищного підходів також очевидна, оскільки навчальна діяльність поза середовищем не можлива.

Взаємозв'язок підходів культурологічного та середовищного охарактеризовано Є. Бондаревською, зокрема вона зазначає «суть ... полягає у ціннісному відношенні до природного і соціального середовища і включення навчання в цілісне середовище в якості його системотворчого культуротворчого фактора» [4, с. 163]. Мова йде не лише про те, що кожна окрема особистість творить культуру, а про те, що повинно бути створене могутнє освітнє середовище, що творить культуру та перетворює соціум.

У сучасній педагогічній науці одним із методологічних підходів є антропологічний підхід, який передбачає організацію педагогічної діяльності на основі об'єднання досягнень усіх наук про людину. Щодо співвідношення середовищного підходу з зазначеним, зауважимо, що будь-яка наука досліджуючи людину, обов'язково буде вивчати її зв'язки з середовищем, а особистість у процесі навчання волею чи неволею включається в конкретне освітнє середовище.

Методологічні підходи, що були згадані вище, передбачають по різному здійснення аналізу педагогічних проблем, співставлення їх значущості, виявляють підходи та основні шляхи розв'язання, визначають необхідну стратегію та розробляють орієнтовний прогноз. Водночас, кожен із них в тій чи іншій мірі апелює до поняття середовище. Середовищний підхід як нова методологічна установка дає можливість інтегрувати їх, розглядаючи проблеми педагогіки крізь призму багатогранності.

Узагальнюючи зазначимо, що популярність досліджень середовища в останні десятиліття, зростання кількості наукових публікацій у нас та за рубежом, що присвячені проблемам використання його освітнього та виховного потенціалу, переконує у важливості впровадження середовищного підходу та актуалізує питання ґрунтовного його дослідження у професійній педагогіці.

Сьогодні модель професійної підготовки вимагає зміни освітнього середовища, основними його характеристиками повинні стати: концептуальна цілісність навчання й розвитку на всіх рівнях навчання; багатоаспектність і достатність інформації; морально-ціннісна повнота, що дозволить будь-якому суб'єктові сучасного освітнього середовища створити не тільки свою траєкторію навчання, але й морального виховання й розвитку; забезпечення умов спілкування на лінгвістичному, інтеркультурному, міжособистісному й етнічному рівнях.

Особливої уваги у подальших дослідженнях потребує технологія проектування освітнього середовища професійної підготовки педагогів, яка передбачає єдність, взаємозумовленість, наступність усіх функцій та

структурних компонентів, що її формують. Її неперервність є необхідною умовою розширення і поглиблення професійної підготовки, забезпечення можливості постійного переходу фахівця на новий, вищий рівень професійної компетентності.

Здійснення дослідження на основі таких концептуальних підходів, на нашу думку, дасть змогу спроектувати освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти як багатовимірне педагогічне явище, яке водночас є складовою освітнього простору вузу, а також усієї системи педагогічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
2. Кречетников К. Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе : монография / К. Г. Кречетников. – М. : Госкоорцентр, 2002. – 296 с.
3. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование / И. Г. Шендрик. – М. : АПКИПРО, 2003. – 156 с.
4. Бондаревская Е.В. Теория практика личностно-ориентированного образования : монография / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д : РГПУ, 2000. – 352 с.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

УДК 371.134:378.094

Світлана Авхутська

ПОЛІКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО Й ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ

У статті запропоновано уточнене авторське трактування структури полікультурної компетентності майбутнього учителя історії; визначено вплив окремих компонентів полікультурної компетентності на професійний та особистісний розвиток та саморозвиток майбутнього педагога в освітньому процесі вищого педагогічного навчального закладу.

Ключові слова: *полікультурна компетентність учителя, структурні компоненти полікультурної компетентності майбутнього учителя історії, полікультурна грамотність.*

Сучасний етап розвитку вітчизняної системи вищої освіти в Україні характеризується її інтеграцією у світову освітню систему. Виходячи із загальної мети європейського педагога – виховання майбутніх громадян національних суспільств і Європи в цілому, сучасні вчителі працюють в полікультурному контексті, маючи потребу, з одного боку, в національній ідентичності, а з іншого – транснаціональної свідомості в межах європейського простору. Водночас, актуальність проблеми полікультурної освіти започаткована і в державних документах України (Конституція України (ст. 3), Концепція національного виховання (ст. 18), Національна доктрина розвитку освіти (ст. 4)). Отже, формування полікультурної компетентності вітчизняного учителя є необхідним завданням педагогічної освіти України тощо.

Особливо це стосується майбутніх учителів історії, адже незаперечним є факт, що суспільно-гуманітарні науки, в тому числі й історія, є засобом впливу на розвиток особистості та формування у неї ключових компетенцій (інтелектуально-інформаційної, загальнокультурної, громадянської, полікультурної, комунікативної). Останніми роками відбулися значні зміни у змісті історичної освіти, поступово відбувається усвідомлення того, що нині учитель історії повинен вчити школярів знаходити власний шлях у складному плюралістичному суспільстві, навчати критично мислити, шукати необхідну інформацію, бути толерантними, поважати і розуміти інші точки зору.

Проблема формування полікультурної компетентності майбутнього учителя суміжна із такими педагогічними проблемами, що пов'язані із формуванням особистості учителя, його загальної культури, педагогічної

майстерності, готовності до педагогічної діяльності, професійної компетентності (О. Абдулліна, І. Бех, В. Бондар, І. Зязюн, Т. Іванова, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Мороз, О. Овчарук, В. Сластьонін, А. Хуторський та ін.).

Актуальними для досліджуваної проблеми є праці з методики викладання історії, автори яких досліджують методологію процесу навчання історії, проблеми змісту і організації історичної освіти на основі компетентнісного підходу (К. Баханов, А. Булда, Т. Ладиченко, Н. Лалак, Ф. Левітас, С. Нікітчина, В. Огнев'юк, О. Пометун, О. Салата, О. Турянська, О. Удод, Г. Фрейман та ін.).

Серед сучасних дослідників історії та її потенціалу для формування полікультурного світогляду і толерантності слід назвати Р. Арцишевського, К. Галлагера, Л. Ляшенко, В. Огнев'юка, О. Пометун, М. Шеремета, М. Шимановського, Г. Ястребову та ін.

Метою статті є з'ясування змісту і структури інтегративного поняття «полікультурна компетентність майбутнього учителя історії»; визначення впливу окремих компонентів даної професійної якості на професійний та особистісний розвиток та саморозвиток майбутніх педагогів.

Аналіз існуючих підходів психолого-педагогічних наук до визначення дефініції «полікультурна компетентність» дозволив запропонувати такі трактування цього поняття:

- полікультурна компетентність учителя – це інтегративна характеристика рівня професіоналізму, що визначається рівнем професійної та культурологічної освіченості, досвідом та індивідуальними особливостями педагога, його мотивованим намаганням до безперервної самоосвіти, потенціалом з формування полікультурної гуманістичної картини світу в ході навчального процесу на основі діалогу культур (І. Васютенкова);

- полікультурна компетентність майбутнього фахівця – це комплексна, професійно-особистісна якість майбутнього фахівця, що формується на основі толерантності в процесі професійної підготовки, характеризується усвідомленням власної багатокультурної ідентичності й проявляється в здатності до розв'язання професійних задач конструктивної взаємодії з представниками інших культурних груп (О. Щеглова);

- полікультурна компетентність студента ВНЗ – це професійно значуща інтегративна якість особистості, що поєднує в собі мотиви пізнання і прийняття загального і специфічного в кожній із культур як цінності; знання законів і способів життєдіяльності і розвитку полікультурного суспільства та уміння їх застосовувати на практиці виховання майбутнього учня як людини культури (Л. Данілова).

Характеризуючи структуру полікультурної компетентності учителя дослідники України та Росії звертаються до структури педагогічно-професійної компетентності педагога. Так, С. Скворцова професійну компетентність учителя подає як єдність професійно-діяльнісного,

комунікативного та особистісного компонентів [1, с. 61]. І. Родигіна виділяє три блоки ключових компетентностей педагога – професійний, особистісний та соціальний [2, с. 91]. І в першій, і в другій класифікаціях полікультурна компетентність відноситься до соціокультурної (комунікативної) складової професійної компетентності учителя.

Л. Воротняк зміст полікультурної компетенції магістрів вищих педагогічних навчальних закладів пов'язує з соціокультурним, комунікативно-прагматичним та особистісним компонентами [3, с. 7]. На нашу думку, в даній структурі відсутній мотиваційний компонент, адже при формуванні полікультурної компетентності майбутнього педагога необхідною складовою є мотивація, що є важливою для професійної спрямованості на педагогічну діяльність та ціннісного ставлення до удосконалення полікультурної компетентності майбутнього фахівця.

Отже, саме на викладені класифікації ми будемо спиратися, аналізуючи зміст і структуру полікультурної компетентності майбутніх учителів історії.

Незважаючи на різнобічність думок, одностайними дослідники є у виділенні когнітивного компоненту. На нашу думку, готовність майбутнього учителя історії до полікультурної діяльності, забезпечить комплекс знань, що є базовим для формування полікультурної грамотності майбутнього педагога. Внаслідок складності феноменів культури та полікультурності запропонований варіант розглядається як один із можливих і містить наступні складові: знання і розуміння феномену культури й полікультурності, рідної, світової, іншомовної культур, знання і розуміння культури міжнародного спілкування і культури миру (безконфліктного існування).

Знання і розуміння феномену культури і полікультурності передбачає наступні характеристики педагога: здатність пояснити сутність понять «культура», спираючись на сучасні дослідження в області культурології, соціології, філософії, етики; орієнтація у великій кількості дефініцій, зумовлених малопродуктивністю численних спроб надати вичерпне тлумачення поняття полікультурності внаслідок складності самого феномену; усвідомлення єдності суспільства, культури та особистості, виходячи з того, що культура представляє собою складний феномен, що визначає систему ціннісних орієнтацій суспільства і окремої особистості – носія певної культури; обізнаність про ідеї, принципи, завдання полікультурної освіти; обізнаність про диференціацію культур за різноманітними ознаками: розмежування між суб'єктивною та об'єктивною культурою; культура, що асоціюється з такими її продуктами, як мистецтво, література, фольклор, архітектура, артефакти, пам'ятки історії та культури, писемні джерела; культура, що містить в собі культурно-орієнтовану поведінку (традиції, звичаї, обрядовість, одяг, їжа, побут та ін.) та погляди (переконання, цінності, суспільно-визнані норми, моделі поведінки); володіння необхідною термінологією з полікультурності

(культурний монізм, культурний плюралізм, віротерпимість, толерантність, дискримінація, расизм, ксенофобія, субкультура, культурні стереотипи, шовінізм, полікультурне середовище та ін.).

Знання та розуміння історії та культури рідного народу має першочергове значення, тому що тільки людина, добре обізнана про власний народ, здатна прийняти та зрозуміти культурні цінності інших. Полікультурну грамотність учителів історії в цьому напрямі забезпечить базова термінологія: етнос, етногенез, етноцентризм, етнічна самосвідомість, ідентифікація, плем'я, народність, нація, етнонація, державна нація, національне самовизначення, етнічна група, національна меншина, етнографічна група, етнокультурне та етносоціальне розмаїття, унікальність, діаспора та ін.

Враховуючи три рівня презентації етнічної культури: глобальний, національний та регіональний, слід зазначити, що презентація глобального рівня пов'язана з орієнтацією в значущих епохах та періодах розвитку історії та культури етносу, знання шедеврів, що зайняли гідне місце в масштабі світової культури та їх творців, досягнення науки та мистецтва, що увійшли в культурний фонд людства. Зміст національного рівня складають знання традиційної матеріальної та духовної культури народу, його походження (етногенезу) та етнічної історії, виховання та освіти, здобутки народних ремесел і промислів, різних галузей мистецтва, досягнення в галузі родинного, громадського, виробничого та державного життя. Особливу значущість набуває усвідомлення полікультурності рідної культури, зумовлену тим, що сучасне українське суспільство об'єднує людей різних національностей, віросповідань та культурних моделей. Регіональний рівень презентується орієнтацією учителя історії в етнічних, соціально-економічних та культурних особливостях історико-етнографічних регіонів країни, в історії та культурі рідного краю на тлі загального перебігу подій в Україні.

Знання і розуміння *світової культури* як надбання всіх народів сприяє залученню до світових глобалізаційних процесів, розумінню взаємозалежності країн та народів в сучасних умовах, формуванню неупередженості світогляду. Формування полікультурної грамотності вчителя історії в контексті світової культури забезпечить володіння наступною термінологією: глобалізація, інтеграція, інтернаціоналізація, наукова картина світу як сукупність національної та полікультурної картин, глобальна культура, загальнолюдські цінності, кроскультура та ін.

Доктор пед. наук І. Алексашина підкреслює, що глобальне сприйняття людиною світу безпосередньо пов'язане з розумінням унікальності культур, поглядів та звичаїв, характерних для різних націй [4, с. 33]. Водночас, важливо усвідомлювати, що поряд з різноманіттям культур існують і загальнолюдські цінності, які були вироблені в різний час і в різних регіонах світу. Безпосередньо для вчителя історії актуальними є фахові знання найбільш значущих епох і періодів розвитку

світової історії та культури, знання шляхів розвитку світових цивілізацій, знання історії окремих країн та народів, що є суттєвими для глобального рівня розуміння культури.

Пізнання *іншомовної культури* передбачає оволодіння майбутнім учителем кроскультурною грамотністю, починаючи з ознайомлення з національними цінностями іншої культури (історії, мови, традицій), продовжуючи осягати її шляхом глибокого інтелектуального аналізу та закінчуючи сприйняттям культури очима його носія. Такої думки дотримується І. Алексашина. Під кроскультурою розуміємо перетинання різних культур, що виявляється в спільних традиціях і є наслідком взаємозбагачення і взаємопроникнення культурних цінностей різних народів в процесі їх соціокультурної взаємодії.

Культура міжнаціонального спілкування передбачає розвиток толерантності в міжетнічних відносинах, подолання як зневажливого ставлення до національних традицій, так і їх абсолютизації [5, с. 74]. У педагогічній науці питання міжнаціонального спілкування як засобу інтернаціоналізму та патріотизму досліджували М. Вейт, Є. Гарунов, З. Гасанов, В. Заслуженюк, О. Опальник, В. Присакар та ін. Розуміння *культури миру (безконфліктного існування)* пов'язано з формуванням уявлень про ціннісну рівність людей як членів єдиного людського суспільства. Полікультурну грамотність учителів історії в цьому напрямі забезпечать знання про взаємодію та взаємозбагачення культур, про міжетнічні, міжкультурні та міжконфесійні відносини, діалог культур, полілог культур, тероризм та ін.

Реалізація культури миру через навчальний процес передбачає внутрішню установку майбутнього учителя на виховання взаємоповаги між людьми, реалізацію ідеї діалогу культур на рівні взаємодії окремих людей, національних груп, культур, країн, навчання культурі миру як системі поведінкових норм, що базуються на ідеалах терпимості, ненасильства, поваги до фундаментальних прав та свобод людини.

Мотиваційно-аксіологічний компонент полікультурної компетентності пов'язаний з когнітивним компонентом і включає мотиви, цілі, ціннісні установки студента історичного факультету, передбачає відношення до майбутньої професійної діяльності як до цінності, потребу з формування та самовиховання власної полікультурної компетентності, прагнення до особистісного самовдосконалення. Внаслідок найбільшої наближеності історичних дисциплін до проблем багатокультурності (майже кожна тема із шкільного курсу історії пов'язана з даними проблемами), а також той факт, що більшість учителів історії викладають курс «Громадянська освіта» в школі (в якому одним із розділів є «Полікультурність»), очевидно є велика потреба саме вчителів історії в формуванні полікультурної компетентності.

Діяльнісний компонент полікультурної компетентності майбутнього учителя історії дає можливість визначити рівень творчої перетворювальної

діяльності фахівця освітньої галузі. Даний компонент передбачає формування професійних умінь та навичок пов'язувати зміст історичних дисциплін із проблемами полікультурності, досвіду з міжкультурної взаємодії в навчально-виховному процесі на основі діалогу культур. Важливою для майбутнього учителя історії є готовність до просвітницької діяльності, науково-дослідної та краєзнавчо-туристичної роботи з вивчення пам'яток історії та культури рідного краю.

Особистісно-рефлексивний компонент полікультурної компетентності визначає позитивне оцінювання майбутнім учителем педагогічних явищ, спираючись на соціально та особистісно значущі цінності; здатність учителя історії до адекватної самооцінки своїх професійних можливостей та особистісних якостей на основі самоповаги та позитивного самосприйняття; наявність таких якостей особистості, як культурна толерантність, полікультурний світогляд, моральна відповідальність за виважене трактування подій минулого та їх застосування для планування майбутнього з метою виховання учнів як європейських громадян ХХІ ст.

На підставі проведеного наукового аналізу структурними компонентами полікультурної компетентності майбутнього учителя історії вважаємо: когнітивний, мотиваційний, діяльнісний та особистісно-рефлексивний. Мету формування полікультурної компетентності майбутнього учителя історії вбачаємо у підготовці національно свідомого, полікультурно грамотного, професійно та соціально компетентного фахівця освітньої галузі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Скворцова С. О. Професійна компетентність вчителя : модель формування / С. О. Скворцова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : збірник наук. праць ; ред. кол. : Н. В. Гузій (відп. ред.). – Вип. 14(24). – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С. 59–67.
2. Родигіна І. Розвиток компетентності педагогів / Ірина Родигіна // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2009. – № 6. – С. 90–94.
3. Воротняк Л. І. Педагогічна технологія формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. І. Воротняк. – Хмельницький, 2008. – 20 с.
4. Алексашина И. Ю. Педагогическая идея : зарождение, осмысление, воплощение : практическая методология решения педагогических задач / И. Ю. Алексашина. – СПб. : Спец Лит. – 2000. – 223 с.
5. Заслуженюк В. С. Формування в школярів культури міжнаціонального спілкування / В. С. Заслуженюк, В. В. Присакар // Педагогіка і психологія ; гол. ред. В. Г. Кремень. – 1999. – № 2. – С. 66–74.

Наталья Аниськина

ДИСКУРСИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

У статті розкривається сутність поняття «професійна дискурсивна компетенція» і розглядаються характеристики ділового листа як тексту та дискурсу. Автор обґрунтовує використання ділового листа в якості основи для формування професійної дискурсивної компетенції.

Ключові слова: професійна компетентність, професійна дискурсивна компетенція, діловий лист, текст, дискурс.

Высшая школа «должна обеспечить такое образование, которое воспитывает хорошо информированных и глубоко мотивированных граждан, способных к критическому мышлению, анализу общественных проблем... а также к тому, чтобы брать на себя социальную ответственность» [1, с. 3], поэтому основная цель профессионального образования может быть определена как «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования» [2].

Таким образом, в результате образования у человека должно быть сформировано некоторое профессиональное качество, позволяющее ему успешно выполнять определенные функции в профессиональном коллективе и проявляющееся как способность к сотрудничеству, к творчеству для достижения конкретных задач и инициативность личности при осуществлении профессиональной деятельности. Это качество определяется исследователями (Т. М. Балыхина, Э. Г. Белицкая) как профессиональная компетентность.

Цель данной статьи – доказать существование понятия «профессиональная дискурсивная компетенция» и обосновать возможность ее формирования у студентов-переводчиков в процессе письменного делового общения.

С точки зрения формирования профессиональной компетентности у студента-переводчика цель обучения и его содержание будут

характеризоваться в первую очередь через коммуникативную компетенцию.

Определение понятия «коммуникативная компетенция» не сводится лишь к перечню некоторого количества умений, навыков или способностей, необходимых для овладения искомого понятия. Содержательно она представляет собой сложное и многогранное явление.

Разные исследователи выделяют неодинаковый набор компонентов коммуникативной компетенции. Так, в концепции М. Канале и М. Суейна (M. Canale и M. Swain) в состав коммуникативной компетенции входят грамматическая (grammatical), социолингвистическая (sociolinguistic), стратегическая (strategic) и дискурсивная (discourse) компетенции [3, с. 57–58]. Л. Ф. Бахман (L. F. Bachman) определяет коммуникативную компетенцию через социолингвистическую (sociolinguistic), текстовую (textual), грамматическую (grammatical), стратегическую (strategic) и иллокуционную (illocutionary) компетенции [4, с. 274–289]. В отечественной литературе в числе компонентов искомого понятия выделяются, например, Ю. Е. Прохоровым, экзистенциальная, текстовая и дискурсивная компетенции [5, с. 192]. Существование дискурсивной компетенции является неоспоримым фактом, однако необходимо обосновать существование профессиональной дискурсивной компетенции.

Среди всего многообразия трактовок понятия «коммуникативная компетенция» для нас представляет интерес следующая: коммуникативная компетенция есть способность порождать/создавать адекватные высказывания или значения в соответствии с нормами, принятыми в данной языковой общности (М. О. Фаенова [6]) или языковых общностях (H. G. Widdowson [7, с. 212]).

Остановимся подробнее на ключевом, с нашей точки зрения, понятии «языковая общность». Если в первом случае мы явно говорим о противопоставлении систем разных языков (например, родного и иностранного), то во втором – подчеркиваем зависимость использования тех или иных средств рамках одной языковой системы от целого ряда факторов, как то: социальный, географический и т.д.) и подразумеваем скорее речевую общность (speech community в определении Д. Хаймса).

Однако в последнее время в зарубежной литературе все чаще можно встретить не понятие «языковая общность» или «речевая общность», а понятие «дискурсивная общность» (discourse community). В определении Дж. Суэлса (J. Swales) дискурсивные общности представляют собой некоторые группы, объединенные общими целями (или общими интересами – в интерпретации Джонса (Johns) и Портера (Porter) и использующие общение (письменное или устное) для достижения данных целей [8, с. 398]. Как отмечает Дж. Суэлс, такая общность обладает следующими признаками:

1. общие цели (common goals);

2. правила, регламентирующие поведение и деятельность в группе (participatory mechanisms);
3. обмен информацией (information exchange);
4. собственная система жанров (community-specific genres);
5. узко специальная терминология (a highly specialized technology);
6. высокий уровень профессионализма (high general level of expertise).

Таким образом, «члены дискурсивной общности объединяются на основе совпадения не только языковой принадлежности, но и сферы деятельности и профессиональных интенций» [9, с. 278]. Это позволило Уенгеру (Wenger) ввести такие категориальные признаки, как «совместная деятельность» (mutual engagement), «единый коллектив» (a joint enterprise), «общий репертуар» (a shared repertoire) и использовать понятие «сообщество практической деятельности» (community of practice) вместо дискурсивной общности [8, с. 399; 10, с. 53]. Так или иначе, но понятия «дискурс», «дискурсивная общность» и «профессиональная деятельность» оказываются связанными, что позволяет нам говорить о возможности существования такого понятия, как «профессиональная дискурсивная компетенция», и, соответственно, рассматривать процесс ее формирования.

Отечественные исследователи определяют дискурсивную компетенцию как «знание различных типов дискурсов и их построения, а также умение их создавать и интерпретировать в соответствии с коммуникативной ситуацией» [11, с. 19]; «способность воспринимать и порождать тексты различного типа в соответствии с коммуникативным намерением говорящего/пишущего в конкретной ситуации общения [12: 15]. При этом под способностью порождать дискурс (Ю. Е. Прохоров [5, с. 193], Canale и Swain [3, с. 58]) понимается способность использовать и интерпретировать формы слов и значения для создания текстов, владение навыками организации языкового материала в когерентный (связный) текст, а также владение средствами когезии. Так, индивид с высоким уровнем дискурсивной компетенции хорошо знает, как эффективно использовать связки, как достичь единства мысли и соответствия в тексте, как выражать отношения между различными идеями в контексте.

Таким образом, для построения дискурса оказывается явно недостаточным владение только текстовыми умениями. «Ввиду того, что любой дискурс появляется и функционирует в конкретном социально-культурном контексте, в определенном лингво-культурном сообществе, — пишет Ю. А. Сеница, — понимание текстовой деятельности инофона и построение различных типов дискурсов, т.е. полноценное взаимодействие с другими субъектами в процессе профессионального общения (прим. автора), возможны только на основе владения системой страноведческих фоновых знаний, характерных для той или иной ... культуры» [13, с. 10–

11]. В свою очередь подобная система знаний формируется на основе не только принятия готовых теоретических положений, прописанных в учебниках, но и собственного контекстуального анализа созданной ситуации. Таким образом, мы считаем возможным ввести понятие дискурс-анализ и определить профессиональную дискурсивную компетенцию как способность индивида применять совокупность знаний, умений, навыков, а также способов деятельности, связанных с проведением дискурс-анализа и построением и ситуативным пониманием дискурсов как объектов реальной действительности в процессе осуществления профессиональной деятельности.

Поскольку процесс формирования профессиональной дискурсивной компетенции мы строим с опорой на официально-деловой текст, рассмотрим возможность определения делового письма как дискурса.

Деловое общение реализуется в различных формах. В рамках нашего исследования необходимо более подробно остановиться на анализе форм делового общения, поскольку большинство авторов (Г. В. Бороздина, Л. В. Власов, В. К. Сементовская и др.) раскрывают сущность делового общения именно через формы делового общения, которые являются внешним выражением содержания. В числе важнейших форм делового общения называются: деловая беседа, дискуссия, телефонный разговор, публичное выступление, деловые переговоры, деловое совещание и рассматриваемая в нашем исследовании деловая переписка.

Во многих странах мира именно обмен письмами предшествует любой личной встрече, после которой достигнутые договоренности закрепляются также путем нового обмена письмами.

С одной стороны, деловое письмо – это текст, т.е. «произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа; произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единиц), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную направленность в прагматическую установку» [14, с. 17], Однако, с другой стороны, это особый вид коммуникации между людьми на расстоянии, поскольку представляет собой «разновидность официального общения и доводит до партнера только ту информацию, которая порождает бы действия определенного характера с определенным результатом» [15, с. 75]; это документ, и он призван решать скорее не личные, а общественные вопросы, т.е. представляет собой способ коммуникации между организациями, или некими безличными субъектами, и обладает юридической силой. Таким образом, в деловом письме объединяются две стороны – личная и безличная.

Итак, деловое письмо представляет собой текст, т.е. речевое

произведение, являющееся неотъемлемой частью делового общения и ориентированное на поступательное решение коммуникативной бизнес-цели. Однако «текст существует не как самоцель. Он функционирует в речи в виде дискурса. Текст является потенциалом (инь), дискурс же – реализацией этого потенциала в речевой деятельности (ян). Иньян-концепция предполагает решение вопроса дискурса в тесной связи с вопросом текста как две противоположные стороны одной сущности. При этом учитываются все *лингвистические* и *экстралингвистические* факторы, участвующие в организации и функционировании текста как средства речевого общения... Структура дискурса состоит из двух компонентов: лингвистический (инь), который составляют системные языковые единицы: словоформа и предложение, и экстралингвистический (ян), который составляют ситуация, прагматический, социокультурный, психологический и другие факторы...» (Чан Ким Бао) [5, с. 31].

Иными словами, текст и дискурс взаимосвязаны между собой. Рассмотрим, как данные категории проявляются в деловом письме.

Деловое письмо как текст определяет языковые средства, характерные для данного вида коммуникации, и особенности их употребления и представляет некоторую известную информацию, которая выполняет функции напоминания и стимулирования речевой деятельности, поскольку служит своеобразной отправной точкой в процессе коммуникации. Как произведение речетворческого процесса оно реализуется в письменной форме и обладает определенными признаками: коммуникативной направленностью, информативной значимостью, завершенностью, связностью, объективностью, конвенциональностью, инструментальностью и прагматичностью [16, с. 44; 17, с 49–50].

Деловое письмо как дискурс представляет собой элемент деловой переписки, т.е. непосредственно процесса общения, который строится в соответствии с индивидуальными параметрами коммуникативной ситуации (цель, взаимоотношения между субъектами и т.д.) и выполняет функции развития коммуникативной ситуации и получения новой (искомой) информации.

Анализа интерпретаций понятия «дискурс» показал, что существует несколько подходов к определению данного понятия: формально-лингвистический (В.А. Звегинцев), функциональный (В. В. Богданов), коммуникативный (С. И. Виноградов, А. М. Дымарский), ситуативный (Н. Д. Арутюнова), социальный (Foucault), культурологический (А Дуранти).

В качестве подтверждения положения о возможности определения делового письма как дискурса проведем сравнительную характеристику признаков делового письма и свойств дискурса (табл. 1).

Таблиця 1

Сравнительная характеристика признаков делового письма и свойств дискурса

Деловое письмо	Дискурс
<u>Коммуникативная направленность</u> В каждом деловом письме автор выражает конкретную, вполне реальную коммуникативную ситуацию. Коммуникативность делового письма отличается двусторонним характером или наличием непосредственной обратной связи [16, с. 44]	<u>Интенциональность</u> Текстовый дискурс является главным образом актом коммуникации, посредством которого горящий пытается войти во взаимодействие с собеседником через вербальный канал [18, с. 31]
<u>Информативная значимость, смысловая и логическая целостность</u> Деловое письмо имеет тему, которая последовательно, как правило, с соблюдением темарематических отношений, раскрывается автором в соответствии с требованиями точности, непротиворечивости, ясности и т.д. [16, с. 42]	<u>Тематичность, информативность</u> Текстовый дискурс должен развивать, по крайней мере, одну специфическую, узнаваемую и идентифицируемую собеседником тему и затрагивать какое-либо минимальное информационное содержание [18, с. 32]
<u>Завершенность</u> Текст полностью раскрывает заявленную в нем тему [16, с. 43]	Дискурс есть «завершенное коммуникативное событие, заключающееся во взаимодействии участников коммуникации посредством вербальных текстов и/или других знаковых комплексов в определенной ситуации и определенных социокультурных условиях общения» (С. И. Виноградов) [18, с. 27]
<u>Связность</u> С одной стороны, связность делового письма как завершенного текста проявляется во взаимосвязи предложений и абзацев текста, которая обеспечивается за счет разнообразных языковых средств. С другой стороны, связность делового письма как относительно завершенного текста проявляется во взаимосвязи тем всех деловых писем, объединенных общей целью бизнес-коммуникации [16, с. 43]	С одной стороны, дискурс – «два или несколько предложений, находящихся друг с другом в смысловой связи» [19, с. 170]. С другой – «адекватная интерпретация высказывания, выступающего в дискурсе, требует знания предшествующего контекста» (Беллерт) [5, с. 27]
<u>Объективность</u> деловое письмо представляет реальных участников реальной коммуникативной ситуации с их реальными целями и задачами. [17, с. 49-50]	<u>Адекватность</u> Текстовый дискурс отражает совокупность лингвистических обстоятельств, участвующих в его актуализации [18, с. 31] «Дискурс есть форма социальной практики, которая не только представляет, но и признает мир, выражая это в значении. В состав дискурса входят социальные субъекты (участники), социальные отношения и система знаний, а предметом изучения является влияние,

	которое дискурс может оказать на восприятие окружающими некоторой ситуации» (Foucault) [20, с. 642]
<u>Конвенциональность</u> В деловом письме отражается жесткая регламентация сферы деловых отношений с присущими ей культурными и этикетными нормами и правилами (принципами) поведения [17, с. 49–50]	Дискурс есть одно из главных средств передачи культурных моделей знания и действия [21, с. 210]
<u>Инструментальность</u> Деловое письмо представляет собой своеобразный инструмент достижения цели, которую ставит перед собой автор письма [17, с. 49–50]	Дискурс, в сущности, лишь способ передачи информации, а не средство ее накопления и умножения; дискурс не является носителем информации [22, с. 40]
<u>Прагматичность</u> Деловое письмо, обслуживая сферу материальных отношений, как правило, адресуется конкретному адресату и имеет своей целью достижение от него определенной реакции [17, с. 49–50]	Дискурс представляет собой «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте» [23, с. 136–137]

Таким образом, мы считаем, что деловое письмо может рассматриваться как дискурс и, следовательно, быть объектом дискурса-анализа. Рассмотрим основные положения анализа дискурса применительно к деловому письму [16, с. 41–42]:

1. Динамическая модель языка должна основываться на коммуникации, т.е. совместной деятельности людей, которые пытаются выразить свои чувства, обменяться идеями и опытом или повлиять друг на друга. Деловая переписка есть коммуникативный процесс, обусловленный целями и задачами социальной практики и выражающий их в деловом письме.

2. Общение происходит в коммуникативных ситуациях, которые должны рассматриваться в культурном контексте. Специфика деловой переписки заключается в том, что в отличие от других сфер общения здесь можно выделить вполне определенное количество речевых ситуаций в зависимости от намерений и целей участников коммуникации.

3. Центральная роль в коммуникативной ситуации принадлежит людям, а не средствам общения. Деловая переписка есть часть коммуникативного контекста, который подразумевает: а) использование языка; б) сферу использования языка; в) участников коммуникации, использующих определенный языковой код; г) характер отношений между ними.

4. Коммуникация включает докоммуникативную и посткоммуникативную стадии. Деловая переписка есть часть прагматического контекста, т.к. устанавливает соотношение между

коммуникативными целями участников, передаваемым значением и прогнозируемым и реальным результатом, определяя тем самым зависимость реакции реципиента от выбранных лингвистических средств.

5. Текст как продукт коммуникации имеет несколько измерений, главными из которых являются порождение и интерпретация текста. Деловая переписка есть некоторая стратегия, которая определяет выбор языкового кода и строится/корректируется в соответствии с поставленными целями коммуникации для достижения адекватного понимания информации реципиентом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Жирнов В. Д. Российские парадоксы Болонского процесса [Текст] / В. Д. Жирнов, В. А. Попков // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2006. – № 1. – С. 3–8.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года : утв. Распоряжением Правительства Российской Федерации № 1756-р от 29 декабря 2001 г. [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html, свободный. – Загл. с экрана.
3. Alptekin C. Towards intercultural communicative competence in ELT [Text] / C Alptekin // ELT Journal. – Volume 56. – № 1. – January 2002. – P. 57–64.
4. Littlemore J. Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability [Text] / J. Littlemore, G. Low // Applied Linguistics. – Volume 27. – № 2. – June 2006. – P. 268–294.
5. Прохоров Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс : учеб. пособие [Текст] / Ю. Е. Прохоров. – 2-е изд., испр. – М. : Флинта : Наука, 2006. – 224 с.
6. Фаенова, М. О. Обучение культуре общения на английском языке : научно-теоретическое пособие [Текст] / М. О. Фаенова. – М. : Высшая школа, 1991. – 144 с.
7. McCarthy M. Discourse Analysis. H. G. Widdowson. Review [Text] / M. McCarthy // ELT Journal. – Volume 62. – № 2. – April 2008. – P. 211–213.
8. Borg E. Discourse community [Text] / E. Borg // ELT Journal. – Volume 57. – № 4. – October 2003. – P. 398–400.
9. Rubdy R. A multi-thrust approach to fostering a research culture [Text] / R. Rubdy // ELT Journal. – Volume 59. – № 4. – October 2005. – P. 277–286.
10. Vaughn J. Community development research: Merging (or submerging) communities of practice? A response to Van Vlaendren [Text] / J. Vaughn // Community Development Journal. – Volume 41. – № 1. – January 2006. – P. 50–64.
11. Кучеренко О. И. Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения : Французский язык, неязыковой вуз : дис. ... канд.

- пед. наук [Текст] / О. И. Кучеренко. – М., 2000. – 174 с.
12. Головина Н. П. Формирование дискурсивной компетенции у учащихся старших классов в процессе обучения репродукции и продукции иноязычных письменных текстов : Школа с углубленным изучением английского языка : дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Н. П. Головина. – СПб., 2004 – 311 с.
 13. Синица Ю. А. Межкультурная коммуникативная компетенция: требованию к уровню владения и некоторые пути ее формирования [Текст] / Ю. А. Синица // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 6. – С. 8–14.
 14. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования [Текст] / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 140 с.
 15. Веселов П. В. Деловое письмо: вольный стиль или унификация? [Текст] / П. В. Веселов // Стандарты и качество. – 1989. – № 7. – С. 75–76.
 16. Вострикова И. В. Функционально-стилистические особенности французского коммерческого письма : дис. ... канд. фил. наук [Текст] / И. В. Вострикова. – Пятигорск, 2004. – 168 с.
 17. Стеблецова А. О. Национально-культурная специфика делового текста (на материале английского и русского языков) : дис. ... канд. филолог. наук [Текст] / А. О. Стеблецова. – Воронеж, 2001. – 212 с.
 18. Костюшкина Г. М. Дискурсивный аспект языковых единиц [Текст] / Г. М. Костюшкина [и др.]. – Иркутск : Издательство Иркутского государственного лингвистического университета, 2006. – 549 с.
 19. Звегинцев В. А. Предложение и его отношение к языку и речи [Текст] / В. А. Звегинцев. – М. : Изд-во Московского университета, 1976. – 307 с.
 20. Humphries B. Reading social work competing discourses in the Rules and Requirements for the Diploma in Social Work / B. Humphries // British Journal of Social Work. – № 27. – 1997. – P. 641–658.
 21. Duranti A. Ethnography of Speaking: Toward a Linguistics of praxis [Text] / A. Duranti // Linguistics: The Cambridge Survey. – Cambridge, 1988. – P. 210–228.
 22. Дымарский М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX–XX вв.) [Текст] / М. Я. Дымарский. – КОМКНИГА, 2006. – 296 с.
 23. Арутюнова Н. Д. Дискурс [Текст] / Н. Д. Арутюнова // Большой энциклопедический словарь. Языкознание. – 2-е изд. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – С. 136–137.

УДК 37.013.43:7.071.2

Олександр Голік

РЕЖИСЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЕЛЕМЕНТ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті розкрито режисерську діяльність як елемент театральної педагогіки та визначено необхідні прийоми щодо використання цього елемента у підготовці майбутнього вчителя, а саме прояву щирості і виразності, спілкування і взаємодії, загальних закономірностей і штампів, економії сил і субординації цілей у навчальному процесі. Наведено ряд педагогічних дисциплін, що базуються на сутнісних аспектах театру.

Ключові слова: майбутній учитель, режисер, режисерська діяльність, театральна педагогіка.

Сучасні пріоритети розвитку освіти зумовлюють потребу у підготовці педагогів, здатних до творчої праці, професійного розвитку та вдосконалення, освоєння та впровадження нових освітніх технологій. Наша держава, проголосивши людину найвищою цінністю, стала на шлях втілення гуманістичних ідей у педагогічну теорію та практику.

Така ситуація, на наш погляд, характеризується низкою суперечностей: між новими ціннісно-цільовими орієнтирами в освіті, спрямованими на партнерство (діалог) дорослого і дитини та існуючим монологічним типом взаємодії «вчитель-учень» у традиційній системі освіти; між зростанням внутрішньої свободи учня і психологічним, професійним самопочуттям педагога, його рольовою негнучкістю; між темпами зміни соціальних умов сучасного життя і відсутністю нових освітніх технологій, що сприяють підготовці учня до адаптації у мінливому світі; між бажанням педагога по-новому будувати процес навчання і його невмінням сформулювати мотивацію учня до пізнавальної діяльності в сучасних умовах; між індивідуальною потребою педагога здійснювати свою професійну діяльність у новому освітньому просторі та традиційним укладом освітніх установ.

Тому підготовка педагогічних кадрів у нинішніх умовах має забезпечувати оптимальні передумови для самореалізації особистості, розкриття усіх її потенційних можливостей. Відтак стає необхідним втілення у педагогічний процес елементів театральної педагогіки.

Ця область знань базується на сучасних дослідженнях з проблем формування педагогічної майстерності педагога (І. Зязюн, В. Крутецький, Н. Кузьміна, А. Мудрик, О. Пехота, Л. Пуховська, О. Рудницька, В. Сластьонін та ін.), психолого-педагогічних основах теорії формування особистості та

її художньо-творчого розвитку (Б. Ананьєв, Б. Асаф'єв, Л. Виготський, Л. Коган, О. Мазуркевич, С. Раппопорт, Л. Столович, В. Сухомлинський, Б. Теплов та ін.), особливостях аматорського художньо-естетичного процесу (Л. Дорогих, А. Каргін, В. Мазепа, Ю. Петров, Л. Попов, Б. Путілов, Е. Смирнова та ін.).

Використання театрального мистецтва у підготовці вчителів до педагогічної діяльності на сучасному етапі розвитку досліджують Н. Абалкін, В. Абрамян, Б. Ардов, М. Барахтян, Р. Баталов, В. Бутенко, Л. Бутенко, П. Галахова, О. Головенко, С. Єлканов, А. Єршова, І. Зайцева, А. Капська, Р. Короткова, Є. Коцюба, О. Кретьова, Д. Кропоткін, Н. Ксенофонтова, Н. Мартинович, М. Миклашова, Н. Миропольська, Г. Переухенко, Н. Сайгушев, С. Соломаха, С. Швидка, Г. Яструбова та інші. Вони розглядають театральне мистецтво саме як засіб удосконалення творчого потенціалу вчителя, його педагогічної майстерності та гармонійного особистісного розвитку.

Таким чином, у розглянутих дослідженнях широко висвітлюється проблема взаємодії педагогіки та театру, але недостатньо висвітлено структурні елементи саме театральної педагогіки.

Саме тому метою статті є обґрунтування режисерської діяльності як елементу театральної педагогіки та визначення необхідних прийомів щодо використання цього елемента у підготовці майбутнього вчителя.

Ефективність застосування театральної педагогіки у професійній підготовці вчителя обумовлена тим, що:

- вектором інтересу театру завжди були людські відносини, взаємодія людини і світу. Саме їх у першу чергу за допомогою гри досліджує театр. У силу специфіки своєї професії педагог теж постійно знаходиться у взаємодії, як з учнями, так і з колегами;

- професія вчителя має багато спільного з професіями актора і режисера. Публічність – специфіка педагогічної та акторської професійної діяльності. Як актор, так і вчитель впливає на почуття і розум глядачів – учнів, звертаючись до почуттів, пам'яті, думок, волі слухача. Переконливість та артистизм вчителя, як і актора, можуть забезпечити йому успіх. Як режисер в процесі репетицій, так і вчитель на уроці повинні мати здатність яскравого емоційно-вольового впливу на акторів або учнів. Вчителю необхідно побудувати логіку навчального процесу так, щоб він був сприйнятливий і зрозумілий учнями. Режисер також вибудовує драматургічну логіку майбутньої вистави [1].

Театральна діяльність дає можливість майбутньому вчителю одержати психолого-педагогічні, спеціальні, методичні знання для успішного розв'язання дидактичних завдань, аналізу педагогічних ситуацій, для вибору засобів взаємодії, розвиває вміння синтезувати матеріал, знаходити для нього відповідне психо-емоційне забарвлення; використовується з метою формування гуманістичної спрямованості

вчителя, розвиває і формує ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації, професійну ідеологію педагога; допомагає його самоствердженню, вибору засобів педагогічного впливу на учнів; спрямовує на особистість іншої людини, на розвиток учня, утвердження словом і дією найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки і стосунків.

Крім того, театральне мистецтво впливає і на формування здібностей до педагогічної діяльності, а саме: розвиває комунікативність, професійну прозорливість, пильність, педагогічну інтуїцію, перцептивні здібності вчителя; вміння володіти собою і активно впливати на іншу особистість; здійснювати самоконтроль, саморегуляцію за будь-якої емоційної ситуації; вміння прогнозувати розвиток особистості, орієнтувати її на позитивні перетворення; креативність.

Театр розкриває філософські уявлення про світ у конкретних чуттєвих формах, дозволяє увійти в простір можливого і неможливого. В якості таких «запропонованих обставин» може виступати і простір навчального предмета, простір теми заняття, простір тексту. Завдання педагога – допомогти учням оволодіти різними методами пізнання природничо-наукової, художньої, життєвої реальності, вміти вибрати відповідний інструмент (налаштувати себе), що дозволяє діяти адекватно їм, міняти рольову позицію: споглядати ці реальності або діяти в них.

Коли ми бачимо на естраді, в театралізованому концерті чи масовому видовищі щось яскраве, оригінальне, небанальне, можемо сміливо стверджувати і не помилимось – це професіональна режисерська робота. Будь-якого артиста, співака, танцівника талановитий режисер зуміє показати індивідуально неповторними.

Так само тільки вчитель може досконало розкрити індивідуальність кожного учня. Він, як і режисер, є автором творчого задуму. Головна робота і головна функція режисера полягає в тому, щоб придумати, знайти, синтезувати певну ключову ідею, а далі – послідовно і плановірно залучати до роботи всіх, щоб створити кінцевий продукт – ефективний урок. Якщо спробувати якось конкретизувати механізм народження задуму, то основою для цього можуть бути питання, на які режисер повинен відповісти. Питання *Що?* припускає заданість теми, наявність вихідного матеріалу. Питання *Як?* передбачає пошук вирішення проблеми. Питання *Навіщо?* вимагає обґрунтування вибору даного рішення. Однак це зовсім не означає, що тільки такий механізм і такий шлях народження задуму може бути правильним і остаточним. Задум народжується в кожного режисера індивідуально, залежно від творчого почерку майстра, його культури, ерудиції, досвіду [2].

Учитель-режисер буде дбати про те, щоб створити завершений за своїм задумом урок. Подібно до режисеру театру, якому для створення гармонійного синтетичного номеру необхідно не тільки знати окремі його частини та їх призначення, а й професіонально впливати на структуру

номера, його окремі елементи та їх функції, пропорційність усіх частин номера, в якому неодмінно виразно має бути певна жанрова домінантна.

Розглядаючи режисуру як практичну психологію, П. Єршов [3] виділяє елементи, які сміливо можна ввести до навчального процесу:

1. Щирість і виразність. Щирість підкуповує. Без щирості, простоти й правди немає й не може бути хвилюючого й підкорюючого театру. Це істина номер один. Вона стала загальноновизнаною тільки після того, як до простоти й природності на сцені були знайдені раціональні шляхи. Але повинні існувати також шляхи й до *виразності*, задля перешкоди і не всупереч, а для їх утвердження й торжества. Немає більш небезпечного ворога, ніж натуралістична сірість і безформенність, за якими вслід іде нудьга.

2. Спілкування і взаємодія. Якщо режисер піклується про *спілкування*, то він домагається не тільки того, щоб кожен окремо був живою діючою людиною на сцені, але щоб кожний перебував у *взаємодії* з іншими.

Взаємодії людей у кожному разі протікають своєрідно; на них відбиваються, їх визначають й найрізноманітніші фактори соціального, психологічного й навіть біологічного порядку, а також особистості контактерів.

3. Загальні закономірності й штампи. Розглядаючи взаємодію людей як у житті, так і на сцені, можна шукати, відзначати, встановлювати загальне, повторюване, типове, при цьому можна фіксувати увагу на індивідуальному, неповторному, своєрідному.

Найчастіше молоді актори починають з того, що в театрі називають «штампом». Живе мистецтво перетворюється на холодне ремесло слідом за механічним, штапованим повторюванням загального. Насправді, без нього обійтися неможливо, а те, що є надоригінальним, завжди загрожує бути незрозумілим, тобто, по суті, нічого не виражає.

Як же, не втрачаючи індивідуального, зберегти загальне, і як, тримаючись цього загального, не втратити індивідуальне? Для початку важливо чітко розмежовувати загальні закономірності й штампи (хоча перші у своїх конкретних проявах можна легко переплутати з другими); в жодному разі не потрібно змішувати волю зі сваволею. Воля є винагородою за знання; сваволя – наслідок незнання або зневаги до знання.

Чим більша цілеспрямованість актора на сцені, чим міцніше сформована його цілеспрямованість на репетиціях, тим більше несподіванок, своєрідності, свіжості та безпосередності в його «пристосуваннях» і тем менш імовірна поява серед них різноманітних штампів.

Штампи за своєю природою *статичні*. Дія – динамічна, вона – *процес*, вона веде від чогось до чогось. «Коли одне робить, а інше

робиться, то дія перебуває посередині», – сказав ще Аристотель. Тому єдине, що *не може бути* штампом, – це справжнє продуктивне й доцільне, це за словами К. Станіславського, – дія. Мета, і *тільки мета* визначає кожну дію. Доки людина діє як людина, а не як механічна конструкція, її дії, по суті, неповторні: якщо те саме виконують дві різні людини, або навіть та сама людина кілька разів повторює, то, хоча у всіх цих діях є багато загального, проте в кожній є щось своєрідне, і саме в цій своєрідності – прояв справжньої цілеспрямованості дії.

4. Економія сил і субординація цілей. Теоретичній фізиці із середини XVIII століття відомий «принцип найменшої дії». Він полягає в тому, що коли в природі відбувається сама собою якась зміна, то необхідна для цього кількість дії є найменш можливою. Цей фізичний принцип застосуємо і до людської поведінки: якщо мети можна досягти різними шляхами, то людина намагається скористатися тією, що, на його думку, вимагає найменшої витрати сил, а на обраному шляху вона витрачає не більше зусиль, ніж, на його думку, необхідно. Але уявлення людини лише більш-менш правильно відбивають об'єктивні властивості явищ дійсності, і тому в кількості затрачуваних зусиль об'єктивно відбиваються саме ці уявлення, зокрема, *значимість* для даної людини даної конкретної мети.

Чим вище рівень професійної кваліфікації людини, тим менше непродуктивних зусиль вона витрачає. Так, витрати зусиль вказують не тільки на значимість цілей людини, а й на його життєвий досвід з усім, що з нього випливає.

Досягнення важкодосяжної мети найчастіше здійснюється шляхом *поступових* витрат усе більших зусиль. Якщо перешкод на шляху до мети немає й вона досягається мінімальним зусиллям, то залишається невідомо, наскільки важливе її досягнення. При виникненні наступних перешкод і залежно від їхніх труднощів зростає витрата зусиль і стає зрозумілим, скільки сил, енергії, часу, думки й праці ця людина готова віддати й чим здатна пожертвувати для її досягнення.

Слідом за ступенями важливості цілей людини виявляється і їх *субординація*: яка мета якій підпорядковується. Ця субординація в кожній людини власна, індивідуальна, більш-менш своєрідна. Відчуваючи субординацію цілей конкретної людини, ми починаємо розуміти в загальних рисах, що вона собою являє: що для неї є категорично необхідним, а що – найдорожчим і найбільш значимим; що – важливим, значним і дорогим, але вже не такою мірою; що – бажаним, але не дуже важливим; що зовсім нестерпним; що дуже небажаним, але стерпним; що – прикрим, неприємним, але з чим можна миритися.

Які б не були дії людини, вони впливають в певній послідовності за результатами *подвійної* залежності. На їх устрою й порядку відбиваються об'єктивні властивості та якості предметів і процесів, що стали метою для людини, але відбивають і його суб'єктивні уявлення, що привернули увагу

до цих саме об'єктів.

У процесі підготовки майбутніх учителів використовуємо наступні дисципліни: «Організація і режисура виховних заходів», «Основи педагогічної майстерності», «Основи сценічного та екранного мистецтва», «Риторика та педмайстерність». Методологічні основи програм обраних дисциплін базуються на сутнісних аспектах театру.

Навчальна дисципліна «Організація і режисура виховних заходів» спрямована на оволодіння студентами провідних теоретичних засад режисури, методами прогнозування впливу прийнятних в умовах школи культурно-дозвільних форм і програм на учнів різних вікових категорій, професійної, грамотної їх організації, постановки, оформлення й проведення; «Основи педагогічної майстерності» передбачає формування у майбутніх вчителів потреби професійно займатися самовихованням, адаптуватися до педагогічної професії, самовдосконалюватися, проявляти свій індивідуальний творчий потенціал у навчально – виховній діяльності; «Основи сценічного та екранного мистецтва» дисципліна спрямована на формування виконавського вміння та мовну підготовку майбутнього вчителя; «Риторика та педмайстерність» знайомить студентів із засобами переконання, ефективними формами впливу (переважно мовного) на аудиторію з урахуванням її особливостей.

Таким чином, режисерська діяльність як елемент театральної педагогіки виявляє себе у навчальному процесі в прояві щирості і виразності, спілкуванні і взаємодії, загальних закономірностях і штампах, економії сил і субординації цілей. Перспектива подальших пошуків спрямована на визначення необхідних організаційно-педагогічних умов використання зазначеного елемента у процесі підготовки майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голік Олександр Педагогічна майстерність (організаційно-управлінський аспект самостійної діяльності студентів) / Олександр Голік. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток ЛТД», 2009. – 261 с.
2. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка / В. Ц. Абрамян. – К. : Лібра, 1996. – 224 с.
3. Ершов П. М. Режиссура как практическая психология : Часть 1 / П. М. Ершов. – Дубна : Феникс, 1997. – 352 с.

УДК 378.1:378.3

Світлана Дубяга, Юлія Шевченко, Любов Кучина

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ УЧНІВ

Стаття присвячена технологічному забезпеченню підготовки майбутніх учителів до розвитку мислення молодших школярів, розкривається методика процесу підготовки студентів у педагогічному університеті, розглядаються шляхи та засоби цілеспрямованої підготовки через викладання циклу психолого-педагогічних дисциплін, проведення всіх видів педагогічної практики, залучення майбутніх учителів до науково-дослідної роботи.

Ключові слова: підготовка майбутніх учителів, розвиток мислення учнів, методика підготовки, шляхи і засоби підготовки.

Початкова школа – це перший освітній рівень, де закладається фундамент загальноосвітньої підготовки школярів. Сьогодні у теорії і практиці навчання у початкових класах особливо гостро стоїть проблема розвитку творчих здібностей учнів. Уже неможливо навчати традиційно: у центрі навчально-виховного процесу має бути учень. Від його творчої активності на уроці, вміння доказово міркувати, обґрунтовувати свої думки, вміння спілкуватись з учителем, учнями класу, залежить успіх у свідомому опануванні шкільної програми. Виховання особистості мислячої, самостійної, творчої – соціальне замовлення інформаційного суспільства. Уміння працювати з інформацією упродовж життя: здобувати її, переробляти, застосовувати для індивідуального розвитку і самовдосконалення, передавати і в результаті – вміння спілкуватися, повинно стати невід’ємною рисою життя людей ХХІ століття [6].

Спираючись на основні нормативно-правові документи, можна зробити висновок, що сьогодні формування мислення учнів є актуальним і необхідним.

Розвиток мислення – це дуже важливий аспект не лише у навчанні, а й у повсякденному житті, де герої є реальними, а їхні вчинки – це дії твої і твоїх дітей. Навчити дітей мислити – означає правильно поставити запитання, спрямувати увагу в правильне русло, вчити робити висновки та знаходити рішення. Для того, щоб кожна дитина могла розвинути свої творчі можливості, необхідне розумне керівництво з боку вчителя.

Професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи, пов’язану з розвитком мислення школярів, ми розуміємо як соціально та особистісно значущу діяльність, метою якої є пошук, конструювання та використання нестандартних способів співпраці з учнями, розумовий та

мовленнєвий розвиток і виховання. Виокремлюючи риси творчого вчителя, дослідники (Ю. Азаров, В. Загвязинський, Н. Кічук, Н. Кузьміна, М. Поташник, С. Сисоєва та ін.), крім високого рівня сформованості креативних рис, мотивів, якостей, здібностей, називають відповідний рівень теоретичних знань з різних наук, умінь і навичок, що забезпечують ефективну педагогічну діяльність.

Реформування системи освіти на гуманістичних засадах потребує переосмислення концептуальних підходів до підготовки майбутніх учителів початкових класів, для яких одним з головних професійних завдань є розвиток креативності кожної дитини. Остання виступила предметом спеціального вивчення у дослідженнях як зарубіжних (Н. Коган, С. Медник, Р. Муні, Е. Торренс та ін.), так і вітчизняних учених (Р. Белоусова, Є. Григоренко, В. Дружинін, В. Моляко, Я. Пономарьов, К. Торшина та ін.).

Метою статті є посилення уваги щодо становлення майбутнього вчителя-творця, який володіє педагогічними стимулами формування творчої особистості учня, розглядаються шляхи та засоби підготовки майбутніх учителів початкової школи до розвитку мислення учнів.

Підготовка майбутніх спеціалістів за фахом «Початкова освіта», яка здійснюється у Мелітопольському державному педагогічному університеті, дає можливість вирішити проблему кадрів для початкових класів на високому професійному рівні. Ефективність підготовки буде високою, якщо у випускника кафедри «Початкової освіти» буде сформована готовність до розвитку мислення молодших школярів.

Традиційно процес підготовки вчителя початкової школи має репродуктивно-відтворювальний характер, а це означає, що студенти засвоюють методику як систему правил, узагальнень, що стосуються дій учителя у типових ситуаціях викладання різних навчальних дисциплін. Як наслідок, творчі сили майбутнього педагога і його здатність до творчого мислення залишаються нерозвиненими. Більш плідною є позиція, яка зорієнтована на організацію діяльності студентів з метою формування у них готовності до творчої професійної діяльності, у контексті наукової теми кафедри – готовність до розвитку мислення молодших школярів.

Особливо великі можливості для творчого професійного зростання вчителя закладені у початковому курсі рідної мови, який зорієнтований на формування мовної особистості молодшого школяра, оволодіння учнями рідною мовою як засобом спілкування і самовираження, усвідомлення функції кожної мовної одиниці, доцільне вживання її в усному й писемному мовленні. Отже, вчитель початкової школи приречений на творчість, оскільки, по-перше, він має справу з мовою і дитячим мовленням. А мовлення, як відомо, виконує і пізнавальну, й інформативно-комунікативну, і гносеологічну, і експресивну функції. Інакше кажучи, оволодіння мовленнєвою діяльністю дозволяє молодшому школяреві

осмислити світ, дізнатись багато нового про світ і про себе, щоб потім змістовно спілкуватися із співрозмовниками, оцінюючи при цьому продуктивність власних думок. По-друге, вчитель початкових класів виконує важливу роль у творенні-вибудові особистості учня, його інтелекту, мислення, моралі, естетичних смаків. Отже, продукування правильних за змістом, але трафаретних, нецікавих у структурному відношенні уроків мови й читання недостатньо для того, щоб розв'язати весь комплекс завдань освітньої галузі «Мови і літератури». Необхідною умовою оптимізації навчально-виховного процесу є творчість, яка передбачає новизну, оригінальність, переборення стереотипів (О. Савченко, С. Сисоєва, В. Сухомлинський та ін.).

Відповідно до поставленої мети – підготувати майбутніх учителів початкової школи до розвитку мислення учнів, було розроблено експериментальну методику й дидактичне забезпечення процесу підготовки студентів у педагогічному університеті до розвитку мислення молодших школярів.

Головним завданням розробленої нами методики стало завдання активного формування готовності студентів до розвитку мислення молодших школярів, починаючи з 1-го курсу. Це пов'язано зі встановленою у психолого-педагогічній науці необхідністю як можна раніше залучати майбутніх учителів до педагогічної діяльності. Так, В. І. Загвязинський відзначає, що «...інтерес до педагогічної діяльності закріплюється, розвивається, стає дієвим тільки за умови включення студентів уже з молодших курсів до педагогічної роботи...» [3]. Продовжуючи думку, вчений наголошує, що педагогічна діяльність неможлива «...без значного запасу знань» [3, с. 81].

Виходячи з цього, можна стверджувати, що передумовою готовності майбутніх учителів до розвитку мислення учнів є глибоке вивчення всіх навчальних дисциплін в університеті у рамках конкретної одержуваної спеціальності. Якщо мова йде про підготовку вчителів початкових класів, то особлива роль у цьому процесі належить психолого-педагогічним дисциплінам, оскільки отримані знання з даних дисциплін є основою для розвитку мислення учнів.

Розкриємо зміст, форми і методи роботи з підготовки майбутніх учителів початкової школи до розвитку мислення учнів.

Підготовка майбутніх учителів ґрунтується на психолого-педагогічних дослідженнях, у яких знайшло підтвердження положення про те, що всі уміння, зокрема вміння розвитку мислення учнів, формуються і виявляються в діяльності, що потребує цих умінь. Тому процес засвоєння студентами знань під час аудиторних занять доповнювався практичною тренувально-виконавчою діяльністю майбутніх учителів. Мета підготовки: включити студентів на заняттях з освітньої галузі «Мова і література» та навчально-виховній, виробничій педагогічній практиках до виконання

різноманітних видів діяльності вчителя початкових класів на основі системи завдань і вправ, що забезпечують успішне розв'язання проблеми підготовки їх до розвитку мислення школярів.

Успішному розв'язанню завдань підготовки студентів до розвитку мислення молодших школярів на матеріалі рідної мови сприяє викладання циклу психолого-педагогічних дисциплін, проведення всіх видів педагогічної практики, залучення майбутніх учителів до науково-дослідної роботи. Особливо значущими для них є, крім основних положень загальної та вікової психології, концепції педагогічної психології (теорії співвідношення навчання й розвитку, навчальної діяльності, поетапного формування розумових дій та ін.).

Загальновідомо, що дидактичні ідеї можуть бути реалізовані лише через методичні системи. Саме під час пошуку відповідей на питання про принципи навчання рідної мови в початковій школі, способи організації пізнавальної діяльності учнів, типологію, структуру й вимоги до сучасного уроку мови забезпечується органічний взаємозв'язок дидактики й методики викладання української мови. Наприклад, дидактична теорія проблемного навчання дозволила перебудувати процес мовної освіти молодших школярів, а саме організовувати на уроках пошукову або частково-пошукову діяльність учнів із метою формування в них основ самостійності мислення, творчого розвитку особистості [5, с. 92].

Бажаний результат досягається:

а) поглиблення теоретичних і практичних знань на заняттях з «Психології», через накопичення знань про теоретичні основи мислення як особливого виду пізнавальної діяльності молодших школярів;

б) через збільшення об'єму знань із методичних предметів, зокрема методики викладання української мови;

в) через організацію відвідування студентами уроків з предмету в школах, їх аналіз під кутом використання вчителями прийомів розвитку мислення молодших школярів й узагальнення педагогічного досвіду;

г) через залучення майбутнього вчителя в самостійну педагогічну діяльність у період навчально-педагогічної практики [2, с. 114].

Процес підготовки майбутніх учителів до розвитку мислення учнів початкової школи включає в себе:

а) дисципліни психолого-педагогічного і загальнокультурного блоків; дисципліни предметної підготовки, де проходить систематизація й поглиблення знань з даної проблеми;

б) науково-дослідницьку роботу студентів, що передбачає відповідні теми для дослідження, результати яких викладаються на студентських науково-практичних конференціях, семінарських та практичних заняттях, звітних конференціях, у курсових та дипломних роботах тощо;

в) виробничу навчально-виховну педагогічну практику студентів випускних курсів (рівень «бакалавр» та «спеціаліст»), яка проводиться за

системою завдань, що сприяють формуванню готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку мислення учнів.

Отож, головною умовою формування готовності до розвитку мислення учнів є забезпечення педагогічно доцільної відповідності теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів, оскільки вміння набуваються лише у процесі виконання вправ, тобто практичного осмисленого застосування студентами теоретичних знань у конкретних умовах професійної діяльності. Вправи повинні бути побудовані на варіюванні й поступовому ускладненні видів педагогічної діяльності. Для того, щоб досягнути відповідності теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів, необхідно створити освітнє середовище, яке включає:

1) спостереження студентами реального навчально-виховного процесу в початкових класах при вивченні психолого-педагогічних дисциплін (за допомогою демонстрації навчальних відеозаписів або відвідування загальноосвітньої школи I ступеня) та аналіз результатів діяльності;

2) використання навчального матеріалу, різноманітного за змістом та формою, що відображує багатогранність професійних завдань педагога;

3) надання студенту свободи вибору способів виконання навчальних завдань;

4) використання на аудиторних заняттях активних форм і методів навчання (ділові ігри, мікронавчання, розв'язання проблемних педагогічних ситуацій), які ставлять студентів у позицію дослідників, спонукають до виявлення ефективних методів і прийомів розвитку мислення учнів у процесі застосування знань на практиці;

5) постійну увагу викладача до змісту, аналізу й оцінки індивідуальних способів навчальної діяльності, що стимулює студента до усвідомлення не лише результату, а й процесу своєї роботи;

6) розробку і використання індивідуальних програм навчання, які враховують етапи формування умінь розвитку мислення учнів, та узгодження їх із системою відповідного контролю [1].

Якщо така єдність теорії і практики у процесі підготовки студентів у вищих закладах педагогічної освіти відсутня, то психологія, педагогіка, методики навчання предметів початкової школи і практика навчально-виховної роботи будуть розрізнені. У цьому випадку або теорія, або практика стає самоціллю, і знання не виступають основою до розвитку мислення дітей, що негативно позначається на результатах професійної діяльності студентів.

При підготовці студентів до розвитку мислення учнів значне місце слід відвести практичним заняттям. На нашу думку, на практичних заняттях для формування готовності до розвитку мислення школярів головне місце відводиться дискусійним формам роботи, які стимулюють

самостійність, ініціативність, активність, рефлексивність студентів при обговоренні проблем, що в подальшому сприятиме кращій їх підготовці до уроків, підбору таких способів, форм, видів роботи, що спрямовані на розвиток мислення молодших школярів. При цьому слід використовувати такі методичні прийоми:

- самостійна розробка фрагментів та конспектів уроків з використанням ігор, завдань, вправ, педагогічних ситуацій, проблемних питань з конкретних тем з використанням методів та прийомів, які стимулюють творчість молодших школярів;

- використання дидактичних ігор та вправ з метою оволодіння способами формування пізнавальних інтересів учнів, зразками різних типів взаємодій з дітьми, розвитку їх творчого потенціалу, творчого мислення;

- виготовлення нових, оригінальних наочних посібників з конкретних тем навчального курсу, фрагментів та конспектів уроків, дидактичних ігор та вправ;

- мікрОВикладання: проведення уроків та їх фрагментів з окремих тем навчального курсу, створення проблемних ситуацій, використовуючи прийоми розвитку мислення учнів;

- виконання контрольних робіт та тестових завдань з методики викладання української мови в початкових класах, які сприяють виявленню у студентів готовності до розвитку мислення учнів.

Перераховані нами методичні прийоми взаємозв'язані та взаємообумовлені. Наприклад, розробка, фрагментів та конспектів уроків заздалегідь передбачає використання таких завдань, вправ та питань, які стимулювали молодших школярів до мислення, створення студентами наочних прикладів, а потім проведення фрагменту або цілого уроку.

- Особливо цінними є завдання скласти коментар до типового плану уроку мови або читання з позиції застосування на уроці прийомів, вправ, завдань, спрямованих на розвиток мислення учнів. Виконуючи їх, майбутні вчителі аналізують запропоновану розробку з кількох позицій, а саме:

- На якому з етапів вивчення теми доцільно застосовувати прийоми розвитку мислення учнів?

- Де, коли і як краще на цьому уроці розвивати мислення учнів? Який вид мислення можна розвивати?

- Чи достатньою на уроці є робота з розвитку дитячого мислення та мовлення?

- Як посилити мисленнєву та мовленнєву спрямованість уроку? та ін.

Значне місце у підготовці вчителів початкової школи належить виробленню в них умінь добирати такі форми, методи та прийоми навчальної діяльності, які забезпечать результативність уроку. Безумовно, цей процес є творчим актом. Успішність його залежить від сформованості у студента прогностичних та конструкторських умінь. З метою їх вироблення на практичних і лабораторних заняттях створюємо умови для

поступового опанування майбутніми вчителями технології сучасного уроку рідної мови в початковій школі. По-перше, так плануємо заняття, щоб організувати їхню діяльність, пов'язану з конструюванням уроку. Наприклад, тематика практичних занять з методики читання передбачає оволодіння студентами методичними вміннями, необхідними як для збереження стандартності професійних дій, так і забезпечення нових, нестереотипних способів організації навчальної діяльності учнів на різних етапах роботи над текстом літературного твору. Так, самостійно обравши літературний матеріал для свого уроку, студенти вдумливо прочитують текст, аналізують його, визначають жанрово-стильові особливості твору, усвідомлюють проблему, порушену автором. На цьому етапі майбутні вчителі оволодівають умінням підібрати такі способи та прийоми, які б сприяли розвитку мислення учнів на уроці, а не пам'яті.

В основу розробки системи підготовки майбутнього вчителя початкової школи покладено особистісно-орієнтовану модель навчання, яка забезпечує диференційований підхід до формування мислення молодших школярів. Ґрунтуючись на теоретичних положеннях особистісно-орієнтованої моделі навчання та на вивченні гнучкості, оригінальності, сміливості, швидкості мислення та допитливості, ми визначили способи, прийоми та форми співробітництва вчителя й учнів.

Систему вправ, способів, прийомів та форм, що сприяли б розвитку мислення молодших школярів, пропонуємо студентам при складанні планів-конспектів уроків мови та читання, тому що саме при підборі і застосуванні їх на певному етапі уроку студенти відчують певні труднощі чи то за браком творчого методичного матеріалу, чи невідповідності до розвитку мислення учнів. Заняття такого характеру покликані розвивати у майбутніх учителів систему умінь розвитку мислення учнів.

– Значний імпульс до творчості, реалізації креативних рис студентів потребує конструювання ними синтетичного компонента уроку читання, планування таких видів роботи, які б сприяли розвитку мислення молодших школярів. Саме на цьому етапі уроку читання розкривається здатність учителя до співробітництва з учнями, співтворчості, стимулювання молодших школярів до самовираження.

– Отже, у процесі поетапного конструювання плану уроку мови або читання студенти бачать в усій складності, як народжується урок, від чого залежить його ефективність, які дидактичні, розвивальні й виховні можливості мають різні варіанти уроку, у чому суть творчої лабораторії сучасного вчителя початкової школи. Безумовно, таке поступове оволодіння професійними знаннями і вміннями, пов'язаними з орієнтуванням в умовах професійної діяльності і моделюванням уроків, створює на заняттях атмосферу пошуку і творчості, конструктивного проблемно-діалогічного спілкування викладача і студентів, коли висуваються цікаві гіпотези,

схвалюються оригінальність та самостійність у побудові навчального процесу. За такого підходу майбутні педагоги вчать розглядати зміст, структуру і методи не тільки відповідно до конкретних завдань уроку, а й до тих проблем, які формулює викладач. Наприклад: проаналізувати, чи достатньою у складеному Вами плані-конспекті уроку читання є робота з розвитку, скажімо, творчого мислення учнів.

У програмі підготовки студентів – майбутніх учителів початкових класів до розвитку мислення учнів особливу роль відігравала педагогічна практика. З урахуванням методичних рекомендацій до педагогічної практики студентів соціально-гуманітарного факультету, розроблених викладачами кафедри початкової освіти, були розроблені і доповнені методичні вказівки і завдання на всі види підпрактик для студентів усіх курсів для спеціальності «Початкова освіта». Студенти, йдучи на практику, на настановній конференції отримували систему спеціальних завдань, що ускладнювалися від курсу до курсу. Так, наприклад, завдання на пасивну навчальну практику студентів 3-го курсу включали в себе:

- проаналізувати 3–4 уроки, проведені вчителями, з позиції використання способів та прийомів для розвитку мислення учнів.

Завдання на навчально-виховну педагогічну практику студентів 4-го курсу (рівень «бакалавр»):

- розробити домашні заготовки вправ, завдань та питань проблемного характеру, що сприяли б розвитку мислення учнів до 2–3 уроків, що проводяться у період педагогічної практики.

Порядок виконання завдання:

- досконало вивчити програму для певного класу з предметів, з яких обов'язково будуть проводитись залікові уроки під час підпрактики;

- проаналізувати матеріал підручника і посібників, якими будете користуватися під час підготовки до залікового уроку, і знайти місця, де дані завдання будуть доцільними і цінними;

- скласти в робочому зошиті плани-конспекти 2–3-х уроків з детальним описом можливих (у ході уроку) прийомів розвитку мислення учнів.

Завдання на навчально-виховну педагогічну практику студентів 5-го курсу (рівень «спеціаліст»):

- скласти плани-конспекти 2–3 уроків з докладним описом задуманих способів та прийомів розвитку мислення молодших школярів.

Результати виконання практичних завдань з педагогічної практики подавались студентами у вигляді звітів.

Виробнича навчально-виховна педагогічна практика студентів 5-го курсу була основною складовою творчого етапу, в ході якого здійснювалося шліфування окремих компонентів підготовки студентів до розвитку мислення учнів і їх поєднання в систему.

Що ж до науково-дослідної роботи студентів, то окрім великої

кількості реферативних робіт з теоретичних основ мислення, певна кількість студентів виконували курсові роботи на 2-му курсі з психології, тематика яких торкалася питань мислення, зокрема, мислення молодших школярів. За останні 4 роки близько 60 % студентів, допущених до написання дипломних робіт, присвячували свої дослідження окремим аспектам розвитку мислення молодших школярів.

Ефективність підготовки студентів до розвитку мислення учнів у значній мірі залежить від характеру мотиваційних процесів, зацікавленості студентів процесом і результатами своєї праці, оскільки, за даними психологів, саме система потреб і мотивів визначає напрям і рівень активності людини, своєрідність її особистості, спонукає людину ставити проблеми, концентрувати зусилля на їх розв'язанні. Дослідження В. О. Сластьоніна [7] довели, що професійно-педагогічна спрямованість, як ієрархічна система стійко домінуючих мотивів особистості, утворює той каркас, навколо якого компонуються основні властивості особистості вчителя. Поділяючи думку В. О. Сластьоніна, ми вважаємо, що у процесі формування готовності до розвитку мислення учнів, необхідно враховувати те, що особистість майбутнього вчителя початкових класів являє собою єдине цілісне утворення, логічним центром і основою якого є мотиваційна сфера, яка визначає професійно-педагогічну і пізнавальну спрямованість студента.

Таким чином, визначення місця і спроможності до розвитку мислення учнів у структурі особистості вчителя початкових класів підтверджує, що у процесі підготовки студентів необхідно спиратися на педагогічну спрямованість і активність особистості студентів, яка виявляється у здатності до систематичного самоспостереження, самоаналізу і самооцінки ними професійно-педагогічної діяльності.

Отже, формування готовності студентів педагогічного вищого навчального закладу до розвитку мислення учнів – процес довготривалий, оскільки передбачає оволодіння не тільки системою теоретичних знань (психолого-педагогічних, предметних), але, найголовніше, й складними вміннями і навичками передбачення і доцільного використання потрібних способів і прийомів розвитку мислення учнів початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Демченко О. П. Формування в майбутніх учителів початкових класів професійного ідеалу в контексті особистісно зорієнтованої творчої діяльності / О. П. Демченко // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. Випуск 101. – Черкаси, 2007. – 172 с.
2. Дубяга С. М. Технологічне забезпечення підготовки студентів ВПНЗ до педагогічної імпровізації / С. М. Дубяга // Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 3. – Бердянськ : БДПУ, 2006. – С. 112–118.

3. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
4. Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися : уч. пособие / Л. В. Кондрашова. – М. : Прометей, 1990. – 150 с.
5. Левина М. М. Технология профессионального педагогического образования / М. М. Левина. – М. : Academia, 2001. – 271 с.
6. Скульський Р. П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості : монографія / Р. П. Скульський. – К. : Вища школа, 1992.
7. Слостенин В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Слостенин, А. И. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79–85.

УДК 378.937

Олена Іваній

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Запропонована структурно-функціональна модель, яка дозволяє конкретизувати і системно представити змістовий, процесуальний і контролюючий аспекти правової підготовки, спрямованої на формування правової компетентності майбутнього вчителя як суб'єкта правовідносин у навчально-виховній діяльності.

Ключові слова: *правова компетенція, правова компетентність, правові знання, вміння і навички, професійна підготовка вчителя, особисті та етико-моральні якості вчителя, моделювання.*

Постійне вдосконалення й оновлення змісту і технологій підготовки фахівців на основі компетентнісного підходу є важливою проблемою реформування системи вищої професійної освіти в Україні. Враховуючи сучасні загальноосвітні тенденції, зміна основної парадигми освіти конкретизується у вимогах до підготовки вчителів, здатних успішно працювати у правовому, громадянському суспільстві, в якому вчитель та система загальноосвітніх закладів відіграють важливу роль. У цьому випадку постає актуальною проблема побудови принципово нової моделі правової підготовки майбутніх учителів, а саме, вчителів, яким притаманний високий рівень правової компетентності.

У ряді праць розкриваються різні питання загальноправової підготовки майбутнього вчителя, які спрямовано на формування у нього правосвідомості і правової культури (М. Васильєва, Г. Васянович, В. Владимірова, Д. Грубіч, А. Губа, А. Дольова, В. Обухова, М. Подберезський, В. Синьов, А. Соломатін, О. Татаренцева, Н. Ткачова, М. Фіцула та ін.).

Проведене нами вивчення поняття правової компетентності дозволило стверджувати, що означений термін має багато запозичених характеристик від поняття «професійна компетентність». Вона є інтегрованою характеристикою якості особистості і уявляє собою високий ступінь опанування майбутнім вчителем правовими компетенціями (діагностично-прогностичною, операційно-управлінською, правовиховною, корекційно-розвивальною, правозахисною), які відбивають сукупність освітніх орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності студента щодо кола його правової діяльності в школі [1].

У роботах останніх років можна зустріти й спроби побудови моделей формування правової компетенції / компетентності майбутніх педагогів, у

які входять: суб'єктивні характеристики – діяльнісно-рольові (знання, вміння, навички) та суб'єктивно-діяльнісні характеристики (професійні якості) [2; 3].

Однак, якщо брати різні аспекти формування правової компетентності майбутніх учителів, то вони лише фрагментарно використовуються у навчальному процесі. Це пояснюється їх розрізненістю за змістом і невизначеністю місця в системі навчання з використанням компетентнісного підходу. Відсутність загальноовизначеної концепції формування у студентів правової компетентності та незаперечна актуальність цієї методичної проблеми спонукали нас до розробки відповідної структурно-функціональної моделі.

Мета статті – теоретично обґрунтувати і розробити структурно-функціональну модель формування правової компетентності майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки.

Основні положення концепції формування правової компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки формувалися паралельно з проведенням пошукувального експерименту, що сприяло їх своєчасному уточненню та корегуванню.

Теоретичними витоками концепції формування професійної компетентності у вищій школі є: визначені підходи до суті навчання, навчальної діяльності, компетентнісної освіти; трактування змісту, структури й закономірностей формування та діагностики компетенцій; результати узагальнення як теоретичних, так і експериментальних даних, спрямованих на вивчення досвіду такого формування [4; 5].

Розробка концепції формування правової компетентності ґрунтувалася на таких методологічних принципах: об'єктивність, діяльнісний підхід, системний аналіз, генетичний підхід та концептуальна єдність дослідження.

Насамперед ураховувалися три основних аспекти процесу навчання: зміст освіти, діяльність викладача – викладання, діяльність студента – навчання. Передбачалося, що всі можливості змісту в процесі компетентнісного навчання реалізуються повною мірою лише за умови розробки переліку правових компетенцій, розкриття їх структури і змісту та встановлення зв'язків із загальнопредметними і ключовими компетентностями, які в сукупності складають ядро моделі випускника педагогічного закладу [6].

Особливості діяльності викладчів та студентів в умовах компетентнісного навчання реалізуються крізь призму основних положень теорії діяльності. Згідно з означенням навчальна діяльність – це «цілеспрямована й впорядкована сукупність дій, прийомів і операцій, що забезпечують мотиваційну й активну включеність суб'єктів діяльності в організований дорослими процес навчання» [7, с. 535]. Тому одним із базових положень концепції формування у студентів правової

компетентності вважаємо організацію їхньої усвідомленої, мотивованої та активної діяльності, спрямованої на засвоєння правових дисциплін. Ми передбачили, що однією з умов ефективного формування правової компетентності є визначення та активізація ціннісно-правових орієнтацій студентів, зокрема їхніх мотивацій.

Основні положення концепції ґрунтуються на генетичному методологічному принципі, згідно з яким урахувалася трансформація кожного структурного елемента правових компетенцій. Зокрема, ціннісно-правові орієнтації, на нашу думку, проходять у своєму розвитку ряд етапів: 1) етап актуалізації ціннісних орієнтацій студентів, пов'язаних з вивченням правознавства у школі (початковий особистісний правовий досвід) та виділення термальних ціннісно-правових орієнтацій шляхом ознайомлення студентів з правовими компетенціями (мотивація вивчення правових дисциплін); 2) етап уведення знань «яким бути» (виокремлення інструментальних ціннісно-правових орієнтацій, що спонукають студентів на оволодіння правовими способами діяльності й розвиток особистісних рис); 3) етап виявлення ціннісно-правових орієнтацій (позитивна спрямованість студентів на правову діяльність).

Знання, як структурний елемент правової компетентності (форми прояву досвіду пізнавальної діяльності) розвивається у три етапи: знання у складі початкового особистісного правового досвіду студентів > нові правові знання > практичне втілення знань (знання в дії) [8].

Уміння та навички у своєму розвитку також проходять ряд етапів. Спочатку це вміння та навички початкового особистісного правового досвіду. На когнітивному етапі майбутні вчителі ознайомлюються зі способами діяльності (знаннями «як діяти»), котрі можна розглядати як «потенційні» вміння та навички. Останні трансформуються в реальні («кінетичні») вміння та навички студентів у процесі здійснення ними активної практичної діяльності.

З точки зору системного підходу модель правової компетентності вчителя уявляє собою сукупність структурних й функціональних компонентів, які знаходяться у взаємозв'язку й взаємозалежності між собою. Його використання з урахуванням методологічного принципу концептуальної єдності та наукового моделювання і їх застосування в педагогічних дослідженнях (С. Архангельський, Н. Кузьміна, В. Кушнір та ін.), надало можливість створити структурно-функціональну модель формування правової компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки в університеті (рис.). Педагогічна модель формування правової компетентності містить чотири блоки: цільовий, змістовий, технологічний і оцінно-результативний.

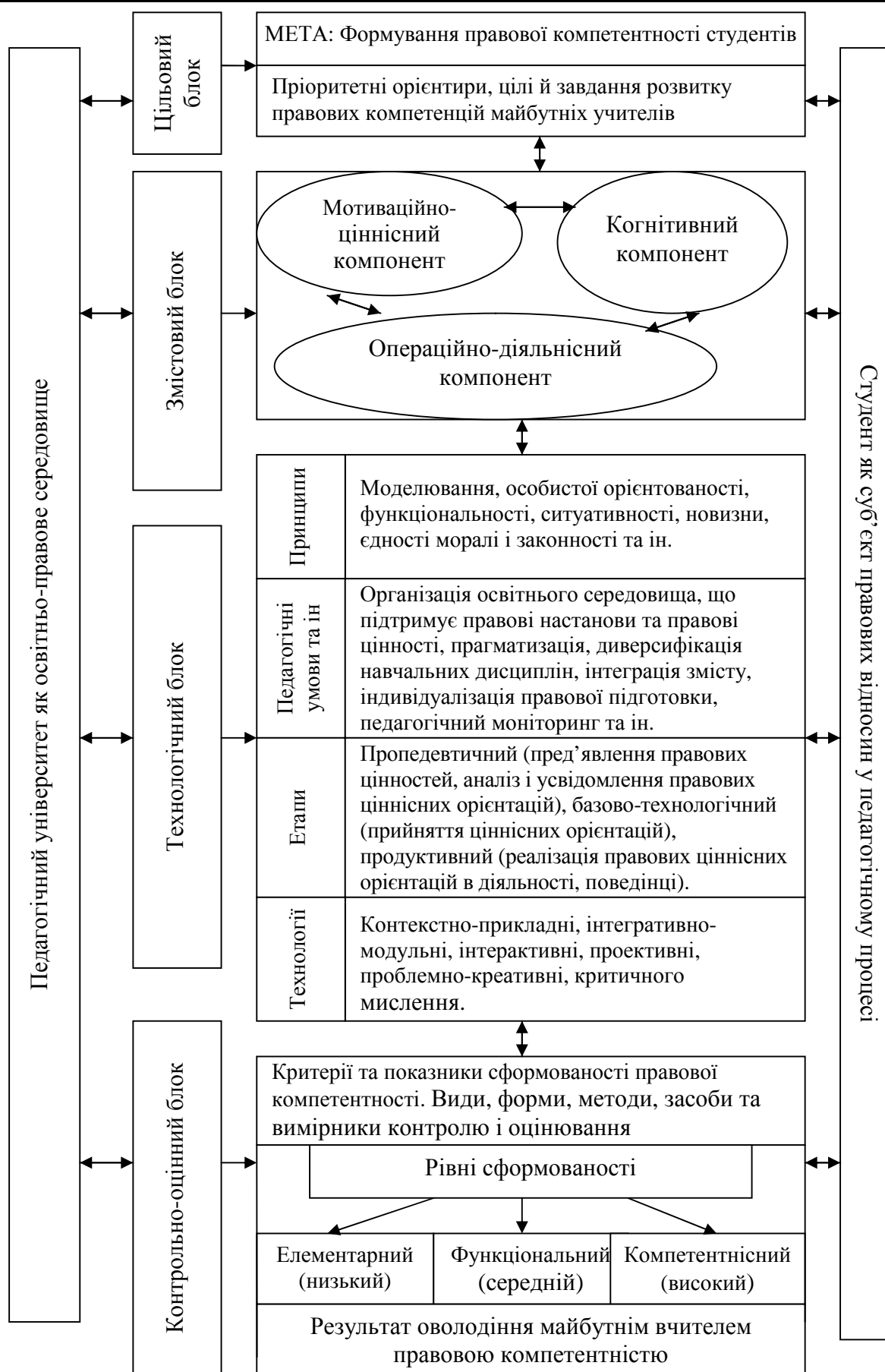


Рис. Структурно-функціональна модель формування правової компетентності майбутніх учителів

1. Цільовий блок. На основі соціального замовлення суспільства і досягнень педагогічної науки визначаються стратегічні *цілі й завдання* навчально-виховного процесу, спрямованого на формування у майбутнього вчителя правових компетенцій у сфері правових знань, умінь та навичок, ціннісно-правових орієнтацій, досвіду правової діяльності й правомірної поведінки, які й складають основу його правової компетентності.

Одним із головних завдань правової підготовки майбутнього вчителя є формування компетентнісного фахівця, який має не тільки високий ступінь володіння правом у конкретній професійно-педагогічній діяльності, але й для якого характерним є оцінно-емоційне ставлення до практичної діяльності, який схильний до дій на благо учня й суспільства, має силу волі й бажання реалізувати їх з певною соціальною метою. Такою метою визначається комплекс завдань, спрямованих на формування правових компетенцій студентів у процесі вивчення спеціальних (правових), гуманітарних і фахових дисциплін.

Завдання, пов'язані з формуванням правової компетентності майбутніх учителів, ми класифікуємо (за ознакою професійно важливих якостей) на три групи: *професійно-світоглядні* (інтереси, потреби, погляди, цілі, ідеали в сфері професійно-правової діяльності, активність у професійно-правовій підготовці); *поведінкові* (відповідальність, дотримання правових, соціальних, морально-етичних норм, ініціативність, вимогливість до себе й інших у плані дотримання законодавства); *особистісно-значущі* (гуманістична спрямованість особистості, правова свідомість, правова зрілість, правова активність, здатність здійснення системного правового аналізу подій і ситуацій, володіння процедурою прийняття управлінських рішень, володіння навичками правового моделювання і прогнозування, здатність до адекватної самооцінки, культура самоосвітньої діяльності).

2. Змістовий блок. У змісті правової компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів нами виділено три взаємопов'язані компоненти: *мотиваційно-ціннісний* – усвідомлення значущості й цінності педагогічної діяльності в сучасному суспільстві з позиції норм законодавства про освіту, сприйняття на індивідуальному рівні необхідності розуміння місця й ролі правових аспектів підготовки вчителя, моральних орієнтирів, що стверджують гуманістичні цінності, інтерес до правової діяльності, яка здійснюється в межах професії; *когнітивний* – засвоєння основних напрямів професійної діяльності у відповідності з нормами права, правового апарату та знань нормативного й процесуального характеру, необхідних для правової діяльності вчителя, уміння реалізувати себе в професійній діяльності, володіння системою педагогічних правових технологій, сформованість аналітико-прогностичного стилю мислення; *операційно-діяльнісний* – ефективне

володіння способами правової діяльності, розумовими операціями і прийомами, готовність до активної дії, уміння прогнозувати результати педагогічного впливу, навички правової поведінки відповідно до суспільних традицій, норм моралі.

3. Технологічний блок авторської моделі формування правової компетентності майбутніх учителів сконструйовано з урахуванням цілей, змісту і структури педагогічного процесу та є основою, на якій будується навчально-виховний процес, що забезпечує фундаментальність й правову спрямованість підготовки вчителя. Основними *підходами* до правової підготовки майбутнього вчителя є особистісний, діяльнісний, контекстний, компетентнісний.

Технологічний блок охоплює такі компоненти: *принципи* організації навчального процесу (об'єм правових знань та представлення моделі ситуацій професійної і побутової життєдіяльності, які відбивають правові проблеми); *етапи* формування правової компетентності майбутнього вчителя (пропедевтичний, базово-технологічний та продуктивний), які спрямовано на активний вплив процесу розвитку суб'єктивного відношення студента до правової діяльності; *педагогічні умови*, що забезпечують ефективність формування правової компетентності; відповідні *методи, форми і педагогічні технології*, які включають організаційну діяльність і методичне забезпечення якості поетапної правової підготовки майбутнього вчителя в навчальній та позанавчальній роботі.

4. Контрольно-оцінний блок запропонованої моделі поєднує в собі *критерії та показники*, які дозволяють визначити рівень її сформованості, а також сконструйований на їхній основі *діагностичний інструментарій*.

Розглядаючи структуру правової компетентності, ми оцінюємо ступінь її сформованості за такими критеріями: відношення студента до прав і свобод людини як до загальнолюдської цінності (мотиваційно-ціннісний компонент); застосування правових знань й аргументоване висування думок на основі норм права і законодавства (когнітивний компонент); готовність і здатність до застосування прикладних правових технологій, уміння вирішувати професійні завдання у відповідності з усталеними нормами права і правилами поведінки (операційно-діяльнісний компонент). Ці критерії розглядаються як ознаки сформованості правової компетентності студентів.

За результатами теоретичного аналізу проблеми, а також за допомогою комплексу діагностичних методик, апробованих у дослідженні, було визначено рівні сформованості правової компетентності: *елементарний* (характеризується уміннями здійснювати нескладну правову діяльність, успішністю адаптації і вирішення простих педагогічних завдань у відповідності з правовими нормами і правилами поведінки), *функціональний* (характеризується умінням застосовувати педагогічні

правові технології в професійній діяльності, бачити перспективи їх вдосконалення в межах правового поля), *компетентнісний* (характеризується високим рівнем особистої відповідальності у вирішенні складних професійно-правових завдань, оптимальною реалізацією правових компетенцій у педагогічній діяльності, уміння прогнозувати соціально-педагогічні перспективи розвитку особистості учня тощо).

У ході дослідження було визначено методи діагностики різних параметрів правової компетентності студентів за розробленими нами показниками відповідних критеріїв: тестування, анкетування, контрольні завдання, аналіз результатів письмової і усної, навчальної й поза навчальної діяльності (за відповідністю загальної суми балів, одержаних студентом, до оцінки за національною шкалою та шкалою ECTS).

Вищезазначене дає змогу дійти висновку:

На основі системного, аксіологічного, діяльнісного та компетентнісного підходів з урахуванням концепції моделювання особистісно орієнтованих освітніх середовищ, створено структурно-функціональну модель формування правової компетентності майбутнього вчителя. Модель уявляє собою цілісну, динамічну педагогічну систему та складається із чотирьох блоків: цільового (стратегічні орієнтири, цілі й завдання, спрямовані на розвиток правових компетенцій студентів); змістового (структурні компоненти правової компетентності); технологічного (принципи, педагогічні умови, відповідні етапи, методи, форми і технології формування правової компетентності); контрольно-оцінного (діагностика правової компетентності і внесення коректив у отриманий результат).

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у пошуку напрямів модульно-компетентнісної технології реалізації розробленої моделі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Іваній О. М. Сутнісна характеристика правової компетентності вчителя / О. М. Іваній // Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (20 квітня 2011 р.) ; за заг. ред. В. О. Огнев'юка. – К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. – С. 71–74.
2. Грубіч Д. Ю. Інноваційні засади загальноправової підготовки майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Д. Ю. Грубіч. – Харків, 2008. – 20 с.
3. Коротун А. В. Формирование правовой компетенции у будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки : автореф. дисс. на соискание уч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. В. Коротун. – Екатеринбург, 2010. – 20 с.

4. Гура О. І. Педагогіка вищої школи : вступ до спеціальності / О. І. Гура. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К. : Видавничий центр «Академія», 2000. – 543 с.
6. Артамонова Е. И. Компетентностный подход в формировании личности педагога-профессионала / Е. И. Артаманова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 10. – С. 4–9.
7. Енциклопедія освіти ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 942 с.
8. Правознавство : підручник [для студ. вищ. навч. закл.] / [А. І. Берlach, С. С. Бичкова, Д. О. Карпенко та ін.]. – [2-ге вид., допов.]. – К. : Правова єдність, 2009. – 792 с.

УДК 378.14+373.31

Ірина Казанжи

ФОРМУВАННЯ ВИХОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

У статті йдеться про значення компетентнісного підходу у підготовці майбутніх фахівців в умовах євроінтеграційних процесів; теорії і методології професійної підготовки майбутніх вчителів, розкрито поняття «професійно-педагогічна компетентність», складові професійно-виховної компетенції учителів початкової школи, показано критерії готовності майбутніх учителів до здійснення позаурочної виховної роботи із молодшими школярами.

Ключові слова: *євроінтеграція, компетентнісний підхід, професійно-виховна компетентність, готовність до виховної роботи, позаурочна робота.*

У реалізації вимог із запровадженням «європейського змісту» освіти та програми дій щодо положень Болонської декларації в систему вищої освіти і науки України пріоритетного значення набуває втілення у вітчизняний освітній процес вищих навчальних закладів (ВНЗ) інноваційних форм навчання, серед яких – компетентнісний підхід. Він є одним із концептуально важливих засобів управління якістю підготовки спеціалістів в Україні та світі.

Компетентнісний підхід – це спроба привести вищу освіту у відповідність з потребами ринку праці, запитами особистості й суспільства. Компетенції закладаються в освітній процес вищої школи технологіями, змістом, стилем життя навчального закладу, взаємодією між викладачем та студентом. Тому і підготовка спеціалістів у вищій школі України повинна визначатися саме якістю державних освітніх стандартів, навчальних планів і програм, моделей випускників, а також ступенем кваліфікації викладацького складу, рівнем навченості студентів, станом виховної роботи і матеріально-технічної бази та соціально-побутових умов студентів і викладачів.

Аналіз літератури (О. О. Абдуліної, О. З. Алексєєвої, Г. О. Арутюнової, К. А. Жукенової, Е. Г. Іванової, О. Я. Канапацької, Г. Г. Кіт, Л. В. Нечасвої, Р. Л. Нью, Є. С. Палагіної, І. С. Порохової, В. В. Сагарди, В. Т. Шутяка та ін.) дозволяє визначити підготовку вчителя як систему змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, що спрямовані на формування особистості майбутнього педагога на основі компетентнісного підходу.

Виховна діяльність учителя була предметом дослідження багатьох

сучасних педагогів і психологів. В одних працях увага дослідників акцентується на змісті, формах і методах роботи. Цей підхід у розв'язанні проблеми реалізується у кількох напрямках: методології і методах дослідження проблеми (О. О. Григор'єва, М. В. Кузьміна), вивченні компонентів виховної діяльності і вмінь, які входять в неї (Єльманова В.К., Г. О. Засобіна, С. І. Кисельгоф, Г. І. Метельський, Л. Г. Соколова та ін.), розв'язанні завдань у галузі виховання (А. А. Акімова). В інших працях об'єктом дослідження став процес формування професійних якостей вчителя як вихователя (Ф. М. Гоноболін, В. О. Сластьонін, О. І. Щербакова).

Визначення готовності до професійної діяльності дає Л. В. Григоренко. За словами автора, професійна готовність – це «сукупність професійно-педагогічних знань, умінь, навичок та особистісних якостей, що забезпечують результативність роботи шкільного вчителя» [1, с. 41]. Однак автором не визначено, які саме якості, знання, вміння, навички, що входять до структури готовності, не виділено ставлення до педагогічної діяльності.

Заслуговує на увагу дослідження А. Ф. Ліненко [2], у якому простежено історію поняття «готовності», дано глибокий аналіз сучасних досліджень з означеної проблеми. Готовність розглядається як цілісне утворення, що характеризує емотивно-когнітивну і волюву змобілізованість суб'єкта в момент його включення в діяльність певної спрямованості.

Автор вказує на етапність у формуванні готовності майбутніх учителів до професійної діяльності: I – довузівська підготовка (педагогічні класи, профорієнтаційна робота у школі); II – основний етап, навчання у вищому навчальному закладі; III – професійна адаптація випускників педагогічних навчальних закладів.

У низці досліджень (І. М. Богданова, Л. В. Заремба, М. В. Козак, О. Г. Мороз та ін.) запропоновано розглядати структуру професійно-педагогічної готовності майбутніх фахівців як цілісне утворення особистості, що включає три компоненти: мотиваційний, оцінний, операційний.

Професійне становлення вчителя-вихователя в динаміці розглядається в педагогічній літературі на таких рівнях: інтуїтивному, репродуктивному, репродуктивно-творчому, творчо-репродуктивному, творчому (В. О. Сластьонін). В основі кожного рівня лежить відповідний рівень готовності випускника вищого педагогічного закладу до виконання своїх виховних функцій.

Як свідчить аналіз проведених досліджень, вивчення виховної діяльності вчителя початкових класів здебільшого проводиться з функціональних позицій. Це знаходить вираження і у трактуванні суті виховної діяльності. Системний аналіз передбачає, що виховна діяльність розглядається як цілісний об'єкт дослідження, причому головна увага

приділяється не окремим її елементам, а тим взаємозв'язкам, які конструюють систему діяльності, є її суттєвими характеристиками.

Питання цілісності підготовки вчителя підіймає у своєму дослідженні З. Н. Курлянд [3]. Цілісність підготовки вчителя передбачає таку організацію навчально-виховного процесу, при якій стимулюється активний стан усіх структурних компонентів особистості майбутнього вчителя у їх єдності. Це стає можливим, якщо навчально-виховний процес, спрямований на підготовку майбутніх учителів, включає студентів у різноманітні види діяльності, які допомагають засвоїти не лише необхідні знання зі спецпредметів, а й розвивають педагогічні здібності і вміння, творчий потенціал, формують навички управління своїми психічними станами.

Готовність до педагогічної діяльності в загальних рисах характеризує і готовність до виховної позакласної та позашкільної роботи, яка, однак, має і свої особливості, зумовлені специфікою виховної роботи.

Аналіз літератури з проблеми професійно-педагогічної підготовки дозволив встановити взаємозв'язок виховної діяльності вчителя початкових класів з процесом його підготовки та станом готовності до її здійснення. Він виявляється у наступності та взаємозумовленості функцій цих педагогічних систем (підготовка виступає засобом формування готовності до діяльності, готовність є результатом і показником якості підготовки і реалізується та перевіряється у діяльності; діяльність виступає метою підготовки і водночас виконує функції її регулювання й корекції), а також у відповідності їх структурних компонентів.

Н. В. Кузьміна виділяє п'ять таких структурних компонентів системи педагогічної діяльності: суб'єкт і об'єкт педагогічного впливу, предмет їх спільної діяльності, цілі навчання і виховання та засоби педагогічної комунікації. Вони пов'язані між собою прямими й оберненими зв'язками. А до функціональних компонентів означеної системи Н. В. Кузьміна відносить: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний і організаторський [4, с. 5].

Розвиваючи погляди Н. В. Кузьміної і враховуючи кільцеву структуру діяльності, О. А. Дубасенюк виділяє такі компоненти (етапи) виховної діяльності: 1) діагностичний; 2) проектувально-цільовий; 3) організаційний; 4) стимулюючо-спонукальний; 5) контрольно-оцінний [5, с. 91].

Отже, професіоналізм виховної діяльності педагога – інтегральна властивість, що водночас означає і процес, і результат творчої діяльності, концентрований показник особистісно-діяльнісної сутності вихователя, зумовлений мірою реалізації його моральної зрілості, відповідальності, професійного обов'язку.

Як свідчить практика, труднощі професійного становлення студентів пов'язані з осмисленням навчально-виховних проблем, що виникають

внаслідок пошуку адекватних форм і методів педагогічного впливу, обґрунтованого педагогічного рішення. Для успішного виконання професійних функцій учителю необхідні високий рівень теоретичних знань, творче професійне мислення і ґрунтовний багаж загальної культури.

Готовність до виховної роботи включає як обов'язковий компонент потреби фахівця у професійному самовдосконаленні. По-справжньому освічений вихователь – це той, хто відчуває потребу постійно поповнювати свої знання, розвивати свої розумові здібності, вміє всебічно користуватися своїми інтелектуальними і творчими можливостями, професійними навичками.

Професійно-педагогічна компетентність у сфері виховання визначається вмінням педагога особливим чином структурувати наукові і практичні знання для ефективного розв'язання виховних завдань. Особистісні знання в такому разі є результатом розвинених здібностей і спрямованості, що впливають на сприйняття педагогічних явищ, ситуацій, а також на способи їх перетворення з наукових позицій.

Професійно-педагогічна компетентність, що є показником підструктури професіоналізму особистості педагога-вихователя, – складне утворення. До її основних елементів О. А. Дубасенюк відносить: 1) компетентність у галузі теорії і методики виховного процесу, зокрема його цілей, завдань, принципів, закономірностей, змісту, засобів, форм, методів, прийомів; 2) компетентність у галузі фахових предметів і знання того, як зробити процес навчання, зміст предмета провідним засобом виховання учнів; 3) соціально-психологічна компетентність у галузі процесів спілкування; 4) диференціально-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості учнівської молоді; 5) аутопсихологічна компетентність у сфері достоїнств і недоліків власної діяльності і особистості. Зріла, сформована особистість педагога – вихователя – професійна необхідність, що зумовлена процесом пошуку способів формування особистості вихованця [5, с. 95].

Поняття «професійно-педагогічна компетентність» вперше було введено в науковий обіг Н. В. Кузьміною [4, с. 119]. Автор таким чином визначає професійно-педагогічну компетентність (педагога за фахом) – це «сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань» [4, с. 90].

Під виховною педагогічною компетентністю ми розуміємо єдність теоретичної, практичної, особистісної готовності майбутніх педагогів до здійснення виховної діяльності з молодшими школярами.

Готовність учителя початкових класів до позаурочної виховної роботи – це складне інтегроване поняття, що передбачає єдність теоретичної, практичної і морально-етичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до здійснення всіх видів виховної діяльності з

учнями у позанавчальний час, установлення творчих зв'язків з різноманітними позашкільними закладами у справі виховання молодших школярів.

Кінцевим результатом готовності студентів до позаурочної виховної роботи, на наш погляд, є професійно-виховна компетентність, яка обіймає такі чинники (види компетенцій): когнітивно-виховна (у галузі теорії і методики виховного процесу, в галузі фахових предметів); конструктивно-виховна (в галузі процесів прогнозування, планування); регулятивно-оцінна компетенція (самооцінка своєї підготовленості, рівня вихованості, визначення шляхів професійного самовдосконалення).

На підставі означених чинників професійно-виховної компетентності вчителя початкових класів нами були визначені критерії і показники готовності майбутнього вчителя молодших класів до виховної роботи в позаурочний час.

Отже, професійно-виховна компетентність, готовність майбутніх учителів до здійснення позаурочної виховної роботи із молодшими школярами обіймає такі критерії, як когнітивно-виховну (вміння визначати напрямки позаурочної виховної роботи, вміння добирати форми і методи позаурочної виховної роботи, вміння добирати адекватні методики позаурочної виховної роботи), конструктивно-виховну (вміння планувати позаурочну виховну роботу і складати сценарії, вміння аналізувати результати здійснюваної позаурочної виховної роботи), регулятивно-оцінну (вміння адекватно оцінювати свою виховну компетентність, контролювати і критично аналізувати результати виховної роботи, визначати шляхи професійного самовдосконалення, самовиховання) компетенції.

За висновком Г. В. Троцько, зараз існує чимало концепцій підготовки студентів педагогічних навчальних закладів до виховної роботи у школі. Це концепції: комплексного підходу, професійно-діяльнісного, інтенсифікації навчально-виховного процесу на основі цільового підходу, цілісності, цілісного «бачення» педагогічного процесу, виховання особистісної культури вчителя, формування педагогічної майстерності через спеціальні вправи в контрольованих умовах, професіоналізації позааудиторної роботи з педагогіки [6, с. 91].

На думку вчених, що досліджують питання теорії і методології професійної підготовки, пріоритетною формою розвитку системи освіти повинно стати створення інтегративних курсів, що віддзеркалюють динамізм сучасної наукової парадигми, багатогранність її внутрішніх взаємозв'язків. Сьогодні у структуруванні знань повинен використовуватись принципово інший підхід, а саме – філософська інтеграція різнорідних галузей знань і окремих теоретичних систем, точок зору на природу людини, суспільство (С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований) [7].

Отже, в умовах значно зміненого соціально-політичного та екологічного середовища до майбутнього вчителя висуваються більш широкі вимоги. Це не тільки володіння обсягом загальнонаукових і спеціальних знань, який постійно збільшується, але й моральна чистота, вимоглива доброта, душевна щирість, любов до дітей. Усе це має професійний статус. Успіх реалізації усіх ланок педагогічної підготовки студентів визначається впровадженням у практику навчання нових підходів до його організації і сучасних педагогічних технологій. Розробляючи і впроваджуючи нові технології у навчальний процес педагогічного університету, слід подбати про те, щоб змінити ставлення студентів до педагогічної роботи, стимулювати позитивну мотивацію і прагнення займатися позаурочною виховною роботою з повною віддачею сил і творчості, забезпечити ситуацію успіху для кожного студента.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Григоренко Л. В. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности в процессе самостоятельной работы : дис. ... кандидата. пед. наук / Л. В. Григоренко. – Кривой Рог, 1991. – 162 с.
2. Лисенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дисс. ... доктора пед. наук / А. Ф. Лисенко. – К., 1996. – 412 с.
3. Курлянд З. Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя : дис. ... канд.. пед. наук : 13.00.04 / З. Н. Курлянд. – Одеса, 1992. – 193 с.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
5. Дубасенюк О. А. Концептуальні положення теорії професійної виховної діяльності педагога / О. А. Дубасенюк // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 91.
6. Троцко Г. В. Професійно-педагогічна підготовка студентів до виховної роботи в школі / Г. В. Троцко. – Харків, 1995. – 184 с.
7. Гончаренко С. У. Інтегроване навчання: За і проти / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований // Освіта. – 1994. – 16 лютого. – С. 2–3.

УДК 378:37.02

Іван Коновальчук

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ГОТОВНОСТІ УЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Проведено аналіз психологічних аспектів готовності педагогів до інноваційної діяльності. Виявлено, що у психологічному контексті ця інтегративна якість пов'язана з сформованістю особистісних структур, перебудова яких забезпечує успішність створення і реалізації інновацій та професійної й особистісної самореалізації педагога як суб'єкта інноваційної діяльності.

Ключові слова: *готовність, психологічна готовність, готовність до професійної діяльності, готовність до педагогічної діяльності, готовність до інноваційної діяльності.*

Інноваційні процеси, які сьогодні активізувались у загальноосвітніх навчальних закладах України вимагають високого рівня професіоналізму педагога, гуманістичної спрямованості, соціальної та психологічної зрілості його особистості, сформованості професійно важливих якостей, усвідомлення і сприйняття цінностей праці учителя. Тому у дослідженнях з освітньої інноватики все більше уваги приділяється виявленню психологічних чинників і механізмів формування готовності вчителя до інноваційної діяльності.

В останні роки зросла кількість досліджень, у тому числі дисертаційних, присвячених проблемі готовності вчителів до інноваційної діяльності (І. Богданова, І. Гавриш, Л. Даниленко, І. Дичківська, О. Дубасенюк, Н. Дука, В. Загвязинський, В. Сластьонін, Т. Побєдова, Л. Подимова, О. Шапран та ін.).

Аналіз наукових джерел з педагогічної інноватики свідчить, що успішність інноваційної діяльності багато в чому залежить від психологічної готовності педагога до сприйняття і реалізації нововведень (М. Боришевський, Г. Головін, В. Загвязинський, Н. Клокар, Л. Мітіна, Є. Павлютенков, Н. Попель, О. Соснюк, О. Францева та ін.). У той же час питанням вивчення і розвитку психологічної готовності педагога до інноваційної діяльності приділяється недостатньо уваги.

Мета статті: аналіз психологічних аспектів готовності учителів до інноваційної педагогічної діяльності як особистісного утворення, що забезпечує успішність реалізації освітніх інновацій.

Психологічні аспекти формування готовності особистості до інновацій знаходять своє відображення у дослідженнях особливостей ставлення людей до нововведень (В. Дудченко, Б. Сазонов, Т. Шукаєва

В. Юрченко), характеристик людського чинника інноваційних процесів та цільових орієнтацій учасників інноваційного процесу (А. Іскандаров, М. Лапін, Ю. Карпова, О. Хомерики), механізмів подолання інноваційних бар'єрів і розвитку мотиваційної сфери суб'єктів інноваційних процесів (Н. Городецька, А. Пригожин, А. Свенцицький, М. Кроз, Л. Подлесна), ролі і місця творчості в інноваційній діяльності (О. Дусавицький, С. Максименко, В. Моляко, Б. Твісс, Л. Хадсон), розвитку відповідних здібностей до реалізації нововведень (Б. Паригін, О. Советова).

У психології можна виділити два основних підходи до визначення сутності й структури психологічної готовності до професійної діяльності: функціональний та особистісний. З позицій функціонального підходу психологічна готовність – це певний стан психічних функцій, передстартова активізація яких забезпечує оптимальний рівень досягнень діяльності (Ф. Генон, Є. Ільїн, Є. Кузьмін, Г. Нагаєва, А. Пуні, О. Ухтомський та ін.). Особистісний підхід розглядає психологічну готовність як стійке ієрархічне утворення особистості, цілісність психічних процесів якої є умовою успішності діяльності (К. Дурай-Новакова, М. Дяченко, Л. Кандилович, Л. Карамушка, О. Лазурський, Н. Левітов, В. Сластьонін, Д. Узнадзе та ін.).

У контексті теорії діяльності взагалі та професійної діяльності зокрема психологічну готовність пов'язують з умовою цілеспрямованої діяльності, її регуляцією, стійкістю та ефективністю, що допомагає людині успішно використовувати знання, досвід, особистісні якості, зберігати самоконтроль і перебудовувати свій спосіб дій. С. Максименко та О. Пелех визначають стан психологічної готовності як складну динамічну структуру, сукупність інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та вольових сторін психіки людини в їх співвідношенні з зовнішніми умовами і майбутніми задачами. Складовими такої готовності є: позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності, професії, адекватні до останніх риси характеру, здібності, темперамент, мотивація; необхідні знання, навички, вміння; стійкі професійно важливі особливості пізнавальних, емоційних та вольових процесів [1, с. 72].

Особистісний та функціональний підходи певним чином доповнюють один одного при виділенні загальної (тривалої) готовності як стійкої характеристики особистості, що є передумовою успішного виконання діяльності, і ситуативної (тимчасової) як психофізіологічного стану, який відповідає умовам виконання діяльності в конкретній обстановці (М. Дяченко, Л. Кандилович, М. Левітов, С. Максименко, О. Пелех). «Крім готовності як психічного стану, існує й виявляється готовність як стійка характеристика особистості. Її називають по-різному: підготовленістю, тривалою або стійкою готовністю. Вона діє постійно, її не треба кожного разу формувати в зв'язку із завданнями діяльності. Виявляючись завчасно сформованою, ця готовність – визначальна

передумова успішної діяльності» [2, с. 20]. Слід відмітити, що загальна і ситуативна готовність існують у діалектичній єдності, коли перша визначає ефективність реалізації другої в конкретних умовах.

Науковці констатують співіснування різних підходів до визначення кількісного і якісного складу компонентів структури готовності людини до професійної діяльності, що свідчить про концептуальну невизначеність цього особистісного утворення, його складність і багатогранність. У дослідженнях з психології праці вважають, що готовність до професійної діяльності утворюють складові, які є універсальними для будь-якого виду професійної діяльності (М. Дьяченко, Л. Кандилович, Л. Нерсисян, В. Пономаренко, А. Пуні, В. Пушкін та ін.). В. Моляко, у структуру загальної психологічної готовності до діяльності включає психофізіологічні якості особистості, які є основою для подальшого формування психологічної готовності до професійної діяльності, динамічні стереотипи (І. Павлов), діяльність функціональної системи (П. Анохін), прояв домінант (О. Ухтомський), виникнення і функціонування установки (Д. Узнадзе) та ін. При цьому структуру психологічної готовності необхідно розглядати в зіставленні з тим, яку діяльність буде здійснювати особистість – виконавчу чи творчу [3, с. 21–22].

Загалом структура психологічної готовності особистості до професійної діяльності включає такі компоненти: мотиваційний (психологічна установка (для ситуаційної готовності), інтерес до діяльності, ставлення суб'єкта до цієї діяльності, потреба у досягненні успіху); пізнавально-операційний (знання про предмет і способи діяльності, розуміння своїх обов'язків, поставлених завдань, оцінка їх важливості, знання засобів досягнення цілей); емоційний (почуття відповідальності, впевненість в успіху); вольовий (управління собою, зосередженість на виконанні завдання, а також професійно важливі якості особистості й професійна самосвідомість).

У визначенні компонентів структури готовності до педагогічної діяльності О. Абдулліна, Ф. Гоноболін, М. Кларін, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, К. Макагон, О. Мороз, В. Сластьонін, О. Щербаков та інші дослідники виходять із специфіки задач професії та її вимог до особистості педагога.

В. Сластьонін з позицій особистісного підходу визначає готовність до педагогічної діяльності як «особливий психічний стан, що характеризується наявністю в суб'єкта образу структури певної дії та постійною спрямованістю свідомості на її виконання. Вона містить у собі різного роду установки на усвідомлення педагогічної задачі, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у їх співвідношенні з труднощами та необхідністю досягнення певного результату» [4, с. 78].

У трактуванні Л. Кондрашової поняття «готовність до педагогічної

діяльності» досить комплексно відображено поліфункціональність цього феномену і як складного утворення особистості, і як регулятора поведінки, і як умови результативності педагогічної праці. За Л. Кондрашовою, – це складне сполучення психічних особливостей та моральних якостей особистості, які становлять основу установки майбутнього вчителя на усвідомлення функцій педагогічної праці, професійної позиції, оптимальних способів діяльності, співвіднесення своїх здібностей з подоланням труднощів, що виникають під час вирішення професійних завдань та досягненні спланованих результатів [5].

Таким чином, враховуючи вище означені позиції, у психологічному контексті готовність до педагогічної діяльності ми розглядаємо як інтегративне утворення особистості, що забезпечує цілісність функціонування та регуляції інтелектуальних, емоційних, мотиваційних, вольових та психофізіологічних процесів як умови успішності реалізації професійних функцій.

Готовність учителя до реалізації інновацій є складовою готовності до педагогічної діяльності. Психолого-педагогічний аналіз інноваційної діяльності учителя спрямований на визначення її структурних компонентів, розкриття тих особистісних факторів і внутрішніх механізмів, без яких неможливе здійснення педагогом інноваційних за характером професійних функцій [4, с. 48].

Дослідники інноваційних процесів відзначають, що наслідками нововведень можуть стати зміни у способах діяльності, стилі мислення, рівні культури, світогляду самих інноваторів. Так М. Кларін наголошує, що за своїм основним змістом поняття «інновація» відноситься не тільки до створення й розповсюдження новацій, але й до змін в способах діяльності, стилях мислення, які з цим пов'язані [6, с. 56].

Успішність та ефективність творчої інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не тільки на професійному, а й на особистісному рівні. Однак включення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його психологічної готовності до творчої інноваційної діяльності. Тому успішність інноваційної діяльності, її технологічна складова опосередковуються особистісним фактором у структурі готовності до неї педагога. Необхідна цілісність образу вчителя-інноватора, як вважають Л. Подимова і В. Сластьонін, досягається поєднанням особистісного й діяльнісного аспектів його готовності [7, с. 84].

Сучасні дослідники інноваційної діяльності (М. Лапін, Ю. Карпова, В. Паламарчук, О. Попова, М. Поташник, А. Пригожин, Н. Юсуфбекова та ін.) виокремлюють дві її сторони – технологічну й особистісну. Технологічна сторона пов'язана зі створенням моделей і технологій навчання й виховання, використанням і поширенням педагогічних інновацій. Особистісна – характеризує виявлення особистісних якостей у

процесі самореалізації особистості вчителя як суб'єкта інноваційній діяльності.

Аналіз інноваційної діяльності відносно її суб'єкта дає можливість визначити не тільки зміст інноваційної діяльності, а й виділити психологічні механізми її здійснення – саморозвиток особистості. Ю. Карпова акцентує увагу на положенні, що й сама людина може стати об'єктом своєї метадіяльності, тоді предметом змін стають її особистісні структури: цінності, смисли, мотиви, цілі, моральні позиції. Перераховані особистісні утворення складають основу мотиваційних структур діяльності, і їх перебудова неминуче впливає на зміну виконавчих структур діяльності – способів, засобів діяльності і, отже, зовнішніх результатів діяльності. Таким чином, аналіз інноваційної діяльності вимагає розгляду як зовнішньої, предметної, так і внутрішньої, психічної сфер діяльності. З такої точки зору «інноваційна діяльність – це метадіяльність, спрямована на перетворення всього комплексу особистісних засобів суб'єкта, які забезпечують не тільки адаптацію до швидкозмінної соціальної і професійної реальності, але і можливість впливу на неї». Тоді готовність до інноваційної діяльності можна розглядати як певну сформованість особистісного ресурсу людини, що забезпечує свободу її інтелектуальної самореалізації в умовах зміни соціальної реальності [8, с. 24].

Порівняння полярних груп вчителів-консерваторів та вчителів-інноваторів уможливило виділення психологічних якостей особистості, які визначають її інноваційну спрямованість. До особистісних якостей, які притаманні педагогам інноваційного типу Ф. Юсупов відносить такі: достатній оптимізм, що дозволяє зберігати віру в успіх навіть у складній критичній ситуації; знижена емоційна чутливість, яка виключає надмірну реактивність на події та дає можливість зберігати душевний спокій у нелегких умовах педагогічної роботи; високий рівень внутрішньої локалізації контролю вольової дії, що проявляється у схильності людини покладати відповідальність за власні дії на самого себе, а не на інших людей або зовнішні «об'єктивні обставини»; значна гнучкість мислення, тобто вміння швидко переключатися при рішенні проблеми, бачити її з різних сторін. Меншою мірою, це стосується інших особистісних характеристик, наприклад, достатньо високої емоційної зрілості, яка означає тверезу, реалістичну, швидше раціональну, ніж емоційну оцінку ситуації; підвищеного рівня інтелектуальних здібностей, сміливості та рішучості у діяльності тощо [9, с. 57].

Особистісні професійно важливі характеристики учителя репрезентують структуру й зміст його психологічної готовності до інноваційної діяльності як особливого особистісного стану, який є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності.

Л. Подимова та В. Сластьонін під готовністю педагога до інноваційної професійної діяльності розуміють інтегративну якість особистості, що, являючи собою єдність особистісних і операційних компонентів, забезпечує ефективність цієї діяльності. У структурі готовності вони виділяють мотиваційний, креативний, технологічний, рефлексивний компоненти [7, с. 127].

І. Гавриш готовність учителя до інноваційної професійної діяльності визначає як інтегративну якість особистості, що виявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин. Цьому найповніше відповідає її розуміння як складного особистісного утворення, що є умовою та регулятором інноваційної діяльності вчителя. Структура готовності виявляється тотожною психологічній структурі функціональної системи інноваційної педагогічної діяльності та містить такі компоненти: мотиви, цілі, інформаційну основу та програму діяльності, а також блок прийняття рішення і підсистему професійно важливих якостей особистості [10, с. 9].

На основі аналізу теорії та практики підготовки майбутніх учителів О. Дубасенюк визначена відповідна структура готовності до інноваційної педагогічної діяльності: цільовий, мотиваційний, когнітивний (змістовий), діяльнісно-практичний та оцінно-результативний компоненти [11, с. 38–40]. При цьому наголошується, що «ця готовність є особистісним утворенням, яке опосередковує залежність між ефективністю діяльності педагога і його спрямованістю на вдосконалення свого професійного рівня» [11, с. 45].

Н. Клокар вважає, що в такому складному утворенні як готовність до інноваційної діяльності проявляються психологічний, теоретичний та практичний аспекти. Воно повинне проходити через формування професійного духу, самосвідомості, мистецтва рефлексії, глибокого переконання в необхідності працювати в інноваційному режимі [12, с. 78].

До структури готовності вчителя-інноватора вчені включають мотиваційний, креативний, технологічний і рефлексивний компоненти, а також особистісно-мотивовану переробку та оцінку нововведень, прийняття рішення про використання нового та формування цілей інноваційної діяльності, корекцію та оцінку концептуальних підходів, планування етапів експериментальної роботи, прогнозування труднощів і впровадження нового в педагогічний процес. Всі означені компоненти мають чітко виражену психологічну основу.

Таким чином загальні характеристики психологічної готовності особистості конкретизуються в понятті «готовність до педагогічної діяльності» і набувають специфічних проявів у цінностях, смислах, мотивах, моральних позиціях, способах діяльності педагога як суб'єкта інноваційного процесу. У психологічному контексті готовність до інноваційної діяльності співвідноситься з особистісними структурами

педагога, рівень сформованості яких суттєво впливає на успішність реалізації освітніх інновацій, а також професійної й особистісної самореалізації педагога.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у виявленні психологічних особливостей і механізмів розвитку виділених компонентів готовності педагогів до інноваційної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Максименко С. Д. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) / С. Д. Максименко, О. М. Пелех // Рідна школа. – 1994. – № 3–4. – С. 68–72.
2. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович / – Мн. : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
3. Моляко В. А. Рейтинг уровня подготовки специалистов // Среднее специальное образование / В. А. Моляко. – 1991. – № 11. – С. 21–22.
4. Сластенин В. А. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : сб. ст. ; ред. кол. В. А. Сластенин (отв. ред) и др. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1982. – 180 с.
5. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л. В. Кондрашова. – К. : Вища школа, 1987. – 55 с.
6. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Наука, 1977. – 223 с.
7. Сластенин В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
8. Карпова Ю. А. Введение в социологию инноватики : учебное пособие / Ю. А. Карпова. – СПб. : Питер, 2004. – 192 с.
9. Юсупов Ф. М. Педагог, ищущий новое: штрихи к психологическому портрету / Ф. М. Юсупов // Вопросы психологи. – 1991. – № 1. – С. 53–59.
10. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Гавриш Ірина Володимирівна. – Харків, 2006. – 572 с.
11. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : монографія ; за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 504 с.
12. Клокар Н. І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Клокар Наталія Іванівна. – К., 1997. – 227 с.

Юлія Котенєва

КРИТЕРІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Стаття пов'язана з проблемою розробки та емпіричної перевірки критеріїв формування професійної ідентичності студентів педагогічного коледжу. Наведена математична кореляційно-регресійна залежність індикаторів сформованості профіідентичності для експериментальної контрольної групи.

Ключові слова: кар'єра, професійна кар'єра, емпіричні критерії, професійна ідентичність.

Система української освіти на сучасному етапі розвитку суспільства зазнає істотних змін, пов'язаних зі зміною моделі культурно-історичного розвитку. Але, які б реформи не проходили в освіті, вони замикаються на конкретному виконавці – майбутньому вчителю. Саме педагог є основною фігурою при реалізації на практиці основних нововведень. І для успішного введення в практику різних інновацій, для реалізації в нових умовах, поставлених перед ним завдань, педагог повинен мати необхідний рівень професіоналізму. Суб'єктом освітньої діяльності вищого навчального закладу є студент. Тому для виявлення психолого-педагогічних умов реалізації процесу формування професійної ідентичності необхідно враховувати вплив вікових і специфічних особливостей особистості студента багатфакторно обумовлених, який саморозвивається у системі навчального процесу вузу. Це породжує різні протиріччя, які можуть виступати як стимулом, так і перешкодою для становлення професіонала, що вимагає обґрунтування і розробки критеріїв професійної ідентичності студентів педагогічного коледжу в процесі навчання у ВНЗ.

Розглянути критерії формування професійної ідентичності студентів педагогічного коледжу.

Проблемі студентства, як особливій соціально-психологічній і віковій категорії, присвячені роботи В. Акуніна, Б. Ананьєва, І. Зимової, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, В. Сластьоніна, Л. Шнейдер та інших дослідників. Значну роль у розумінні необхідності розвитку професійної кар'єри студентської молоді відіграли численні дослідження соціологів (В. Ананєв, М. Вінокуров, Ю. Вишневський, В. Герчіков, М. Горщиков, О. Кудрявцева, І. Сиднін). Серед українських дослідників феномена кар'єри можна назвати: В. Бакштановського, А. Гусєву, О. Зинов'єва, В. Ігліна, Є. Комаріва, Б. Літова, В. Петрушина, В. Полякова,

Ю. Согомонова, О. Ушакова, В. Чурілова. На сучасному етапі можна виділити ряд закордонних авторів, що присвятили свої роботи різним аспектам кар'єри: В. Берг, Ф. Беттджер, Є. Беррі, Р. Крос, Х. Маккей, Б. Швальбе. Серед провідних дослідників кар'єри найбільш помітні А. Гусєва, І. Доброворський, О. Зинов'єв, В. Іглін, Б. Літов, А. Маркова, В. Петрушин, В. Поляков, С. Попов, С. Сотникова, О. Ушаков. У роботах цих авторів зроблений акцент на розробку технологій сучасної професійної кар'єри та професійної ідентичності, у той час як теоретичні питання формування і розвитку кар'єри та ідентичності студентства розглянуті недостатньо.

Процес формування у студентів професійної ідентичності є достатньо суперечливим. На основі досліджень В. Андрєєва, С. Архангельського, А. Баталова, Є. Бочарової, Є. Горячової, В. Давидова, В. Канн-Каліка, Б. Косова, І. Ісаєва, Л. Макарової, Л. Подимової і В. Сластьоніна та інших вчених можна виділити дві групи протиріч у формуванні соціально-професійної ідентичності сучасних фахівців.

Провідним видом діяльності студента є насамперед навчальна діяльність, а потім – професійна. Тому професійна самосвідомість студента – це усвідомлення себе як студента навчально-професійної і майбутньої професійно-виробничої діяльності. У рамках нашого дослідження професійно-педагогічної діяльності.

Основними інтегральними компонентами професійної самосвідомості студента є такі складні особистісні утворення, як «Я-образ» та «Я-концепція».

У структуру узагальненого «образу-Я» сучасного студента педагогічного коледжу входять не тільки знання свого зовнішнього вигляду, знання про свої різні якості, здатності, характер, але й уявлення про ті властивості особистості, які є професійно важливими для майбутнього педагога. На основі «Я-образу» у студента складається «Я-концепція» – відносно стійка, більшою або меншою мірою усвідомлена система уявлень про самого себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми і ставиться до себе. «Я-концепція» дозволяє студентові вибудувати стратегію своєї професійної підготовки й майбутнього професійного росту, тобто професійної кар'єри. Це дозволяє насамперед сформуванню у студентів позитивний образ вибраної професії: історія і значення професії у наш час, предмет, умови, засоби та особливості майбутньої праці, професійні вимоги до людини, перспективи професійного розвитку, професійної кар'єри. Таким чином сучасний студент повинен мати уявлення про вимоги до сучасного професіонала у своїй галузі та позитивні зразки для наслідування в майбутній професійній діяльності [1].

На основі зіставлення «образу-Професії» з «образом-Я» у студента педагогічного коледжу формується професійний «образ-Я» і складається

усвідомлення своєї тотожності з вибраною професією, формується позитивне ставлення до себе як суб'єкта теперішньої навчально-професійної діяльності і майбутньої професійно-виробничої педагогічної діяльності.

Науковий аналіз сучасних досліджень дозволив нам представити процес формування у студентів педагогічного коледжу професійної ідентичності у таких етапах:

- впевненість у доцільності вибору професії та позитивному ставленні до себе, як до суб'єкта навчально-професійної діяльності;
- професійна ідентичність (усвідомленість професійної ідентичності з професійним образом-Я);
- професійний образ-Я;
- Я-концепція, Я-образ: ідеальний, нормативний та реальний;
- образ професії.

Результати теоретичного аналізу дозволили нам виділити три основних етапи формування у студентів педагогічного коледжу професійної ідентичності.

Перший етап (1 курс) – це період осмислення професійної ідентичності, коли на основі входження в нове соціальне й професійне середовище зовнішня студентська ідентичність переходить у внутрішню прийняту, усвідомлену, емоційно забарвлену характеристику. Як правило, це нестабільний етап, пов'язаний з адаптацією до нової соціальної ролі студента. Суть його полягає у становленні саме студентської ідентифікації («Я-студент») і передбаченні майбутньої професійної ідентичності. Цей етап можна назвати адаптаційним.

Другий етап — це період, коли на основі усвідомлення вимог нової соціально-професійної ролі і власних здатностей, а також можливостей відбувається усвідомлення досягнень, які зроблені завдяки власним зусиллям. У цей період конструктивні схеми саморозвитку перебувають у досить стабільному стані, оскільки студент починає отримувати задоволення від сприйняття себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності Я-майбутній фахівець. Я-майбутній професіонал. Я-майбутній педагог. Цей етап можна назвати стабілізаційним.

Третій етап – період, коли на основі усвідомлення спектра різноманітних професійних ролей, засвоєних у ході професіоналізації, відбувається формування нових цілей і перспектив. Це другий нестабільний період, суть якого полягає у переосмисленні й уточненні різних варіантів професійно-творчого саморозвитку, працевлаштування і побудови своєї професійної кар'єри Я – і моя професія і професійна кар'єра. Цей період умовно можна назвати уточнюючим.

Зазначені етапи формування у студентів педагогічного коледжу професійної ідентичності не існують ізольовано, вони тісно взаємозалежні

й взаємообумовлені.

Соціально-педагогічні протиріччя відбивають невідповідності між соціальними процесами, з одного боку, і функціонуванням, розвитком педагогічної системи, яка є частиною соціальної підсистеми, з іншого. Це виявляється як у відомому відставанні педагогічної системи від суспільства, що розбудовується, так і в недооцінці соціокультурної ролі освіти, що особливо тривожить у сучасних умовах. Ці протиріччя виражають, з одного боку, суспільні очікування і уявлення про цілісний образ фахівця-професіонала, його соціальний статус, моральні якості, рівні професійної підготовки, інтелігентність і т.п.; з іншого боку – реальні можливості педагогічної системи забезпечувати необхідну якість освіти в умовах загальної кризи. Другу групу протиріч можна назвати організаційно-педагогічними. Вони виникають у самій освітній системі, у процесі організації навчально-професійної діяльності студентів. У теорії і практиці здійснюється перенесення акценту з навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність студента. Звідси вимога активізації навчальної роботи студентів, навчити їх вчитися, реалізувати принцип активності у професійному самовизначенні. Виникнення педагогічних протиріч, усвідомлення їх особистістю, яка формується в умовах фахової підготовки, активізує її прагнення до досягнення соціально-професійної ідентичності, тобто протиріччя виступають у якості діалектичних рушійних сил саморозвитку особистості.

У психології детермінізм розуміється як закономірна й необхідна залежність психологічних явищ і факторів, що породжують їх. Детермінізм включає причинність як сукупність обставин, що випереджають у часі наслідок і спричиняють його. Виходячи з цього, детермінанти – це конкретні фактори, обставини, які породжують явище, зумовлюють його. У педагогіці детермінізм означає уявлення про те, що діяльність індивідів визначається їхнім положенням і оточенням і що поведінка індивіда залежить від його власної волі і не є предметом вільного вибору. Таким чином, можна виділити зовнішні і внутрішні детермінанти процесу професійної ідентифікації студентів педагогічного коледжу.

Зовнішні детермінанти цього процесу можна розбити на дві досить великі групи: навчальний процес і позанавчальна діяльність. У навчальному процесі на формування у студентів професійної ідентичності впливають зміст і технологія навчання. Зміст навчання по кожній спеціальності визначається Державними стандартами. Усі дисципліни відповідно до державного стандарту розбиті на п'ять основних блоків:

1. Загальні гуманітарні і соціально-економічні дисципліни.
2. Загальні математичні і природничо-наукові дисципліни.
3. Загальні професійні дисципліни.
4. Спеціальні дисципліни.
5. Дисципліни спеціалізації.

Перші два блоки дисциплін є загальними і становлять теоретичну основу для наступних спеціальних блоків. Таким чином, усі дисципліни взаємозалежні між собою. Цей момент відбито в робочих програмах дисциплін.

Зміст навчального матеріалу зумовлює становленню професійної ідентичності студентів.

У якості узагальненої зовнішньої детермінанти формування професійної ідентичності у сучасних умовах можна назвати інформаційно насичене середовище, яке є джерелом уявлення про предмет праці, способи отримання професійної освіти, вимогах професії до людини і т.д. На перших етапах формування професійної ідентичності зовнішні детермінанти відіграють пріоритетну роль. Основою подальшого розвитку професійної ідентичності стають внутрішні умови і детермінанти.

Внутрішніми детермінантами процесу формування у студентів педагогічного коледжу професійної ідентичності є:

- біопсихологічні та індивідуально-типологічні властивості особистості (вікові особливості, властивості темпераменту, характеру, здібностей);
- особливості психічних процесів і властивостей (пам'яті, уяви, емоцій, почуттів);
- досвід (знання, уміння, навички, звички);
- особливості спрямованості (інтереси, мотиви, ідеали, світогляд, переконання).

До внутрішніх джерел становлення професійної ідентичності Л. Шнейдер відносить такі: емоційно-позитивне тло, на якому відбувалось одержання інформації про професію; позитивне сприйняття себе як суб'єкта професійної діяльності; емоційно-позитивне прийняття своєї приналежності до професійного співтовариства; успішне засвоєння, присвоєння прав і обов'язків, норм і правил професійної діяльності; готовність фахівця прийняти на себе професійну відповідальність; характер виразності і самоприйняття екзистенційного і функціонального Я; мотиваційна активність до реалізації себе на вибраному професійному поприщі.

При визначенні комплексу критеріїв і показників сформованості у студентів педагогічного коледжу професійної ідентичності ми спирались на такі основні положення:

- критерії і показники повинні охоплювати все компоненти професійної ідентичності, а саме: Я-образ, Я- концепція, образ професії, професійний ідеал, професійний образ Я;
- Я-концепція (за Р. Бернару) повинна включати три складові: когнітивну, емоційну, поведінкову;
- критерії і показники повинні співвідноситись з компонентами особистості майбутнього фахівця: когнітивний, потребово-мотиваційний,

операційно-діяльнісний, емоційний, вольовий.

Ми також враховували підходи Л. Шнейдера до виділення окремих критеріїв сформованості професійної ідентичності студентів педагогічного коледжу [9].

З урахуванням означених положень, ми виділили комплекс критеріїв і показників ефективності процесу формування у студентів педагогічного коледжу професійної ідентичності, який представлений нижче.

Критерії і показники сформованості у студентів професійної ідентичності студентів педагогічного коледжу:

Когнітивний критерій представлений показниками:

- Усвідомлення своїх професійних інтересів і здатностей.
- Усвідомлення образу своєї професії і її вимог до людини.
- Усвідомлення своєї відповідності вимогам професії, що здобувається.
- Усвідомлення перспектив професійного кар'єрного росту.

Ціннісно-мотиваційний критерій представлений показниками:

- Потреба у придбанні професійних знань і вмінь.
- Мотивація до успішної навчально-професійної діяльності.
- Ставлення до вибраної професії як до особистісної і соціальної цінності.
- Сформованість позитивного ідеалу.

Емоційно-вольовий критерій представлений показниками:

- Позитивно забарвлене ставлення до професійного навчання і професійної кар'єри.
- Адекватна оцінка себе як суб'єкта навчальної та професійної діяльності.
- Наполегливість у професійній підготовці, навчальна активність і самостійність.

Діяльнісно-практичний критерій представлений показниками:

- Сформованість професійних умінь.
- Позитивне ставлення до професійної діяльності на виробничих практиках.
- Орієнтація на творчість у навчально-професійній діяльності, прагнення до творчого самовираження, оригінальність, освоєння нових технологій і способів навчально-професійної діяльності.
- Прагнення до самовдосконалення (самоаналізу, самооцінки, самоосвіти, самореалізації).
- Академічна успішність та успішність взагалі.

Представлені критерії та показники дозволили розробити рівні сформованості професійної ідентичності студентів педагогічного коледжу експериментально їх перевірити та зробити такі висновки:

Сформованість адекватної «Я-концепції» і образу майбутньої професії за когнітивним критерієм в 2,1 раза вище в експериментальній

групі.

Сформованість професійної ідентичності потребо-мотиваційного критерію, пов'язаного з усвідомленням перспектив професійного росту, професійної кар'єри, потребою у професійних знаннях і вміннях, відношенням до професійної діяльності на виробничих практиках і орієнтацією на творчість в 1,9 разів вище.

Найбільш відрізняються відмінності між контрольною і експериментальною групами за емоційно-вольовим критерієм сформованості професійної ідентичності. Даний показник в 2,7 разів вище в експериментальній групі.

Статистично значимі відмінності отримані у діяльнісно-практичному критерії сформованості у студентів педагогічного коледжу професійної ідентичності за допомогою коефіцієнта t – Ст'юдента $t_{st} = 2,7$. Порівнюючи цей результат з табличними показниками при ймовірності помилки $p = 0,05$, де $t_{кр} = 1,649$, було зроблено висновок, що середній рівень виразності професійної ідентичності за даним критерієм в 2,2 рази вище в експериментальній групі.

Отримані дані дають підставу для розробки моделі формування професійної ідентичності студентів педагогічного коледжу як складової професійної кар'єри майбутнього вчителя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б. Г. Людина як предмет пізнання / Б. Г. Ананьев. – Л., 1968. – С. 372.
2. Беспалько В. П. Системно-методичне забезпечення навчально-виховного процесу підготовки фахівців / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М., 1989. – С. 78–112.
3. Зеер Є. Ф. Психологія індивідуально-орієнтованої професійної освіти / Є. Ф. Зеер. – 2000, С. 123–140.
4. Лапкин М. М. Мотивація навчальної діяльності і діяльності і успішність навчання студентів вузів / М. М. Лапкин, М. В. Яковлева // Психологічний журнал. – 1996. – № 4. – С. 134–140.
5. Матрос Д. Ш. Керування якістю освіти на основі нових інформаційних технологій і освітнього моніторингу / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова. – М., 2001. – С. 27–42.
6. Професійна педагогіка / під ред. С. Я. Батишева. – 1999. – С. 505–576.
7. Сластьонін В. О. Педагогіка : навч. посібник для студентів вищ. пед. навч. закладів / В. О. Сластьонін [та ін.]. – М., 2002. – С. 482–561.
8. Спасенніков В. В. Аналіз і проектування групової діяльності в прикладних психологічних дослідженнях / В. В. Спасенніков. – М., 1992. – 202 с.
9. Шнейдер Л. Б. Професійна ідентичність: теорія, експеримент, тренінг / Л. Б. Шнейдер. – М., 2004. – 600 с.

УДК 371.4

Вікторія Макарчук

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Стаття присвячена проблемі підготовки майбутніх учителів до організації продуктивної праці учнів загальноосвітньої школи. Розглянуто актуальні питання професійної підготовки учителів трудового навчання. Окреслено основні задачі підготовки майбутніх учителів трудового навчання. Відзначається важливість окресленої проблеми.

Ключові слова: продуктивна праця, взаємозв'язок навчання і праці, політехнізм і проектування, професіоналізм, профорієнтація.

В умовах розбудови української держави, глибоких і динамічних перетворень, що відбуваються в усіх сферах нашого суспільства, входження України в Болонську угоду відбувається реформування системи вищої освіти. Реалізація повною мірою всіх поставлених завдань у справі організації продуктивної праці в умовах ринкової економіки вимагає змін у підготовці вчителів трудового навчання. Організацію продуктивної праці школярів з великою віддачею може здійснювати лише педагогічно підготовлений учитель. Фахова підготовка вчителя відповідно до закону України «Про вищу освіту» потребує суттєвих змін, адекватних сучасним освітнім пріоритетам та завданням.

Фундаментальні положення і практичні рекомендації з питань трудового і професійного навчання розкриті в працях П. Р. Атутова, А. В. Вихруща, В. І. Гусєва, Й. М. Гушулея, М. Н. Деліка, А. І. Дьоміна, В. І. Качнева, М. С. Корця, В. П. Курок, Д. О. Лазаренка, Г. Є. Левченка, В. М. Мадзігона, В. К. Сидоренка, А. Є. Стахурського, Г. В. Терещука, Д. О. Тхоржевського, В. Б. Харламенка. Водночас проблема професійної підготовки вчителів трудового навчання ще остаточно не розв'язана.

Результати аналізу педагогічної практики у вищих навчальних закладах освіти України свідчать, що рівень підготовки майбутніх учителів з трудового навчання ще не повністю задовольняє сучасним вимогам суспільства.

Потрібно формувати новий тип учителя школи, в тому числі й сільської, вчителя майбутнього, якому, крім класичних якостей (професійна компетентність, навички спілкування, організаторські здібності), мають бути властиві й творчий пошук, індивідуальний стиль роботи, почуття власної гідності і такту, педагогічний оптимізм – віра в обдарованість кожного учня, віра в себе, у свої сили та можливості.

І. П. Підласий зазначає: «Педагогіка в ринковому світі переживає бурхливий період переосмислення підходів, відмови від усталених традицій і соціалістичних стереотипів. Підштовхувана технологізацією і ринковими потребами, вона впритул підійшла до розуміння того, що педагогічна праця у своєму загальному вигляді тільки специфікою відрізняється від інших видів суспільно корисної праці, має свій продукт, свої технології і їхню ринкову вартість... На ринок педагогічних послуг учитель виставляє свій високий професіоналізм, в основі якого доскональне знання педагогічних технологій. Неодмінна умова розвитку ринкових відносин у сфері педагогічних послуг – гарантії високої якості продукту. Вкладаючи гроші, споживачі захочуть одержувати саме те, що вони замовили...» [1, с. 12–13].

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини на технолого-педагогічному факультеті готує фахівців із трудового навчання та основ інформатики (вчителів технічної праці, основ виробництва, основ інформатики, креслення, безпеки життєдіяльності, автотракторної справи, народних ремесел; трудового навчання). Навчальний план передбачає вивчення дисципліни «Основи теорії трудової і професійної підготовки школярів», де виділений цілий розділ «Основи теорії організації продуктивної праці в сучасних умовах», у якому розкривається характер і зміст продуктивної праці в сучасних умовах, історія виникнення великої промисловості в умовах фабрично-заводського виробництва, подаються відомості про НТР та НТП і їх вплив на розвиток виробництва, нових технологій. У розділі розкривається зміст понять з господарсько-трудої діяльності, нових форм власності, підкреслюється необхідність розвитку виробництва всіх форм власності, їх конкурентності, інтенсифікації і підвищення якості виготовлюваної продукції. Важливою дидактичною задачею цього розділу є розкриття залежності характеру і змісту продуктивної праці від технологічних способів виробництва та форм поєднання засобів виробництва з робочою силою, тенденцій його розвитку, наукових понять про кваліфіковану працю, регіональних і галузевих особливостей характеру та змісту праці [2, с. 99].

У цьому курсі розкриваються поняття та умови допуску учнів до продуктивної праці, її офіційне оформлення, характеризується техніка безпеки праці, визначається рівень підготовки школярів до праці, мотивація праці, розкривається сутність підготовки учнів до включення їх в продуктивну працю та суспільно-трудої відносини, а також форми та методи такого включення. При вивченні цієї дисципліни значну увагу приділено підготовці вчителя до керівництва продуктивною працею в трудових об'єднаннях школярів, застосування в ній принципів демократизму і гласності, характеризується досвід планування діяльності

трудових об'єднань школярів, подається структура плану, описується практика нормування праці учнів, її основні компоненти (тривалість робочого дня залежно від віку учнів, зниження норм праці, відношення до норм праці дорослих), досвід управління цими процесами, розкривається поняття обсягу праці і наводиться її розрахунок. Навчальним планом передбачено проходження студентами навчально-виробничої практики в сільськогосподарському виробництві та педагогічної практики в трудових об'єднаннях школярів.

Реалізувати здобуті знання на практиці дає можливість робота гуртка «Народні майстри», створеного на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Членами гуртка є учні 8–11 класів загальноосвітніх шкіл міста. Він зацікавив вихованців своєю відносно нескладною організацією, економічною самостійністю, реальною користю праці. На відміну від малопривабливих уроків трудового навчання, гурток має гнучкий господарський механізм. Учнів спонукає також можливість отримання матеріальної винагороди за результати своєї праці. Працюючи в гуртку, вихованець включається в реальний процес виробничих відносин, у нього формується нове економічне мислення, вміння розпоряджатися отриманими коштами.

Для початку виробничої діяльності гуртка кошти були надані Уманським державним педагогічним університетом імені Павла Тичини.

Важливе значення має нормування праці учнів, яке є основою організації і планування будь-якого виробництва. Нормування дає можливість: по-перше, порівнювати результати праці та найбільш об'єктивно оцінювати успішність учнів; по-друге, активізувати трудову діяльність, визначити початкові дані для планування продуктивної праці учнів, привчати їх цінувати час тощо. При нормуванні необхідно виходити з термінів, відведених на виконання замовлень, і відповідно орієнтувати учнів на ці терміни, враховувати їх в процесі планування окремих етапів роботи. До нормування і планування продуктивної праці потрібно залучати самих учнів, оскільки при цьому у них значно підвищується інтерес до праці, що дозволяє досягти значних результатів. Робота в гуртку показала, що норми виробітку для учнів не повинні бути занадто високими чи заниженими. Планування і нормування є необхідними педагогічними умовами підвищення ефективності організації продуктивної праці школярів на сучасному етапі розвитку ринкової економіки в нашій країні.

При виборі видів продуктивної праці важливо апробувати орієнтовний план гуртка поступового ускладнення трудової діяльності.

Таблиця 1

План гуртка

№ п/п	Тема	Кількість годин	
		Практичні заняття	Самостій на робота
1.	Вступне заняття. Вишивка як вид народної художньої творчості.	2	—
2.	Основні мотиви українського народного орнаменту.	4	4
3.	Загальні відомості про ручне вишивання, основні вимоги до умов вишивання; асортимент тканин та ниток; бракування, маркування та упакування вишитих виробів; початкові шви.	4	4
4.	Техніки прозоро-рахункової групи.	10	2
5.	Поверхнево-нашивні рахункові техніки.	14	4
6.	Поверхнево-нашивні нерахункові техніки.	8	—
7.	Складні рушникові шви.	4	—
8.	Крайові шви.	8	2
9.	З'єднувальні шви.	4	2
10.	Мережки: одинарний прутик, подвійний прутик, схрещений прутик, черв'ячок.	2	—
11.	Ажурна вишивка.	4	—
12.	Аплікація.	2	—
13.	Вишивка бісером, стеклярусом, лелітками.	2	—
14.	Вишивання гладдю: полтавська гладь, художня гладь, біла гладь, вишивання золотою ниткою.	2	20
15.	Кінцева обробка вишитих виробів	2	—
Усього		72	38

Об'єкти виробничої праці школярів повинні відповідати певним вимогам, а саме: нести знання про елементи техніки, основи економіки та організації виробництва, мати товарність, звертати увагу на необхідність використання знань з трудового навчання та основ наук; формувати потребу пізнання, забезпечувати умови для творчої праці, раціоналізації трудового процесу, відповідати віковим особливостям і фізичному розвитку учнів; бути посильними, комплексними, мати різну складність тощо. Об'єкти праці повинні нести елементи новизни, оригінальності, мати суспільно корисну значущість, оскільки саме це підвищує зацікавленість школярів у праці, розвиває мотиваційну сферу їхньої діяльності. Важлива вимога до об'єктів праці – це наявність творчості. Насамперед, необхідно створювати такі умови, які акумулюють творчий підхід до виконуваної роботи. Наприклад, при масовому виготовленні серветок одним із завдань, які ставляться перед учнями, є різноманітність дизайну та оздоблення. Так,

учасники гуртка постійно добирають та вдосконалюють малюнок вишивки чи аплікації, кольорову гаму та спосіб виконання того чи іншого оздоблення, узгоджують свої пропозиції з керівником. На основі особистісного підходу перед кожним учнем ставиться мета – здобути певні знання і набути необхідних навичок, тому формуються творчі риси особистості і досвід конструктивно-технічної й конструктивно-художньої діяльності.

Виконання всіх цих вимог до об'єктів продуктивної праці залежить від багатьох факторів:

а) стану матеріально-технічної бази та забезпечення високопрофесійними кадрами шкіл технічного профілю;

б) кількісного складу і рівня підготовки учнів до продуктивної праці в ході профільної підготовки;

в) глибини та різнобічності вивчення попиту населення продукцією тих чи інших профілів;

г) координації дій та встановлення тісної взаємодопомоги виробництва, навчальних закладів, сім'ї в роботі з трудової підготовки школярів;

г) фінансово-економічного, юридичного, законодавчого забезпечення розвитку трудової підготовки школярів;

д) участі у здійсненні трудової підготовки державних органів, підприємств, приватних осіб.

Так, матеріально-технічна база трудової підготовки школярів повинна відповідати цілям та задачам, враховувати варіативність навчання, бути економічно доцільною, відповідати технічним, санітарно-гігієнічним вимогам. Створення матеріально-технічної бази для трудової підготовки школярів із врахуванням нових соціально-економічних умов можливе за рахунок держави, бізнесу тощо. Кожна школа має можливість отримувати допомогу від виробничих, комерційних та інших організацій для створення бази трудової підготовки, організації, наприклад шкільного виробництва і комерційної діяльності з метою отримання додаткових коштів для розширення цієї бази.

Готова продукція гуртка «Народні майстри» реалізується в магазині «Кирилиця» та на ярмарках. Участь у ярмарках значною мірою допомагає вивчити попит на ту чи іншу продукцію. Учні, продаючи свої вироби, можуть робити висновки щодо планування роботи і підвищення якості виробів, внаслідок чого намагаються творчо підходити до розв'язання поставлених завдань, виготовляти вироби нових пластичних форм. В основу організації та оплати праці школярів були покладені принципи бригадного підряду: застосування колективної форми оплати праці за кінцевими результатами, розподіл колективного заробітку між учнями з урахуванням особистого вкладу кожного у цей загальний результат.

Отже, в сучасних умовах розвитку ринкової економіки у державі

гостро постає проблема підготовки відповідного потенціалу, який матиме належну економічну освіту та володітиме певною сумою професійних знань, умінь і навичок. Найвищого рівня трудової вихованості школярів можна досягти за умови їх залучення до виробничих ситуацій з акцентуванням уваги на продуктивній праці як основному засобі виховання і профільної підготовки старшокласників. Продуктивна праця повинна стати основою для організації профільного навчання старшокласників у відповідності до місцевих потреб.

Основною метою занять з художніх промислів є навчання виготовленню різних виробів, які мають ціну і є товароспроможними. При цьому передбачаються, плануються результати роботи, координуються дії, використовуються раціональні прийоми праці, розвиваються творчі здібності, загально трудові вміння і навички, інтерес до технічної творчості (адже роботи, які найбільш цікаві за своїм змістом, мають більшу цінність). На заняттях із художніх промислів необхідно виховувати ставлення до праці як до потреби, повернути людині відчуття господаря, переконуючи учнів теоретично та практично в тому, що праця у нових умовах господарювання є основою особистого та суспільного добробуту (чим більше людина працює, тим більшим буде її матеріальний достаток); стимулювати вибір робітничих професій, суспільно-трудова активність, дисциплінованість, працелюбність, відповідальність, уміння переборювати труднощі тощо.

Основну роль у вихованні такого потенціалу відіграє загальноосвітня школа, зокрема, наявність у неї трудової освіти. Остання включає й продуктивну працю, яка безпосередньо і формує ті самі вміння та навички. В умовах переходу до ринкових відносин особливої актуальності набуває проблема праці міських підлітків. Дослідження соціологів, вивчення матеріалів відділів освіти та навчальних закладів показали, що дитяча праця в міських умовах організовується за наступними напрямками: праця безпосередньо в школі; праця дітей в сім'ї; праця поза домом, поза сім'єю з метою заробітку.

У сучасних умовах школа вимушена залучати підлітків до таких видів праці, як ремонт приміщень, меблів, вирощування овочів на пришкольних ділянках тощо. Це необхідно в умовах кризи фінансування та скорочення бюджетних надходжень у школу. У багатьох міських школах переважає малозмістовна примітивна праця (чергування по школі та в класі, прибирання приміщень і території школи та ін.), уроки праці забезпечуються убогою матеріальною базою, епізодично виконуються трудові завдання, при яких практично відсутнє матеріальне стимулювання, що формує негативне ставлення учнів до такої праці.

У наш час відсутня інформація про можливі роботи, немає системи організованого працевлаштування дітей на тимчасову роботу, праця дітей носить стихійний характер, ніким не контрольований. Така праця

призводить до нервового, фізичного перевантаження дитини, негативно впливає на її фізичний та моральний розвиток. Поряд з цим оплачувана праця має певну педагогічну цінність – вона активізує відповідальність за свою трудову діяльність, сприяє набуттю власного трудового досвіду. З цієї причини необхідним сьогодні є створення спеціальної служби працевлаштування неповнолітніх (як на тимчасову, так і на постійну роботу). Така служба має об'єднувати діяльність навчальних закладів, виробничих колективів, організацій з правового забезпечення праці підлітків, враховувати їх профорієнтацію у відповідності до інтересів, нахилів особистості та потреб держави; допомагати підростаючому поколінню адаптуватися до умов ринкових відносин.

Врахування зазначених факторів і особливостей продуктивної праці учнів загальноосвітніх шкіл сприятиме їхній повноцінній трудовій підготовці, забезпечить належну економічну освіту та оволодіння практичними вміннями, створення сучасних зразків української матеріально-художньої культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – К. : Видавничий дім «Слово», 2004. – 618 с.
2. Учитель трудового обучения сельской школы : монография / А. Г. Щеколдин, Л. П. Заречная, А. С. Осадчий, Ю. Н. Краснобокий ; за ред. А. С. Осадчего. – К., 1997. – 236 с.

Валерія Раскалінос

РЕФЛЕКСИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Метою статті визначено розкриття сутності рефлексивної компетентності як складової професійної характеристики фахівця. У світлі компетенісного піходу наведені основні уявлення науковців щодо феномену професійної компетентності фахівця, подано узагальнене уявлення про її основні складові компоненти. Підкреслено значущість рефлексії як наявної складової у різних наукових напрямках визначення професійної компетентності. З огляду на дослідження науковців феномену рефлексивної компетентності фахівця уточнено її співвідношення з професійною компетентністю та з рефлексивною культурою. Розкрито структурні компоненти рефлексивної компетентності майбутніх фахівців, до яких відносяться когнітивний, операційний та особистісно-мотиваційний компоненти.

Ключові слова: професійна компетентність, рефлексія, рефлексивна компетентність, рефлексивна культура, структурні компоненти рефлексивної компетентності.

У сучасних умовах набувають особливого значення концептуальні положення модернізації вітчизняної системи вищої освіти згідно з Болонською декларацією, оскільки інтеграція України в європейський соціокультурний і освітній простір потребує значного підвищення ефективності навчально-виховного процесу. За таких умов майбутні фахівці повинні не тільки бути конкурентоздатними, але й володіти перспективним трудовим потенціалом. Ставлення до обраної професії, вміння побачити її з боку та себе в ній – відіграє велику роль у становленні студента як професіонала. Від розв'язання проблеми рефлексивних характеристик особистості значною мірою залежить підготовка майбутніх фахівців.

У зв'язку з розвитком тенденції гуманізації освіти рефлексивні процеси досліджують вітчизняні психологи Г. Балл, Н. Бібік, В. Бондар, І. Зязюн, С. Максименко, В. Моляко, Н. Ничкало, Н. Пов'якель, В. Рибалко, О. Савченко, В. Семиченко, Т. Титаренко. Педагогічні аспекти рефлексії досліджують сучасні педагоги – К. Вазіна, К. Вербова, Т. Давиденко, І. Ісаєв, С. Кондратьєва, Ю. Кулюткін, А. Маркова, Г. Сухобська та ін. Праці А. Біляєвої, Т. Давиденко, А. Деркача, А. Карпова, С. Кондратьєвої, О. Лушпаєвої, А. Тюкова, Г. Щедровицького присвячені аналізу рефлексії особистості. Аналіз наукових досліджень

підтверджує, що вивчення понять рефлексія та рефлексивна компетентність дозволить наблизитися до розуміння механізмів удосконалення професіоналізму фахівця. Однак ці поняття як складові професійної характеристики вивчені не достаньо.

Під поняттям «компетентнісний підхід» розуміють сконцентрованість процесу навчання на формуванні та розвитку ключових (базових, основних) компетентностей особистості. Результатом цього процесу має стати формування загальної компетентності людини, яка є сукупністю всіх ключових компетентностей. Поняття компетентність не зводиться тільки до знань, умінь та навичок в роботі фахівця. Саме цілісний підхід до проблеми компетентності є потребою сьогодення у підготовці професіонала в системі вищої освіти. Отже, його навчання, розвиток, удосконалення, самовдосконалення в процесі професійної діяльності треба розглядати в системі та взаємозв'язку певних ключових компетентностей. В умовах сьогодення освіта зіткнулася не тільки з достатньо важким і неоднозначним вирішенням дослідниками завдання з визначення змісту поняття ключових компетентностей, але й самих підстав їх розмежування та класифікації. Поняття професійна компетентність в сучасних дослідженнях розглядається як інтегральна характеристика професіоналізму, що поєднує в собі особистісно-діяльнісні структури. Структура та зміст професійної компетентності багато в чому визначається специфікою професійної діяльності, що виконується та приналежністю до певних типів професій.

Слід зазначити, що в рамках професійної компетентності фахівця педагогічних спеціальностей Н. Кузьміна, А. Маркова ще в 1990 р. виділяли чотири-п'ять їх видів. Так, професійно-педагогічна компетентність, за Н. Кузьміною, включає п'ять елементів або видів компетентності: спеціальна та професійна компетентність, методична компетентність у сфері способів формування знань, вмінь учнів, соціально-психологічна компетентність в області процесів спілкування, диференціально-психологічна компетентність в області здібностей учнів, аутопсихологічна компетентність в області гідності та недоліків власної діяльності та особистості [1, с. 56].

У структурі професійної компетентності вчителя А. Маркова виділяє чотири блоки: «професійні (об'єктивно необхідні) психологічні і педагогічні знання; професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні уміння; професійні психологічні позиції, установки вчителя, які від нього вимагає професія; особистісні особливості, що забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями і уміннями». Пізніше А. Маркова вже виділяє спеціальну, соціальну, особистісну та індивідуальні види професійної компетентності [2, с. 34, 35].

А. Деркач і В. Зазикін у структурі професійної компетентності виділяють кілька змістовних характеристик: гностична, або когнітивна, що

відображає наявність необхідних професійних знань, обсяг і рівень яких є головною характеристикою компетентності; регулятивна, яка дає змогу використовувати наявні професійні знання для розв'язання професійних завдань, до неї входять проектувальна й конструктивна складові, що виявляються в умінні прогнозувати й ухвалювати ефективні рішення; статусна для рефлексії – дає право за рахунок визнання авторитетності діяти належним чином; нормативна – розкриває коло повноважень, сферу професійного застосування; комунікативна – оскільки поповнення знань або практична діяльність завжди здійснюються в процесі спілкування або взаємодій [3, с. 40].

Загалом у педагогічній науці поняття «професійна компетентність» розглядається в таких значеннях як: сукупність знань і вмінь, що визначають результативність праці; обсяг навичок виконання завдання; комбінація особистісних якостей та характеристик; комплекс знань і професійно значущих особистісних якостей; вектор професіоналізації; єдність теоретичної і практичної готовності до праці; здатність здійснювати складні види культуровідповідної діяльності тощо.

У той же час, дослідники здебільшого вказують на те, що виконання професійної діяльності в сучасних умовах неможливо без чітко позначеної рефлексії, навик якої повинні складатися ще на ранніх етапах навчання у ВНЗ. Це підтверджує той факт, що у кожній характеристиці професіонала наявні рефлексивні аспекти, тобто у всіх видах професійної компетентності містяться рефлексивні компоненти.

Теоретичні передумови для дослідження рефлексії в психології були закладені С. Рубінштейном в 30–40-ті роки минулого століття. Характеризуючи два основні способи існування людини, і відповідно, два її ставлення до життя, він вказує, що при першому способі існування «людина вся усередині життя, всяке її ставлення – це ставлення до окремих явищ, але не до життя в цілому. Відсутність такого ставлення до життя в цілому пов'язане з тим, що людина не виключається з життя, не може зайняти в думках позицію поза нею для рефлексії над нею. Другий спосіб існування пов'язаний з появою рефлексії. Вона як би припиняє, перериває цей безперервний процес життя і виводить людину в думках за її межі, людина як би займає позицію поза нею» [4, с. 214]. Таким чином, для С. Рубінштейна рефлексія та її можливості обумовлені певним рівнем розвитку людської свідомості.

Представники Московського методологічного гуртка (ММГ) (В. Лефевр, М. Мамардашвілі, Г. і П. Щедровіцькі), продовжуючи традиції філософів античності, епохи Відродження та Нового часу, здійснили аналіз рефлексії та розробили методологію організації мислення в рамках теорії діяльності. За їх думкою, потрібно звернути увагу на два аспекти: зображення рефлексії як процесу й особливої структури діяльності та визначення рефлексії як принципу розгортання схем діяльності [5, с. 208].

В. Слободчиков, характеризуючи суть рефлексії, підкреслює, що поняття рефлексії означає всяке вивільнення свідомості з будь-якого поглинання; процес рефлексії є деякий шлях встановлення людиною власного існування, який не є наперед або остаточно даний [6, с. 61].

Сучасна філософія сутність рефлексії в основному зводить до трьох процесів (компонентів змісту самої рефлексії): процес звернення назад; процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів, станів, якостей; осмислення індивідом соціальних реалій в процесі соціалізації на основі життєвого досвіду [5, с. 209].

Експериментальне вивчення рефлексії дозволяє прослідкувати значущість рефлексивної компетентності в організації комунікації, в управлінській діяльності, у розвитку творчого мислення, що знаходить практичне застосування в будь-якій професійній діяльності.

Рефлексивна компетентність – це професійна якість професіонала, що полягає передусім в обізнаності фахівця щодо процесів актуалізації особистості, реалізації рефлексивних здібностей в осмисленні й подоланні стереотипів мислення й утворенні нового інноваційного змісту. Особливо велика роль рефлексивної компетентності у переосмисленні особистісного та професійного досвіду, що сприяє формуванню нових професійних еталонів і стандартів, які стимулюють розвиток. Рефлексивна компетентність, за визначенням С. Степанова, – це «професійна якість особистості, яка дозволяє ефективно та адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здатності, що забезпечує розвиток і саморозвиток, сприяє творчому підходу в професійній діяльності, досягненню її максимальної ефективності та результативності» [7, с. 266].

У психології управління дане поняття розуміється як здібність до регуляції психічної діяльності. І. Єліна, розглядаючи питання про рефлексивну компетентність держслужбовця, вважає, що її суть полягає в усвідомленні свого покликання та його реалізації, а також у визнанні соціальної цінності результату своєї діяльності на основі глибокого різностороннього аналізу. Автор робить висновок, що в цьому випадку рефлексивна компетентність держслужбовця знаходить свій прояв в аналізі діяльності як за змістом, так і за способом її виконання, та виявляється як з позиції «що я хочу?», так і з позиції «що я можу?».

Разом з поняттям рефлексивної компетентності в психології використовується і поняття «рефлексивна культура». М. Лук'янова, розглядаючи рефлексивну культуру особистості як психологічний феномен, включає в це поняття здатність творчо осмислювати і долати проблемні ситуації, виходити з внутрішніх конфліктних станів, уміння набувати нових сенсів і цінностей, вступати в нові нестандартні комунікативні системи, планувати власну діяльність і управляти нею. Рефлексивна культура припускає здатність особистості на основі вільного

вибору та відповідальності за нього здійснювати самодіагностику в цілях самопізнання, саморозвитку та творчого перетворення власної діяльності. Розвиток рефлексивної культури як інтегральної якості особистості полягає в активізації таких динамічних компонентів, як рефлексивна готовність, рефлексивна компетентність, рефлексивно-творчий потенціал і рефлексивна здатність. Можна припустити, що рівень розвитку рефлексивної культури особистості виявляється в глибині переосмислення власного досвіду, ступеня готовності до планування своєї діяльності.

У педагогіці поняття «рефлексивна культура» використовує В. Сластьонін, досліджуючи складові рефлексії педагогічної діяльності. Учений виділяє поняття рефлексивної культури та характеризує її як системоутворюючий чинник професіоналізму, визначений сукупністю здібностей, способів і стратегій, які забезпечують усвідомлення та подолання стереотипів особистісного досвіду та діяльності педагога за допомогою їх переосмислення, висунення інновацій, які ведуть до подолання проблемних ситуацій, що виникають в процесі вирішення професійно-педагогічних задач.

Якщо підходити до розгляду понять «рефлексивна культура» і «рефлексивна компетентність» з погляду рівнів освіченості, то, згідно Б. Гершунського, друге можна розглядати як компонент першого. При цьому культура – найвищий рівень прояву освіченості та компетентності [8, с. 214].

Слід відзначити, що рефлексивна компетентність складається з поінформованості щодо процесів актуалізації особистості, реалізації рефлексивних здібностей в осмисленні та подоланні стереотипів мислення й утворення нового інноваційного змісту. Це важлива професійна якість особистості, що позитивно впливає на процеси індивідуально-професійного розвитку [9, с. 50]. Структура рефлексивної компетентності містить у собі: знання про рольові функції й позиціональну організацію колективної взаємодії (кооперативний тип рефлексії); уявлення про внутрішній світ іншої людини, психологічних детермінантах її активності й відносин (комунікативний тип рефлексії); уявлення про свої вчинки й відносини, образ власного «Я» як індивідуальності (особистісний тип рефлексії); знання про об'єкти й способи взаємодії з ними, здатність інтроспективно переглядати й відслідковувати хід своєї інтелектуальної діяльності (інтелектуальний тип рефлексії).

Система взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів рефлексивної компетентності включає когнітивний, операційний та особистісно-мотиваційний компоненти [10, с. 2].

Когнітивний компонент містить безпосередньо професійні знання, знання про власну професійну діяльність і життєдіяльність в цілому та представлений компетенціями інтеграції, пізнавальній діяльності, інформаційних технологій.

Операційний компонент, що представляє поведінкову структуру особистості, здатність і готовність діяти відповідним чином, реалізується через компетенції та засоби діяльності, компетенції пізнавальної діяльності, нестандартні рішення, проблемні ситуації – їх створення та вирішення.

Особистісно-мотиваційний компонент, що представляє сукупність стійких мотивів, які сприяють усвідомленню майбутнім фахівцем особистісної та суспільної значущості своєї діяльності, знаходить відображення в компетенціях самовдосконалення, самоактуалізації, саморегуляції, компетенції спілкування, соціальної взаємодії.

Рівень сформованої рефлексивної компетентності майбутнього фахівця значною мірою опосередковується цілеспрямованим включенням його в процес самосвідомості, саморегуляції, самореалізації, його рефлексивною позицією.

Співвідносячи рефлексивну компетентність з іншими видами, що досліджуються в психології, неможливо не погодитись з А. Деркачем, який відзначає, що вона являє собою метапоняття, тобто метакомпетентність, що за допомогою механізму рефлексії забезпечує своєчасне коректування й адекватний розвиток всіх інших видів компетентності [3, с. 681].

Рівень професійної компетентності фахівця в значній мірі залежить не тільки від рівня усвідомлення ним професійних обов'язків, а й від його здібності до самопізнання, самовдосконалення. Рефлексивна компетентність як детермінанта соціалізації особистості, механізм професійної та соціальної ідентичності, входить до переліку необхідних компетентностей. А формування та розвиток рефлексивної компетентності – це процес, який передуює професійній діяльності студентів. Фундаментальною основою для визначення методів та засобів формування та розвитку рефлексивної компетентності постає визначення феноменології поняття та розробка структурних компонентів рефлексивної компетентності.

Подальшим напрямом дослідження повинен бути науковий аналіз компонентної структури рефлексивної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кузьмина Н. В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / Н. В. Кузьмина. – М. : Рос. акад. управления, 1993. – 73 с.
2. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
3. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Издательство Московского психолого-социального института: Воронеж НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
4. Рубинштейн С. Л. Человек и мир : [текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. :

- Питер, 2003. – 512 с.
5. Ильязова Л. М., На пути к рефлексивной образовательной среде ВУЗа / Л. М. Ильязова, Л. Б. Соколова // *Credo new.* – 2005. – № 1 (41). – С. 207–215.
 6. Слободчиков В. И. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе / В. И. Слободчиков // *Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования.* – Новосибирск, 1987. – С. 60–68.
 7. Степанов С. Ю. Рефлексивная компетентность как базовая категория предпринимательской деятельности / С. Ю. Степанов, О. А. Полищук // *Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации.* – Новосибирск : НГУ, 1995. – С. 266–271.
 8. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентиров. образоват. концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : ИнтерДиалект+, 1997. – 697 с.
 9. Ульяніч І. В. Рефлексивна компетентність у педагогічній діяльності / І. В. Ульяніч // *Практична психологія та соціальна робота.* – 2009. – № 2. – С. 49–51.
 10. Ряховская А. Ю. Пути формирования рефлексивной позиции будущего специалиста-регионоведа в условиях профессионального образования [Электронный ресурс] / А. Ю. Ряховская // *Образование и общество.* – 2009. – № 4. – Режим доступа : [http: www.education.renom.ru](http://www.education.renom.ru).

УДК 378.1

Вікторія Тушева

АКСІОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

У статті розглянуто деякі ціннісні пріоритети сучасного вчителя-дослідника. Доведено, що педагогічні цінності скеровують його діяльність і визначають ціннісні орієнтації.

Ключові слова: науково-дослідницька культура, цінності, педагогічні цінності, аксіологічний компонент, освіта, вчитель, вихованець.

Необхідність формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів зумовлена зростаючими вимогами до рівня загальнонаукової, професійної, соціально-педагогічної, спеціальної підготовки випускників-вчителів, зміною освітніх парадигм, які фіксують перехід від масово-репродуктивних форм і методів викладання до індивідуально-творчих; підготовкою майбутніх фахівців до професійного, компетентного входження до ринку праці, потребами у постійній професійній самоосвіті і самовихованні.

Виявлення й оцінка ціннісних пріоритетів сучасного вчителя-дослідника, розвиток його аксіосфери, аксіологізація професійно-педагогічної діяльності, специфіка ціннісних орієнтацій в умовах професійної підготовки студентів, визначення цінностей науково-дослідницької та педагогічної діяльності – це питання, що актуалізуються у вивченні аксіологічного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього фахівця-освітянина, висвітлення яких дозволяє розкрити сутність цієї складової.

Мета нашої роботи – дослідити проблему підвищення професійної підготовки майбутніх вчителів. Завдання – розкрити теоретичні основи формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів, зокрема, її аксіологічний компонент.

Висвітленням окремих аспектів професійної підготовки вчителя займалися такі вчені як А. М. Алексюк, І. М. Богданова, С. Я. Батишев, В. М. Гриньова, В. І. Євдокимов, М. Б. Євтух, І. А. Зязюн, І. Ф. Ісаєв, В. Г. Кремень, З. Н. Курлянд, Н. Г. Ничкало, О. М. Пехота, І. П. Підласий, І. Ф. Прокопенко, З. І. Равкін, О. П. Рудницька, Ю. В. Сенько, В. А. Семиченко, В. В. Серіков, С. О. Сисоєва, А. І. Щербаков та ін. Проблеми загальнонаукової підготовки студентів розглядались в роботах В. П. Андрущенко, Ю. К. Бабанського, Г. О. Балла, О. В. Бережної, В. К. Буряка, М. Г. Герасимова, С. У. Гончаренко, В. І. Загвязинського,

І. А. Зимньої, М. О. Князян, В. В. Краєвського, В. А. Кушніра, О. М. Микитюка, О. М. Новикова, В. М. Полонського, В. А. Семиченко та ін. Питаннями стосовно педагогічної аксіології займалися такі вчені як Н. О. Асташова, М. В. Богусловський, В. Г. Вершловський, І. Ф. Ісаєв, Б. Т. Лихачов, М. Д. Нікандров, З. І. Равкін, Є. М. Шиянов та інші.

Проте питання, що розкривають теоретичні основи формування і розвитку науково-дослідницької культури майбутніх вчителів, зокрема її аксіологічний компонент, сьогодні залишаються недостатньо вивченими. Розглянемо цей аспект докладніше.

У своєму дослідженні ми розглядаємо науково-дослідницьку культуру майбутнього вчителя як якість особистості, цілісну, інтегральну характеристику особистості, котра володіє фундаментальним, загальнонауковим, методологічним знанням, системою ціннісних орієнтацій; сукупністю професійно важливих якостей, що забезпечують творчий розвиток і самовдосконалення у навчально-дослідницькій діяльності.

З метою розкриття аксіологічного компоненту науково-дослідницької культури студентів вищої педагогічної школи ми звертаємось до поняття «цінності», яке трактується вченими як: соціальне й культурне значення певних об'єктів і явищ, що відсилають до світу належного, цільового, смислової основи, Абсолюту (Л. М. Архангельський, В. А. Василенко, О. Г. Дробницький, О. М. Сичивиця, П. І. Смирнов); позитивна значущість або функція явищ у діяльності людини (П. В. Алексєєв, С. Ф. Анісимов, А. Є. Войськобойников, А. М. Коршунов, І. С. Нарський, А. В. Панін, С. І. Попов, Л. М. Столович); предмети, явища і їх властивості, що виступають як засоби задоволення потреб і інтересів особистості й суспільства (В. Брожек, В. М. Сагатовський, В. П. Тугарінов, Б. А. Чагін); суб'єктно-об'єктні відносини, які відображають оцінні дії суб'єкта (В. Г. Алексєєва, С. Ф. Анісимов, Г. П. Вижлецов, Е. В. Диміна, Г. П. Здравомислов, І. Т. Фролов); внутрішній орієнтир діяльності людини (М. С. Каган); кінцеві засади цілепокладання (Н. С. Злобін, Л. О. Мікешина, М. А. Розов).

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу наукового фонду з питання, що вивчається, можна констатувати, що на сьогоднішній день відбувається істотне розширення й поглиблення аксіологічної проблематики, викристалізовується тенденція узагальнення поняття цінності. Якщо на ранніх етапах розробки аксіологічної проблематики статус цінностей мали етичні й естетичні феномени, цінності розглядалися здебільшого як значущість будь-якого об'єкта, то у сучасній трактовці дане поняття вживається як «параметр цілепокладальної системи, що здійснює процедури оцінки й вибору» [1, с. 67].

У контексті нашої наукової концепції вважаємо за необхідне наголосити, що аксіологічний компонент науково-дослідницької культури

репрезентований цінностями, що скеровують діяльність вчителя-дослідника, поєднуючи науково-дослідницькі та педагогічні орієнтири і забезпечують ефективне функціонування даної культури. Науково-дослідницькі цінності розглядаються в якості нормативно-оцінних феноменів, що спрямовують пошукову, дослідницьку діяльність фахівця, впливаючи на його аксіологічну позицію дослідника, і визначають наукові пріоритети дослідника.

Зупинимось на аспекті, пов'язаному з педагогічними цінностями і розглянемо його більш докладніше.

Існуючий континуум цінностей у сфері сучасної освіти представлений такими напрямками:

по-перше, це цінності – загальнолюдські та національні, що актуалізуються у процесі навчальної діяльності, на які має орієнтуватись сфера освіти. У цьому сенсі аксіологічні орієнтири сконцентровані у системі моральних норм і слугують моральною засадою поведінки вихованців, виражаючи соціальні, правові та моральні імперативи суспільства;

по-друге, це цінності пов'язані власне із предметно-педагогічним аспектом, які скеровують професійно-педагогічну діяльність, відображаючи ідеал вчителя, вихователя, освітянина.

по-третьє, це цінності – «предметні» та «суб'єктивні», що позначаються на стратегії розвитку освіти і представляють фундаментальну науково-практичну засаду освіти.

З точки зору З. І. Равкіна [2, с. 18] будь-яка стратегія, що визначає шляхи формування суспільних явищ та процесів, їх поглиблення та удосконалення, імпліцитно включає критерії та параметри аксіологічного плану, прогностичного характеру, як і ті, що відображають історичний досвід з необхідними поправками на сучасність. При цьому духовні цінності завжди виступають в якості близької або віддаленої мети (ідеалу), досягнення якої прагне як суспільство, так і окремі особистості.

Проблема цінностей освіти висвітлюється у наукових концепціях К. О. Абульханової-Славської, В. П. Зінченка, Н. Д. Никандрова, З. І. Равкіна, які наголошують, що вплітання загальнолюдських цінностей у палітру цінностей педагогічних та оволодіння ними створює ту основу, на якій розробляється зміст педагогічної освіти. Вчені розглядають цінності як мету, умову та засаду розвитку освіти в цілому, що утворюють фундамент педагогічної системи. У цьому аспекті освіта виступає джерелом створення у підростаючого покоління реальних уявлень про загальнолюдські цінності та ідеали, реальні цінності життя та норми суспільства. Як наголошує В. П. Зінченко [3, с. 21] необхідно надати кожному учню можливість «зіткнення із унікальними ціннісними опорами» у процесі освіти, і чим глибше процес залучення до цінностей, тим повніше освіта вводить дитину в інший світ: знань, діяльності, почуттів. Вчений звертає увагу на те, що

головним суб'єктом цінностей, цілей та шляхів їх досягнення у сучасних умовах стає освіта. Стикаючись з різноманітним світом цінностей, система освіти змушена трансформувати їх, поглиблювати, ставити цілі та пропонувати засоби освітньої діяльності.

Для вчителя-дослідника важливе розуміння того, що освіта виступає суб'єктом цінностей, виконуючи цілий ряд функцій, а її ціннісні основи виражаються, насамперед, в інтеріоризації цінностей учіння. Оцінюючи освітні процеси крізь призму певних наукових підходів, парадигм, дослідник вибудовуватиме власну схему навчально-виховних дій, які сприятимуть найбільш ефективному функціонуванню тієї чи іншої педагогічної системи (системи виховання, системи навчання, системи педагогічної діяльності і таке інше).

Своє бачення педагогічних цінностей надає Г. А. Балл [4, с. 42], який виокремлює норми, що належать засвоєнню з боку учня (тобто норми навчальної діяльності), і норми, які регулюють сам процес засвоєння (тобто норми педагогічної діяльності). Вчений звертається до поняття норми навчальної діяльності, що охоплюють знання, які мають засвоїти вихованці у рамках загальної або професійної освіти, уміння, якими вони мають оволодіти, вимоги моралі, якими вони повинні керуватись. Науковець зазначає, що для реалізації педагогічних цілей, стимулювання розвитку особистості, необхідне використання норм різних типів, за допомогою яких регулюється діяльність вихованців. Шляхом зіставлення норм із показниками, що характеризують процес та результати цієї діяльності, формується оцінка її успішності. Г. А. Балл доводить, що норми навчальної діяльності, котрі обумовлюють розвиток та становлення творчої особистості їх усвідомлення з боку учня на такому рівні, який забезпечує практичне володіння певним способом дії, що відповідає засвоєному поняттю, набувають значущості і тому розглядаються як цінність [4, с. 45].

Розглядаючи педагогічні цінності як такі, що поєднують норми навчальної та педагогічної діяльності, слід наголосити, що вчитель-дослідник веде пошукову діяльність щодо навчально-виховних стратегій, які впливатимуть на засвоєння учнями необхідним норм навчальної діяльності, виконання яких є показниками розвиненості їх «базової культури» (О. О. Газман). Орієнтуючись на педагогічні цінності, дослідник установлює залежності між педагогічними впливами та їх результатами.

Як здатність людини «переживати цінність життя, задовольнятися нею», «переживати цінність життєвих проявів своєї особистості» [5, с. 73] трактує поняття цінність К. О. Абульханова-Славська, підводячи тим самим до розуміння цінностей у широкому аспекті як сенсу життя. Таке тлумачення цінностей має неабияке значення для дослідника, оскільки дозволяє розглядати усі прояви пізнавальної, дослідницької, творчої, інтелектуальної діяльності як самоцінність, спосіб самовираження,

самовтілення, самостворення і в кінцевому підсумку сенс життя.

Питання щодо цінностей педагогічної діяльності, яке стимулюється дослідженнями, що ведуться у галузі філософії та загальній педагогіці, знайшло своє відображення в роботах І. Ф. Ісаєва, Б. Т. Лихачова, В. О. Сластьоніна, В. Е. Тамаріна, Г. І. Чижакової, Є. Н. Шиянова, Н. Є. Щуркової. Вивченням виховних цінностей, що актуалізуються у педагогічному процесі і впливають на особистісний розвиток дитини, займалися такі вчені як Б. Т. Лихачов та Н. Є. Щуркова. Сутність виховних цінностей Б. Т. Лихачов [6, с. 6] вбачає у створенні ідеалу вихователя, осмисленні сучасних уявлень про призначення вчителя-вихователя. У цьому аспекті важливе значення набуває твердження науковця про те, що головною цінністю соціуму, як одного із невичерпних аксіологічних джерел, є вчитель, який виступає в якості творця виховних цінностей. Методологічною тезою Н. Є. Щуркової [7, с. 14] є твердження: виховання це процес входження в культуру. Таке входження є багатотрудним процесом присвоєння цінностей через надзвичайно складні духовні зусилля кожної дитини, і чим складніше ціннісне коло, тим більш зусиль воно потребує від вихованця. Отже, можна констатувати, що як педагогічну цінність слід розглядати навчально-виховні системи, які передбачають цілеспрямовані дії з боку вчителя щодо засвоєння культурних цінностей учнями.

Найбільш розробленою, з нашого погляду, є концепція І. Ф. Ісаєва та В. О. Сластьоніна, які під цінностями педагогічної діяльності розуміють ті її особливості, які дозволяють вчителю задовольняти свої матеріальні та духовні потреби і слугують орієнтиром його соціальної та професійної активності, спрямованої на досягнення суспільно значущих гуманістичних цілей [8, с. 92].

В існуванні педагогічних цінностей вчені виділяють дві площини: вертикальну (суспільно-педагогічні, професійно-педагогічні й індивідуально-особистісні) і горизонтальну (цінності-цілі, цінності-засоби, цінності-знання, цінності-відносини, цінності-якості). Така система об'єктивно існуючих цінностей, яка має синкретичний характер, породжує у свідомості майбутнього вчителя особистісну систему ціннісних орієнтацій, яка з одного боку, виступає результатом засвоєння педагогічних цінностей, з другого – впливає на їх формування.

У вивченні професійних цінностей вчителя особливого значення набувають наукові праці Є. Н. Шиянова [9, с. 63]. Науковець групує цінності в залежності від потреб вчителя і їх відповідності обраній професії, виділяючи ті, що пов'язані з утвердженням особистості в суспільстві (соціальному середовищі), задоволенням потреб у спілкуванні, самоудосконаленні, вираженні гуманістичного сенсу діяльності вчителя, самовираженні, утилітарно-прагматичними потребами. Зазначимо, що для майбутнього дослідника провідними професійними

цінностями, на наш погляд, мають стати цінності особистісного зростання й самореалізації, оскільки фахівець тільки в такому разі мотивований до праці внутрішніми стимулами і здатний приймати свою науково-дослідницьку діяльність як спосіб життєдіяльності, «форму життя».

Підводячи підсумок, можна стверджувати, що педагогічні цінності, з одного боку, регулюють й спрямовують науково-дослідницьку діяльність, з другого – втілюються у ціннісних орієнтаціях вчителя, які у свою чергу відображають його цільову та мотиваційну спрямованість, і представляють світоглядну характеристику фахівця. Педагогічні цінності, визначаючи архітектоніку аксіологічної тканини освітнього простору, виступають як стрижень особистості вчителя, детермінуючи його готовність до науково-педагогічного пошуку, освітньої діяльності відповідно до високих духовних потреб та ідеалів.

Цінності, що позначаються на стратегії освіти, виступають в якості фундаментальної науково-практичної засади освіти. Необхідно відмітити той факт, що гуманізація освіти має бути розглянута як важливий соціально-педагогічний принцип сучасної стратегії системи освіти, що відображає суспільні тенденції у її вибудовуванні та функціонуванні. Сучасна стратегія освіти виражається у принциповій спрямованості змісту та форм навчально-виховного процесу на пріоритет особистісно орієнтованих технологій, основними характеристиками яких є: пріоритет суб'єктно-сміслового навчання, діалогічність, інтенсивність, соціально-ігрова контекстність, міжпредметність, підвищення ролі творчої індивідуальності вчителя і таке інше.

Особливого значення серед аксіологічних орієнтирів майбутнього вчителя-дослідника набуває аксіологічний підхід, який виступає своєрідним «мостом» між теорією і практикою, виконуючи роль механізму зв'язку між практичним та пізнавальним підходами. У центрі аксіологічного мислення знаходиться концепція взаємозалежного, взаємодіючого світу, розвиток якого може здійснюватись тільки на гуманістичних засадах, утвердженні загальнолюдських цінностей. У зв'язку з цим аксіологія розглядається як підґрунття нової філософської освіти і відповідно методології сучасної педагогіки.

У професійній підготовці майбутнього вчителя-дослідника особливе місце мають займати знання педагогічної аксіології, методології, які дають можливість розуміти і усвідомити значення аксіологічного мислення, аксіологічних принципів, аксіологічного підходу у вивченні педагогічних явищ, аксіологічних характеристик педагогічної діяльності.

Звернення до цінностей, що виступають науково-практичною засадою освіти, дозволяє сформулювати такі завдання, які стоять перед дослідником:

– застосування понятійного апарату педагогічної аксіології у науково-педагогічних дослідженнях;

- визначення системи цінностей, яка виступає теоретичною та практичною основою для розробки стратегії освіти;
- виявлення ведучих ідей, теорій, концепцій прогресивного досвіду в галузі освіти, що безпосередньо пов'язані з аксіологічними проблемами, і дають можливість теоретично обґрунтувати власні наукові позиції;
- вивчення і узагальнення педагогічного досвіду і на цій основі визначення нових аксіологічних цілей, створення нових аксіологічних моделей навчально-виховного процесу тощо.

Узагальнюючи вищевикладені положення стосовно аксіологічних орієнтирів у сфері освіти, вважаємо доцільним виокремити такі цінності, які скеровують діяльність вчителя-дослідника, впливають на визначення засобів та способів розв'язання педагогічних проблем і створюють підґрунтя для функціонування науково-дослідницької культури:

- духовні – учень як головна і унікальна педагогічною цінність; учень, який здатний до активної інтелектуальної діяльності, творчості, пізнання, самоосвіти, пошуку нових духовних цінностей і відповідно до них реалізації життєвих цілей, поведінка якого відповідає високим моральним нормам;
- загальнолюдські – сукупний педагогічний досвід людства, відображений у способах педагогічного мислення і педагогічних теоріях; ідеї та концепції, у яких висвітленні гуманістичні цінності освітнього простору і мають відображення аксіологічні моделі та цілі навчально-виховного процесу;
- практичні – способи педагогічної діяльності, педагогічної технології й перевірені практикою освітньо-виховні системи, що спрямовані на створення особистісно орієнтованого та інноваційного освітнього середовища, в якому пріоритетне значення займають ідеї співробітництва, взаємодії, діалогу, соціокультурні принципи щодо реалізації концепції розвиваючої освіти, свободи культурного самовизначення учнів тощо;
- особистісні – це взаємопов'язані діяльнісні та поведінкові якості вчителя як суб'єкта педагогічного процесу; вчитель як створювач виховного процесу, який акумулює вищі духовні цінності, котрий вмотивований до професійного зростання, професійної саморегуляції, професійного самовизначення, що володіє концепцією педагогічного спілкування, педагогічної діяльності;

Узагальнюючи вищевикладене, наголосимо на тому, що цінності, котрі актуалізуються у діяльності вчителя-дослідника, – педагогічні, науково-дослідницькі – приймають вигляд аксіологічних функцій, серед яких пріоритетне значення набуває індивідуальна концепція сенсу науково-дослідницької діяльності, що має вираження не тільки у визначенні тактики та стратегії дослідницьких дій, а й усвідомленні значущості наукового пошуку у професійній діяльності як способу

професійного удосконалення та самовираження. У цьому аспекті науково-дослідницьку культуру майбутнього вчителя необхідно розглядати як цінність, формування якої виступає одним із головних завдань вищої педагогічної школи.

Аксіологічний компонент науково-дослідницької культури майбутнього вчителя відображає норми, критерії, засади, способи оцінювання відповідної діяльності. Висвітлення педагогічних цінностей як складової аксіологічного компоненту дозволяє виділити ті пріоритети, на які має орієнтуватись дослідник у розв'язанні педагогічних проблем.

Обраний нами напрямок дослідження має продовження у вивченні теоретичних аспектів формування науково-дослідницької культури, зокрема, аксіологічного компоненту, в залежності від спеціалізації майбутніх вчителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Микешина Л. А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: Учебное пособие / Л. А. Микешина. – М. : Прогресс – Традиция: МПСИ: Флинта, 2005. – 464 с.
2. Равкин З. И. Конструктивно-генетическое исследование ценностей образования – одно из направлений развития современной отечественной педагогической теории / Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект). – М. : ИТОП РАО, 1995. – С. 4–72.
3. Зинченко В. П. О целях и ценностях образования / В. П. Зинченко // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 3–16.
4. Балл Г. А. Норма деятельности – категория педагогическая / Г. А. Балл // Педагогика. – 1992. – № 9. – С. 43–48.
5. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
6. Лихачев Б. Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей (Теоретико-исторический анализ воспитательных ценностей в России в XIX и XX веках) / Б. Т. Лихачев. – Самара, 1997. – 84 с.
7. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / под ред. Н. Е. Щурковой. – М. : Новая школа, 1998. – 208 с.
8. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учебное пособие / И. Ф. Исаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.
9. Шиянов Е. Н. Развитие личности в обучении : учебное пособие / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 288 с.

УДК 796.071.4

Сергій Хоменко

КРИТЕРІЇ І РІВНІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розглянуто та проаналізовано різні теоретичні підходи до формування поняття «професійна компетентність». Сформовано критерії та рівні професійної компетенції вчителя фізичної культури.

Ключові слова: професійна компетентність; концептуальна компетентність; особистісний, функціональний, особистісно-діяльнісний рівні.

Згідно нової освітньої парадигми фахівець повинен володіти фундаментальними знаннями, професійними вміннями та навичками діяльності свого профілю, досвідом творчої та дослідницької діяльності з вирішення нових проблем, соціально-оціночної діяльності, тобто він повинен бути компетентним і конкурентноспроможним досвідом.

Безумовно, без якісної підготовки фахівців неможливі інновації, соціально-економічний та соціокультурний розвиток суспільства. У Законах України «Про освіту» і «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ ст.) окреслено основні принципи її розбудови: гуманітаризація та демократизація освіти; пріоритетність загальнолюдських цінностей; створення умов для повної реалізації всебічного розвитку кожної людини та визначені найважливіші завдання і вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх фахівців [2].

Природно, що нові цілі вимагають пошуку нових можливостей їх вирішення. Це діалектичне протиріччя, що вимагає від вищої школи стабільності та мобільності одночасно, можливо вирішити шляхом розробки критеріїв та рівнів сформованості професійної компетентності фахівців, тобто якісними і кількісними показниками.

Питання вдосконалення професійної підготовки фахівців з фізичної культури завжди були в центрі уваги дослідників. Вирішенню цієї проблеми присвячені ряд досліджень (В. М. Корецький, 1988; С. Д. Неверкович, 1988; В. В. Приходько, 1992; Г. Д. Бабушкін, 1994; В. Т. Чічікін, 1995; В. Ф. Костюченко, 1996; Н. Е. Пфейер, 1996; О. В. Петунін, 1996; Ж. К. Холодов, 1996; В. П. Каргаполов, 1999; А. П. Кузьмін, 1999; Г. Л. Драндров, 2002 та ін) і кандидатських (А. Ю. Комлев, 1979; Н. М. Костіхіна, 1979; М. П. Косміна, 1979; Л. М. Куликова, 1986; А. П. Зверев, 1990; П. Кузьмичова, 1990; І. С. Дятловського, 1991; М. А. Куликов, 1993; В. Є. Дяченко, 1993; Т. А. Маркіна, 1994; Л. П. Сербина, 1995; Є. Н. Медведєва, 1995; Є. В. Нікуліна, 1996; Н. І. Назаркіна, 1996; Л. В. Пашкова, 1997;

Л. В. Піглова, 1998; О. В. Голубов, 2000; Л. А. Дюкіна, 2000; Д. Ш. Садетдінов, 2000 та ін).

У цих роботах розкриваються сутність і зміст професійної готовності до діяльності вчителя фізичної культури і тренера, пропонуються науково-обґрунтовані підходи до вдосконалення змісту і процесу професійної підготовки у ВНЗ фізичної культури.

Насьогодні однією з найбільших проблем у системі підготовки фахівців з фізичної культури і спорту є те, що підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності здійснюється переважно через теоретичне навчання. Навчальні дисципліни і курси, що вивчаються студентами не завжди співвідносяться з тією науковою інформацією, що потрібна для підготовки спеціалістів певного профілю. Внаслідок цього студенти недостатньо чітко уявляють майбутню професію і ті вимоги, що висуваються до фахівців з фізичного виховання на практиці.

Метою статті є здійснення аналізу існуючих підходів до визначення поняття «професійна компетентність», розглянути його критерії та рівні, враховуючи професійні особливості фахівців з фізичного виховання.

Сьогодні, як ніколи раніше, виникла нагальна потреба в якісно новій підготовці педагога, такій, що поєднує фундаментальність професійних базових знань з інноваційністю мислення та практично орієнтованим, дослідницьким підходом до вирішення конкретних навчально-виховних питань.

Існує думка, згідно з якою поняття «компетентність» включає знання, уміння, навички, а також способи виконання діяльності (О. Журавльов, Н. Тализіна, Р. Шакуров, О. Щербаков та ін.)

У психолого-педагогічній літературі виділяють такі поняття, як «компетентність», «професійна компетентність», «управлінська компетентність». Аналіз наукової літератури з цієї проблеми показує, що ці поняття вживаються неоднозначно, у різному науковому тлумаченні.

У психологічних дослідженнях детально розглянуто поняття «управлінська компетентність» як сукупність знань, умінь і навичок у сфері теорії наукового управління. При цьому, воно поряд із соціально-психологічною, комунікативною компетентністю розглядається як складова поняття «професійна компетентність керівника». У рамках цього підходу було виконано ряд досліджень з метою дослідити й установити переважне значення того чи іншого аспекту для рівня професійної компетентності керівника в цілому.

Орієнтація на той чи інший аспект професійної компетентності зумовлена сферою досліджень різних авторів. Так, Л. Берестова [2] у своєму дослідженні обґрунтовує, що саме соціально-психологічна компетентність керівника є основним чинником ефективності його професійної діяльності, а володіння управлінськими знаннями і методами становить функціональну компетентність, що виступає як методичне

забезпечення професійної компетентності.

У дослідженнях М. Кьерст поняття професійна компетентність керівника та управлінська компетентність зрівнюються.

Існує визначення компетентності як ґрунтового знання своєї справи, сутності виконуваної роботи, складних зв'язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення намічених цілей. О. Нікіфоров розглядає компетентність як властивість, що необхідна кожному керівнику на тій чи іншій ділянці діяльності і пов'язана з галузевою специфікою управлінської діяльності [4].

Я. Коломинський і А. Реан [6] розглядають рівень компетентності як систему знань, на противагу поняттю професійного рівня, що розуміють як ступінь сформованості умінь і навичок.

Інші дослідники в поняття компетентності включають, крім загальної сукупності знань, ще й знання можливих наслідків конкретного способу впливу, тобто досвід практичного використання тих чи інших методів управління.

О. Тонконога визначає професійну компетентність керівника як інтегральну професійну якість: сплав його досвіду, знань, умінь і навичок, показник готовності до управлінської роботи, здатність приймати обґрунтовані управлінські рішення.

Спроба типологізувати поняття «професійна компетентність», систематизувати його, визначити взаємозв'язок з іншими поняттями була зроблена А. Марковою. На думку автора, компетентність – це «індивідуальна характеристика рівня відповідності вимогам професії, як психічний стан, що дає змогу діяти самостійно і відповідально, як володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції».

У зарубіжній науковій літературі спостерігається інший підхід до розуміння компетентності (М. Альберт, П. Вейл, М. Мескон, Ф. Хедоурі). Компетентність видається інтегральним поняттям, у якому можуть бути виділені кілька рівнів:

1) компетентність як здатність до інтеграції знань і навичок та їх використання в умовах вимог зовнішнього середовища, що швидко змінюється;

2) концептуальна компетентність;

3) компетентність в емоційній сфері, у сфері сприйняття;

4) компетентність в окремих сферах діяльності.

Професійна компетентність майбутнього фахівця неможлива без загальної і комунікативної культури, що виражається в комунікативній компетентності особистості. Ряд учених (Г. Андреева, А. Бодальов, Г. Ковальов, В. Лабунська, В. Мироненко, Л. Мітіна, С Рубінштейн та ін.) підкреслює важливість сформованості комунікативних умінь, що створюють і відображають вигляд діючої особи, її психологічну сутність,

що сприяють розумінню і взаємодії, розкривають внутрішній зміст у зовнішній дії.

Вищевикладені наукові позиції розкривають різні аспекти поняття «професійна компетентність» і можуть бути враховані для розгляду поняття «професійна компетентність майбутнього тренера». Для визначення цього поняття необхідно враховувати, що професійна діяльність тренера має такі критеріальні особливості:

- виховний характер діяльності;
- прагнення досягнення вихованцями найвищих результатів у спортивній діяльності;
- оволодіння суто професійними, властивими для даного виду спорту, уміннями та навичками, методикою й технологією їх формування у спортсменів різного рівня підготовки;
- управлінський характер професійної діяльності;
- комунікативний характер діяльності;
- творчий характер діяльності.

Аналізуючи літературні джерела можна зробити наступні висновки: професійна компетентність вчителя фізичної культури – це сукупність індивідуально-психологічних особливостей особистості і готовності його, як суб'єкта педагогічного впливу структурувати наукові і практичні знання з метою ефективної організації тренувального процесу спортивного колективу для успішного вирішення поставлених завдань.

Кожен тренер компетентний у тій мірі, в якій виконується ним робота відповідає вимогам, що пред'являються до кінцевого результату даної професійної діяльності; оцінка або вимірювання кінцевого результату – це єдиний науковий спосіб судити про компетентність. Неправомірно судити про компетентність не за результатом, а тим що вкладається в його досягнення [2].

Ґрунтуючись на теоретичному аналізі, професійна компетентність вчителя фізичної культури, може досліджуватись на таких рівнях:

– Особистісному, як прояв індивідуально-особистісних якостей, обумовлених характером майбутньої діяльності. На даному рівні критеріями професійної компетентності вчителя фізичної культури можуть виступати:

- професійний інтерес до діяльності тренера;
- наявність педагогічних здібностей;
- професійно важливих якостей;
- вміння володіти собою і своїми емоціями;
- досконале володіння технікою і тактикою спортивної гри.

– Функціональному, що представляє її як тимчасову готовність і працездатність, передстартову активізацію психічних функцій, вміння мобілізувати необхідні фізичні і психічні ресурси для реалізації діяльності.

Тут критеріями професійної компетентності є:

- 1) володіння основами конкретного виду спорту;
- 2) володіння засобами, формами і методами навчання вмінням;
- 3) система навчально-виховної роботи зі спортсменами;
- 4) система контролю за діяльністю вихованців, уміння визначати особливості функціонального стану їх організму та у зв'язку з цим дозувати навантаження на тренуваннях і змаганнях;
- 5) вміння виявляти особливості індивідуальної підготовки, здібностей і нахилів до конкретних видів діяльності;
- 6) високий рівень сформованості педагогічних умінь;
- 7) систематичний аналіз власної діяльності і витяг уроків з помилок і невдач, тобто перебудова діяльності в напрямі вдосконалення [1].

– Особистісно-діяльнісному, що визначає готовність як цілісний прояв усіх сторін особистості, дає можливість ефективно виконувати свої функції. Критеріями служить безпосереднє управління процесом підготовки (управління техніко-тактичною підготовкою учнів – спортсменів, організація виховної роботи в колективі, управління вольовою, фізичною, теоретичною підготовкою спортсменів, контроль за загальноосвітнім навчанням, підготовка тренерів, громадських працівників і суддів); підвищення особистої кваліфікації (підвищення особистого професійного і культурного рівня, участь у науково-методичній роботі); спортивний відбір і рішення оргпитань (фінансове забезпечення процесу підготовки, пошук спонсорів, проведення спортивного відбору); підготовку до участі в змаганнях, організацію та проведення змагань (управління змагальною діяльністю спортсмена, організація тренувальних зборів, організація та проведення змагань, участь у суддівстві змагань); медико-біологічні аспекти (організація відновних процесів, надання медичної допомоги при хворобах і травмах); планування, контроль, облік (планування процесу підготовки спортсменів, контроль за ходом тренувального процесу і станом спортсменів, облік роботи та складання звітності) [1].

Таким чином, критеріальними особливостями ПКВФК є

- 1) виховний характер діяльності;
- 2) прагнення досягнення вихованцями найвищих результатів у спортивній діяльності;
- 3) оволодіння суто професійними, властивими для даного виду спорту, уміннями та навичками, методикою й технологією їх формування у спортсменів різного рівня підготовки;
- 4) управлінський характер професійної діяльності;
- 5) комунікативний характер діяльності;
- 6) творчий характер діяльності.

Результат присвоєння професійної компетентності вчителя фізичної культури фіксується на трьох рівнях: особистісному, функціональному,

особистісно-діяльнісному. Навчання у вузі має забезпечувати формування професійної компетентності на цих рівнях, що гарантує успішне становлення висококваліфікованого та конкурентоспроможного вчителя фізичної культури.

Перспективним напрямом формування професійної компетентності студентів – майбутніх учителів фізичної культури, тренерів є пошук шляхів відповідної організації підготовки до професійної діяльності під час навчання у вищому навчальному закладі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Атласова О. М. Развитие профессиональной компетентности руководителей школ в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. наук / О. М. Атласов. – СПб., 1995.
2. Берестова Л. И. Социально-психологическая компетентность как основа эффективности управленческой деятельности : автореф. дис. ... канд. наук / Л. И. Берестова. – М., 1994.
3. Дергач А. А. Педагогическое мастерство тренера / А. А. Дергач, А. А. Исаев. – М. : Физкультура и спорт, 1981.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : МГФ Знание, 1996.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1986.
6. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. – М : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 400 с.
7. Равен Дж. Педагогическое тестирование. Проблемы. Заблуждения. Перспективы / Дж. Равен. – М. : Когнито центр, 1999. – 345 с.
8. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 2000. – 416 с.

УДК 378.14

Ірина Шмиголь

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

Статтю присвячено проблемі визначення сутності та структури професійної компетентності педагога. Автором проаналізовано різні підходи науковців щодо визначення суті поняття професійної компетентності педагога та його складових.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність педагога.

Однією з проблем сучасного суспільства є потреба його в компетентних, висококваліфікованих фахівцях, конкурентноспроможних на ринку праці. Тому заклади освіти на сьогодні значну увагу повинні приділяти саме формуванню у майбутніх спеціалістів професійної компетентності ще на студентській лаві.

Проблемою дослідження професійної компетентності педагога займалися і займаються багато зарубіжних і вітчизняних вчених: Л. С. Ващенко, В. М. Введенський, М. І. Жалдак, І. О. Зязюн, М. В. Корнілова, О. І. Локшина, Н. Г. Ничкало, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, А. В. Хуторський, О. Я. Савченко, С. О. Сисоєва, О. М. Семенов та інші.

Метою нашої статті є визначення сутності та змісту професійної компетентності педагога.

Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури дає нам підстави стверджувати, що більшість науковців (В. Н. Введенський, Р. С. Гуревич, Л. М. Мітіна, С. Г. Молчанов, С. Г. Пільова, В. Я. Синенко, К. В. Шапошников) вважають, що професійна компетентність педагога – це сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, а також його особистісних якостей.

В. Пелагейченко, враховуючи думку О. К. Маркової, ж вважає, що професійно компетентний педагог це той, який успішно розв'язує завдання навчання й виховання, готує для суспільства випускника з бажаними психологічними якостями; задоволений професією; досягає бажаних результатів у розвитку особистості учнів; має й усвідомлює перспективу свого професійного розвитку; відкритий для постійного професійного навчання; збагачує досвід професії завдяки особистому творчому внеску; соціально активний у суспільстві; відданий педагогічній професії, прагне підтримувати навіть у складних умовах її честь і гідність, професійну етику; готовий до якісної та кількісної оцінки своєї праці, уміє сам це робити [1, с. 56].

На думку С. В. Іванової, професійна компетентність – це здатність

фахівця від моменту початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою певного стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та демонструвати належні особисті якості, мобілізуючи для цього відповідні знання, вміння, навички, емоції, ґрунтуючись на власній внутрішній мотивації, ставленнях, моральних і етичних цінностях та досвіді, усвідомлюючи обмеження у своїх знаннях і вміннях та акумулюючи інші ресурси для їх компенсації [2, с. 110].

Отже, проаналізувавши літературу, присвячену дослідженню проблеми професійної компетентності педагога, ми зробили висновок, що *професійна компетентність педагога* – це складний комплекс, який включає професійні знання, вміння, навички, готовність до діяльності, а також цілий ряд професійно важливих особистісних якостей таких як: креативність, мобільність, комунікабельність, толерантність, урівноваженість, чуйність, доброзичливість, прагнення до самопізнання, саморозвитку і самореалізації, саморефлексії та ін.

І якщо з тлумаченням поняття «професійна компетентність педагога» науковці здебільшого визначились та дійшли згоди до єдиного підходу щодо виділення структурних компонентів професійної компетентності в цілому, і педагогів зокрема, та їх змісту в науковців немає.

Так, Р. С. Гуревич в якості основних характеристик професійної компетентності виділяє такі: багатство знань, що відповідають умовам достатності для продуктивної професійної діяльності; системність організації та структурування знань, усвідомлення реальних зв'язків між елементами, класифікованість; таксономізованість знань, виділення основних вузлових елементів; релятивність взаємозв'язків поля знань, можливість оновлення як змісту, так і взаємозв'язків під впливом об'єктивних фактів; фундаментальність знань, визначальна роль загальних принципів, ідей; методологічність, прагматизм, неперервність зв'язків: «знання – діяльність»; рефлексивність знань [3, с. 46].

А. А. Орлов у теорії та практиці професійної діяльності вчителя виділяє основні компоненти професійно-педагогічної компетентності: етичні установки вчителя, систему психолого-педагогічних знань, систему знань в області предмета, який викладається, загальну ерудицію, засоби розумових і практичних дій, професійно-особистісні якості [4, с. 12].

І. О. Зязюн розглядає поняття фахової компетентності вчителя у структурі педагогічної майстерності та визначає такі її складові: професійні знання; педагогічна спрямованість особистості вчителя на систему цінностей, набутих у процесі життєдіяльності людини; здібності до педагогічної діяльності (комунікативні, перцептивні, динамічні, емоційні, креативні, оптимістичне прогнозування); педагогічна техніка, необхідна для виконання професійних функцій, а саме: уміння володіти собою, керувати своїм емоційним станом, уміння співпрацювати,

володіння технікою мовлення тощо [5, с. 118–121].

Л. Г. Карпова вважає, що структурними компонентами професійної компетентності є три сфери: мотиваційна (мотиви, настанови, орієнтації, спрямованість), яка забезпечує сформованість загальнокультурної, особистісно-мотиваційної та соціальної компетентності; предметно-практична (операційно-технологічна), що сприяє розвитку певних підвидів професійної компетентності: методологічної, практично-діяльнісної, дидактико-методичної, спеціально-наукової, економіко-правової, екологічної, інформаційної, управлінської, комунікативної; сферу саморегуляції, що розвиває психологічну компетентність та аутокомпетентність [6, с. 10–11].

Т. Е. Ісаєва у змісті професійної компетентності виокремлює такі складові: адаптаційно-цивілізаційну; соціально-організаційну; предметно-методичну; комунікативну; ціннісно-змістову [7, с. 17].

С. В. Іванова, спираючись на висновки А. Морозова і Д. Чернилевського, які виокремлюють у педагога професійну, особистісну і пізнавальну компетентності та відштовхуючись від типології А. Марченко, стверджує, що професійна компетентність педагога складається з чотирьох компонентів, які формуються під час навчання у ВНЗ та удосконалюються у процесі подальшої професійної діяльності й післядипломної освіти:

- спеціальна складова – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

- соціальна складова – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;

- особистісна складова – володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку засобами протистояння професійним деформаціям особистості;

- індивідуальна складова – володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності у межах професії, готовність до професійного зростання, вміння раціонально організувати свою працю без перевантажень [2, с. 107; 8, с. 154].

І. Д. Бех, В. В. Крижко, Н. В. Кузьміна, О. К. Маркова, І. Б. Міщенко, Є. М. Павлютенков та ін. науковці у структурі професійної компетентності педагога визначають такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістовний, діяльнісний, особистісний і дослідницько-рефлексивний.

У структурі професійної компетентності вчителя О. В. Лебедева пропонує виділяти: науково-теоретичну компетентність; методичну компетентність; психолого-педагогічну компетентність; професійну позицію вчителя [9, с. 9].

Дещо інші види компетентностей у складі професійно-педагогічної

компетентності пропонує розрізняти Г. В. Кашкарьов: спеціально-педагогічну, методичну, соціально-психологічну, особистісну. При цьому він наголошує на тому, що кожен із цих видів компетентності містить у собі, відповідно, низку структурних компонентів [10, с. 2].

О. І. Драгайцев у структурі професійної компетентності педагога виділяє суб'єктний, об'єктний та предметний компоненти. Суб'єктний компонент визначає якісну своєрідність фахівця як суб'єкта, що може ставити цілі й досягати їх, розвиватися, здійснювати професійну самодіагностику, самозміни, самооцінку і самоаналіз, а також діагностику, зміни, оцінку і аналіз професійної діяльності та її результатів. Об'єктний компонент характеризує процес створювання спеціалістом системи професійної діяльності та забезпечення її функціонування на усіх етапах руху від поставленої задачі до її втілення у досягнутому результаті. Предметний компонент складає продукт спільної діяльності педагога й учнів [11, с. 26].

І. А. Акуленко, Н. А. Тарасенкова вважають, що компетентності вчителя утворені комплексом його педагогічних здібностей і можливостей, наявністю вмотивованої спрямованості на навчально-виховний процес, системою необхідних знань, навичок, умінь і досвіду, які постійно вдосконалюються й реалізуються на практиці. При цьому фахові компетентності вчителя розглядаються як предметно-процесуальний фундамент для виконання професійних функцій і типових завдань, а самоактуалізація виступає соціально-процесуальною основою особистісного зростання фахівця в професії [12, с. 4].

Н. Бутенко у структурі професійно-педагогічної компетентності пропонує розрізняти такі компоненти:

- гуманно-особистісна орієнтація відповідає принципу відповідності діяльності природі людини, допомагає утримати цілі, зміст і результати педагогічних дій в межах взаємодії з людською рисою;
- системність бачення дає змогу правильно побудову структуру методів, конструювання методик, грамотно використати технології;
- технологічність гарантує високу продуктивність дій й орієнтацію на безумовне досягнення запланованого результату;
- здатність взаємодіяти зі своїм і чужим педагогічним досвідом стає джерелом критеріальної інформації про правильність і неправильність дій;
- креативність і рефлексивність супроводжують фахівця у процесі вивчення й перетворення системи професійної поведінки [13, с. 33–37].

С. С. Савельєва у структурі професійної компетентності вчителя виокремлює цільовий, емоційно-мотиваційний, змістовий, операціонально-діяльнісний, контрольний-оцінний, результативно-корекційний компоненти, які вона пропонує формувати в сукупності під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі [14, с. 133–137].

Л. М. Семенець у професійній компетентності вчителя математики

виділяє такі складові:

- проєктувальна компетентність – як здібність до створення образу двох саморозвивальних педагогічних систем: «викладач-студент», «учитель-школяр».

- концептуальна компетентність – особистісна характеристика, яка включає систему знань про теоретико-методологічні основи навчання та розвитку особистості, управління навчально-професійною діяльністю студентів з метою формування та розвитку цілісної особистості.

- аксіологічно-особистісна компетентність – це інтегративно-особистісне утворення, що включає систему цінностей, пов'язаних із саморозвитком та самовдосконаленням у педагогічній діяльності.

- дидактична компетентність – система знань та вмінь, що забезпечує цілісну реалізацію цільового, змістового, процесуального компонентів методичної системи навчання.

- психологічна компетентність – це інтегрована здібність особистості організовувати процес учіння студентів математики відповідно до психологічних закономірностей формування та розвитку навчально-професійної діяльності.

- управлінська компетентність – це особистісна характеристика, що виражається в самоорганізації та саморегуляції педагогічної діяльності з метою формування й розвитку навчально-педагогічної діяльності студентів за колективних та колективно-розподільчих форм навчання. Управлінська компетентність є рефлексивною, оскільки передбачає аналіз та вибір тієї компетентності, що є провідною в конкретній навчально-виховній ситуації.

- спеціальна математична компетентність – це інтегративне утворення, пов'язане з теоретико-методологічними знаннями з математики (знаннями математичних структур); сформованістю та здатністю до виконання навчальної математичної діяльності [15, с. 183–186].

М. Лапенюк зазначає, що зміст професійної компетентності вчителя визначається не тільки нормативною моделлю компетентності – кваліфікаційною характеристикою, яка відображає науково-обґрунтований комплекс професійних знань, вмінь та навичок. Нова модель компетентності вчителя – це науково-обґрунтований склад професійних знань, вмінь і навичок, серед яких потрібно визначити конструктивні та гностичні, аналітичні, проєктивні, рефлексивні, організаторські, комунікативні вміння, культуру педагогічного спілкування, розвинену педагогічну техніку [16, с. 134].

За критеріями результативності педагогічної діяльності вчителя М. Лапенюк виділяє п'ять рівнів професійної компетентності педагога: репродуктивний (дуже низький), адаптивний (низький), локально-моделюючий (середній), системно-моделюючий (високий) та творчий (найвищий) [16, с. 133].

Проаналізувавши різні підходи до визначення структури професійної

компетентності педагога, ми пропонуємо виділяти такі можливі компоненти:

- *мотиваційний* – для того щоб на високому рівні виконувати свої професійні обов’язки, педагог, у першу чергу, повинен бути зацікавлений у своїй діяльності. За цих умов має значення і внутрішня мотивація до діяльності (покликання, хист, бажання, талант), і зовнішня (заохочення як матеріальне (така заробітна плата, яка б забезпечила педагогу належний рівень життя), так і моральне (повага з боку суспільства до самої професії вчителя як такої та визнання її цінності);

- *спеціально-предметний* – формування знань, вмінь, навичок, досвіду із спеціальних дисциплін;

- *психолого-педагогічний* – характеризує рівень підготовки педагога з дисциплін психолого-педагогічного циклу, тобто його знання, уміння, навички й досвід з педагогіки та психології.

- *методичний або дидактичний* – полягає в оволодінні педагогом системою наукових психолого-педагогічних та предметних вмінь і навичок, які ґрунтуються на знанні засобів, шляхів, умов, форм, методів й прийомів педагогічних впливів та їх ефективному використанні у навчально-виховному процесі;

- *особистісний* – характеризується набуттям майбутнім педагогом цілого набору особистісних якостей, які обов’язково мають бути притаманні професійно-компетентному педагогу: чесність, людяність, терпимість, порядність, чуйність, доброзичливість, відповідальність та інші;

- *комунікативний* – вміння педагога спілкуватись, співпрацювати з учнями, їх батьками, колегами;

- *організаційно-управлінський* – педагог повинен вміти як належним чином організовувати навчально-виховний процес, так і спостерігати та управляти цим процесом, вчасно виявляти недоліки в організації НВП та виправляти чи корегувати їх;

- *експериментально-дослідницький* – вміння та навички підбирати необхідні методики, проводити відповідні експериментальні дослідження та робити аргументовані висновки на основі отриманих результатів, тобто вміння аналізувати та оцінювати;

- *рефлексивність та самостійність* – самоосвіта, самоаналіз, самомотивація, самооцінка, самокритичність тощо.

З огляду на те, що зазначені складові професійної компетентності тісно взаємопов’язані між собою, взаємозалежні, і кожна продуктивна лише за наявності інших, сформованих в достатній мірі, то набуття їх слід вважати обов’язковими для успішної діяльності педагога в сучасних умовах розвитку суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя / В. Пелагейченко // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2009. – № 2. – С. 55–60.
2. Іванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти / С. В. Іванова // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2008. – Вип. 42. – С. 106–110.
3. Щербатюк Л. Б. Професійна компетентність майбутніх інженерів-механіків – складна динамічна система / Л. Б. Щербатюк, С. М. Щербатюк // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 165. – С. 45–49.
4. Віаніс-Трофименко К. Б. Підвищення професійної компетентності педагога / К. Б. Віаніс-Трофименко, Г. В. Лісовенко. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 176 с.
5. Корабельнікова Д. С. Сутність і структура фахової компетентності вчителя хореографії. / Д. С. Корабельнікова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – 2010. – № 4. – С. 118–121.
6. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Лариса Георгіївна Карпова. – Харків, 2004. – 27 с.
7. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя: труды международной научно-практической Интернет-конференции [Преподаватель высшей школы в XXI веке] / Т. Е. Исаева. – Сб. 4. – Ростов-н/Д : Рост. гос. ун-т путей сообщения. – С. 15–21.
8. Іванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти / С. В. Іванова // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2010. – Вип. 52. – С. 152–156.
9. Лебедева О. В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе : автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ольга Васильевна Лебедева. – Нижний Новгород, 2007. – 24 с.
10. Кашкарьов Г. В. Концептуальні засади формування в майбутні вчителів педагогічної компетентності щодо розвитку критичного мислення в учнів [Електронний ресурс] / Г. В. Кашкарьов // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2008. – № 4. – Режим

- доступу до журн. : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdpu/Ped/2008_4/Kashkarov%20.pdf
11. Драгайцев О. І. Складові професійної компетентності майбутнього вчителя в світлі компетентнісного підходу в освіті / О. І. Драгайцев // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 145 – С. 25–28.
 12. Акуленко І. А. Аксіологічний компонент методичних компетентностей майбутніх учителів математики / І. А. Акуленко, Н. А. Тарасенкова // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 139. – С. 3–10.
 13. Бутенко Н. Компетенції сучасного викладача вищої школи в контексті реалізації його місії / Н. Бутенко // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 1. – С. 31–39.
 14. Савельева С. С. Креативная среда как фактор формирования профессиональной компетентности учителя: материалы Российской научно-методической конференции [Воспитательное пространство: проблемы региона] / С. С. Савельева. – Рязань : РГУ им. С. А. Есенина, 2007. – С. 133–137.
 15. Семенець Л. М. Педагогічна компетентність викладача як умова формування професійної компетентності майбутнього вчителя / Л. М. Семенець // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2010. – Вип. 53. – С. 183–186.
 16. Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку : наук.-метод. посіб. / за заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2005. – 230 с.

УДК 378.14+373.31

Світлана Якименко, Поліна Якименко

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ЗАГАЛЬНА УМОВА ЙОГО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті йдеться про формування професійної компетентності майбутніх вчителів як загальної умови їх педагогічної діяльності, проблему підготовки майбутнього вчителя до духовно-етичного виховання школярів, проблеми підготовки майбутнього вчителя до педагогічній діяльності у сфері духовно-етичного виховання, аксіологічну підготовку майбутнього вчителя у ВНЗ, компонент інтегровано-варіативної педагогічної моделі.

Ключові слова: компетентність, педагогічна аксіологія, педагогічна модель, духовно-етичне виховання.

Стратегічні ж завдання трансформації нашого суспільства настійно вимагають зростання ролі індивідуальної дії, креативної особистості, яка готова на швидку переорієнтацію, на якісно нову структуру мислення, стартову готовність до нестандартних дій в екстремальних умовах. Це багатогранна особистість із почуттям відповідальності, толерантності, відкритості вищим смислам, іншим культурам. Крім того, «ядро» такої особистості, безперечно, повинні складати абсолютні, вічні цінності: любов, правда, чесність, доброта, справедливість, гідність, сумління, милосердя, великодушність, нетерпимість до зла, благородство, мудрість... – саме вони мотивують діяльність людини і складають сенс її життя. На сучасному етапі, коли на перший план виходить активізація людського чинника, як однієї з умов подальшого людського прогресу, великого значення надається гуманізації суспільства. І перед вищою педагогічною школою ставиться завдання не просто підготовки компетентного вчителя, відповідального громадянина, але і людини, здатної самостійно оцінювати все те, що відбувається в суспільстві і будувати свою діяльність відповідно до інтересів людей, які її оточують.

Досвід роботи у педагогічному ВНЗ показує, що у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін і предметів гуманітарного циклу студенти отримують професійно необхідні знання, але при цьому недостатня увага приділяється духовній зовнішності студента як майбутнього вчителя, його залученню до загальнолюдських цінностей і підготовки до відповідної роботи з молодшими школярами. Впроваджена нова виховна система ВНЗ зобов'язана «передбачити всі труднощі та забезпечити якнайкращі умови для духовного зростання свідомої молоді» [4, с. 175].

Виховну систему вищого навчального закладу ми розглядаємо як сукупність закономірно побудованих та взаємопов'язаних компонентів (мети, завдань, змісту, методів, засобів, форм, результатів), яка породжує цілісну особистість громадянина – патріота України (поєднання інтелектуального потенціалу, духовності, життєвої компетентності, високого професіоналізму), формує її ціннісні орієнтації, стиль життя.

Виходячи з вищесказаного, метою виховання у вищій школі є підготовка успішної особистості, що здатна самореалізуватись в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал, носій культури. Досягти поставлених завдань допоможуть нові виховні технології, що ґрунтуються на співпереживанні, позитивному емоційному оцінюванні. На сьогодні вони активно впроваджуються у виховній практиці ВНЗ за такими напрямками: у процесі викладання навчальних дисциплін, позааудиторної виховної роботи, у роботі з батьками; через соціальні інститути, взаємодію з молодіжними громадськими організаціями, діяльність студентського самоврядування.

Слід заохочувати й активніше впроваджувати у виховну систему ВНЗ проекти різноманітної тематики, цікавими та сучасними за формою проведення (екскурсії, експедиції, дебати, семінари, тренінги, конференції, «круглі столи», фестивалі, літературно-музичні композиції, аудіо- та відеопроєкти волонтерських акцій). Така діяльність ефективно позначається на формуванні життєвої компетентності, досвіду, самореалізації та розвитку здібностей студента [6].

З метою створення ефективних педагогічних умов для формування духовно-етичних якостей майбутніх учителів нами розроблена технологічна модель здійснення цього процесу, головною ідеєю якої стало створення регіонального транснаціонального консерну, освітнім центром якого є університет (Рис. 1).

Культурологічний підхід був системоутворюючим при розробці нами змісту професійно-педагогічної освіти, що забезпечує підготовку студентів до духовно-етичного виховання школярів. За допомогою аксіологічного підходу визначені орієнтири в змісті професійно-педагогічної підготовки. Відповідно до особисто-орієнтованого походу створені умови для усвідомлення майбутнім педагогом себе суб'єктом професійної підготовки.

З позицій компетентнісного підходу нами акцентована увага на результаті підготовки до духовно-етичного виховання школярів, причому як результат розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність майбутнього вчителя діяти в нових, проблемних ситуаціях, пов'язаних з складними явищами в духовно-етичній сфері життя людини і суспільства

Застосування даних наукових підходів дозволило нам сформулювати концептуальні основи духовно-етичного виховання і відповідної професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя з погляду вимог

модернізації освіти в умовах різнотипності світогляду, різноманіття систем цінностей; розробки механізмів підготовки майбутнього вчителя до здійснення духовно-етичного виховання школярів в соціально-економічних умовах розвитку суспільства, що змінилися, і умовах існування різних напрямів в духовно-етичному вихованні; визначення компетенцій майбутнього педагога у сфері духовно-етичного виховання школярів.

Перша група завдань направлена на розвиток духовно-етичної сфери особистості майбутнього вчителя: усвідомлення студентами значення духовних цінностей для конкретної спільноти людей; розвиток у студентів інтересу до пошуку особистих сенсів життя.

Друга група завдань орієнтована на формування педагогічної спрямованості особистості студента на діяльність з духовно-етичного виховання школярів: формування мотивації діяльності майбутніх педагогів до духовно-етичного виховання.

Третя група завдань пов'язана з формуванням компетентності студентів у сфері духовно-етичного виховання школярів, яка є сукупністю освітніх компетенцій, необхідних майбутньому вчителю для здійснення відповідної діяльності (ціннісно-сміслової, загальнокультурної, суб'єктної, інформаційної, комунікативної, компетенції особистісного вдосконалення).

Змістовний компонент інтегровано-варіативної педагогічної моделі включає аксіологічну складову: знання про існуючі системи духовно-етичних цінностей і про цінності педагогічної діяльності; способи поведінки особистості відповідно до цих цінностей; досвід поведінки особистості в нестандартній ситуації (творчий етичний досвід); досвід емоційного ставлення до духовно-етичних цінностей.

Цю прогалину може заповнити спецкурс «Педагогічна аксіологія», розроблений кафедрою педагогіки початкового навчання і апробований протягом 2 років на факультеті педагогіки і методики початкового навчання Інституту педагогічної освіти.

Аксіологічна підготовка майбутнього вчителя у ВНЗ є достатньо обмеженою: студенти не знайомляться з категоріальним апаратом аксіології як науки, не завжди правильно орієнтуються у системі дійсних і помилкових цінностей, виявляються невідповідними до роботи зі школярами з їх залучення до аксіологічних пріоритетів загальнолюдського і національного характеру.

Для більш поглибленої і цілеспрямованої підготовки студентів з найважливіших аксіологічних проблем може виправдати себе, за певних умов, спецкурс «Педагогічна аксіологія», інтегруючий певне коло знань з філософії, загальної аксіології, педагогіки, історії освіти. У зв'язку з цим його вивчення доцільно запроваджувати на випускних курсах, коли студентами достатньо вивчені найважливіші проблеми філософських і

педагогічних наук, передбачені програмами вищих навчальних закладів. Вивчення запропонованого спецкурсу сприяє їх осмисленню з погляду педагогічної аксіології на якісно новому рівні, що істотно доповнює і збагачує загальнотеоретичну і, зокрема, філософську підготовку майбутнього вчителя. Необхідність вивчення спецкурсу «Педагогічна аксіологія», продиктована тим, що у період переоцінки цінностей у суспільстві, змін їх ієрархічної системи, актуалізується проблема нового педагогічного мислення і такого конструювання навчально-виховного процесу у школі, яке відповідало б запитам суспільства і самореалізації особистості. Центральною фігурою оновлення школи виступає вчитель, його професіоналізм і ціннісні орієнтири. У зв'язку з цим з'являється потреба у поглибленні знань майбутніх вчителів не лише з актуальних проблем школи і педагогіки, але і аксіології як науки про цінності.

Методологічну основу курсу «Педагогічна аксіологія» складають роботи філософів з проблем духовних цінностей, класична вітчизняна і зарубіжна педагогічна спадщина як компонент загальнолюдських і національних аксіологічних пріоритетів. В основу побудови спецкурсу покладені концептуальні ідеї, згідно з якими:

- система цінностей є історичною, у кожному конкретну епоху вона збагачується аксіологічними орієнтирами;
- загальнолюдські і національні цінності знаходяться в нерозривній єдності, взаємодоповнюючи і збагачуючи одна одну;
- у системі загальнолюдських аксіологічних пріоритетів виділяється особлива група цінностей освітніх або специфічно педагогічних.

Особлива увага при вивченні освітніх цінностей (або специфічно педагогічних) слід приділити цінностям професійно-педагогічної діяльності. Для того, щоб викладач міг отримати уявлення про те, які аксіологічні орієнтири майбутньої професії студенти вважають найбільш пріоритетними, кожен студент готував виступ з таких питань:

1. Чому я вибрав(ла) професію вчителя? Що вплинуло на цей вибір?
2. Як я готую себе до роботи в школі?
3. Що можу вже сьогодні дати дітям?
4. Що хотілося б отримати у процесі професійної підготовки у ВНЗ?

Виступи студентів з указаних питань дають можливість проаналізувати не лише ціннісні основи, що вплинули на вибір професії вчителя, але і уявлення студентів про те, що вони вважають необхідним у майбутній педагогічній діяльності, як співвідносять свої особисті якості з професійними.

Найбільш типовими є виступи, в яких студенти відзначають, що вибрали професію вчителя тому, що відчувають покликання або на цей вибір вплинув образ першого вчителя, на якого хотілося бути схожим. Студенти вважають, що в даний час вони недостатньо підготовлені до

роботи у школі, тому в процесі професійної підготовки у ВНЗ хотілося б отримати необхідні знання з психолого-педагогічних дисциплін, вивчити не лише методику навчання школярів, але і, що важливо, методику виховної роботи з формування у школярів етичних якостей і морально-етичних установок. Акцентування уваги на цьому аспекті виховання дітей, говорить про те, що майбутні вчителі розуміють необхідність роботи у становленні духовного світу дитини і її ціннісних орієнтацій.

Окрім цього, студентам було запропоновано написати твір на тему: «Моє уявлення про ідеального вчителя», в якому вони характеризували якості, необхідні, на їх погляд, ідеальному вчителю. Уявлення студентів про ідеальний образ учителя зводяться до наявності у нього певних особистих і професійних якостей.

Аналіз творів студентів дозволив зробити висновок про те, що найбільш важливими вони вважають:

- професійні знання, що включають загальнотеоретичну, психолого-педагогічну і методичну підготовку;
- особисті якості (широкий кругозір, ерудиція, любов до дітей, доброта у поєднанні з розумною вимогливістю, витримка, почуття гумору і ін.);
- наявність певних здібностей до педагогічної діяльності (вміння спілкуватися з людьми, бачити у кожній дитині її позитивні якості, тактовність, педагогічна етика).

Таким чином, ВНЗ виступає важливою ланкою у вихованні цілеспрямованої, творчої, самостійної особистості з яскраво вираженою національно-громадянською позицією, ціннісні орієнтації і спосіб життя якої зумовлені потребами часу і суспільним розвитком. Насьогодні важливим питанням є вдосконалення системи виховання, впровадження новітніх виховних технологій у зміст освіти, аби забезпечити її якісно новий високий рівень.

Проведене дослідження повністю не вирішує всіх проблем підготовки майбутнього вчителя до духовно-етичного виховання школярів. Напрямами дослідження можуть стати проблеми підготовки майбутнього вчителя до духовно-етичного виховання школярів в системі додаткової педагогічної освіти, виявлення педагогічних умов становлення у студентів педагогічних ВНЗ різних типів духовності, визначення ступеня впливу духовності педагога на духовно-етичний розвиток особистості школярів. Вимагають додаткового дослідження проблеми підготовки майбутнього вчителя до кожного з напрямів педагогічної діяльності у сфері духовно-етичного виховання.

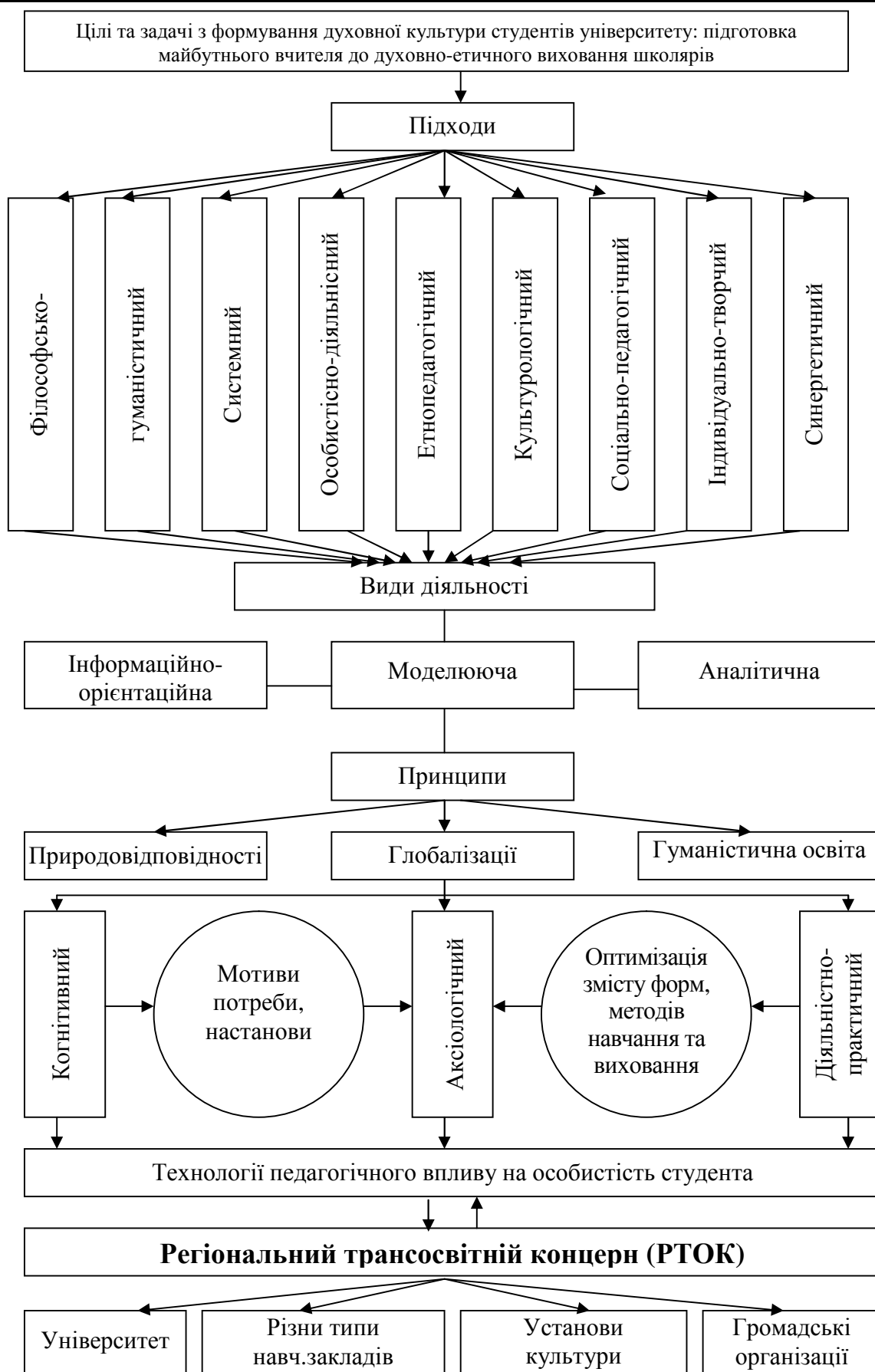


Рис. 1. Модель формування духовної культури студентів вищого педагогічного навчального закладу

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адольф Владимир Александрович. Профессиональная компетентность современного учителя : монография / Адольф Владимир Александрович. – Красноярск, 1998. – 310 с.
2. Зеер Эвальд Фридрихович. Психология профессий : учеб. пособие / Ф. С. Зеер. – М., 2003. – 336 с.
3. Маркова Аэлита Капитоновна. Психология профессионализма / А. К. Маркова – М., 1996. – 309 с.
4. Сухомлинский Василий Александрович. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. Т. 1. / сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль, А. И. Сухомлинская. – М. : Педагогика, 1979. – С. 25–265.
5. Ушинский Константин Дмитриевич. Избранные произведения. – Вып. 2. – М., Л. : Из-во АПН РСФСР, 1946. – С. 171–172.
6. Черкашина Т. В. Розвиток моральності як пріоритетний напрямок у формуванні взаємин (на прикладі ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації) / Т. В. Черкашина // Вісник Черкаського університету. – Черкаси, 2005. – Вил. 64. – С. 115–118. – (Сер.: пед. науки).

Zofia Frączek

MODEL NAUCZYCIELA NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO W PERSPEKTYWIE LITERATURY NAUKOWEJ ORAZ OCZEKIWAŃ UCZNIÓW

Автор торкається проблеми образу вчителя в освіті. У статті подається історичний розвиток педагогічної думки про професію вчителя і його роль у навчанні і вихованні підростаючого покоління від епохи стародавніх греків до XXI століття. Професія вчителя розглядається як творча професія. Подаються необхідні властивості вчителя початкової школи та експериментальні дані у табличній та статистично-обробленій формі.

Ключові слова: вчитель, учень, вчитель початкової школи, образ вчителя, риси вчителя початкових класів.

Współcześnie w literaturze naukowej stawia się przed nauczycielem bardzo złożone oczekiwania. Ekspozuje się między innymi myśl, że powinien on być intelektualistą, nowatorem, animatorem, doradcą dla ucznia, przewodnikiem i instruktorem, diagnostą, a nawet terapeutą. Badania podjęte w tej pracy pokazały, iż wymagania kierowane do nauczycieli nie są tożsame z oczekiwaniami dzieci, które oczekują od nauczyciela nauczania początkowego przede wszystkim tego, aby był on życzliwym, ciepłym i wyrozumiałym, a także otwartym na ich problemy człowiekiem.

Przemiany w zawodzie nauczyciela – rys historyczny

Funkcjonowanie w zawodzie nauczyciela zdeterminowane było epoką, w której on żył i pracował. Starożytni Grecy pragnęli takiego nauczyciela, dla którego ideałem będzie harmonijnie ukształtowany i szczęśliwy człowiek. Nauczyciel miał nie tylko wychowywać uczniów, ale również przygotowywać ich do realizacji obowiązków obywatelskich. Był postrzegany jako mistrz z zakresu działalności gospodarczej, sprawny technik, który swoje doświadczenia przekazywał podopiecznym. Przyjmowany był jako członek rodziny, który miał nauczyć swoich wychowanków sztuki polowania, odwagi, siły ducha oraz sprawności fizycznej. Wyjątek stanowił nauczyciel spartański, którego zadaniem było przygotowanie przyszłego obrońcy kraju, gotowego do najwyższych poświęceń w walce z wrogiem [12, s. 10–11]. W Atenach, nauczyciel zwany pajdagogos, często pochodzenia niewolniczego, traktowany był na równi z rzemieślnikiem. Jego zadaniem była praca nad wykształceniem fizycznym, rozwojem umysłowym, kulturą osobistą oraz obywatelskim przygotowaniem wychowanka do życia publicznego [7, s. 104]. Na przełomie V i VI wieku p. n. e. pojawił się w Atenach odmienny typ nauczyciela – sofista,

który uczył retoryki, prawa, języka, literatury w domach zamożniejszych obywateli [23, s. 47]. Z kolei w Rzymie zawód nauczyciela nie był ani szanowany, ani ceniony. Nauczycielami byli często greccy niewolnicy, albo ludzie, którym nie powiodło się w innych dziedzinach zawodowych. Nauczycieli rzymskich dzielono na nauczycieli nauczania początkowego, średniego, ogólnoliterackiego i studiów retoryczno – prawniczych. Obowiązkiem nauczyciela było przekazywanie wiedzy, natomiast wychowanie moralne realizowali rodzice i przyjaciele. Uczeń miał otrzymać od swojego nauczyciela takie horyzonty rozwoju umysłowego, jakich wymagało imperium [12, s. 13–14]. Natomiast chrześcijaństwo wprowadziło nowy typ nauczyciela posiadającego nieograniczoną władzę nad uczniem. Kontakty pomiędzy nauczycielem a uczniem ograniczały się do stawiania mu przez nauczyciela wymagań. Zadaniem nauczyciela było: nauczanie w aspekcie doktrynalnym i apologetycznym; wychowanie i aktywne przysposobienie ucznia; kształtowanie ucznia przede wszystkim na wyznawcę chrześcijaństwa [12, s. 15]. W średniowieczu zawód nauczyciela wykonywali duchowni i świeccy zakonnicy, którzy uczyli w szkołach katedralnych i klasztornych oraz starsi studenci nazywani wagantami, którzy traktowali swoją nauczycielską działalność jako zajęcie dodatkowe i krótkotrwałe. W tym okresie nauczyciel uważał się za pana i traktował swojego ucznia jak poddanego wymagając od niego posłuszeństwa i uległości [14, s. 146]. Z kolei w epoce renesansu po raz pierwszy zwrócono uwagę na problem godności dziecka. Zadaniem nauczyciela było kształtowanie ucznia na osobę zdolną do własnego, ludzkiego życia i życzliwą dla innych ludzi. Nauczyciel miał postępować z uczniem jak z własnym dzieckiem, bez gróźb i zastraszania go. Od nauczyciela oczekiwano także znajomości potrzeb i psychiki ucznia oraz życzliwości w słowach i nienagannyh obyczajów [12, s. 19]. W oświeceniu postulowano, aby zawód nauczyciela wykonywał człowiek rzetelnie wykształcony i umiejący nawiązywać wspólny język z uczniem. Kształcenie umysłów stanowiło priorytetowe zadanie nauczyciela, ale postulowano także konieczność łączenia przez niego nauczania z wychowaniem. Uznawano, iż nauczyciela powinny wyróżniać też zalety osobiste zapewniające mu szacunek w szczególności ze strony ucznia.

Zasadnicze zmiany w zawodzie nauczyciela zaszły pod koniec XVIII wieku. Wtedy to zawód nauczyciela podporządkowano polityce państwa, tworząc jednocześnie jego podstawy prawne i materialne. Praca nauczycielska w tym czasie uzyskała charakter publiczno – prawny. Proces profesjonalizacji nauczycielstwa cechuje: wyodrębnienie nauczycielstwa jako grupy społecznej; wymóg posiadania wykształcenia ogólnego i zawodowego; wprowadzenie uregulowań etycznych – zawodowych w postaci zbioru nauczycielskich powinności wobec przełożonych, rodziców i uczniów; nadanie nauczycielom odrębnych praw i obowiązków [22, s. 30]. Pod koniec XIX i na początku XX wieku można wyróżnić pewne elementy, które przyczyniły się do dalszej profesjonalizacji zawodu nauczyciela. Należą do nich: zorganizowane

doskonalenie zawodowe; nowatorstwo pedagogiczne; podejmowanie służby na rzecz wartości narodowych; tworzenie organizacji zawodowych, a także wysuwanie i doskonalenie koncepcji etyki zawodowej nauczyciela. W latach 1939–1945 nastąpiło zamknięcie polskich szkół na obszarach włączonych do Rzeszy. W tym czasie realizowano konspiracyjne nauczanie na tajnych kompletach. W pierwszych latach po wojnie w zawodzie nauczyciela mogła funkcjonować osoba, która ukończyła liceum pedagogiczne. Po dziesięciu latach od zakończenia wojny wymóg ten został podniesiony do minimum studium nauczycielskiego, a w latach sześćdziesiątych do wyższego studium nauczycielskiego. Następnie funkcję przygotowawczą przejęły kolegia nauczycielskie, studia licencjackie, aż w końcu pełne studia magisterskie [22, s. 31–33]. Dziś są one wzbogacane poprzez szeroką ofertę różnorodnych studiów podyplomowych kwalifikacyjnych i doskonalących, istotnych dla nabywania przez nauczycieli nowych kompetencji i realizacji drogi awansu zawodowego.

Model nauczyciela w myśli pedagogicznej przełomu XX/XXI wieku

Czas transformacji ustrojowej przyniósł ze sobą nowe oczekiwania społeczne, w tym też edukacyjne. Potrzeba radykalnych zmian wyzwoliła wzmożone poszukiwania badawcze nad kształtem polskiej pedagogiki, a co się z tym wiąże rolę zawodową i zadaniami nauczyciela oraz jego aksjologią. Podmiotem otwartym na społeczne zmiany miał być nauczyciel – intelektualista. Przypisywano mu rolę baczного obserwatora zachodzących przemian społecznych, aktywnego uczestnika procesu edukacyjnego krzewiącego demokrację zarówno w klasie szkolnej, jak i poprzez ukazywanie uczniom właściwego sposobu odbierania świata zewnętrznego. Pojawia się on tu także jako organizator dialogów i uczestnik wymiany między i wewnątrz pokoleniowej. Jednakże nie występuje jako arbiter, ale ten który się przysłuchuje, współtworzy, wysuwa argumenty i wyraża własne poglądy, mówi od siebie, a nie w czyimś imieniu [20, s. 297–318]. Nauczyciel w tym ujęciu jest tożsamością autonomiczną podejmującą działania we własnym imieniu i na własny rachunek, w poczuciu głębokiej odpowiedzialności. Jako jednostka autonomiczna respektuje też potrzeby swoich wychowanków, obce są mu działania wiodące do konwencjonalności zachowań, uległości i podporządkowania. Charakteryzuje go również dociekliwość poznawcza i krytycyzm wobec zewnętrznie narzucanych przypisów roli zawodowej [11, s. 15].

Przejście do nowej jakości życia wymusza na nauczycielu realizację zadań samokształceniowych. Ma on być jednostką zdolną do samokształcenia, gdyż funkcjonowanie w zawodzie nauczyciela wymaga ciągłego doskonalenia się. Treści i problemy samokształcenia nauczycieli wynikają z trzech co najmniej czynników: z istoty i właściwości zawodu nauczyciela; z kierunku przemian i zakresu modernizacji szkolnictwa; z teorii pedagogicznej podejmowanych rozwiązań oświatowych oraz zasad polityki kulturalno-

oświatowej [18, s. 311–312].

Zawód nauczyciela ujmowany jest jako zawód twórczy. Nauczyciel nowator wychodzi poza sztywne struktury systemu klasowo – lekcyjnego, stwarza wciąż nowe sytuacje, mobilizujące do tego, aby doskonalić to, co stworzyli inni [8, s. 115]. Nauczyciel – innowator, to szczególny typ innowatora, to podmiot twórczy w sferze kształcenia i wychowania, którego działania wiodą do rozwoju kultury wychowania, do projektowania i realizacji innowacji pedagogicznych, a w konsekwencji nowych, lepszych efektów kształcenia, do postępu pedagogicznego [21, s. 157]. W ten sposób staje się on współtwórcą demokratycznej, nowoczesnej i maksymalizującej rozwój jednostek szkoły. Przemiany społeczne przyniosły ze sobą zmiany relacji pomiędzy uczestnikami procesów edukacyjnych. Podkreśla się, że nauczyciel nie może ograniczać swej roli do roli osoby, która przekazuje i egzekwuje wiedzę. Jest on raczej przewodnikiem dla uczniów, kimś kto wspiera ich w poszukiwaniu, organizowaniu i wykorzystywaniu wiedzy. Ma on przygotować uczniów do rozumienia świata i kierowania sobą, wychodzenia z sytuacji skomplikowanych. W gruncie rzeczy idzie o przygotowanie ich do kształcenia ustawicznego, które jest niejako symbolem społeczeństwa globalnego. Nauczyciel staje się animatorem procesu kształcenia i wychowania, który wspomaga uczniów w ich rozwoju, uświadamia im ich zdolności i możliwości działań twórczych [1, s. 77]. Oczekuje się od niego, aby kształcił wysoko wyspecjalizowane kadry. Przestaje on być jednak jedynym źródłem wiedzy, a przyjmuje na siebie rolę doradcy ucznia, inicjatora, przewodnika i instruktora, który wspiera go w jego samodzielnej działalności poznawczej, w procesie samokształcenia. Nauczyciel ma być fachowcem w dziedzinie wspierania i stymulowania rozwoju uczniów, który prezentuje im również możliwości wychodzenia poza wiadomości szkolne przyjmując rolę inspiratora twórczych i niekonwencjonalnych działań dzieci i młodzieży [2, s. 109].

Wzrost zagrożeń społecznych związanych z narastaniem wśród dzieci i młodzieży zachowań agresywnych oraz szerzącymi się uzależnieniami od różnego rodzaju środków toksycznych, a nawet mass – mediów, wpisuje współczesnego nauczyciela w nową rolę diagnosty i terapeuty, specjalisty w zakresie udzielania pomocy uczniom w krytycznych dla nich momentach, który aktywnie włącza się w przeciwdziałanie chorobom cywilizacyjnym [15, s. 28]. Współdziała przy tym wszystkim efektywnie z rodziną ucznia i szerszym środowiskiem społecznym.

Różnorodne poglądy badaczy dotyczące osobowości nauczyciela na jaką istnieje zapotrzebowanie, pozwalają stworzyć pewną ich syntezę i konkludować, iż powinien to być człowiek wszechstronnie wykształcony, twórczy, człowiek o innowacyjnym myśleniu i działaniu, otwarty na ucznia, umiejący aktywnie współdziałać i współpracować z szerszymi zespołami ludzi, uznający prawa ludzi do odmienności religijnej i kulturowej, a jednocześnie krytyczny w swoich poglądach oraz przewodnik dla ucznia po świecie wiedzy, umiejętności, a nade

wszystko wartości. Z całą mocą należy podkreślić, że nauczyciel przyjmując na siebie rolę przewodnika uczniów przyjmuje tak naprawdę rolę transmitora i promotora wartości w procesie edukacji [4, s. 44–45]. Staje się kimś, kto kształtuje tak dziś potrzebną świadomość związków pomiędzy historią a przyszłością, kto wskazuje na istnienie pewnych wartości ponadczasowych, ogólnoludzkich i prowadzi ucznia przez proces jego aksjologicznego dojrzewania [3, s. 31]. Jest to szczególnie ważne dziś, gdy często mówimy o odczłowieczeniu współczesnej kultury, o zaniku głębszych wartości humanistycznych w osobowości człowieka, o tym, że wielu z nas zagubiło się w świecie różnych ideologii: religijnych i politycznych fundamentalizmów, pragmatyzmu, hedonizmu, nacjonalizmu, postmodernizmu, feminizmu, libertarianizmu [17, s. 91].

Nauczyciel nauczania początkowego w kontekście rozważań teoretycznych i badań empirycznych

T. Gordon zestawia kilka trudnych do zrealizowania przez nauczyciela wymagań, aby mógł on zasłużyć na miano idealnego nauczyciela. Z wymagań tych wynika, że:

- nauczyciel musi głęboko ufać, że uczniowie mimo wszystko są zdolni do rozwiązywania swoich problemów. Jeżeli zaś nie potrafią ich szybko rozwiązać, nauczyciel musi dostrzec sens podejmowania i realizowania przez dzieci samego procesu poszukiwania i pamiętać, że celem aktywnego słuchania jest ułatwienie znalezienia rozwiązania;

- nauczyciel musi chcieć pomóc uczniom w rozwiązaniu ich problemów i znaleźć na to czas;

- nauczyciel musi towarzyszyć uczniowi przeżywającemu problemy, ale zachować odrębną tożsamość. Powinien przeżywać uczucia dziecka tak, jakby były one jego własnymi uczuciami, nie może jednak pozwolić, aby rzeczywiście się nimi stały, gdyż musi wesprzeć ucznia z pozycji doświadczonego i dojrzałego profesjonalisty;

- nauczyciele muszą szanować prywatność i poufny charakter wszystkiego, co uczeń mówi o sobie i swoim życiu [5, s. 88–89].

W opinii T. Gordona wiara w samodzielność ucznia, wspieranie w rozwiązywaniu trudnych problemów, aktywne jego słuchanie, empatyczne wsluchiwanie się w jego potrzeby, poświęcanie mu czasu, a także szacunek dla jego prywatności – to oczekiwane dziś od nauczyciela zachowania gwarantujące mu osiągnięcie sukcesu wychowawczego. Szczególnie są one istotne w przypadku nauczyciela nauczania początkowego, który otwiera przed dziećmi szkolną perspektywę funkcjonowania i samorealizacji. Doświadczenia ucznia wyniesione z tego okresu decydują często o całej jego karierze edukacyjnej. Bowiem w okresie edukacji wczesnoszkolnej rozwija się w sposób szczególnie dynamiczny dociekliwość poznawcza dziecka i kształtuje stosunek do nauki, który trwa przez całe życie.

Nauczycielowi nauczania początkowego przypisuje się także konieczność

posiadania umiejętności diagnostycznych, prognostycznych, prewencyjno – korekcyjnych i socjotechnicznych. Umiejętności diagnostyczne przejawiają się w przestrzeganiu praw rządzących procesami wychowania i kształcenia oraz prawidłowości rozwojowych w połączeniu ze znajomością dziecka, jego potrzeb biologicznych, emocjonalnych i psychospołecznych. Należy do nich także uwzględnienie w podejściu pedagogicznym indywidualnych właściwości i możliwości dziecka. Są to umiejętności niezbędne do postawienia diagnozy dotyczącej sytuacji dziecka, grupy dziecięcej oraz środowiska. Natomiast umiejętności prognostyczne wymagają od nauczyciela właściwego wnioskowania o możliwościach rozwojowych dziecka i przewidywania konsekwencji metod postępowania tak, aby wybrać te optymalne. Z kolei umiejętności prewencyjno – korekcyjne obejmują postawienie prawidłowej diagnozy oraz dalsze, skuteczne oddziaływanie pedagogiczne. Idzie tu o realizację zasady rozwoju potencjalnych możliwości dziecka, zapobieganie powstawaniu trudności wychowawczych i kompensowanie wpływu niekorzystnych czynników środowiskowych. Natomiast wyróżnione umiejętności socjotechniczne polegają na formułowaniu zaleceń dotyczących przekształceń społecznych, aby osiągnąć zamierzone cele. Nauczyciel nauczania początkowego powinien znać prawa rządzące grupą dziecięcą oraz umieć nią kierować dla uzyskania pożądaných efektów wychowawczych, zwłaszcza w aspekcie uspołecznienia dzieci. Niezbędną jest tu umiejętność rozwiązywania konfliktów [9, s. 135–136]. Ze względu na to, iż żyjemy w czasach szybko zmieniającej się rzeczywistości społecznej, każdą z przedstawionych umiejętności nauczyciel musi rozwijać i ulepszać przez całe swoje życie wraz z tym, jak zmienia się oblicze szkoły i sam uczeń oraz jego potrzeby.

Dokonując przeglądu badań nad modelem nauczyciela nauczania początkowego prowadzonych na przestrzeni wielu lat, warto zwrócić uwagę na wyniki przedstawione przez J. Maślankę. Oczekiwane od nauczyciela nauczania początkowego cechy podzielono tu na cztery grupy:

- cechy moralne, kierunkowe – miły, życzliwy, wrażliwy, koleżeński, prawdomówny, prostolinijny, sprawiedliwy, bezinteresowny, opiekuńczy;
- cechy prakseologiczno – pedagogiczne – znający i kochający wszystkie dzieci, pracowity, zrównoważony, umiejący przekazać wiedzę, kulturalny, miły, bez nałogów, wyrozumiały, taktowny, odpowiedzialny, konsekwentny;
- cechy intelektualne – mający wiedzę, inteligentny, twórczy, wykształcony;
- cechy zewnętrzne – schludny, reprezentatywny [16, s. 165–167].

Z kolei M. Luchowska, wykorzystując przeprowadzone przez siebie badania, do pożądaných cech nauczyciela zaliczyła takie cechy jak: serdeczny, uśmiechnięty, mobilizujący do pracy wszystkich uczniów, rozwijający ich zainteresowania i zdolności, dbający o ich poczucie bezpieczeństwa i akceptacji [13, s. 11].

Podobne badania przeprowadzone zostały przez M. Prugar. Na ich podstawie wśród ważnych cech osobowych nauczyciela wyeksponowano: dobroć, posiadanie wiedzy, dyskrecję, cierpliwość, sprawiedliwość, wykazywanie się kompetencją nauczycielską i życiową [19, s. 81].

Z badań M. Kwiatkowskiej – Góralczyk wynika, iż do cennych cech nauczyciela klas początkowych należy: szeroka wiedza ogólna, pracowitość, pomysłowość, konsekwencja, logiczność, partnerstwo, innowacyjność, empatia, otwartość, operatywność, kreatywność, cierpliwość, ambicja, elastyczność, zaangażowanie [11, s. 41–43].

Mimo licznych badań prowadzonych nad pożądanymi cechami nauczyciela nauczania początkowego wiedza ta wymaga ciągłej aktualizacji i rozwijania oraz przenoszenia wyników badań do świadomości pedagogicznej nauczycieli. Dlatego też podjęto własne badania pedagogiczne, których celem było:

- ustalenie w jaki sposób uczniowie nauczania początkowego (klas III) postrzegają swojego nauczyciela;
- rozpoznanie jakiej sylwetki nauczyciela oczekują uczniowie.

Dla przeprowadzenia badań przygotowano dla uczniów kwestionariusz ankiety. Mając na uwadze możliwości wypowiedzania się w formie pisemnej badanych dzieci zwrócono się do nich jedynie z trzema pytaniami otwartymi i poproszono o szczere oraz wyczerpujące odpowiedzi. Pytania te przyjęły brzmienie:

1. Jaka jest Twoja pani nauczycielka?
2. Jaką chciałabyś/chciałbyś mieć panią nauczycielkę?
3. Jakiej nie chciałabyś/chciałbyś mieć pani nauczycielki?

Badaniami objęto uczniów pięciu klas trzecich rzeszowskich szkół podstawowych. Łącznie przebadano 118 uczniów. W tej grupie znalazło się 62 dziewczynki (52,5 %) oraz 56 chłopców (47,5 %).

Postrzeganie nauczyciela przez uczniów

W odpowiedzi na pytanie skierowane do uczniów – «Jaka jest Twoja pani nauczycielka» dzieci odpowiadając najczęściej opisywały swojego nauczyciela przypisując mu same dobre cechy. Przykładem mogą być poniższe odpowiedzi:

- «Moja pani jest pogodna, życzliwa, pomaga nam gdy mamy jakieś problemy»;
- «Moja pani jest miła i uprzejma, potrafi nauczyć mnie różnych rzeczy i mi pomóc»;
- «Lubię moją panią, bo jest wyrozumiała i miła, stawia sprawiedliwe oceny»;
- «Pani jest miła, pogodna, życzliwa i mało krzyczy»;
- «Nasza pani jest pomysłowa, miła i uśmiechnięta, nie można się przy niej nudzić»;
- «Lubię panią, bo jest miła, uprzejma i często nas chwali, pomaga nam i uczy ciekawych rzeczy».

Listę wymienianych przez dzieci cech pozytywnych przybliża tabela nr 1. Należy podkreślić, że badane dzieci wskazywały po kilka cech nauczyciela.

Tabela nr 1

Wskazania ucznia	Liczba wskazań	
	N	%
wesoła, uśmiechnięta, z poczuciem humoru, radosna, pogodna	89	75,42
miła	78	66,10
pomocna, uczynna i życzliwa	76	64,40
sprawiedliwa w ocenianiu	66	55,93
ma dużą wiedzę, mądra, ciekawie tłumaczy i uczy, przekazuje wiedzę	53	44,91
nie krzyczy, jest cierpliwa, wyrozumiała	44	37,28
dobrze organizuje wycieczki i rozrywki, wyjścia ze szkoły	37	31,35
dokładna, uważna	28	23,72
nagradza uczniów, chwali uczniów	25	21,18
przeprowadza ciekawe gry, zabawy	22	18,64
sympatyczna, uprzejma	22	18,64
serdeczna, kochana	19	16,10
najlepsza, najfajniejsza	16	13,55
ładna, ładnie ubrana, ma ładne włosy	16	13,55

Źródło: badania własne

Z wypowiedzi uczniów wynika, że nauczycieli nauczania początkowego pracujących z nimi charakteryzują najczęściej takie cechy jak: poczucie humoru, uśmiech, radosne usposobienie, miłe odniesienie do dzieci, uczynność, życzliwość, pomaganie dzieciom, sprawiedliwość w ocenianiu, mądrość, ciekawy sposób przekazywania wiedzy, cierpliwość i wyrozumiałość. Jak widać dzieci zwracają najczęściej uwagę na cechy moralne i kierunkowe, i te właśnie wymieniają. W dalszej kolejności sytuują cechy prakseologiczno – pedagogiczne i intelektualne. Natomiast najrzadziej wskazują na właściwości z grupy cech zewnętrznych (np. ładny ubiór, wygląd).

Wśród badanych dzieci pojawiły się też takie wypowiedzi, które przypisują nauczycielom pewne negatywne cechy. Obrazuje to tabela nr 2.

Tabela nr 2

Wskazania ucznia	Liczba wskazań	
	N	%
krzykliwa	17	14,40
niemiła	15	12,71
surowa	12	10,16
niecierpliwa	10	8,47
niewyrozumiała	8	6,77

Źródło: badania własne

Analizując dane z tabeli trzeba podkreślić fakt, iż negatywne cechy nauczyciela uczniowie wskazywali bardzo rzadko. Do tych wymienianych należy np.: krzykliwość, surowość, niecierpliwość, niewyrozumiałość. Znow warto zauważyć, iż w wypowiedziach dzieci dominują cechy moralne i kierunkowe nauczyciela.

W dalszej części badań podjęto starania zmierzające do ustalenia oczekiwanej przez uczniów sylwetki nauczyciela.

Oczekiwana przez uczniów sylwetka nauczyciela

Dla rozpoznania oczekiwań uczniów dotyczących sylwetki nauczyciela zwrócono się do nich z pytaniem: Jaką chciałabyś/chciałbyś mieć panią nauczycielkę? Obraz odpowiedzi uczniów na tak postawione pytanie przybliży tabela nr 3.

Tabela nr 3

Wskazania ucznia	Liczba wskazań	
	N	%
miłą	81	68,64
cierpliwą, taką która nie krzyczy, wyrozumiałą	72	61,01
umie wysłuchać, życzliwą, pomagającą	67	56,77
wesołą, uśmiechniętą, żartobliwą, radosną, pogodną	62	52,54
mądrą, która ma wiedzę, dobrze uczy i przekazuje wiedzę	55	46,61
sprawiedliwą	53	44,91
taką, która często nagradza uczniów, która chwali uczniów	51	43,22
która często organizuje ciekawe rozrywki, wycieczki, wyjścia ze szkoły	44	37,28
taką, która organizuje ciekawe gry, zabawy	32	27,11
która potrafi rozwiązywać konflikty	21	17,79
która ładnie wygląda, dba o wygląd	17	14,40

Źródło: badania własne

Analizując przedstawiony w tabeli nr 3 materiał badawczy można wyciągnąć wnioski, iż oczekiwania uczniów dotyczące pożądanej sylwetki nauczyciela wiążą się najczęściej z cechami moralnymi i kierunkowymi oraz prakseologiczno – pedagogicznymi. Dzieci chcą, by ich nauczyciele byli przede wszystkim mili, cierpliwi, wyrozumiali, życzliwi i umiejący ich słuchać, a ponadto, aby mieli radosne i pogodne usposobienie. Mądrość i wiedza nauczyciela (a więc właściwości intelektualne), okazała się być także ważną cechą, ale wymienianą przez uczniów nieco rzadziej. Warto zwrócić uwagę także na to, że dzieci chcą, aby ich nauczyciele byli sprawiedliwi. Należy też podkreślić fakt, iż uczniowie zwrócili także uwagę na bardzo ważną umiejętność nauczyciela – zdolność do rozwiązywania konfliktów, które pojawiają się w klasie, jako grupie społecznej. Oto przykładowe wypowiedzi uczniów:

– «Chciałabym, żeby nauczycielka była miła, wyrozumiała, cierpliwa i wesoła»;

– «Chciałbym, aby pani była miła, pomagająca, żartobliwa, dobrze uczyła i radziła sobie z konfliktami w klasie»;

– «Chciałbym, żeby pani nauczycielka była cierpliwa, miła, uważnie słuchała, często chwaliła i była sprawiedliwa»;

– «Chciałabym, żeby nauczycielka nie krzyczała, była życzliwa, radosna, miła, cierpliwa»;

– «Chciałbym, żeby nauczycielka była cierpliwa, dobrze uczyła, organizowała ciekawe rozrywki, często chwaliła».

Prowadząc badania podjęto również starania zmierzające do ustalenia tych cech, których zdaniem uczniów nie powinien przejawiać nauczyciel. Stąd też zapytano uczniów: Jakiej nie chciałabyś/chciałbyś mieć pani nauczycielki? Zestaw podanych przez dzieci cech przybliża poniższa tabela nr 4.

Tabela nr 4

Wskazania ucznia	Liczba wskazań	
	N	%
niemiłej	85	72,03
niecierpliwej, nerwowej, krzykliwej, złośliwej, surowej	73	61,86
nieprzyjaznej, niesympatycznej, niewyrozumiałej	61	51,69
nudnej, ponurej, smutnej	56	47,45
nieżyczliwej, niepomagającej uczniom	52	44,06
niesprawiedliwej, źle oceniającej	49	41,52
źle uczącej	45	38,13

Źródło: badania własne

Badania pokazują, że dzieci nawiązały tu do pewnych wcześniej wskazanych negatywnych cech, które dostrzegają u swojego nauczyciela. Do cech, których nie chciałyby, aby posiadali ich nauczyciele zaliczyły: niemiłe

odnoszenie się do uczniów, niecierpliwość, krzykliwość, złośliwość, brak wyrozumiałości, ponure i nudne usposobienie, a także nieżyczliwość, czy też niesprawiedliwe ocenianie. Uczniowie wypowiadając się pisali:

- «Nie chciałbym, żeby nauczycielka była niemila, niesprawiedliwa, nudna»;
- «Nie chciałbym, żeby pani była niemila, niecierpliwa, złośliwa, nerwowa»;
- «Nie chciałabym, żeby pani była surowa, niesprawiedliwa, smutna, niewyrozumiała»;
- «Nie chciałabym, aby pani nauczycielka była niemila, krzykliwa i żeby źle uczyła»;
- «Nie chciałbym, żeby nauczycielka była ponura, niesympatyczna, niesprawiedliwa».

Jak wskazują i te wypowiedzi uczniowie wyraźnie cenią sobie nauczycieli charakteryzujących się pozytywnymi cechami moralnymi oraz kierunkowymi, a także prakseologiczno – pedagogicznymi. Można tu odwołać się do słów Marii Grzegorzewskiej i powiedzieć, że im lepszym nauczyciel jest człowiekiem, tym większy wpływ wywiera na swoich uczniów [6, s. 10–13]. Bowiem poprzez swoją prostotę i otwartość na dziecko oraz jego problemy, a także ciepłe, pełne uwagi i wyrozumiałości podejście do ucznia staje się dla niego kimś bardzo bliskim i ważnym. Jest kimś, kogo on chce słuchać i z kim chce spędzać czas. Taki nauczyciel staje się dla dziecka prawdziwym autorytetem, który oddziałuje poprzez swój autentyzm, życzliwość, miłość, sympatię, uważne słuchanie i czas spędzony z dziećmi.

W obliczu zaprezentowanych wypowiedzi dzieci odsłaniających ich prawdziwe oczekiwania wobec nauczyciela z jednej strony, a z drugiej wskazujących nauczycielowi drogę do sukcesu pedagogicznego, wszystkie opisane wcześniej w tym materiale charakterystyki odnajdywane w literaturze, a odnoszące się do współczesnego modelu nauczyciela i zadań jakie się przed nim stawia zdają się być zbędnym, utrudniającym sprawne funkcjonowanie nauczyciela konstruktem teoretycznym, odbiegającym od realiów życia ucznia. Bowiem uczeń, a szczególnie ten, który rozpoczyna swoją edukację szkolną chce w swoim nauczycielu zobaczyć przede wszystkim **życzliwego sobie i prawdziwego człowieka**. Osobę, która jest zainteresowana jego dobrem i zaangażowana w jego rozwój. Kiedy zabraknie tej zwykłej, ludzkiej życzliwości i otwartości na dziecko, to nie są w stanie jej skompensować choćby najdoskonalej rozwinięte wszystkie inne kompetencje nauczyciela.

LITERATURA

1. Dąbrowska E., O nowy model nauczyciela wychowawcy, (w:) Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej, red. M. Ochmański, Lublin 1997.
2. Drynda D., Zadania zawodowe w poglądach i działaniu nauczycieli, (w:)

- Niektóre aspekty porównawcze edukacji nauczycielskiej, red. Z. Jasiński, Opole 1994.
3. Ferenz K., Nauczyciel jako transmitter i promotor wartości, (w:) Model nauczyciela w zintegrowanej Europie, red. S. Badora, D.K. Marzec, Częstochowa 1995.
 4. Frączek Z., Edukacja aksjologiczna wobec potrzeb współczesności, Rzeszów 2002.
 5. Gordon T., Wychowanie bez porażek, Warszawa 1997.
 6. Grzegorzewska M., Listy do młodego nauczyciela, Warszawa 1957.
 7. Juraś B., Śliwierski B., Pedagogiczne drogowskazy, Kraków 2000.
 8. Kosyrz Z., Wychowanie interpersonalne, Warszawa 1993.
 9. Kwiatkowska M., Podstawy pedagogiki przedszkolnej, Warszawa 1985.
 10. Kwiatkowska K., Procesy integracyjne w Europie i ich implikacje dla kształcenia nauczycieli, (w:) Nauczyciel i problemy jego kształcenia w okresie zmiany społecznej, Studia Pedagogiczne LX, Wrocław-Warszawa-Kraków 1994.
 11. Kwiatkowska – Góralczyk M., Świadomość nauczyciela klas początkowych a współczesne konteksty edukacji, Nowa Szkoła 2003, nr 5.
 12. Legowicz J., O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania, Warszawa 1975.
 13. Luchowska M., Vademecum nauczyciela klas początkowych, Tarnobrzeg 1995.
 14. Madeja J., Szkic historyczny zawodu nauczycielskiego, Chowanna 1961, nr 2.
 15. Marzec D. K., Nauczyciel wychowawca w zintegrowanej Europie, (w:) Model nauczyciela w zintegrowanej Europie, red. S. Badora, D.K. Marzec, Częstochowa 1995.
 16. Maślanka J., Zaborowski Z., Samoświadomość i samowiedza zawodowa nauczyciela, Warszawa 1989.
 17. Podgórski R. A., Homo socjologikus w strukturze wartości, Rzeszów 2008.
 18. Półturzycki J., Potrzeby i kierunki rozwoju samokształcenia i doskonalenia nauczycieli, (w:) Edukacja- szkoła- nauczyciele, red. J. Kuźma, J. Mortbitzer, Kraków 2005.
 19. Prugar M., O osobowości nauczyciela słów kilka, Życie Szkoły 2001, nr 2.
 20. Rutkowiak J., Edukacyjna świadomość nauczycieli; intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transformacji (w:) Odmiany myślenia o edukacji, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995.
 21. Schulz R., Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań, Warszawa 1994.
 22. Smołaski A., Historyczne etapy profesjonalizacji nauczycielstwa w Polsce, Dyrektor Szkoły 2002, nr 3.
 23. Żeleźny E., Nauczyciel i młodzież w procesie polskich przemian, Rzeszów 1992.
-

ВИХОВНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ

УДК 371.13

Олена Бойван

РОЛЬ МИСТЕЦТВА СЛОВА В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

У статті проаналізовано проблему естетичного виховання студентів вищих педагогічних навчальних закладів, розкрито вплив мистецтва, зокрема мистецтва слова на естетичний розвиток особистості майбутнього вчителя. Звертається увага на значення рівня мовленнєвої культури в професійній діяльності педагога, а також вказується на роль мистецтва слова в її формуванні.

Ключові слова: естетичне виховання, мистецтво, мистецтво слова, естетичний розвиток особистості, книга, мовленнєва культура, вища школа.

Становлення України, як суверенної, незалежної, самостійної держави, яка входить у нові міжнародні відносини, надання українській мові статусу державної, зміна пріоритетів у сфері освіти, ставлять перед освітою ряд завдань. Одним із яких є розбудова системи освіти, її докорінне реформування з урахуванням кардинальних змін в усіх сферах суспільного життя.

Державна програма «Освіта» (Україна ХІ століття), головна мета якої «створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації», Концепція педагогічної освіти, Закон України «Про вищу освіту», Концепція естетичного виховання ставлять перед вищою освітою завдання – «підготовка нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня», «розвиток естетичної свідомості, загальнокультурної та художньої компетентності, потреби в духовному самовдосконаленні», формування комунікативної компетентності.

Питанню естетичного виховання підростаючого покоління приділяли увагу в своїх працях такі класики педагогіки як А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський.

Концептуальні засади виховання естетичних цінностей підростаючого покоління сформульовано в працях І. Бега, Н. Ганнусенко, К. Чорної.

Теоретичні аспекти формування естетичного досвіду особистості

засобами мистецтва розглядали у своїх працях Г. Васянович, Л. Горюнова, І. Зюзюн, Д. Кабалевський, Н. Киященко, В. Кудін, О. Лармін, Н. Миропольська, С. Мельничук, З. Новлянська, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Тарасенко, А. Федь, Л. Хлебнікова, Г. Шевченко, О. Щолокова.

Теоретичні засади формування ціннісних орієнтацій засобами мистецтва слова знайшли відображення в працях М. Бахтіна, В. Біблера, Л. Виготського, М. Кагана, Д. Ліхачова, О. Мелік-Пашаєва, Л. Столовича.

Велику увагу в своїх працях приділяють психологічним аспектам естетичного виховання студентства вчені: В. Андреев, І. Бех, П. Блонський, М. Боришевський, О. Леонтєв, С. Максименко, Б. Теплова.

Теоретичні основи морально-естетичного виховання висвітлюють в своїх працях В. Бутенко, І. Зюзюн, Є. Квятковський, Л. Масол, Б. Неменський, Т. Рейзенкінд.

Естетичний вплив мистецтва на формування особистості висвітлено Д. Антоновичем, Г. Костюком, К. Платоновим, С. Рубінштейном, Б. Юсовим.

У своїх наукових дослідженнях висвітлюють аспекти теорії й методики організації діяльності студентського колективу В. Андреев, М. Боришевський, Ю. Бохонкова, Л. Буєва, О. Глотчкін, Г. Грибенюк, О. Киричук, І. Мангутов, В. Моляко, Л. Орбан-Лембрик, М. Савчин, В. Третьяченко, Л. Уманський та ін.

Аналіз наукової літератури з педагогіки, психології, лінгвістики дозволяє зробити висновок, що проблема естетичного виховання студентів вищих навчальних закладів засобами мистецтва слова досліджена недостатньо. У її розв'язанні існує ряд суперечностей, зокрема:

- між потребами суспільства у вихованні нової інтелектуальної та культурної генерації, та наявним станом духовної культури студентської молоді;
- між можливостями впливу засобами мистецтва слова на духовно-естетичний розвиток студентства та недостатнім його використанням.

Метою статті є розгляд особливостей впливу мистецтва слова та мистецтва в цілому на естетичний розвиток студентів вищих педагогічних навчальних закладів, та на формування їх мовленнєвої культури.

Спробуємо проаналізувати деякі процеси впливу мистецтва, а зокрема мистецтва слова, на естетичний розвиток студентства.

Поняття естетичного виховання дуже багатогранне і складне, тому немає і не може бути єдиної думки щодо цього. Проблема естетичного виховання не є новою: вона існує протягом віків, але це не зменшує потреби в її постійному дослідженні та вивченні. Значущість естетичного виховання для розвитку особистості можна передати словами відомого вчителя О. Г. Сайбедінова «Якщо уявити освіту у вигляді саджанця, то ґрунтом для його розвитку і зростання будуть предмети художньо-естетичного циклу, які розвивають творчу особистість. Потім гілки зазеленіють усвідомлено запитаними спеціальними знаннями і

математичними, природничо-науковими – різними, і це дає змогу рости і розвиватися всьому саджанцю» [1, с. 76].

У національній доктрині розвитку освіти України у ХІ столітті, Державній комплексній програмі естетичного виховання підкреслено необхідність послідовного і ефективного вирішення завдань естетичного виховання студентської молоді, підготовки її до глибокого сприймання, адекватної оцінки та творчого освоєння естетичних явищ повсякденного життя, творів мистецтва та літератури. Адже питання естетичної культури особистості охоплюють різні аспекти життєдіяльності студентської молоді, виявляють себе у сфері навчання, праці, відпочинку, побуту, міжособистісних стосунків, творчої діяльності.

Останнім часом проблема естетичного виховання студентів вищих педагогічних навчальних закладів все більше цікавить вчених, тому що важливим критерієм сучасної педагогічної науки і практики є не тільки досконалий рівень повної професійної спеціалізації майбутнього вчителя, а й спрямованість його духовної свідомості, естетичної культури. Адже естетично розвинена людина вносить елементи прекрасного у всі види своєї діяльності, а естетична безграмотність зумовлює духовну, емоційно-почуттєву черствість. Тому потрібно формувати у студентів художньо-естетичну культуру, розвивати естетичний смак, любов до мистецтва.

Розвиваючись людина зазнає впливу різних факторів: освіти, яка дає знання, трудової та соціальної діяльності, міжособистісних відносин і т.д. Серед них провідне місце належить мистецтву з його впливом на формування і розвиток естетичної культури особистості.

Мистецтво має вагомий вплив на свідомість і підсвідомість, тому не потрібно розглядати його лише як джерело художнього та естетичного виховання, формування емоційно-естетичної культури, адже мистецтво є універсальним механізмом розвитку не лише культури, а і творчого потенціалу та мислення особистості. Як пише Г. Рід «через мистецтво відбувається вдосконалення та розвиток нахилів, здібностей, почуттів, емоцій людини, тобто здійснюється безпосередній процес «природного» естетичного самовиховання» [2, с. 10].

Мистецтво втілює в собі надзвичайно потужну здатність розвивати людину. Людина звертається до мистецтва у пошуках істини і сенсу життя. У процесі сприйняття та осмислення трагічного і комічного, прекрасного і потворного, піднесеного і низького виховується та розвивається особистість. На думку Ю. Лотмана мистецтво відтворює принципово новий рівень дійсності, який відрізняється від неї певним збільшенням свободи. Свобода привноситься в ті сфери, які в реальному її не мають [3, с. 129].

Важливість мистецтва в естетичному вихованні не викликає сумніву, оскільки воно і є його суттю. На виховні можливості мистецтва та його специфічні якості звертає увагу в своїх працях художник та педагог

Б. М. Неменський: «Ніщо, крім мистецтва, не здатне відтворити чуттєвий досвід багатьох поколінь. Твір мистецтва може передати приниження раба чи біль старої самотності і залишитися при цьому молодою людиною теперішнього часу. Тому саме вплив мистецтва формує душу, збагачує людський особистий досвід велетенським досвідом людства».

Важливе значення у процесі формування культури особистості належить мистецтву слова, що має унікальну здатність впливу на людину, на формування її естетичної свідомості, що в свою чергу впливає на інтелектуальну, моральну, емоційну сферу і сприяє гармонійному розвитку особистості, допомагає пізнати світ і знайти своє місце в ньому, знайомить із духовно-естетичним досвідом попередніх поколінь та сприяє зростанню власної емоційно-естетичної культури. За допомогою засобів мистецтва слова здійснюється естетичний та духовний розвиток особистості, знайомство з надбаннями української та світової літератури, оволодіння цінностями та знаннями в галузі мистецтва взагалі. Мистецтва слова є основою для розуміння різних видів мистецтва, в свою чергу краса мистецтва, що безпосередньо переживається, знаходить свій вираз у вишуканості та виразності мовлення особистості. В. О. Сухомлинський в «Листах до сина» писав: «Найголовніший засіб самовиховання душі – краса. Краса в широкому розумінні – і мистецтво, і музика, і сердечні відносини з людьми».

Головним джерелом естетичного виховання у всі часи була книга. Книга – це складова частина та головний носій загальної культури. Її образ складається з багатьох чинників, які несуть в собі пізнавальну, моральну, естетичну та інші інформації. Якою б за формою книга не існувала, вона стає універсальним зберігачем соціального досвіду. Книга має подвійний і навіть багатоманітний характер. Вона може виступати і засобом збереження інформації для людей наступних поколінь, і засобом комунікації, а також бути товаром. Книга супроводжує людину з раннього дитинства і до останніх днів, несучи їй світло розуму і знань, виховуючи та скеровуючи духовно, естетично. Цей повсякчасний зв'язок людини з книгою зумовлює величезний виховний зміст, книга може впливати на людей різного художнього рівня та різних поглядів на життя [4, с. 6].

Ідея розкриття краси художнього слова студентам, пробуджуючи в них здатність милуватися мовою, «смакувати» естетичну цінність слова, яке звучить, яке написано, не є новою. Ще В. О. Сухомлинський писав про важливість виховання чутливості до слова і його відтінків, про те що це «одна з передумов гармонійного розвитку особистості» і що «закохана в красу слова людина стає більш чутливою і вимогливою до естетичного і морального буття навколо себе».

Слово – це могутній засіб виховання. Пізнання краси слова є першим і найважливішим кроком до світу прекрасного. В. Сухомлинський писав: «Важливу мету всієї системи виховання я бачу в тому, щоб школа навчила

людину жити в світі прекрасного, щоб вона не могла жити без краси, щоб краса світу творила красу в ній самій».

Одним із показників духовної культури особистості, її моральності, внутрішньої й зовнішньої краси є мовленнєва культура. У мовленнєвій культурі проявляється інтелект і рівень мислення індивіда, його освіченість і вихованість, культурність і ціннісні орієнтації, краса слова і духу як ознаки духовного багатства та неповторної людської сутності.

Особливе значення набуває проблема формування професійної мовленнєвої культури педагога, який є носієм високої загальної культури. Для студентів вищих педагогічних закладів, як для майбутніх педагогів, культура мовлення є обов'язковою професійною якістю, яка об'єднує у собі досконале володіння літературною мовою та її нормами, знання загальноприйнятого мовного етикету і відображає естетичне ставлення до навколишнього та багатий внутрішній світ.

Формування естетичних відносин в учнівському колективі, оволодіння ними формулами мовленнєвого етикету та нормативними правилами поведінки в суспільстві напряду залежить від рівня художньо-естетичної освіченості учителя. Культура спілкування підростаючого покоління це суспільна проблема. Вона тісно пов'язана із загальною культурою та культурою поведінки, вона немов дзеркало, в якому відображається духовний та загальний розвиток особистості і є важливою ознакою інтелігентної людини, яка цінує духовне багатство свого народу.

Культура однієї людини і культура усього суспільства не може розглядатися окремо від культури спілкування та культури мовлення.

Основною державною структурою, яка формує майбутнє суспільства, є школа та вищі навчальні заклади, тому культура мовлення студентів вищих педагогічних закладів (майбутніх вчителів та викладачів) має велике національне та суспільне значення. Адже культура мовлення забезпечує високий рівень мовленнєвого спілкування, ошляхетнює стосунки між людьми, сприяє підвищенню загальної культури особистості та суспільства в цілому.

Студент вищого навчального педагогічного закладу – це людина, яка в майбутньому стане педагогом, а отже відповідатиме не лише за якісне засвоєння знань учнями, а й за мікроклімат в учнівському колективі, який тримається на спілкуванні за допомогою слова. Тому мовлення майбутніх вчителів обов'язково має бути змістовним, правильним, чистим, логічним, точним, доречним, виразним.

В останні роки постала проблема зниження культури мовлення, що зачіпає всі сфери громадського життя у нашій країні. Також поступово втрачається культура читання, любов до книги, особливо помітно це серед молоді, значна частина якої цікавиться не справжнім мистецтвом, а зорієнтована виключно на зразки досить сумнівної культури.

Культура мовлення суспільства – це найяскравіший показник стану

його духовності, моральності та культури взагалі.

Мистецтво слова є еталоном мовленнєвої культури. Засоби естетичної виразності мови є основою сприйняття й розуміння різних видів мистецтва. Краса мистецтва, що безпосередньо переживається особистістю, знаходить свій вираз у витонченості мовлення, вишуканості й виразності образної думки [5, с. 15].

Мистецтво слова є основним засобом формування та розвитку естетичної свідомості у студентів вищих педагогічних навчальних закладів, та сприяє розвитку естетичного смаку, естетичних почуттів, естетичного ідеалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дерюгина И. В. Эстетическое воспитание студентов негуманитарных факультетов в процессе изучения иностранного языка / И. В. Дерюгина // Искусство в школе. – 2008. – № 2 – С. 75–78.
2. Ільницька Л. В. Виховання в контексті соціально-естетичної концепції
3. Герберта Ріда : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філ. наук : спец. 09.00.08 / Л. В. Ільницька. – К., 2005. – 22 с.
4. Лотман Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – Спб., 2000. – 704 с.
5. Більченко О. Л. Культурно-виховна роль книги в умовах формування інформаційного суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 07.00.08 / О. Л. Більченко. – Х., 2001. – 18 с.
6. Волошина Н. Й. 3 теоретичних засад естетичного виховання учнів засобами мистецтва слова / Н. Й. Волошина // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 9–18.

Ганна Бриль

ІМІДЖ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглядаються питання формування іміджу вчителя початкових класів; уточнено поняття «імідж учителя початкових класів». Описуються складові й принципи формування іміджу вчителя, визначено критерії, типологію іміджу вчителя початкових класів та рівні продуктивності професійної діяльності зі створення іміджу.

Ключові слова: імідж, педагогічна іміджелогія, імідж учителя початкових класів, педагогічна діяльність.

Педагоги – одна з найважливіших частин української інтелігенції, яка дієво впливає на формування нації, її наймолодшої частини – дітей. Виховна робота вчителів має протистояти натиску масової «культури» низького гатунку, а фактично – безкультур'я. Відтак, саме педагоги мають бути своєрідним еталоном, взірцем для молоді, тому вчителю потрібно бути не тільки фахівцем високого рівня, а й вишуканою, вихованою людиною, тобто дотримуватись певного іміджу. Особливо це стосується вчителів початкових класів, адже молодші школярі часто переносять своє ставлення до вчителя, його іміджу, поведінки, манер, на всю школу, або й систему навчання загалом. Часто від дітей можна почути: «не піду в школу, мені там погано – вчителька на мене кричить», і навпаки: «наша вчителька дуже цікаво розповідає про природу й довколишнє, а ще ми ходимо на екскурсії, нам дуже весело і цікаво, я коли виросту теж буду вчителем».

Як зазначає Т. Б. Кулакова, унікальність і незамінність учителя у навчальному процесі пояснюється наявністю позитивного іміджу. Ставлення до навчання, той образ учителя й школи, що залишається в учнів на все життя, впливає на наступний розвиток і становлення особистості учня [5, с. 98]. Освіта, як окультурення, покликана сприяти розкриттю того образу людини, що міститься в ній самій, виховувати й навчати її з урахуванням як її власних цілей і внутрішніх потенцій, так і всієї сукупності можливих наслідків, які спричиняють її включення у педагогічний процес. У наш час роль професійного іміджу як презентації й ствердження унікальності суб'єкта забезпечує не тільки професійну ідентифікацію й саморозвиток особистості, але й, визначаючи становлення культури педагогічної діяльності вчителя, стає однією з актуальних проблем.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально

апробувати дослідження іміджу вчителя початкових класів та його сприйняття учнями.

Відповідно до мети дослідження було визначено завдання:

- уточнити поняття «імідж учителя початкових класів», визначити складові й принципи формування іміджу вчителя;
- розкрити структурні компоненти імідж-характеристики вчителя початкових класів;
- визначити критерії, типологію іміджу вчителя початкових класів та рівні продуктивності професійної діяльності зі створення іміджу.

Аналіз наукової літератури останніх років, присвяченої питанням професійного іміджу, дозволив говорити про появу нової галузі іміджології – педагогічної іміджології. У загальновизнаному уявленні, імідж учителя – експресивно зафарбований стереотип сприйняття образу педагога в уявленні колективу учнів, колег, соціуму, у масовій свідомості. При формуванні іміджу педагога, наявні якості органічно переплітаються з тими властивостями, які приписуються навколишніми людьми. Проте, педагогічна іміджологія – принципово нова галузь психологічної науки, яка працює на аудиторію. Педагогічна іміджологія дозволяє інакше подивитися на образ вчителя, як на продукт особливої діяльності зі створення або перетворення іміджу, як результат докладання цілеспрямованих професійних зусиль [4].

Імідж володіє рядом особливостей, що дозволяють говорити про нього, як про відособлений механізм соціальної перцепції. Імідж – це спеціально конструюємий образ для потенційних учнів і всіх учасників цілісного педагогічного процесу, що повинен відповідати їхнім очікуванням й потребам [3, с. 27]. В іміджі визначально задається: схематичність і неповнота, а також позитивна спрямованість емоційного оцінювання. Позитивна оцінка, властива іміджу, вкрай важлива, тому що є запорукою стійкості в кризових ситуаціях, а також гарантією успіху. Імідж відіграє важливу роль при опосередкованому спілкуванні великих груп людей, коли основним джерелом інформації про освітню установу, школу, або конкретного педагога є засоби масової комунікації [6].

З урахуванням всього сказаного, можна висунути таке соціально-психологічне визначення *іміджу вчителя початкових класів – це символічний образ суб'єкта, створений у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога з учасниками цілісного педагогічного процесу, учнями початкових класів.*

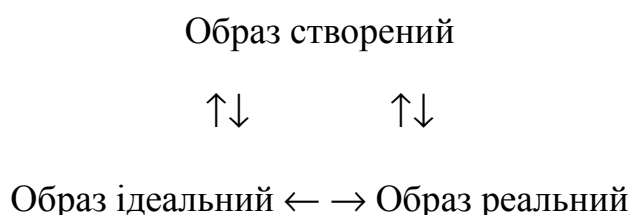
Г. П. Максимова визначає такі основні характеристики процесу формування іміджу педагога, їх можна представити у вигляді схеми:



Існує кілька принципів технології побудови іміджу. *Згідно першого принципу* думка про вас у будь-якої людини може сформуватися на основі прямої іміджеформуючої інформації. В узагальненому виді його можна сформулювати у такий спосіб: *впливаючи на людей з метою створення в них потрібної думки, необхідно впливати не тільки на їхню свідомість, але й на їхню підсвідомість, щоб у них поза їхньої волі виникло б приємне почуття, пов'язане з вашим ім'ям* [2, с. 214–215].

Другий принцип можна представити так: *формуючи свій імідж, треба більше впливати на підсвідомість людей, аніж на їхню свідомість. Думка, що виникла в людини під впливом підсвідомої інформації, ніби її власна, тому що неочевидно джерело цього почуття*. Оскільки люди зазвичай собі довіряють більше, ніж іншим, то й підсвідомій думці вони будуть довіряти більше, ніж думці свідомій [2, с. 213].

Основним етапом створення іміджу є конструювання образу з урахуванням певної інертності й консервативності масової свідомості, що не дозволяє різких змін і намагається дотримуватись раз і назавжди уведеного типу образу. Із цієї причини вихідний варіант образу є досить важливим. Співвідношення цих варіантів образу можна умовно представити у такій схемі [7, с. 197]:



При цьому кожна точка цієї схеми відповідає різним точкам свідомості. Образ ідеальний представляє точку зору аудиторії на ідеал педагога. Образ реальний відповідає наявним в об'єкта характеристикам з його сильними й слабкими сторонами. Створений образ відноситься до точки масової свідомості після проведеної іміджевої характеристики [7, с. 198].

Спираючись на наявні визначення іміджу, виділимо його основні, найбільш значущі складові:

1. Зовнішній вигляд. Він допомагає людині привернути до себе

увагу, створити позитивний настрій, викликати прихильність, створити враження не тільки симпатичної людини, але й прекрасного вчителя. Вчитель всім своїм зовнішнім виглядом має налаштовувати до себе учнів та дорослих. В його образі, зовнішньому вигляді мають відбиватися його багатий внутрішній світ, любов до дітей і турбота про них. Варто завжди пам'ятати, що діти вчать у дорослих людей, і насамперед в улюбленого вчителя, правильно і доречно одягатись, поводитись, тощо. У манері одягатись проявляється одне з головних правил: красиво виглядати – значить проявляти повагу до довколишніх людей. Це означає, що вимоги, які висуваються до зовнішнього вигляду людини, допомагають педагогові поліпшити свій професійний імідж. Правильний вибір одягу сприяє професійному успіху. Уникаючи недовірливого ставлення колег до своїх професійних якостей, не слід з'являтися на роботі в ультрамодному одязі, з надто яскравим макіяжем, тощо [2, с. 214–217].

2. Використання вербальних і невербальних засобів спілкування.
Вербальні й невербальні засоби спілкування – важливі складові іміджу педагога. Що і як вчитель говорить, чи вміє словом привернути до себе увагу школяра, які жести й пози при цьому демонструє, що відбувається з його мімікою, як сидить, стоїть й ходить – все це впливає на сприйняття молодшими школярами образу вчителя. Для поліпшення свого професіоналізму учителеві необхідно звернути увагу й на вміння представити себе навколишнім у найбільш вигідному ракурсі. Доведено, що 35 % інформації школяр одержує при словесному (вербальному) спілкуванні й 65 % – при невербальному. Внутрішня відповідність образу професії – внутрішнє «Я», на наш погляд, провідна складова педагогічного іміджу, оскільки вміння подобатись й налаштовувати до себе інших людей виступає необхідною якістю у професійних та особистісних контактах [9, с. 43].

3. Внутрішня відповідність образу професії – внутрішнє «Я». Важливо щоб імідж не розходився із внутрішніми настановами вчителя, відповідав його характеру й поглядам. Створюючи свій образ, учитель тим самим самовдосконалюється. Особистісне як щось внутрішнє проявляється через діяльність, у конкретних продуктах творчості, при цьому діяльність виступає ніби межею переходу особистісного внутрішнього у зовнішнє – продуктивне. Це найчастіше – оригінальність, несхожість, зовнішнє самооформлення, експресія, уміння транслювати свою неповторну особистість, робити її оригінальною в кожному компоненті педагогічного процесу – від мети й завдань до добору змісту, засобів, способів і прийомів їхньої презентації, а також у стилі спілкування з усіма учасниками цілісного педагогічного процесу, у кожній емоційній реакції на поведінку школярів, у дозволеному собі ступені вільної імпровізації на уроці.

Внутрішній образ – це, насамперед культура вчителя, безпосередність і воля, чарівність, емоційність, гра уяви, вишуканість й

добірність, шляхи постановки й вирішення проблем, асоціативне бачення, несподівані яскраві ходи в сценарії уроку, внутрішня налаштованість на творчість, самовладання в умовах публічності й багато інших складових [9].

Зовнішній образ – це техніка гри й ігрова презентація, особливі форми вираження свого ставлення до матеріалу, передача свого емоційного ставлення до дійсності, володіння вмінням самопрезентації, виведення учнів на ігровий рівень, вміла режисура всього ходу уроку [2, с. 217].

Імідж педагога – це, у багатьох випадках, його соціально-бажаний образ. Як відзначав Е. Фромм, для знаходження позитивного іміджу людина повинна мати високі професійні якості й приємні особистісні властивості. «Духовне багатство особистості, – вважає К. М. Гуревич, – емоційне наповнення особистості проявляються через зовнішню поведінку, зовнішній вигляд» [1].

Отже, імідж педагога розглядається нами як важливий аспект його професіоналізму й засіб педагогічного впливу на школярів. Він розкривається у двох планах: по-перше, з погляду вимог до вчителя з боку суспільства (яким воно собі уявляє педагога як просвітителя й носія морального досвіду); по-друге, з позицій учителя – яким він прагне представити себе дітям, що він хоче про себе заявити суспільству.

Формування іміджу педагога є активною цілеспрямованою діяльністю, орієнтованою на інформування вчителя про сильні сторони й власні особистісні якості й відносини, які мають об'єктивне значення для успішної роботи з дітьми. При правильному розумінні й втіленні, імідж вчителя відіграє важливу роль у розвитку підростаючого покоління, формує його відповідальне ставлення до моделювання своєї індивідуальності. Практичне оволодіння вчителем основними принципами педагогічної етики, розвиток його професійної культури й наукової організації праці є важливим аспектом становлення іміджу. Успішно спроектований педагогічний імідж впливає на самоствердження вчителя і його подальше професійне самовдосконалення.

Професійний саморозвиток вчителя вимагає від нього здатності змінювати форми й методи, структуру й зміст програми навчального матеріалу, індивідуалізовані освітні програми, розробку інтегративного курсу. Основа готовності до цього – розвиток самостійності, творчої ініціативи вчителя. Формування індивідуального іміджу є невід'ємною частиною саморозвитку вчителя.

Характер педагогічної діяльності постійно ставить вчителя в комунікативні ситуації, вимагаючи прояв якостей, що сприяють ефективній міжособистісній взаємодії. До таких якостей ми віднесли здатність до рефлексії, емпатію, гнучкість, товариськість, здатність до співробітництва. Саме ці якості іміджевої поведінки, на наш погляд, стимулюють стан емоційного комфорту, інтелектуальної активності, творчого пошуку, сприяють взаєморозумінню й співпереживанню.

Водночас, ці якості становлять гуманістичний потенціал вчителя й сприяють розвитку особистості кожної дитини, забезпечуючи доцільність й ефективність педагогічної взаємодії.

Зміст виявлених сутнісних характеристик іміджу вчителя початкових класів дозволив конкретизувати спрямованість подальшого дослідження іміджу, визначивши його як дослідження закономірного поступального розвитку іміджстворювальної діяльності в напрямі її професіоналізації й підвищення її продуктивності.

Започатковуючи експериментальне дослідження з метою вивчення іміджу вчителя початкових класів та його сприйняття учнями, насамперед, нами було виділено критерії, показники й рівні оцінки іміджу вчителя, виявлено три рівні професіоналізму діяльності зі створення іміджу:

- низький (життєдіяльнісний) рівень;
- середній рівень, що характеризується наявністю зв'язку діяльності зі створення іміджу із професійною діяльністю суб'єкта, її усвідомленням і цілеспрямованим характером;
- високий рівень професіоналізму діяльності зі створення іміджу, при якому продуктивність основної професійної діяльності вчителя істотно, а часом і прямо залежить від продуктивності діяльності зі створення іміджу. Остання здійснюється суб'єктом систематично, у спеціально для цього створених організаційних формах, з використанням спеціальної системи знань, стратегій, методів, прийомів, засобів, технологій.

Дослідження проходило в ЗОШ м. Одеси, (№№ 50, 122, 24) серед вчителів початкових класів. На констатувальному етапі було проаналізовано зміст стереотипних уявлень про особистість і професійну діяльність сучасного вчителя початкових класів, сформованих у свідомості учнів і батьків як компоненту іміджу вчителя. Нами використовувалися такі методи педагогічного дослідження як: педагогічне спостереження; інтерв'ювання, тестування педагогів, батьків, школярів; соціальне опитування; порівняльний аналіз; методи математичної обробки.

Для виявлення профілю стереотипного сучасного вчителя, що відповідає уявленням й очікуванням школярів різного віку початкової школи (1–4 класів) було проведено психолого-педагогічне обстеження, що дозволило оцінити стан іміджу практикуючих учителів.

Імідж-характеристики, відтворені респондентами (школярами) відповідають отриманим структурним компонентам (за Е. А. Петровою):

- індивідуально-особистісні якості;
- комунікативні особливості;
- особливості професійної діяльності;
- зовнішній вигляд.

Було визначено три рівні продуктивності професійної діяльності зі створення іміджу: прийнятний, середній і оптимальний. З метою оцінки професійної діяльності зі створення іміджу за її продуктивністю були визначені критерії й показники продуктивності професійної діяльності зі

створення іміджу, які, у свою чергу, визначають критерії, показники й рівні оцінки самого іміджу. Визначення оптимальності іміджу, системи критеріїв з його оцінки дозволили виділити три рівні оцінки іміджу: соціально неприйнятний, соціально прийнятний і оптимальний.

Імідж учителя як образ-уявлення про типового представника професії існує в індивідуальній свідомості школяра. Особливості змісту цього іміджу можна виявити шляхом вивчення оцінок за трьома виявленими раніше факторами іміджу професії вчителя – «Особливості професійної діяльності й спілкування», «Учитель як особистість», «Психологічна близькість професії вчителя».

Таким чином, побудова типології іміджу професії вчителя здійснювалась на основі групування респондентів за виділеними факторами сприйняття. Випробовувані респонденти кожної групи мали подібні особливості сприйняття й характеризувалися сприйняттям певного типу іміджу професії вчителя. Виявлення особливостей сприйняття кожної групи шляхом порівняння середніх значень за кожним з виділених факторів дають можливість визначити типи іміджу: професійно привабливий імідж, негативний імідж, імідж вчителя, як викладача предмету, імідж вчителя - сильної особистості, освіченої й культурної.

Співвідношення різних типів іміджу професії вчителя, сформованих у груповій свідомості школярів, представлено на рис. 1.

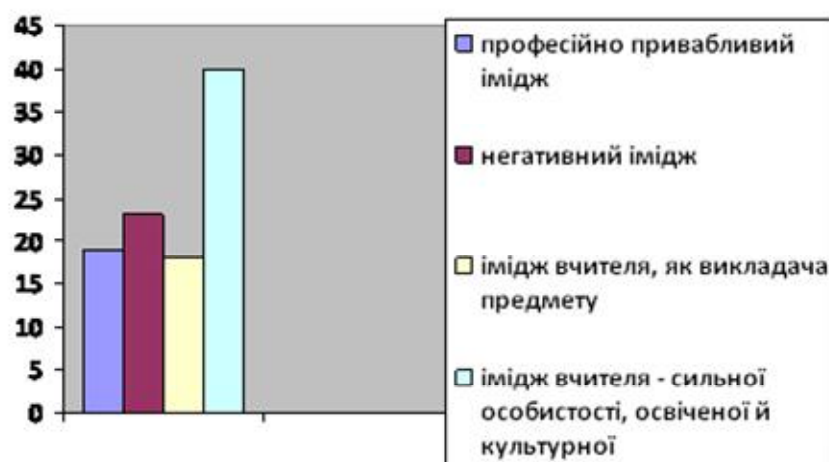


Рис. 1. Співвідношення різних типів іміджу професії вчителя сформованих у груповій свідомості сучасних школярів

Як видно із запропонованої діаграми, поширеність різних типів іміджу неоднакова, у груповій свідомості школярів переважає імідж учителя як сильної особистості, освіченої й культурної. Дослідження виявило й негативний тип іміджу професії вчителя, що сформований в 23 % школярів, серед яких переважають молодші школярі до 12 років. Примітно, що 19 % учнів властивий «Професійно привабливий тип іміджу професії вчителя»; серед таких респондентів значно більше дівчаток у віці 11–12 років, що вчать в 3–4 класах.

На основі теоретичного аналізу й експериментального дослідження виявлені закономірності формування іміджу, у тому числі психологічні, соціально-перцептивні, комунікативні, пізнавальні, організаційно-управлінські й акмеологічні. У результаті дослідження знайшли теоретико-методологічне підтвердження наші припущення про те, що імідж педагога початкових класів впливає на процес становлення особистості молодшого школяра, а також формування іміджу відбувається завдяки активній, усвідомленій і цілеспрямованій діяльності суб'єкта іміджу, спрямованої на самопізнання, самовираження й самовдосконалення в індивідуальному, особистісному й професійно-діяльнісному аспектах, визначено яку важливу роль у свідомості школярів відіграє стереотип сприйняття іміджу вчителя. Висновки й результати дослідження визначають і перспективи подальших досліджень іміджу вчителя початкових класів як особистісного феномена. У першу чергу вони пов'язані з поглибленим вивченням конкретних сфер іміджестворювальної діяльності в контексті практики, пов'язаної з формуванням найбільш соціально затребуваних іміджей і виробленням науково-практичних рекомендацій стосовно конкретних типів професійного іміджу, тобто іміджу вчителя початкових класів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гуревич К. М. Образовательная среда интегративного комплекса «общеобразовательная школа – школа искусств» как условие эффективного развития личности младшего школьника / К. М. Гуревич. – Режим доступа : <http://zexy-999.ru/item/items711395.html>.
2. Журавлев Д. Имидж учителя – необходимость или дань моде / Д. Журавлев // Народное образование. – № 7. – 2003. – С. 213–217.
3. Калюжный А. А. Содержание профессиональной подготовки учителя к нравственному воспитанию школьников : учебное пособие / А. А. Калюжный. – Алма-Аты : Изд-во АГУ им. Абая, 1994. – 69 с.
4. Квиллиам С. Тайный язык жеста и взгляда / С. Квиллиам. – М. : Ниола-Пресс, 1998.
5. Кулакова Т. Б. коммуникативный имидж как основа профессиональной деятельности будущего педагога / Т. Б. Кулакова // Наука і Освіта. – 2010. – № 2. – С. 98–102.
6. Максимова Г. П. Коммуникативная культура преподавателя и ее развитие в профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук / Г. П. Максимова. – Ростов н/Д, 2000. – 179 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1972.
8. Смирнова Е. О. Психология ребёнка от рождения до семи лет / Е. О. Смирнова. – М. : Школа-Пресс, 1997.
9. Трофимова Г. С. Структура педагогической коммуникативной компетенции (методологический аспект) : монография / Г. С. Трофимова. – [2-е изд.]. – Ижевск : Купол, 2000. – 90 с.

Людмила Делінгевич

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ НАСТАВНИКА СТУДЕНТСЬКОЇ ГРУПИ

У статті робиться спроба визначити основні вимоги до організації виховної діяльності наставника студентської групи вищого навчального закладу I–II рівнів акредитації. Необхідною вимогою до наставника є наявність рівня його професійної майстерності. Тільки особистість здатна виховати особистість. Роль наставника академічної групи передбачає те, що наставник власним прикладом стверджує моральні цінності, громадську позицію, допомагає визначитись у планах на майбутнє. Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості. Діяльність педагога різнобічна, гуманна і змістовна, вона потребує ґрунтовної підготовки.

Ключові слова: виховання, моральна культура, позаурочна виховна робота, вищий навчальний заклад I–II рівнів акредитації.

Актуальність теми статті обумовлена загальною тенденцією розвитку суспільства на сучасному етапі, яка полягає у збільшенні ролі освіти, що стає повноцінною лише за умови, коли її зміст визначається виховними цілями. Це детермінує посилення уваги держави до проблем розбудови вищої освіти, пріоритетним завданням якої є не лише підготовка висококваліфікованих кадрів для різних галузей господарства країни, але й виховання особистості, орієнтованої на загальнолюдські цінності та найвищі світові культурні стандарти.

На сучасному етапі існують тенденції, що дозволяють констатувати наявність переходу системи освіти в якісно новий стан. До таких тенденцій можна віднести посилення самостійної культуро-творчої функції освіти, її відкритості до інновацій. Характерним сьогодні є посилення інтеграційних процесів: поєднання різних підходів, взаємодія освітнього закладу як відкритої системи з соціально-педагогічним середовищем.

Водночас, зміни суспільного життя останніх десятиріч позначились на соціокультурній ситуації в Україні, умовах життєдіяльності людей, виховному потенціалі середовища, вплинули на систему ціннісних орієнтацій, на формування світогляду і життєвих пріоритетів. Реалії сучасного життя ставлять молоду людину у складні умови морального вибору. Отже, домінантною освітньою метою сьогодні виступає морально-духовний розвиток особистості.

Моральне становлення дітей і молоді, підготовка їх до самостійного життя є найважливішою складовою розвитку суспільства, держави.

Виразом державної політики в галузі виховання стали сформульовані в Законах України «Про освіту» та «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», «Про позашкільну освіту», Національній Доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті тощо принципи гуманістичного характеру освіти.

Різні аспекти виховання особистості широко висвітлені у психолого-педагогічній літературі (І. Бех, О. Вишневський, С. Карпенчук, А. Макаренко, І. Підласий, А. Сиротенко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.). Особливості системного підходу до проблеми виховної роботи розкрито у працях М. Алемаскіна, М. Болдирєва, М. Бехерова, В. Виготського, М. Каган, А. Караковського, Б. Кобзаря, М. Красовицького, І. Мар'єнко, Н. Ничкало, Л. Новікової, Г. Побєдоносцева, А. Розенберг, Н. Саліванової та ін.

Метою статті є формування основних складових педагогічної майстерності наставника студентської групи I–II рівня акредитації. Адже від майстерності наставника залежить створення умов для розвитку генетичних обумовлених задатків, задоволень, інтересів і нахилів студентської молоді. Актуальним і своєчасним є висловлення Ш. О. Амонашвілі «Вчителем не народжуються, а стають. Майстерність вчителя можна опанувати». О. І. Щербаков розуміє педагогічну майстерність як «синтез наукових знань, умінь, навичок методичного мистецтва і особистих якостей педагога». Н. В. Кузьміна і М. В. Кухарєв визначають її як «найвищий рівень педагогічної діяльності, що виявляється в тому, що певний час педагог досягає оптимальних наслідків». Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності на рефлексивній основі. Діяльність педагога різнобічна, гуманна і змістовна, вона потребує ґрунтовної підготовки і має багато вимірів.

Наставник слугує для студентів духовним орієнтиром, своєю поведінкою, своїм прикладом стверджує моральні засади, незалежно від умов проявляє себе по-громадянськи, своїми порадами підтримує, направляє на свідомий вибір у планах на майбуття та повсякденній поведінці. Така позиція наставника допомагає вихованцю здійснити своє прагнення до самовиховання. Провідна роль наставника в організації та керівництві виховною роботою в студентській групі характеризується тим, що він організовує життя та діяльність вихованців таким чином, щоб вони черпали в ній сили та можливості для самореалізації, для розвитку здібностей, для задоволення своїх інтересів.

Тільки особистість здатна виховати особистість. У вихованні все має базуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила впливає тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti і програми, ніякий штучний організм закладу, як би хитро він не був придуманий, не може замінити особистості в справі виховання. Без особистого безпосереднього впливу вихователя на вихованця справжнє виховання

неможливе.

Тільки особистість може вплинути на розвиток і визначення особистості, «тільки характером можна сформувати характер» писав К. Д. Ушинський. Від майстерності наставника академічної групи, його професійних та особистісних характеристик значною мірою залежить ефективність виховання студентів. На наставника покладається завдання із визначення актуальних мети та завдань, змісту, форм та методів виховного процесу, які мають відповідати вимогам суспільства з одного боку, потребам студентської молоді – з іншого.

Процес виховання у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації, (метою якого має бути високий рівень моральної культури особистості студента) ми будемо на основі навчального процесу. Якість знань переважно залежить від діяльності викладачів-предметників і загальної організації навчальної роботи. Навчання є провідною діяльністю студентів, але роль наставника академічної групи теж має важливе значення у цих процесах. На наставника покладаються функції з погодження дій викладачів, які працюють в академічній групі, щодо визначення єдиних вимог до організації навчальних занять студентів, необхідності індивідуального підходу до конкретних студентів тощо. Наставник академічної групи координує роботу студентів на факультативах, у предметних і творчих гуртках, у наукових студентських об'єднаннях, надає допомогу педагогам, створює умови для розвитку моральної культури студентів, реалізації інших виховних завдань.

Необхідно зазначити, що виховання може здійснювати як позитивний, так і негативний вплив на особистість. Не можна ігнорувати вплив численних факторів (психологічних, соціальних), що значною мірою корегують виховний результат. Але саме на педагога покладено значну відповідальність за кожний здійснений крок для досягнення мети виховання.

Необхідною вимогою до наставника є наявність певного рівня його професійної майстерності. Під професійною майстерністю педагогічних працівників ми розуміємо поєднання професійно значущих особистісних якостей педагога з глибоким знанням сучасних досягнень психолого-педагогічної науки та предмету викладання, володіння методикою викладання предмета у відповідності до нормативно-правової бази і специфіки навчально-виховного процесу, у даному випадку – у системі вищої освіти.

Роль наставників академічних груп передбачає, що, наставник є для студентів тим орієнтиром, який власною поведінкою, власним прикладом стверджує моральні цінності, громадянську позицію, підтримує студентів порадами, допомагає визначитися у планах на майбутнє тощо. Така позиція наставника забезпечує умови для самореалізації особистості студента, задоволення його інтересів, потреб, розвитку здібностей,

формування моральної культури.

До наставників академічних груп вищого навчального закладу висуваються такі вимоги: знання у сфері психолого-педагогічної науки, що обумовлює вміння аналізувати певні якості особистості та прогнозувати на цій основі її розвиток; знання специфіки навчально-виховного процесу, що обумовлює ефективність такої роботи у конкретних умовах вищого навчального закладу I–II рівнів акредитації.

Навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі здійснюється у студентській групі, яка не відразу стає колективом. Створити такий колектив у процесі виховної роботи – є одним із завдань, які ставляться перед її наставниками. При цьому ми намагаємося дотримуватись вимог особистісно орієнтованого підходу у вихованні студентів [1].

Реалізація особистісно орієнтованого підходу передбачає урахування особливостей кожного студента, його внутрішнього світу. Наставник групи має займати таку позицію, яка допомагала б студенту визначити своє ставлення у системах «Я – Я», «Я – Ти», «Я – природа», «Я – суспільство» як показники моральної культури особистості. Такі ставлення студентів виявляються у колективі, і це має вплив на весь процес виховання. Колектив студентської групи здійснює позитивний вплив на процес і результат виховання за умови, коли поєднується з педагогічною майстерністю вихователя. Необхідно враховувати, що вміння наставника академічної групи стати авторитетом для студентів є необхідним для його подальшої роботи, що є особливо актуальним і обумовлюється специфікою контингенту студентів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації [4].

Авторитет наставника – це інтегральна характеристика його професійної, педагогічної та особистісної значущості в колективі, яка виявляється через взаємини з колегами, студентами та впливає на ефективність навчально-виховного процесу. Авторитетний педагог – це той, що має в очах вихованців ряд визначних достоїнств, завдяки яким він користується у студентів великою повагою і впливає на них. Велику роль у роботі наставника відіграє створена атмосфера довіри. Без довіри дуже важко знаходити спільну мову із колегами.

Відповідно віковим особливостям студентів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації до проведення виховної роботи висуваються певні вимоги, а саме: студенти не мають відчувати надмірної опіки, яка може викликати протилежну реакцію; заходи, які проводяться педагогом, мають сприйматися студентами як їхня особиста ініціатива. Чим старшим є курс, тим вищою є студентська вимогливість до наставника, його діяльності. За таких умов, саморозвиток, самовдосконалення наставника академічної групи, підвищення рівня його професійної компетентності обумовлює ефективність його діяльності.

Негативним фактором у розв'язанні психолого-педагогічних завдань,

зокрема тих, що пов'язані з організацією та проведенням позаурочної виховної роботи у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації, є те, що більшість наставників мають освіту за різними спеціальностями, переважно інженерно-технічними, виникає необхідність організації відповідної підготовки до проведення позаурочної виховної роботи з студентами.

Важливими властивостями особистості педагога є:

- гуманістична спрямованість діяльності педагога;
- професійна компетентність;
- педагогічні здібності;
- педагогічна техніка.

Відповідно до цих складових визначають рівні в оволодінні педагогічною майстерністю.

Цілепокладання (визначення актуальних цілей, відповідне планування, підготовка та здійснення позаурочної виховної роботи з урахуванням особливостей кожного студента, специфіки виховного процесу).

Організаторські (вміння таким чином організувати виховну роботу, щоб залучати весь контингент студентів; координувати процес виховання).

Операційні (практичні) (вміння добирати відповідні мети методики, реалізовувати їх на практиці).

Оцінно-аналітичні (вміння аналізувати педагогічні факти, явища на основі наукових підходів до проблеми, використовувати спеціальну літературу; узагальнювати і систематизувати результати аналізу; формулювати «педагогічний діагноз»).

Конструктивно-прогностичні (вміння конструювати програми і методики позаурочної виховної роботи із студентами на підставі діагностики та самодіагностики; розробляти діагностичні матеріали різного змісту; прогнозувати результат).

Доцільно зазначити, що наставник академічної групи є, насамперед, організатором діяльності студентів. Результати теоретичного аналізу проблеми дозволяють стверджувати, що виховання необхідно здійснювати через спеціально організовану діяльність вихованців. Наставник академічної групи не має обмежуватися розмовами зі студентами, бесідами та поясненнями. Налагодження діяльності та спілкування у межах студентської групи, така організація діяльності, у процесі якої функціонують виховні відносини, є умовою формування певних якостей студентів.

Професійна підготовленість наставників академічних груп вищих навчальних закладів I–II рівні акредитації до організації позаурочної виховної роботи є суттєвим фактором ефективності такої роботи. Доведено, що діяльність наставника академічної групи з організації позаурочної виховної роботи буде ефективною за умови організації

цілеспрямованих відносин між студентами групи; дотримання ним демократичного стилю спілкування із студентами. Такий стиль передбачає, що вихователь і вихованець є рівноправними суб'єктами педагогічного процесу, що забезпечують такі умови:

- По-перше, повага вихователя до особистості кожного студента, визнання його думки, права на вибір моделі поведінки.
- По-друге, інтерес до внутрішнього світу особистості студента, співпереживання його проблемам.
- По-третє, сприйняття індивідуальності кожного студента.

У контексті сказаного, важливим є зворотній зв'язок, який є необхідною складовою продуктивного спілкування. Покликання педагога – це дар божий, а не музичний інструмент або поетичні здібності. Покликання педагога виявляється, зміцнюється, загартовується у процесі роботи. У процесі спілкування наставник виступає:

- як педагог – вивчає, контролює, коригує діяльність учасників виховного процесу;
- як консультант – координує виховний процес студентів, проводить групові та індивідуальні бесіди;
- як лідер – керує навчально-виховною діяльністю студентів;
- як партнер – спрямовує стосунки на ділове рівноправне співробітництво.

Зв'язок спілкування народжується, передусім, за наявності інтересу до партнера по спілкуванню. Якщо такий інтерес відсутній, виникає відчуження і спілкування відбувається «дотично». Результати спостереження показали, що бесіда наставників із студентами нерідко перетворюється на монолог, на повчання і зауваження. Отже, необхідним є виробити у наставників академічних груп вищих навчальних закладів вміння встановлювати з вихованцями певний тип взаємин, в основу якого повинні бути покладені такі характеристики:

1. Доброзичливе ставлення до студента.
2. Виявлення і аналіз причин певних негативних проявів у поведінці особистості студента.
3. Вибір за такого підходу найбільш ефективних засобів виховного впливу.
4. Вироблення відповідного стилю і тону спілкування, дотримання педагогічного такту.

Кожен педагог має індивідуальний стиль педагогічного спілкування. Ми звертаємо увагу на те, що ефективне педагогічне спілкування передбачає здатність до гнучкого переходу від одних способів спілкування до інших, більш адекватних ситуацій. Тому, найбільш продуктивним у групах стає гармонійний стиль спілкування, за якого яскраве вираження певних якостей педагога поєднується із здатністю гнучко й адекватно реагувати на ситуації педагогічної взаємодії [3].

Стиль педагогічного спілкування, який засновується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії, передбачає рівноправність психологічних позицій вихователя і вихованця, взаємну активність, відкритість і конгруентність, готовність прийняти точку зору «партнера», що є найбільш ефективним. Тому ми рекомендуємо наставникам академічних груп діалог, як найбільш адекватний суб'єкт-суб'єктному характеру людської природи і як найприйнятніший для організації продуктивних контактів із студентами.

У статті ми дотримуємося найбільш поширеного підходу щодо стилів спілкування і визначаємо їх, як демократичний, авторитарний і ліберальний.

Повертаючись до взаємодії наставника і студентів, зазначимо, що найбільш ефективним вважаємо демократичний стиль. Визначення «авторитарний» говорить саме за себе. Ліберальний стиль, як правило, демонструє повну безпорадність, неспроможність надати допомогу, побоювання захищати ту чи іншу точку зору. Звернення до цього питання і такий детальний його аналіз обумовлені тим, що особливості педагогічного стилю вихователя досить яскраво виявляються у процесі підготовки і проведення виховної позаурочної роботи, визначення її змісту, доборі організаційних форм і засобів реалізації.

На цьому ми не зупиняємося тому, що основні складові педагогічної майстерності в нашій статті не вичерпують всіх аспектів проблеми. Для підвищення педагогічної майстерності наставника в його стосунках із студентами і оптимізації на цьому ґрунті процесу виховання, необхідно приділяти особливу увагу питанням підготовки до такої діяльності, ознайомленню з новітніми педагогічними технологіями; формуванню у нього таких якостей, як прагнення до самопізнання, критичного ставлення до своєї діяльності та рівня майстерності виховувати.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності : наук. Видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
2. Гмиря Г. В. Виховна система школи: Створення. Розбудова. Розвиток: на допомогу заступнику директора школи з виховної роботи / Г. В. Гмиря. – К. : Компас, 2007. – 273 с.
3. Делінгевич Л. В. Виховання – це мистецтво / Л. В. Делінгевич. – Кіровоград : Центрально-Українське видавництво, 2008. – 344 с.
4. Делінгевич Л. В. Педагогічні засади мистецтва виховання / Л. В. Делінгевич. – Кіровоград : Центрально-Українське видавництво, 2010. – 251 с.

УДК 613:371.134

Евеліна Жигульова

**АНАЛІЗ ЧИННИКІВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ,
СПОРТУ І ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ**

Проаналізовано відношення майбутніх фахівців у галузі фізичного виховання, спорту і здоров'я людини до здорового способу життя. Описані можливі шляхи модернізації професійної освіти у сфері фізичної культури і спорту.

Ключові слова: *майбутні фахівці у галузі фізичного виховання, спорту і здоров'я людини; здоровий спосіб життя; професійна освіта.*

Глобальне погіршення стану здоров'я дітей та підлітків України обумовлено не лише соціально-економічною кризою, зниженням рівня життя, недоліками охорони здоров'я, а й внутрішніми причинами, прихованими у системі освіти. Тому одним з пріоритетних завдань нового етапу реформи в контексті гуманізації освіти має стати збереження і зміцнення здоров'я учнів, формування у них цінностей здоров'я і здорового способу життя. У системі педагогічної діяльності дане завдання ставить за мету розвиток морального, інтелектуального, фізичного і психічного потенціалу особистості [1].

Збереження та зміцнення здоров'я населення, і, перш за все, підростаючого покоління є найважливішою умовою високого рівня здоров'я нації, що потребує цілеспрямованої, систематичної роботи з виховання заданих особистісних якостей. Найбільш ефективним рішенням проблеми зміцнення здоров'я дітей та підлітків є інтеграція у сфері освіти, медицини, фізичної культури і спорту.

Найважливіша роль у вирішенні проблеми формування здоров'я підростаючого покоління, а в перспективі здоров'я нації в цілому належить освітнім установам, які готують педагогічні кадри для сфери фізичного виховання, спорту і здоров'я людини, оскільки останні в сучасних умовах охоплюють широку сферу життєдіяльності людини: олімпійський та інші види спорту, освіту (всі види установ), працю, побут, дозвілля, відпочинок, лікування тощо, залучаючи різні категорії населення, як здорових, так і хворих людей, що потребують зміцнення здоров'я, фізичної та соціальної реабілітації [2, с. 214]. Цілком зрозуміло, наскільки актуальною є необхідність спеціальної підготовки майбутніх фізичних реабілітологів, учителів фізичного виховання та основ здоров'я до ведення своєї професійної діяльності у здоров'язбережувальному режимі.

Освіта як суспільне явище визначає розвиток людської цивілізації, її

прогрес чи регрес. Система освіти складає частину суспільства, тому мета, зміст, форми і вся концепція освіти визначаються самим суспільством, одночасно впливають на його розвиток [3, с. 95]. У даний час в Україні особлива увага приділяється узгодженості освітньої та соціально-економічної концепцій розвитку. Стає актуальним розвиток освітнього процесу, що відповідає діяльності, яка диктується потребами суспільної практики.

Одним з найважливіших напрямів вирішення завдання збереження і зміцнення здоров'я молодого покоління в системі шкільної освіти є фізичне виховання школярів. Особлива роль у формуванні здорового способу життя, культури здоров'я школярів відводиться вчителю. Педагог з фізичної культури має широкі можливості і умови виховного впливу на учнів [4, с. 354]. Готовність педагога до формування здорового способу життя учнів – один із показників сформованості культури здоров'я, яка передбачає здатність педагога до включення усіх учасників педагогічного процесу в оздоровчу діяльність.

Проте фахівці відзначають низький культурний і професійний рівень підготовки сучасних педагогічних кадрів, у тому числі і в галузі фізичного виховання, спорту і здоров'я людини, низький рівень здоров'я шкільного учителя, відсутність належної валеологічної компетентності педагога [5; 6].

Масштабна криза здоров'я в освіті, з одного боку, та об'єктивна потреба в педагогах, здатних реалізувати здоров'ятворчий потенціал освіти засобами фізичної культури – з іншого, визначили проблему нашого дослідження.

Метою дослідження був аналіз поведінкових чинників ризику щодо здорового способу життя майбутніх фахівців у галузі фізичного виховання, спорту і здоров'я людини.

Збір інформації здійснювався шляхом опитування за допомогою стандартизованої анонімної анкети. Вибірку лонгітюдного дослідження когортного порядку склала репрезентативна група з 138 студентів, які навчаються у Кам'янець-Подільському національному університеті імені І. Огієнка на факультеті фізичної культури за напрямом підготовки «Фізичне виховання» (67 студентів) та «Здоров'я людини» (71 студент), тобто майбутні вчителі фізичного виховання, основ здоров'я та фахівці фізичної реабілітації. Опитування тієї ж популяції проводилося двічі: у 2007 р. – на першому курсу та у 2010 р. – на четвертому. До опитувальника включено 100 питань, розподілених за блоками: соціо-демографічні дані і навчальний процес, здоров'я і фізична активність, психосоматичні захворювання, задоволеність життям, шкідливі звички та ін. Статистичну обробку проведено на ПК з використанням стандартних пакетів програм Microsoft Excel та STATISTICA.

Культура як сукупність форм духовно-морального стану суспільства виступає визначальним чинником формування особистості студента.

Культурологічний підхід до орієнтації студентів на здоровий спосіб життя передбачає, насамперед, розвиток високої загальної культури та культури здоров'я майбутніх учителів, фахівців у галузі фізичного виховання, спорту і здоров'я людини. Виховати культуру збереження здоров'я та самооздоровлення у тих, хто навчається, може лише той вчитель, у якого сформована власна культура здоров'я. Тому одним із способів збереження здоров'я молоді виступає спеціальна підготовка майбутніх фахівців у галузі фізичного виховання, спорту і здоров'я людини, яка повинна забезпечити підготовку кваліфікованих спеціалістів. Такий фахівець повинен мати відповідні знання, які сприяли б оволодінню навичками, що дозволяють здійснювати творчий підхід до організації профілактичної і реабілітаційної роботи з населенням.

Насьогодні поняття здорового способу життя трактується як типова сукупність форм і способів культурної щоденної життєдіяльності особистості, що об'єднує норми і цінності керованої діяльності і сприяє повноцінному виконанню навчально-трудових, соціальних і біологічних функцій [7]. Загальновідомо, що поведінка і спосіб життя безпосередньо або опосередковано впливають на здоров'я людини. Безсумнівно, дослідження поведінкових чинників ризику щодо здорового способу життя майбутніх фахівців у галузі фізичного виховання, спорту і здоров'я людини має суттєвий вплив на розробку відповідних ефективних програм щодо формування культури здоров'я студентського контингенту.

Лібералізація процесу навчання у вищій школі змінила ставлення студентів фізкультурного профілю до спортивних занять і здорового способу життя. Особистісна орієнтація на безперервне психофізичне вдосконалення, що виражається у відповідній соціальній поведінці, ще не стали значимими для більшості студентів. Можна припустити, що майбутні вчителі за час навчання у виші змінять своє ставлення та поведінку, оскільки умови навчання та відповідне оточення повинні сприяти формуванню позитивного ставлення до здорового способу життя. Тим не менш, ставлення студентів до здорового способу життя, зміцнення свого здоров'я і фізичного самовдосконалення за роки навчання змінюється у негативному напрямі.

Численними науковими дослідженнями доведено пріоритетність визнання і пропагування фізичної активності як життєво необхідної функції людини, як основи ідеології здорового способу життя [1; 4; 8].

Нами встановлено, що за роки навчання знизилась фізкультурна активність серед респондентів (від 80,2 % тих, хто займався фізкультурно-спортивною діяльністю на першому курсі до 71,6 % – на четвертому у студентів майбутніх учителів фізичного виховання; від 79,2 % до 63,3 % – серед майбутніх фахівців з фізичної реабілітації). При цьому в обох випадках різниця була статистично достовірною ($p < 0,03$). Це свідчить про те, що більшість опитаних, незалежно від року навчання, не були

мотивовані підвищувати свою спортивну майстерність і тим самим покращити стан фізичної підготовленості.

Зниження фізичної активності супроводжувалося негативними змінами інших форм соціальної поведінки, пов'язаної з ризиком для здоров'я. Зокрема за роки навчання спостерігалася тенденція до збільшення кількості студентів, які вживають міцні алкогольні напої 2–3 рази на тиждень; збільшилась кількість тих, хто визнавав необхідність зменшення кількості уживаного ними алкоголю (з 23 до 37 осіб). Принагідно відзначити, що міцні напої частіше вживали фізично активні студенти, особливо студенти, що навчаються за напрямом підготовки «Фізичне виховання». Аналізуючи дані щодо вживання алкогольних напоїв, слід підкреслити, що за останнє десятиліття ставлення юнаків і дівчат до вживання алкоголю стало майже однаковим. Збільшився і відсоток студентів, які щодня палять (від 9,5 % на першому курсі до 16,5 % на четвертому). Ймовірно, фізкультурно-спортивна активність сама по собі не є чинником, що формує позитивне ставлення до свого здоров'я.

Такий негатив студентів може бути пов'язаний із втратою їх інтересу до процесу навчання за обраною спеціальністю. Так, 43,3 % респондентів вказали, що за роки навчання не мали можливості реалізувати свої плани, ідеї, а 20 % – відчують себе загубленими. Не випадково збільшилась кількість студентів, які сумніваються у виборі професії (від 18,2 % на першому курсі до 39,4 % на четвертому). Це найбільш характерно для майбутніх фахівців з фізичної реабілітації. Знизилася і кількість опитаних, задоволених процесом навчання (від 87 до 70,8%), що також є характерним для студентів напряму підготовки «Здоров'я людини». Зниженням інтересу до навчання можна пояснити і зменшення годин на тиждень, відведених на індивідуальні заняття (від $6,2 \pm 0,56$ до $2,56 \pm 0,34$ год.). Отже, студенти, менш мотивовані до набуття знань з обраної спеціальності не проявляють і належного інтересу до здорового способу життя, зміцнення свого здоров'я. На це вказують їхні відповіді на запитання щодо піклування про своє здоров'я. Встановлено, що за час навчання збільшився відсоток юнаків і дівчат, які не піклуються про нього (від 11 % на першому курсі до 17,4 % на четвертому); 44,7 % опитаних дбають лише зрідка, хоча більшість з них (74,2 %) оцінює його як добре чи достатньо добре. Принагідно відзначити, що 5,5 % обстежених респондентів страждали від надмірної ваги або ожиріння.

Серед опитаних задоволені життям 16,5 % юнаків та 30,4 % дівчат, а також студенти, що навчаються за напрямом підготовки «Здоров'я людини» порівняно з майбутніми учителями фізичного виховання (відповідно 29,3 % та 17,8 %); серед випускників у порівнянні з першокурсниками – відповідно 32,1 і 16,4 %.

На думку 52,6 % опитаних, за роки навчання у виші їхні звички щодо куріння не змінились, причому 36,7 % студентів вказали, що почали

курити вже після вступу до університету, особливо в цьому відзначились дівчата (відповідно 47,5 та 20,3 %). Встановлено, що 70,8 % студенток і 62,9 % юнаків не змінили свої звички щодо вживання алкоголю; 25,8 % хлопців та 24,6 % дівчат почали вживати менше алкоголю, а 11,3 та 4,6 % – більше.

Таким чином, не всі студенти факультету фізичної культури – майбутні фахівці у галузі фізичного виховання, спорту і здоров'я людини є прихильниками здорового способу життя. Більше того, за роки навчання відношення майбутніх учителів фізичної культури, основ здоров'я, фахівців фізичної реабілітації до соціальної поведінки, пов'язаної з ризиком для здоров'я, стає більш негативним. Вимальовується протиріччя між необхідністю ведення здорового способу життя студентами факультету фізичної культури, зміцнення їхнього здоров'я та відсутністю з їх боку реальних кроків у даному напрямі. Найбільшою мірою це пов'язано з несформованістю мотивацій і потреб, необхідних для становлення фізичної культури особистості, яка виховується і проявляється у фізкультурно-оздоровчій діяльності.

Орієнтація студентів на здоровий спосіб життя передбачає насамперед розвиток загальної культури і культури здоров'я педагога. Виховати культуру збереження здоров'я і самооздоровлення у тих, хто навчається, може лише той вчитель, у якого сформована власна культура здоров'язбереження. Культуру здоров'я вчителя ми розглядаємо як компонент загальної та професійної культури педагога, важливий педагогічний аспект, де учитель є носієм базових знань щодо здоров'я, здорового способу життя, формування у підростаючого покоління потреби в оздоровленні, а також суб'єктом оздоровчо-виховного процесу, що здійснює особисту здоров'язбережувальну діяльність. Ціленаправлене формування у студентів культури здоров'я дозволило би здійснити зміни в ціннісних установках майбутніх педагогів та фахівців фізичної реабілітації з прагненням не лише змінити стиль своєї поведінки та способу життя, але й в майбутньому грамотно організовувати свою професійну діяльність у здоров'язбережувальному режимі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сизова И. А. Формирование валеологической культуры будущего педагога в системе высшего образования / И. А. Сизова // Актуальные проблемы биологии, медицины и экологии : сб. научных трудов / под ред. проф., д.м.н. Н. Н. Ильинских. – Томск : Издание СибГМУ, 2004. – Вып. 1. – С. 496–498.
2. Акамов В. В. Аксиологический аспект процесса подготовки будущего учителя физической культуры / В. В. Акамов // Молодой ученый. – Чита, 2008. – № 1. – С. 214–217.
3. Чернышева Л. Г. Модернизация высшего профессионального

- образования в области физической культуры и спорта // Л. Г. Чернышева / Фундаментальные исследования. – 2006. – № 7 – С. 95–97.
4. Романова С. П. Проблемы состояния культуры здоровья учителя физической культуры / С. П. Романова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена: аспирантские тетради: научный журнал. – СПб., 2007. – № 15 (39). – С. 353–357.
 5. Колесникова М. Г. Здоровьесберегающая деятельность учителя / М. Г. Колесникова // Естествознание в школе. – 2005. – № 5. – С. 50–55.
 6. Сериков В. В. Отражение роли здоровьесбережения в подготовке специалистов по физической культуре / В. В. Сериков // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 4. – С. 514–516.
 7. Комков А. Г. Организационно-педагогическая технология формирования физической активности школьников / А. Г. Комков, Е. Г. Кирилова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2002. – № 1. – С. 2–4.
 8. Зысманов Б. М. Педагогические условия формирования здорового образа жизни студентов в образовательном процессе вуза : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования / Б. М. Зысманов. – Смоленск, 2006. – 22 с.

УДК 378.147:373.3.011.3-051

Ірина Ковальчук

МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті окреслено поняття світоглядної культури особистості; розглянуто значущість світоглядної культури як складової професійної компетентності майбутніх вчителів початкових класів; визначено роль деяких видів мистецтва, зокрема художньої літератури та музичного мистецтва, для виховання світоглядної культури майбутніх учителів початкових класів та їх вплив на становлення професійної підготовки фахівців. Проаналізовано останні дослідження з даної проблем.

Ключові слова: світоглядна культура, мистецтво, вчитель початкових класів.

Сучасні процеси розвитку суспільства зумовлюють потребу розроблення культурологічних підходів до розв'язання проблем освіти. Основною рушійною силою відродження і створення якісно нової національної культури є освіта. Завдяки їй реалізується державна політика у створенні інтелектуального духовного потенціалу нації, розвитку вітчизняної науки, техніки і культури, збереженні і примноженні культурної спадщини, формуванні світогляду людини майбутнього. Сучасний педагог повинен мати фундаментальну базу знань, які дають можливість чітко визначати призначення і місце педагогіки серед інших суспільно-значущих видів діяльності. Для цього недостатньо загальної ерудиції, інформаційної освіченості у системі соціальних знань. На перше місце виступає ціннісна зрілість фахівця, вміння обирати пріоритети у своїй фаховій діяльності. Це завдання для вчителя є на порядок вищим порівняно з іншими професіями, адже йдеться про формування майбутніх громадян, людини як члена суспільства, самодостатньої особистості, здатної жити, творити, перемагати.

Аналіз останніх досліджень засвідчує, що проблема формування світоглядної культури вчителя опосередковано неодноразово порушувалась у наукових дослідженнях. Так, феномен світогляду ґрунтовно висвітлюється у філософській літературі, зокрема, досліджена його сутність (Є. Андрос, В. Іванов, В. Жадько, В. Шинкарук та ін.) і структура (Р. Арцишевський, А. Буянов, А. Райдугін, С. Резванов, К. Шуртаков та ін). Основоположне значення світогляду в життєдіяльності людини проаналізовано у низці психологічних досліджень (Л. Божович, Н. Менчинська, Т. Мухіна та ін.). Світогляд як психологічне явище, його атрибутивні характеристики з'ясовуються у працях Б. Ананьєва, І. Бека,

А. Валлона, Г. Костюка, С. Рубінштейна та ін.

Теоретичному обґрунтуванню наукового світогляду присвятили свої праці С. Гончаренко, Л. Корміна, Н. Шахирева, Ю. Руденко, В. Халамендик, Є. Думаненко. Дослідження категорії художнього світогляду у філософських та педагогічних аспектах представлено науковими пошуками А. Азархіна, Р. Арцішевського, М. Бахтіна, П. Гуревича, Г. Мартянової, Н. Миропольської, І. Почечуєвої, О. Рудницької, Г. Тарасенко та ін.

З'ясуванню корелятивних зв'язків культури і світогляду присвячено роботи Н. Барга, В. Малахова, А. Швейцера. Проблема взаємодії мистецтва і світогляду висвітлена у дослідженнях Т. Велюгіної, В. Личковаха, В. Мазепи, В. Медушевського, Л. Морєвої, Г. Нечаєвої, Н. Поповича, С. Уланової, Г. Щедріної та ін.

Роль духовних цінностей у становленні світогляду студентської молоді вивчали О. Бєлих, Є. Бондаревська, О. Олексюк, О. Семашко, Б. Нагорний, Д. Чернилевський, Г. Шевченко та ін. Освітньо-філософські засади світоглядного виховання майбутніх учителів знайшли своє відображення у працях В. Андрущенка, Л. Губерського, І. Зязюна, М. Євтуха, В. Кременя, Б. Лихачова, М. Нікандрова, Т. Петракової, О. Сухомлинської та ін.

Проте, незважаючи на неодноразове звертання науковців до світогляду у різних дослідницьких контекстах, донині немає чітко окресленої дефініції «світоглядна культура». Не вивчена, зокрема, роль художніх факторів у вихованні світоглядної культури майбутніх учителів початкових класів на засадах гуманістичних цінностей.

Метою статті є обґрунтування значущості деяких видів мистецтва, зокрема художньої літератури та музичного мистецтва, для виховання світоглядної культури майбутніх учителів початкових класів як складової їх професійної компетентності.

Ми виходимо з того, що формування світоглядної культури вчителя обумовлене потребами практики, насамперед, вимогами сучасного суспільства до вчителя, його особистісних характеристик, професійних якостей. Як зазначають науковці: «Ефективність навчально-виховної роботи вчителя безпосередньо залежить від світоглядної культури самого вчителя» [1, с. 3]. Тому виховання такої культури є чи не найважливішим складником підготовки майбутнього педагога, тим паче вчителя початкових класів. Сучасні дослідники вказують: «Найбільш важливою умовою безпеки суспільства є наявність і збереження системи культурних та духовних цінностей, що складають ціннісний зміст людського буття. Саме педагог забезпечує у суспільстві відтворення та трансляцію духовних цінностей, здійснює духовний зв'язок поколінь і духовного досвіду людства. У руках педагогів майбутнє всієї планети – формування нової людини з аксіологічно зорієнтованим гуманістичним мисленням» [2, с. 3].

Аналіз праць Б. Ананьєва, Р. Бернса, Л. Кольберга, І. Кона, Дж. Міда, В. М'ясіщева, М. Платонова, І. Свадковського, В. Століна, В. Сухомлинського, Є. Ериксона, П. Якобсона та інших учених дає підстави для твердження, що формування світоглядної культури є дуже важливим аспектом становлення особистісного «Я» кожної людини. Особливої ваги цей процес набуває у період професійного становлення. Тому одним із найважливіших аспектів підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності слід вважати виховання світоглядної культури як необхідної професійно-особистісної якості сучасного фахівця.

У контексті нашого дослідження світоглядну культуру вчителя тлумачимо як інтегративне утворення в структурі його особистості, що являє собою комплекс знань, переживань та діяльнісних установок, що формується під впливом різноманітних факторів і згодом обумовлює стиль професійно-педагогічної діяльності.

Слід окремо зазначити, що світоглядна культура майбутнього вчителя початкових класів корелюється специфікою педагогічної роботи з дітьми молодшого шкільного віку. Професійна діяльність такого вчителя базується на його підготовці як високопрофесійного фахівця, який ознайомлений з сучасними світовими вимогами до гуманізації навчально-виховного процесу школи першого ступеня, підготовлений до організації навчальної діяльності молодших школярів як педагогічної взаємодії, що спрямована на розвиток кожної особистості, її підготовку до розв'язання завдань життєтворчості.

Особлива увага у нормативних документах надається фаховому становленню вчителів початкових класів, які стоять біля джерел розвитку особистості. Від першого вчителя значною мірою залежить виховання в учнів ціннісного ставлення до дійсності та мистецтва, розвиток художньої свідомості і компетентності, здатність до самореалізації, потреби у духовному самовдосконаленні.

Діяльність учителя початкових класів має багато вимірів і напрямів, характеризується багатоаспектністю і складністю, адже здійснюється у своєрідному інформаційно-мистецькому середовищі. Саме література та музика є таким комплексом засобів художньої виразності, який пробуджує почуття прекрасного, дає свободу фантазії, активізує прояви інтуїції та ініціативи молодших школярів, а педагогічно-мистецька діяльність є необхідною і важливою складовою вияву професійності вчителя початкових класів. Тому у формуванні професійних умінь учителя доцільно використовувати різні види мистецтва у їх взаємодії і взаємозв'язку з метою глибокого й ефективного поєднання інформаційної і творчої функцій навчання.

Оволодіння знаннями – важливий фактор формування світогляду, та крім них потрібні пошуки й інших педагогічних засобів, спрямованих, на перетворення знань у переконання, в активну життєву позицію

особистості. Серед цих засобів особливої уваги заслуговує освоєння найвищих досягнень мистецтва. Відомо, що сприйняття художніх образів розширює природні межі життєвого досвіду людини, формуючи індивідуальну форму її світоглядної культури – світопереживання, «є своєрідним вектором вибору духовних орієнтирів особистості, скарбницею культурного досвіду людства, історичної пам'яті та можливості міжкультурних комунікацій» [3, с. 3].

Мистецтво не можна розглядати як удосконалений інструмент, що «полегшує» вкладання вироблених суспільством світоглядних принципів у створенні особистості. Роль мистецтва є набагато складнішою і відповідальнішою. Активно взаємодіючи з іншими формами суспільної свідомості, художнє пізнання дійсності розкриває й узагальнює інтереси та прагнення людини до ідеалів саме в їхньому світоглядному значенні.

Без спілкування з мистецтвом не «окультурюється» такий важливий функціональний елемент світогляду, як почуття людини, а без них ніякі знання не перетворюються в особистісні переконання. Впливаючи на світ передусім через переживання, мистецтво має унікальну здатність формувати досвід вчування. А це істотно позначається на всебічному розвитку людини, виробленні ціннісних установок і загальної культури.

Основною тенденцією розвитку художньої культури є спорідненість різних видів мистецтва. Усі види мистецтва споріднені й покликані до життя потребами людей – естетичними, пізнавальними, комунікативними, виховними тощо. Немає мистецтва головного або другорядного. Жоден вид мистецтва не може бути замінений іншим, а всі разом вони утворюють динамічну систему із загальними закономірностями. Наприклад, музика не може, подібно до літератури, безпосередньо передавати зміст певних понять і уявлень, але здатна з досконалістю, недоступною іншим видам мистецтва, прямо і безпосередньо відтворити духовне життя людини, виражати характер і динаміку її переживань, втілювати найтонші нюанси її почуттів. Тобто, кожен окремо узятий вид мистецтва, який має естетичну цінність, художню завершеність, створює ту художню модель дійсності, яка непідвласна іншим. Але ні один із видів мистецтва не здатний цілісно і всебічно відобразити дійсність так, як вона сприймається п'ятьма органами відчуття. Кожен з них володіє специфічними засобами виразності, своїми можливостями впливу на людину. Так література впливає на другу сигнальну систему. Сприймається передусім слово. Художнє слово викликає емоційно-естетичні реакції. Сприйняття ж музики йде зворотним шляхом: емоційно-естетична реакція викликає активну діяльність свідомості. У процесі взаємодії музики і слова створюється новий художній образ з яскравою емоційною спрямованістю і конкретним змістом.

Таким чином, перевага в одному та обмеженість в іншому обумовлює взаємодію видів мистецтва, яка здійснюється через подібне та

протилежне; кожен вид допомагає, доповнює інший властивою лише йому неповторною специфічністю. Тому можна збагатити образи сприйняття, доповнюючи один вид мистецтва іншим.

Між видами мистецтва існує не тільки сюжетний або хронологічний зв'язок, а й внутрішній творчий і життєвий. Оскільки всі види мистецтва походять з одного джерела – реального життя, яке однаковою мірою живить творчість і композитора, і письменника, і художника.

Своєю специфікою література найбільше зближується з музикою. Так, у глибоку давнину література і музика складали одне ціле. Стародавні поети (наприклад, Еврипід, Есхіл, Піндар, Софокл та ін.) самі складали музику до своїх творів і були виконавцями. З часом стався процес розмежування, внаслідок чого кожна з цих складових частин виділилася в окремий вид мистецтва. Проте, цей процес не закінчився. Відомою є низка митців, у житті яких не тільки поєдналися, а й стали нерозривним цілим література й музика. (Г. Квітка-Основ'яненко, О. Пушкін, М. Рильський, П. Тичина, Л. Толстой, Леся Українка та ін.). Взаємопроникнення слова і музики спостерігаємо у творах, побудованих на музичному матеріалі: «Гори співають» О. Гончара, «Музикант» Т. Шевченка, «Народна пісня» І. Франка, «Меланхолійний вальс» Лесі Українки, «Шопен» М. Рильського, «Концерт» Богдана Ігоря Антонича та ін. Багато літературних творів покладено на музику. Часто буває так, що ліричний вірш є настільки «музикальним», що стає надбанням музики.

Відомо, що художня література – один з універсальних видів мистецтва, який ґрунтується на словесній творчості як специфічному способі художньо-образного пізнання світу, тобто, як вже було сказано, це мистецтво слова. Як мистецтво художнього слова, література володіє величезними можливостями відображення дійсності, безпосереднього вираження життя людини. Невичерпна образність, алегоричний смисл, художня узагальненість, понятійний та емоційно-естетичний контекст творів художньої літератури концентрують силу людської думки, показують найтонші відтінки естетичних переживань. Вона здатна показувати явище в динаміці і розвитку, виразно описувати як матеріальний світ, так і перебіг психічних процесів. З другого боку, за допомогою кожного з видів мистецтва можна відтворювати окремі життєві явища набагато глибше, ніж словесними образами (наприклад, у плані почуттєвої наочності). Музика виразно передає звукові явища, внутрішній світ людини. Л. Толстой запевняв, що у звуках найбільше ліризму.

У мові і музиці є важливий загальний засіб виразності – інтонація. Інтонація відтворює передусім емоційний стан людини: гнів, ораторський пафос, здивування, радість, заклик і т.п. за інтонацією визначається характер людини. Дві людини можуть розмовляти різними мовами, але дякуючи виразності мовної інтонації, розуміти одне одного.

Мова, як і музика, має темп, швидкість руху, ритм, цезури, вона

членується на окремі побудови. Слово у мові подібне мотиву у музиці. Слово «фраза» вживається в однаковому значенні: як музичний термін, так і як літературознавчий. Звукова мова, як і музика, має свій діапазон і тембр.

Відмінна ж їх риса в тому, що в мові інтонація є допоміжним елементом розкриття змісту слова, а в музиці – вона головний фактор, бо музика є мистецтво інтонації, а не комбінація звуків. Крім того, у мові звучання не визначено по висоті: підвищення і пониження в ній приблизні. У музичній мелодії не тільки точно визначено звучання кожного тону (звука), але й тони узгоджені між собою, вони вступають у логічний зв'язок, підкоряються певній закономірності (лад).

Провідне у музиці – мелодія, через яку митець розкриває життя людини, навколишню дійсність. Коли слухаємо музику, ми усвідомлюємо в ній, наскільки звукова тканина, приведена в певну систему, злагоджено звучить, розвивається, рухається в часі.

Є своя мелодія і в літературному творі, найбільше вона зливається з музикою в ліричних віршах. Наспівність її передається засобами інтонаційно-змістових відтінків мови. Тут найбільше, «омузичується» художнє слово. У ліричному творі, як правило, сюжету немає, а композиція виявляється в русі переживань, що входять у сферу музики. Музика звучить і в прозових творах, але її виразність слабша, ніж у поезії, їй бракує гармонії, побудованої на законах поетики віршованого твору. Крім того, у прозових творах відсутня головна умова музичності – метр, тобто чергування наголошених і ненаголошених складів, – найбільш характерна риса вірша.

Важливим елементом у сплаві слова і музики є фонетика. Художність фонетики – один із важливих поетичних засобів, який поглиблює зміст, викликає музичне враження. Кожен письменник намагається знайти виразні та звукові сполучення, вагомі на емоції слова. Так у вірші Т. Шевченка «Рече та стогне Дніпр широкий» звук «р», що часто повторюється, створює враження ревучого Дніпра. Звук набирає художньої сили у сполученні з іншими звуками, але кожен з них має і сталу ознаку, наприклад, у звучанні «А» – світле, м'яке, «Л» – м'яке, ніжне, «Р» – енергійне, «У» – компактне, вагоме і т. д. Література, і особливо музика, позбавлені колориту для зображення навколишнього світу, проте в поєднанні або зближенні зі словом чи звуком він набуває особливої поетичної виразності.

З найбільш поширених музичних образів, що виявляють єднання слова й музики є пісня. Саме вона була першим джерелом спорідненості цих двох видів мистецтва. Лише у ліричному творі музичний образ вплітається в словесну тканину і разом з іншими образами підпорядковується ідейно-естетичному задуму автора.

Таким чином, поєднання літератури (поезії) і музики не випадкове:

обидва ці мистецтва часові, звукові, переважно виразні; їх поєднує наявність розміру і ритму, інтонації, безпосередня зображальність музичної і поетичної мови, композиційна спорідненість і спільність походження з первинного синкретичного жанру пісні. «Наука і мистецтво є впливовими факторами як розумового, так і естетичного розвитку особистості, адже об'єднуються у високому пориванні до гармонізації взаємовідносин людини з навколишнім світом», – вказують науковці [4, с. 12].

У висновку зазначимо, що залучення майбутніх учителів до мистецької діяльності відіграє неабияку роль у формуванні їх світоглядної культури. У той же час вивчення різних видів мистецтва (особливо літератури і музики) не повинно здійснюватись ізольовано. Мистецтво є комплексною системою художніх цінностей і специфічним типом відносин людини зі світом, виступає явищем суспільного життя, в якому фіксується і концентровано проявляється людський досвід світоглядного самовизначення, розкривається смисл світоглядної культури. Усе, що знаходиться у взаємному зв'язку, повинно викладатися у тому ж зв'язку. З нашого погляду потрібно якнайповніше забезпечити поліхудожність викладання мистецьких дисциплін у системі професійної підготовки вчителя початкових класів, оскільки це уможливить успішне формування його світоглядної культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дорогань С. О. Формування світоглядної культури майбутнього вчителя засобами української літератури : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 / С. О. Дорогань. – К., 2005. – 22 с.
2. Долженко В. О. Виховання духовних цінностей у студентської молоді в полікультурному просторі : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / В. О. Долженко. – Луганськ, 2006. – 23 с.
3. Свиренко Ж. Є. Виховання гуманізму в студентів вищих технічних навчальних закладів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Ж. Є. Свиренко. – Луганськ, 2009. – 22 с.
4. Тарасенко Г. С. Аксіологічний підхід до інтеграції мистецьких дисциплін у контексті гуманітаризації вищої освіти / Г. С. Тарасенко, Б. І. Нестерович // ВІСНИК Житомирського державного університету. – Житомир, 2005. – Вип. 21. – С. 12–15.

Юлія Костєва

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ У СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті виявляється ціннісний потенціал педагогічної професії, обґрунтовується роль аксіосфери феномену як його системоутворюючої основи, виділяються її провідні функції, розкривається зв'язок з культурою професійно-особистісного самовизначення педагога та здійснення методологічної рефлексії в розробці ціннісного потенціалу педагогічного професіоналізму в межах особистісної парадигми у становленні та розвитку гуманістичних цінностей студентів.

Ключові слова: педагогічна компетентність, професійна компетентність, професійно-педагогічні цінності, система цінностей, функції ціннісно-змістових утворень особистості, аксіологічний потенціал педагогічного професіоналізму.

Сучасна гуманістична парадигма педагогічної освіти, як в Україні, так і за її межами, означилася домінуванням процесів диференціації та полікультурності, а відтак – професіоналізації і універсалізації, Європейська та вітчизняна вищі школи в цих умовах повинні враховувати основні чинники, що впливають на підготовку майбутнього учителя до професійної діяльності.

Тому в процесі трансформації соціокультурної та економічної ситуації, модернізації європейської системи освіти в контексті вимог Болонської декларації, гуманізації освітньої сфери і виникнення у зв'язку з цим нових цінностей та ідеалів європейська спільнота потребує визначення принципово осучасненої моделі вивчення принципово осучасненої моделі вчителя – професіонала. Загалом система підготовки педагогічних кадрів потребує теоретичного розв'язання універсальних проблем: якості освіти, запровадження компетентнісного підходу в процесі формування педагогічних кадрів, удосконалення системи оцінювання професійної підготовки майбутніх фахівців, запровадження у практику сучасних теоретичних і методичних засад формування ціннісної готовності майбутнього педагога до професійної діяльності.

Необхідно показати, які ж ті філософські, психологічні, антропологічні, педагогічні ідеї, теорії, підходи, що дозволили нам виробити власне уявлення про навчально-виховну діяльність, і як саме вони вплинули на трактування цілей, змісту, засобів організації формування педагогічних навчальних закладах України другої половини

XX – початку XXI століття, ціннісного потенціалу природничих спеціальностей у вищих педагогічних навчальних закладах України другої половини XX – початку XXI століття.

Здійснення методологічної рефлексії в розробці теорії ціннісного потенціалу педагогічного професіоналізму в межах особистісної парадигми у становленні та розвитку гуманістичних цінностей студентів природничих спеціальностей педагогічних вишів становить задачу цієї статті.

Дослідження виконано згідно з тематикою передбаченої планом науково-дослідної кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького «Сучасні педагогічні технології у підготовці майбутніх вчителів».

Сучасні тенденції розвитку гуманістичного зорієнтованих парадигм навчання та виникнення підростаючого покоління вимагають відповідної концептуалізації якісних характеристик педагогічної праці, адже, як сказано в Національній Доктрині розвитку України у XXI століття головна мета української освіти – створити умови для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства; сприяти консолідації української нації, інтеграції України в Європейський і світовий простір як конкурентоспроможної і процвітаючої держави.

Сучасні тенденції розвитку гуманістичного зорієнтованих парадигм навчання та виникнення підростаючого покоління вимагають відповідної концептуалізації якісних характеристик педагогічної праці, адже як сказано в Національній Доктрині розвитку України у XXI століття головна мета української освіти – створити умови для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства; сприяти консолідації української нації, інтеграції України в Європейський і світовий простір як конкурентоспроможної і процвітаючої держави.

Насьогодні найбільш теоретично обґрунтованими, методично проробленими та практично реалізованими є ідеї, моделі та технології педагогічної майстерності (Є. С. Барбіна, Т. Ф. Бельчева, Н. В. Гузій, М. В. Елькін, І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, Л. І. Кучина, В. В. Молодиченко, В. А. Семиченко, Н. М. Тарасевич та ін.), педагогічної техніки (В. М. Мидинкану, М. М. Окса, Ю. І. Турчанінова та ін.), педагогічної творчості (І. П. Аносов, Н. В. Вишнякова, Н. В. Гузій, М. О. Лазарева, Є. М. Павлютенков, С. О. Сисоєва, Р. П. Сеульський, І. П. Радченко ін.), педагогічної культури (О. В. Бондаревська, В. М. Гринькова, О. М. Гурова, Т. С. Іванова, І. Ф. Ісаєв, В. В. Молодиченко, Л. Ю. Москальова,

Т. С. Троїцька та ін.), педагогічної компетентності (В. О. Адольф, Ю. В. Варданяк, М. І. Воровка, Д. Є. Воронін, Т. В. Добудьмо, М. В. Елькін, С. С. Избаш, А. К. Маркова, М. І. Лук'янова, Г. Г. Петрученя та ін.), педагогічної індивідуальності (М. І. Матор, Л. О. Мільто, М. М. Окса, А. І. Павленко, О. М. Пехота та ін.). Останнім часом з'явилися дослідження, в яких здійснюються перші спроби науково-теоретичного осмислення ситуації феномену педагогічного професіоналізму й інтерпретації його змісті та структури (І. Д. Багаєва, Л. К. Гребенкіна, Б. А. Дьяченко, О. А. Дубасенюк, С. Г. Карпенчук, Н. В. Кузьміна, О. С. Максимов, Л. Ю. Максимова, Т. І. Руднєва, В. Я. Синенько та ін.). Їх аналіз показав, що висвітлюючи решту важливих ознак та характеристик педагогічного професіоналізму, вони обмежуються певними дослідницькими ракурсами, недостатню цілісно інтерпретують не вирішеними лишаються питання щодо визначення системоутворюючих чинників феномену, що не дозволяє обґрунтовано та ефективно підходити до формування і вдосконалення професіоналізму педагога.

У процесі побудови власної моделі розвитку гуманістичних цінностей студентів природних спеціальностей педагогічних ВНЗ та формування педагогічного професіоналізму ми розробили концептуальну схему феномену, як складається з підсистем професіоналізму педагогічної діяльності та професіоналізму особливості педагога, а також включає інтегративні компоненти, що виступають його мотиваційними, когнітивними, емотивними та конативними детермінантами. У ході теоретичного дослідження було створено аналітичну конструкцію педагогічного професіоналізму в єдності діяльнісних та особистісних сторін, інтегративних компонентів, здійснено аналіз їхніх сутнісних ознак, характеристик, функціональних одиниць, який показав багатогранність і багатоаспектність змісту досліджуваного феномена, багатоскладовість структури і складність в'язків вхідних до його складу компонентів здійснено аналіз їхніх сутнісних ознак, характеристик, функціональних одиниць, який показав багатогранність і багатоаспектність змісту досліджуваного феномена, багатоскладовість структури і складність в'язків вхідних до його складу компонентів.

Ми вважаємо, що у розгляді поняття «професіоналізм» найоб'єктивнішим є особистісно-діяльнісний підхід, що розглядає в єдності професійний і особистий розвиток фахівця. У меті такого підходу професіоналізм вчителя трактується як високий рівень його психолого-педагогічних і науково-педагогічних знань і умінь у єдності з відповідним культурно-етичним обличчям (В. Синенько) [9]. У такому випадку серед критеріїв професіоналізму педагога, разом з психологічними, що характеризують педагогічну діяльність (об'єктивні, результативні, процесуальні, кількісні, якісні та інші критерії), виділяються і суб'єктивні критерії – відповідність професії вимогам людини, його мотивам,

схильностям, особова прихильність до професії, задоволеність працею в ній, наявність стійкої психолого-педагогічної спрямованості, сукупності необхідних професійно-психологічних особових властивостей педагога (А. Маркова) [4]. У структурі професіоналізму вчителя відокремлюються взаємозв'язані компоненти: професіоналізм діяльності як якісна характеристика суб'єкта діяльності і професіоналізм особи як сукупність особових якостей педагога, сприяючих, або, навпаки, перешкоджаючих рішенню педагогічних задач вчителям (М. Окса) [6]. Таким чином, професійних знань і умінь, які виступають основою будь-якої професійної діяльності, загального розвитку і широкої ерудиції, недостатньо для становлення вчителя-професіонала, оскільки саме для педагогічної професії вирішальне значення мають його особисті етичні якості, які дозволяють формувати особистість учня. М. Воровка і Г. Петрученя відзначають, що «професійна компетентність пов'язана, перш за все, з діяльністю вчителя, з його здібностями до виконання певних професійних дій, підґрунтя яких утворюють необхідні професійні знання і уміння, складаючи «фундамент» професіоналізму педагога» [8, с. 186]. Основи ж якості вчителя наповнюють внутрішнім смислом педагогічну діяльність і необхідні для становлення вчителя-професіонала.

Основною дилемою в розумінні природи цінностей є виявленням їх об'єктивної або суб'єктивної домінант: якщо, позиція екзистенціалістів та їхніх прихильників про верховенство сенсу, виражена формулою «цінніше те, що має сенс» по суті веде до ціннісного свавілля людини, та її протилежність зводиться до безумовності «об'єктивності світу цінностей» та недооцінці його суб'єктивної детермінації. Неспроможність цього протиставлення багато в часу переборюється сучасними аксіологами. Найбільш послідовно і цілісно, на наш погляд, дані положення реалізовані у концепції В. В. Молодиченка. Вчений розглядає цінність, як значення даного предмета для суб'єкта, а специфічне ставлення, що зв'язує не з іншим об'єктом, а із суб'єктом, будучи ставленням до нього, а не відносинами між ними [5, с. 42–43]. Цінність виникає в об'єктивно-суб'єктивному ставленні, не будучи ані якістю об'єкта, ані переживання іншого об'єкта – людини. Цінності існують незалежно від свідомості людини, вони об'єктивні і, отже, можуть бути привласнені особистістю у діяльності. Привласнити цінності, прийняти їх внутрішній світ – наділити змістом значення об'єкта, поза суб'єктивності людини значущості об'єктів не існує, а саме значення цінності може мати широкий спектр змісту. Звертаючись до поняття професійно – педагогічних цінностей, ми знаходимо різні тлумачення їхніх дефініцій як «особливостей, що дозволяють учителю задовольняти матеріальні, духовні і суспільні потреби, і слугують орієнтирами професійної і соціальної активності» (М. М. Окса); як «відносно стійких орієнтирів, за якими зв'язується життя і діяльність педагога» (І. П. Аносов); як «способу диференціації особистістю

об'єктів професійної діяльності за їхнього значущістю» (М. В. Елькін); як «основні пріоритети педагогічної діяльності» (В. В. Молодиченко); як «інтеріоризовані» учителем зразки педагогічної культури – явища, теорії ідеї, що схвалюються суспільством, передаються через покоління, закарбовуються у культурному вигляді людини, у системах, технологіях, у способах педагогічної діяльності і поведінки (Л. Ю. Москальова). У якості матриці для визначення місту системи цінностей педагогічної професії і відповідно до змісту ціннісно-змістових еталонів педагогічного професіоналізму Н. В. Гузій пропонує використати сучасні наукові технології, класифікації педагогічних цінностей, розроблені у працях В. М. Гринькової, І. Ф. Ісаєва, З. І. Равкіна, В. О. Сластьоніна, І. П. Філіпченка та ін. У цьому вони відбивають пріоритети загальнолюдських цінностей, глибоко гуманістичні за своєю природою орієнтації на зміст педагогічної професії, професійно-педагогічної етики. З. І. Равкін (1995) відносить до цінностей професійно-педагогічної діяльності покликання до праці вчителя-вихователя, відповідальність за обрану професію, талант педагога, його інноваційну діяльність, комунікативні здібності, позитивний стиль спілкування, професіоналізм педагога, що характеризується його орієнтацією на інтелектуальні, моральні та естетичні цінності освіти. В. О. Сластьонін (1997) співвідносить потреби педагога – професіонала з нормативними вимогами і соціальним змістом педагогічної професії, виділяючи групи цінностей педагогічної діяльності, пов'язані зі ствердженням у суспільстві та найближчому соціальному середовищі, задоволенням потреби у спілкуванні, самостійністю і самовираженні, а також унітарною – прогнатичні цінності. М. М. Окса (1997) додає до попереднього переліку ще можливості постійного контакту з дітьми, їхніми батьками, іншими людьми, задоволення від відчуття дитячої прихильності, любові, а також цінності, пов'язані із самовдосконаленням (творчий характер праці, можливість займатися улюбленою справою, поповнювати знання). Є. М. Шиянов (1992) розрізняє дві групи цінностей відповідно до їхнього предметного змісту – самодостатні цінності – цілі, які пов'язані з розвитком учня, учителя педагогічного й учнівського колективів та інструментальні цінності – засоби пов'язані із визнанням результатів педагогічної праці, професійним зростанням і те, що також дозволяє вважати цінністю теорію технологією педагогічної діяльності. Синкретичну систему, цінностей у структурі професійно-педагогічної культури В. В. Гринькова (1998) і І. Ф. Ісаєв (1993) подають сукупністю цінностей – цілей, що визначають концепцію особистості вчителя, його «Я» і цінностей – засобів як концепції спілкування, техніки і технології, моніторингу, інтуїції, інноватики, імпровізації; цінностей – відношень, що розкривають особливості взаємодії учасників педагогічного процесу; цінностей – якостей як різноманіття їх позиційних і поведінкових властивостей; цінностей – знань, що визначають професійну

компетентність педагога [3, с. 98–99].

Використання даних функцій ціннісно-змістових утворень особистості педагога професіонала і його педагогічної діяльності вказує як на багатоаспектність, так і на цілісність, інтегративність аксіосфери педагогічного професіоналізму і дозволяє вважати її стрижневою властивістю, аксіологічним ядром, що знаходиться на перетині мотиваційних, когнітивних, афективних, поведінкових характеристик феноменів і зв'язує їх воєдино. Ціннісно-сміслова природа кожної з виділених і проінтерпретованих детермінант педагогічного професіоналізму і досить самостійних особистісно-діяльнісних утворень не може протиставляти їх взаємообумовленості, єдності, підпорядкованості, певній ієрархії, складним взаємозв'язком. Мотиваційною основою пошуку, вибору, прийняття (не прийняття) професійних ціннісно-сміслових орієнтирів педагога переважно є його світоглядні властивості, що «запускаються» аксіологічними за своєю суттю професійно-педагогічними установами, поглядами, переконаннями, ідеалами та ін., а їхній зміст детермінує професійну спрямованість і професійну позицію педагога в динаміці їхнього формування і розвитку. Це тісно сполучається з інтелектуальним фактом ціннісного відношення педагога до професіоналізму, що розуміється нами не просто як засвоєння суми педагогічних знань, умінь і навичок, а як придбання професійно-педагогічного тезауруса аксіологічного характеру, пізнання, осмислення усвідомлення цінності педагогічних факторів, теорій технологій, засобів педагогічної діяльності, рефлексію їх об'єктивної і суб'єктивної ціннісно-сміислової значимості. Всі структурні компоненти педагогічного професіоналізму й елементи, що містяться в них зв'язуються аксіологічними основами, тому вони в цілому є взаємозалежними, а міжкомпонентні зв'язки – взаємообумовленими. При цьому одне і те ж саме особистісно-діялісне утворення аксіологічного характеру може входити до складу декількох компонентів, або мати з ними різноманітні точки перетинання. Н. В. Гузій наголошує, що професійні потреби, інтереси педагога, будучи домінантними складовими мотиваційного компонента педагогічного професіоналізму тісно сполучаються з інтелектуальною базою, знаннями; водночас вони разом відбивають емоційні характеристики особистості і діяльності педагога, а також реалізуються в операційно – поведінковому компоненті феномена [3, с. 102].

У результаті дослідження ми дійшли висновку, що поняття «професіоналізм» ширше за своїм значення поняття «компетентність», оскільки крім діялісного аспекту воно включає певні характеристики особистості фахівця, і тому педагогічна компетентність є лише однією із сторін професіоналізму вчителя, а ціннісно-змістова сфера педагогічного професіоналізму виступає його ціннісним потенціалом, системоутворюючою основою, активним чинником формування, постійного розвитку і

самовдосконалення. Додаткового аналізу на вивчення потребують питання ідеї цінності та її розвитку в філософії і педагогіці, сучасний стан та основні проблеми розвитку гуманістичних цінностей сучасного вчителя, методологічні підходи до визначення ієрархічної структури гуманістичних цінностей у сучасній філософії освіти та теорії педагогіки, формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя природних дисциплін у процесі вивчення загально педагогічних курсів у виші.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аносов І. П. Про сучасні антропопедагогічні аспекти та культурно – соціальні тенденції суспільного розвитку // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Сер.: Педагогіка і психологія : зб. статей. – Вип. 5. / Аносов Іван Павлович. – К. : Пед.преса, 2003. – С. 3–12.
2. Бачинська Є. М. Психолого-педагогічна компетентність класного керівника / Є. М. Бачинська // Наша школа. – 2003. – № 5. – С. 41–47.
3. Гузій Н. В. Аксіологічний потенціал педагогічного професіоналізму // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Сер.: Педагогіка і психологія. – зб. статей – Вип. 5. / Гузій Наталія Василівна. – К. : Пед. Преса, 2003. – С. 95–103.
4. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская методика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.
5. Молодиченко В. В. Модернізація цінностей в українському суспільстві засобами освіти (філософський аналіз) / В. В. Молодиченко. – К. : Знання Україна, 2010. – 383 с.
6. Окса М. М. Методологія і методика науково – педагогічних досліджень : навч. посібник / М. М. Окса. – Мелітополь : МДПУ, 2005. – 164 с.
7. Окса М. М. Генеза вивчення загальнопедагогічних дисциплін у вузах України в ХХ столітті : монографія / М. М. Окса. – Мелітополь : МДПУ, 2004. – 313 с.
8. Петрученя Г. Г. Педагогіка компетентність як складова професіоналізму вчителя // Інноваційний розвиток суспільства за умов крос – культурних взаємодій : у 6 ч. Ч. 4(2) / Г. Г. Петрученя, М. І. Воровка. – Суми, 2008. – С. 184–187.
9. Стрельников В. Ю. Професійна компетентність вчителя / В. Ю. Стрельников // Актуальні проблеми безперервного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів України в умовах становлення національної школи : зб. статей ; за ред. С. В. Крисюка – К., 1992. С. 44–45.

УДК 37.091.12.011.3:17.022.1

Катерина Павицька

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПОВАГИ ДО ДИТИНИ ЯК МОРАЛЬНОЇ ЯКОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті розкрито та теоретично обґрунтовано сутність та структуру поваги до дитини як моральної якості особистості майбутніх учителів. Окреслено структурні компоненти досліджуваної якості: когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісний. Запропоновано авторський варіант визначення поняття «повага до дитини». Акцентовано увагу на необхідності формування у студентів шанобливих взаємин із учнями у навчально-виховному процесі педагогічних університетів.

Ключові слова: майбутні учителі, виховання, повага до дитини, структурні компоненти.

У сучасних умовах досить актуальною є проблема морального виховання молоді, від рівня якого залежить стан вихованості людей в суспільстві, їх культури і гуманістичного ставлення до різних явищ оточуючої дійсності. У вищих педагогічних навчальних закладах України особливої уваги набувають проблеми, пов'язані з підвищенням рівня морально-етичного виховання майбутніх спеціалістів.

Специфіка педагогічної діяльності ставить перед майбутнім учителем ряд вимог до особистості педагога, які в педагогічній науці визначаються як професійно значимі особистісні якості. Вони характеризують інтелектуальну й емоційно-вольову сторони особистості, суттєво впливають на результат професійно-педагогічної діяльності і визначають індивідуальний стиль педагога. Такою моральною якістю, необхідною для подальшої професійної діяльності майбутніх вчителів, ми вважаємо повагу до особистості дитини.

Нові підходи до виховання гуманної особистості в сучасних умовах розробляли І. Бех, В. Білоусова, М. Боришевський, К. Дорошенко, О. Кононко, Т. Поніманська, К. Чорна та ін. В останні десятиліття різні аспекти виховання учнівської молоді досліджували українські вчені Л. Белова, І. Лощенова, О. Максимчук, І. Парасюк, А. Ржевська, В. Швирка та ін. Проблему виховання моральних якостей особистості розглядали І. Бех, О. Вишневський, О. Киричук, Г. Костюк, М. Красовицький, А. Макаренко, Ю. Приходько, В. Сухомлинський, К. Чорна та ін. Вивчення особистості вчителя здійснювали Ф. Гоноболін, І. Зязюн, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Семіченко та ін.

Окрім того, формування особистості в її зв'язках та відносинах з навколишнім світом досліджували А. Бодальов, Л. Божович, Л. Виготський,

В. Мясичев, С. Рубінштейн та ін. Різні аспекти діяльнісного підходу у навчанні та вихованні набули висвітлення в працях Б. Ананьєва, І. Бека, Л. Виготського, М. Когана, І. Кона, О. Леонтьєва, А. Петровського та ін. Особливості формування емоційної сфери особистості розкрито у працях Б. Ананьєва, О. Запорожця, Г. Костюка, О. Леонтьєва, В. Мухіна, П. Якобсона, Л. Хоружи; формування пізнавальних інтересів особистості вивчали Н. Бібік, В. Іванов, О. Ковальов та ін.

Отже, теоретичний аналіз проблеми формування особистості майбутніх учителів та їх морально-етичного виховання виявив широкий спектр підходів до її вирішення з погляду наукового співтовариства та різних наукових галузей (педагогіки, психології, етики, філософії тощо). У багатьох дослідженнях зазначається, що для гармонійного розвитку особистості молодшої людини, яка б відповідала вимогам сучасного суспільства, необхідно виховувати почуття поваги до іншого. Особливо це стосується виховання поваги до дитини у майбутніх учителів.

Зважаючи на актуальність поставленої проблеми, мета нашої статті полягає у визначенні сутності та структури поваги до дитини як морально-етичної якості особистості майбутніх учителів.

Поняття «якість особистості» є досить багатограним і складає сукупність певних характеристик. За Г. Костюком, структура якості особистості – це усталене ставлення, в основі якого лежить єдність знань, мотивів і способів дій [6, с. 63].

За висновками Л. Архангельського, І. Кона, Л. Рувінського, І. Харламова та інших, категорія «моральна якість», як сукупність психічних станів, процесів і властивостей, є складним цілісним психічним утворенням у структурі особистості, що охоплює його потребнісно-мотиваційну, інтелектуально-почуттєву й поведінково-вольову сфери. Ця якість є динамічною системою, змістові й структурні складові якої безперервно розширюються, збагачуються й об'єднуються в більш складні особистісні утворення. Сучасні дослідники вважають, що за рівнем сформованості моральних якостей особистості можна судити про людську моральну культуру й моральну вихованість.

Оскільки ми розглядаємо повагу до дитини як моральну якість, то, по-суті, вона є інтегративною якістю. Принципове значення при цьому має сфера дії тієї чи іншої якості. Так як моральна якість не відноситься ні до сфери свідомості, ні до сфери діяльності, ні до сфери відносин, ми пропонуємо розглядати її у сукупності названих сфер, які взаємопов'язані між собою.

Сучасне осмислення сутності інтегрального поняття «повага до дитини» неможливе без аналізу його аспектів.

У результаті дослідження низки літературних джерел було встановлено, що різні погляди неоднаково розкривають сутність проблеми відносин, але спільним у них є те, що це явище вивчається через

сприйняття суб'єктом оточуючої дійсності – сукупності певних компонентів у їх діалектичній взаємодії. Такі компоненти відповідають у сучасній психології трьом психічним сферам: когнітивній, емоційній та поведінковій.

Дотримуючись розуміння «якості особистості» як складного утворення, ми вважаємо за необхідне виділити в структурі морально-етичної якості особистості вчителя такі компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісний, які взаємопов'язані і впливають один на одного.

Важливою складовою першого структурного блоку (когнітивного) є потреби. Розвиток соціальних та морально-естетичних потреб особистості студента є важливою умовою моральної регуляції його поведінки, адже саме вони створюють найбільш сприятливі суб'єктивні умови для розвитку духовної сфери молоді.

На основі потреб формуються переконання. Моральні переконання – це пережиті та узагальнюючі моральні принципи, норми, які в свою чергу включають погляди, почуття тощо [4, с. 20]. Моральні почуття виражають запити, оцінки, ставлення особистості, в результаті формування якого з'являється емоційне відношення або переживання до відповідного об'єкта. Важливого значення при цьому набувають знання.

На нашу думку, у процесі виховання у студентів поваги до дитини, їм необхідно оволодіти певною системою знань, а саме: знаннями норм загальнолюдської моралі та професійної етики, психолого-педагогічними знаннями та ін., що дало б змогу гуманізувати навчально-виховний процес.

У структурі поваги до дитини знання про цінність дитини мають формувати відповідне ставлення до учня і виявлятися у чуйності, дбайливості, доброзичливості, турботі, співпереживанні та співчутті, довірі, визнанні прав, потреб, особливостей і здібностей особистості дитини тощо.

Формування переконань у студентів в необхідності шанобливого ставлення до учнів, протистояння приниження їх гідності тощо має відбуватися на основі засвоєння ряду важливих морально-етичних норм, понять і правил поведінки.

Критерієм розвитку когнітивного компонента є повнота, глибина, осмислення, міцність знань про повагу до дитини у взаєминах та усвідомлення доцільності оволодіння ними.

У структурі почуттів психологи, крім знань, виділяють переживання, тобто емоції, що є складовою другого компонента – емоційно-ціннісного.

І. Бех вважає емоції енергетичним компонентом усіх психологічних утворень [1, с. 122]. На його думку, сила якості залежить від сили емоційного переживання, від його емоційної напруги.

У педагогічній науці й практиці існує думка, що необхідною умовою ефективного педагогічного керівництва процесом морального виховання є

створення у студентів яскравих емоційних переживань, пов'язаних з гуманістичними уявленнями, які формуються, з власним досвідом моральної поведінки. Це сприяє формуванню схильності до активного піклування про інших людей.

На нашу думку, важливим у вихованні поваги до дитини є формування у студентів альтруїстичних емоцій. Альтруїзм – напрям поведінки і діяльності людини, який ставить інтереси іншої людини або загальне благо вище особистих інтересів. Як правило, використовується для визначення властивості приносити свою вигоду в жертву, заради загального блага. На думку І. Беха, альтруїзм як широка сфера добродійності і серцевина моральності особистості може починатися з незначної послуги і поширюватися на суттєву допомогу іншій людині часто наперекір власним потребам та інтересам [2, с. 101]. Альтруїстичні емоції – переживання, які виникають на основі потреби в допомозі, підтримці іншим людям: бажання приносити людям радість, почуття занепокоєння долею іншої людини, турбота про неї. Важливо, коли такі емоції підкріплюються щирістю суб'єкта та набувають спонтанності (самодовільності). Саме такі емоції здатні спонукати особистість до гуманних дій і вчинків.

В основі будь-якої діяльності особистості лежать певні мотиви та цілі.

Важливого значення серед мотивів поведінки майбутнього вчителя А. Донцов надає саме мотивам моральним. Ці мотиви базуються не на зовнішніх примусових чинниках, а на внутрішніх компонентах морально-психологічної структури особистості [4, с. 80].

І. Бех стверджує, що у витоках морального розвитку особистості знаходиться механізм емпатії [2, с. 67], в основі якого виникають перші моральні дії, оскільки внаслідок сприймання негативного емоційного стану іншої людини, у особи виникає не лише аналогічне емоційне переживання, а й поштовх до зміни такого стану через відповідну допомогу.

Згідно досліджень Т. Гаврилової [3], реалізація емпатії в поведінці особистості залежить від того, які мотиви (егоїстичні чи альтруїстичні) домінують в її поведінці. У зв'язку з цим виділяють два різновиди емпатії, що відповідають егоїстичній і альтруїстичній спрямованості особистості – співпереживання і співчуття. Співпереживання розглядається як пасивна форма відзиву на переживання іншого і втеча від джерела неприємних переживань. Співчуття виявляється в готовності зрозуміти іншого, допомогти йому в критичній ситуації.

На нашу думку, для формування поваги до дитини важливим є формування у студентів саме співчуття.

Формування високої мотивації гуманного ставлення до іншого забезпечується також послідовним розширенням у студентів уявлень, з яких виробляється ціннісне особисте ставлення до першого.

Становлення поваги до дитини неможливе без об'єктивної оцінки її

особистості, усвідомлення її соціальної значущості як Людини, адекватного сприймання її внутрішнього світу, тобто визнання її найвищою цінністю. Таке сприйняття людини зумовлює взаємини, в основі яких лежить повага до людської гідності.

З точки зору виховання психологічна структура особистості нараховує не один десяток морально-психологічних утворень, тобто властивостей, якостей, цінностей тощо. В сучасній науці існують різноманітні підходи до визначення структури якості особистості, які доповнюють один одного. Зауважимо, що реалізація певної моделі виховання неможлива без глибокого осмислення морально-психологічних утворень, які визначають особистість.

У нашому дослідженні ми поділяємо думку І. Беха, що такими морально-психологічними утвореннями, які забезпечують цілісність Образу-Я, що, в свою чергу, є ядром будь-якої особистості, є особистісні цінності.

На думку І. Беха, «особистісна цінність» має стати програмною схемою виховної роботи, яка ґрунтується на використанні механізмів свідомості і самосвідомості суб'єкта. Після глибокого усвідомлення вихованцем сфери дійсності, що охоплюється відповідною нормою, його увагу необхідно звернути на те, що саме ця сфера є полем його майбутньої морально-духовної діяльності. Щоб ціннісний зміст етичної норми став психологічним підґрунтям розгортання процесу самосвідомості, необхідно вправлятися у способах виокремлення, усвідомлення та утвердження себе у зв'язку з цим змістом [1].

Діяльність є платформою, на якій розгортаються певні відносини, передумовою та чинником їх виникнення. Основна функція відносин – виховна. Моральне формування особистості значною мірою визначається реалізацією у виховному процесі діяльнісного підходу, згідно з яким морально-етичні правила і норми засвоюються людиною активно в процесі діяльності та спілкування з іншими людьми. Такою діяльністю для студентів є навчально-пізнавальна діяльність вузу. Одна із функцій діяльності полягає в тому що в ній набувається досвід ставлення особистості до світу, до інших людей, до самої себе. У своєму дослідженні ми усвідомлювали, що моральна якість особистості є багато разів повторюване і в результаті цього закріплене в системі звичної моральної свідомості, звичних дій людини, ставлення, що є об'єктивним, тобто формується на основі ціннісного відношення до дитини.

Моральні якості особистості визначаються не лише діяльністю, але й виникаючими в процесі діяльності відносинами.

Окреслюючи значущість поваги у взаєминах, В. Малахов вважає, що повага – це таке ставлення людини, яке реалізує на практиці визнання людської гідності; це своєрідна активність особистості, яка спрямована на «утвердження ціннісного статусу Іншого, віддання належного йому як

суб'єктові й репрезентантові смислових і творчих потенцій людяності», та яка передбачає справедливість, чуйність, доброзичливість, довіру, толерантність, увагу до особистості іншої людини, врахування її права на самовизначення та способу самореалізації [7, с. 333].

Взаємини (діяльнісний компонент), з точки зору досліджуваної нами проблеми, передбачають закріплення нових (гуманних) способів поведінки (вміння вступати в міжособистісні взаємини з учнями, що ґрунтується на принципі поваги до особистості), і, зокрема, тих, що пов'язані із саморегуляцією (згідно до норм гуманної моралі та професійної етики), самоконтролем, впевненістю, відповідальністю, самостійністю; набуття навичок щирого, глибокого, вільного спілкування, міжособистісної діалогічної взаємодії, та умінь, які сприяють гуманізації професійної діяльності.

Проявляючись у гуманних відносинах, повага до дитини з боку студентів-майбутніх учителів характеризується виявом прихильного ставлення до дитини, а саме: зацікавленістю до особистості учня, визнанням інтересів дитини, її потреб, особливостей і здібностей, проявом доброзичливості, правдивості, піклування, довіри та ін.

Таким чином, на основі результатів аналізу філософських, етичних, психолого-педагогічних джерел з досліджуваної проблеми ми визначили поняття **«повага до дитини»** як інтегративну, динамічну моральну якість, яка базується на мотивах ціннісного ставлення до дитини, системі певних морально-етичних знань та гуманних вчинках майбутніх учителів стосовно учнів.

До складу досліджуваної якості входять такі компоненти:

– *когнітивний*: знання про сутність поваги до дитини, моральні норми її дотримання, нормативну базу та правила професійної етики, в яких розкривається зміст принципу поваги, психолого-педагогічні знання;

– *емоційно-ціннісний*: усвідомлення морально-ціннісного значення принципу поваги до дитини у взаєминах, наявність мотивів позитивного ставлення до дитини (прагнення здійснювати альтруїстичні вчинки, емпатія, визнання гідності дитини, бажання допомогти та сприяти розвитку особистості дитини), рефлексія, схильність до самовдосконалення;

– *діяльнісний*: гуманні вчинки, що ґрунтуються на принципі поваги до особистості (прояв чуйності, турботи, доброзичливості, справедливості, довіри, допомоги, привітності у спілкуванні), сталість звички прояву поваги до дитини у педагогічній взаємодії, уміння вирішувати проблемні педагогічні ситуації не принижуючи гідність учня, практична реалізація самовдосконалення.

Всі компоненти структури шанобливих відносин органічно взаємопов'язані, взаємовпливають та взаємообумовлюють один одного. Тому будь-яке послаблення щодо розвитку одного з них неодмінно

відіб'ється на інших двох, а також і на загальному рівні сформованості якості. Взаємозв'язок, який наявний між компонентами, сприяє тому, що посилення одного з них буде одночасно збагачувати інші. Саме тому лише розвиток системи компонентів дозволяє сформувати гуманні взаємини між педагогом і дітьми.

Перспективи подальшого дослідження полягають у зосередженні уваги на визначенні й конкретизації умов формування поваги до дитини у майбутніх учителів, у пошуці ефективних форм і методів виховання досліджуваної якості, розробці системи виховної роботи та її впровадженні у навчально-виховний процес вузу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
2. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 248 с. (Серія «Альма-матер»).
3. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – № 2.
4. Горда М. С. Морально-етичне виховання студентів педучилища в процесі вивчення літератури рідного краю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Горда Марія Степанівна. – К., 1998. – 286 с.
5. Донцов А. В. Формування моральних механізмів поведінки студентської молоді : монографія / А. В. Донцов. – Харків : Шлях, 2000. – 228 с.
6. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк / за ред. Л. М. Проколієнко ; [упор. : В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура]. – К. : Рад. шк., 1989. – 609 с.
7. Малахов В. А. Етика спілкування : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів ; ред. Т. Янтроль] / В. А. Малахов. – К. : Либідь, 2006. – 397 с.

Сергій Тихомиров

УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ ВНЗ

У статті розглядаються складові елементи процесу педагогічного управління в системі вишів. Здійснюється аналіз складових компонентів процесу управління. Дається визначення педагогічного процесу та його сутності. При взаємодії процесів виховання та навчання може бути досягнута основна мета – формування ціннісних орієнтацій особистості. Велике значення приділяється процесу виховання, як одному з найважливіших елементів педагогічного процесу. На основі зробленого аналізу, автор висловлює думку стосовно цього педагогічного явища та дає практичні рекомендації.

Ключові слова: процес управління, управлінська ситуація, основне призначення педагогічного процесу.

Аналіз наукових досліджень з проблеми дозволяє зробити висновки про те, що потреби теорії та практики підготовки педагогічних кадрів роблять актуальним завдання формалізації процесів управління, що пов'язане з визначенням його технології, тобто описом певних процедур, з яких складається процес управління.

У сучасній педагогічній літературі існує багато класифікаційних схем функціонального складу управління. Обмежимося лише короткою характеристикою тих, які найповніше висвітлені у науковій літературі стосовно організації педагогічного процесу. Процес управлінської діяльності В.І. Бондар бачить як «функціональну взаємодію її компонентів: мети і мотивації її діяльності; способів (форм і методів) досягнення мети, тобто отримання очікуваного результату; контролю участі об'єктів і суб'єктів управління у вирішенні поставлених завдань; регулювання діяльності (з урахуванням умов, що змінюються, ситуацій, ускладнень) і оцінки результатів (прийняття управлінського рішення)» [1, с. 60]. На його думку, вище наведені компоненти управлінської діяльності характеризують як увесь управлінський цикл, так і управління окремими підсистемами: на рівні усього навчального процесу чи його окремих ланок, одного чи групи навчальних предметів.

У сучасних умовах управління має місце в тих системах, які характеризуються великою складністю та динамічністю. Постійні зміни, переходи з одного в інше під впливом зовнішніх та внутрішніх причин, притаманні педагогічним процесам, можуть мати зворотний та незворотний характер, призводити до збереження та розвитку, або ж до руйнування. У цьому випадку виникає необхідність зберегти певні якості,

структурні та функціональні характеристики процесу у заданих межах та умовах, забезпечити оптимальний та ефективний рівень його функціонування.

«Управління характеризується певними тенденціями розвитку, які можна розглянути з двох точок зору: по-перше, це об'єктивні тенденції, що гальмують або прискорюють розвиток, по-друге, управління характеризується певним потенціалом та динамікою його зміни» [2, с. 68]. Найпродуктивнішим щодо систематизації різноманітних функцій управління в системі педагогічної освіти є розгляд на базовому, безпосередньо управлінському рівні особливостей планування, організації та контролю за ходом підготовки майбутніх педагогічних працівників.

«Організаційно-педагогічною основою управління процесом підготовки майбутнього фахівця є сукупність мети, завдань, принципів, функцій, методів, які розглядаються на трьох рівнях: різноступенева педагогічна освіта в Україні, педагогічний навчальний заклад і педагогічний у вищій педагогічній школі» [3, с. 51].

У цілому на основі проведеного огляду можна зробити такі висновки. Одні автори розглядають управління як процес цілесдійснення, інші – як процес інформації або прийняття рішень, організації чи комунікації, контролю чи регулювання і т. ін. Отже висхідною одиницею ставали окремі функції управління: мета, інформація, рішення, організація, комунікація, контроль тощо.

На нашу думку управління – це процес єдності всіх його функцій та компонентів яке не може бути зведено до однієї, окремо взятої риси. У процесі управління відбувається функціональна взаємодія всіх його компонентів: мети і мотивації її діяльності; способів (форм і методів) досягнення мети, тобто отримання очікуваного результату; контролю участі об'єктів і суб'єктів управління у вирішенні поставлених завдань; регулювання діяльності (з урахуванням умов, що змінюються, ситуацій, ускладнень) і оцінки результатів (прийняття управлінського рішення).

З цього випливає питання про висхідну одиницю аналізу управлінського процесу, яка інтегрувала б у себе всі аспекти управління.

Основною одиницею аналізу процесів управління може стати управлінська ситуація. У ситуаціях відображаються різні типи взаємодії людини з різними сторонами навколишньої дійсності. В одних із них виражаються об'єктивно-суб'єктивні відносини, тобто ставлення людини до предметного світу, в інших – суб'єктивно-суб'єктивні, або стосунки між людьми. У зв'язку з розглядом навчання та виховання у термінах управління педагогічний процес часто трактується як процес вирішення навчальних або педагогічних завдань. І саме навчально-педагогічна ситуація є сукупністю умов та обставин, до якої активним чином включені педагог та учень як суб'єкти педагогічної та управлінської діяльності.

Управління навчально-виховним процесом у вищому навчальному закладі – це планомірний вплив на його зміст, структуру, передумови

ефективності з метою забезпечення високого рівня професійного становлення й особистісного зростання майбутнього фахівця, його науково-теоретичної та практично-методичної підготовки.

Звичайно, що формування ціннісних орієнтацій відбувається у педагогічному процесі, синонімом якого є навчально-виховний процес. Його зміст і організація є однією з основних функцій будь-якої освітньо-виховної системи. Ті системи, що організовують педагогічний процес, визначаються як педагогічні системи. До них належать середні та вищі навчальні заклади, військові частини та підрозділи.

У даному випадку необхідно дати визначення педагогічного процесу та його сутності. На нашу думку, слід погодитись з визначенням поняття «педагогічний процес», яке подав І. П. Підласий: «Педагогічним процесом називається розвиткова взаємодія вихователів і вихованців, що спрямована на досягнення заданої цілі й призводить до заздалегідь наміченої зміни стану, перетворення властивостей і якостей вихованця» [4, с. 162]. Основне призначення педагогічного процесу – формування і розвиток особистості, допомога в самоактуалізації, особистому і професійному житті.

Навчально-виховні завдання – це суперечливі педагогічні ситуації, які об'єктивно зумовлені потребами повсякденної життєдіяльності вихованців, їхньою майбутньою професійною діяльністю.

«Вихователі, які організовують педагогічний процес, керують ним і контролюють його перебіг, оцінюють його результати та вносять певні необхідні корективи, повинні усвідомлювати високу відповідальність за організацію і кінцеві результати всіх видів діяльності вихованців (навчальної, громадської) і особистої поведінки; поєднувати функції вчителя та вихователя» [5, с. 150].

Сучасний педагогічний процес складається з таких компонентів:

- Цільовий;
- Стимуляційно-мотиваційний;
- Процесуальний;
- Змістовий;
- Контрольно-регулювальний;
- Оцінково-результативний.

У роботі нас цікавить процесуальний компонент педагогічного процесу. В основі процесуального компоненту лежать цілеспрямовані гуманні педагогічні впливи, під якими розуміють процес формування впливу вихователів на вихованців. Вони здійснюються за допомогою методів виховання та навчання і можуть бути прямі (безпосередній вплив вихователя) та опосередковані (вплив через організацію навчальної діяльності).

Необхідно визначити постійнодіючі елементи педагогічного впливу вихователя на вихованця:

1. Чітко поставлена педагогом мета;
2. Конкретне виокремлення і визначення змісту виховання й освіти,

що необхідно опанувати;

3. Визначення методів, форм і засобів педагогічного впливу;

4. Врахування попереднього життєвого досвіду з метою визначення наступних навчально-виховних заходів.

Одним із складових елементів, який входить до педагогічного процесу є навчальний процес, а процес навчання є центральним елементом навчального процесу. «Навчальний процес – це система організації навчальної діяльності, в основі якої – органічна єдність і взаємозв'язок викладання і навчання; спрямована на досягнення цілей навчання і виховання» [6, с. 223]. Основні ознаки навчального процесу є системність, гуманність, демократичність, особистісна спрямованість, комплексність, цілісність, планомірність, націленість на конкретний результат, тривалість, організованість.

Саме завдяки процесам навчання та виховання ми планували досягти основної мети нашої роботи – формування ціннісних орієнтацій студентів. У процесі виховання вирішується і реалізується проблема навчання – це система навчально-пізнавальних дій учнів, спрямованих на опанування знаннями, навичками та вміннями їх застосування у професійній діяльності, формування особистості громадянина України. Вона полягає в організації ефективної мислительної діяльності особистості яка навчається, з метою розвитку мислення, формування необхідної суми знань, умінь і навичок, вироблення сучасної наукової картини світу.

У випадку досягнення запланованої мети навчання і виховання – гармонійно, всебічно розвинутої особистості – досягається і ще один важливий з точки зору педагогіки результат, особистість стає освіченою людиною. Освіта є складовою виховання, але вужчою категорією. Під нею розуміють усе те, що сприяє формуванню світогляду особистості, її професійних знань, навичок та вмінь. «Смисл і ціль освіти – людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонізація її відносин з собою та іншими людьми, зі світом. Система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості і в ідеалі її призначення – щастя людини» [7, с. 15].

«Гармонійно розвинена особистість має бути головною метою і змістом усієї системи освіти. Замість пріоритету держави в освітянському просторі на перше місце має бути поставлена людина ... орієнтація на людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти – ось ті підвалини, на яких має бути базуватися освіта третього тисячоліття» [8, с. 11].

Наступним важливим компонентом педагогічного процесу є виховний процес. Виховання – це головний компонент педагогічного процесу, надзвичайно складне соціальне явище, спрямоване на формування у вихованців наукового світогляду, на основі відродження традицій національної свідомості і самосвідомості, професійного, морального, інтелектуального розвитку.

«Виховання – процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів» [9, с. 223]. Сучасний процес виховання являє собою взаємопов'язану ланку виховних ситуацій, що розвиваються. Виховна ситуація – це частина виховного процесу, що перебуває між двома корекціями. Основа ситуації – це виховна дія, спрямована на вирішення певного виховного завдання.

Сучасну характеристику виховного процесу дає І. П. Підласий: «Процес виховання – це процес формування, розвитку особистості, який включає як цілеспрямований зовнішній вплив, так і самовиховання особистості» [10, с. 162]. На нашу думку, найбільш повним є таке визначення процесу виховання – це динамічне складне педагогічне явище, яке відбувається на основі цілеспрямованого й організованого впливу вихователів, соціального середовища на розум, почуття, волю вихованця з метою формування всебічно і гармонійно розвинутої особистості.

З цією метою у дослідженні акцентувалася увага на такому:

- визначались конкретні риси особистості майбутнього фахівця, які передбачається формувати у процесі виховання;
- велися спостереження за вихованцями та проводилася діагностика розвитку особистості в цілому та окремі її риси;
- проектувалась особистість вихованця на основі зразка – ідеалу;
- планувався і практично здійснювався виховний процес;
- спостерігався процес виховних дій, що проводився з вихованцями, з метою засвоєння соціального і професійного досвіду, загальнолюдських, національних, професійних та спеціальних рис;
- контролювання, оцінювання і коригування хід і результати як виховних заходів, так всього виховного процесу.

Вище наведені завдання у вищому навчальному закладі організують і здійснюють педагоги, які є основною фігурою виховного процесу. Суб'єктами виховання є педагоги, учнівські та інші колективи, суспільні інститути. Однак, основну роль серед них виконують педагоги – безпосередні організатори та учасники виховного процесу.

Функції, які виконує вихователь у процесі формування ціннісних орієнтацій:

- організаційно-мотиваційна, яка забезпечує цілеспрямоване планування виховної роботи та її змістовну реалізацію, формування у вихованців мотивації вдосконалення і самовдосконалення;
- мобілізаційна – передбачає у вихованців настанови на творче самовдосконалення, на постійний розвиток позитивних та нівелювання негативних якостей;
- формувально-розвиткова – що на наш погляд є основною базовою функцією, сутність якої полягає у формуванні вихователем та постійному вдосконаленні у вихованців соціально-ціннісних якостей, забезпечує гармонійний розвиток сучасної особистості та її ефективної самореалізації

в професійній діяльності;

– інформаційно-комунікативна – зміст якої полягає в активному цілеспрямованому впливі на свідомість вихованця, формуванні високої культури спілкування і загального етикету, розвитку соціально значимих цінностей серед вихованців;

– оцінково-контрольна – полягає в контролі, перевірці та оцінці результатів виховного процесу і внесені в нього відповідних змін і корективів.

Планування процесу формування ціннісних орієнтацій значною мірою залежить від ряду економічних, політичних, соціокультурних, правових та інших чинників. Їх вплив зумовлює необхідність розроблення сучасної психолого-педагогічної моделі педагога з урахуванням його спеціальності і освітньо-кваліфікаційного рівня. Нова генерація педагогічних кадрів має бути не лише сама готовою до педагогічної діяльності в нових соціально-економічних та політичних умовах, а й здатною готувати молодь до праці та життя в період утвердження державності, відродження і примноження національно-духовних цінностей, запровадження ринкових економічних механізмів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект / В. И. Бондарь – К. : Радянська школа, 1987. – 60 с.
2. Селіверстова Н. І. Підготовка менеджерів в альтернативній вищій школі (теоретико-педагогічний аспект) / Н. І. Селіверстова. – Запоріжжя : Поліграф, 1999. – С. 68.
3. Мороз О. Особистість майбутнього педагога (управління підготовкою вчителя: психолого-педагогічний аспект) / О. Мороз // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 51.
4. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : в 2-х кн. / И. П. Подласый. – М., 1999. – С. 162.
5. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник для студентів пед. спец. Рекомендован. МОН України / В. В. Ягупов. – Київ : Либідь, 2002. – С. 150.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К., 1997. – С. 223.
7. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 15.
8. Кремень В. Г. Національна освіта як соціокультурне явище / В. Г. Кремень // Учитель. – 1999. – № 11. – С. 11.
9. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К., 1997. – С. 223.
10. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : в 2-х кн. / И. П. Подласый. – М., 1999. – С. 162.

Ольга Хмизова

ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ВНЗ

У статті представлено ключові аспекти формування і розвитку лідерської позиції у майбутніх учителів початкових класів в освітньому просторі вищого навчального закладу, зокрема, авторську технологію, що містить цільовий, концептуальний, змістовий, процесуальний і оцінно-результативний компоненти, розроблені на засадах особистісно орієнтованого виховання. Увагу приділено опису програми «Лідер», яка має модульну структуру і розрахована на студентів I–IV курсів педагогічних вищих навчальних закладів.

Ключові слова: лідерство, лідерська позиція, освітній простір, професійна компетентність, педагогічна технологія.

Варіативність і відкритість освітнього простору України, співіснування різних педагогічних стратегій і технологій змінюють суспільне уявлення про професійну компетентність сучасного педагога. Нова освітня парадигма самореалізації особистості наголошує на тому, що успішність професійної діяльності спеціаліста залежить не лише від його фахової підготовки, а й від лідерської активності, відповідальності, потенціалу саморозвитку.

Вважаємо, що важливою інтегрованою характеристикою особистості сучасного педагога є наявність сформованої лідерської позиції, тобто комплексного, відносно стійкого, динамічного особистісного утворення, що характеризується певною системою ставлень людини до людей та до самої себе у складності соціальних відносин. Зовнішньо вона виявляється у лідерській поведінці і діяльності. Внутрішньо лідерська позиція зумовлюється системою установок, цілей і цінностей та відображає характер потреб, мотивів і переконань особистості.

Питання лідерської ролі вчителя досліджували А. Болдвін, Ю. Гільбух, І. Іванов, Дж. Кетена, О. Киричук, К. Кларк, Я. Коломинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Л. Термен. Вивчаючи різні аспекти педагогічного лідерства, вказані дослідники підкреслювали важливість формування загальної і педагогічної культури особистості, розвитку лідерських вмінь і навичок у процесі професійної діяльності.

Значний внесок у розробку вітчизняної теорії лідерства зробили Г. Ашин, І. Волков, Д. Ельконін, Р. Кричевський, Б. Паригін, А. Петровський, Л. Уманський, В. Шпалінський. Зокрема, Л. Уманський визначає лідерство як явище активного ведучого впливу особистості – члена групи – на групу в цілому [1]. Володіння позицією лідера, на думку Р. Кричевського, може

бути обумовлено реалізацією особистістю певних якостей, які виступають ціннісними для групи [2].

Серед зарубіжних дослідників психолого-педагогічних аспектів лідерства слід відзначити Б. Басса, Дж. Бернса, Е. Богардуса, К. Левіна, Д. МакГрегора, Р. Стогділла. Результати аналізу літератури засвідчують, що вказані автори спирались переважно на один, домінуючий на час виконання дослідження, підхід до аналізу лідерства, на який впливали певні соціокультурні фактори.

Поняття «освітній простір» є багатовимірним. Зокрема, Н. Бастун, О. Веряєв, С. Гершунський, В. Гинецінський, Б. Ельконін, Б. Серіков, В. Слободчиков, І. Фрумін розуміють освітній простір як певну частину соціального простору, у межах якої здійснюється нормована освітня діяльність; як єдність, цілісне утворення у галузі освіти, що має свої межі, які уточнюються окремо (наприклад, світовий освітній простір, європейський освітній простір, освітній простір регіону, ВНЗ, школи тощо). Як «педагогічну реальність, що заявляє про себе співіснуванням Людини і Світу через освіту, являє собою баланс культурного і цивілізаційного, виражаючи його через знаковість освітнього середовища» визначає освітній простір О. Леонова [3, с. 39]. Таким чином, освітній простір – це динамічна єдність суб'єктів освітнього процесу та системи їх відносин, це взаємодія людини з оточуючими її елементами освітнього середовища, у результаті якого відбувається їх осмислення та пізнання.

Технологізація освітнього середовища передбачає, насамперед, наукове проектування системи методів, прийомів, засобів, відтворення яких гарантує успіх педагогічних дій [4, с. 154]. Педагогічну технологію як системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічної мети, розглядає М. Кларин [5, с. 23]. Науковим, процесуально-описовим та процесуально-діючим аспектами представляє її Г. Селевко [5, с. 23–24].

Різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів досліджувались О. Бідою, О. Комар, Н. Мацкевич, О. Савченко, О. Сорокою, Л. Філатовою, Л. Хомич.

Проблеми змісту, структури, вимірювання професійно-педагогічної компетентності розглядались, зокрема, у працях І. Бежа, Л. Божович, Г. Костюка, Н. Кузьміної, І. Зимньої, І. Зязюна, А. Маркової, О. Савченко, В. Семиченко, В. Сластьоніна, В. Сухомлинського, К. Юр'євої. Так, сформовану професійну компетентність І. Зимня характеризує як комплекс таких складових: готовність до виявлення компетентності; володіння знаннями змісту компетентності; досвід виявлення компетентності у стандартних і нестандартних ситуаціях; ставлення до змісту компетентності та об'єкту її застосування; емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності [6, с. 25]. Отже, у професійно-педагогічній компетентності передбачається інтеграція особистісних

якостей, професійних знань, умінь, навичок вчителя із здатністю їх практичного застосування.

Підкреслимо, що за специфікою фаху педагог є соціальним лідером, який поєднує у професійній діяльності виконання функцій як лідера, так і управлінця, менеджера. Однак, у процесі традиційної професійної підготовки майбутніх учителів аспект педагогічного лідерства не виділяється і, відповідно, не сприймається студентами як необхідна складова професійної діяльності. У результаті майбутні педагоги не мають повного уявлення про значення, роль і структуру лідерства у колективах, про специфіку лідерства і управління. Додамо, що навіть часткові теоретичні знання про ці особливості не актуалізуються у практичній діяльності і, відповідно, не закріплюються у лідерських вміннях і навичках. І це за тих обставин, що сучасне суспільство окреслює чіткі орієнтири професійної компетентності вчителя, яка потребує, зокрема, розвитку лідерської позиції, а студентський вік надає для цього необхідні психологічні і соціальні можливості.

Метою нашого дослідження є вивчення процесу становлення лідерської позиції у студентів-майбутніх педагогів в освітньому просторі ВНЗ. Завданням даної статті є опис технології формування лідерської позиції у майбутніх учителів початкових класів як складової їх професійної компетентності.

Розроблена нами технологія формування лідерської позиції у майбутніх учителів школи I ступеня як складової їх професійної компетентності містить цільовий, концептуальний, змістовий, процесуальний та оцінно-результативний компоненти.

Концептуальну основу технології склали наукові психологічні положення про сутність та закономірності розвитку особистості (Д. Ельконін, Е. Еріксон), про психологічний зміст і закономірності виховання (І. Бех, Г. Костюк), принципи системного підходу до вивчення психічних явищ і педагогічних процесів (С. Архангельський, В. Беспалько, О. Скрипченко), психолого-педагогічні принципи впровадження в освітню практику особистісно орієнтованих педагогічних технологій, синтетична теорія лідерства, теорія лідерства як способу групової диференціації, теорія лідерських ролей, теорія ціннісного обміну як механізму висунування особистості на лідерську позицію у групі (Р. Кричевський).

Ефективність формування лідерської позиції у студентів забезпечується цілісною сукупністю об'єктивних та суб'єктивних умов, які визначають динаміку розвитку особистості в освітньому просторі ВНЗ. Зокрема, реалізація технології формування лідерської позиції у майбутніх учителів початкових класів передбачає створення та дотримання таких організаційно-педагогічних умов: формування лідерської позиції на засадах особистісно орієнтованого виховання; врахування специфіки та розвиток мотивації лідерства у майбутніх педагогів; забезпечення у виховному процесі можливостей для прояву студентами лідерської

поведінки; вдосконалення педагогічної компетентності викладачів та кураторів студентських груп з даного питання.

Цільовий компонент представлено метою та завданнями формування лідерської позиції у студентів-майбутніх учителів початкових класів відповідно до рівнів її сформованості. *Мета технології* – формування лідерської позиції у майбутніх педагогів на гуманістичних засадах особистісно орієнтованого виховання. Враховуючи те, що структура лідерської позиції особистості містить три основні компоненти: когнітивний (відповідні знання, вміння, навички, переконання); мотиваційно-емоційний (мотиви, потреби, емоції, ставлення); діяльнісно-поведінковий (дії, вчинки, діяльність, поведінка), практично розвивати її у майбутніх педагогів необхідно у діалектичній єдності вказаних складових.

Змістовий компонент технології склали програма «Лідер» для студентів 1–4 курсів, цикл занять з викладачами та кураторами студентських груп, які були розроблені з урахуванням вказаних організаційно-педагогічних умов. Зважаючи на обсяг статті, зупинимось на стислому розгляді програми «Лідер». Так, її основними завданнями є сприяння різнобічному розвитку молодшої людини, враховуючи її здібності, потреби та інтереси, шляхом залучення до такого виду діяльності (у т.ч. професійної), що надасть можливість вибороти лідерський статус, здійснювати лідерські функції; формування гуманістичної мотивації лідерства; сприяння виробленню свідомого самовизначення лідерської позиції у майбутніх педагогів як результату професійного самовиховання.

Програма «Лідер» містить 6 модулів: *Модуль 1 «Лідерами народжуються чи стають?»* (Лідер – це... Теорії лідерства. У якому віці починає формуватись лідерська позиція у особистості? Типологія лідерів. Сфери діяльності лідера). *Модуль 2 «Лідер і керівник»* (Стилі лідерства: авторитарний, демократичний, ліберальний, гнучкий. Стиль лідерства у різних ситуаціях. Лідер-організатор. Система організації справи). *Модуль 3 «Лідер і колектив»* (Система взаємовідносин у колективі. Психологічний мікроклімат. Психологічна сумісність людей. Механізм ціннісного обміну як основа динаміки лідерства в групі. Лідер – індикатор колективу. Специфіка колективів учнів молодшого шкільного віку. Студентський колектив). *Модуль 4 «Пізнайте себе»* (Самооцінка і рівень домагань. Сила характеру. Акцентуації характеру. Тип темпераменту. Чи організована Ви людина? Чи здатні ви впливати на інших? Найсильніший той, хто має владу над собою. Самооцінка професійно значущих особистісних характеристик). *Модуль 5 «Мистецтво розпізнавати людей»* (Я-концепція. Типи темпераментів. Характер. Здібності. Мотивація лідерської поведінки). *Модуль 6 «Мистецтво педагогічного спілкування»* (Особистість у дзеркалі спілкування. Роль слова у житті людини. Про що говорять міміка і жести. Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. Стилі педагогічної взаємодії. Авторитет педагога).

Процесуальний компонент технології містить форми, методи і

прийоми формування лідерської позиції у студентів-майбутніх учителів початкових класів. Зокрема, це залучення до участі у студентському самоврядуванні, що надає можливість майбутнім педагогам розвивати навички планування, організації і аналізу справи, створення команди, зацікавленої у певному виді діяльності, залучення додаткових ресурсів, знаходження спільної мови з опонентами. Проведення традиційних благодійних акцій, наприклад, «Твори добро», створює умови для формування гуманістичної мотивації лідерства у майбутніх педагогів, розвитку їх духовної культури.

Зазначимо, що входження України до Європейського освітнього простору надало широкі можливості для становлення лідерської позиції у студентів. Зокрема, це піднесення ролі студентського самоврядування, забезпечення участі студентської громади в акредитації ВНЗ, важливість самоактивності особистості в оволодінні професією. Однак, не слід обмежуватись тільки вищенаведеними пропозиціями Болонської декларації, варто значну увагу приділяти плеканню національного менталітету, піднесенню гуманістичної культури студентів, активному впровадженню світоглядно-виховних предметів.

Для результативного впливу взаємодії викладача і студентів на формування лідерської позиції у майбутніх учителів в освітньому просторі ВНЗ важливими також є професіоналізм викладача, його вимогливість, людяність, відданість професії, демократизм.

Підкреслимо, що в сучасних умовах зміни освітньої парадигми актуалізується аксіологічний підхід до змісту професійної компетентності (К. Абульханова-Славська, Б. Гершунський). Тому розроблена нами технологія передбачає становлення педагогічних цінностей студентів, закладання основ нового педагогічного мислення і розвиток гуманістичної культури у процесі формування лідерської позиції у майбутніх учителів початкових класів в освітньому просторі ВНЗ.

Так, педагогічні цінності – це особливості педагогічної діяльності, які дозволяють вчителю задовольняти свої матеріальні і духовні потреби, слугують орієнтиром соціальної та професійної активності, спрямовують педагога на досягнення суспільно значущих гуманістичних цінностей [7, с. 154]. Завдяки посиленню ролі педагогічних цінностей у становленні особистості вчителя можна вести мову про створення системи нового педагогічного мислення, що передбачає високий розвиток процесів аналізу, синтезу, прогнозування, рефлексії.

Зміст професійного педагогічного мислення полягає в пізнанні вчителем сутності педагогічних явищ та творчому розв'язанні професійно-педагогічних завдань [8, с. 110]. Позитивна реконструкція педагогічної ситуації, здатність приймати відповідальні рішення про вибір та можливості застосування засобів педагогічної взаємодії з учнями сприяють більш ефективному виконанню вчителем лідерських функцій.

Становлення лідерської позиції у студентів передбачає набуття

гуманістичної культури, до якої входить сукупність загальнолюдських ідей, професійно-ціннісних орієнтацій, якостей особистості, гуманістичних педагогічних технологій, що сприяють успішній самореалізації в гармонії із загальнолюдською культурою, набуттю професійної та соціальної стійкості.

Оцінно-результативний компонент технології представлено описовими характеристиками рівнів сформованості лідерської позиції (високий, достатній, середній, низький) та засобами їх діагностування. Обсяг статті дозволяє лише окреслити основні складові діагностичного інструментарію: ігрові методики визначення лідера у колективі студентів, соціометрія, спостереження, анкетування, тест незакінчених речень для виявлення сформованості ціннісних орієнтацій, тестування та метод експертних оцінок для виявлення широти лідерської мотивації.

Отже, сучасна вища освіта має відігравати провідну роль у формуванні лідерської позиції у майбутніх фахівців. Надзвичайно важливо, щоб цей процес відбувався на засадах гуманістичної педагогіки.

Перспективною, на нашу думку, є подальша розробка досліджуваного питання в контексті характеристики змісту лідерської позиції на різних етапах онтогенезу, сучасних корекційно-виховних методів впливу на її формування, створення гуманістичної концепції виховання лідерської позиції особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников / Л. И. Уманский. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с.
2. Кричевский Р. Л. О механизме детерминации статуса личности в социальной группе / Р. Л. Кричевский // Проблемы формирования ценностных ориентаций и активности личности в её онтогенезе : межвуз. сб. науч. трудов. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1987. – С. 128–143.
3. Леонова О. Образовательное пространство как педагогическая реальность / О. Леонова // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2006. – № 1. – С. 36–40.
4. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків : ОВС, 2002. – 400 с.
5. Освітні технології ; [заг.ред. О. М. Пехоти]. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : МГУ, 2004. – 52 с.
7. Исаев И. Ф. Аксеологические основания профессионально-педагогического образования / И. Ф. Исаев // Ценностные приоритеты общего и профессионального образования : сб. науч. трудов – М., 2000. – С. 174.
8. Кашапов М. М. Психология педагогического мышления / М. М. Кашапов. – СПб. : Питер, 2000. – 156 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

УДК 371.3:[37:62:331.45]:004

Ельвіза Абільтарова

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ГАЛУЗІ ОХОРОНИ ПРАЦІ

У даній статті розглянуто і проаналізовано концептуальні підходи до навчання майбутніх інженерів-педагогів охорони праці. На основі аналізу науково-педагогічної літератури встановлено, що впровадження експериментальної методики навчання майбутніх інженерів-педагогів охорони праці з використанням комп'ютерних технологій має здійснюватися з урахуванням системного, особистісно орієнтованого, технологічного, модульного, діяльнісного підходів.

Ключові слова: методика навчання, інженер-педагог, концептуальні підходи, методика викладання охорони праці, комп'ютерні технології.

Загальновідомо, що кожний освітній процес має ґрунтуватися на відповідній концепції, що визначає його провідні завдання і функції [10, с. 29].

Саме визначені концепції, концептуальні засади, концептуальні положення, концептуальні підходи забезпечують цілеспрямовану і планомірну підготовку майбутніх фахівців у вищій школі та сприяють всебічному розвитку студентів, вихованню високоморальних та патріотичних громадян України.

Б. С. Гершунський підкреслює, що саме підхід до визначення усіх компонентів навчально-виховних систем уособлює всі орієнтири реалізації відповідних доктрин освіти. Безумовно, і сам підхід може бути не єдиним, він припускає, і навіть передбачає, альтернативність у використовуваних освітніх стратегіях [5].

А тому розробка концептуальних підходів до навчання майбутніх інженерів-педагогів у галузі охорони праці вимагає науково-методичного обґрунтування.

Метою статті є обґрунтування концептуальних підходів до навчання майбутніх інженерів-педагогів у галузі охорони праці.

У нашому дослідженні концептуальні підходи визначаємо як провідні способи, згідно з якими необхідно здійснювати методику навчання майбутніх інженерів-педагогів охорони праці з використанням комп'ютерних технологій, результатом застосування яких є підвищення ефективності з формування фахової компетентності у галузі охорони праці.

Аналіз наукової, науково-педагогічної та психолого-педагогічної літератури з теорії і методики навчання дав змогу виокремити концептуальні підходи щодо навчання майбутніх інженерів-педагогів у галузі охорони праці з використанням комп'ютерних технологій, а саме: системний, особистісно орієнтований, технологічний, модульний, діяльнісний, диференційований. Обумовимо вищезазначені підходи.

Системний підхід у педагогіці досліджували І. В. Блауберг, Т. О. Ільїна, В. Д. Лобашев, І. В. Малафіїк, М. Нейл, Е. Г. Юдін.

Вважається, що системний підхід – це важливий методологічний засіб наукового пізнання. Він дає змогу здійснити розподіл складних явищ дійсності на частини або елементи, визначити способи організації окремих частин (елементів) системи в єдине ціле, взаємопідпорядкувати елементи системи і їхню взаємодію, реалізувати на практиці принцип цілісного розгляду явищ у взаємозв'язку [16].

В основу системного підходу покладено поняття про систему як комплекс елементів, що знаходяться у взаємодії, це різноманіття об'єктів разом з відношеннями між об'єктами та їх атрибутами [6, с. 305].

За означенням Л. В. Моторної, система являє собою неподільну сукупність мети, змісту, методів, засобів навчання, дії педагогів та студентів [12, с. 271].

На думку М. М. Фіцули, системний підхід до підготовки фахівців у вищій школі орієнтує на визначення навчання як цілеспрямованої творчої діяльності його суб'єктів, мета, завдання, зміст, форми і методи якої взаємопов'язані [17, с. 78].

Аналіз вищезазначених теоретичних положень дозволяє дійти висновку, що системний підхід вимагає викладати знання й уміння з питань охорони праці як взаємопов'язану систему правових, соціально-економічних, організаційно-технічних, санітарно-гігієнічних і лікувально-профілактичних заходів та засобів, спрямованих на збереження життя, здоров'я і працездатності людини у процесі трудової діяльності.

Системний підхід дає змогу розглядати навчання майбутніх інженерів-педагогів у галузі охорони праці як складову системи державної політики в галузі охорони праці.

На основі системного підходу мета, завдання, зміст, засоби, форми і методи навчання майбутніх інженерів-педагогів охорони праці мають бути взаємопов'язані та складати єдину систему навчання, яка спрямована на формування фахової компетентності у галузі охорони праці.

Особистісно орієнтований підхід полягає у визнанні особистості як продукту соціального розвитку, носія культури, інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу. Він передбачає опору на природний процес саморозвитку, самореалізації, самоствердження, створення для цього відповідних умов [17, с. 77].

За визначенням Е. В. Лузік, особистісно орієнтований підхід

спрямований на розвиток професійно значущих особистісних якостей студента, що визначає ефективність його творчої діяльності [9, с. 78].

Дослідники А. В. Криворучко та В. І. Магда зазначають, що саме процес впровадження варіативного змісту освіти забезпечує переорієнтацію цілей, форм, методів контролю на розвиток особистості і визначає орієнтири для її всебічного розвитку, на основі чого сприяє реалізації особистісно орієнтованого підходу у процесі навчання [11, с. 143].

Зазначимо, що в основу особистісно орієнтованого підходу покладено особистісно орієнтовану технологію.

Як зауважує І. П. Підласий, у центрі особистісно орієнтованої технології знаходиться студент. Метою цієї технології є розвиток особистості, а не опанування предметом; показником навчання виступає прогрес особистості: розвиненість, самопізнання, самовизначення, самостійність і незалежність думок. Основний критерій – задоволення запитів особистості, створення умов для самореалізації [15, с. 348].

Отже, спираючись на проведений аналіз теоретичних положень особистісно орієнтованого навчання, наголосимо, що особистісно орієнтований підхід передбачає розвиток особистості майбутнього інженера-педагога шляхом впровадження комп'ютерної і модульної технологій; використання активних методів навчання (дискусій, вирішення проблемних ситуацій) і різноманітних форм пізнавальної та самостійної діяльності студентів. Цей підхід вимагає поваги викладачів до кожного студента незалежно від його індивідуальних здібностей і можливостей. Результатом особистісно орієнтованого підходу до навчання майбутніх інженерів-педагогів охорони праці повинно стати формування високоморальної, унікальної та індивідуальної особистості студента, яка має такі ознаки, як самоконтроль, самоаналіз, самокорекція, та прагне до самоосвіти, саморозвитку, самореалізації, самостійності.

Технологічний підхід – проблеми розвитку педагогічних технологій навчання у своїх дослідженнях розглядали А. М. Алексюк, В. П. Безпалько, І. М. Богданова, Ю. І. Машбиць, І. П. Підласий та інші.

Аналіз науково-педагогічних праць дав змогу констатувати, що у педагогічній літературі вживаються поняття «педагогічна технологія» та «технологія навчання».

Так, характерними ознаками педагогічної технології є процеси програмування, проектування, конструювання, прогнозування, моделювання, спрямованих на упорядкування педагогічного середовища [13, с. 206].

За означенням ЮНЕСКО технологія навчання – це системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію освіти [6, с. 331].

З точки зору В. А. Петрук, педагогічна технологія – це поєднання досягнень теорії і практики, елементів традиційної педагогіки та новітніх

досягнень, а технологія навчання – спосіб реалізації змісту навчання, передбаченого навчальними програмами та презентацією системи форм, методів і засобів навчання, що забезпечують найбільш ефективне досягнення поставленої мети [14, с. 139–140].

У нашому дослідженні ми дотримуємось думки І. М. Богданової щодо визначення понять «педагогічна технологія» та «технологія навчання».

Так, учена І. М. Богданова відзначає, що педагогічна технологія має за мету підвищення ефективності процесу навчання за рахунок планування процесу навчання, програмування діяльності викладача і студента; відтворення процесу навчання і його результатів на основі блочної побудови навчальних курсів; перенесення акценту в навчанні з викладання на спрямоване засвоєння знань; структуралізації змісту навчання, яка обумовлює його гнучкість, тобто можливість оновлення відповідно до замовлення суспільства та вимог практики. Поняття «технологія навчання», на її думку, більш вузьке, і воно відображає конкретний шлях освоєння навчального матеріалу в межах визначеного предмета, курсу, теми, тобто технологія навчання співвідноситься з частковими методиками викладання окремих навчальних предметів, курсів, її мета – максимально оптимізувати організацію навчального процесу [3, с. 8].

У сучасній педагогічній науці існують різні технології навчання: проблемне навчання, розвивальне навчання, диференційоване навчання, інформаційні технології навчання, кредитно-модульна технологія навчання [17].

Учений І. П. Підласий в освітньому процесі виділяє такі технології навчання: наочно орієнтована технологія, особисто орієнтована технологія, партнерська технологія, продуктивна педагогічна технологія [15].

Автором моделі оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів І. М. Богдановою було започатковано інформаційно-модульну технологію навчання, яка становить комбінацію двох технологій – інформаційної та модульної. Інформаційні технології забезпечують комп'ютерну підтримку навчання, а модульні – спрямовані на його індивідуалізацію [2].

На нашу думку, навчання майбутніх інженерів-педагогів охорони праці має здійснюватись на основі застосування інформаційно-модульної технології, запропонованої І. М. Богдановою. Звідси випливає, що технологічний підхід передбачає планування, проектування, організацію та проведення навчального процесу підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі охорони праці з урахуванням інформаційно-модульної технології в поєднанні з традиційними методами, формами та засобами навчання. Це, у свою чергу, вимагає розробки та впровадження модульних програм з дисциплін професійного спрямування в галузі охорони праці, комп'ютерно-орієнтованих методичних систем з питань охорони праці,

методики навчання майбутніх інженерів-педагогів охорони праці з використанням комп'ютерних технологій.

Модульний підхід – теорії і практиці запровадження модульного навчання присвячено багато досліджень зарубіжних та вітчизняних учених (А. М. Алексюк, С. Я. Батишев, І. М. Богданова, О. Є. Дубина, В. Г. Коваленко, А. В. Фурман, Д. В. Чернілевський, М. А. Чошанов, П. А. Юцявичене).

Під модульною технологією навчання С. Я. Батишев розуміє реалізацію процесу навчання шляхом розділення його на систему «функціональних вузлів» – професійно значущих дій і операцій, які виконуються студентами більш менш однозначно, що дозволяє досягати запланованих результатів навчання [1, с. 368].

На думку І. М. Богданової, модульний підхід до навчання передбачає застосування сукупності засобів, методів та прийомів, які допомагають розширити та модернізувати знання, уміння і навички залежно від своїх індивідуальних можливостей. Вчена підкреслює, що модульний підхід дає змогу більш самостійно або зовсім самостійно працювати із запропонованою програмою, яка містить цільовий план дій, банк інформації і методичне керівництво щодо шляхів досягнення поставлених дидактичних цілей [3, с. 9].

Як зауважує В. Г. Коваленко, модульне навчання має такі особливості: логічне структурування змісту навчального матеріалу та подача його в модулях; створення модульної програми та визначення послідовності вивчення модулів; об'єктивна система оцінювання, яка дозволяє оперативно здійснювати контроль за навчальним процесом та коригувати його [7, с. 39–41].

Фундаментальними, такими, що визначають загальний напрям модульного навчання, його цілі, зміст і методику організації, з точки зору литовського дослідника П. А. Юцявичене, є принципи модульного навчання: модульності; структуризації змісту навчання на відособлені елементи; динамічності; методу діяльності; гнучкості; усвідомленої перспективи; різносторонності методичного консультування; паритетності [18, с. 38–48].

Грунтовний аналіз науково-педагогічних праць щодо теорії і практики застосування модульної технології дає змогу дійти висновку, що модульний підхід передбачає структурування навчального матеріалу з дисциплін професійного спрямування у галузі охорони праці на автономні модулі, які мають містити банк теоретичної і практичної інформації, інформації для самостійної роботи та методичні рекомендації щодо її засвоєння; і які повинні забезпечувати інтеграцію різних форм і методів навчання та активно сприяти творчій, самостійній, практичній та пізнавальній діяльності студентів.

Діяльнісний підхід – детальне вивчення науково-довідкової літератури дало нам змогу констатувати, що ключовим словом

діяльнісного підходу є поняття «діяльність», яке означає застосування своєї праці до чого-небудь або праця, дії людей у якій-небудь галузі.

На думку дослідника з проблеми формування екологічної освіти майбутніх фахівців Л. Б. Лук'янової, діяльнісний підхід полягає у формуванні практичних умінь екологічної діяльності (професійної і побутової), що ґрунтується на потребі особистості щодо таких видів діяльності; передбачає створення умов, коли студентам не просто передаються певні екологічні знання, а за допомогою всієї системи традиційних і нетрадиційних педагогічних технологій моделюється і відтворюється зміст реальної діяльності людей у природі і суспільстві [10, с. 30].

З точки зору М. М. Фіцули, діяльнісний підхід щодо ефективної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі спрямований на організацію діяльності суб'єкта, яка б забезпечувала його активність у пізнанні, праці, спілкуванні, саморозвитку [17, с. 77].

Учена Т. В. Волкова зазначає, що діяльнісний підхід полягає у формуванні практичних умінь професійної діяльності, що ґрунтується на потребі особистості щодо різних видів діяльності [4, с. 17–21].

Дослідник В. Т. Лозовецька підкреслює, що діяльнісний підхід забезпечує формування фахівця як гармонійної особистості, здатної творчо розв'язувати складні виробничі завдання в сучасних соціально-економічних умовах нашої держави [8, с. 91–103].

Спираючись на проведений теоретичний аналіз, можна стверджувати, що діяльнісний підхід передбачає створення таких умов навчання, які б забезпечували ефективне формування практичних умінь інженерної і педагогічної діяльності у майбутніх інженерів-педагогів охорони праці. У нашому дослідженні саме такими умовами є розробка комп'ютерно-орієнтованих методичних систем з питань охорони праці, створення якісного навчально-методичного забезпечення комп'ютеризації навчально-виховного процесу, інтеграція комп'ютерної технології з модульною технологією та з традиційними методами, формами та засобами навчання.

Таким чином, нами обґрунтовано концептуальні підходи до навчання майбутніх інженерів-педагогів у галузі охорони праці. У ході наукового дослідження встановлено, що підготовка майбутніх інженерів-педагогів охорони праці має здійснюватися з урахуванням системного, особистісно орієнтованого, технологічного, модульного, діяльнісного підходів. Подальше наше дослідження потребує розробку комп'ютерне дидактичного та навчально-методичного забезпечення процесу навчання майбутніх інженерів-педагогів у галузі охорони праці для реалізації вищезазначених концептуальних підходів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика [Текст] / под ред. С. Я. Батышева. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 904 с.
2. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Богданова Інна Михайлівна. – О., 2003. – 440 с.
3. Богданова І. М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя [Текст] : монографія / І. М. Богданова. – Одеса : Маяк, 1998. – 284 с.
4. Волкова Т. В. Інтеграція педагогічної та комп'ютерно-інформаційної підготовки майбутнього викладача спеціальних дисциплін професійно-технічного навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Волкова Тетяна Василівна. – К., 2007. – 304 с.
5. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века [Текст] : учебное пособие для самообразования / Б. С. Гершунский. – 2-е изд., переработанное и дополненное. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник [Текст] / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
7. Коваленко В. Г. Модульно-рейтингове навчання як засіб індивідуалізації навчального процесу у вищому технічному закладі : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / Коваленко Валентина Григорівна. – Луцьк, 2004. – 255 с.
8. Лозовецька В. Т. Теоретико-методологічні основи професійного навчання молодшого спеціаліста сільськогосподарського профілю : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Лозовецька Валентина Терентіївна. – К., 2002. – 579 с.
9. Лузік Е. В. Креативність як критерій якості в системі підготовки фахівців профільних ВНЗ України [Текст] / Е. Лузік // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С. 76–82.
10. Лук'янова Л. Б. Концептуальні підходи до екологічної освіти майбутніх фахівців [Текст] / Л. Б. Лук'янова // Професійно-технічна освіта. – 2005. – № 4. – С. 28–30.
11. Магда В. І. Особистісно орієнтований підхід до контролю у процесі впровадження варіативного змісту освіти [Текст] / В. І. Магда, А. В. Криворучко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. пр. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 13. – С. 137–143.
12. Моторна Л. В. Сучасні концептуальні положення системи професійної спрямованості природничо-наукової підготовки молодших спеціалістів

- технічного профілю [Текст] / Л. В. Моторна // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2008. – Вип. 48. – С. 270–275.
13. Педагогіка вищої школи [Текст] : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
14. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Петрук Віра Андріївна. – Вінниця, 2007. – 520 с.
15. Подласый И. П. Педагогика [Текст] : учебник / И. П. Подласый. – М. : Высшее образование, 2007. – 540 с.
16. Ткаченко Л. П. Системний підхід до організації навчання у вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / Л. П. Ткаченко. – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/articles/2003/03tlphee.zip>.
17. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи [Текст] : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
18. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения [Текст] / П. А. Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 272 с.

Наталія Бодруг

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

У статті проаналізовано функції, здібності, професійні вміння учителя; вимоги, які ставить сучасне суспільство, Болонський процес до професіоналізму вчителя. З'ясовано суть і значення педагогічної майстерності, її складових. Наведено думки педагогів-класиків: К. Д. Ушинського і А. С. Макаренка щодо проблем педагогічної майстерності. Доведено, що праця на освітянській ниві в сучасних умовах все більше вимагає від учителя педагогічної майстерності.

Ключові слова: педагогічна діяльність, педагогічна майстерність, педагогічна техніка, вимоги до вчителя, навчальний заклад, якості вчителя.

Парадигмальні зміни цілей освіти визначають нове розуміння функцій, здібностей, професійних вмінь учителя, зорієнтоване на компетентність і майстерність. Це відзначають сучасні вітчизняні вчені І. Д. Бех, І. А. Зязюн.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу доходимо висновку, що прагнення проникнути в сутність цього педагогічного феномену призвели до появи науково-практичних досліджень та відповідних надбань у вітчизняній освіті. Питання змісту, структури та виявів професійної майстерності педагога добре розроблене завдяки дослідженням сучасних українських вчених (І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, О. Г. Мірошник, В. А. Семиченко, Н. М. Тарасевич та ін.). Однак відкритим для наукового поступу залишається висвітлення ролі педагогічної майстерності в умовах реалізації Болонського процесу.

Мета статті – проаналізувати вимоги, які ставить сучасне суспільство, Болонський процес до вчителя; показати значення педагогічної майстерності.

Приєднання України до Болонської конвенції потребує реформування системи освіти, оновлення її змісту і структури. Процес входження нашої країни до європейського освітнього простору має позитивно позначитись на якості підготовки педагогічних кадрів, підвищенні рівня конкурентоспроможності випускників, гармонізації вищої педагогічної освіти. Планомірне, систематичне підвищення кваліфікації педагогічних кадрів наразі являє собою головну проблему суспільного розвитку в контексті Болонського процесу і одне з найважливіших завдань освіти.

Звідси випливають нові вимоги до професіоналізму вчителя, які передбачають:

- забезпечення результативності та якості своєї діяльності [1];
- гармонізацію науково-предметних і світоглядно-методологічних, дидактичних, психологічних знань;
- оволодіння сучасним інструментарієм вивчення особистості дитини;
- уміння організувати навчальний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості, її підготовку до вирішення завдань життєтворчості;
- оволодіння культурою і загальнолюдськими цінностями;
- прилучення до перспективних моделей педагогічного досвіду і набуття власного у різноманітній практиці [2, с. 11–15];
- здатність до творчого пошуку, саморозвитку;
- засвоєння та впровадження нових інформаційних технологій;
- конкурентоспроможність на ринку праці [3, с. 4–6];
- високі моральні якості [1].

Сьогодні спостерігається тенденція поглиблення автономії вчителів, зокрема з розширенням їхніх повноважень змінювати зміст і структуру, впроваджувати новітні педагогічні технології й методики вивчення дисципліни та з підвищенням відповідальності за результати освітньої підготовки учнів.

Але на даний час більшість вищих навчальних закладів готують студентів, які є носіями визначеної суми знань, а не вчителя-професіонала, організатора навчально-виховного процесу. Свідченням цього є результати анкетування студентів V курсу факультету іноземних мов у Кременецькому обласному гуманітарно-педагогічному інституті ім. Тараса Шевченка щодо з'ясування стану професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів на основі оволодіння педагогічною майстерністю. Аналіз результатів свідчить, що вони слабообізнані з питання, що фундаментом педагогічної майстерності є професійні знання (40 %). Критерії майстерності педагога такі як: доцільність, продуктивність, оптимальність, творчість, спрямованість, ефективність, результативність та діалогічність, студенти визначають на задовільному рівні (48 %). Лише половина (56 %) студентів знають, що мотивом процесу самовиховання вчителя є розуміння невідповідності між «Я – реальний» та «Я – ідеальний». Не всі студенти (78 %) змогли також назвати складові педагогічної майстерності: гуманістична спрямованість діяльності вчителя, його професійна компетентність, педагогічні здібності і педагогічна техніка.

Цей факт ще раз переконливо підтверджує, що треба протягом всіх років навчання у ВНЗ навчати студентів елементів майстерності.

Видатні педагоги підкреслювали, що у вихованні все повинно

ґрунтуватися на особистості вчителя. Будь-яка програма викладання, будь-який метод виховання, хоч би яким він був правильним, не перейшовши у переконання вихователя, залишається мертвою буквою, що немає ніякої сили в дійсності. К. Д. Ушинський наголошував на тому, що вихователь «...ніколи не може бути сліпим виконавцем інструкції. Нема сумніву, що багато чого залежить від загального розпорядку в закладі. Але найголовніше завжди залежить від особи вихователя, що стоїть віч-на-віч з вихованцем: вплив особи вихователя на молоду душу становить ту виховну силу, якої не можна замінити ні підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарань і заохочень ... дух закладу ... живе не в стінах, не на папері, а в характері більшості вихователів і звідти вже переходить у характер вихованців» [4].

Одна і та ж сама технологія може бути застосована різними виконавцями, з більшою чи меншою майстерністю, більш або менш технічно, точно за інструкцією або творчо, що і зумовлює різницю у результатах. Тут на сцену виходять педагогічна майстерність і педагогічна техніка вчителя [5, с. 60].

Спробуємо проникнути у сутність цієї педагогічної категорії. Педагогічна майстерність – 1) високий рівень розвитку професійних умінь (Н. В. Кузьміна, В. А. Сластьонін); 2) комплекс якостей особистості (Ю. Н. Кулюткін); 3) майстерність часто ототожнюють з поняттям «мистецтво» (С. І. Ожегов).

І. А. Зязюн дає визначення цієї педагогічної категорії так: педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі.

До таких важливих властивостей належать:

- гуманістична спрямованість (домінанта на розвитку учня; бачити особистість, відчувати, розуміти й допомагати; у кожній малій справі бачити велику мету; «виросчувати» особистість через відкриття, а не насаджування; відповідати за свій вплив; відчувати моральне задоволення від розвитку учнів).

- професійна компетентність (комплекс знань з предмета, психології, педагогіки, методик; особистісна забарвленість знань; постійне оновлення знань).

- педагогічні здібності (комунікативні; перцептивні; динамізм; емоційна стабільність; оптимістичне прогнозування; креативність).

- педагогічна техніка (зовнішня і внутрішня) [6, с. 29–30].

Цінними для сьогодення є і думки педагогів-класиків: К. Д. Ушинського і А. С. Макаренка щодо проблем педагогічної майстерності. К. Д. Ушинський вимагав, щоб учитель був освіченим, знаючи свою справу, був завжди зацікавленим у вдосконаленні своїх знань

і педагогічної майстерності. А. С. Макаренко дуже високо оцінював роль учителя в суспільстві, порівнюючи його з садівником, актором, називаючи «інженером дитячих душ», педагогічна майстерність, на його думку, це не особливе мистецтво, яке вимагає таланту, а спеціальність, якій треба вчитися. Педагогічний досвід і літературна спадщина А. С. Макаренка («Про мій досвід», «Деякі висновки з мого педагогічного досвіду», «Педагогічні погляди», «Педагогічна поема», «З досвіду роботи» тощо) є основою розв'язання проблем педагогічної майстерності і педагогічної техніки вчителя. Він неодноразово наголошує на необхідності оволодіння прийомами організації власної поведінки педагога та контролю за виявом своїх намірів, емоцій, внутрішніх почуттів. Такі вміння педагога означені таким поняттям як «педагогічна техніка», що концентрує в собі сукупність професійних умінь, які забезпечують гармонійну єдність внутрішнього світу особистості вчителя й доцільного зовнішнього його вираження. Характеризуючи майбутніх вчителів, А. С. Макаренко наголошував на тому, що вони мають бути організованими, підтягнутими, вольовими і стриманими, всебічно культурними, ввічливими, охайними. «Я повинен бути естетично виразним, – пише він, – тому я жодного разу не вийшов з неочищеними чобітьми або без пояса. Я теж повинен мати якийсь блиск, в міру сили та змоги, звичайно. Я теж повинен бути таким радісним, як колектив. Я ніколи не дозволяв собі мати сумне обличчя. Навіть коли в мене були неприємності, коли я хворий, я повинен уміти не виявляти цього перед дітьми» [7]. Як сидіти, стояти, як піднятися із-за столу, як посміхнутись, підвищити голос, як подивитись – все надзвичайно важливе у роботі вчителя. Педагог повинен постійно працювати над собою, тренувати себе, відточувати свою ораторську майстерність, пізнавати себе в діяльності і взаємовідносинах. Авторитет педагога повинен базуватися на широкій ерудиції і моральній чистоті, гуманізмі і тактовності, щирості і доброзичливості, вмінні застосовувати до учнів найдоцільніші засоби педагогічного впливу.

Загальновідомим є факт, що немає іншої такої сфери людської діяльності, крім педагогічної, де б на результаті праці так позначались особистісні якості працівника, його світогляд, переконання, витримка, самовладання, його вміння впливати на дитячий колектив і вести його за собою.

«Тільки особистість, – писав К. Д. Ушинський, – може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна створити характер» [4].

Праця на освітянській ниві в сучасних умовах все настійніше вимагає від учителів педагогічної майстерності. Учитель, як ніхто інший, змушений усе життя вчитись. «Знання потрібні людині тому, що вона людина, – заявляв В. О. Сухомлинський. – Кожен учитель має бути

вихователем розуму учня. Багато біди і труднощів навчання сягають своїм корінням у педагогічну убогість учителя, яка виявляється в тому, що він дає знання, перекладаючи їх зі своєї голови в голову учня, не знаючи, що ж робиться в голові. Щоб дати учням іскру знань учителя, треба ввібрати ціле море світла. Вчитель – це перший світоч інтелектуального життя» [8, с. 5].

Розглядаючи педагогічну майстерність, професіоналізм учителя можна уявити у вигляді вершини піраміди, в основі якої лежать професійні знання, на яких надбудовується професійний досвід, професійна компетентність і професійна придатність.

Такий розвиток професійної майстерності вчителя можна розглядати поетапно:

- етап до професіоналізму, коли людина працює, але ще не володіє повним набором якостей справжнього професіонала;
- етап саме професіоналізму, коли людина демонструє стабільно високі результати своєї діяльності;
- етап суперпрофесіоналізму чи майстерності, що відповідає наближенню до «акме» – вершини педагогічних досягнень.

З усього вищесказаного ми можемо виділити такі спільні вимоги до вчителя у поглядах К. Д. Ушинського і А. С. Макаренка, що не втратили своєї актуальності й в сучасній педагогічній підготовці студентів: вчитель-майстер – це високоосвічена людина, яка любить свою професію, постійно вдосконалює свою майстерність, має ґрунтовну практичну підготовку, педагогічний такт, гуманістично спрямована, володіє методикою навчання й виховання, є не лише хорошим викладачем, а й добрим вихователем; він повинен знати психологію дитини, вивчати і добре знати вихованців, бути обізнаним з новими основами педагогіки й будувати свою діяльність на передових досягненнях педагогічної теорії.

Сучасна тенденція збагачення арсеналу дидактичних засобів школи мультимедійними, інформаційними технологіями не тільки не применшує ролі вчителя у освітньому процесі, а й навпаки, підкреслює важливість його впливу при суб'єкт-суб'єктній взаємодії з учнями. Особистісний потенціал вчителя, його науковий, психолого-педагогічний та методичний рівні є вирішальними чинниками. За таких умов зростають вимоги до професіоналізму діяльності та особистості самого вчителя.

Час висуває вчителю дедалі вищі вимоги. Постійне вдосконалення навчання й виховання молодого покоління – це об'єктивна необхідність розвитку суспільства, його поступального руху вперед. Бути з віком нарівні, працювати, думати, шукати – головні напрями педагогічної діяльності.

Отже, усе це свідчить про важливу роль педагогічної майстерності вчителя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про загальну середню освіту» від 13.05.1999 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу : www.education.gov.ua
2. Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи // Директор школи. – 2002. – № 1. – С. 11–15
3. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4–6.
4. Ушинський К. Д. Зібрання творів : у 11 т. Т. 5. / К. Д. Ушинський. – К., 1950. – 235 с.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Карамущенко, І. Ф. Кривоніс [та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і перероб. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
7. Макаренко А. С. Твори : в 7 т. Т. 5. / А. С. Макаренко. – К., 1954. – 534 с.
8. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М. : Изд-во политической литературы, 1988. – 105 с.

Володимир Булгаков, Анатолій Шостак

ТЕХНОЛОГІЯ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ДОСЛІДНИЦЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ НА ШЛЯХУ ДО ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

На шляху до інтеграції у європейський простір освіти надзвичайно важливим є вирішення проблеми оцінки діяльності науково-педагогічних працівників та структурних підрозділів університету. Ця проблема постійно перебуває у полі зору керівництва НУБіПУ. Каменем спотикання у вирішенні цієї проблеми був пошук простої і доступної методика, що дозволила б формалізувати гуманітарну природу науково-педагогічної діяльності, яка важко піддається формалізації. Методика визначення рейтингу суб'єктів такої діяльності на принципово новій основі розроблена й впроваджена у НУБіПУ та його відокремлених структурних підрозділах. У статті розглядаються й інші аспекти керування якістю освіти, зокрема, роль рейтингу в гармонізації державних стандартів освіти з міжнародними вимогами.

Ключові слова: методика, рейтингове оцінювання, навчальне навантаження, наукове дослідження, впровадження, суб'єкт оцінювання, об'єкт оцінювання, структурний підрозділ, державні стандарти освіти, міжнародні стандарти, гармонізація.

Види діяльності й критерії ефективності викладацької праці. Креативна природа навчально-виховної й наукової діяльності, як уже було сказано, важко піддається формалізації. Розроблена методика дає можливість якісні критерії такої діяльності представити за допомогою кількісних показників (коефіцієнтів). Відомо, що методика оцінки навчально-виховного процесу зводилась, останнім часом, до рівня пошуку **якісних** критеріїв. Пошук **кількісних** критеріїв оцінки різних аспектів науково-навчально-виховного процесу, які подають об'єктивну інформацію про сильні й слабкі грані діяльності ВНЗ, – необхідна передумова вдосконалювання його роботи. Саме тому, спробуємо крізь призму якісних показників побачити, вивести деякі кількісні показники (критерії). Інакше кажучи, формалізувати гуманітарну діяльність із метою об'єктивної оцінки ефективності роботи ВНЗ, його підрозділів і окремих науково-педагогічних працівників(НПП).

Відповідно до положення «Про планування та облік навантаження науково-педагогічних працівників НУБіПУ», яке щорічно змінюється (у залежності від складності завдань, які стоять перед колективом) і затверджується ректором, бюджетна частина посадового окладу

складається з 5-ти видів робіт: навчальної; науково-інноваційної; інвестиційно-впроваджувальної; науково-методичної; культурно-виховної. Зазначене положення складене відповідно до законів України «Про вищу освіту» і наказу Міністерства освіти і науки України № 450 від 7.08.2002 р. «Про затвердження норм часу для планування і обліку навчальної роботи та переліків основних видів методичної, наукової й організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників ВНЗ». Те ж саме й в індивідуальному плані викладача, за яким він звітує наприкінці року. Річний бюджет часу для науково-педагогічного працівника (НПП) становить 1548 годин (258 шестигодинних робочих днів). Розроблена в НУБіПУ методика визначення рейтингу суб'єктів діяльності дозволяє оцінити якість навчально-виховного процесу за допомогою кількісних показників (критеріїв). І не тільки оцінити, але й оптимізувати його організацію, поліпшити керування, підсилити мотивацію до праці, привчити до ретельного обліку власноруч виконаної роботи, спонукати до самоаналізу і самокорекції, іншими словами, розкрити приховані внутрішні резерви особистості і колективу [1].

Далеко не завжди якість діяльності структурних підрозділів і окремих співробітників вдається формалізувати. Що стосується НПП, то запропоновані для рейтингу критерії оцінки його діяльності базуються на вищезгаданому «Положенні» і узгоджені зі Статутом НУБіПУ й посадовими інструкціями. Слід зазначити, що головним недоліком всіх відомих методик (автори ретельно відслідковували, як вирішуються питання оцінювання науково-педагогічної діяльності у провідних вітчизняних та зарубіжних університетах) є те, що розробники, прагнучи до об'єктивності і максимального врахування різноманітних факторів, створюють надто громіздкі і незручні методики, обтяжені великою кількістю анкет, формул, таблиць, додатків, рейтинг-листів та іншою супроводжуючою документацією. Це завжди викликає внутрішній протест і несприйняття у безпосередніх виконавців: *оцінити роботу за такими методиками складніше, ніж виконати саму роботу. Такі методики вже не обслуговують основну діяльність з метою її оптимізації, а самі являються окремим видом діяльності. Але тоді виникає питання: кому і навіщо вони потрібні?* Окрім того, наша методика має одну унікальну привабливу властивість: у нас кожен виконавець сам підраховує свої здобутки і сам подає в електронну базу кафедри. А що ж рейтингова комісія? А рейтинговій комісії залишається перевірити достовірність поданих первинних документів, проконтролювати, щоб процедура відбувалася згідно з «Положенням про застосування рейтингової системи» і скласти відповідний звіт [2].

Коротко зупинимось на цілях і завданнях. Метою рейтингового аналізу у НУБіПУ є стимулювання зростання кваліфікації, професіоналізму, продуктивності педагогічної і наукової роботи, розвиток

творчої ініціативи науково-педагогічних працівників (НПП) шляхом диференціації оплати їх праці та морального стимулювання. Ми ввійшли у число 14-ти найкращих університетів України, маючи визнання провідних університетів світу, отримавши широкі права і повноваження, але взявши при цьому на себе надзвичайно складні обов'язки і **якісно** нові критерії діяльності, за якими надається, – а у подальшому підтверджується, – статус дослідницького (згідно з Постановою КабМінУ № 163 від 17.02.2010 р. «Про затвердження Положення про дослідницький університет»). А це 28 критеріїв, на яких ми, за браком місця, зупинятись не будемо, але зазначимо, що мова йде про критерії діяльності міжнародного рівня. Наш університет – це сучасний, реально діючий технопарк, куди ввійшли 22 юридичні особи з систем освіти, науки та виробництва. Створена нами університетська модель відповідає міжнародному рівню. І діюча в НУБіПУ рейтингова система є потужним **інструментом**, органічною складовою у вирішенні поставлених завдань, її концепція і зміст підпорядковані саме цій стратегії. Таким чином, основними **завданнями рейтингового аналізу є:**

- створення фактографічної інформаційної бази, яка всебічно віддзеркалює як діяльність окремих НПП, так і кафедр, факультетів, навчально-наукових інститутів (ННІ) і університету в цілому;
- удосконалення діяльності і розвитку університету через критичний, серйозний і відвертий аналіз результативності власної праці всіх структурних підрозділів;
- стимулювання видів діяльності, які сприяють підвищенню рейтингу університету в цілому;
- отримання єдиних комплексних критеріїв для оцінки і контролю рівня ефективності роботи ННІ, факультетів, кафедр і НПП;
- створення максимально повного комп'ютеризованого банку даних, відображаючого у динаміці ефективність діяльності університету в цілому, його структурних підрозділів, окремих НПП.

Розроблена і впроваджена у НУБіПУ методика пройшла добротну і багатоступеневу експертизу, має міцну нормативну і правову основи. *Ми відірвались від системи нарахування балів, на чому, власне, базуються майже всі існуючі методики.* Наша методика, – на сьогодні єдина в Україні, – дозволяє максимально формалізувати навчально-науково-виховний процес у ВНЗ і, в той же час, вона достатньо **об'єктивна, проста у вжитку і однозначна**. Як відомо, усе пізнається у порівнянні: відношенні того, що маємо до того, що необхідно або бажано мати (нормативу). Числовим визначенням такого відношення є **коефіцієнт**. Тому й *суть методики зводиться до визначення коефіцієнтів, що найбільш повно характеризує навчально-науково-виховний процес і його суб'єктів* [3].

Розглянемо фінансову складову рейтингу. Якщо НПП реально виконав робіт обсягом 1548 год/рік (чисельник), то його **Кзаг=1,00** і він отримує базовий посадовий оклад (БПО) і плюс 40 % підвищеного

посадового окладу (ППО) зі всіма належними надбавками (за науковий ступінь, за вчене звання, за нагороди, за вислугу років тощо). Нагадаємо, що за розміром БПО і ППО однакові, це по-суті, подвійний БПО. Таким чином, рейтинговий фінансовий зазор (РФЗ) становить 60 % від ППО. У 2004 році ми починали з 20 %. З наступного року РФЗ планується довести до 100 %. Розглянемо варіант, коли НПП реально виконав робіт обсягом 3096 год/рік (чисельник), тоді його $K_{заг}=2,00$ і він отримує у повному обсязі все: 100 % БПО, плюс 40 % ППО, плюс 60 % РФЗ. У вигляді формули це виглядає так:

$$ППО = БПО \times 1,4 + ППО \times 0,6 \times (РП - 1),$$

де $РП$ – рейтинговий індивідуальний показник, визначений за викладеною *тут* методикою.

Посадові оклади НПП та науковців встановлюються згідно з наказом МОНУ від 29.06.05 р. № 557 «Про впорядкування умов оплати праці та затвердження схем тарифних розрядів працівників навчальних закладів, установ освіти та наукових установ». (Детальніше про це у електронному варіанті «Сучасної освіти» № 7–8 за 2010 р.).

Кілька слів про 6-ий розділ «інші види робіт». Це віртуальний розділ, що враховує види й обсяг робіт, не передбачені положенням «Про планування та облік навантаження науково-педагогічних працівників НУБіПУ». Крім того, це реалізація програм науково-консультаційної підтримки розвитку підприємств аграрного сектора й сільської місцевості (Extension Service), надання **конкретної допомоги** навчально-дослідним господарствам університету та реалізація **програми** «Євросело ХХІ століття». За письмовим поданням завідувача кафедри й наявності віз директорів ННЦ і ННІ проректор відповідного напрямку може додати виконавцям до 0,5 річного навантаження. Нарешті, всі розібрались, що розроблена методика проста, доступна, працює знизу доверху (тому й прижилася) і дає можливість формалізувати **будь-яку** навчальну, науково-інноваційну, впроваджувально-інвестиційну чи організаційно-виховну діяльність. **У тому числі, що надзвичайно важливо, і міру участі у модернізації наших навчально-дослідних господарств (чи то персональну, чи то колективну).**

Нами вирішені також питання оцінки діяльності й стимулювання не тільки штатних працівників, але й сумісників. Причому сумісників, у яких основним місцем роботи є НУБіП й залучених з інших закладів, установ, фірм у т.ч. і закордонних.

Розроблена також *окрема* методика оцінки діяльності й визначення рейтингу штатних співробітників науково-дослідних інститутів (їх у НУБіПУ – 14). У 2007 році ректором НУБіПУ, академіком Д. О. Мельничуком було поставлене завдання розробити методику, яка дозволила б оцінювати наші структурні підрозділи (кафедри, факультети, ННІ) за показниками **зовнішнього тестування**, зокрема, МОНУ і

МінАПУ. Нами був опрацьований Додаток № 1 до листа МОНУ від 12.01.07 № 1/9–7, який містить у собі 10 тематичних напрямів, 112 абсолютних показників та 94 рейтингових індикатори. З 2010 року сюди обов'язково входять критерії діяльності університету, за якими надається(підтверджується) статус дослідницького. Їх 28. І така методика була створена. Відповідно до вказаних документів були розроблені первинні форми для заповнення, а саме: «рейтинг – карти» для оцінювання діяльності структурних підрозділів за додатковими показниками. Для кожного структурного підрозділу були вибрані, в залежності від навчально-науково-виробничих завдань, які стоять на сьогодні перед колективом університету дослідницького типу критерії діяльності, найбільш притаманні тому чи іншому підрозділу. Нами були розроблені механізм підрахунку і відповідна програма.

Зі сказаного випливає, що зовнішнє тестування базується на принципово інших критеріях, ніж внутрішньоуніверситетське. І справді, є безліч показників діяльності університету, які неможливо персоніфікувати, тобто поставити в заслугу одній особі. Слід зауважити, що з часом критерії, показники та їх кількість (за вимогами часу) змінюються. Наприклад, у 2009 році МОНУ розробило «Показники діяльності за переліком тематичних напрямів, субнапрямів» (86 показників), а МінАПУ розробило «Показники для визначення рейтингу напрямів підготовки та відповідних спеціальностей» (302 показники) та ще десятки Додатків до цих розробок. З 2010 року сюди обов'язково входять критерії діяльності університету, за якими надається(підтверджується) статус дослідницького – їх, як було зазначено, 28. Звичайно, кількість показників та рейтингових індикаторів не змінюють фізичної суті новоствореної методики. Важливим є те, що університетське Положення поповнилося у розділі «Міжнародна діяльність» пунктом «Опублікування наукових праць у зарубіжних виданнях, які знаходяться у базах даних ФАО ООН(Agric/Kapic), JCR та SKOPUS». Про користування вказаними базами даних більш розлого у статті А. Шостака «Дослідницький університет: як покращити індекс Хірша» [9].

Оцінювання ННІ з урахуванням показників зовнішнього тестування, внесло принципові зміни до розподілу місць між інститутами. І це стало деякою несподіванкою для директорів ННІ. І справді, тут мова вже йде про ефективність управління керівників інститутських підрозділів. А це дуже серйозно, зважаючи на те, що наш університет на підставі рішення ректорату від 16.03.2010 р. (протокол № 23) та наказу ректора від 22.03.2010 р. № 218 «Про розробку, впровадження та сертифікацію системи менеджменту якості в НУБіП України» повним ходом приступив до розробки і впровадження системи менеджменту якості на основі вимог міжнародного стандарту ISO 9001:2008. Ми повинні отримати відповідний сертифікат найближчим часом: для цього розроблений відповідний план

заходів, визначені етапи робіт, призначені відповідальні особи і спрямовані всі зусилля і ресурси всіх структурних підрозділів нашого потужного колективу. Система менеджменту якості – це інструмент для керівників всіх рівнів, його впровадження дає змогу не лише підвищити ефективність роботи, але й забезпечує конкурентоспроможність і постійний розвиток будь-якого підприємства. Стандарт ISO 9001:2008 базується на 8-ми принципах та містить універсальні вимоги до систем управління якістю [8].

НУБіПУ створює власну цілісну систему менеджменту якості (СМЯ). Разом з уповноваженими по якості на кафедрах, факультетах і інститутах буде здійснюватись збір і аналіз інформації про функціонування СМЯ та її окремих елементів, усуватимуться реальні і потенціальні проблеми при невідповідності наданих послуг, проводиться їх ідентифікація. СМЯ передбачає розробку методичного забезпечення та програм навчання з проблем управління якістю; навчання персоналу університету, здійснення контролю за результатами внутрішнього і зовнішнього аудиту, удосконалення документообігу. СМЯ забезпечує моніторинг основних показників якості і зворотній зв'язок між безпосередніми учасниками освітнього процесу і керівництвом університету. СМЯ – це така система, у якій всі елементи взаємопов'язані і працюють на досягнення спільної мети, а сама ця система є однією з основних ланок у загальній структурі управління університетом. За таких умов важко переоцінити роль рейтингового оцінювання ще й тому, що СМЯ передбачає узгодження державних стандартів з міжнародними вимогами, іншими словами гармонізацію стандартів. Гармонізація стандарту – це приведення його змісту у відповідність з іншим стандартом для забезпечення взаємозамінності продукції (послуг), взаємного розуміння результатів випробувань і інформації, яка міститься в стандартах. Отож в процесі гармонізації стандартів рейтинг виступає, як ефективний, незамінний інструмент. Вже перевірено – практично нема такого навчально-науково-виробничого виду діяльності, який би було неможливо формалізувати за допомогою розроблених у НУБіПУ 2-х методик рейтингу. Друга методика ще цікава і важлива тому, що за її допомогою університет фактично проводить *самоатестацію*, у нас з'являється можливість критично оцінити діяльність усіх структурних підрозділів, виявити вузькі місця в роботі, не чекаючи міністерських оцінок, і зайняти достойне місце не лише у Всеукраїнських рейтингах, а й серед провідних університетів Європи [6].

А от «Положення про планування і облік роботи НПП» вкрай важливо і надалі *вдосконалювати*. Але це не має ніякого відношення до методики, як такої! Якщо у це «Положення» закласти такі види діяльності, як «відвідування бані – за фактичними затратами часу» або «підготовка і видання мемуарів – 30 год. за 1 ум. друк. арк.» – методика буде працювати! Адже всі знають, що орієнтовний перелік видів діяльності існував і до

введення методики десятки років, а часові нормативи були встановлені *лише* для навчальної роботи. І все це разом *ніяк* не було ув'язане з річним бюджетом часу, з питомою вагою окремих видів діяльності, з послідуєчим виходом на кількісні показники якості – коефіцієнти. І ще було створено нами безліч «ув'язаних» нюансів. Ось у чому родзинка методики, її «ноу-хау». Були проблеми і по ходу впровадження, тобто, суто технічні. Виникла необхідність створити біля 20 окремих методик, які обслуговують основну [5]. Була розроблена окрема методика підрахунку ЧПО (ручний та електронний варіанти). І відразу все стало на свої місця. Приміром, НПП звітує за свою роботу маючи ЧПО = 0,43, що відповідає його персональному річному нормативу: *Тнорм* = 1548 × 0,43 = 665 год. Не потрібно викручуватись і щось «натягувати» (див. електронну форму кафедри технічного сервісу та інженерного менеджменту за 2009 р.).

Науковою, методичною, впроваджувальною, виховною роботами можна було не займатись, отримуючи при цьому однакову зарплатню. Звичайно, такі колеги і зараз почуваються вкрай незадоволеними. І ще кілька слів про персоніфікований рейтинг. У «Положенні про планування і облік роботи НПП» щорічно змінюються види робіт (в залежності від актуальності) і часові нормативи до них. Нині цей документ покладено в основу методики, він, по суті, є тією планкою, тією висотою, яку перед собою ставить колектив НУБіПУ. Іншими словами, це великий знаменник, наш колективний університетський норматив у світі конкуренції.

Багато запитань поступає щодо *соціальних наслідків* впроваджених методик. Скажемо відверто, ці наслідки серйозні, навіть дуже. Рейтинг «проїхався» по долі, по сім'ї кожного НПП, кожного педагогічного працівника та обслуговуючого персоналу всіх кафедр НУБіПУ та його відокремлених структурних підрозділів. І це проявляється не лише у розмірі зарплатні і, відповідно, у розмірі пенсії, а ще й у кар'єрному зрості, статусі, авторитеті у колективі, зрештою, у внутрішній впевненості, стабільному і комфортному самопочутті. Все це разом є потужною складовою фізичного і духовного здоров'я працівника, запорукою його продуктивності, самовіддачі, оптимізму і творчості. Ось чому так зверхньо і зневажливо сприймають *обидві* методики «корифеї» деяких гуманітарних кафедр. Адже за концепцією діяльності саме ці кафедри мали перейматись подібними розробками, саме від них повинні виходити чіткі, завершені методики, з електронними версіями і програмами обробітку, з повним інструментальним супроводом. Але окрім «ідей» – нічого реального. Проте дуже хочеться бути причетними. От і городять якісь власні примітивні конструкції, або намагаються «удосконалити» чужий продукт за спиною автора, імітуючи бурхливу діяльність перед керівництвом, плутаючи при цьому, власне методику і вихідні дані до неї. Дійсно, удосконалювати можна *все*, але навіщо до готової конструкції чіпляти свій бантик і тут же лізти у автори чи співавтори? А можна ще простіше: *взагалі не згадувати*

того, хто це створив, надіючись, що з часом методика стане, як пісня: музика народна, автор слів невідомий. У даному випадку відомий і автор музики, і слів. І «бантикочіпляльникам» не вдасться перетворити *авторську методику* у «плод колективного розуму». Ми ж, мовляв, щось там «оновлюємо». Понад 10 років напруженої праці автор отримав акт впровадження (2002 р.), який вручив особисто ректор; авторське свідоцтво (2005 р.); видано з цієї тематики 3 методичних посібники; надруковано з рейтингового оцінювання біля 70 праць у наукових збірниках та фахових виданнях у т.ч. зарубіжних, російською, німецькою та англійською мовами; методики були презентовані на десятках конференцій, семінарах і круглих столах... Але якщо у когось є такий «свербіж» і хочеться попрацювати на цьому делікатному поприщі, то не чіпай чужий продукт, створи щось своє, нове, на *принципово іншій основі*, проведи багатоступеневу апробацію і експертизу, витрати на це кілька років (соціальні проекти швидко не робляться!) і винеси на обговорення закінчений, переконливий продукт, *як це було у нашому випадку.* Хочеться нагадати шановним імітаторам історію видатного Генрі Форда, автора потоково-конвеєрного виробництва, винахідника, який побудував своє знамените авто ще у 1908 році і яке стало прототипом сучасних суперавто сімейства «Форд». І чомусь до цього бренда за 100 років (як би фірма не удосконалювала конструкцію) ще ніхто не доточив прізвище якогось удосконалювача – нехай би звучало, наприклад, «Форд-Копілеус». Але таке виключено, *бо у людей є якась етика, совість і розуміння того, що добре йти по вже проторованому шляху.* Є ще одна прихована причина, яка рухає діями і помислами таких «рейтингологів»: дуже хочеться мати доступ до «кнопки», до ручного управління і бути «вершителем» людських доль, про що ми вже згадували. Тому впровадження рейтингових систем у ВНЗ є, по-суті, *реалізацією крупного соціального проекту.* Слід ще відзначити, що у користувачів і до цього часу виникає багато запитань. Ми уважно вивчаємо різні зауваження і пропозиції, постійно удосконалюємо механізм системи і можемо з гордістю сказати, що наша методика вже імplementована у десятках ВНЗ України різних галузей і рівнів акредитації. Яскравим свідченням цьому стала XIV Міжнародна виставка навчальних закладів «Сучасна освіта в Україні – 2011», яка відбулася 16–18 лютого 2011-го року у Київському Палаці дітей та юнацтва.

НУБіП України був представлений науковими працями (понад 50 найменувань, у т.ч. англійською і німецькою мовами) доцента кафедри технічного сервісу та інженерного менеджменту А. В. Шостака під загальною назвою «Методика оцінювання суб'єктів діяльності ВНЗ I–IV рівнів акредитації з повним методично-програмним супроводом та ефективною системою морального і матеріального стимулювання». Ним був також проведений семінар «Впровадження наукометричних критеріїв

діяльності у дослідницькому університеті».

За результатами участі у виставці міністр освіти і науки, молоді та спорту України Д. Табачник від імені міністерства та Національної академії педагогічних наук України вручили НУБіП України такі НАГОРОДИ:

1. МЕДАЛЬ у номінації «Впровадження нових форм організації навчально-виховного процесу у ВНЗ».

2. ДИПЛОМ «За творчі досягнення в удосконаленні змісту навчально-виховного процесу національної системи освіти».

3. ПОДЯКА ректору Д. О. Мельничуку «За плідну організаторську і творчу роботу з удосконалення навчально-виховного процесу в національній системі освіти України».

4. ДИПЛОМ А. В. Шостаку «За особистий творчий внесок в удосконалення змісту навчально-виховного процесу» [10].

Аналогічний ДИПЛОМ А. В. Шостак отримав у минулому році за участь у Міжнародній виставці «Сучасна освіта в Україні – 2010».

Крім того, серед «найяскравіших постатей в українській освіті, А. В. Шостака **визнано кращим освітянином 2010 року, лауреатом відзнаки «Залиш мені в спадщину думку найвищу»**. Це і є справжнє визнання багатолітньої копіткої праці по створенню цілісної, переконливої, однозначної системи оцінювання науково-педагогічної праці.

Розроблені методики (обидві) – це ефективний інструмент для керівника, який отримує безпосередній зворотній зв'язок з кожним із суб'єктів діяльності університету. Це не менш ефективний інструмент для самооцінки, корекції і самокорекції не лише структурних підрозділів, але й окремих виконавців всіх рівнів.

Нині методика рекомендована до впровадження у всіх ВНЗ МінАПУ IV рівня акредитації та структурних підрозділів I–III рівнів акредитації, які входять у їх склад.

СПИСОК ВИКОРИТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Melnychuk D. O. Method of labor effectiveness estimation for research and educational workers and structural divisions in the national agrarian university of Ukraine / D. O. Melnychuk, A. V. Shostak // Науковий вісник Національного аграрного університету. – К. : НАУ, 2004. – Вип. 73. – С. 17–27.
2. Melnychuk D. O. Technique of formalization of scientific and pedagogical activity at National Agrarian University / D. O. Melnychuk, A. V. Shostak, I. A. Tsurpal // (DSR AM-1) Динаміка, міцність і надійність с/г машин : праці 1-ї Міжнар. наук.-техн. конф. 4–7 жовтня 2004 р., Тернопіль (Україна) / Відп. ред. В. Т. Трощенко. – Тернопіль : ТДТУ ім. Івана Пулюя, 2004. – 670 с.

3. Методика визначення рейтингу структурних підрозділів вищого закладу освіти, викладачів і співробітників за критеріями якості навчально-виховного процесу : метод. посібник / Д. О. Мельничук, А. В. Шостак, І. І. Ібатуллин та ін. – К. : НАУ, 1998. – 41 с.
4. Мельничук Д. А. Рейтинг субъектов деятельности Национального аграрного университета Украины / Д. А. Мельничук, И. И. Ибатуллин, А. В. Шостак // Федеральный образовательный портал России. Университетское управление: практика и анализ. – 16.06.2005.
5. Мельничук Д. О. Освіта: Рейтинг у Національному аграрному університеті / Д. О. Мельничук, А. В. Шостак // Зб. наук. праць присвячений 110-річчю Ніжинського агротехнічного інституту НАУ. – Ніжин, 2005. – С. 3–10.
6. Dmytro Melnichuk. About system criteria development and coefficients calculation for an estimation of agrarian-educational lecturers yearly performance / Dmytro Melnichuk, Volodymyr Buldakov, Anatoly Shostak // *Motoryzacja i energetyka rolnictwa*. – Lublin, 2006. – Vol. 8. – P. 138–148.
7. Шостак А. В. Рейтингове оцінювання як елемент системи моніторингу якості освіти в університеті / А. В. Шостак // Сучасна освіта. – К., 2010. – С. 7–8.
8. Шостак А. В. Як підрахувати якість освіти / А. В. Шостак // Сучасна освіта. – К., 2010. – № 9.
9. Шостак А. В. Дослідницький університет: як покращити індекс Хірша / А. В. Шостак // Сучасна освіта. – К., 2010. – № 12.
10. Сучасна освіта в Україні – 2011. Офіційний каталог виставки. Виставкова фірма «Карше». – К., 2011.

Наталія Кікіна

МЕТОДИ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ США

Стаття присвячена дослідженню проблеми методів кредитно-модульної системи навчання професійного іншомовного спілкування студентів технічних університетів США; визначенню ефективності їх застосування; розкриттю необхідності та актуальності застосування досвіду США у процесі реалізації методів кредитно-модульної системи навчання професійного іншомовного спілкування у технічних університетах України.

Ключові слова: метод навчання, кредитно-модульна система, технічний університет, професійне іншомовне спілкування, освіта, Болонський процес.

Вихід України до європейського та світового простору зумовили зростання інтересу до іноземних мов. Суспільство почало глибше усвідомлювати, що знання іноземних мов гарантує значні переваги для інтеграції до світової спільноти з ринковою економікою, тому за останні 10–15 років їх вивчення перетворилося на масове явище, а практичне оволодіння ними набуває все більшого значення. Рівень освіченості громадян демократичного суспільства, а особливо майбутніх фахівців у будь-якій професійній галузі зумовлює володіти іноземною мовою не тільки на побутовому рівні, але й у значно ширшому розумінні, що дозволяє здійснювати професійне іншомовне спілкування в різноманітних сферах міжнародної діяльності, забезпечує їхню соціалізацію в сучасному глобалізованому суспільстві.

Україна чітко визначила орієнтири на входження в освітній та науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності у контексті європейських вимог, щораз наполегливіше працює над практичним приєднанням до Болонського процесу. Нові реалії сучасності вимагають створення нової системи навчання професійного іншомовного спілкування, якій притаманні, з одного боку, особливості національного характеру, а, з іншого, – відповідність міжнародним критеріям і вимогам.

Демократизація системи вищої освіти на сучасному етапі характеризується активним упровадженням у навчальний процес кредитно-модульної системи навчання професійного іншомовного спілкування, суть якої полягає у поєднанні модульного структурування змісту навчального матеріалу та акумулювального оцінювання. В умовах

високого динамізму розвитку науки та освіти, стрімкого оновлення системи знань пріоритетними визначаються завдання перегляду методів навчання професійного іншомовного спілкування, які забезпечували б високу якість іншомовної професійної підготовки випускників вищої школи [1, с. 2–7].

У контексті нашого дослідження суттєве значення мають роботи вітчизняних і зарубіжних науковців, у яких розглядається методика навчання іноземних мов (М. Андервуд, М. Барнет, Б. Бернхард, Е. Вільямс, Б. Донн, С. Ніколаєва, В. Плахотник, В. Редько, К. Ріксон, О. Соловова), класифікація методів навчання (А. Алексюк, Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, Г. Ващенко, М. Данилов, Б. Єсипов, В. Краєвський, І. Лернер, М. Махмутов, В. Паламарчук, П. Підкасистий, М. Скаткін, І. Харламов, С. Шаповаленко) обґрунтовуються різноманітні методи активного навчання (С. Гончаров, Б. Житник, А. Конишева, Л. Корнаєва, О. Пометун, Г. Селевко, П. Сендрок) та ін. Ними розроблені дидактико-методичні підходи до навчання іноземних мов. Водночас у згаданих дослідженнях застосування методів кредитно-модульної системи навчання професійного іншомовного спілкування студентів технічних університетів США не було предметом спеціального вивчення.

Метою статті є дослідити проблему застосування методів кредитно-модульної системи навчання професійного іншомовного спілкування студентів технічних університетів Сполучених Штатів Америки.

На етапі впровадження ідей Болонського процесу в освітній простір України питання застосування методів кредитно-модульної системи навчання професійного іншомовного спілкування студентів технічних університетів привертає нашу увагу. Синтез накопиченого світового досвіду є рушійною силою прогресу в будь-якій галузі людської діяльності, в тому числі освітянській. Відповідно, важко переоцінити роль досліджень у галузі методики і зарубіжної педагогіки. Провідні країни світу в останні роки модернізують свої системи освіти. У 1999 році після прийняття 29 європейськими державами Болонської Декларації країни-учасники приступили до реформування національних освітніх систем. Слід зазначити, що значна кількість американських університетів також підписали Болонську Декларацію, а отже, Болонський процес набуває глобального характеру [2, с. 25].

Кредитно-модульна система навчання розробляється та впроваджується також і у вітчизняну систему вищої освіти на основі досвіду функціонування освітніх систем далекого зарубіжжя, що мають сформований і відносно усталений відповідний категоріальний апарат. У зв'язку з цим вагомим є досвід США, оскільки саме ця країна була першою у світі, яка запровадила кредитно-модульну систему навчання.

Дидактичні поняття кредиту і модуля є визначальними елементами кредитно-модульної системи навчання. Кредит розглядається як одиниця

виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння змістових модулів або блоку змістових модулів, а модуль – це задокументована завершена частина освітньо-професійної програми, що реалізується у відповідних формах навчального процесу [2, с. 78–80]. Отже, поняття «кредитно-модульна система навчання» включає цілісний алгоритм засвоєння знань, умінь і навичок майбутніми фахівцями за структурно-інтегрованими освітньо-професійними програмами в кредитних вимірах, свідомим самостійним вибором студентами навчальних дисциплін з метою застосування максимальних інтелектуальних зусиль для їх вчасного засвоєння за модульним принципом, з дотриманням психолого-педагогічних і кібернетичних вимог до навчального процесу в межах модуля, навчальної дисципліни, міждисциплінарного курсу і ступеня підготовки загалом [2, с. 84].

Зазначені кардинальні зміни здійснили вплив і на методи навчання професійного іншомовного спілкування. Рівень їх якості зазнав значних зрушень. За визначенням Д. Е. Ролстоуна, «метод навчання професійного іншомовного спілкування» – це спосіб навчання, який ґрунтується на принципі систематичності та послідовності і є сукупністю поглядів на те, як досягти найкращих результатів у процесі вивчення професійного іншомовного спілкування [3]. Спочатку всі способи навчання професійного іншомовного спілкування запозичувалися з програм, розроблених для навчання так званих «мертвих мов» – латині та грецької, в рамках яких весь освітній процес зводився до читання і перекладу [4]. Серед найпопулярніших методів навчання професійного іншомовного спілкування виокремлюють такі:

- grammar-translational method (граматико-перекладний метод);
- total-physical response (метод фізичного реагування);
- sugesto pedia (метод занурення);
- audio-lingual method (аудіо-лінгвальний метод);
- natural approach (природний метод);
- situational language learning (ситуативний метод) та інші [4].

Усі вони застосовувалися і застосовуються на різних етапах соціально-історичного розвитку держав, відповідно до домінуючих у певному періоді цілей навчання. Певні трансформації відбуваються і в наш час, коли в практику вищої школи, у тому числі в США, упроваджується кредитно-модульна система навчання.

У технічних університетах США на заняттях із професійного іншомовного спілкування ці методи відображаються. Зміст професійного іншомовного спілкування структурований за тематично-модульним принципом. Кожен модуль містить основний текст, який потрібно прочитати та перекласти на рідну мову. Для студентів медичних факультетів таким текстом одного з модулів є «Хвороби серця» («Heart Diseases»), «Хвороби крові» («Blood Diseases»), економічних –

«Економічна теорія» («Economic theory»), «Економіка США» («USA economy»), аграрних – «Овочі» («Vegetables»), «Лісництво» («Forestry») та ін.. Після тексту пропонуються вправи, в яких наголос робиться на поглиблену роботу над мовними структурами, на розширення лексичного запасу, формування навичок лексичного аналізу мовних одиниць (підбір синонімів, антонімів, утворення інших частин мови за допомогою суфіксації). Але головним є розвиток умінь і навичок усного мовлення. Різноманітні діалоги, дискусії, моделювання ситуації професійного спілкування, порівняння й зіставлення максимально сприяють досягненню цієї мети. Студенти навчаються аргументувати свої висловлювання, захищати власну думку, культурі ведення дискусії [5; 6].

На заняттях із професійного іншомовного спілкування широко використовується наочність і різноманітні дидактичні матеріали: картки, схеми, постери із малюнками. Наприклад, на географічних факультетах на заняттях застосовуються карти, глобуси, атласи, на медичних факультетах – малюнки різних частин тіла, скелету, аграрних – зображення тварин, рослин із написами іноземною мовою.

Після освоєння лексики певного розділу деякі заняття проводяться у вигляді рольових ігор. Так, у юридичному університеті, відповідно до тематики, що вивчається, це є судовий процес із максимумом деталей і учасників, охоплюючи всю групу студентів, або парламентські дебати зі злободенних питань. В економічному університеті – це всілякі презентації компаній і товарів, розрахунки витрат із застосуванням різноманітних схем і графіків для наочності й активізації вживання в мові дієслів зростання й падіння, проведення зборів і ділових нарад [5; 6].

Новатором у методиці кредитно-модульного навчання професійного іншомовного спілкування вважається Томас Елкін (Вест Джордан, штат Юта). Він передбачає використання One-Page-Book – засіб навчання, який є комбінацією двох мов, де синтаксис іноземної мови побудований в такий спосіб, щоб студент міг навчитися чотирьох видів іншомовної мовленнєвої діяльності. One-Page-Book укладається відповідно до вимог кредитно-модульної системи навчання професійного іншомовного спілкування та містить колонки із словами, які пов'язані із темою конкретного навчального модуля. Кожна колонка включає список слів рідною мовою, розташованих в алфавітному порядку та їх переклад іноземною мовою. Туди не входять професійні терміни, які схожі у цих мовах, тому що їх легко розпізнати і запам'ятати. Кожна колонка пронумерована як цілими числами, так і дробами. Вони можуть мати той самий номер, якщо містять слова однієї частини мови (наприклад, № 3 – для іменників, № 4 – для прийменників). Колонки розташовані відповідно до правил синтаксису іноземної мови. Наведемо приклад. Студент отримує завдання перекласти речення з іспанської (Yo tengo una casa bonita) на англійську та пропонують декілька пронумерованих колонок із словами. Студент

виконує завдання в такій послідовності:

1. Знаходить перше слово «yo» у колонці № 3 та його переклад «I».
2. У колонці № 4 він знаходить слово «tener» (інфінітив слова «tengo», якщо потрібно, то викладач пояснює граматичні зміни) і переклад англійською «have».
3. У колонках № 5, 6, 7 – слова «una» («a»), «bonita» («pretty») та «casa» («house»).

Отже, відповідно до порядку чисел (3, 4, 5, 6, 7), він виконує завдання (Yo tengo una casa bonita). Коли студент вже може написати будь-яке речення, він переходить до вивчення запитань за аналогічною схемою. Після цього навчання зосереджується на усному мовленні. Цей метод не вимагає запам'ятовування, повторення чи використання граматики як основного засобу оволодіння професійним іншомовним спілкуванням. Він прискорює процес спілкування та, на думку автора, має такі переваги:

- навчає студента спонтанно створювати речення;
- спонукає студента до активного оволодіння уміннями та навичками професійного іншомовного спілкування, створення реальних життєвих і професійних ситуацій та їхнього обговорення;
- удосконалює уміння і навички письма та здатність усвідомлено оволодівати професійним іншомовним спілкуванням через щоденне виконання письмових вправ і самостійне збагачення спеціалізованого словникового запасу у процесі активного читання.

На думку Т. Елкіна, систематичне читання і письмо у рамках кожного модуля, а також ситуативно спрямоване навчання сприяє формуванню у студента готовності до професійного іншомовного спілкування [7].

За твердженням Ернеста Ролстоуна (Лос Анжелес, штат Каліфорнія), поряд із друкованими засобами навчання, використання різних аудіо та відеозаписів (фільми, мультфільми, телевізійні програми, телевістави, аудіокниги, реклама) є невід'ємним компонентом оволодіння професійним іншомовним спілкуванням в умовах кредитно-модульної системи. Він вважає, що цей метод допомагає студенту прискорювати темп досягнення високих результатів. Аудіозапис іноземною мовою ділиться на сегменти і подається у двох секціях рідною та іноземною мовами. Після презентації речення рідною мовою відразу подається його відповідник іноземною мовою. У такий спосіб студент має можливість створювати асоціації між двома мовами. Навчальний матеріал підбирається відповідно до теми кожного модуля. Наприклад, для студентів медичного факультету під час опрацювання теми модуля «Їжа і медицина» («Food and medicine»), обирається аудіо чи відеозапис на тему «Фрукти – джерело вітамінів» («Fruits – source of vitamins»), для студентів аграрного факультету під час опрацювання теми модуля «Фермерство» («Farming»), обирається відеозапис на тему «Садівництво» («Gardening») тощо. Ця методика

набуває широкого застосування в професійній іншомовній освіті США [3].

С. Кей Уоткінс пропонує свій ефективний метод навчання професійного іншомовного спілкування, а саме метод презентації нових слів, фраз і речень у межах вивчення конкретного змістового модуля, який поєднує у собі як word-for-word (слово в слово) переклад, так і граматично та синтаксично правильні переклади цих фраз і речень. Презентація відбувається у такому порядку:

1. Спочатку слово, фразу чи речення презентують рідною мовою, дотримуючись усіх правил синтаксису і граматики.

2. Другим кроком є презентація речення перекладеного слово в слово на іноземну мову.

3. Презентація речення перекладеного другою мовою відповідно до правил синтаксису і граматики іноземної мови.

4. Презентація речення перекладеного слово в слово рідною мовою.

Презентуючи навчальний матеріал, С. Кей Уоткінс передбачає використання таких засобів навчання професійного іншомовного спілкування, як аудіо та відеозаписи, друковані картки, таблиці. Аудіозапис записується двома голосами: одна особа вимовляє речення рідною, а друга – іноземною мовою. Усі відмінності у перекладі повинні бути чітко відмічені: в аудіо записі зміною тону, швидкості та сили голосу, інтонації чи іншими звуковими сигналами під час або після презентації; на друкованих засобах – зміною кольору, шрифту, підкресленням тощо [8].

Отже, педагогічний досвід впровадження кредитно-модульної системи в технічних університетах США доводить, що застосування тільки одного методу навчання не дає бажаних результатів. Лише оптимальне поєднання кількох методів у межах вивчення кожного конкретного навчального модуля забезпечує ефективне оволодіння навичками та вміннями професійного іншомовного спілкування [6].

Досліджені нами особливості застосування методів кредитно-модульної системи навчання професійного іншомовного спілкування студентів вищих технічних навчальних закладів Сполучених Штатів Америки можуть слугувати засадами для удосконалення такої системи у вищих навчальних закладах України. Досвід США засвідчує про перспективність і необхідність трансформації в освітньому просторі України з метою удосконалення системи вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Пенджола-Вітович Х. На шляху до вдосконалення освітньої співпраці: Україна та США / Х. Пенджола-Вітович. – К. : Видавничий дім «КМ Академія», 2004. – С. 25.
2. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання : навч. посібник / П. І. Сікорський. – К. : Європейський ун-т. – Видавництво європейського ун-ту, 2006. – 127 с.

3. Pat. № 20080286731. Method for teaching a foreign language / D. E. Rolstone. Los Angeles, CA USA [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.faqs.org/patents/app/20080286731>
4. Mora Jill Kerper . Second-language teaching methods / Jill Kerper Mora. – San Diego State University [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://edweb.sdsu.edu/people/jmora>
5. Бастрикова Е. М. Русский язык для биологов [учеб. пособ. по русскому языку для иностранных студентов] / Е. М. Бастрикова. – Казань : Казан. гос. ун-т, 2005. – 44 с.
6. Betts M. Developing the credit-based modular curriculum in higher education / M. Betts, R. Smith. – Bristol, Pa.: Falmer Press, 1998. – p. 235 (Pp. 35–45).
7. Pat. № 20030143516. Teaching method and learning aid(s) to speak any foreign language / Thomas Elkin. West Jordan, UT USA [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.freepatentsonline.com/y2003/0143516.html>
8. Pat. № 5275569. Foreign language teaching aid and method / C. Kay Watkins. Denton, Texas USA, 1994 [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.freepatentsonline.com/5275569.html>

УДК 378.016

Ірина Кухарчук

**ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ
ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ
СПРЯМУВАННЯМ) В УМОВАХ КРЕДИТНО-MOДУЛЬНОЇ
СИСТЕМИ НАВЧАННЯ**

У статті висвітлено проблему організації самостійної роботи студентів під час вивчення української мови (за професійним спрямуванням) відповідно до вимог кредитно-модульної системи навчання. Відзначено, що самостійну роботу слід розглядати не лише як метод навчання, а й форму організації навчальної діяльності, що формує навички самостійної роботи, активізує пізнавальні інтереси студентів, спонукає їх до самореалізації, розвиває творчі здібності та професійне мовлення майбутніх фахівців.

Ключові слова: кредитно-модульна система навчання, самостійна робота студентів, професійне мовлення студентів.

В умовах реформування вищої освіти і входження України до європейського освітнього простору через Болонський процес одним із першочергових завдань вищої школи є впровадження кредитно-модульної системи навчання, яка сприяє інтенсифікації навчального процесу, якісній підготовці спеціалістів, розробці інших підходів до їхньої професійної підготовки. До майбутніх фахівців висуваються принципово нові вимоги, що полягають не лише в досконалих знаннях спеціальних дисциплін, а й у високому рівні володіння державною українською мовою у всіх сферах життя, особливо у професійній та офіційно-діловій.

У Болонській декларації, Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»), «Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті», Законі України «Про вищу освіту» звертається особлива увага на індивідуальну та самостійну пізнавальну діяльність студентів.

Теоретико-методологічні основи організації самостійної роботи у вищих навчальних закладах розроблено у працях А. Алексюка, Б. Єсипова, М. Данилова, В. Козакова, П. Підкасистого та ін. Н. Баранник, В. Бенера, В. Василів, З. Кучер обґрунтовують аспекти організації самостійної роботи під час викладання різних навчальних дисциплін. Окремі питання модульного та кредитно-модульного навчання у вищій школі досліджено у працях А. Алексюка, В. Євдокимова, С. Гончарова, В. Лозової, І. Прокопенка, П. Сікорського та ін.

Проте теоретичне обґрунтування кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) та практичні результати її

впровадження у наукових публікаціях висвітлені недостатньо. Потребує особливої уваги проблема організації самостійної роботи студентів в умовах КМСОНП. Важливого значення набуває формування самостійної, творчої особистості, здатної до спілкування в усіх сферах суспільного життя у процесі вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)».

Метою статті є розгляд проблеми організації самостійної роботи майбутніх фахівців у процесі вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» в умовах кредитно-модульної системи навчання.

Кредитно-модульна система навчання – це модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (заликових кредитів). Метою впровадження КМСОНП є підвищення якості вищої освіти фахівців і забезпечення на цій основі конкурентоспроможності випускників та престижу української вищої освіти у світовому освітньому просторі [1; 2].

У психолого-педагогічній літературі немає єдиного визначення самостійної роботи. Під цим поняттям науковці розуміють: 1) спосіб активної навчальної діяльності, спрямованої на виконання дидактичної мети (А. Алексюк, В. Козаков, П. Підкасистий та ін.); 2) метод вивчення нового, закріплення пройденого і перевірки знань, умінь і навичок (О. Барінова, Л. Боженкова, А. Власенков, В. Лебедєв, А. Текучов та ін.); 3) прийом навчання (Т. Герасимов, В. Коринська, А. Соловійов); 4) умову виховання (Є. Голант); 5) специфічну форму діяльності студента (В. Козаков, Т. Шамова); 6) систему організації педагогічних умов, що забезпечують керівництво навчальною діяльністю студентів, яка відбувається за відсутності викладача і без його безпосередньої допомоги (В. Граф, І. Ільєсов, В. Ляудіс, Н. Сагіна та ін.).

Відсутність єдиного трактування зумовлена тим, що самостійна робота студентів розглядається ученими, з одного боку, як вид навчальної праці, який здійснюється без безпосереднього втручання викладача, але під його керівництвом, а з іншого – як засіб залучення студентів до самостійного оволодіння методами самостійної пізнавальної діяльності й розвитку інтелектуальних потенційних можливостей кожної особистості.

Самостійна робота спрямована не лише на оволодіння певною дисципліною, а й на формування навичок самостійної роботи в цілому, в навчальній, науковій, професійній діяльності, здатності брати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблему, знаходити вихід з кризової ситуації [3, с. 124].

Отже, складність вивчення проблеми пов'язана з тим, що відсутня єдина думка стосовно самостійної роботи студентів. Так, якщо самостійна робота – метод навчання, то її можна вважати засобом закріплення та тренування, вироблення вмінь та навичок. А якщо самостійна робота –

форма організації навчальної діяльності студентів, то вона виступає засобом розвитку творчих здібностей та професійного мовлення майбутніх фахівців.

Під *самостійною роботою* студентів ми розуміємо роботу студентів, що планується, виконується згідно завдань викладача і під його керівництвом, але без його безпосередньої участі. Головним завданням самостійної роботи є підвищення якості знань, формування самостійності та активності студентів, вміння ставити й самостійно вирішувати теоретичні і практичні завдання.

Самостійну роботу у вищому навчальному закладі в умовах кредитно-модульної системи навчання ми розглядаємо і як засіб навчання, і як форму навчально-наукового пізнання, оскільки вона включена у навчальні плани і вважається позааудиторним видом навчальної діяльності, на яку відводиться значна кількість годин.

У межах нашого курсу самостійна робота забезпечить «набуття комунікативного досвіду, що сприяє розвитку креативних здібностей студентів та спонукає до самореалізації фахівців, активізує пізнавальні інтереси, реалізує евристичні здібності як визначальні для формування професійної майстерності та конкурентноздатності сучасного фахівця» [4, с. 647].

Система керівництва самостійною роботою студентів охоплює: чітке її планування, детальне продумування її організації, безпосереднє або опосередковане керівництво з боку викладача, систематичний контроль за поетапними і кінцевим результатами самостійної роботи студентів, оперативне доведення до відома студентів результатів їх самостійної роботи і внесення відповідних змін у її організацію.

Розглянемо організацію та планування самостійної роботи студентів за спеціальністю «Практичний психолог» під час вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)».

Загальний обсяг дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» – 108 год. (3 кредити), на аудиторні заняття відведено – 54 год., на індивідуальну роботу – 27 год., на самостійну роботу – 27 год.

Робоча навчальна програма курсу складається з трьох змістових модулів: «Законодавчі та нормативно-стильові ознаки професійного спілкування», «Професійна комунікація», «Наукова комунікація як складова фахової діяльності». Запровадження кредитно модульної системи у процесі вивчення української мови (за професійним спрямуванням) «сприяє інтенсифікації навчального процесу, стимулює систематичну та самостійну роботу студентів, підвищує об'єктивність оцінювання знань, розвиває здорову конкуренцію між студентами» [4, с. 9].

Метою дисципліни є підвищення рівня загальномовної підготовки, мовної грамотності, комунікативної компетентності студентів, практичне оволодіння нормами офіційно-ділового, наукового, розмовного стилів

української мови, що забезпечить професійне спілкування на належному мовному рівні. Наприклад, під час вивчення модуля «Професійна комунікація» у студентів формуються вміння впливати на співрозмовника за допомогою вмілого використання мовних засобів, сприймати й відтворювати фахові тексти, добирати комунікативно виправдані мовні засоби, послуговуватись різними типами словників; виробляються навички оволодіння культурою монологу, діалогу та полілогу.

Самостійна робота студентів з курсу забезпечена необхідними навчально-методичними матеріалами: конспектами лекцій, навчальними посібниками, методичними вказівками щодо організації та планування самостійної роботи студентів, модульними тестовими завданнями і контрольними роботами.

Наприклад, до третього змістового модуля «Наукова комунікація як складова фахової діяльності», який передбачає вивчення тем «Українська термінологія у професійному спілкуванні», «Науковий стиль і його засоби у професійному спілкуванні», «Переклад і редагування наукових текстів»

1. Запропоновано питання для самоконтролю знань студентів:

- Розмежуйте поняття «термін», «термінологія», «термінознавство». Назвіть основні ознаки терміна. Якими способами утворюються терміни? Наведіть приклади термінів вашого майбутнього фаху, утворених різними способами.

- Що ви знаєте про загальні вимоги до мови наукової роботи? Які є мовні засоби реалізації точності, чіткості, лаконічності й переконливості наукового викладу? Що ви знаєте про традиції наукового викладу в українській мові.

- Що таке переклад? Які види перекладу ви знаєте? Охарактеризуйте типові помилки під час перекладу наукових текстів українською мовою.

2. Подано завдання для вивчення першоджерел:

- З'ясуйте проблеми нормалізації наукової термінології (Даниленко В. П. Теоретичні та практичні аспекти нормалізації наукової термінології / В. П. Даниленко, Л. І. Скворцов // Мовознавство. – 1980. – № 6. – С. 16–21).

- Проаналізуйте композиційно-логічну побудову усної наукової доповіді (Семеног О. М. Культура наукової української мови : навч. посіб. / О. М. Семеног. – К. : Академія, 2010. – 216 с.).

- Визначте основи редагування тексту та охарактеризуйте інформаційні, соціальні, композиційні, логічні, лінгвістичні, психолінгвістичні, видавничі, поліграфічні норми редагування (Партико З. В. Загальне редагування : навчальний посібник / З. А. Партико. – Л. : ВФ Афіша, 2006. – 416 с.).

3. Визначено проблемні практичні завдання для самостійного виконання студентами:

- Опрацюйте статтю Горошко О. Комунікативна віртуальна ідентичність: гендерний аналіз // Соціальна психологія. – 2006. – № 5. – С. 81–84. і напишіть до неї тези. Визначте в тексті статті слова іншомовного походження, поясніть їх значення, доберіть українські відповідники, якщо це можливо.

- Опрацюйте статтю (на вибір) із фахового журналу, складіть до неї опорний конспект, використовуючи цитати, виписки.

- Напишіть описову анотацію до одного з фахових видань. Подайте ключові слова.

- Перекладіть з російської мови на українську фаховий текст відповідно до норм української літературної мови. Укладіть до тексту російсько-український термінологічний словник.

- Опрацюйте фонд бібліотечних каталогів і складіть список вітчизняних та зарубіжних джерел, де публікуються анотації й реферати наукових праць обраної вами спеціальності.

4. Визначено індивідуальні навчально-дослідні завдання для студентів:

- Здійсніть лексичний аналіз науково-навчального тексту за обраним фахом (обсяг до трьох сторінок), класифікувавши лексику наведеними групами: а) загальнонаукова; б) власне термінологічна; в) слова-організatori думки; г) слова-конкретизатори думки; д) слова-домінанти (ключові слова). Обґрунтуйте, яке місце в науковій літературі посідають терміни та чим це зумовлено.

- Підготуйте реферат на одну із запропонованих тем: «Лексикографічна компетенція як показник мовної культури науковця», «Урахування національної традиції у термінотворенні», «Значення перекладних словників у фаховій діяльності науковця».

5. Запропоновано креативні завдання для самореалізації майбутнього психолога:

Напишіть твір-роздум на вибір:

- Роль особистості у професійній діяльності.
- Творчий потенціал людини як психологічна проблема.
- Духовне відродження освіти і вище призначення людини.

6. Запропоновано навчально-пізнавальні завдання для парної, групової, колективної взаємодії студентів:

- Випишіть із психологічного словника фахові терміни, запишіть їх стислу дефініцію, визначте структуру та спосіб їх творення. Введіть їх у ситуацію діалогічного спілкування.

- Підготуйтеся до участі в груповій дискусії на тему «Особливості функціонування професійного жаргону в усному мовленні практичних психологів».

- Зробіть короткий бібліографічний огляд на одну із тем:

«Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку студентів-психологів», «Професійна свідомість практичного психолога: структура та специфіка функціонування», «Проблема фахового самовизначення», «Толерантність як сутнісна характеристика професійного спілкування». Складіть тезовий план.

З метою контролю знань студентів після опрацювання модулів курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» проводимо тестові завдання і контрольні роботи.

Отже, в умовах кредитно-модульної системи навчання у вищій школі основна увага звертається на самостійну пізнавальну діяльність майбутніх спеціалістів, що, в свою чергу, зумовлює зміну функцій викладача (організація, керівництво, консультування, контроль) та зміну позицій студента (самостійне планування своєї діяльності, відповідальність за виконання намічених планів).

На основі аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури теми нашої статті, а також власного педагогічного досвіду з організації самостійної роботи у процесі вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» в умовах кредитно-модульної системи навчання вважаємо, що лише за умови планомірного, систематичного та інтегрованого підходу до організації та проведення, керівництва та управління самостійною роботою можливо підготувати висококваліфікованого спеціаліста на рівні європейських вимог до професійної підготовки, з належним інтелектуальним потенціалом, фаховими здібностями та творчими можливостями.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розгляді проблеми контролю і самоконтролю за самостійною діяльністю студентів під час вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» в умовах кредитно-модульного навчання у вищій школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський, М. З. Згуровський. – К. : ІВЦ «Політехніка», 2003. – 200 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / [за ред. В. Г. Кременя]. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2004. – 384 с.
3. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие для студентов и аспирантов вузов / [отв. ред. С. И. Самыгин]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с.
4. Шевчук С. В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник / С. В. Шевчук, І. В. Клименко. – К. : Алерта, 2010. – 696 с.

УДК 378

Тетяна Пахомова

ФОРМУВАННЯ ГУМАННОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПОЗААУДИТОРНІЙ РОБОТІ ВНЗ

У статті подано аналіз нових тенденцій розвитку теорії виховання, розкрито значення формування педагогічної креативності як пріоритетної складової готовності майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності; проаналізовано нові тенденції розвитку педагогічної науки теорії виховання, змінених соціальних умов, в яких зростає нове покоління запропоновано педагогічні умови розвитку творчого потенціалу студентів на засадах гуманної педагогіки в позааудиторній роботі.

Ключові слова: позааудиторна робота, гуманна педагогіка, гуманне середовище, прогресивна освіта, педагогіка розуміння.

Актуальною проблемою сучасної вищої школи є переорієнтація основних позицій професійної підготовки на те, щоб студент був у центрі навчально-педагогічного процесу, побудованого за індивідуальними потребами, мотивами, інтересами, прагненнями до вияву свого «Я». Основне завдання вищого навчального закладу полягає в тому, щоб навчити студента бачити альтернативу вибору, планувати дії у позааудиторній роботі, враховуючи власну особистість, оволодівати процесом творчого пошуку, формувати гуманну сутність майбутнього освітянина.

Проблема особистісної готовності майбутніх педагогів має широке висвітлення в теорії і практиці, є предметом дослідження вчених у різних галузях (О. О. Абдуліна, Л. М. Ахмедзянова, І. Д. Бех, І. М. Богданова, Г. О. Гаєвський, А. Д. Ганюшкін, Л. Г. Гусєва, М. І. Дьяченко, І. А. Зязюн, М. Каган, Г. Г. Кіт, О. Мудрик, В. І. Шинкарук, Н. Фролова та інші).

В означеному дослідженні основний акцент зроблено на формуванні в майбутнього вчителя початкових класів навички здійснення гуманного підходу до вихованців, вихованні у студентів суттєвих морально-етичних цінностей.

Метою статі є визначення шляхів створення просторово-гуманного розвивального середовища в навчальному закладі, формування гуманно-творчої особистості майбутнього вчителя школи І ступеня.

Слід зазначити, що педагогічна наука сьогодні набуває нових пріоритетів, більш глибоко розглядає і визначає мету та ідеали виховного процесу. Увагу педагогів зосереджено на тому, щоб розглянути в дитині ті якості, які зроблять її сильною творчою особистістю, здібною впевнено відчувати себе в умовах сучасного життя.

На думку А. Рогозянського, новий час привносить у педагогіку великий обсяг знань про віковий розвиток дитини, особливості її психології, про вплив зовнішніх умов на виховання. З'явилися нові концепції та теорії, підчас дуже суперечливі. Одні закликають до дисципліни і режиму, інші захищають свободу дитини та індивідуальний підхід. Одні прагнуть інтенсифікувати процес навчання та розвитку, інші вважають: хай все відбувається природним чином. Кожна позиція виглядає аргументовано, але разом з тим привести всі теорії до єдиного знаменника не виявляється можливим [1].

Питання підготовки гуманно-творчої особистості майбутнього вчителя молодших класів посіло настільки значну актуальність, що вже сьогодні у вищій школі слід переосмислити зміст педагогічних дисциплін. Не відмовляючись від традиційного вивчення законів і принципів, форм і методів, слід дати студентам уявлення про нові напрямки у філософії освіти та виховання. Необхідно показати становлення вільнодумства у педагогіці, обґрунтувати права дитини на свободу освіти, дати короткі характеристики різних течій у науці та педагогічній діяльності, що орієнтовані на дитину: «нове виховання», «прогресивна освіта», «особистісно орієнтоване виховання», «продуктивне навчання», «гуманна педагогіка». Н. Б. Крилова та К. О. Олександрова запропонували новий термін «педагогіка розуміння», що може об'єднати такі різні і об'єднані єдиною ідеєю течії і напрямки в педагогіці – всі вчителі та вихователі розуміли дитину і тому були успішними в своїй педагогічній творчості [2].

Представники педагогіки розуміння ставлять вище за все пріоритети саморозвитку дитини, намагаються розкрити особливості та умови розуміння внутрішнього зростання і поведінки дитини і смислу взаємодії з ним педагога. Дуже важливо навчити майбутніх педагогів осмислювати та критично сприймати всі нові теорії та «відкриття», поступово формувати свою авторську позицію в педагогіці; зрозуміти внутрішнє протиріччя освіти та виховання і необхідність для кожного педагога в своїй діяльності поступово долати їх.

Нове бачення змісту виховного процесу в позааудиторній роботі запропонувала Н. Є. Щуркова, підкреслюючи, що нове виховання набуло суттєво нових рис, а саме:

- у центрі системи виховання стоїть Людина, як найвища цінність життя;
- процес формування особистості відбувається в контексті загальнолюдської культури, і зміст культури визначає зміст виховання;
- свобода вибору особистості складає основу методичного вирішення виховних проблем;
- межі виховання розширюються і включають в свій зміст навчання та освіти як засоби виховання;
- організація роботи педагога з дітьми спирається на фундамент професіоналізму, а зміст професійної підготовки педагога до такої роботи

розглядається.

Тому не випадково питання сьогоденної теорії виховання поєднуються в одне ціле «зміст виховання». Виховання – це цілеспрямоване формування ставлення до системи найвищих цінностей гідного життя гідної людини і формування у дитини здібності вибудовувати індивідуальний варіант особистого життя в межах гідного життя. При такому розумінні і такій організації справи гуманістичний характер виховання стає природною суттєвою рисою виховання, яке, орієнтуючись на визнання людини найвищою цінністю життя, і не може бути іншим.

Так, С. І. Гессен зауважує, що вища школа має вчити студента мислити, а студенти відповідно опановувати методи наукового дослідження. Вища школа має бути осередком наукового дослідження, а її викладач – активним дослідником, самостійним ученим, який своєю науковою діяльністю розширює пізнавальну галузь, студент має стати учасником дослідницької роботи викладача як початківець-дослідник, аудиторія – місцем, де відкривають наукові істини [3].

Особливої уваги в підготовці педагога для роботи у швидкозмінному світі потребує розвиток його творчих якостей, формування готовності до гуманної педагогічної творчості [4].

Звернення до означеної теми обумовлено тим, що ціннісні орієнтації особистості студента об'єктивно актуалізуються у процесі пошукової діяльності у навчальному процесі і їх спрямованість значною мірою визначають активно-творчу діяльнісну позицію майбутнього вчителя початкової школи.

У дослідженні зроблено спробу виявити педагогічні умови, що сприяли формуванню педагогічної креативності як діяльнісного фактору професійного розвитку студентів в умовах вищого навчального закладу. Позитивні ціннісні орієнтації студентів можна розвивати, формуючи інтелектуальну, соціальну і професійну креативність, у межах якої домінує педагогічна креативність. Педагогіка творчості – наука про створення інноваційних теорій, систем, технологій навчально-виховного процесу. Важливою рисою педагогіки творчості є людяність і гуманізм, спрямовані на реалізацію і самореалізацію «Я-концепції» педагога і вихованця. Педагогічну креативність ми розглядаємо як системну творчість в гуманній педагогічній діяльності [5].

У процесі теоретичного дослідження, узагальнення практичного досвіду з підготовки студентів до здійснення виховної позааудиторної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах особлива увага була спрямована на виявлення вихідних положень, визначальних принципів, які відбивають сутність, мету та завдання означеної експериментальної роботи та визначають її зміст, форми і методи на кожному етапі навчання студентів. При цьому ми спиралися на загальні принципи, що утворюють наукові засади здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців на

сучасному етапі. Такий комплекс принципів склали:

- принцип гуманізації навчально-виховного процесу (пропагування ідей людяності і добра, гуманні стосунки між викладачами і студентами);
- принцип демократизації (варіативність змісту навчально-виховного процесу, розвиток педагогічних засад співробітництва між викладачами і студентами);
- принцип взаємозв'язку між усіма видами професійно-теоретичної і практичної підготовки;
- принцип оптимізації навчально-виховного процесу (створення максимально навчального середовища у вищому закладі освіти, прагнення студентів до опанування різними способами творчої діяльності, необхідними для набуття вищого рівня розвитку відповідних знань, умінь та навичок);
- принцип індивідуалізації (урахування індивідуальних особливостей кожного студента, стимулювання здібностей);
- принцип поєднання педагогічного керівництва з ініціативою і самостійністю майбутніх вчителів початкових класів.

На шляху реалізації фахової підготовки студентів до здійснення виховної роботи в школі І ступеня великого значення набуває усвідомлення студентами власної відповідальності за процес ефективної виховної діяльності молодших школярів, прищеплення позитивно-активного ставлення до означеної сфери діяльності. Цьому, насамперед, сприятиме формування у майбутніх вчителів системи психолого-педагогічних методичних і практичних умінь роботи в означеному напрямку, яке може бути можливим за таких умов:

- зв'язок занять із самостійною творчою роботою студентів;
- співвідношення методичних, теоретичних і прикладних питань з проблеми організації виховної роботи з молодшими школярами;
- зворотній зв'язок теоретичного і практичного матеріалу;
- поєднання навчальних занять у вищому навчальному закладі з педагогічною практикою в школі І ступеня;
- опора на теорію при розв'язанні завдань педагогічної практики.

Реалізації означених умов сприяли, на нашу думку, індивідуально-творчі завдання, які застосовувалися впродовж вивчення майже всіх дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Суттєве місце в системі підготовки студентів до навчально-виховної роботи посідало розв'язання дослідницьких завдань. На мотиваційно-когнітивному етапі дослідницькі завдання полягали здебільшого в теоретично-пошуковій діяльності. Так, майбутнім фахівцям пропонувалося вивчити періодичні видання за останні 3–5 років, дібрати матеріали щодо організації навчально-виховної роботи в початковій школі, проаналізувати різні підходи до планування та здійснення означеної діяльності з молодшими школярами, запропонувати свої думки відносно означеної проблеми. На семінарському занятті студенти доповідали про проведену

дослідницьку роботу, доходили відповідних висновків про сучасні тенденції у справі організації навчально-виховного процесу в школі I ступеня.

На практичних заняттях майбутні вчителі активно включалися у розв'язання й аналіз ситуаційних психолого-педагогічних завдань.

Нами зазначено, що така форма роботи зі студентами допомагала майбутнім вчителям використати теоретичні знання, отримані із наукових джерел, у ситуаціях, наближених до майбутньої практичної діяльності, сприяла вдосконаленню вміння планувати педагогічно доцільні дії, передбачати їх результати; дозволяла виробити в них уміння враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей в навчально-виховному процесі, встановлювати емпатійний контакт з молодшими школярами.

Важливим етапом на шляху досягнення професійно-виховної компетентності ми вважали вивчення майбутніми фахівцями в позааудиторний час передового досвіду кращих вчителів міста і області.

Студенти вивчали періодичні видання, відвідували науково-методичний центр з метою накопичення кращих зразків конспектів та сценаріїв виховних заходів, занять, створювали індивідуальні «методичні скарбнички» за матеріалами передового педагогічного досвіду.

Цілеспрямована, педагогічно керована діяльність з вивчення та накопичення передового досвіду кращих вчителів слугує необхідним щаблем на шляху студентів до самостійної творчої роботи.

Отже, в ході нашого дослідження проаналізовано нові тенденції розвитку педагогічної науки, теорії виховання, змінених соціальних умов, в яких зростає нове покоління. Було визначено шляхи формування творчої особистості майбутнього вчителя школи I ступеня, окреслено складові педагогічної креативності, визначено педагогічні умови формування творчого потенціалу гуманної особистості студентів в позааудиторній роботі спеціальності «Початкове навчання».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Рогозянский А. Педагогика в зеркале современности / А. Рогозянский // Духовність, духовна культура: проблеми, дослідження, практичні здобутки. Дайджест / [упор. О. М. Каплуновська]. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2007. – № 3 – 140 с.
2. Крылова Н. Б. Очерки понимающей педагогики / Н. Б. Крылова, Е. А. Александрова. – М. : Народное образование, 2003. – 448 с.
3. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1955. – 448 с.
4. Сисоєва С. О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя [Текст] / С. О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 2005. – № 4 (49). – С. 60–66.
5. Щербакова Е. Е. Формирование педагогической креативности как фактора профессионального развития студентов / Е. Е. Щербакова // Мир психологии. – 2006. – № 2. – С. 28–36.

НАШІ АВТОРИ

Абільтарова Ельвіза	старший викладач кафедри охорони праці в машинобудуванні і в освітніх закладах Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет».
Авхутська Світлана	аспірант кафедри педагогічної творчості та освітніх технологій Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
Аниськіна Наталя	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і практики перекладу Тольятінського державного університету
Антосюк Александр	студент Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.
Безлюдна Наталія	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Богута Валентина	аспірант кафедри початкової і дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
Бодруг Наталія	викладач Кременецького педагогічного коледжу Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка
Бойван Олена	аспірант Херсонського національного технічного університету
Бойченко Валентина	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри виховних технологій та педагогічної творчості Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Бреславська Ганна	доктор філософії у галузі освіти, викладач кафедри педагогіки початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
Бриль Ганна	кандидат педагогічних наук, доцент Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського
Булгаков Володимир	доктор технічних наук, професор кафедри механіки, опору матеріалів та будівництва, академік Національної академії аграрних наук України (НААНУ), викладач Національного університету біоресурсів і природокористування України (НУБіПУ).

Голік Олександр	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи та управління навчальним закладом Бердянського державного педагогічного університету.
Делінгевич Людмила	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри виховних технологій та педагогічної творчості Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Дубяга Світлана	доцент кафедри початкової освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
Дутко Олена	кандидат педагогічних наук, старший викладач Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
Жигульова Евеліна	кандидат біологічних наук, доцент кафедри медико-біологічних основ фізичного виховання та фізичної реабілітації Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
Заворотна Ярослава	асистент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
Золочевська Марина	старший викладач Харківського гуманітарно-педагогічного інституту
Зубченко Олена	кандидат педагогічних наук, доцент Київського університету імені Б. Грінченка
Іваній Олена	аспірант кафедри педагогіки вищої школи та педагогічного менеджменту Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Іщенко Анастасія	старший викладач Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського
Казанжи Ірина	кандидат педагогічних наук, доцент Інституту педагогічної освіти кафедри педагогіки початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
Качак Тетяна	кандидат філологічних наук, доцент Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника
Кікіна Наталія	здобувач лабораторії навчання іноземних мов, асистент кафедри іноземних мов Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка

Климова Олена	кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Київського національного університету харчових технологій
Ковальчук Ірина	аспірант Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
Коновальчук Іван	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка
Костєва Юлія	асистент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького
Котєнєва Юлія	аспірантка кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
Кубрак Сніжана	аспірант, методист кафедри методики викладання іноземних мов та прикладної лінгвістики інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка
Кухарчук Ірина	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загального мовознавства та української філології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
Кучина Любов	старший викладач кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
Лупенко-Ковтун Світлана	аспірант ВНУ імені Лесі Українки, викладач Володимир-Волинського педагогічного коледжу імені А. Ю. Кримського
Макарчук Вікторія	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри виховних технологій та педагогічної творчості Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Малежик Юлія	викладач кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
Манохіна Ірина	викладач, методист кафедри загальної та соціальної педагогіки Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля
Мозговий Віктор	кандидат педагогічних наук, декан факультету культури й виховання Миколаївського державного аграрного університету

Павицька Катерина	аспірант Інституту проблем виховання НАПН України, викладач кафедри іноземних мов Інституту природничо-географічної освіти та екології НПУ ім. М. П. Драгоманова
Пахомова Тетяна	викладач Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського
Раскалінос Валерія	асистент кафедри педагогіки та психології Євпаторійського інституту соціальних наук
Тихомиров Сергій	старший викладач, асистент Класичного приватного університету
Тушева Вікторія	кандидат педагогічних наук, доцент Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди
Федорчук Вікторія	кандидат педагогічних наук, доцент Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
Фрацтек Зофія	доктор, ад'юнкт Жешівського університету (Польща)
Хмизова Ольга	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти Миколаївського національного університету імені Василя Сухомлинського
Хоменко Сергій	кандидат педагогічних наук, доцент Бердянського державного педагогічного університету
Шевченко Юлія	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
Шмиголь Ірина	аспірант кафедри педагогіки вищої школи та освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
Шостак Анатолій	доцент кафедри технічного сервісу та інженерного менеджменту ім. М. П. Момотенка, заслужений викладач НАУУ, викладач Національного університету біоресурсів і природокористування України (НУБіПУ)
Якименко Поліна	доктор філософії, викладач кафедри перекладу Чорноморського державного університету ім. П. Могили
Якименко Світлана	доктор наук у галузі освіти, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
Ярошинська Олена	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач Науково-дослідної лабораторії педагогічної компетентності Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

АННОТАЦИИ

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА

Валентина Богута

Особенности методической подготовки студентов к прохождению производственной педагогической практики в детских оздоровительных лагерях в рамках курса «Методика воспитательной работы»

В статье рассматриваются проблемы подготовки студентов к прохождению производственной педагогической практики в летний период. Обобщая научные подходы к вопросу о методическом обеспечении деятельности летних оздоровительных учреждений с целью их эффективной работы, через призму подготовки будущих педагогов в ВУЗе, представлена собственная апробированная программа дисциплины «Методика воспитательной работы». Структурно-логическая схема курса предусматривает все виды деятельности: лекции, практические и лабораторные занятия, индивидуальную и самостоятельную работу, консультации, моделирование педагогических ситуаций. Сконцентрировано внимание на тематическом модуле по технологии работы педагога-организатора в детских оздоровительных лагерях. С целью вооружения студентов необходимыми знаниями, умениями и навыками для осуществления профессиональной деятельности во внешкольных заведениях в летний период представлены методические рекомендации.

Ключевые слова: образовательный курс, практика, методические рекомендации.

Валентина Бойченко

Теоретические аспекты подготовки будущего учителя к формированию в учеников культуры умственного труда

В статье рассматриваются вопросы подготовки студентов педагогического вуза к формированию культуры умственного труда учеников, акцентируется внимание на отдельных аспектах умственного воспитания; выделены основные свойства развитого разума; конкретизированы понятия «умственное воспитание» и «культура умственного труда»; проанализированы психолого-педагогические аспекты умственного развития детей.

Ключевые слова: подготовка студентов, умственное воспитание, мышление, культура умственного труда.

Марина Золочевская

Оценивание готовности будущих учителей информатики к использованию исследовательских методов обучения

Обоснована необходимость формирования новых профессиональных компетентностей будущих учителей, в частности их способности к использованию исследовательских методов обучения. Представлена трактовка понятия «исследовательские методы обучения» в широком и узком понимании. Приведены результаты анкетирования учителей и будущих учителей относительно использования исследовательских методов в школьном обучении. Предложены критерии и средства оценивания дидактико-методических компетентностей студентов педагогических специальностей относительно использования исследовательских методов в школьном обучении информатике.

Ключевые слова: оценивание, исследовательские методы обучения, дидактико-методические компетентности.

Татьяна Качак

Особенности изучения литературы для детей и юношества в контексте подготовки будущих учителей начальной школы

В статье очерчены особенности реализации содержания и заданий учебных программ из дисциплин «Детская литература» и «Зарубежная детская литература» в процессе подготовки будущих учителей начальной школы; отмечено проблему формирования литературной компетенции студентов и предложены пути ее решения. Отмечена важность обновления и жанрово-тематического круга литературы, предложенной для изучения, а также внедрения новых форм работы на лекционных, практических занятиях и во время прохождения студентами педагогической практики.

Ключевые слова: детская литература, анализ, литературная компетенция.

Елена Климова

Методика работы с видеоматериалами на занятии по английскому языку

В статье рассматривается вопрос целесообразности использования аутентичных видеофильмов на занятиях по английскому языку, демонстрируется использование методических рекомендаций для работы с видеофрагментов из фильма. Приведены примеры заданий к фильму, который разбит на шесть фрагментов, описана система упражнений.

Ключевые слова: коммуникативный подход, аудирование, видеофильм, система упражнений, методика использования.

Юлия Малезик

Проблемы подготовки будущих учителей начальных классов к преподаванию предмета «изобразительное искусство» в начальной школе на современном этапе

Указано, что возрождение и восстановление национальной школы в современных условиях развития общества не возможно без квалифицированного специалиста, поэтому проблемы подготовки педагогических кадров в области преподавания предмета «Изобразительного искусства» в начальной школе есть наиболее значащей и односторонне изученной.

Выяснено, что особенности преподавания этого предмета именно в начальной школе являются специфическими и необходимыми для подрастающего поколения в целом.

Ключевые слова: комплексный подход, возрождение национальной школы, художественное образование, будущий учитель изобразительного искусства.

Ирина Манохина

Тренинг как способ формирования готовности будущего социального педагога к работе с детьми-сиротами и детьми, лишенными родительской опеки

В статье теоретически обоснована сущность тренинговой работы, проанализированы методические основы и основные преимущества использования тренингового метода при подготовке будущих социальных педагогов к работе с детьми-сиротами и детьми, лишенными родительской опеки. Сформулированы отличительные свойства данного интерактивного метода от традиционных форм обучения; определены основные этапы методики проведения тренинга; перечислены навыки, умения и качества, которые формируются в процессе тренинга.

Ключевые слова: социальный педагог, дети-сироты, готовность, тренинг.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Наталья Безлюдная

Дистанционная форма обучения как инновация в педагогике

Анализируется подготовка будущих учителей в условиях информатизации образования, рассматривается дистанционная образовательная технология, определяются положительные и отрицательные стороны данного типа обучения. Установлены принципы дистанционного обучения.

Ключевые слова: инновация, передовой педагогический опыт, дистанционная форма обучения.

Анна Бреславская

Формирование проектной деятельности студента в образовательно-воспитательном процессе ВУЗа

В статье автор анализирует развитие и саморазвитие личности будущего специалиста в условиях подготовки к организации проектной деятельности. Обнаружены факторы эффективного формирования проектной деятельности в информационно-образовательной среде; обосновано разные формы и методы.

Ключевые слова: проект, деятельность, творчество, проектная деятельность.

Ярослава Заворотная

Роль инновационных технологий обучения в программе подготовки будущего учителя

В статье концентрируется внимание на проблеме подготовки будущего учителя с помощью инновационных педагогических технологий. Так как, одним из важнейших стратегических заданий на сегодняшнем этапе модернизации высшего образования Украины является обеспечение качества подготовки специалистов на уровне международных стандартов. Решение этой задачи возможно при условии изменения педагогических методик и внедрение инновационных технологий обучения. Ведь, вообще задача технологии состоит в определении наиболее эффективных путей и средств достижения любых целей деятельности.

Ключевые слова: технология, инновационные педагогические технологии, подготовка, подготовка будущего учителя, конкурентоспособность.

Елена Зубченко

Использование инновационных технологий для подготовки будущих учителей

В статье раскрыто важность использования ИКТ для подготовки будущих учителей и проанализировано возможности их внедрения в учебный процесс высших педагогических учебных заведений. Определено, что основными инновационными ИКТ являются технологии Web 2.0, которая обеспечивает обучение за счет социального взаимодействия и общения в сети; а также виртуальная учебная среда, которая создает основу для формирования учебных курсов в режиме он-лайн.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, технологии Web 2.0, виртуальная учебная среда, педагогическое образование.

Анастасия Ищенко, Александр Антосюк

Особенности использования информационно-коммуникационных технологий в профессиональной подготовке студентов педагогических вузов

Статья посвящена изучению возможности использования в высшей школе методики проектировании информационно-образовательного пространства на основе

інформаційних і телекомунікаційних технологій, обосновується роль Інтернету в організації практичної підготовки майбутніх учителів, розглядаються шляхи інформатизації освітнього простору вищої педагогічної навчальної установи, вивчаються можливості здійснення дистанційного керівництва роботою студентів у час виробничої практики.

Ключові слова: професійна підготовка фахівця, інформаційно-освітній простір, інформаційно-комунікаційні технології.

Світлана Лупенко-Ковтун

Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до впровадження інтерактивних технологій навчання

У статті розкривається проблема формування діалогового взаємодія майбутніх фахівців як складова їх професійної компетентності. Підкреслюється необхідність впровадження інтерактивних технологій у практику роботи вищої освіти. Автор статті розглядає як педагогічну проблему організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до впровадження інтерактивних технологій навчання.

Ключові слова: гуманізація, міжособистісне спілкування, комунікативна толерантність, емпатія, перцептивно-інтерактивна компетентність, взаємодія, діалогічна компетентність, технології, проблемне навчання, креативне мислення, активні методи.

Виктор Мозговий

Режисура педагогічного діяння як професійна функція майбутнього учителя

У статті розглядається проблема режисури педагогічного діяння як професійної функції майбутнього педагога. Аналізуються сучасні підходи до організації педагогічного діяння в умовах сучасної освітньої середовища. Акцентується увага на важливості розвитку навичок педагогічної режисури у майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: функції учителя, педагогічна режисура, педагогічне діяння, професійна підготовка.

Снежана Кубрак

Використання інформаційних технологій у професійному саморозвитку майбутнього учителя філологічного профілю

У статті автором розглядається цілеспрямованість використання нових інформаційних технологій у професійному саморозвитку майбутнього учителя філологічного профілю, а також їх місце і роль у інформатизації навчання. У статті автор пропонує структуру професійного саморозвитку майбутнього учителя філологічного профілю.

Ключові слова: інформаційні технології, професійне саморозвиток, інформаційна культура.

Вікторія Федорчук, Елена Дутко

Використання інноваційних педагогічних технологій у контексті педагогічної підготовки майбутнього учителя

Стаття присвячена інноваційним педагогічним технологіям і можливостям їх використання на заняттях таких педагогічних дисциплін як основи науково-педагогічних досліджень, основи педагогічного майстерства, історія

педагогіки, сравнительная педагогика, педагогические технологии в начальной школе. В частности уделяется внимание интерактивным технологиям, методу проектов и мультимедийным технологиям. Наводятся примеры их использования в процессе подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: инновации, педагогические технологии, интерактивные технологии, метод проектов, мультимедийные технологии, педагогические дисциплины.

Елена Ярошинская

Средственный подход в профессиональном образовании: теоретические основания и перспективы внедрения

В статье актуализировано проблему повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей на основаниях внедрения средственного подхода. Очерчен круг ученых, которые осуществляют разработку теоретических и методических оснований данной проблемы. Предложены общие основы внедрения данного подхода и очерчено его взаимодействие с другими действенными методологическими подходами в организации профессиональной подготовки. Представлены перспективы исследования проблемы использования средственного подхода в высшей школе.

Ключевые слова: средственный подход, образовательная среда, профессиональная подготовка.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Светлана Авхутская

Поликультурная компетентность как фактор профессионального и личностного роста будущего учителя истории

В статье предложена уточненная авторская трактовка структуры поликультурной компетентности будущего учителя истории; определено влияние отдельных компонентов поликультурной компетентности на профессиональный и личностный рост будущего педагога в образовательном процессе высшего педагогического учебного заведения.

Ключевые слова: поликультурная компетентность учителя, структурные компоненты поликультурной компетентности будущего учителя истории, поликультурная грамотность.

Наталья Аниськина

Дискурсивная компетенция в системе профессиональной подготовки студентов-переводчиков

В статье раскрывается сущность понятия «профессиональная дискурсивная компетенция» и рассматриваются характеристики делового письма как текста и дискурса. Автор обосновывает применение делового письма в качестве основы для формирования профессиональной дискурсивной компетенции.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональная дискурсивная компетенция, деловое письмо, текст, дискурс.

Александр Голик

Режиссерская деятельность как элемент театральной педагогики

В статье раскрыта режиссерская деятельность как элемент театральной педагогики и определены необходимые приемы относительно этого элемента в подготовке будущего учителя, а именно проявления искренности и выразительности, общения и взаимодействия, общих закономерностей и штампов, экономии сил и субординации

целей в учебном процессе. Приведено ряд педагогических дисциплин, которые базируются на сущностных аспектах театра.

Ключевые слова: будущий учитель, режиссер, режиссерская деятельность, театральная педагогика.

Светлана Дубяга, Юлия Шевченко, Любовь Кучина

Подготовка будущих учителей начальной школы к развитию мышления учеников

Статья посвящена технологическому обеспечению подготовки будущего учителя к развитию мышления младших школьников, раскрывается методика процесса подготовки студентов в педагогическом университете, рассматриваются пути и средства осуществления целенаправленной подготовки через преподавание цикла психолого-педагогических дисциплин, проведение всех видов педагогической практики, привлечение будущих учителей к научно-исследовательской работе.

Ключевые слова: подготовка будущих учителей, развитие мышления учеников, методика подготовки, пути и средства подготовки.

Елена Иванов

Структурно-функциональная модель формирования правовой компетентности будущего учителя

Предложена структурно-функциональная модель, которая позволяет конкретизировать и системно представить содержательный, процессуальный и контролирующий аспекты правовой подготовки, направленной на формирование правовой компетентности будущего учителя как субъекта правоотношений в учебно-воспитательной деятельности.

Ключевые слова: правовая компетенция, правовая компетентность, правовые знания, умения и навыки, профессиональная подготовка учителя, личностные и этические моральные качества учителя, моделирование.

Ирина Казанжи

Формирование воспитательной компетентности будущих учителей начальных классов в условиях евроинтеграции

В статье говорится о значении компетентностного подхода в подготовке будущих специалистов в условиях евроинтеграционных процессов; теории и методологии профессиональной подготовки будущих учителей, раскрыто понятие «профессионально-педагогическая компетентность», составляющие профессионально-воспитательной компетенции учителей начальной школы, показано критерии готовности будущих учителей к осуществлению внеурочной воспитательной работы с младшими школьниками.

Ключевые слова: евроинтеграция, компетентностный подход, профессионально-воспитательная компетентность, готовность к воспитательной работе, внеурочная работа.

Иван Коновальчук

Психологические аспекты готовности учителей к инновационной деятельности

Проведен анализ психологических аспектов готовности педагогов к инновационной деятельности. Выявлено, что в психологическом контексте это интегративное качество связано с сформированностью личностных структур, перестройка которых обеспечивает успешность создания и реализации инноваций и профессиональной и личностной самореализации педагога как субъекта инновационной деятельности.

Ключевые слова: готовность, психологическая готовность, готовность к профессиональной деятельности, готовность к педагогической деятельности, готовность к инновационной деятельности.

Юлія Котенева

Критерии формирования профессиональной идентичности студентов педагогического колледжа

Статья связана с проблемой разработки эмпирической проверки критериев формирования профессиональной идентичности студентов педагогического колледжа. Приведена математическая корреляционно-регрессионная зависимость индикаторов сформированности профессиональной идентичности для экспериментальной и контрольной группы.

Ключевые слова: карьера, профессиональная карьера, эмпирические критерии, профессиональная идентичность.

Виктория Макарчук

Профессиональная подготовка будущих учителей трудового обучения

Статья посвящена проблеме подготовки будущих учителей трудового обучения. Рассматриваются актуальные вопросы профессиональной подготовки учителей трудового обучения. Определены основные задачи подготовки будущих учителей трудового обучения. Отмечается значимость рассмотренной проблемы.

Ключевые слова: производительный труд, взаимосвязь обучения и труда, политехнизм и проектирование, профессионализм, профориентация.

Валерия Раскалинос

Рефлексивная компетентность как составляющая профессиональной характеристики будущего специалиста

Целью статьи определено раскрытие сущности рефлексивной компетентности как составляющей профессиональной характеристики специалиста. В свете компетентного подхода приведены основные представления исследователей относительно феномена профессиональной компетентности специалиста, раскрыто обобщенное представление о ее основных составных компонентах. Подчеркнута значимость рефлексии как составляющей в каждом направлении толкования профессиональной компетентности. С учетом научных исследований рефлексивной компетентности специалиста уточнено соотношение рефлексивной компетентности с профессиональной компетентностью и с рефлексивной культурой. Раскрыты структурные компоненты рефлексивной компетентности будущих специалистов, к которым относятся когнитивный, операциональный и личностно-мотивационный компоненты.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, рефлексия, рефлексивная компетентность, рефлексивная культура, структурные компоненты рефлексивной компетентности.

Виктория Тушева

Аксиологический компонент научно-исследовательской культуры будущих учителей

В статье рассмотрены некоторые ценностные приоритеты современного учителя-исследователя. Доказано, что педагогические ценности направляют его деятельность и определяют ценностные ориентации.

Ключевые слова: научно-исследовательская культура, ценности, педагогические ценности, аксиологический компонент, образование, учитель, ученик.

Сергей Хоменко

Критерии и уровни профессиональной компетентности учителя физической культуры

В статье рассмотрено и проанализировано различные теоретические подходы к формированию понятия «профессиональная компетентность». Сформировано критерии и уровни профессиональной компетенции учителя физической культуры.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, концептуальная компетентность, личностный, функциональный, личностно-деятельностный уровни.

Ирина Шмиголь

Суть и структура профессиональной компетентности педагога

Статья посвящена проблеме определения сути и структуры профессиональной компетентности педагога. Автором проанализировано разные подходы ученых к определению содержания понятия профессиональной компетентности педагога и его составляющих.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность педагога.

Светлана Якименко, Полина Якименко

Профессиональная компетентность будущего учителя как общих условий его педагогической деятельности

В статье говорится о формировании профессиональной компетентности будущих учителей как общего условия их педагогической деятельности, проблеме подготовки будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников, проблемы подготовки будущего учителя к педагогической деятельности в сфере духовно-нравственного воспитания, аксиологическую подготовку будущего учителя в вузе, компонент интегрировано-вариативной педагогической модели.

Ключевые слова: компетентность, педагогическая аксиология, педагогическая модель, духовно-нравственное воспитание.

Зофия Фрацзек

Модель(образ) учителя начаткової школи в перспективі наукової літератури та в очікуваннях учнів

Автор рассматривает проблемы образа учителя в образовании. В статье рассматриваются вопросы исторической мысли о профессии учителя и его роли в обучении и воспитании подрастающего поколения от эпохи древних греков до XXI столетия. Профессия учителя рассматривается как творческая профессия. Подаются необходимые качества учителя начальной школы и экспериментальные данные в табличной и статистически обработанной форме.

Ключевые слова: учитель, ученик, учитель начальной школы, образ учителя, черты учителя начальных классов.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ

Елена Бойван

Роль искусства слова в эстетическом воспитании будущих учителей

В статье анализируется проблема эстетического воспитания студентов высших педагогических учебных заведений, а также раскрывается влияние искусства, в частности искусства слова на эстетическое развитие личности будущего педагога. Обращается внимание на значение уровня культуры речи в профессиональной деятельности педагога и роль искусства слова в ее формировании.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, искусство, искусство слова, эстетическое развитие личности, книга, культура речи, высшая школа.

Анна Бриль

Имидж современного учителя начальных классов

В статье рассматриваются вопросы формирования имиджа учителя начальных классов; уточнено понятие «имидж учителя начальных классов». Описываются составляющие и принципы формирования имиджа учителя, определены критерии, типология имиджа учителя начальных классов и уровни производительности профессиональной деятельности по созданию имиджа.

Ключевые слова: имидж, педагогическая имиджелогия, имидж учителя начальных классов, педагогическая деятельность.

Людмила Делингевич

Педагогическое мастерство руководителя студенческой группы

В статье делается попытка определить основные требования к воспитательной деятельности руководителя студенческой группы высшего учебного заведения I–II уровня аккредитации. Необходимым требованием к руководителю является наличие уровня его профессионального мастерства. Только личность способна воспитать личность. Роль руководителя академической группы предусматривает то, что он собственным примером утверждает нравственные ценности, гражданскую позицию, помогает определиться в планах на будущее. Педагогическое мастерство – это комплекс свойств личности. Деятельность педагога разносторонняя, гуманная и содержательная, она требует основательной подготовки.

Ключевые слова: воспитание, моральная культура, внеурочная воспитательная работа, высшее учебное заведение I–II уровней аккредитации.

Эвелина Жигулева

Анализ факторов здорового образа жизни будущих специалистов в сфере физического воспитания, спорта и здоровья человека

Проанализировано отношение будущих специалистов в сфере физического воспитания, спорта и здоровья человека к здоровому образу жизни. Описаны возможные пути модернизации профессионального образования в области физической культуры и спорта.

Ключевые слова: будущие специалисты в сфере физического воспитания, спорта и здоровья человека; здоровый образ жизни; профессиональное образование.

Ирина Ковальчук

Искусство как средство воспитания мировоззренческой культуры будущих учителей начальных классов

В статье очерчено понятие мировоззренческой культуры личности; рассмотрены значимость мировоззренческой культуры как составляющей профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов; определена роль некоторых видов искусства, в частности художественной литературы и музыкального искусства, для воспитания мировоззренческой культуры будущих учителей начальных классов и их влияние на становление профессиональной подготовки специалистов. Проанализированы последние исследования по данной проблеме.

Ключевые слова: мировоззренческая культура, искусство, учитель начальных классов.

Юлия Костева

Формирование ценностного потенциала педагогического профессионализма у студентов естественных специальностей

В статье выражается ценностный потенциал педагогической профессии, обосновывается роль аксиосферы феномена как его системообразующей основы,

выделяются ее ведущие функции, раскрывается связь с культурой профессионально – личностного самоопределения педагога и осуществление методологической рефлексии в разработке ценностного потенциала педагогического профессионализма в рамках личностной парадигмы в становлении и развитии гуманистических ценностей студентов.

Ключевые слова: педагогическая компетентность, профессиональная компетентность, профессионально-педагогические ценности, система ценностей, функции ценностно-смысловых образований личности, аксиологичный потенциал педагогического профессионализма.

Екатерина Павицкая

Сущность и структура уважения к ребенку как морального качества будущих учителей

В статье раскрыто и теоретически обосновано сущность и структуру уважения к ребенку как морального качества личности будущих учителей. Определено структурные компоненты исследуемого качества: когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельный. Предложено авторский вариант определения понятия «уважение к ребенку». Акцентируется внимание на необходимости формирования у студентов почтительных отношений из учениками в учебно-воспитательном процессе педагогических университетов.

Ключевые слова: уважение к ребенку, воспитание, будущие учителя, структурные компоненты.

Сергей Тихомиров

Управление процессом формирования ценностных ориентации студентов гуманитарных вузов

В представленной статье рассматриваются процесс педагогического управления в системе высшей школы. Анализируются составные компоненты процесса управления. Дается определение педагогического процесса и его сущности. В тесном взаимодействии процессов воспитания и образования может быть достигнута основная цель – формирование ценностных ориентаций личности. Немаловажное значение уделяется процессу воспитания, как одному из важнейших элементов педагогического процесса. На основе сделанного анализа, автор предлагает свою точку зрения в отношении этого педагогического явления и дает практические рекомендации.

Ключевые слова: процесс управления, управленческая ситуация, основное назначение педагогического процесса.

Ольга Хмызова

Формирование и развитие лидерской позиции будущих учителей начальных классов в образовательном пространстве вуза

В статье представлены основные аспекты формирования и развития лидерской позиции будущих учителей начальных классов, в частности, авторская технология, которая включает целевой, концептуальный, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный компоненты, разработанные на принципах личностно-ориентированного воспитания. Внимание уделяется описанию программы «Лидер», которая имеет модульную структуру и рассчитана на студентов I–IV курсов педагогических высших учебных заведений.

Ключевые слова: лидерство, лидерская позиция, профессиональное образовательное пространство, компетентность, педагогическая технология.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА В КОНТЕКСТЕ ЕВРОИНТЕГРАЦИИ

Ельвиза Абильтарова

Концептуальные подходы к обучению будущих инженеров-педагогов в отрасли охраны труда

В данной статье рассмотрены и проанализированы концептуальные подходы к обучению будущих инженеров-педагогов охраны труда. На основе анализа научно-педагогической литературы установлено, что внедрение экспериментальной методики обучения будущих инженеров-педагогов охраны труда с использованием компьютерных технологий должно осуществляться с учетом системного, личностно ориентированного, технологического, модульного, деятельностного подходов.

Ключевые слова: методика обучения, инженер-педагог, концептуальные подходы, методика преподавания охраны труда, компьютерные технологии.

Наталья Бодруг

Роль педагогического мастерства учителя в условиях реализации Болонского процесса

В статье проанализировано функции, способности, профессиональные умения учителя; требования, которые ставит современное общество, Болонский процесс к профессионализму учителя. Обосновано сущность и значение педагогического мастерства, его составляющих. Наведено мысли педагогов-классиков: К. Д. Ушинского и А. С. Макаренко о проблеме педагогического мастерства. Доказано, что педагогический труд в современных условиях все более требует от учителя педагогического мастерства.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, педагогическое мастерство, педагогическая техника, требования к учителю, образовательное учреждение, качества учителя.

Владимир Булгаков, Анатолий Шостак

Технология оценивания качества образования в исследовательском университете на пути к евроинтеграции

Проблема оценки деятельности научно-педагогических работников постоянно находится в поле зрения руководства НУБиП Украины. Камнем преткновения в решении этой проблемы был поиск простой и доступной методики, которая позволила бы формализовать гуманитарную природу научно-педагогической деятельности. Методика определения рейтинга субъектов такой деятельности на принципиально новой основе разработана и внедрена в НУБиПУ. В статье рассматриваются и другие аспекты управления качеством образования, в частности, роль рейтинга в гармонизации государственных стандартов образования с международными требованиями.

Ключевые слова: методика, рейтинговое оценивание, учебная нагрузка, научное исследование, внедрение, субъект оценивания, объект оценивания, структурное подразделение, государственные стандарты образования, международные стандарты, гармонизация.

Наталья Кикина

Методы кредитно-модульной системы обучения профессионального иноязычного обучения студентов технических университетов США

Статья посвящена исследованию проблемы методов кредитно-модульной системы обучения профессионального иноязычного общения студентов технических университетов США; определению эффективности их использования; раскрытию

необходимости и актуальности использования опыта США в процессе реализации методов кредитно-модульной системы обучения профессионального иноязычного общения в технических университетах Украины.

Ключевые слова: метод обучения, кредитно-модульная система, технический университет, профессиональное иноязычное общение, образование, Болонский процесс.

Ирина Кухарчук

Организация самостоятельной работы студентов при изучении украинского языка (по профессиональному направлению) в условиях кредитно-модульной системы обучения

В статье освещены проблемы организации самостоятельной работы студентов при изучении украинского языка (по профессиональному направлению) согласно требованиям кредитно-модульной системы обучения. Отмечено, что самостоятельную работу следует рассматривать не только как метод обучения, но и форму организации учебной деятельности, которая формирует навыки самостоятельной работы, активизирует познавательные интересы студентов, побуждает их к самореализации, развивает творческие способности и профессиональную речь будущих специалистов.

Ключевые слова: кредитно-модульная система обучения, самостоятельная работа студентов, профессиональная речь студентов.

Татьяна Пахомова

Формирование гуманной личности будущего учителя начальных классов во внеаудиторной работе ВУЗа

В статье представлен анализ новых тенденций развития теории воспитания, раскрыто значение формирования педагогической креативности как приоритетной составляющей готовности будущего учителя начальной школы к профессиональной деятельности; проанализированы новые тенденции развития педагогической науки, теории воспитания, измененных социальных условий, в которых растет новое поколение; предложены педагогические условия развития творческого потенциала студентов на основе гуманной педагогики во внеаудиторной работе.

Ключевые слова: внеаудиторная работа, гуманная педагогика, гуманная среда, прогрессивное образование, педагогика понимания.

ANNOTATION

DIDACTICS AND METODICS

V. Boguta

Peculiarities of methodical work of students before passing of pedagogical practice at children's health-improving camps in the course of «Methodic of Educational Work»

The problem of preparation of students to passing of pedagogical practice in a summer period is considered in the article. Taking into account generalization of scientific approaches in relation to the question of the methodical providing of activity of establishments of rest and making of children healthy, with the purpose of increase of efficiency of their activity, through the prism of preparation of future teachers in higher educational establishments, the own approved program of educational discipline of «Methodic of educational work» is given. The structural-logical chart foresees all types of educational activity: lectures, practical and laboratory lessons, and individual and autonomus work, and consultations, design of pedagogical situations and others like that are outlined. Attention is concentrated on more complete opening of the semantic module from technology of work of teacher-organizer in child's health camps. With the purpose of armament of students by necessary knowledge, by abilities and skills for realization of professional activity from effective organization of educate work in out-of-school educational establishments methodical recommendations are given.

Key words: educational course, practice, methodical recommendations.

V. Boychenko

Theoretical aspects of the future teacher training to the formation of pupils' culture of intellectual work

The problem of training students of higher pedagogical establishments to the formation of pupils' culture of intellectual work is found out in the article; the attention is paid to the separate aspects of intellectual upbringing; main peculiarities of developed intellect is separated; concept of «intellectual upbringing» and «culture of intellectual work» is concretized; psychological and pedagogical aspects of children intellectual development are analysed.

Key words: training of students, mental training, thinking, a culture of intellectual work.

M. Zolochavska

Evaluation of teachers' readiness on the use of research methods in teaching

It is grounded necessity of building new professional skills of future teachers, in particular their abilities to use research methods in teaching. Interpretation of the term «Research methods in teaching» is presented in the wide and narrow understanding. The results of teachers and future teachers survey about using research methods in education are suggested. The article proposes criteria and assessment tools of students didactic-methodical competencies to use research methods training.

Key words: evaluation, research methods training, didactic-methodical competence.

T. Kachak

The peculiarities of studying the literature for children in the context of primary school teachers' training

The article deals with the peculiarities of implementing the contents and the aims of the courses on Children's Literature and World Children's Literature in the process of future primary school teachers' training; the problem of students' development has been highlighted

and the ways of its solutions have been suggested. The importance of genre and topical renewal and variety of the literature under study, and the implementation of new studying techniques at the lectures, practical training classes and during students' teaching practice, has been brought into focus.

Key words: Children's Literature, analysis, literary competence.

O. Klymova

The Methodology of work with video films at the lessons of the English language

The problems of video films' usage on the lessons of English, creation and application of Method Guides have been analyzed. Examples of tasks and the system of exercises to the film are shown. The film is divided into six fragments. The author considers the work aimed to demonstrate the efficiency of such methodology.

Key words: communicative approach, listening, video film, system of exercises, methodology of usage.

J. Malezhyk

Problems of preparation of the future teachers of initial classes to teaching of a subject «fine arts» at elementary school at the present stage

It is specified that revival and restoration of national school in modern conditions of development of a society is not possible without the qualified expert, therefore problems of preparation of teachers in the field of teaching of a subject of «Fine arts» at elementary school are the most meaning and one-sidedly studied.

It is found out that features of teaching of this subject at elementary school are specific and necessary for rising generation as a whole.

Key words: complex approach, revival of national school, art education, the future teacher of the fine arts.

I. Manokhina

Training methods as an effective way in developing preparedness of future social teachers dealing with children-orphan and children deprived of parents care

The article deals with theoretically based essence of training work. Methodical bases and main advantages of using training method in developing preparation of future social teachers dealing with children-orphan and children deprived of parents care are analyzed. The author explained the fundamental differences between training method and traditional forms of teaching, determined main phases of the training method and pointed out to the skills, abilities and qualities that are formed while using training method.

Key words: social teacher, children-orphan, preparedness, training.

NEW TECHNOLOGIES

N. Bezlidna

Distantive education as innovation in pedagogic

The article presents the analysis of future teacher's training in conditions of education informatization. Distantive educational technology, positive and negative sides of this educational type are given here. Principles of distantive education are characterized in the article.

Key words: innovation, leading pedagogical experience, distantive education.

G. Breslavska

Forming of project activity of students at educational process of higher education establishments

In the article the author analyses the development and self-development of the future specialist personality in the conditions of training to project activity organization. Factors of effective forming of project activity in the information and educational environment are found. Different forms and methods are grounded.

Key words: project, activity, creativity, project activity.

Y. Zavorotna

The role of innovative educational technologies in the program of future teachers' preparation

The article focuses on the problem of future teachers' preparation with the help of innovative educational technologies. As one of the most important strategic objectives is to provide quality of future teachers' preparation to international standards on this stage of modernization of higher education in Ukraine. Solving this problem is subject to change pedagogical techniques and introduction of innovative educational technologies. Because, the task of technology in general is to determine the most effective ways and means of achieving any business goals.

Key words: technology, innovative educational technologies, training, preparation of future teachers, competitiveness.

O. Zubchenko

Application of innovative ICT for future teacher training

The article reveals the importance of application of innovative ICT for future teacher training and analyses possibilities of their implementation in the educational process of institution of higher pedagogical education. It is defined that the main innovative ICT are Web 2.0, which provides studying on the base of social interaction and network communication, and virtual learning environment, which creates the foundation for online educational courses.

Key words: information and communication technologies, Web 2.0, virtual learning environment, pedagogical education.

A. Ishchenko, O. Antosiuk

Peculiarities of informational and educational technologies using in professional training of students of higher pedagogical establishment

The paper studies the possibility of using techniques in high school designing informational and educational space on the basis of information and telecommunication technologies, substantiates the role of the Internet for practical training of future teachers, examines how information educational environment of higher pedagogical educational institution, we study the feasibility of remote leadership work of students during work experience.

Key words: professional preparation of specialist, informative-educational space, of informative-communication technologies.

S. Lupenko-Kovtun

Organizational and pedagogical conditions of forming the preparedness of future elementary school teachers to use interactive educational technologies

The author of the article considers the formation of dialogical interaction skills of future teachers as a component of their professional competence. The necessity of introduction of interactive techniques in work practice of a higher school applying interactive methods of training is emphasized. The author of the article considers the problem of organizational and

pedagogical conditions forming the preparedness of future elementary school teachers to use interactive educational technologies.

Key words: humanisation, interpersonal intercourse, communicative tolerance, empathy, perceptive and interactive competence, Interaction, conversational competence, technology, problem studies, creative thought, experiment, active methods.

V. Mozgovyi

Direction of a pedagogical action as a professional function of a future teacher

The problem of pedagogical action direction as professional function of a future teacher is considered in the article. Modern approaches to the organization of pedagogical action in conditions of modern educational space are analyzed. The focus is brought to the importance of progress of pedagogical direction skills of the future teachers during professional training.

Keywords: teacher's functions, pedagogical direction, pedagogical action, professional training.

S. Kubrak

The use of information technologies in professional self-development of a future teachers of philology

The author considered the feasibility of using new information technologies in professional self-development of a future teachers of philology as well as their place and role in the informatization of education. The author gives the structure of professional self-development of a future teacher of philology.

Key words: information technology, professional self-development, information culture.

V. Fedorchuk, O. Dutko

Using of the innovative pedagogical technologies in the context of pedagogical training of a future teacher

The article is devoted to innovative pedagogical technologies and to possibilities of its using on the lessons of such pedagogical disciplines as bases of scientific and pedagogical researches, bases of pedagogical skill, history of pedagogy, comparative pedagogy, pedagogical technologies in the primary school. Although the attention is focused on interactive technologies, method of projects and multimedia technologies. The examples are given to its using in the process of training of the future teachers.

Key words: innovations, pedagogical technologies, interactive technologies, method of projects, multimedia technologies, pedagogical disciplines.

O. Yaroshynska

Environmental approach in the professional education: theoretical bases and perspectives of introduction

The problem of quality rising of the future teachers' professional training on the bases of environmental approach introduction is actualized in the article. Circle of scientists which make design of theoretical and methodical bases of introduction of this problem is outlined. General bases of introduction of this approach are suggested and its interaction with other active methodological approaches in the organization of professional training is outlined. Perspectives of research of the problem using of environmental approach in the higher school are presented.

Key words: environmental approach, educational environment, professional training.

THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE

S. Avhutska

The multicultural competence as a factor of professional and personal development of future teachers of history

The article presents the author's interpretation of the structure of the multicultural competence of future teacher of history. The influence of separate components of the multicultural competence on the professional and personal development of future teacher in the educational process of higher pedagogical establishment have been determined.

Key words: multicultural competence of teacher, components of the multicultural competence of future teacher of history, multicultural literacy.

N. Aniskina

Discourse competence within the practice training of student interpreters

This paper explores the concept of professional discourse competence and highlights the characteristics of a business letter as text and discourse. A concluding section shows that a business letter can be the basis for forming professional discourse competence.

Key words: professional competence, professional discourse competence, business letter, text, discourse.

O. Golik

Director's activity as an element of theatrical pedagogics

In the article director's activity as an element of theatrical pedagogics is opened and necessary methods of this element in preparation of the future teacher are defined namely the manifestation of sincerity and expressiveness, communication and interaction, the general patterns and dies, saving power and subordination of goals in the learning process. A number of educational courses based on the essential aspects of theater is presented.

Key words: future teacher, director, director's activity, theatrical pedagogics.

S. Dubyaga, Y. Shevchenko, L. Kuchina

Future teachers' training of elementary school for the development of pupils' thinking

This article is devoted to the technological providing of future teacher's training of elementary schools for the development of pupils' thinking.

Key words: future teacher's training, the development of pupils' thinking, the contents, forms and methods of work.

H. Ivaniy

The structure-functional model of formation of the future teacher's legal competence

The structure-functional model, which allows to specify and systematically present the semantic, judicial and supervisory aspects of legal preparation, directed on a teacher as a subject of legal relationships in the educational activity is offered in this article.

Key words: legal competence, legal knowledge, abilities and skills, professional teachers' preparation, personal and ethic-moral qualities of a teacher, design.

I. Kazanzhy

Formation of educational competence of elementary school future teachers in conditions of Euro integration

The article is devoted to the meaning of a competent approach in the future specialists' training under the conditions of Euro integration process.

Theory and methodology of the future teachers' professional training, the concept

«professionally-pedagogical competence», components of professional and educational competence of elementary school teachers are opened; criteria of the future teachers' preparedness to extracurricular educational work carrying out with younger pupils are shown in the article.

Key words: Euro integration, competent approach, educative competence, readiness to the educational work, extracurricular work.

I. Konovalchuk

The psychological aspects of the teachers readiness of to the innovative activities

The psychological aspects of the teachers readiness to innovation activity have been analyzed. It has been found out, that in the psychological aspect this integrative quality is connected with completeness of the personality structures, the restructuring of which would supply the successful creation and realization of innovations alongside with professional and personal self-realization of a teacher as a subject of the innovative activity.

Key words: readiness, psychological readiness, readiness for professional activity, the willingness to pedagogical activities, willingness to innovative activity.

J. Koteneva

Criteria of formation of professional identity of pedagogical college students

The article deals with the problem of empirical checkup the criteria of student's professional identity formation. The mathematical correlation-registrational dependence of formed professionally indicators is brought up for the experimental and controlled group.

Key words: career, professional career, empirical criteria, professional identity.

V. Makarchuk

Professional training of future teachers of labour study

The article is devoted to the problem of future teachers' training to organization of productive work of students of secondary school. Topical questions of professional training of teachers of labour study. The basic tasks of training future teachers of labor studies are outlined. The importance of the outlined problems is noted.

Key words: productive labour, interconnection of education and labour, politechnizm and projecting, professionalism, professional orientation.

V. Raskalinos

Reflexive competence as a component of the professional characteristics of the future specialist

The aim of the article is to identify the disclosure of the essence of the reflexive competence as a component of the professional characteristics of a specialist. In light of the competent approach the article presents the main ideas of researchers about the phenomenon of professional competence of a specialist, reveals the generalized view of its main constituent components. It is stressed the importance of reflexive as a component in each direction of the interpretation of professional competence. It is defined the correlation of reflexive competence with professional competence and reflexive culture taking into account scientific researches of reflexive competence of specialist. It is exposed the structural components of reflexive competence of future specialists, which include cognitive, operational and personal-motivational components.

Key words: professional competence, reflexive, reflexive competence, reflexive culture, the structural components of reflexive competence.

V. Tusheva

Axiological component of the scientific-research culture of future teachers

The article deals with some value priorities of the modern teacher-researcher. It was proved that the educational values guide his activities and determine the value of orientations.

Key words: research culture, values, educational values, axiological component, education, teacher, pupil.

S. Khomenko

The criteria and levels of professional competence of physical training

In the article different theoretical approaches to the concept of «professional competence» is considered and analyzed. Criteria and level of professional competence of the teacher of physical training are formed.

Key words: professional competence; conceptual competence; personal, functional, personality – active levels.

I. Shmigol

The essences and structure of the teacher professional competence

The article deals with the problem to the determination of essences and structure of teacher professional competence. The author analysed the different scientists' approaches to determination of the essences of the category «professional teacher competence» and his composition parts.

Key words: competence, teacher's professional competence.

S. Yakymenko, P. Yakymenko

Professional competence of the future teacher as a general condition of his pedagogical activities

The article deals with the formation of professional competence of teachers as the overall condition of their educational activities, the problem of future teachers training to the spiritual and moral education of schoolchildren, the problem of future teachers training in educational activities in the area of spiritual and moral education, axiological future teachers training in high school, a component of integrated teacher-variable model.

Key words: competence, pedagogical axiology, pedagogical models, spiritual and ethical education.

Z. Franczek

Model (image) of a teacher of primary school in the perspective of scientific literature and in the pupils' waiting

The author touches upon the problem of teacher's image in education. The historical development of pedagogical thought about profession of a teacher and his role in studying and upbringing of growing up generation since epoch of Old Greeks till XXI century is given in the article. Teacher's profession is disclosed as creative profession. Important peculiarities of a teacher of primary school and experimental data in the table and statistically-made form are given in the article.

Key words: teacher, pupil, teacher of primary school, teacher's image, characteristics of a teacher of primary classes.

EDUCATIONAL ASPECTS OF PREPARATION

O. Boyvan

The role of the word art in the aesthetic education of the future teachers

In the article is quoted the problem of the aesthetic education of the students of higher educational institutions, and displayed the influence of the art, in particular the word art on the aesthetic development of the future teacher's personality. The attention is paid to the importance of the language culture level in teacher's professional activity, and the role of the word art in its evolution as well.

Key words: aesthetic education, art, word art, aesthetic development of personality, book, language culture, higher school.

A. Bryll

Image of modern primary school teachers

The article deals with the formation of image of the primary school teacher, the concept of «image of a primary school teacher is clarified. The components and principles of image formation of teachers, the criteria, the typology of the image of a primary school teacher and professional levels of performance to create the image is described.

Key words: image, pedagogical imageology, the image of a primary school teacher, teaching activities.

L. Delingevich

The students' group teacher professional skill

The author makes an attempt to definite the main demands for the teachers organization of the higher students' upbringing activity of the I–II degrees of accreditation. The high level of professional skill is the most important teachers' demand. Only a person can educate a person. The students' group teacher is of great importance in their upbringing of moral values, social position. He helps to determine the plans for the future. The pedagogical skill is the complex of personal properties. The teachers' activity is manysided, humanistic and profound, it needs basic training.

Key words: education, moral culture, after-lesson educational work, a higher educational institution of I–II levels of accreditation.

E. Zhygulova

Analysis of the factors of the health way of future specialists' life in the sphere of the physical education, sport and human health

The future specialists' in the sphere of the physical education, sport and human health relation to the health way of life has been analyzed here. Possible ways of the professional education modernization in the sphere of the physical education and sport have been described here.

Key words: future specialists in the sphere of the physical education, sport and human health; health way of life; professional education.

I. Kovalchuk

Art as a mean of education world view of future elementary school teachers

The article describes the concept of ideological culture of personality, the significance of ideological culture as part of professional competence of elementary school teachers, the role of some arts, particularly literature and music, education for ideological culture of elementary school teachers and their influence on the professional training is considered. Recent studies on this problem are analysed.

Key words: ideological culture, art, elementary school teacher.

Yu. Kosteva

Forming of value potential of pedagogical professionalism of students of natural specialities

It is highlighted in the article that value potential teaching profession, the role of aksiosfery phenomenon as its system-base is grounded, its major features are disclosed, relationship with the culture of professionally-personal self and teacher methodological reflection in the development of potential pedagogical value of professionalism within the personality paradigm in the becoming and development of humanistic values of students.

Key words: pedagogical competence, professional competence, professional-pedagogical value, values system, functions of valued-content structures of personality, axiology potential of pedagogical professionalism.

K. Pavytska

Essence and structure of respect for child as moral of future teachers

The essence and structure of respect for child as moral is considered and theoretically proved in the article. The structural components of this quality are determined. They are cognitive, emotional-value and active. The author suggested his own definition of «respect for child». The importance of future teachers' upbringing of respectful relationships with children in educational process is accented on.

Key words: respect for child, upbringing, future teachers, structural components.

S. Tykhomyrov

Management by process of the forming valued orientation of students' establishments of humanitarian higher education

In presented article are considered process of pedagogical management in system of the high school. The component components of the process of management are analysed. The determination of the pedagogical process and its essence is given. In close-fitting interaction of the processes of the education and formation can be reached main purpose-shaping ценностных orientation to personalities. Great importance is spared to the process of the education, as one of the the most important element of the pedagogical process. On base of the analysis, the author offers its standpoint in respect of this pedagogical phenomena and gives the practical recommendations.

Key words: training and education process, management of teaching and educational process, an administrative situation.

O. Khmyzova

Forming and development of future primary school teachers' leader's position in university educational environment

The basic ways of forming and development of future primary school teachers' leader's position in university educational environment are presented in the article. In fact, it is the technology of forming of future primary school teachers' leader's position as part of their professional competence. The technology of forming of leader's position of students in out-of-school activity was designed and experimentally checked in university upbringing process. The program «Leader» was developed on principles of the personality-centered education.

Key words: leadership, leader's position, educational environment, professional competence, pedagogical technology.

**THE PROFESSIONAL PREPARATION
IN THE CONTEXT OF EUROINTEGRATION**

E. Abil'tarova

Conceptual approaches to teaching of future engineers-teachers in the industry of labour protection

Conceptual approaches to teaching of future engineers-teachers of labour protection are considered and analysed in this article. It is set on the basis of analysis of scientific-pedagogical literature, that introduction of experimental method of teaching of future engineers-teachers of labour protection with the use of computer technologies must be carried out taking into account the system, personality oriented, technological, module approaches.

Key words: teaching method, engineer-teacher, conceptual approaches, method of teaching of labour protection, computer technologies.

N. Bodrug

The role of pedagogical skills in the conditions of realization of the Bologna Process

The functions, abilities, professional skills of the teacher; demands of the modern society, the Bologna process to professionalism of teacher are analysed in the article. It was found the essence and importance of pedagogical skills, her constituents. The opinions of teachers classics K. D. Ushinskiy and A. S. Makarenko are pointed of the problems of pedagogical skills. It is proved that the work on the educational field in modern conditions increasingly require teachers pedagogical skills.

Key words: pedagogical activity, pedagogical trade, pedagogical technique, the requirements for teacher, educational establishment, qualities of teacher.

V. Bulgakov, A. Shostak

Technology evaluation of education in a research university on the path to european integration

The problem of estimation of activity of scientist and pedagogical staff is constantly under control of rectorat of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. The main complexity in the solution of this problem was the search of a simple and accessible technique that would allow finding a formalistic approach to the humanitarian nature of scientific and pedagogical activity. The technique of definition of a rating of the scientific and pedagogical staff, developed on a new basis was developed and introduced in NULESU. The paper covers other aspects of quality management education, particularly the role of rating in harmonization of state standarts of education with foreign demands.

Key words: technique, rating estimation, academic load, scientific research, introduction, subject of estimation, object of estimation, structural division, state standards of education, international standards, harmonisation.

N. Kikina

Methods of credit-modular system in teaching students' professional foreign communication at the USA technical universities

The article deals with investigating the problem of methods of credit-modular system in teaching professional foreign communication at the USA technical universities; to the revealing its effective usage; to the revealing of necessity and actuality of USA experience usage in the process of credit-modular system methods realization in teaching professional foreign communication at the Ukrainian technical universities.

Key words: teaching method, credit-modular system, technical university, professional foreign communication, education, Bologna process.

I. Kukharchuk

The organization of students' individual work during the Ukrainian language (in the professional direction) in a credit-module system

The article contains the problems of organizing students' individual work in studying the Ukrainian language (in the professional direction) in credit-module system of training. It was noted that individual work should be seen not only as a method of teaching, but also an organization's form of educational activities, which form the skills of individual work activates the educational interests of students, encourages them to self-realization, developing creativity and professional speech of future specialists.

Key words: credit-module system of training, students' individual work, professional speech of students.

T. Pakhomova

The formation of a humane personality of the future primary school teachers extracurricular work in the university

The paper presents an analysis of new trends in theory of education, the formation of the pedagogical value of creativity as a priority component of the readiness of the future primary school teachers to the profession is revealed; new trends in pedagogy, theory of education, changing social conditions in which new generation is growing are analyzed; pedagogical conditions development of the creative potential of students on the basis of human pedagogy in extracurricular work are proposed.

Key words: extracurricular work, human pedagogy, human environment, progressive education, pedagogy of understanding.

Наукове видання

**ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ
СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ**

Збірник наукових праць

№ 4, 2011

Частина 1