

Житомирський державний
університет імені Івана Франка

**ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІЧНА
ОСВІТА: ІННОВАЦІЙНІ
ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ**

Монографія

Житомир
Вид-во ЖДУ ім. І. Франка
2009

УДК 378.14.032

ББК 74.03

П84

*Рекомендовано до друку вченою радою
Житомирського державного університету імені Івана Франка
від 27 листопада 2009 року, протокол № 5*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Гуревич Р. С. – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського;

Хоружа Л. Л. – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Київського міського педагогічного університету імені Б.Г.Грінченка;

Гузій Н. В. – доктор педагогічних наук, професор завідувач кафедри педагогічної творчості Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

П84

Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564 с.

ISBN 978-966-485-053-4

У монографії проаналізовано загальні інноваційні тенденції в сфері педагогічної освіти в контексті сучасних методологічних підходів; особливості розробки та впровадження у навчальну діяльність інноваційних технологій у процесі педагогічної освіти майбутніх учителів; сучасні методики підготовки майбутнього фахівця; методики формування в старшокласників громадянських і моральних ціннісних орієнтацій та розумових здібностей.

Монографію адресовано широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам вищих навчальних закладів.

УДК 378.14.032

ББК 74.03

ISBN 978-966-485-053-4

© Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка 2009

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ I. ЗАГАЛЬНІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ У СФЕРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ	14
<i>Дубасенюк О. А.</i> Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки.....	14
<i>Лісова С. В.</i> Якість освіти як основний пріоритет підготовки вчителя до змін в освітньому процесі	48
<i>Осадчий М. М.</i> Інтегрований підхід до процесу професійної підготовки майбутніх педагогів	72
<i>Вознюк О. В.</i> Інноваційні підходи до організації знань у системі професійно-педагогічної підготовки.....	82
<i>Сидорчук Н. Г.</i> Інноваційні засади модернізації вітчизняної вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів	103
<i>Дупак Н. В.</i> Особливості організації системи підвищення кваліфікації вчителів у Великій Британії.....	114
РОЗДІЛ II. ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБКИ ТА ВПРОВАД-ЖЕННЯ У НАВЧАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	133
<i>Вітвицька С. С.</i> Технологія педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти	133
<i>Чемерис О. А.</i> Технологія забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики	153
<i>Єремєєва В. М.</i> Розробка та впровадження педагогічної технології підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів.....	190
<i>Карлюк С. О.</i> Технологія підготовки майбутніх учителів математики до взаємонавчання учнів основної школи	214
<i>Якса Н. В.</i> Технологія полікультурного навчання і виховання сучасної молоді.....	237
<i>Костюшко Ю. О.</i> Модель розвитку педагогічних навичок у ході конструктивної міжособистісної взаємодії вчителя з дітьми.....	247
<i>Щерба Н. С.</i> Технологія підготовки майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної стратегічної (діяльній) компетенції.....	256

<i>Колесник Н. Є.</i> Технологія поетапної підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості молодших школярів	281
<i>Піддубна О. М.</i> Технологія застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва	310
РОЗДІЛ III. СУЧАСНІ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ	
330	330
<i>Антонова О. Є.</i> Методика навчання педагогічно обдарованих студентів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу	330
<i>Клименюк Ю. М.</i> Технологія підготовки студентів педагогічного факультету до роботи з інтелектуально обдарованими учнями.....	355
<i>Березюк О. С.</i> Методика поетапного управління процесом моделювання педагогічних ситуацій.....	377
<i>Власенко О. М.</i> Управління процесом формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій.....	391
<i>Дем'янчук О. О.</i> Методика формування гностичних умінь	417
<i>Захарчишина Ю. М.</i> Методика формування професійної соціокультурної компетентності сучасного військового фахівця	431
<i>Королюк О. М.</i> Методика диференціації самостійної роботи студентів у технічних коледжах.....	450
<i>Копетчук В. А.</i> Методика формування професійної спрямованості навчання предметів математично-природничого циклу в медичному коледжі	470
РОЗДІЛ IV. ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ В СТАРШОКЛАСНИКІВ ГРОМАДЯНСЬКИХ І МОРАЛЬНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ТА РОЗУМОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ.....	
484	484
<i>Корінна Л. В.</i> Технологія формування громадянських цінностей старшокласників у навчально-виховному процесі педагогічного ліцею	484
<i>Слінчук В. І.</i> Модель процесу едукації, що сприяє усвідомленню старшокласниками системи ціннісних орієнтацій їх навчальної діяльності.....	511
<i>Баиманівський О. Л.</i> Технологія формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу	531
ВИСНОВКИ	560
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	562

ВСТУП

Коллективна монографія „Професійно-педагогічна освіта: інноваційні технології та методики” є продовженням тривалого понад 20-ти річного творчого пошуку науковців Житомирської науково-педагогічної школи „Професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів” і є логічним завершенням колективної монографії „Професійно-педагогічна освіта: сучасні тенденції та концептуальні моделі” (2009). Пропонована монографія також спиралася на наукові нароби науковців школи на початку ХХІ ст., коли було підготовлено навчальні посібники з грифом МОН України: „Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів” (Ч. І. Технології загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів, Ч. ІІ. Технології соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів, Житомир, 2001) і Практикум з педагогіки (Житомир 2004-2007рр.). Видано також підручники з основ педагогіки вищої школи та відповідний практикум. Розроблені посібники було побудовано на основі системного, діяльнісного, технологічного, задачного та інших підходів з урахуванням здобутків світового досвіду (Б. Блума, П. У. Крейтсберга, Д. Б. Кретвола, Ф. Янушкевич та ін.). Крім того, враховано наукові напрацювання викладачів університету з проблеми підвищення якості освіти в контексті сучасних освітніх вимог та спільні науково-методичні нароби, які було здійснено в межах навчально-науково-виробничого комплексу „Полісся”, який охоплює 20 інноваційних середніх та вищих навчальних закладів Житомирщини (див. праці: *„Науково-методична співпраця в системі університет – середній та вищий навчальний заклад : зб. наук. праць / за ред. О. А. Дубасенюк, Житомир, 2004”*; *„Проблеми підвищення якості освіти у контексті євроінтеграційних процесів: досвід, інновації, перспективи / за ред. О. А. Дубасенюк, Житомир, 2006”*)

Пропонована монографія охоплює чотири основні розділи:

І розділ передбачає висвітлення загальних інноваційних тенденцій у сфері педагогічної освіти в контексті глобалізаційних і євроінтеграційних процесів та сучасних методологічних підходів: системного, особистісно-діяльнісного, акмеологічного, синергетичного, інтегративного, задачного та ін.

О. А. Дубасенюк наголошує, що в історико-педагогічному та сучасному контекстах розвиток системи вищої освіти вимагає від педагогічної науки й практики вивчення і впровадження сучасних технологій та нових методів навчання дітей та молоді. Інновації в педагогіці пов’язані із загальними процесами, що відбуваються у суспільстві, глобалізаційними та інтеграційними змінами. Відзначається, що інновації в освіті є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за резуль-

татами, їх запровадження дозволяє вирішити суперечності між традиційною системою і потребами в якісно новій освіті. Сутнісною ознакою інновації є її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі, регіоні. Як системне утворення інновація характеризується інтегральними якостями: інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище.

С. В. Лісова розглядає якість освіти як основний пріоритет підготовки вчителя до змін в освітньому процесі. При оцінці якості освіти варто мати на увазі, що на її результати можуть впливати такі чинники: особливості суб'єктів навчальної діяльності; специфіка соціокультурного середовища; матеріальне забезпечення освіти; стан педагогічного процесу; отримані результати. Необхідні зміни у професійній діяльності вчителя важливо показати через зміну функцій учителя. Склад функцій професійно-педагогічної діяльності визначається системою необхідних змін процесу навчання під впливом низки чинників, що визначають нову якість освіти. Серед них:

- орієнтація педагогічних цілей на самореалізацію учня й визначення результату освіти через компетентність випускника;
- використання освітніх технологій, які вимагають від учителя прояву нових професійних ролей координатора, організатора, помічника, консультанта й орієнтовані на командну роботу вчителів;
- готовність учителів до змін професійно-педагогічної діяльності.

М. М. Осадчий розглядає інтегративний підхід до процесу професійної підготовки майбутніх педагогів, який передбачає створення інтегративних курсів з різних предметних галузей, ініціює розвиток холістичної освітньої парадигми, процеси фундаменталізації освіти. При цьому показується, що фундаменталізацію змісту освіти доцільно трактувати як перетворення дидактичної системи, тобто зміну таких параметрів, як характеристики цілей і завдань, відбір і структурування змісту освіти, конкретизація та уточнення принципів освіти, опис інноваційних дидактичних процесів, методів, засобів та форм навчання тощо.

О. В. Вознюк аналізує інноваційні підходи до організації знань у системі професійно-педагогічної підготовки. Такий аналіз дозволяє висвітлити головні принципи такої організації, пов'язані із міждисциплінарно-синергетичними дослідженнями, розробкою інтегративних курсів. Розглядаються такі способи організації знань, як інтеграція, фундаменталізація, фреймова будова.

Н. Г. Сидорчук зосереджується на аналізі інноваційних засад модернізації якості вітчизняної вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів, оскільки одним із національних пріоритетів є якість освіти, що

виступає передумовою виконання положень міжнародного та національного законодавства щодо реалізації прав громадян на отримання освіти. Це є проявом дотримання принципів демократичності та гласності, створення рівних можливостей для дітей та молоді в здобутті якісної освіти. Якість – головна умова для довіри, доцільності, мобільності, сумісності й привабливості в зоні європейської вищої освіти.

Н. В. Дупак розглядає тенденції розвитку британської моделі підвищення кваліфікації вчителів. Вона доводить, що найбільш характерною особливістю її організації сьогодні є спрямованість на задоволення реальних потреб шкільних систем. Під впливом соціально-економічних змін, що відбуваються у світі, інтернаціоналізації світової освіти сучасна додаткова педагогічна освіта у Великій Британії набуває цілісного безперервного характеру, орієнтується на підготовку вчителя-професіонала, що компетентно залучений до перманентного реформування національної школи. В умовах процесів глобалізації, посилення конкуренції на світових ринках державна освітня політика Великої Британії в галузі підвищення кваліфікації учителів будується на гнучкому поєднанні принципів соціального партнерства й ринкової філософії, що забезпечують права вчителів і шкіл на якісні програми навчання з погляду їх соціальних ефектів й освітніх результатів.

II розділ – розкриває особливості розробки та впровадження у навчальну діяльність інноваційних технологій у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів різного фаху та інших категорій фахівців.

С. С. Вітвицька з 1999 року у педагогічній підготовці магістрів у Житомирському державному університеті застосовує модульно-контекстну технологію, яка ставить за мету формування педагогічної спрямованості, розвиток емоційних і морально-естетичних якостей, засвоєння знань, умінь та навичок, способів розумових дій, дійово-практичної сфери та самокеруючих механізмів особистості майбутнього фахівця. Ця технологія орієнтується на всебічний гармонійний розвиток майбутнього педагога та передбачає виділення таких технологічних типів: за характером змісту – гуманістичний, навчально-виховний; за типом управління – система малих груп; за провідним методом навчання – проблемно-пошуковий, творчий, діалогічний, ігровий; за організаційними формами – академічний, індивідуально-груповий, диференційований. Модуль розглядається як мікровідображення процесу навчання, другого циклу вищої освіти.

О. А. Чемерис створила технологію забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики. Теоретичною основою побудови цієї технології стало поетапне забезпечення навчального

процесу згідно з таксономічним (послідовне розташування) підходом Дж. Блума, в основу якого покладено просування того, хто навчається за рівнями засвоєння: I – базовий (знання); II – інтерпретаційний (розуміння); III – реалізаційний (застосування); IV – структурний (аналіз); V – інтегративний (синтез); VI – підсумковий (оцінка).

В. М. Єремєєва розробила педагогічну технологію підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання як особливу організацію вивчення педагогічних дисциплін, яка має всі ознаки індивідуалізації та технологізації; пробуджує позитивну соціальну мотивацію; сприяє розвитку професійних знань, оволодінню способами використання форм, методів, засобів індивідуальної роботи. Ця технологія реалізує процес цілеутворення на трьох рівнях: стратегічному, поетапному, оперативному. На стратегічному рівні відбувається педагогічна інтерпретація суспільно-державного замовлення і побудова загальної моделі підготовки. Виходячи з цього, стратегічну (загальну) мету педагогічної технології підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів основної школи дослідниця розуміє як взаємозв'язок дидактичних, розвивальних, виховних, соціальних орієнтирів, що спрямовані на формування готовності до професійної діяльності (зокрема, індивідуалізації навчання учнів).

С. О. Карплюк на основі проведеного семантичного та змістово-логічного аналізу обґрунтовує педагогічну технологію підготовки майбутніх учителів математики до взаємонавчання учнів основної школи. Цей процес розглядається як особлива організація професійної підготовки, яка має ознаки педагогізації, технологізації та інтеграції, розвиває мотиваційну сферу суб'єктів навчального процесу, сприяє розвитку професійних знань, оволодінню способами використання форм, методів, засобів колективної роботи; готує до реалізації взаємонавчання у майбутній професійно-педагогічній діяльності.

Н. В. Якса розробила технологію полікультурного навчання і виховання сучасної молоді в контексті модульної побудови педагогічної технології, аргументуючи свою позицію тим, що модуль, по-перше, означає певну закінченість дій і одночасно є сходинкою до наступної дії; по-друге, оволодіння логікою побудови кожного модуля технології взагалі і практико-орієнтованою діяльністю, в якій від повноцінної реалізації кожного модуля залежатиме успішність професійної підготовки фахівця. Авторська педагогічна технологія відображається в логіці виконання модулів практико-орієнтованої проєктувальної діяльності студентів педвузу – конструювальному, інтерактивному і рефлексивно-оцінному через ситуації взаємодії – інформаційно-пошукову, партнерської міжкультурної взаємодії і, врешті-решт, командної міжкультурної взаємодії.

Ю. О. Костюшко оґрунтував модель розвитку педагогічних навичок у ході конструктивної міжособистісної взаємодії вчителя з дітьми. Модель конструктивної взаємодії у ситуаціях конфлікту передбачає зміст, методи і форми підготовки майбутніх учителів до взаємодії, що складають певну технологію, сутність якої полягає у використанні форм активного соціально-психологічного навчання.

Н. С. Щерба розробила технологію підготовки майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції, спираючись на поняття “модульна технологія”, як “контрольованої й коригованої моделі організації та перебігу навчально-виховного процесу проходження навчальних модулів в умовах певного дидактичного циклу, спроектованої на досягнення певної мети”. Моделювання навчання в межах кожного модуля теж було проведене за технологічним принципом. Зміст навчання розподіляється між двома модулями (Модуль I. Діяльнісної підготовки і Модуль II. Психолого-педагогічної підготовки), кожен з яких побудований у технологічному форматі. Їх послідовне проходження студентами зумовлює реалізацію загальної мети професійної підготовки.

Н. Є. Колесник на основі аналізу наукового доробку вчених та інтегративного підходу розробила особистісно зорієнтовану технологію підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів в умовах модульно-рейтингової системи навчання. Остання є моделлю спільної роботи вчителя й учнів з планування, організації та проведення реального процесу навчання за умови забезпечення комфортності для всіх суб'єктів художньо-технічної діяльності. Технологія включає такі компоненти, як: ціле-мотиваційний, інформаційний, дієво-практичний, організаторський, творчо-пошуковий, емоційно-ціннісний, рефлексивно-діагностичний, оцінно-результативний. Запропонована технологія побудована на основі сучасних концепцій полікультурного та естетичного виховання; включає як теоретичний, так і практичний аспекти, що містять інваріантний і варіативний рівні.

О. М. Піддубна розробила технологію застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, що розкриває особливості структури (з яких елементів та етапів складається процес підготовки), послідовність, зв'язок цих елементів. Структурними компонентами технології застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є: стимулюючо-мотиваційний, когнітивно-змістовий, художньо-творчий.

III розділ – сутність сучасних методик підготовки творчого фахівця.

Метою пропонованої методики **О.Є. Антонової** є інтелектуальний, соціальний і духовний розвиток особистості майбутнього вчителя з урахуванням її індивідуальних особливостей, стану здоров'я, потреб суспільства. Розроблена методика спрямована на виявлення та підтримку педагогічно обдарованої молоді; оптимальну реалізацію цілісного розвивального впливу навчання, виховання та освіти на особистість майбутнього вчителя; розвиток його творчих здібностей; стимулювання творчої роботи студентів та викладачів. При цьому максимальна мобілізація психічних ресурсів особистості спрямована на інтенсивний саморозвиток, що водночас забезпечуватиме її самореалізацію, творчу спрямованість; активізацію навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів; формування потенційного резерву для вступу до магістратури та аспірантури, підготовку наукових та педагогічних кадрів.

Ю.М. Клименюк розроблено технологію підготовки майбутніх учителів початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості молодших школярів на основі технологічного підходу, що передбачає дослідження всіх аспектів цього процесу, починаючи з постановки цілей, проектування, організації навчального процесу до перевірки ефективності створеної дидактичної системи.

О.С. Березюк розглядає методику поетапного управління процесом моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки до спілкування і формування позитивної мотивації у педагогічному спілкуванні, засвоєння теоретичних знань і відпрацювання засобів практичних дій.

Доведено, що управління діяльністю студентів включає два основних функціональних аспекти: інформаційний, що пов'язаний з розробкою предметного змісту діяльності студента, і організаційний, спрямований на розробку форм діяльності студента. Загальна стратегія викладача – включити студента в активну і самостійну творчу діяльність з метою оволодіння ним способами моделювання педагогічних ситуацій, які йому пропонуються. Такий підхід сприяє формуванню у майбутніх педагогів комунікативних умінь та навичок спілкування.

Ураховуючи особливості розробленої методики в управлінні процесом моделювання педагогічних ситуацій, виділено такі її етапи: підготовчий, тренувальний і творчий.

О. М. Власенко дослідила чинники управління процесом формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій. Автором доведено, що сучасна технологія виховання має ґрунтуватися на комплексному підході та вимагає від педагога впливати на вихованців у трьох напрямках – на свідомість, почуття,

поведінку; поєднувати зовнішній педагогічний вплив та самовиховання особистості; об'єднувати і координувати зусилля усіх соціальних інститутів та громадських об'єднань, ЗМІ, літератури, мистецтва, сім'ї, колективів і груп тощо; формувати якості особистості за допомогою системи конкретних виховних справ. Виділено наступні критерії реалізації технології виховання: системний, який передбачає наявність логіки процесу, взаємозв'язку частин, цілісність; керування, діагностики досягнення цілей, планування процесу виховання; ефективності, тобто відбору методів і засобів технології відповідно до результатів і оптимальних витрат; репродуктивності, можливості використання зазначеної технології в навчально-виховних закладах різного типу.

О. О. Дем'янчук аналізує структуру гностичних умінь майбутніх учителів та обґрунтовує методику формування гностичних умінь, які включають глибинні механізми та цільові стратегії процесів пізнання педагогічної дійсності, особливості педагогічної професії та взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу тощо.

Ю. М. Захарчишина створила методику формування професійної миротворчої соціокультурної компетентності військового фахівця в процесі його професійної підготовки та обґрунтувала педагогічні умови підготовки офіцерів до соціокультурної діяльності, які є основою методики формування відповідної професійної соціокультурної компетентності. Результати аналізу наукової літератури дозволили визначити основні педагогічні умови соціокультурної підготовки офіцера-миротворця: розширення соціально-рольового репертуару офіцерів; розвиток афективно-перцептивного сприйняття оточення, емпатійності; розвиток творчого діалектичного мислення та освоєння дійсності; вироблення у офіцерів миротворчих морально-світоглядних установок; мотиваційні чинники виконання соціокультурної діяльності; розвиток механізмів саморегуляції, волі.

О. М. Королук у своєму дослідженні довела, що методика організації диференційованої самостійної роботи студентів у коледжах безпосередньо передбачає якісні зміни її складових: мети, змісту навчальної інформації, форм і методів педагогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу, розвиток професійної й пізнавальної мотивації, а також формування спеціаліста як самостійної особистості. Відповідно до структури самостійної роботи студентів експериментальна методика розроблялася в два етапи. На першому – виділявся зовнішній компонент, тобто створювалося методичне забезпечення самостійної роботи студентів. Другий етап роботи щодо диференціації самостійної роботи було присвячено адаптації її складових до внутрішніх компонентів навчальної діяльності студентів.

В.А. Копетчук розглядає методикою формування професійної спрямованості навчання предметів природничо-математичного циклу в медичному коледжі за такими етапами: *інформаційно-теоретичний*, що передбачає засвоєння теоретичних знань з предметів природничо-математичного циклу, які викладаються в медичному коледжі, *практичний* – містить систему навчальних завдань більш репродуктивного характеру, *самостійно-творчий* – передбачає формування творчого ставлення студента до формування професійних знань, навичок, умінь при вивченні предметів природничо-математичного циклу. Відповідно до кожного етапу визначено цілі, зміст, форми та засоби.

IV розділ – особливості методики формування у старшокласників громадянських і моральних ціннісних орієнтацій та інтелектуальних умінь.

Л. В. Корінна висвітлює технологію формування громадянських цінностей старшокласників у навчально-виховному процесі педагогічного ліцею. Наголошується, що проблеми сучасності можуть вирішувати тільки розвинуті, творчі особистості. Сьогодні в шкільних класах та аудиторіях формується нове покоління, якому в найближчі роки доведеться брати участь у важливих подіях сучасного світу. Зазначена технологія формування громадянських цінностей старшокласників може бути представлена і реалізована у двох площинах – навчальній та виховній. При цьому передбачається впровадження технології у навчальній, позанавчальній, позашкільній діяльності. Результатом застосування технології формування громадянських цінностей має стати громадянська компетентність – сукупність індивідуально-особистісних характеристик старшокласника, які створюються у процесі громадянської освіти й виховання і визначають рівень сформованості його громадянськості.

В. І. Слінчук розробила модель процесу освіти, що сприяє усвідомленню старшокласниками системи ціннісних орієнтацій їх навчальної діяльності. Компонентами моделі виступають: особиста активна навчальна діяльність старшокласника; учитель, який, передусім, сам володіє усвідомленою системою ціннісних орієнтацій своєї педагогічної діяльності; класний колектив, який сприйняв у цілому систему ціннісних орієнтацій навчальної діяльності; сім'я, яка готова допомогти старшокласнику усвідомити ціннісні орієнтації навчальної діяльності; нетрадиційні форми організації навчальної діяльності у контексті особистісно-орієнтованої технології навчання; емоційний стан процесу освіти.

Доведено, що ціннісні орієнтації навчальної діяльності – це важливий структурний компонент навчальної діяльності, усвідомлений старшокласниками як її спрямованість на пізнання особистості самої себе, пізнання іншого та пізнання світу через призму цінностей, що викону-

ють регулятивну, орієнтувальну, проектувальну функції, і який визначає установку особистості на включення її в активну діяльність.

О. Л. Башманівський, досліджуючи методичний комплекс управління процесом формування інтелектуальних умінь старшокласників, проаналізував теоретичні аспекти експериментальної роботи та практичну реалізацію моделі формування інтелектуальних умінь старшокласників. Виділено три етапи дидактичного процесу формування інтелектуальних умінь відповідно до визначених блоків та рівнів їх формування: I етап – формування продуктивно-стереотипних умінь, II етап – формування реконструктивно-варіативних умінь, III етап – формування творчо-рефлексивних умінь. На основі цього відбувалося впровадження у навчальний процес факультативного курсу „Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу”, який є практичною реалізацією розробленої моделі на матеріалі української мови та літератури, російської мови та зарубіжної літератури.

Відтак, в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів особливого значення набувають проблеми професійної педагогічної освіти, освіти впродовж життя, реалізація полікультурних, глобалізаційних, холістичних, інтегративних тенденцій інноваційного спрямування в освіті. Як засвічує аналіз наукового доробку Житомирської науково-педагогічної школи, саме на ґрунті спільних наукових досліджень можуть бути вирішені сучасні освітні проблеми, які можна віднести до найбільш значущих соціокультурних викликів людської цивілізації, що ввійшла у XXI сторіччя.

РОЗДІЛ І. ЗАГАЛЬНІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ У СФЕРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ УЧАСНИХ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ

О. А. Дубасенюк

ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Система вищої освіти в Україні формується як один з пріоритетних напрямів і ціннісних орієнтацій державності та суспільної свідомості. Проблеми виховання, освіти, розвитку молодого покоління набувають особливого значення, оскільки доля майбутнього людства більшою мірою залежатиме від розвитку духовної і моральної сфери суспільства. Тому саме професійна педагогічна діяльність учителя як носія духовних цінностей, спадкоємця поколінь покликана сприяти утвердженню гуманної, демократичної особистості, здатної до саморозвитку, самореалізації своїх інтересів та обдаровань.

Розвиток системи вищої освіти вимагає від педагогічної науки й практики вивчення і впровадження сучасних технологій та нових методів навчання дітей та молоді. Інновації в педагогіці пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобалізаційними та інтеграційними процесами. Інноваційна діяльність в Україні передбачена Законом України „Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні на період до 2005 року” (2002), Державною програмою прогнозування науково-технологічного та інноваційного розвитку на 2004-2009 роки.

Інновації в освіті є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами, їх запровадження дозволяє вирішити суперечності між традиційною системою і потребами в якісно новій освіті. Сутнісною ознакою інновації є її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі, регіоні. Як системне утворення інновація характеризується інтегральними якостями: інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище.

Джерелом інновації є цілеспрямований пошук ідеї з метою розв'язання суперечностей, її освоєння відбувається шляхом апробації в формі педагогічного експерименту або пілотного впровадження. Розвиток інновації залежить від того, наскільки соціально-психологічне середовище потребує нової ідеї. Подальше існування інновації пов'язане з переходом у стадію стабільною функціонування.

Отже, інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Слово "інновація" має багатомірне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації [6, с. 338-340].

Інновації класифікують за об'єктом впливу (педагогічні, соціально-психологічні, організаційно-управлінські), рівнем поширення (системно-методологічні та локально-технологічні) та інноваційним потенціалом нового (радикальні, модифікаційні, комбінаторні). За об'єктом впливу результатами педагогічних новацій є якісні зміни у навчанні та вихованні школярів. Упровадження інновацій спеціально-психологічної спрямованості сприяє покращенню мікроклімату в освітньому середовищі, формує високий рівень культури стосунків між суб'єктами навчально-виховного процесу. Інновації організаційно-управлінського типу забезпечують запровадження сучасних форм і методів управління, сприяють подоланню стереотипів консервативного стилю керівництва, формують нові партнерські відносини. Поширення інновацій системно-методологічного рівня запроваджуються у межах загальної системи. Локально-технологічний рівень інновацій передбачає апробацію особистісно орієнтованих інноваційних методів, систем на окремих об'єктах освіти. Згідно з інноваційним потенціалом нового, радикально нові ідеї – інновації в освіті, що запроваджуються на основі кардинально нових засобів (інформаційно-комп'ютерних технологій, нейролінгвістичного програмування тощо). Модифікаційними називають інновації, спрямовані на вдосконалення змісту, форм, методів» навчально-виховного процесу, організації освіти. Комбінаторними називають осучаснені новації – освітні й педагогічні традиції, адаптовані до нового соціокультурного середовища.

Інновації в системі професійно-педагогічної освіти мають подвійну спрямованість. Вони передбачають зміни не тільки в системі власне педагогічної підготовки, але й мають обов'язкове врахування змін, що відбуваються у всіх типах навчальних загальноосвітніх закладах, а також історико-педагогічних тенденцій у цій сфері.

Історію походження інновацій в освіті пов'язують із періодом зародження експериментальної педагогіки (2-а пол. XIX ст.), науки про вивчення психологічних особливостей дитини, новітніх форм і змісту її навчання й виховання методами наукового пошуку. Безумовно, педагогічна освіта також розвивалась під впливом інноваційних процесів, що відбувалися у зарубіжній і вітчизняній школах. Основні ідеї зарубіжних

учених того часу А. Біне, О. Декролі, А. Лай, Е. Клапаред, В. Кілпатрік, Е. Мейман, Е. Торндайк та ін. полягали в необхідності скасування освітніх традицій і проголошенні пріоритету творчого розвитку дитини. Під впливом реформаторських течій кінця ХІХ ст. у зарубіжній педагогіці створюються навчальні заклади пошукового типу діяльності, так звані «експериментальні» школи (Німеччина, Велика Британія, Чехія, США та ін.), у яких апробуються нові педагогічні ідеї та концепції («Лабораторна школа» Дьюї, «Органічна школа» М. Джонсона, «Школа гри» К. Пратта, дитяча школа М. Наумберга тощо).

Значних результатів в інноваційних пошуках досягли «нові школи» Західної Європи, зокрема О. О'Нейла (Кірслі, Велика Британія), «Вільна шкільна громада» Г. Вінекена (Німеччина), дитячі будинки Я. Корчака (Польща) та ін., у яких вперше знайшла відображення ідея цінності індивіда, особливостей дитини.

Важливим досягненням в організації інноваційних процесів в освіті стало створення Бюро педагогічного експериментів під керівництвом Дж. Дьюї (Нью-Йорк, США, 1911) та міжнародного об'єднання педагогічного руху «Нова школа» під керівництвом А. Фер'єра (Швейцарія, 1912), мета діяльності яких полягала в узагальненні та розповсюдженні інноваційного досвіду шкільної освіти.

Період розвитку інноваційно-педагогічної сфери 1-ї пол. ХХ ст. О. Я. Савченко назвала етапом піднесення педагогічних систем гуманістичної спрямованості (М. Монтесорі, Р. Штайнер, С. Френе та ін.). Новаторськими ідеями цієї сфери стали: виховання дитини на принципі природовідповідності, на засадах розвитку її внутрішньої свободи й гідності; пошуки і запровадження дидактичних нововведень на основі навчальних інтересів дитини; визнання інтелектуального розвитку дитини та розробка нових способів діагностування її потенційних здібностей; обґрунтування ідеї демократичного виховання на засадах загальнолюдських моральних цінностей, розвитку громадянських якостей; розширення сфери інноваційного пошуку із приватної освіти на державні масові школи; розвиток комплексів інноваційного типу: — «науковий центр – експериментальна школа», «університет– експериментальна школа» та ін.

Інтерес до освітніх інновацій у зарубіжній педагогіці помітно активізувався у 50 – 80-і роки ХХ ст. Її визначальною рисою стало формування освітніх альтернатив (шкіл, педагогічних систем, концепцій тощо) як своєрідних центрів наукового-педагогічного пошуку і популяризації нових педагогічних ідей: антиєгалітаризму (варіативність, диференціація, неперервність навчання), диверсифікації (забезпечення кожної дитини шкільного віку загальною освітою згідно з її індивідуальними здібнос-

тями, нахилами, інтересами) та полікультурної освіти (врахування етнічної, національної, релігійної ідентичності школярів) (Б. Блум, Дж. Брунер, Р. Ганьє, Г. Ксвелті, А. Комбс, А. Маслоу, Г. Олпорт, Ч. Паттерсон, Д. Равич, Б. Снінер, Р. Тайлер, Ч. Фіни та ін.). Під впливом демократичних тенденцій поширюються раціоналістична (забезпечення школярів знаннями, засвоєння яких дає можливість випускникам адаптуватися до умов реального життя) та феноменологічна (на основі поєднання знання і власного досвіду дитину вчать самостійно будувати власне життя, розвивати її природний потенціал, брати відповідальність за вирішення особистих проблем) моделі освіти. Уперше інновації в освіті були пов'язані з реформами галузі.

Головною метою запровадження інновацій в освіті кінця ХХ – початку ХХІ ст. стає необхідність відповідати виклику глобалізаційних трансформацій, екологічних проблем, полікультурних тенденцій у світі. Нові ідеї зосереджено навколо проблем оцінювання якості освіти, формування у педагогів індивідуальної відповідальності за позитивні зміни в освіті, подолання суперечностей між темпами соціально-культурного розвитку школярів та потребами сучасного суспільства, досягнення рівних можливостей у здобутті якісної базової освіти, активізації соціально-педагогічних процесів для підвищення якості освіти. Нині утверджується пріоритет інноваційного розвитку освіти на основі модернізації всіх складових системи (змісту, педагогічних технологій, оцінювання навчальних досягнень школярів, підготовки педагогічних кадрів, управління, фінансування тощо); нормативне забезпечення інноваційної політики галузі; формування інфраструктур, які підтримують та координують інноваційні процеси.

Становлення інноваційно-педагогічної сфери в освіті України відбувалося на тлі «піднесення національно-культурного руху, утвердження національної системи освіти й виховання, внесення національного компонента в структуру педагогічної науки», яке охоплювало період 1905-1920 рр. Для української школи це був час формування національної освітньої парадигми, джерелом якої стали традиції української етнопедагогіки та реформаторські ідеї зарубіжної школи.

Інноваційні пошуки 20-30 років ХХ ст. формувалися в умовах утвердження класових цінностей, розгорталися на основі експериментальної педагогіки у напрямі створення рефлексології та педології (О. Залужний, В. Протопопов, І. Соколянський); концепції естетизації особистості (Я. Мамонтов); індивідуалістичної освіти (О. Музиченко); прагматичної педагогіки (Б. Манжос); вільного трудового виховання (Я. Чепіга); національного виховання (В. Дурдуківський).

Подальший розвиток інновацій (1930–1950) визначався ідеологічними принципами і партійними постановами, що призводило до уніфікації освіти та стримувало інноваційний рух в Україні. Під впливом ідеології соціалізму формується педагогічна система А. С. Макаренка, основними ідеями якої стало: формування радянської людини-комуніста в умовах соціалістичного середовища; колективістське виховання; свідома дисципліна; поєднання поваги і відповідальності та ін. З початком «відлиги» в радянському суспільстві (50-80-і роки) розпочалася нова епоха інновацій в освіті її домінантою стали гуманістичні ідеї В. О. Сухомлинського про необхідність піднесення людини як найвищої соціальної цінності, формування національної і людської гідності у школярів, розвиток творчих здібностей особистості на основі партнерської суб'єкт-суб'єктної взаємодії та етичних цінностей. Утверджуються ідеї гуманізації та демократизації освіти (М. Вейт, О. І. Вишневський, В. М. Галузинський, О. А. Захаренко, В. О. Сухомлинський); змісту освіти (С. У. Гончаренко, Н. Г. Ничкало); розвитку пізнавальних інтересів та діяльності школярів (А. М. Алексюк, В. І. Бондар, В. К. Буряк, В. І. Євдокимов, О. В. Киричук, Б. І. Коротяєв, П. М. Лебедев, В. І. Паламарчук, М. М. Палтишев, І. П. Підласий); оптимізації навч.-виховного процесу (А. І. Зільберштейн, В. П. Максименко, І. Т. Федоренко); самостійної роботи школярів (В. К. Буряк, О. Я. Савченко); проблемного навчання (В. П. Барабаш, С. І. Векслер, Н. О. Воскресенська, В. П. Корнєєв, В. І. Лозова, В. В. Марков, З. А. Стоницький, А. В. Фурман); методів навчання та виховання (В. Ю. Зябкін, В. П. Корнєєв, Л. Л. Момот, В. О. Онищук, С. П. Петухов); вирішення проблеми неуспішних учнів (В. П. Барабаш, Г. Т. Лисенко, І. І. Соболев, І. І. Стафеев); розвивального навчання (Г. С. Костюж); програмованого навчання (В. П. Волинський, Н. С. Литвиненко); педагогіки співробітництва (В. Ф. Шаталов); форм навчання (С. І. Векслер, А. В. Вихрущ, К. Г. Делікатний, Ю. І. Мальований, В. Є. Римаренко); історії шкільної освіти та порівняльної педагогіки (О. В. Сухомлинська, Л. П. Пуховська); управління школою (В. І. Бондар, В. І. Маслов, В. С. Пікельна); передового педагогічного досвіду (В. П. Зоц, В. Ф. Паламарчук). Усе це спрямовано на підвищення ефективності навчання та виховання школярів.

Інноваційні трансформації сучасної освіти (кінець ХХ – початок ХХІ століття) окреслені провідними концепціями: традиційною (оволодіння базовими знаннями, вміннями і навичками; вивчення і засвоєння академічних знань), раціоналістичною (опора на знання як упорядковану сукупність об'єктивних фактів на основі створення ефективної та всебічно розробленої технології) та гуманістичною (необхідна умова для особис-

тісного самовираження, самоствердження людини, можливість найбільш повно й адекватно відповідати природі людського «Я»).

Активізація сучасного інноваційного руху в Україні сприяє становленню авторських шкіл інноваційного типу (М. Гузика, О.А. Захаренка, А.І. Сологуба, М. Чумарної та ін.), діяльність яких спрямована на формування якісно нових, альтернативних концепцій і педагогічних систем.

Інновації у вищій школі передбачають: а) створення електронної бази даних про інновації у вищій освіті, організація науково-дослідницьких (фундаментальних і прикладних) та навчально-методичних робіт з проблем професійної освіти; б) вивчення, узагальнення та поширення кращого вітчизняного, європейського та світового досвіду в цій сфері; в) організація і проведення конференцій, семінарів і тренінгових курсів з інноваційних методик викладання гуманітарних та природничо-математичних дисциплін для професійного загалу.

Сьогодні у ВНЗ України широко використовується рейтингова система контролю організації навчального процесу й оцінки знань студентів. Головна мета впровадження рейтингової системи оцінювання знань студентів – поліпшення якості навчання шляхом активізації навчальної діяльності, стимулювання активної самостійної роботи студентів, підвищення об'єктивності оцінки знань, виявлення індивідуальних здібностей студентів, а також створення умов для здорової конкуренції, націленої на здобуття більш високого місця у рейтинговому списку групи, спеціальності, факультету. Ця система надає можливість розпочати впровадження кредитно-модульної системи, як того вимагає Болонський процес [6, с. 340-341].

Здійснюється розробка авторських курсів нового покоління, які на етапі формування можуть бути застосовані для індивідуального навчання обдарованих студентів, а у подальшому, за умов наявності матеріальної бази, для широкого використання у навчальному процесі.

Інтеграція вищої школи України до загальноєвропейського освітнього простору пов'язана з проблемами, розв'язання яких бачиться у реформуванні системи підготовки кадрів згідно з міжнародними вимогами. В умовах зростання обсягів інформації з багатьох галузей науки, техніки та технології, кардинальних змін у соціальній сфері, висунення високих професійних вимог до майбутніх педагогів необхідно інтенсифікувати процес навчання, створити умови для підготовки висококваліфікованих учительських кадрів, використовуючи новітні технології і методики навчання.

У багатьох зарубіжних навчальних закладах останнім часом з'явилися так звані гібридні курси (hybrid courses). Це специфічна форма по-

єднання очного і дистанційного навчання, за якої окремі курси студент самостійно вивчає в електронному форматі, що не виключає його безпосередніх контактів з викладачем. Інтегрування дистанційного навчання в очне спирається на нове трактування змісту поняття «дистанціювання студента від викладача», в якому підкреслюється не фізичний, а педагогічний аспект феномена дистанціювання. Останнє тлумачиться як можливість забезпечення з допомогою дистанціювання студента від викладача його більшої автономності, що дозволяє суттєво покращити організацію самостійної роботи.

Інформаційно-аналітична система дистанційної освіти являє собою навчальний комплекс, в якому об'єднано переваги практично всіх форм викладання навчального матеріалу – підручника; навчального посібника для самостійного вивчення матеріалу; конспекту лекцій; методів, посібників до практичних занять, лабораторних робіт та курсового проектування; довідкової літератури. Це – дві підсистеми: 1) мультимедійний комплекс теоретичного матеріалу, практичних занять, лабораторних робіт і вирішення проблем у прикладному програмуванні та 2) інформаційна система аналізу процесу навчання і ступеня засвоєння матеріалу. Такий навчальний комплекс містить систему контролю й аналізу процесу навчання з оцінкою рівня засвоєння матеріалу і підготовкою методичних рекомендацій щодо організації навчання за умов попереднього недостатньо глибокого засвоєння матеріалу. У ньому передбачено багаторівневе тестування з усіх видів навчання

До складу цілісного курсу дистанційного навчання може входити набір модульних блоків з окремих розділів, що мають свій рейтинг і впливають на підсумкову оцінку знань студентів. Кожна дидактична одиниця може вміщувати: інформаційний блок, тобто теоретичну складову, розроблену на основі гіпертекстових технологій, статичного та динамічного графічного матеріалу; задачі для самостійного розв'язання; контрольні запитання; тестові завдання.

Разом з тим підкреслимо, що головним інноваційним потенціалом будь-якої країни та її регіонів є спеціалісти у галузі освіти і передусім педагоги. Саме вчителі, на думку Н. В. Кузьміної, знаходять в основі всіх професій, працюють з учнями на всіх освітніх маршрутах, забезпечуючи неперервність освіти впродовж усієї життєвої траєкторії і створюють умови для функціонування «соціального ліфту». Світова тенденція підвищення потенціалу спеціалістів освіти пояснюється переміщенням конкуренції держав у сучасному світі в сферу освіти. Конкурентноздатними стають країни, спеціалісти управління яких усвідомлюють потреби своїх держав. Спеціалісти освіти є одною із ланок спеціалістів управління державою, оскільки управляють процесами формування людсь-

кого потенціалу, використовуючи при цьому переваги національних систем освіти [8, с. 5].

Болонський процес розвивається, насамперед, у межах вищої професійної освіти, оскільки є проявом європейської ідеології, що ґрунтується на прагматичному базисі. Цінність Болонського процесу полягає: в ідеї узгодженості якості освіти з потребами суспільства і можливостями науково-технічного прогресу; у створенні Європейської Асоціації Гарантії Якості у вищій освіті, «Стандартах і рекомендаціях якості вищої освіти в Європейському просторі, що передбачає обґрунтування і доведення переваг національних систем освіти.

Педагоги – головні відповідальні за якість створюваних духовних продуктів в особистісних новоутвореннях випускників загальноосвітніх і вищих освітніх закладів на конкретних етапах освітніх маршрутів. Вони мають професійну підготовку, яку отримали в педагогічних або класичних університетах з відповідних навчальних предметів, що вивчаються на основі офіційно признаних фундаментальних наук.

Професійна педагогіка – галузь педагогічної науки, яка розглядає закономірності професійного росту, зміст, форми і методи підготовки фахівців у системі початкової, середньої і вищої професійної освіти.

Педагогіка вищої професійної освіти – це галузь професійної педагогіки, яка вивчає закономірності професійного зростання, зміст, форми і методи підготовки і підвищення кваліфікації спеціалістів [15, с. 20].

Професійно-педагогічна освіта являє собою систему підготовки педагогічних кадрів (учителів, вихователів тощо) для загальноосвітньої школи та інших навчально-виховних закладів у педагогічних університетах та інститутах, педагогічних коледжах, університетах; у широкому розумінні підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів для навчальних закладів усіх типів, включаючи професійно-технічні, середні спеціальні й вищі; сукупність знань, здобутих в результаті підготовки [3, с. 252].

Така освіта спрямовується на підготовку педагогів з високим рівнем професійної компетентності, що ґрунтується на новітніх досягненнях психолого-педагогічних наук, сучасних спеціальних знаннях певної галузі виробництва; з високим рівнем педагогічної компетентності, критичного мислення, здатності застосовувати наукові надбання на практиці; здатності запроваджувати цінності демократичної правової держави [6, с. 735].

Професійно-педагогічна освіта має бути гуманістично спрямованою, тобто реалізувати ідеї гуманізму: вільний всебічний розвиток особистістю своїх здібностей, потреб та інтересів (самоактуалізація особис-

тості); орієнтація особистості на усвідомлений і відповідальний вибір значимих для себе знань, поведінки, вчинків у різноманітних життєвих ситуаціях.

Водночас педагогічна освіта спрямована на формування нових життєвих установок особистості, професійно підготовку сучасної генерації учительських кадрів, морально вихованих, які можуть самостійно приймати відповідальні рішення в ситуації вибору, прогнозувати їх можливі наслідки, що здатні до співробітництва, яким притаманна мобільність, динамізм, конструктивність, розвинене почуття відповідальності за долю країни та її молодого покоління.

В умовах інтеграції та демократизації вищої освіти суттєво зростає роль університетської освіти. Університет завжди був центром наукової, освітньої і просвітницької діяльності, яка має загальнокультурне значення як для окремого регіону, так і для країни в цілому. В структуру Житомирського державного університету імені Івана Франка включено 3 навчально-наукових інститутів 6 факультетів, 35 кафедр, понад 20 науково-дослідних центрів, лабораторій, наукових шкіл, навчально-наукові-виробничі комплекси, наукові товариства і професійні об'єднання тощо. Діяльність університетів ґрунтується на принципах: взаємозв'язку науки і практики в процесі підготовки спеціалістів, наступності між рівнями освіти, громадської спрямованості виховання, високої духовності університетського життя.

Модернізація системи вищої освіти в Україні характеризується поєднанням традицій, що склалися у вітчизняній вищій школі і новими ідеями, що пов'язані із входженням України в європейський та світовий освітній простір. Для системи університетської освіти характерні сучасні інноваційні тенденції: орієнтація на європейські та світові освітні стандарти, розвиток багаторівневої освітньої системи, потужне збагачення ВНЗ сучасними інформаційними технологіями, широке включення в систему Internet, розвиток інноваційних технологій навчання, створення університетських комплексів, поширення дослідницько-експериментальної роботи з апробації нових навчальних планів, створення авторських підручників, посібників, навчального забезпечення, розробка освітніх стандартів, нових структур управління тощо [1, с. 128].

Отже, вищі навчальні заклади можуть вважатися інноваційними, якщо університет являє собою науково-освітній мегаполіс і виступає як центр науки, освіти, культури; основні принципи розвитку освіти у вузі передбачають зв'язок науки і практики, спадкоємність між рівнями освіти, громадянське виховання, інтелігентність, духовність університетського життя; навчально-виховний процес будується з урахуванням глобалізаційних та євроінтеграційних процесів; ґрунтується на принци-

пу природовідповідності; педагогічна система еволюціонує в гуманістичному напрямку; поєднуються традиційні педагогічні напрацювання із сучасними інноваціями; навчальна робота органічно поєднуються з науково-дослідною; багатення навчання сучасними технологіями; університетизація вищої освіти; самофінансування; оновлення змісту з урахуванням вимог світових стандартів спрямований на саморозвиток вищої школи; розробка нового покоління варіативних підручників і навчальних посібників, орієнтованих на цінності вітчизняної та світової культури, сучасного демократичного суспільства; працює в режимі розвитку та випередження.

Важливу роль в оновленні навчального процесу відіграє керівництво вищого навчального закладу, викладачі, методисти як безпосередні носії новаторських підходів. При всьому розмаїтті технологій навчання: дидактичних, комп'ютерних, проблемних, модульно-розвивальних, кредитно-модульних та інших – реалізація провідних педагогічних функцій залишається за педагогом.

Серед пріоритетних напрямів державної політики в контексті інтеграції вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітнього простору визначено проблеми постійного підвищення якості освіти, модернізації її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; розробка та впровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій.

За орієнтир береться теоретична модель *"інноваційної людини"*, випробувана у світі. Інноваційна людина – особа такого соціально-культурного ґатунку, яка здатна творчо і результативно працювати, бути конкурентноспроможною в умовах сьогодення. Відповідно навчальний процес має бути трансформований у напрямі індивідуалізації освітньої взаємодії, навчання, формування творчого мислення і збільшення самостійної роботи студентів.

Саме викладач виступає творцем, модифікатором конкретних нововведень. Він володіє широкими можливостями і має необмежене поле науково-педагогічної діяльності, оскільки на практиці переконається в ефективності створених технологій та методик навчання, проводить дослідницьку роботу, залучаючи до наукового пошуку студентів.

Інноваційна позиція викладача характеризується творчою активністю, особистісною готовністю до перегляду і перебудові системи власної діяльності із урахуванням: 1) змін його статусу від спеціаліста-виконавця – до професіонала дослідника; 2) розвинутої рефлексії в діяльності; 3) спрямованістю на шуканий результат, саморозвивальної організації [11, с. 90-91].

З упровадженням у навчально-виховний процес сучасних технологій викладач все більше набуває функції консультанта, фасілітатора, наставника. Останнє вимагає від нього спеціальної психолого-педагогічної підготовки, оскільки у професійній діяльності викладача реалізуються не тільки спеціальні предметні знання, але й сучасні знання у сфері педагогіки і психології, акмеології, технології навчання і виховання. На цій базі формується готовність до сприйняття, оцінки і реалізації педагогічних інновацій.

Інноваційну спрямованість педагогічної діяльності зумовлюють соціально-економічні перетворення, які вимагають відповідного оновлення освітньої політики, прагнення педагогів до засвоєння та застосування педагогічних новинок. Велику роль відіграє конкуренція вищих навчальних закладів, яка стимулює пошук нових технологій, форм, методів організації навчально-виховного процесу, диктує відповідні критерії щодо підбору науково-педагогічних кадрів.

Необхідність в інноваційній спрямованості педагогічної діяльності на сучасному етапі розвитку освіти і суспільства в цілому зумовлена рядом обставин.

По-перше, як вже наголошувалось, входження України в європейський простір, впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці зумовлює необхідність докорінного оновлення системи вищої освіти, методології, технології і методики організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Інноваційна спрямованість діяльності викладачів та студентів передбачає створення, освоєння і використання педагогічних нововведень як вітчизняних, так і зарубіжних учених та педагогів.

По-друге, посилення гуманітаризації змісту освіти, неперервні зміни обсягу, складу навчальних дисциплін, введення нових спеціальностей, нових навчальних предметів, елективних курсів потребують постійного пошуку нових організаційних форм, технологій навчання. У зв'язку з цим зростає роль і значення викладача як генератора педагогічних ідей.

По-третє, зміна характеру відношення викладачів до самого факту освоєння і застосування педагогічних нововведень. Інноваційна діяльність у цілому зводилася до використання рекомендованих зверху нововведень. Нині інноваційна діяльність набуває все більше вибіркового та дослідницького характеру. Посилюється ступінь свободи викладача, який раніше діяв у жорстко регламентованих умовах.

По-четверте, входження ВНЗ у ринкові відносини, виникнення нових типів недержавних навчальних закладів різних форм власності, створює реальну ситуацію їх конкурентоздатності.

Критерії педагогічної інновації. Формування інноваційної спрямованості передбачає використання певних критеріїв, які дають можливість судити про ефективність того чи іншого нововведення.

У науковій літературі виділяють наступні критерії: новизни, що дає змогу визначити рівень новизни досвіду (розрізняють абсолютний, локально-абсолютний, умовний, суб'єктивний рівні новизни); оптимальності, який сприяє досягненню високих результатів за найменших витрат часу фізичних, розумових сил, що означає певну стійкість позитивних результатів у діяльності вчителя; можливості творчого застосування інновацій у масовому досвіді, що передбачає придатність апробованого досвіду для масового впровадження у вищих навчальних закладах. Представлений у науково-методичному збірнику досвід викладачів Житомирського держуніверситету відповідає визначеним критеріям.

Крім того виділяють *критерії оцінки нововведень*: масштаб перетворень ВНЗ (нововведення можуть здійснюватися на рівні факультету або всього закладу, охоплювати структуру управління, форми організації навчально-професійної та науково-дослідної діяльності студентів, освітні технології, сферу міжнародної співпраці тощо); ступінь глибини перетворень, що здійснюються (це стосується всіх елементів і ланок ВНЗ – навчальних дисциплін, діяльності викладачів та студентів, організацію відбору абітурієнтів, створення університетських комплексів); ступінь новизни за чинником часу (нововведення можуть класифікуватися, як ті, що заміщають, відмінюють, відкривають та ретровведення; це може стосуватися заміни застарілої літератури, ТЗН або припинення діяльності якоїсь підструктури ВНЗ, відкриття нових спеціальностей і разом з цим відновлення закладом чогось забутого, але необхідного в наш час [1, с. 129].

Основна ідея модернізації системи вищої освіти полягає в тому, що ефективність навчання у вищій школі може бути поліпшена завдяки проектуванню і впровадженню новітніх освітніх систем і технологій.

У соціально-психологічному аспекті, на думку В. М. Пінчука [14, с. 89] інновація являє собою створення і впровадження різних видів нововведень, які спричинюють зміни в соціальній практиці. Розрізняють соціально-економічні, організаційно-управлінські, техніко-технологічні інновації. Інноваційна діяльність не піддається формалізації, потребує врахування людського фактора, зокрема переборення соціально-психологічних бар'єрів. Подоланню їх сприяють: 1) урахування установок, ціннісних орієнтацій, етичних норм поведінки; 2) застосування соціально-психологічних методів активного навчання учасників процесу з метою розвитку в них інноваційних здібностей, формування готовності до сприйняття та участі в інноваційних заходах.

Зарубіжні науковці надають великого значення проблемі інновації. При ЮНЕСКО діє спеціальний центр педагогічних інновацій для розвитку освіти. Міжнародне бюро з питань освіти при ЮНЕСКО видає багатотиражний фаховий журнал "Інформація та інновація в освіті".

Термін „інновація” увійшов до вжитку в 40-і роки ХХ ст., спочатку його використовували німецькі та австрійські науковці при аналізі соціально-економічних і технологічних процесів. Пізніше поняття “інновація” стало вживатися і в педагогічних дослідженнях, що означало все нове в системі освіти. Розглянемо базові поняття, що відображають інноваційні процеси.

Інновація (італ. *innovacione*) – новина. У науково-методичній літературі визначена певна термінологія нововведення – нові форми організації праці та управління, нові види технологій, які охоплюють не тільки окремі установи та організації, а й різні сфери. Отже, поняття “**інновація**” означає нововведення, новизну, зміни, інновація як засіб і процес передбачає введення чогось нового. Стосовно педагогічного процесу інновація означає введення нового у цілі, зміст, методи і форми навчання і виховання, організацію спільної діяльності викладача і студентів. Інновація є суттєвим діяльним елементом розвитку освіти взагалі, реалізації конкретних завдань у навчально-виховному процесі. Інновації відображаються в тенденціях накопичення і відозміни ініціатив і нововведень в освітньому просторі; спричиняють певні зміни у сфері освіти.

Інновація освіти – цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог [2, с. 403].

Інноваційний заклад освіти – вищий навчальний заклад, в якому педагогічний та студентський колектив експериментують, апробують чи впроваджують нові педагогічні ідеї, теорії, технології.

Інноваційний потенціал педагога – сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, яка виявляє готовність удосконалювати педагогічну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність.

Інноваційне середовище – це певні морально-психологічні обставини, що підкріплені комплексом заходів організаційного, методичного, психологічного характеру, які забезпечують введення інновацій в освітній процес вищого навчального закладу. У Житомирському державному університеті створено таке інноваційне середовище, яке передбачає технологічну і методичну підготовленість учителів, їх постійну інформованість стосовно педагогічних нововведень. Наявність такого середовища у педагогічному колективі знижує коефіцієнт “опору” викладачів нововведенням, допомагає подолати стереотипи професійної діяльності. Ін-

новаційне середовище знаходить реальне відображення у ставленні викладачів до педагогічних інновацій.

Інноваційний потенціал викладача характеризують: творчою здатністю генерувати нові ідеї, що зумовлено професійною установкою на досягнення пріоритетних завдань; уміннями проектувати і моделювати свої ідеї на практиці: викладачу-новатору притаманний високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина і різнобічність інтересів; новизна, оригінальність у проведенні занять, дослідницька спрямованість, висока результативність [12].

Сутністю інноваційних процесів в освіті є, по-перше, проблема вивчення, узагальнення і розповсюдження передового педагогічного досвіду, і, по-друге, проблема впровадження досягнень психолого-педагогічної науки у практику. Ці дві проблеми мають вирішуватися інтегровано.

Проте, незважаючи на широке використання цього поняття, проблема освітньої інноватики знаходиться у стані розробки.

Цьому сприяє загострення суперечностей між фундаментальними науковими знаннями і складністю їх практичного використання, між фазою створення нового педагогічного знання і його досвідного впровадження як інноваційного.

Передбачається, що освітня інноватика характеризує сутнісний зв'язок теорії і практики освітньої діяльності, визначає її норми, характерні для інноваційних перетворень, органічно поєднує процеси створення і впровадження новацій на практиці. Основними складовими освітньої інноватики є: [17] а) теорія створення інновацій у системі освіти (педагогічна неологія); б) методологія сприйняття, оцінки та інтерпретації нового в соціології, дидактиці, психології, педагогіці, менеджменті; в) технологія і досвід практичного застосування освітніх інновацій. Ці складники розкривають суть інноватики.

Серед дослідницьких завдань освітньої інноватики виділено передусім такі: обґрунтування її місця в системі загальнонаукового і психолого-педагогічного знання; розкриття основних функцій та їх ролі в теоретичному осмисленні шляхів модернізації; визначення перспектив функціонування університетської освіти, розвитку і управління вищими навчальними закладами; впровадження освітньої інноватики як критеріальної оцінки передового педагогічного досвіду; розроблення категоріального апарату; виявлення тенденції розвитку інноваційних процесів у вищій школі; розробка навчально-методичного забезпечення інноваційних процесів.

Освітня інноватика розглядається в різних аспектах як окрема галузь наукового знання і предмет методологічного дослідження; наукова

проблематика інноваційних процесів у сучасній філософії освіти й виховання. Також досліджуються моделі управління, цілі, мотивації, зміст, структура і функції освітньої інноватики, інноваційні процеси в сучасній середній і вищій школі; суперечності інноваційної діяльності і способи їх розв'язання.

Отже, освітня інноватика передбачає міждисциплінарний синтез соціологічних, дидактичних, психологічних, акмеологічних, економічних та інших завдань. Вона виявляє глибинні процеси створення і застосування нового в системі освіти, яким притаманні особливості, пов'язані з учасниками цього процесу, суб'єктами розвивальної взаємодії.

Існують різні наукові підходи до проблеми інноватики. М. В. Кларін відомий спеціаліст із зарубіжної педагогіки відзначає: "За своїм основним змістом поняття "інновація" приналежне не тільки до створення і поширення новацій, а й до змін у способах діяльності, стилі мислення, які з цим пов'язані. Розглядаючи інноваційні моделі навчання в такий спосіб, ми звертаємося до нових дидактичних підходів, які формують нетрадиційне уявлення про організацію навчального процесу" [7, с. 55].

Наприкінці 70-х років автори відомої доповіді Римського клубу "Немає обмежень для навчання" визначили навчання в широкому розумінні цього слова як: а) процес нарощування досвіду; б) індивідуальний розвиток; в) соціокультурне збагачення.

В освіті найбільш поширені типи навчання: 1) *підтримуюче*, спрямоване на відтворення окремої культури, соціального досвіду і соціально-культурної системи в цілому; 2) *інноваційне*, яке стимулює інноваційні зміни в існуючій культурі і соціумі, активно впливаючи на проблемні ситуації, що постають як перед окремою людиною, так і перед суспільством.

Проте в середній та вищій школі досі переважає перший тип – підтримуюче навчання. На думку соціологів і педагогів, – ця невідповідність пояснюється непідготовленістю суспільства і системи освіти до зіткнення з новими ситуаціями в соціальному житті, щоб своєчасно й належним чином відгукуватися на політичні, екологічні, економічні та інші проблеми. Тому інноваційність відносять як до дидактичної організації навчання, так і до його соціально значущих результатів. У розвитку теорії навчального процесу в сучасній педагогіці виділяють два шляхи: модернізація традиційного навчання, його переорієнтація на ефективну організацію засвоєння визначених соціальних зразків і досягнення чітко фіксованих еталонів.

Традиційні дидактичні завдання репродуктивного типу освіти можна уявити як "технологічний" (алгоритмічний) процес з очікуваними і детально описаними результатами. Інноваційний підхід до навчального

процесу, спрямований на особистісний розвиток майбутніх фахівців, їхню здатність оволодівати новим досвідом на основі цілеспрямованого формування творчого і критичного мислення, рольового та імітаційного моделювання пошуку. Перевага надається активним формам і методам навчання (дискусія, діалог, ділова гра і т. ін.).

Модернізація системи освіти потребує дослідження її інноватики як окремої міждисциплінарної галузі наукового знання. Інтенсивний розвиток інноваційних процесів у сучасних умовах принципово змінює стратегію управління ними. Цілісне осмислення теорії і практики проектування та впровадження інноваційних процесів передбачає розкриття основних тенденцій і суперечностей їх розвитку, формалізацію результатів цих досліджень у вигляді законів, закономірностей, принципів.

Нова філософія освіти та нова парадигма освіти (зокрема, державні стандарти, моделі бажаного і планованого результату) потребують якісно вищої професійної підготовки педагога-дослідника, спроможного вирішувати завдання культурного розвитку особистості майбутнього фахівця.

Водночас виникає ряд суперечностей між традиційними підходами до навчання у вищій школі і новими соціально-економічними вимогами суспільства; між обмеженими в часі термінами навчання і зростаючим обсягом наукової інформації. Диференціація наукового знання, його подвоєння кожні п'ять-десять років призводять до потреби постійно розширювати зміст освіти.

Нагальною стає проблема відбору найважливішого знання (загальноосвітнє, професійне), необхідного і достатнього для підготовки якісного спеціаліста. Тому робота щодо визначення навчального змісту та його оновлення – одне з джерел інноваційних процесів у сучасній освіті. Модернізації потребують всі ланки навчально-виховного процесу й, зокрема, всі організаційні форми. Не випадково виникла потреба у створенні системи неперервної освіти. Тенденція до неперервності освітнього процесу на рівні особистості потребує як структурного, так і змістового його оновлення.

Нині відбувається процес інтеграції різних підходів до навчання у світовій практиці в поєднанні з національно своєрідною системою освіти кожної держави.

У науковій літературі виявлено загальні закони протікання інноваційного процесу [18].

Закон незворотної дестабілізації інноваційно-освітнього середовища: будь-який інноваційний процес у системі освіти неминуче проблематизує ситуацію впровадження, вносячи незворотні деструктурні зміни в усталене соціально-педагогічне середовище. Останнє призво-

дить до руйнації цілісних уявлень про природу освітніх процесів, їх керованість і водночас пробуджують педагогічну свідомість, поляризують погляди суб'єктів освіти. При цьому, чим ґрунтовніша освітня інновація, тим імовірніша буде дестабілізація, – теоретичного, дослідницького, комунікативного чи практичного аспектів.

Закон фінальної реалізації інноваційного процесу: життєздатні інноваційні процеси в освітній структурі раніше чи пізніше, стихійно або свідомо реалізуються у практиці.

Закон стереотипізації: освітня інновація має тенденцію перетворюватися в стереотип мислення і практичної дії. У цьому розумінні вона приречена на рутинізацію, тобто перехід до педагогічного стереотипу – бар'єра на шляху реалізації прогресивних освітніх інновацій.

Закон циклового повторення, або закон зворотності освітніх інновацій. Для педагогіки і системи освіти це характерна особливість, оскільки такого виду інновації викликають протидію, бо освітяни **приймають їх за “добре відомі” наукові знання.**

Цими законами не вичерпуються загальні і специфічні для освітньої інноватики закономірності.

Будь-яке теоретичне знання потребує засобів для практичної реалізації, які частіше виступають у вигляді технологій. Поняття “освітня технологія” введено у широкий обіг науковців і освітян. За визначенням Асоціації з педагогічних комунікацій та технологій США, “освітня технологія” – комплексний, інтегрований процес, що включає людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем планування, забезпечення, оцінювання та управління розв'язком, що охоплюють усі аспекти засвоєння знань. Термін “освітня технологія” з'явився в педагогіці порівняно недавно. У 30-ті роки в США розпочалася технологічна революція в освіті, яка породила дискусію про сутність, предмет, концепції, дефініції і джерела розвитку освітньої технології. Відбулася трансформація поняття – від “технології в освіті” до “технології освіти” – відповідає зміні його змісту, який охоплює чотири періоди.

Перший (40-і – середина 50-х років): у навчальних закладах з'являються технічні засоби запису і відтворення звуку та проєкції зображення. Під технологією навчання розуміють комплекс сучасних на той час засобів.

Другий період (середина 50-60-х років): виникає технологічний підхід, теоретичною базою якого стала ідея програмованого навчання. Фахівці програмованого навчання й аудіовізуальної освіти поступово інтегрують свої зусилля в рамках нової дисципліни – педагогічної технології.

Для *третього періоду* (70-і роки) характерними є три особливості: на-самперед це активна підготовка професійних педагогів-технологів; розробка технології навчального процесу на основі системного підходу; дослідники розуміють технології навчання як вивчення, розроблення і застосування принципів оптимізації на основі досягнень науки і техніки [9, с. 138].

Четвертий період (від середини 80-х років): створюються комп'ютерні лабораторії і дисплейні класи, зростає кількість і підвищується якість освітніх програмних засобів, використовуються системи інтерактивних відеозасобів.

Для 70-80-х років характерно поширення нової технології – „педагогічної”, під якою розуміють процес вивчення, розробки і використання принципів інтенсифікації та оптимізації навчальної діяльності на основі досягнень науки і техніки [18, с. 138].

У 90-ті роки технологічний підхід передбачав використання комп'ютерних і дисплейних класів, систем інтерактивного відео, а також становлення комп'ютерної техніки.

Сучасний етап характеризується розширенням сфери освітніх і педагогічних технологій. Дискусія про суть технології навчання, яка триває в наш час, знайшла відображення в багатьох визначеннях. Одні дослідники (Дж. Брунер, П. Кенес-Комоський та ін.) ототожнюють технологією навчання з процесом комунікації. Інші (О. Малібог, Т. Сакамото, Ф. Янушкевич) в освітню технологію об'єднують засоби і процес навчання. Третя група (Д. Гасс, О. Богомоллов та ін.) пропонує розглядати її з позиції наукової організації навчального процесу. Н. Ф. Тализіна вважає, що суть сучасної технології навчання полягає у визначенні раціональних способів досягнення поставленої мети. Навчальний процес тут розглядається як система дій з планування, забезпечення і оцінювання процесу навчання. Г. К. Селевко вважає, що будь-яка освітня технологія має задовольняти певним критеріям: концептуальність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність [16, с. 16-17].

В Україні технологія освіти розробляється саме з позиції системного підходу (С. О. Сисоєва, О. М. Пехота, П. М. Олійник, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська, А. С. Нісімчук та інші), який є перспективним і науково обґрунтованим.

Сучасне розуміння технології ґрунтується на результаті. З цих позицій чи не найкраще підходить і до побудови освітньої технології. Є різні визначення цього поняття [7] як техніки реалізації навчального процесу. В. Я. Дубровський і Л. П. Щедровицький [5, с. 27] зробили спробу систематизувати “освітню технологію”. Вони розглядають її в трьох аспектах: *науковому*, за яким освітні технології є складовою педагогічної

науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси; *процесуально-описовому*, що являє алгоритм процесу, сукупність цілей, змісту і засобів для досягнення планових результатів навчання; *процесуально-дієвому* – як технологічний процес, функціонування всіх особистих, інструментальних і методологічних педагогічних засобів.

У практиці поняття "освітня технологія" використовується на трьох рівнях [5, с. 27]. Перший – *загальнопедагогічний*: загальнодидактична, загальновиховна технологія характеризує цілісний освітнянський процес у регіоні, в навчальному закладі на певному ступені навчання. Другий – *предметно-методичний*: освітня технологія використовується в значенні "окрема методика". Це сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання і виховання в рамках одного предмету, класу. Третій – локальний (модульний рівень), коли домінує технологія окремих частин навчально-виховного процесу (окремих видів діяльності – формування понять, виховання особистісних та професійних якостей, засвоєння нових знань, контроль і корекція, самостійна робота тощо).

Основними технологічними мікроструктурами є: прийоми, ланки, елементи, дії етапи та інше. Шикуючись у логічний ланцюг, вони створюють цілісну освітню технологію (технологічний процес). Технологічна карта – більш-менш деталізований опис процесу у вигляді, поетапної послідовності дій. Технології максимально пов'язані з навчальним процесом, діяльністю викладачів і тих, хто навчається. Тому **структуру освітньої технології** складають: концептуальна основа; змістова частина навчання (цілі навчання, зміст навчального матеріалу); процесуальна частина (організація навчального процесу, методи і форми навчальної діяльності тих, хто навчається, та діяльності викладачів – управління навчальним процесом, діагностика навчального процесу). В освітній технології повинні бути всі ознаки системи: логіка процесу, взаємний зв'язок усіх частин, цілісність. Їй властиві: керованість, цілеспрямованість, планування, поетапна діагностика, варіювання засобів і методів, корекція результатів. Сучасні освітні технології повинні гарантувати досягнення певного рівня навчання, бути ефективними за результатами та оптимальними в часі, витратах сил і засобів.

Поняття "освітня технологія" синтезує у собі вплив освітнього середовища на процес створення та функціонування адекватної до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтованої навчально-виховної системи соціалізації, особистісного і професійного розвитку й саморозвитку людини в освітній установі [12, с. 51].

Класифікація освітніх технологій. У теорії і практиці існує багато варіантів навчально-виховного процесу [7; 9; 10; 16, с. 16-17]. Однак бі-

льшість технологій за своїми цілями, змістом, методами і засобами мають досить багато спільного, а тому можуть бути диференційовані на кілька узагальнених груп.

За чинником психологічного розвитку: біогенні, соціогенні, психогенні й ідеалістичні технології.

За орієнтацією на особистісні структури: інформаційні технології (формування знань, умінь, навичок за спеціальними предметами); операційні (формування способів розумових дій); емоційно-художні й емоційно-моральні (формування сфери естетичних і моральних якостей); технологія саморозвитку (формування саморегулюючих механізмів особистості); евристичні (розвиток творчих здібностей) і прикладні (формування дієво-практичної сфери).

За характером змісту і структури: навчальні і виховні, світські і релігійні, загальноосвітні й професійні – орієнтовані, гуманітарні і технічно-кратичні, галузеві, предметні, а також монотехнологічні, комплексні і наскрізні технології.

В. П. Безпалько запропонував класифікацію педагогічних систем (технологій) за типом організації і управління пізнавальною діяльністю тих, хто навчається. За своєю структурою ця класифікація базується на системно-кібернетичному підході.

Важливим моментом в освітній технології є позиція студента в навчально-виховному процесі, ставлення до нього викладачів. Тут виділяють теж кілька типів технологій. До пріоритетних відносимо особистісно-орієнтовані, яка ставить у центр системи освіти ВНЗ студента, забезпечує йому комфортні і безпечні умови розвитку, реалізацію природних можливостей майбутніх фахівців.

Особистість у цій технології – головний суб'єкт, мета, а не засіб досягнення поставленої мети. Особистісно-орієнтовані технології характеризуються антропоцентричністю і гуманістичною спрямованістю на різнобічний, вільний і творчий розвиток особистості. Освітні технології мають також сприяти розвитку соціальної і професійної мобільності майбутніх фахівців, їх конкурентоспроможності на ринку праці, швидкій адаптації до сучасних освітніх потреб.

Застосування системного підходу як методологічної основи психолого-педагогічних досліджень розкриває сутність технології навчання з погляду її змісту, структури і функцій [10].

Зміст технології навчання є органічним поєднанням науково обґрунтованого і раціонально відібраного навчального матеріалу та організаційних форм, які створюють умови для збагачення мотивації, стимулювання активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Структура технології навчання включає систему педагогічних і навча-

льних методів, прийомів і способів цілепокладання, планування, організації і здійснення контролю, коригування й оцінювання навчально-пізнавальної діяльності студентів з метою формування в них культури навчальної праці.

Викладачі Житомирського державного університету імені Івана Франка, ґрунтуючись на наукових доробках вітчизняних та зарубіжних учених, розробляють інноваційні освітні технології за рядом напрямів:

- *технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів*: формування базових педагогічних знань (О. Є. Антонова), вивчення основ дидактики (В. М. Єремєєва, С. О. Карплюк), забезпечення фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики (О. М. Чемерис), організації самостійної роботи студентів (Н. Г. Сидорчук, О. М. Королюк), підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти (С. С. Вітвицька), поетапного управління процесом моделювання педагогічних ситуацій (О. Є. Березюк); формування моральних цінностей у майбутніх учителів (О. М. Власенко), особливості діяльності інноваційних загальноосвітніх та вищих навчальних закладів (І. І. Коновальчук); особистісно-орієнтованого навчання (С. Л. Яценко), формування вмінь, необхідних для організаторської педагогічної діяльності (О. В. Ілліна);

- *технологія розробки нового покоління підручників та навчальних посібників з педагогічних дисциплін*: з педагогіки школи та історії педагогіки (О. А. Антонова, О. А. Дубасенюк, М. В. Левківський, Н. Г. Сидорчук); з педагогіки вищої школи (С.С. Вітвицька); з методики викладання педагогіки (О. А. Антонова, О. А. Дубасенюк); з етнопедагогіки (О. С. Березюк) та ін.;

- *технології роботи із педагогічно обдарованою студентською молоддю* (О. Є. Антонова, Ю. М. Клименюк)

- *технології соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів*: загальні підходи (Н. А. Сейко, С. М. Коляденко); до роботи з батьками учнів початкової школи (Т. І. Шанскова), розв'язання соціально-педагогічних задач (В. А. Ковальчук, Н. П. Павлік)

- *проблеми міжособистісної взаємодії у вищому навчальному закладі*: психолого-педагогічні чинники організації співтворчості викладача і студентів у процесі навчання (Н. В. Якса), підготовки майбутніх учителів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту (Ю. О. Костюшко);

- *проблеми модульно-рейтингової та кредитно-модульної системи навчання* (М. М. Осадчий, О. Л. Музика, В. Є. Литнєв, О. М. Спирін);

- *технології удосконалення професійно-методичної компетенції майбутніх учителів іноземної мови*: автономне оволодіння студентами професійно-

методичними вміннями на базі Центру самопідготовки (Л. В. Калініна), особистісно-орієнтований підхід до навчання творчого писемного мовлення студентів (О. С. Гуманкова), інноваційні технології удосконалення професійної компетентності майбутніх мовників засобами позакласної роботи (Н. П. Сіваєва, Л. В. Темченко), методичний аналіз уроку іноземної мови засобами інноваційних технологій (Л. І. Березенська, В. В. Добржанська); підготовки майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної стратегічної компетенції (Н. С. Щерба); впровадження інноваційних методів навчання іноземних мов в освітній процес (О. В. Вознюк);

- *технології підготовки майбутніх учителів до художньо-творчої діяльності* (Г. І. Сотська, Н. Є. Колесник, О. М. Піддубна, Т. В. Шмельова); поліські обереги у творчих роботах студентів – членів та випускників Малої академії „Витинанка” (Г. В. Ямчинська).

Розроблені інноваційні технології спрямовані на розвиток особистості майбутнього фахівця і сприяють збагаченню його мотиваційної сфери, підвищенню рівня знань та професійних і дослідницьких умінь, удосконаленню в цілому навчальної та науково-методичної діяльності, що свідчить про їх високу ефективність.

Технологія професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів передбачає цілеспрямованість, керованість, контрольованість, оптимальність навчального процесу, тобто такого процесу, який можна відтворити і який приводить до проєктованого результату.

Реформування професійної педагогічної освіти потребує утвердження фундаментальної педагогічної освіти, гармонізації світоглядно-методологічних, дидактичних і психологічних знань, що допоможе фахівцю повніше реалізовувати гуманітарну, культуротворчу функцію освіти, оволодіти інноваційними технологіями навчання й виховання. Майбутні педагоги поряд з вивчення класичної педагогічної спадщини, прилучаються до прогностичних освітніх моделей, набувають педагогічного досвіду у різноманітній практиці.

Тому підготовка спеціаліста має бути адекватною запитам практики і разом з цим більш персоніфікованою, надаючи кожному студенту вже в період навчання можливості для поглиблення своєї професійної підготовки, оволодіння основами педагогічної майстерності, з урахуванням інноваційних технологій.

Отже, системний підхід до аналізу професійної підготовки вчителя-вихователя дозволяє створити підґрунтя для розробки педагогічної технології. Остання розглядається нами як системна і послідовна реалізація на практиці проєкту певної педагогічної системи професійної підготовки вчителя. Системний підхід охоплює всі напрями навчального проце-

су – від постановки цілей і конструювання змісту, засобів до перевірки ефективності роботи розроблених навчальних систем. Таким чином, мова йде про педагогічну технологію у навчальному процесі.

Логіка втілення педагогічної технології така:

По-перше, виділяємо кінцеву загальну мету дидактичної системи у вигляді моделі підготовки вчителя-вихователя через показники, які можна діагностувати.

По-друге, описуємо проміжні цілі (поетапно) професійного становлення особистості шляхом наступності й нарощування її потенціалу за прийнятими показниками і критеріями.

По-третє, відбираємо і дидактично обґрунтовуємо зміст навчально-виховного процесу відповідно до заданої мети.

По-четверте, реалізуємо розвивальні інформаційні технології, що відображають сучасний стан науково-педагогічного знання щодо процесу професійного становлення майбутнього вчителя. Всі технології повинні бути забезпечені об'єктивними методиками контролю якості даного процесу.

По-п'яте, окреслимо певні організаційні умови навчання і виховання студентів вищого навчального закладу.

Такий шлях дослідження пропонують ряд дослідників: Б. Блум, Дж. Керрол, Л. Андерсен, П. Крейтсберг, Є. Круль, В. Безпалько, М. В. Кларін та інші.

Розглянемо перший етап впровадження педагогічної технології у процесі підготовки вчителя. Згідно з концептуальною схемою мета системи освіти повинна бути відображена у моделі підготовки вчителя-вихователя. Відомо, що модель спеціаліста – це інтегрований опис, котрий включає основні професійні знання, вміння, особистісні якості майбутнього фахівця, співвіднесені з певними умовами його функціонування у наступних педагогічних системах. Опис може бути виконаний з різною повнотою, різним ступенем узагальнення. Удосконалення навчального процесу потребує більш точно побудованої моделі фахівця. Труднощі її побудови виникають через обмеженість сучасного психологічного, соціологічного знання про особистість взагалі.

Основу нашої побудови складає уявлення про ієрархію (таксономію) цілей у педагогічній системі, яка забезпечує її гнучку адаптацію і перехід до вимог соціального замовлення, до вчителя національної школи з урахуванням індивідуальних можливостей студентів. Розроблена модель реалізує процес цілеутворення з позиції педагогічної технології на трьох рівнях: стратегічному, етапному, оперативному.

На **стратегічному рівні** відбувається педагогічна інтерпретація соціально-державного замовлення і побудова моделі підготовки вчите-

ля-вихователя, випускника вищого навчального закладу. Насамперед, дана модель необхідна для переорієнтації його підготовки на морально-етичні цінності, пробудження національної та громадянської свідомості, розвитку творчого потенціалу, що сприятиме значному збагаченню світогляду, ціннісних орієнтацій майбутнього педагога.

На **рівні поетапного цілеутворення** стратегічна мета диференціюється на основні цілі за етапами підготовки: початкова, основна, заключна. Це складний процес, оскільки навчання і виховання через багатопредметність не завжди вдається скоординувати. За умов професійної спрямованості варіативного навчального плану, модель підготовки вчителя-вихователя стає об'єктом, навколо якого вибудовується вся педагогічна система.

Навчальний план педвузу має будуватися на пріоритетній основі вивчення історії, культури українського народу, його традицій, звичок національної психології, педагогічної спадщини. Звертання студентів до народної світової культури створює умови для дійової гуманізації змісту педагогічних та інших дисциплін, сприяє підвищенню статусу гуманітарної освіти.

Початковий етап підготовки вчителя (1-2 курсів) передбачає знайомство студентів з особливостями вчительської професії, основами педагогічних знань, які ґрунтуються на методологічних і теоретичних засадах суспільнознавчих та людинознавчих наук та сучасних наукових підходах.

Головне завдання *основного етапу* (3-4 курсів) визначається в оволодінні майбутніми вчителями початковими кваліфікаційними знаннями та вміннями з фаху, а також поглибленими суспільними і психолого-педагогічними знаннями та вміннями, різноманітними сучасними технологіями і методиками навчання.

На *завершувальному етапі* (5 курс) здійснюється фундаментальна педагогічна та загальноосвітня підготовка, закладаються основи для подальшого розвитку професійної майстерності вчителя-вихователя, його готовності до інноваційної діяльності.

Рівень оперативного цілеутворення полягає у формуванні цілей вивчення окремих навчальних предметів, зокрема, педагогіки, історії педагогіки, основ педагогічної майстерності, технології навчально-виховного процесу, які складають зміст педагогічної освіти. Ієрархія цілей формування особистості майбутнього вчителя національної школи дозволяє на основі об'єктивного контролю ефективно вдосконалювати педагогічний процес у вузі. Реалізація ієрархії цілей відбувається насамперед під час засвоєння змісту педагогічних дисциплін. Цьому сприяє опора на концепцію контекстового навчання, розробленої

А. О. Вербицьким. У рамках цієї концепції виділяється три основні види діяльності студентів у вищому навчальному закладі:

- навчальна діяльність у різноманітних академічних формах (лекції, семінари, лабораторно-практичні заняття), за допомогою яких можна будувати контекст майбутньої професійної діяльності;

- квазіпрофесійна діяльність, котра означає відтворення в умовах навчального закладу елементів педагогічної праці, а також певних взаємостосунків між виконавцями в різних ігрових формах: вони моделюють предметний і соціальний зміст майбутньої педагогічної роботи, її специфічні ознаки; інноваційна спрямованість;

- навчально-професійна діяльність студентів під час різних видів практик, виконання науково-дослідної роботи, написання рефератів, курсових та дипломних робіт, залучення до окремих видів інноваційної діяльності.

Створення нами дидактична система професійної підготовки майбутніх учителів передбачає формування у них узагальнюючих умінь, реконструювання навчальних знань у змістові аспекти.

Отже, становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір потребує суттєвих змін інноваційного спрямування у професійно-педагогічній підготовці майбутніх вчителів. В освітні системи активно впроваджується принцип варіативності, який дає можливість педагогічним колективам навчальних закладів вибирати і конструювати педагогічний процес різних моделей, включаючи й авторські. Широко розповсюджуються різні види педагогічних технологій, інноваційні підходи.

Майбутні педагоги мають орієнтуватися в широкому спектрі сучасних теорій, концепцій, підходів. Крім того потребує модернізації і сама технологія професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів.

У пропонованій монографії представлено різні варіанти технології педагогічної підготовки майбутнього вчителя з позиції сучасних наукових підходів, які в цілому відображаються у структурі готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності. „**Готовність до інноваційної педагогічної діяльності** – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії” [4, с. 277].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та практики професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, нами запропоновано відповідну структуру, яка вміщують наступні компоненти – ці-

льовий, мотиваційний, когнітивний (змістовий) діяльнісно-операційний, та оцінно-результативний.

Цільовий компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Велика увага приділяється усвідомленню майбутніми педагогами сутності процесу цілепокладання та технології постановки навчальних цілей, які з одного боку реалізують соціальне замовлення суспільства, з іншого – цілі професійно-педагогічної освіти. Студенти, вивчаючи здобутки світового досвіду (Б. Блум, П.У. Крейтсберг, Д. Б. Кретвол, Ф. Янушевич) та досягнення вітчизняних вчених та науковців близького зарубіжжя (С. У. Гончаренко, С. О. Сисоєва, П. У. Симоненко, А. М. Алексюк А. М. Борисова, Д. В. Чернілевський та ін.), осмислювали та вчилися конструювати таксономію цілей у пізнавальній та емоційно-ціннісній сфері. *Пізнавальна сфера* охоплює цілі оволодіння студентами професійними педагогічними знаннями, що передбачають не тільки їх відтворення, інтерпретацію, аналіз, конструювання, узагальнення, оцінку знань, але формування педагогічних умінь та навичок, розвитку творчого педагогічного мислення. Визначена таксономія реалізується в процесі розв'язання педагогічних проблем, ситуацій як конвергенційного, так і дивергенційного характеру для розвитку креативного мислення майбутнього вчителя. *Емоційно-ціннісна сфера* визначає цілі формування у майбутніх педагогів емоційно-особистісного ставлення до педагогічної професії, педагогічної діяльності, до педагогічної теорії та передового досвіду. Процес цілепокладання спрямований на поступовий розвиток у студентів поглядів, педагогічної позиції, переконань методологічного підґрунтя, гуманістично зорієнтованої філософії виховання та освіти, системи ціннісних орієнтацій. Цільові орієнтири мають сприяти у студентів формуванню інтересів і готовності до педагогічної професії, педагогічних здібностей, розвитку почуттєвої сфери майбутніх педагогів. Польський дидакт Б. Наврочинський наголошує на важливості взаємозв'язку пізнавальних та емоційно-оцінних процесів. Освіту він розумів як "наповнення культурою всієї людини, її інтелекту, почуття здатності до дії".

Мотиваційний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Виражає усвідомлене ставлення майбутнього педагога до інноваційних технологій та їх ролі у розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти. Він є стрижнем, навколо якого конструюються основні якості педагога як професіонала, оскільки від того, чим мотивує вчитель свою готовність до інноваційної діяльності, залежать характер його участі в інноваційних процесах, досягнуті результати у навчанні і вихованні дітей [4, с. 85-286].

Особистісну значущість конкретних мотивів досліджують на підставі аналізу сформульованих педагогом цілей власної інноваційної діяльності, його дій щодо реалізації цих цілей, а також аналізу змін у його мотиваційній сфері, самооцінок, ставлення до своєї професійної діяльності. Мотиваційна готовність, сприйнятливість до педагогічних нововведень є важливою якістю вчителя, оскільки лише адекватна цілям інноваційної діяльності мотивація забезпечує ефективну діяльність і саморозкриття особистості педагога.

Одним з провідних мотивів інноваційної педагогічної діяльності є пізнавальний інтерес. Пізнавальні інтереси майбутніх учителів, орієнтованого на застосування інноваційних освітніх технологій, концентруються навколо потреби у науковому розумінні сучасних наукових підходів до інноваційної діяльності, а також різноманітних аспектів особистісної орієнтації освіти; на осмисленні набутого власного досвіду, ступеня ефективності педагогічної діяльності, формування своєї позиції щодо змін у системі освіти; використанні нових знань у власній практичній діяльності.

Мотивація особистості майбутнього педагога обумовлена його професійними інтересами, ціннісними орієнтаціями, ідеалами. Вона виявляється як у всій його професійній життєдіяльності, так і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття зовнішніх подій і логіку поведінки.

Позитивну мотивацію майбутнього педагога до інноваційної діяльності засвідчує задоволення таких його особистісних і професійних потреб, як розвиток прагнення застосовувати нове, підвищувати рівень педагогічної майстерності, подолання професійних труднощів. Тому використання інноваційних технологій багато хто з майбутніх педагогів вважає єдиним важливим мотивом особистісного і професійного самоствердження.

Отже, показниками мотиваційного компонента готовності до інноваційної педагогічної діяльності є пізнавальний інтерес до інноваційних педагогічних технологій та особистісно-значущий смисл їх застосування.

Когнітивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Об'єднує сукупність знань майбутнього педагога про сутність і специфіку інноваційних педагогічних технологій, їх види та ознаки, а також комплекс умінь і навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності. Цей компонент є результатом пізнавальної діяльності. Його характеризують обсяг знань (ширина, глибина, системність), стиль мислення, сформованість умінь і навичок педагога.

Рівень поінформованості студентів про інноваційні технології визначають за обсягом його знань, які є необхідною умовою аналізу і вибору оптимальних способів розв'язання професійних проблем відповідно до бачення педагогом проблематики педагогічної інноватики, особистісних потреб та інтересів.

Уміння педагога засвідчують свідоме оволодіння діяльністю, яка за своєю структурою відповідає структурі його особистості, в якій виокремлюють такі професійні вміння:

— гностичні (уміння здобувати, поповнювати і розширювати свої знання, у тому числі в сфері інноваційної діяльності; за допомогою сучасних діагностичних методів вивчати особистість дитини і власну педагогічну діяльність);

— проектувальні (здатність планувати навчально-виховний процес відповідно до цілей освіти, психологічних закономірностей, оптимальне поєднання традиційних та інноваційних видів, методів, прийомів технологій професійної діяльності; уміння планувати позакласну роботу);

— конструктивні (уміння обирати оптимальні прийоми і способи навчання й виховання, форми роботи, відбирати і розподіляти навчальний матеріал, здійснювати оптимальне керівництво пізнавальними процесами учнів);

— організаційні (здатність організовувати інноваційну діяльність і навчальну активність дітей відповідно до цілей навчально-виховного процесу та цільових орієнтирів розвитку особистості);

— комунікативні (вміння використовувати різні механізми формування міжособистісних взаємин учасників педагогічного процесу, застосовувати сучасні інтерактивні освітні технології, створювати безконфліктний й гармонійний освітній простір, створювати інноваційну комунікативну мережу занять).

Інноваційна діяльність пов'язана з педагогічними дослідженнями. З огляду на це показниками сформованості когнітивного компонента готовності до неї є:

— методологічні знання (вміння сприймати дійсність із позицій системного підходу, сформованість загальнонаукових категорій);

— загальнотеоретичні й методичні знання (знання принципів і методів педагогічного дослідження, володіння конкретними дослідницькими вміннями);

— уміння успішно застосовувати інноваційні педагогічні технології (гностичні, проектувальні, конструктивні, організаційні, комунікативні);

— позитивний педагогічний досвід.

Реалізація когнітивного компонента особистісної готовності педагога до інноваційної діяльності означає для нього необхідність професій-

но самовизначитись, тобто усвідомити норми, модель своєї професії і відповідно оцінити свої можливості.

Зазначимо, що когнітивний (змістовий) компонент вміщує два основних розділи або підпростори знань – історико-педагогічний і загально-педагогічний. Як система предмет "історія педагогіки" охоплює історію розвитку вітчизняних та зарубіжних педагогічних ідей, поглядів, теорій, практик. Педагогіка – наука, яка являє собою певну систему знань, що склалася в процесі свого історичного розвитку і яка характеризує логіку руху наукової педагогічної думки. Як система, педагогіка має внутрішню побудову, певну структуру, певні взаємопов'язані елементи, частини. До основних розділів педагогіки відносять загальні основи педагогіки (філософію виховання і освіти), теорію і методику виховання, дидактику, школознавство. До педагогічної теорії відносять поняття, закони, закономірності, ідеї, принципи, правила, засоби, методи, форми виховання і навчання.

Враховуючи структурно-логічну побудову курсу педагогіки, загально-педагогічний блок знань вміщує такі розділи (модулі): загальні основи педагогіки (предмет, основні категорії, цілі, методологію педагогічної науки); теорія і методика виховання(сутність, принципи, основні напрями, методи, форми виховного процесу); основи дидактики (сутність, принципи, методи, форми процесу навчання); наукові засади внутрішнього контролю навчально-виховного процесу. Враховуючи й такі освітні тенденції: освіта, виховання упродовж всього життя, до першої частини посібника включено блок знань "технологія самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів у процесі самостійної роботи".

Крім того, виділяються блоки (модулі), що характеризують технологію соціально-педагогічної взаємодії, технологію розв'язання педагогічних задач.

Діяльнісно-операційний компонент вміщує різноманітні види, форми, методи, засоби, прийоми готовності до інноваційної діяльності у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів, які спрямовані на розв'язання завдань широкого діапазону: від репродуктивних до проблемно-пошукових. **Креативний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності.** Реалізується він в оригінальному розв'язанні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті. Його важливість породжена творчим характером інноваційної діяльності.

Майбутні педагоги мають осмислити ознаки креативності, яка характеризує здатність до створення нового, нетрадиційного підходу до організації навчально-виховного процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками дітей, уміння розвивати креативність дітей, що втілювалося б

у їх поведінці. Формування креативності у вихованців залежить від таких професійних умінь та установок педагога: визнання цінності творчого мислення; розвиток чутливості дітей до стимулів оточення; вільне маніпулювання об'єктами та ідеями; вміння всебічно розкрити особливість творчого процесу; вміння розвивати конструктивну критику, але не критиканство; заохочення самоповаги; нейтралізація почуття страху перед оцінкою тощо.

Креативність майбутнього педагога формується на основі наслідування досвіду, концепції, ідеї, окремого прийому, форми, методу з поступовим зменшенням питомої ваги наслідувального і зростанням питомої ваги творчого компонента педагогічної діяльності. Схематично цей процес можна представити так: наслідування, копіювання – творче наслідування – наслідувальна творчість – справжня творчість.

Майбутні вчителі усвідомлюють особливості педагогічної творчості, яка реалізується на двох рівнях:

1. Творчість у широкому розумінні, яка проявляється у відкритті нового для себе, тобто виявленні педагогом варіативних нестандартних способів розв'язання педагогічних задач. На цьому рівні відбувається перехід від алгоритмізованих, стереотипних прийомів до суб'єктивно нових.

2. Творчість у вузькому розумінні тлумачиться як відкриття нового для себе і для інших, тобто новаторство.

У творчих педагогів краще розуміння себе, висока самоповага, адекватна самооцінка, сильний зв'язок між такими підструктурами самосвідомості, як знання про себе, ставлення до себе, задоволеність своєю професійною діяльністю. Але творчий, конструктивний педагог не обов'язково є педагогом з високим інноваційним потенціалом. Інтерес до новацій може співіснувати із спрямованістю не на розвиток вихованця, а на інші зовнішні цілі: підвищення престижу в очах адміністрації, колег, батьків вихованців, задоволеність від володіння «модними» методиками. Це означає, що особистісна центрація педагога може спрямовуватися у різні сфери [4, с. 285-286].

Серед них проблемні питання, метод контент-аналізу, тестові завдання, ділові ігри, дискусії, індивідуальні, творчі завдання, мікрвикладання, моделювання, завдання аналітичного, конструктивного дослідницького характеру тощо. При цьому враховується, що розв'язання навчально-виховних задач у процесі професійної підготовки вчителя, потребує оволодіння студентами комплексом різноманітних методів, прийомів, засобів. Майбутні педагоги при визначенні методів повинні орієнтуватися на позиції вихователя-майстра у виборі засобів виховної взаємодії. Такий підхід сприятиме формуванню у студентів цілісного

наукового світогляду, виробляє індивідуальний стиль діяльності, поведінки. Оволодіння педагогічним інструментарієм виховного впливу відбувається різними засобами: шляхом переконань, вимог, особистісного прикладу, авторитету, заохочення тощо. Ураховуючи думку А. С. Макаренка щодо створення певних умов для виховання “справжньої” людини, необхідно поставити і майбутніх педагогів в такі умови, де б кожен з них міг реалізувати свої можливості, виробити власну позицію, переконання. Це означає, що слід створювати такий ланцюг навчально-розвивальних вправ, задач, розв’язуючи які студент формується як вчитель-професіонал.

Майбутні педагоги повинні усвідомити, що ефективність розв’язання педагогічних задач залежатиме від багатьох чинників, але в першу чергу від логіки сукупного цілеспрямованого застосування методів, принципів і педагогічних законів, індивідуальних особливостей вихователя і вихованців, умов і обставин, за яких здійснюється педагогічний акт.

Оцінно-результативний компонент передбачає зміни в особистості та професійній сферах майбутніх учителів, зокрема, формування світогляду, збагачення ціннісних орієнтацій, розвиток моральних якостей, уважного, турботливого ставлення до дітей, відповідальності, почуття обов’язку, педагогічного такту тощо. Водночас професійна підготовка передбачає поглиблення психолого-педагогічних знань, умінь вироблення гуманістично-орієнтованої позиції.

Формування у майбутніх вчителів умінь здобувати сучасні інноваційні знання у процесі самоосвітньої роботи знаходиться у прямій залежності від правильної організації процесу оволодіння “інструментами” науки, тобто дослідницькими методами. Більше того, у ряді педагогічних рекомендацій вказується на необхідність організації навчального процесу таким чином, щоб методи навчання наближувались до методів науково-педагогічних досліджень.

Важливу роль у професійно-педагогічній підготовці майбутнього учителя відіграє рефлексивне мислення, що виявляється у пізнанні й аналізі педагогом явищ власної свідомості та діяльності. Реалізується цей процес через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого.

Рефлексивне мислення розглядають як одну з важливих умов усвідомлення, критичного аналізу і конструктивного вдосконалення власної діяльності. Здатність людини рефлексивно ставитися до себе і до своєї діяльності є результатом освоєння (інтеріоризації) нею соціальних відносин між людьми. На основі взаємодії з іншими людьми, прагнучи зро-

зуміти думки і дії іншого, людина виявляє здатність рефлексивно поставитися до себе. Отже, пошук, освоєння і застосування відомих педагогічних інновацій, аналіз отриманих результатів і власного індивідуального стилю роботи можуть сприяти створенню педагогом нових інноваційних освітніх технологій [4, с. 287].

Процес рефлексії індивідуальний. Активізація рефлексивної позиції пов'язана з орієнтацією педагога на саморозвиток. Джерелом цього процесу є система усвідомлених педагогом суперечностей у професійній діяльності. Тому в навчально-професійній діяльності необхідно створювати такі ситуації, які б актуалізували рефлексивну позицію педагога, формували його позитивне само-сприйняття, стимулювали процеси самоствердження.

Показником рефлексивного компонента в структурі готовності до інноваційної педагогічної діяльності є сформованість рефлексивної позиції (характер оцінки педагогом себе як суб'єкта інноваційної діяльності).

Отже, цільовий, мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-операційний та оцінно-результативний компоненти в сукупності репрезентують структуру готовності педагога до інноваційної діяльності. Ця готовність є особистісним утворенням, яке опосередковує залежність між ефективністю діяльності педагога і його спрямованістю на вдосконалення свого професійного рівня.

Саме тому в теорії і практиці вищої школи стали більше уваги приділяти проблемному навчанню, ширше впроваджувати задачний підхід. Майбутнього вчителя ставлять у положення дослідника, який шукає істину, використовуючи методи дослідження психолого-педагогічних наук.

Слід урахувати й специфіку технологічного підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, яка полягає в тому, що педагогічна діяльність складна і багатогранна і містить безліч непередбачених педагогічних ситуацій. Тому творчий характер педагогічної професії не потребує повної деталізації та конкретизації усього навчального процесу. Доцільно продумувати альтернативні варіанти навчально-виховного процесу у вищій школі при збереженні загального курсу на конкретизовані цілі. Крім того, на нашу думку, вимоги повного засвоєння навчального матеріалу слід застосовувати до виділених базових педагогічних знань та умінь. Бажано спеціально передбачати навчальну діяльність з додаткового та розвиваючого матеріалу.

Перехід на 12-річне навчання, зміни у змісті і структурі загальної середньої освіти мають глибинний характер і потребують особливої уваги до проблеми підготовки вчителя, який має усвідомлювати свою

відповідальність, стати суб'єктом особистісного і професійного зростання і вміти досягати нових педагогічних цілей.

З урахуванням цієї позиції, учитель має виступати не лише транслятором знань, а й бути людиною культури і вселюдських цінностей, "провідником ідей державотворення і демократичних змін". Пріоритетною стає підготовка вчителя-вихователя спроможного вчити не лише власному предмету, а здійснювати соціально-культурні зв'язки в процесі навчання. Відбувається переорієнтація вчителя від просвітництва до здійснення культуротворчої місії від авторитарно-маніпулятивної педагогіки до педагогіки особистісно-орієнтованої, комунікативної.

Розробка та впровадження інноваційних технологій професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у поєднанні з гуманістично-орієнтованим підходом у навчальному процесі в Житомирському державному університеті засвідчив про суттєві зміни у розвитку складових основ професійної майстерності: сформовані цільові установки на ідеї гуманістичної особисто-орієнтованої педагогіки; значно збагатилася мотиваційна сфера майбутніх фахівців щодо готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності; розвинулась потреба глибше пізнати сутність різноманітних педагогічних та соціально-педагогічних явищ і процесів; значно підвищився рівень сформованості комплексу педагогічних умінь студентів; розширився та збагатився арсенал сучасних інноваційних методів і технологій, форм та засобів педагогічної взаємодії з учнями; у майбутніх вчителів сформована потреба у самоосвіті, самовихованні, саморозвитку природних можливостей.

Отже, гуманістично-орієнтований та інноваційно спрямований навчальний процес професійної педагогічної підготовки вчителів закладає підґрунтя їх професійного вдосконалення впродовж всієї життєдіяльності.

Література

1. Бордовская Н. В. Педагогіка / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Спб. : Питер, 2001.
2. Волкова П. Педагогіка : посіб. / П. Волкова. – К. : "Академія", 2001.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : „Академвидав”, 2004. – 352 с.
5. Дубровский В. Я. Проблемы системного инженерного психологического проектирования / В. Я. Дубровский, Л. П. Щедровицкий. – М., 1995.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе / М. В. Кларин. – М., 1989.
8. Кузьмина Н. В. Законы развития фундаментального образования в регионе : программа / Н. В. Кузьмина, В. А. Полянин. – Ковров : КГТА, 2008. – 44 с.

9. Олійник П. М. Передові педагогічні технології, дидактично-методичні особливості та можливості їх / П. М. Олійник // Метод навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. / за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника.- К. : Вища шк., 2003. – 323 с.
10. Освітні технології : навч.-метод. посіб. /О. М. Пехота, А. З. КікTENKO та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
11. Паутова Л. Є. Акмеологическая продуктивность інноваційної позиції преподавателя в развитии творческой готовности студентов к профессиональной деятельности : автореф. дис. на соискание науч. звания канд. псих. наук. – Шуя. : «Полиграфия-Центр», 2004. – С. 90–91.
12. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія /за ред. С. О.Сисоевої. – ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
13. Педагогічні технології: наука – практиці : навч.-метод. підруч. /за ред. С. О. Сисоевої. – К. : ВІПОЛ, 2002. – Вип. 1. – 281 с.
14. Пінчук В. М. Інноваційні процеси – підґрунтя проектування нових освітніх технологій / В. М. Пінчук //Освіта і управління. –1998. – Т. 2. – Число 3. – С.89.
15. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике /В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
16. Селевко Г. К. Современные образовательные технологи : учеб. пособ. / Г. К. Селевко – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
17. Фурман А. В. Методологічний аналіз систем розвивального навчання / А. В. Фурман //Педагогіка і психологія. – 1995. – №1.
18. Юсуфбекова Н. Р. Тенденции и законы инновационных процессов в образовании / Н. Р. Юсуфбекова //Новые исследования в педагогических науках. М., 1991. – Вып. 2 (58).

ЯКІСТЬ ОСВІТИ ЯК ОСНОВНИЙ ПРІОРИТЕТ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ДО ЗМІН В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

У сучасних умовах розвитку вітчизняної освіти надзвичайно важливо зрозуміти, як саме повинна змінитися професійно-педагогічна діяльність, оскільки саме вчитель є основним суб'єктом змін в освіті й без його активної участі прогресивні зміни неможливі.

Тому так важливо визначити зміст підготовки вчителів до розв'язання завдань забезпечення якісної освіти для всіх. Цілком очевидно, що в даному контексті необхідно встановити необхідні зміни у професійній підготовці майбутніх учителів у педагогічному університеті, а також можливості підвищення кваліфікації в даному напрямі працюючих учителів.

Сьогодні будь-яка держава визначає політику в галузі освіти, орієнтуючись на те, як ті або інші зміни в галузі освіти забезпечують конкурентоздатність країни.

Очевидно, тут набуває чинності трохи інше розуміння якості освіти, а саме «якість як адекватність меті», оскільки формулювання мети освіти завжди чуїно реагує на соціокультурні зміни в суспільстві. Отже, таке розуміння якості є визначальним для системи освіти.

Сьогодні якість зазвичай розглядається у двох аспектах:

- практичний аспект як задоволення запитів й очікувань;
- технічний аспект як характер об'єкта або явища, тобто повний набір реалізованих характеристик якості і їхнє значення, пов'язане із запитом й очікуваннями [7].

До кінця тисячоліття якість освіти розглядалася в ряді таких понять, як доступність й ефективність. На досягнення цих цілей орієнтовані програми розвитку освіти ЮНЕСКО, Європейського співтовариства, багатьох національних систем освіти.

У документах ЮНЕСКО одне з перших визначень якості освіти з'явилося в доповіді Міжнародної комісії з розвитку освіти „Учитися жити: Світ освіти сьогодні й завтра (Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow)”. Комісія визначила основну мету соціального розвитку як викорінювання нерівності й становлення демократичного суспільства на принципах справедливості. Зокрема, у доповіді сказано, що „мету й зміст освіти варто переглянути для забезпечення нової якості суспільства й нової якості демократії”. Нові на той період поняття „освіти упродовж усього життя або безперервна освіта ('lifelong learning')” й „відповідність викликам часу ('relevance')” розглядалися як особливо зна-

чимі. У доповіді робився акцент на значенні науки й технології. Стверджувалося, що поліпшення якості освіти можливо лише в таких системах освіти, у яких створені можливості для пізнання принципів наукового розвитку й загального прогресу у форматі локального соціокультурного контексту навчання [13].

Приблизно через два десятиліття ЮНЕСКО була представлена доповідь „Освіта: Прихований скарб (Learning: The Treasure Within)” Міжнародної комісії з освіти для XXI століття. У доповіді зазначалося, що безперервна освіта базується на чотирьох підставах:

- учитися пізнавати, що означає, що учні щодня конструюють своє власне знання із зовнішніх (інформація) і внутрішніх (досвід, мотиви, цінності) елементів;
- учитися робити, що означає практичне застосування вивченого;
- учитися жити разом, що характеризує прагнення до життя, вільного від будь-якої дискримінації, коли в кожного є рівна з іншими можливість власного розвитку, розвитку своєї сім'ї й місцевого співтовариства;
- учитися бути, що виділяє вміння, необхідні кожній людині для повного розвитку власних можливостей;

Таке розуміння освіти забезпечувало інтегрований підхід до шкільного навчання й, відповідно, до розуміння якості навчання [12].

Питанням якості освіти присвячена й велика програма ЮНЕСКО „Освіта для всіх”. До кінця XX століття загальноосвітнім завданням цієї програми було забезпечення доступу до освіти й спостерігалася природна орієнтація на кількісні аспекти освітньої політики в країнах світу. У 2000 році в декларації конференції „Освіта для всіх” у Дакарі було чітко визначено, що якість освіти є визначальним чинником залучення дітей до освіти. Було зроблено висновок про те, що проблем з відвідуванням школи й проблем відсівання не виникає, якщо дітей добре вчать і вони роблять успіхи в навчанні. Таким чином, висвітлюються нові аспекти якості освіти, зокрема, вартісним є не тільки результат освіти, але й забезпечення якісного процесу навчання, створення адекватних умов для отримання якісного результату [13].

Отже, у розумінні якості освіти відбувається зсув акцентів: якщо раніше низькі результати освіти можна було пояснити тим, що школярі не можуть досягти гарних результатів у силу своїх здібностей або низькою мотивацією навчання, то тепер акцентуються проблеми створення в першу чергу педагогічних умов для того, щоб кожна дитина знайшла свій шлях в освіті. Таким чином, стає очевидним зміна змісту результативного аспекту якості освіти, що демонструє не тільки навченість, що фіксується балом на випускному іспиті.

Навчання сприяє не тільки надбанню знань, формуванню вмінь, але й розвитку в дитини емоційної сфери, творчих здібностей, формуванню цінностей і відносин, необхідних для активного й відповідального громадянина. Було прийнято, що освіту варто розуміти як комплекс процесів і результатів, які визначаються за допомогою категорії якості.

Розглянемо, як сьогодні розуміється якість освіти.

Сьогодні не можна говорити про загальноприйняту позицію із приводу розуміння якості освіти. Однак ЮНЕСКО на підставі результатів міжнародних досліджень у галузі якості освіти, зокрема дослідницької програми „Освіта для всіх” [13], вважає, що якість освіти можна описувати й поліпшувати через характеристики:

- 1) учнів (їх здоров'я, мотивацію до навчання й, безумовно, результатів навчання, які учні демонструють);
- 2) процесів (у яких компетентні вчителі використовують технології активного навчання);
- 3) змісту (адекватні навчальні плани й програми);
- 4) систем (управління й адекватний розподіл і використання ресурсів).

Коли йдеться про зміст якості освіти, мабуть, необхідно визначити в першу чергу мету й завдання освіти.

Шкільна освіта має на увазі, що учень успішно опановує різними предметами, включаючи: читання й письмо рідною мовою, основні розділи математики, основи природознавства, основи здорового способу життя й фізичної культури, суспільні дисципліни, технології, мистецтво.

Проблема індивідуального розвитку в процесі навчання – фундаментальна частина будь-якої дидактики. Педагоги посилаються на той або інший аспект цієї проблеми щораз, коли говорять про розвиток навичок читання й мовлення, про формування толерантного відношення до інших людей, про розширення й поглиблення знань і уявлення про навколишній світ, про вироблення різноманітних умінь і про здібності вирішувати складні завдання. У педагогіці розвиток асоціюється з такими словами, як „краще”, „глибше”, „вище” й „більше”, що вказують на прям зростання учнів у тій або іншій сфері навчання [11, с. 9].

Навчальні програми у шкільній освіті складаються таким чином, щоб забезпечити різнобічний розвиток учнів. Шкільні програми, принаймні ті з них, що охоплюють період обов'язкового навчання, спрямовані на те, щоб формувати вміння і навички у всіляких сферах освіти: мовах (рідній та іноземній), математиці, фізичному вихованні, музиці й малюванні. Таким чином, різнобічна освіта означає, що учень успішно опановує різними предметами, включаючи читання й письмо рідною

мовою, основні розділи математики, основи природознавства, основи здорового способу життя й фізичної культури, суспільні дисципліни, техніку, мистецтво.

Однак сьогодні проблеми шкільної освіти зовсім не обмежуються тільки формуванням знань, умінь і навичок. Школи бачать своє завдання також й у тім, щоб забезпечувати розвиток особистісних і соціальних умінь – лідерства, здатності працювати в колективі, упевненості в собі, емпатії, внутрішньої мотивації й особистісної незалежності. Тому всі аспекти розвитку школяра не зводяться до засвоєння конкретних знань і навичок, а полягають у формуванні загальних соціальних умінь й якостей, необхідних для розвитку особистості школяра в цілому.

Якщо застосувати тенденції розвитку сучасного суспільства, вимоги до людини інформаційного суспільства до формулювання цілей, а отже, і результатів освіти, то, мабуть, в інформаційному суспільстві затребувані випускники школи здатні:

- гнучко адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях, самостійно здобуваючи необхідні знання, уміло застосовуючи їх на практиці для розв'язання різноманітних виниклих проблем, щоб протягом усього життя мати можливість знайти в ньому своє місце;

- самостійно, критично мислити, уміти бачити виниклі в реальній дійсності проблеми й шукати шляхи раціонального їхнього рішення, використовуючи сучасні технології; чітко усвідомлювати, де і яким чином знання, що вони здобувають, можуть бути застосовані у навколишній дійсності; бути здатними генерувати нові ідеї, творчо мислити;

- грамотно працювати з інформацією (уміти збирати необхідні для рішення певної проблеми факти, аналізувати їх, висувати гіпотези розв'язання проблем, робити необхідні узагальнення, зіставлення з аналогічними або альтернативними варіантами рішення, установлювати статистичні закономірності, робити аргументовані висновки, застосовувати отримані висновки для виявлення й розв'язання нових проблем);

- бути комунікабельними, контактними в різних соціальних групах, уміти працювати спільно в різних галузях, у різних ситуаціях, запобігаючи або виходячи з будь-яких конфліктних ситуацій;

- самостійно працювати над розвитком власної моральності, інтелекту, культурного рівня [5, с. 98].

Виходячи з вищевказаного, можна вести мову про особливі умови й вимоги до діяльності вчителя. Вимоги ці визначаються в першу чергу вимогами досягнення нової якості освіти, що, у свою чергу, визначається тим, наскільки отримана освіта забезпечує випускникові школи успішну життєдіяльність в умовах невизначеності сучасного суспільства.

У цьому зв'язку підсилюється необхідність реалізації суб'єктного підходу в навчанні, забезпечення безумовного права кожної дитини активно вибирати й самостійно конструювати своє шкільне життя. При цьому істотно змінюється роль учителя: від трансляції знань і способів діяльності він повинен переходити до проектування індивідуального маршруту інтелектуального й особистісного розвитку кожного школяра й педагогічної підтримки просування школярів за індивідуальним освітнім маршрутом [3; 4].

У міжнародній практиці освіти професійна діяльність педагога оцінюється насамперед через оцінку результатів, що демонструються учнями. Поняття результату, як уже було сказано, безумовно пов'язане з поняттям якості освіти. При оцінці якості освіти варто мати на увазі, що на результати, що свідчать про якість освіти, можуть впливати фактори:

- особливості учнів;
- особливості соціокультурного середовища;
- матеріальне забезпечення освіти;
- особливості педагогічного процесу;
- особливості результатів.

Щодо особливостей педагогічного процесу в освітній установі, ми розуміємо, що його ефективність дуже залежить від матеріального забезпечення освіти або контекстних факторів (наприклад, соціокультурної ситуації в країні, регіоні або місця розташування конкретної школи). Саме у процесі навчання стає яким вплив стандартів на розвиток дитини, стає очевидним „працюють”, чи ні технології й методи навчання, запроваджені вчителем чи демонструють мотивацію до навчання й уміння вчитися.

Визначимо, як сучасне розуміння якості освіти відбивається на професійно-педагогічній діяльності вчителя, як учитель засобами своєї діяльності забезпечує досягнення нової якості освіти для всіх.

У документах спеціальної міжнародної конференції з питань освіти, що відбулася на 35-й сесії ЮНЕСКО в серпні 1975 р., зазначалося, що неможливо забезпечити майбутнього вчителя знаннями й уміннями, достатніми для усієї його професійної діяльності. Це обумовлено постійним відновленням і розвитком загальних і педагогічних знань і поступових змін, що відбуваються в педагогічних системах, а також зростанням творчого характеру педагогічної діяльності. Тому первісна підготовка до професії повинна розглядатися у процесі безперервної педагогічної освіти вчителів, як перша фундаментальна стадія [6, с. 110].

На сучасному етапі розвитку концепція безперервної педагогічної освіти у світі виглядає в такий спосіб:

- Початкова фундаментальна педагогічна освіта забезпечується в стінах педагогічних коледжів, інститутів або університетів, причому у всіх країнах яскраво виражена тенденція переходу на університетську педагогічну освіту.

- Період адаптації й становлення професійної діяльності молодого вчителя під керівництвом більш досвідчених учителів школи у Великій Британії – пробний рік одержав назву тьюторинг й у США – менторинг, що займає по тривалості від одного до трьох років.

- Підвищення кваліфікації працюючих учителів (а також учителів, що призупинили на певний час свою професійну діяльність і знову приступають до роботи в школі) проходить на довгострокових і короткострокових курсах, що здійснюється у ВНЗ, спеціальних установах підвищення (або вдосконалення) кваліфікації, учительських центрах і школах (останній тип підвищення кваліфікації одержав велике поширення у Великій Британії й США

- Самоосвіта вчителів (робота в бібліотеках, консультації у більш досвідчених учителів і провідних викладачів ВНЗ, обмін думками на різних учительських нарадах, семінарах, конференціях по обміні досвідом і новітніми методиками й досягненнями в педагогічній науці). „Підвищення кваліфікації у процесі самоосвіти не вимагає державних витрат, але підходить лише тим, у кого є висока мотивація до навчання. Така мотивація забезпечується введенням професійних „сходів” [1, с. 93]. Чим вище професійний рівень діяльності вчителів, тим вище рівень заробітної платні, причому ці розходження іноді досить значні.

Незважаючи на специфіку навчання у школі й вступ до педагогічних вищих навчальних закладів України, Великої Британії й США, профорієнтаційна робота на професію вчителя здійснюється за одними принципами і до абітурієнтів і студентів ставлять аналогічні критерії й вимоги. Заслугове на особливу увагу експериментальна модель педагогічної орієнтації в педагогічних вузах Великої Британії.

Усі студенти відразу після вступу в коледж обов'язково прикріплюються до однієї зі шкіл відповідно до контракту. Види діяльності, до яких залучаються студенти, можуть бути різні, починаючи від функцій допоміжного персоналу до помічника вчителя й самого вчителя. Сам зв'язок студента зі школою допомагає йому знайти своє місце у шкільному житті, звикнути до тієї атмосфери, у якій йому доведеться працювати, дає можливість спостерігати за дітьми, зрозуміти психологію їхньої поведінки й поєднати теоретичні знання, які він одержує в коледжі, із практичними навичками, набутими у школі. На початковому рівні в основі змісту підвищення кваліфікації – потреби практиканта, що полягають у набутті загальних навичок роботи у класі: ефективно використан-

ня технічних засобів навчання, методика подачі матеріалу, форми контролю знань і т.д. Це з одного боку. З іншого боку – інтереси школи, що відбивають її специфіку, тобто реальні умови діяльності, рівень розвитку її учнів. Враховуються й такі фактори, як політика уряду в освіті, рівень розвитку продуктивних сил у країні, наукові дослідження й наукові відкриття в галузі викладання, педагогіки й психології, соціальні зміни й залучення батьків, уряди й представники громадськості з проблем шкільної освіти.

„Мета професійної підготовки, її результат свідчать про те, що кожна людина, що опановує професією, зіштовхується із трьома її аспектами – змістовним, особистісним і процесуальним (технологічним)” [2, с. 45]. У процесі професійної підготовки вирішуються завдання, пов'язані з визначенням того, що повинен знати фахівець відповідно до кола обов'язків, як ці знання він буде застосовувати у своїй професійній діяльності, якими якостями особистості повинен володіти, щоб знання й уміння давали максимальний результат.

З погляду зазначених трьох аспектів професійна підготовка включає те загальне, що є характерним для діяльності всіх учителів (незалежно від профілю), і частка, що відбиває особливості предметника. Імовірно, якщо є в наявності єдність і взаємозв'язок трьох аспектів професійної підготовки, можна говорити про високий рівень. Однак, як показує практика, цього поки немає, тому питання підготовки вчителів привертають пильну увагу вчених.

Система професійної підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ Великої Британії й США є багаторівневою – бакалавр, магістр. Строк навчання коливається від 4 до 11 років. Більшість учителів виходить із університетів у званні магістра гуманітарних наук в освіті або магістра точних наук в освіті. У середньому, студенти, що одержують звання магістра того або іншого профілю, навчаються 4-5 років. На сучасному етапі для викладання в державних школах Великої Британії на всіх рівнях навчання (класи дошкільного, початкового навчання, включаючи підготовчі класи, і класи середньої освіти) необхідно мати статус кваліфікованого вчителя.

Професійна підготовка майбутніх учителів у ВНЗ Великої Британії й США здійснюється за паралельною, послідовною й альтернативною моделями.

Паралельна модель навчання звичайно включає у Великій Британії – три, у США – чотири роки повного навчання вчителів й приводить до першого ступеня – бакалавра освіти. Таке навчання забезпечується в Україні педагогічними університетами й інститутами, у Великій Британії педагогічними коледжами „загального” профілю університетського

рівня й коледжами вільних мистецтв, у США – педагогічними коледжами [8; 9]. Однак число педагогічних коледжів у Великій Британії й США різко скорочується. Професійно-педагогічна підготовка за паралельною моделлю починається з першого року навчання і йде паралельно із загальною й фаховою освітою. Програма паралельної моделі включає 4-ри основних розділи підготовки майбутнього вчителя:

а) обов'язкові для всіх студентів загальноосвітні („базисні“) курси;

б) психолого-педагогічний цикл дисциплін, що включає в різних комбінаціях вивчення загальних основ педагогіки, психології, шкільної гігієни й історії педагогіки. Вивчення цих дисциплін доповнюється різними видами педагогічної практики;

в) один - два „предметних“ курси, призначених для особистісної освіти студента й обраних ним зі звичайного циклу шкільних дисциплін. Ці предмети студент вивчає більш глибоко;

г) так звані „професійні“ курси [8].

Однією з основних проблем є проблема розробки навчальних планів професійної підготовки вчителів. В основному, раніше переважав технократичний предметно – орієнтований підхід [11, с. 79]. Вважалося, що якщо майбутній фахівець пройде успішно у процесі навчання певні курси загальноосвітніх, спеціальних, професійних дисциплін і виробничу практику, то надалі у процесі своєї виробничої діяльності на основі самоосвіти він виросте у висококваліфікованого професіонала. При цьому, у багатьох країнах, таких як США, Велика Британія, Німеччина й інших, переважала практична підготовка, в інших же, таких як Франція, навпаки, теоретична підготовка майбутніх фахівців у вузах й університетах.

Початок педагогічної кар'єри традиційно вважається найбільш відповідальним етапом у процесі професійного становлення вчителів у Великій Британії й США. Про важливість цього етапу тривалістю від одного до трьох років і про пильну увагу до професійної адаптації молодого вчителя говорить існування спеціальних програм, які одержали назву: у Великій Британії – пробний рік і тьюторинг, у США – учитель першого року й менторинг.

Серед найважливіших цілей наставництва у всіх порівнюваних країнах традиційно називається формування індивідуального професійного стилю, активності й самостійності. Рішення цього завдання багато в чому визначається вибором наставника, основними функціями якого є: допомога новачкові в оцінці своєї діяльності, удосконалюванні методів викладання, складанні інструкцій і завдань для учнів [9, с. 32].

У Великій Британії й США молодий учитель уже після першого року роботи може претендувати на підвищення свого професійного статусу-

су й підвищення заробітної платні за результатами звіту за минулий навчальний рік.

Природа педагогічної праці вимагає постійного руху, творчого пошуку. Значення самоосвіти вчителів особливо зростає в цей час, коли відбувається небачене прискорення прогресу у всіх сферах виробництва й обслуговування, що породжує втрату відносної стійкості професійних знань й умінь, їх швидкому „моральному знецінюванню” [6, с. 101].

Форми педагогічної самоосвіти різні й різноманітні. Це, насамперед: самостійна дослідницька робота з певної тематики за фахом, педагогіки або методики під керівництвом викладачів вузів, досвідчених учителів шкільних і міжшкільних методичних об'єднань або наставників. Самостійне вивчення досягнень педагогічної науки й передового педагогічного досвіду в бібліотеках, на відкритих уроках і заходах досвідчених учителів, творче навчання у школі молодого вчителя. Участь у методичних і практичних семінарах, конференціях, педагогічних читаннях і багато чого іншого.

Усі вчителі у Великій Британії й США зобов'язані брати участь у шкільному навчанні вчителів школи, що інтенсивно забезпечується урядом. Для цього за програмою Грантів Допомоги Педагогічного Навчання створені спеціальні фонди. Необхідна допомога школам здійснюється, за контрактом, місцевими органами управління освітою, вищими навчальними закладами й приватними консультантами. Учителі шкіл, що мають повну ставку повинні мати хоча б 5 робочих днів на рік, вільних від занять. Міністерство освіти пропонує, щонайменше, 3 із цих 5 днів присвячувати шкільному навчанню вчителів.

Для викладачів навчальних закладів подальшого навчання не обов'язково мати статус кваліфікованого вчителя, але в той же час заохочується їхнє навчання на спеціальних курсах з подальшої освіти для одержання сертифіката фахівця в світі або сертифіката викладача освіти для Дорослих. При вступі на навчання їм необхідно мати десятирічний стаж роботи, тому багато хто з них починає навчання під час роботи.

Викладачам вищих навчальних закладів не обов'язковий статус QTS, виключення становлять викладачі педагогічних закладів, які повинні до того ж мати солідну практику роботи у школі.

Заключний етап концептуальної моделі безперервної педагогічної освіти – підвищення кваліфікації вчителів у період їхньої професійної діяльності – післядипломне навчання.

У Великій Британії (як й у США) наступним ступенем підготовки вчителів після PGCE є магістр наук в освіті. Для одержання цього ступеня необхідно закінчити річний курс навчання, у який входять три основні дисципліни (наприклад, учіння й навчання у класі; педагогічна осві-

та її становлення вчителя; стратегія її навички дослідницької роботи у класі), додаткова дисципліна (природа шкільних дисциплін, тобто їх філософський її ідеологічний характер), найчастіше одна з „базисних” шкільних дисциплін, іспити її захист дисертації [10, с. 91].

Вищим ступенем підготовки у Великій Британії, як й у США, є ступінь доктора філософії, що присуджують після дворічного навчання, а точніше – науково-дослідної роботи з обраної спеціальності під керівництвом наукового керівника (іноді двох), усного іспиту її захисту дисертації [8, с. 76].

Як показав аналіз спеціальної літератури, у світі створені її продовжують створюватися різні моделі професійної підготовки педагогічних кадрів, завданням яких є підвищення якості підготовки вчителів, формування в них потреби у безперервній освіті упродовж життя, оволодіння з боку педагогів необхідними компетенціями (ключовими, базовими, спеціальними й т.д.) і, як результат, досягнення високої якості освітньої діяльності стосовно споживачів відповідних послуг.

Аналіз ідей модернізації загальної освіти її реформ освіти за рубежом дозволяє зазначити, що сутнісною рисою педагогічної діяльності є побудова особистісно-орієнтованого навчання, що базується, передусім, на:

1) технологіях конструювання: навчальних програм, процедур оцінювання, організації навчання (в індивідуальних і колективних формах) як самоосвітньої діяльності;

2) системній психолого-педагогічній діагностиці особистісних якостей учня;

3) педагогічній підтримці розвитку індивідуальних здібностей учня;

4) використанні „прихованих можливостей” (укладу життя освітньої установи).

Реалізація перерахованих особливостей особистісно-орієнтованого навчання вимагає, щоб педагоги могли керувати індивідуалізованими навчальними програмами, орієнтованими на розвиток компетенцій, програмами, у рамках яких використовуються нові форми оцінювання. Тільки в цьому випадку учні одержують можливість виявляти свої специфічні таланти, стежити за становленням у процесі розвитку її одержувати визнання своїх здібностей і досягнень, які вони розвили у процесі здобуття освіти [6, с. 98].

Як ми вже з'ясували, сучасне розуміння якості освіти не зводиться до навченості, а припускає становлення готовності випускника до успішної життєдіяльності в умовах невизначеності сучасного світу її включає не тільки предметну, але її соціальну її особистісну компетенції. Орієнта-

ція на таке розуміння якості освіти вимагає його відкритості, що проявляється у внутрішній і зовнішній оцінці якості освіти й приводить до того, що основне призначення, тобто функція вчителя, сприяє освіті дитини.

Необхідні зміни у професійній діяльності вчителя зручно показати через зміну функцій учителя. Склад функцій професійно-педагогічної діяльності визначається системою необхідних змін процесу навчання під впливом факторів, які визначають нову якість освіти, що у сучасних умовах розуміється як якість підготовки випускника до успішної самостійної життєдіяльності в умовах невизначеності сучасного суспільства. Серед них:

- орієнтація педагогічних цілей на самореалізацію учня й визначення результату освіти через компетентність випускника;
- включення в зміст освіти навчального матеріалу, самостійно набутого учнями;
- використання освітніх технологій, які вимагають від учителя прояву нових професійних ролей координатора, організатора, помічника, консультанта і орієнтовані на командну роботу вчителів;
- зміна характеру взаємодії вчителя й учнів, пов'язаного з установкою вчителя на розвиток учня засобами свого предмета;
- розширення освітнього середовища школи й пошук партнерів, що виступають суб'єктами освіти дитини;
- зміна оцінки досягнень учня (формалізована й автентична оцінка), що вимагає від учителя вмінь діагностики й гнучкої корекції педагогічного процесу;
- готовність учителів до змін професійно-педагогічної діяльності.

Реалізація в практиці даних змін припускає, що в діяльності вчителя поряд із традиційними, умовно названими „лінійними”, функціями – навчання й виховання, будуть проявлятися й нові (інтегративні) функції, що відбивають зміни діяльності вчителя, орієнтовані на забезпечення нової якості шкільної освіти у контексті тенденцій, що характеризують розвиток сучасного суспільства.

Суб'єктна позиція вчителів у визначенні освітньої політики означає необхідність визначення їхньої ролі лідерів в освіті й проявляється в участі вчителів у формуванні політики в галузі освіти на різних рівнях – від рівня школи, коли вчитель бере активну, дієву участь у проектуванні освітньої програми школи, до участі у визначенні державної політики в галузі освіти, коли вчитель бере участь у суспільних і суспільно-педагогічних дискусіях з актуальних питань розвитку освіти, досягнень якості освіти.

Тому в сучасній професійно-педагогічній діяльності виділяються функції, спрямовані на себе, на власний професійний зріст учителя, тобто рефлексивна функція й функція самоосвіти, які розглядаються як супутні провідної функції – сприянню освіти школяра. Ці функції визначають зміст професійно-педагогічної діяльності вчителя, у тому числі інноваційних змін у ній, проведення самоідентифікації зі стандартними уявленнями про професію й пріоритети професійної діяльності, обумовленими сучасною соціокультурною ситуацією.

Особливий інтерес для нашого дослідження представляє аналіз структури професійних цінностей учителів.

Система цінностей учителя є основою при визначенні цілей його професійної діяльності, оскільки цінностями є відношення до світу, до людей і себе.

Дослідження цінностей учителів було спрямовано на з'ясування того, які об'єкти або явища професійної діяльності несуть основний зміст для вчителя й визначають його професійне цілеспрямовання.

Ціннісно-змістовне відношення вчителя до професійної діяльності характеризується гуманістичними цінностями: вчитель бачить своє призначення у створенні умов для самореалізації дитини, однак конкретизує дану ціль-ідеал через мету, спрямовану на становлення культурного типу особистості індустріального суспільства, що йде в минуле (а саме винятково мету засвоєння предметного знання, що часто визначається в орієнтації на те, як дитина запам'ятала навчальний матеріал).

Готовність учителя до реалізації нових функцій професійно-педагогічної діяльності залежить від характеру педагогічного освіти. Основна ідея професійної підготовки майбутнього вчителя до засвоєння нових функцій професійної діяльності полягає в наступному: оскільки нові цінності не можуть бути трансльовані способом інформування й наступного відтворення, то вони повинні засвоюватися способом набуття власного життєвого досвіду.

Сучасна професійна освіта вчителів орієнтована насамперед на підготовку предметників, у той час як нові, соціокультурно обумовлені функції професійно-педагогічної діяльності акцентують увагу на власне педагогічну складову професійної підготовки, підкреслюючи її особливу роль у педагогічній освіті.

Очевидно, що сучасна педагогічна освіта повинна бути орієнтована на створення умов для становлення професійної компетентності.

При визначенні цілей освітньої професійної програми вчителя загальноосвітньої школи варто орієнтуватися на необхідність підготовки фахівців для розв'язання стратегічних завдань модернізації загальноосвіт-

ньої школи, зокрема, на основні лінії цієї реорганізації (стосовно освітнього процесу):

- Пріоритетними напрямками є комунікативна компетентність як здатність вступати в комунікацію з метою бути зрозумілим; соціально-правова компетентність як здатність діяти в соціумі з урахуванням позицій інших людей; інформаційно-технологічна компетентність як здатність працювати з інформацією й використовувати різні інформаційні технології, а також предметна компетентність як здатність аналізувати й діяти з позиції окремих галузей людської культури.

- Організація процесу навчання й оцінки досягнень відповідно до особливостей підліткового віку (віку самовизначення), що вимагає перетворення усього багатства культурних речей, з якими зустрічається дитина в загальноосвітній школі, у матеріал для її самовизначення. Таким чином, сучасна основна школа орієнтується не на знайомство з основами наук, а на власну (практичну) дію з позиції даної науки.

- Досягнення базового рівня освіти по завершенні загальноосвітньої школи.

Структуруючим організаційним принципом загальноосвітньої школи є послідовна індивідуалізація освітніх шляхів учнів, послідовне збільшення розмаїтості форм діяльності учнів і формування в дитини здатності до проектування.

Проектна організація навчання в загальноосвітній школі надає умови для реалізації основних напрямів стратегії модернізації загальної освіти:

- інтеграції навчального змісту;
- розвитку навичок, які використовуються в інформаційних технологіях;
- формування комунікативних і соціальних компетенцій (у сфері рідної й іноземної мов).

Таким чином, ціль підготовки вчителя загальноосвітньої школи в контексті модернізації загальної освіти полягає у сприянні становленню професійної компетентності вчителя, що дозволяє вирішувати професійні завдання відповідно до стратегічних цілей модернізації основної освіти.

Ця мета може бути реалізована в рамках наступного освітнього шляху освітньої професійної програми підготовки вчителя загальноосвітньої школи: три роки – базова професійна підготовка (загальнокультурна, загальнопедагогічна, пропедевтична методична) + один рік (спеціальна) = бакалавр освіти.

Варто виділити три етапи становлення професійної компетентності.

Мета першого етапу становлення професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи може бути сформульована в такий спосіб: сприяти становленню базової професійної компетентності шляхом розвитку соціально актуальних ключових компетенцій, закладених у загальноосвітній школі, у першу чергу, в соціально-правовій, інформаційно-технологічній і комунікативній сферах.

Ведучими на цьому етапі є дисципліни, що створюють умови для розвитку ключових компетенцій, педагогіка відіграє системоутворюючу роль, оскільки забезпечує прояв ключових компетенцій, у контексті професійної педагогічної діяльності.

Загальна логіка розгортання освітнього процесу на першому етапі може бути представлена в такий спосіб: від визначення студентами сутності педагогічної діяльності і її ціннісних характеристик, а також професійної компетентності педагога й формування уявлення про професійні завдання педагога (у педагогічних навчальних елементах модуля), до розвитку ключових компетенцій, у навчальних елементах інформаційно-технологічного, мовного й соціально-правового напрямів у контексті професійної діяльності й далі до визначення освітніх можливостей освітньої установи шляхів і способів навчання й самоосвіти, тобто визначення власного освітнього шляху.

Розглянемо варіант досягнення мети першого етапу, для чого пропонується увести в навчальний план першого курсу освітній модуль „Вступ до спеціальності”, що носить орієнтаційний, пропедевтичний характер.

Цільове призначення модуля полягає у сприянні оволодінню студентом досвідом розв'язання професійного завдання, пов'язаного із власним професійним становленням, на основі знань про професійну педагогічну діяльність і розвиток ключових компетенцій, у соціально-правових, інформаційно-технологічних, мовних сферах.

Навчальну діяльність студентів організує команда викладачів, що працюють на даному факультеті ВНЗ (викладачі педагогіки, дисципліни за напрямом викладання, методики викладання обраної дисципліни, права, інформатики, іноземної мови, при цьому провідну роль грає викладач педагогіки). Команда викладачів розробляє зміст навчальних елементів модуля, визначає шляхи взаємодії на лекційних, семінарських, тьюторських заняттях, у рамках педагогічного практикуму, а також в організації самостійної роботи студентів. При необхідності до розробки змісту й організації засвоєння студентами будь-якого навчального елемента викладачі можуть запросити до участі фахівців інших спеціальностей (психології й інших).

Зміст модуля розкриває студентіві сутність педагогічної діяльності, її цінності, обговорюються проблеми становлення професійної компетентності вчителя, для чого вводиться поняття професійної компетентності (базової й спеціальної), а також професійного завдання. Студенти знайомляться із групами професійних завдань, які вирішує вчитель загальноосвітньої школи.

Провідні технології навчання – рефлексивне навчання, розвиток критичного мислення, групова взаємодія. Необхідно, щоб студентіві в навчальному закладі був забезпечений доступ в Інтернет та бібліотеку. Аудиторних занять (дві години на тиждень протягом навчального року) досить для загальних обговорень і презентацій, а інший час приділяється на самостійну роботу. Безумовно, необхідне знайомство з діяльністю освітніх, культурних, соціальних установ, залежно від цілей навчальних елементів. Знайомство може здійснюватися під час відвідування, ознайомлення з документацією, шляхом перегляду відеосюжетів, на зустрічах зі співробітниками установ.

Навчальна діяльність студентів спрямована на знайомство із професійними завданнями рівня базової професійної компетентності – особливо докладно відбувається знайомство зі способами розв'язання завдань, пов'язаних зі створенням освітнього середовища, взаємодією з різними суб'єктами освітнього процесу, соціальними партнерами вчителя, самоосвітою педагога, частково – із завданнями, пов'язаними з баченням дитини в освітньому процесі і його адекватній побудові й реалізацією. Освітня діяльність студентів організується таким чином, щоб вони при розв'язанні професійних завдань дотримувались соціально-правових норм, використовували знання іноземної мови.

При засвоєнні всіх навчальних елементів студенти виконують різні завдання, зокрема з використанням електронно-комунікативних технологій, іншомовних джерел інформації, акцентування уваги на дотриманні соціально-правових норм, працюють у парах, групах, що дозволить повноцінно виконати завдання підсумкової атестації.

Критерії оцінки підсумкового завдання орієнтовані на прояв студентами наступних умінь:

- сформулювати й показати актуальність обраної проблеми, розкрити її практичну спрямованість;
- комплексно використати різні джерела (зокрема іншомовні) для формулювання репрезентативних висновків і практичних рекомендацій;
- будувати соціально-правові взаємини при роботі в групі, а також передбачити проблеми соціально-правових взаємин у розробці;
- будувати комунікативну ситуацію з урахуванням особливостей її суб'єктів;

➤ уміння на основі отриманих даних і рефлексії навчально-професійного досвіду планувати подальшу навчальну й самоосвітню діяльність.

На другому етапі становлення професійної компетентності загальноосвітній акцент робиться на становлення базової компетентності.

Для досягнення даної мети вирішуються наступні завдання: оволодіти системою психолого-педагогічних знань, педагогічними технологіями організації діяльності школярів, способами оцінки досягнень, скорегувати власний освітній шлях, продовжуючи самоосвітню діяльність.

Організація підготовки майбутнього вчителя загальноосвітньої школи на другому етапі становлення професійної компетентності орієнтована на особливості організації навчання підлітків.

Ціль другого етапу – сприяння розвитку базової професійної компетентності на основі результатів першого етапу становлення професійної компетентності вчителя (розвиток ключових компетенцій у контексті професійно-педагогічної діяльності) шляхом розвитку досвіду розв'язання професійних завдань вчителя загальноосвітньої школи.

Провідною на другому етапі є дисципліна „Педагогіка”, оскільки в процесі її засвоєння створюється теоретико-практична основа рішення сукупності професійних завдань учителя загальноосвітньої школи.

Процес навчання студентів на другому етапі розвертається в наступній логіці: на основі уявлення про професійну компетентність педагога, сформованих на першому етапі в процесі освоєння освітнього модуля „Вступ до спеціальності”, студент конкретизує професійні завдання вчителя загальноосвітньої школи, засвоює в освітньому процесі предметну теоретичну й практичну базу й переходить до педагогічного практикуму розв'язання завдань в умовах професійної діяльності, а потім реалізує способи розв'язання завдань у період виробничої практики; під час підсумкової атестації захищає продукт конкретного професійного завдання, що інтегрує зміст усіх досліджуваних на даному етапі дисциплін.

Очікуваний результат: студент вирізняє проблеми й суперечності з реальних ситуацій і документів, формулює професійне завдання, визначає способи розв'язання, що сприяють позитивному розв'язанню протиріч, здійснює презентацію продуктів навчальної діяльності.

Очевидно, модульні програми навчальних курсів надають найкращі можливості для реалізації подібної інтеграції, оскільки навчальні елементи модуля обов'язково припускають вивчення теорії й історії питання, розв'язання практичних завдань, оцінку досягнень у рамках навчального елемента й рефлексію набутого досвіду.

Засвоєння припускає організацію самостійної дослідницької діяльності студентів. У рамках семінарських і тьюторських занять студенти

знайомляться із організацією педагогічних досліджень, їхньою методологією й обирають теми для самостійних досліджень, які здійснюють мікрогрупою, використовуючи відомі їм на даний момент методи дослідження (аналіз документів, літератури, опитування, інтерв'ю, спостереження й ін.).

Педагогічні явища, досліджувані студентами, розглядаються на лекційних і семінарських заняттях у рамках навчального курсу. На тьюторських заняттях викладач працює з мікрогрупами. На семінарських заняттях при цьому проводяться презентації проміжних результатів роботи мікрогруп. У рамках семінарських занять проводиться не тільки обговорення наукових проблем, освоєння навчального матеріалу припускає розв'язання професійних завдань, які виносяться також на атестацію за цим навчальним курсом.

Змістовними акцентами практичної діяльності студентів є розв'язання завдань і проектування професійної діяльності.

Крім того, у процес засвоєння педагогічних навчальних курсів необхідно вмонтувати модулі, що дозволяють учителеві загальноосвітньої школи повноцінно вирішувати завдання модернізації загальної освіти „Модернізація змісту загальної освіти“, „Оцінка досягнень підлітка“, „Проектування у школі“.

Студенти використовують отримані знання й уміння в рамках психолого-педагогічного практикуму, реалізованого на другому етапі, або педагогічного практикуму „Моделювання професійної діяльності“, реалізованого на третьому етапі становлення професійної компетентності. У рамках практикуму студентам може бути запропонований пакет документів, що характеризує освітню установу (групу учнів, конкретну дитину). На психолого-педагогічному практикумі студенти виділяють проблеми школи, формулюють завдання, пропонують способи їхнього рішення.

Завдання виконується в режимі проектної діяльності мікрогрупою студентів і може бути орієнтоване на рішення будь-якої групи професійних завдань. При цьому студенти можуть спиратися на розробки й матеріали, підготовлені на першому етапі в рамках освітнього модуля „Вступ у професійну діяльність“.

На другому етапі доцільно ввести педагогічну виробничу практику. У рамках практики студенти апробують (у цілому або фрагментарно) підготовлені в процесі навчання проекти й представляють керівникові звіт з практики, що містить опис результатів. Зміст матеріалів може бути пов'язаний позакласною (організація конкурсів, проектної діяльності дітей і т.д.), організацією інформаційного простору школи, освітнього середовища школи, взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу.

Освітні стратегії педагогічних навчальних курсів передбачають можливість особистої участі й розвитку досвіду й здібностей студентів, спрямовані на розвиток базової професійної компетентності. При цьому, безумовно, у розвиток результатів першого етапу заохочуються навички, важливі для прояву ключових компетенцій (наприклад, прийняття рішень у соціальному контексті на основі зрозумілої й прийнятої інформації, участь у перетвореннях, критичне осмислення педагогічних концепцій і міжгрупова взаємодія).

До пріоритетних освітніх стратегій другого етапу насамперед відносяться модульне навчання, навчання за допомогою пакету документів (пакета ситуацій для прийняття рішень). Також використовується широкий спектр освітніх практик – реальних й імітаційних, таких, наприклад, як рефлексивне навчання; технологій розвитку критичного мислення, соціальної взаємодії в навчанні. Технологія проектного навчання дозволяє щонайкраще реалізувати даний підхід. У процесі проектної діяльності студенти вивчають теорію й історію питання в рамках розглянутої проблеми й на цій підставі пропонують її рішення, залучаючи також знання контексту ситуації, орієнтуючись на власні ціннісні орієнтації, висловлюючи свою педагогічну позицію.

Підсумкова атестація етапу припускає захист проектного продукту розв'язання професійного завдання.

На третьому етапі загальноосвітньою метою професійної підготовки є сприяння становленню спеціальної професійної компетентності (у рамках предметно-методичної підготовки). На даному етапі студенти засвоюють способи рішення завдань базової професійної компетентності у форматі викладання предмета. Здійснюється предметна спеціалізація освітнього процесу, коли студенти поринають у вивчення предмета спеціалізації, а також методики його викладання, що стає провідною дисципліною, спираючись при цьому на дисципліни, досліджувані на попередньому етапі.

Загальна логіка розгортання освітнього процесу на третьому етапі може бути представлена в такий спосіб: від курсів педагогічних дисциплін і дисциплін соціально-правового, інформаційно-технологічного, мовного напрямів до методичних курсів, що інтегрують результати попередніх етапів і підтримувані спецкурсами й факультативними курсами з дисциплін, потім до педагогічної практики й інтегрованої підсумкової атестації у формі захисту проекту, що показує професійний зріст студента.

Для реалізації мети даного етапу пропонується увести в навчальний план педагогічний практикум „Моделювання професійної діяльності”. Практикум може бути організований як безперервний протягом трьох

семестрів (по закінченню вивчення дисципліни „Педагогіка”), з виділенням спеціальних годин у навчальному плані. У рамках практикуму організується самостійна робота студентів із супроводом у вигляді тьюторських занять. Студенти виконують індивідуальні й групові проектні розробки, які потім реалізуються на виробничій практиці в освітній установі. Проекти студентів можуть бути розроблені також у рамках психолого-педагогічного практикуму на попередньому етапі. У цьому випадку на даному етапі основна увага приділяється рішенню професійних завдань засобами предмета спеціалізації студента, оскільки саме на цьому етапі вивчається методика викладання предмета.

Практикум припускає організацію командної роботи студентів і може бути реалізований як освітній модуль. По блоках (розділах) практикуму проводяться загальні конференції студентів із презентацією проміжних продуктів діяльності. Керівництво практикумом здійснюють одночасно кафедри педагогіки, психології, методики навчання, інформатики, тощо. Необхідно передбачити можливість консультацій викладачів права, інформатики, іноземної мови, будь-яких інших предметів за необхідністю.

У рамках практикуму студентам може бути запропонований пакет документів „Сучасна школа”, насичений, наприклад, наступними документами: „Освітня програма школи”, „Устав школи”, „Паспорт школи”, характеристика кадрового складу, характеристика контингенту учнів, перелік найближчих культурних й освітніх установ, діагностичні й аналітичні матеріали - дані медичних обстежень дітей, характеристика рівня навченості, довідка з відділу внутрішніх справ мікрорайону школи й т.д. Найкращий варіант реалізації практикуму можливий у тому випадку, коли студентам пропонується пакет документів, насичений реальними документами, що характеризують конкретну школу, конкретний клас, де студент буде проходити педагогічну практику, конкретного учня, з яким студент може проводити реальну роботу. По даних документах студенти виділяють проблеми школи (класу, дитини) і (або) можливі напрями розвитку (взаємодії), формулюють завдання (з урахуванням професійних завдань, що виводять на базову професійну компетентність), пропонують способи їхнього рішення. Завдання виконується в режимі самостійної проектної діяльності мікрогрупою студентів або самостійно, залежно від змісту розв'язуваних проблем.

Навчальна діяльність студентів у рамках практикуму дозволяє засвоїти різні аспекти професійної діяльності вчителя загальноосвітньої школи у форматі, наближеному до реальної професійної діяльності, й реалізувати самостійно виконані проектні розробки на виробничій практиці.

У рамках виробничої практики студенти апробують (у цілому або фрагментарно) підготовлені в процесі навчання проекти й представляють керівникові практики звіт, що містить опис результатів, показавши, чи відповідають вони первісному задуму автора (авторів). Зміст матеріалів може бути пов'язаним з навчальною роботою (проведення уроків з предмета), позакласною (організація конкурсів, проектної діяльності дітей і т.д.), організацією інформаційного простору школи.

По закінченню педагогічної практики проект захищається на загальній конференції з поданням результатів реалізації. Очевидно, за короткий період практики не завжди можливо зафіксувати повністю результати проектування, тому студенти подають результати через зафіксовані стосунки учасників організованої взаємодії. Підсумкова атестація припускає презентацію, оцінку й самооцінку досягнень студента. Майбутній учитель загальноосвітньої школи на підсумкову атестацію представляє продукт самостійного проектування, а також портфель документів, насичений матеріалами за власним вибором, з метою визначення власного професійного зросту.

Подібна освітня професійна програма орієнтована на підготовку студентів – майбутніх учителів до реалізації нових функцій професійно-педагогічної діяльності, у першу чергу, за рахунок наступних її складових:

- змісту освіти, що, з одного боку, припускає вивчення таких тем, як „Освітнє середовище сучасної школи”, з іншого боку, інтегрує не тільки зміст дисципліни „Педагогіка”, але й інших дисциплін із метою становлення компетентності майбутнього вчителя;
- освітніх технологій, які припускають набуття власного досвіду сучасних способів навчання й орієнтовані на інтерактивність, самостійність і продуктивність дій учнів;
- форм обліку й оцінки досягнень студентів, спрямованих на активізацію механізму самооцінки й розуміння змісту самооцінної діяльності в освітньому процесі;
- освітнього середовища, у створенні якого беруть участь не тільки викладачі, але й студенти, зокрема, створюючи й розміщуючи у віртуальному просторі (наприклад, за рахунок використання технології організації віртуального форуму) різних інформаційних ресурсів;
- умов, що стимулюють рефлексивну діяльність студентів, зокрема, спеціальних завдань, що припускають рефлексію вивченого навчального матеріалу, досвіду навчання у вузі або вивченого навчального курсу, досвіду професійної діяльності, набутого на педагогічній практиці.

Підготовка вчителя до роботи в сучасній школі, що забезпечує якісну освіту для всіх, мабуть, повинна здійснюватися в наступній логіці: від

професійної рефлексії педагогічної діяльності, у результаті якої вчителі дійшли висновку про необхідність досягнення якості освіти для всіх й, у зв'язку із цим, про необхідність змін у професійній діяльності; далі до проектування змін у діяльності, їхньому здійсненню, аналізу результатів і прийняттю нових цінностей освіти й професійно-педагогічної діяльності.

Засвоєння нових функцій учителями може здійснюватися в рамках двох стратегій, у результаті реалізації яких учителі засвоюють нові цінності освіти й учаться їх реалізовувати у своїй професійно-педагогічній діяльності через нові функції. Це стратегії:

- інноваційна діяльність з актуальних напрямів розвитку вітчизняної освіти;
- підвищення кваліфікації „на робочому місці” у форматі корпоративного навчання.

Обидві стратегії важливо вибудовувати в логіці педагогічної рефлексії. Для цього важливо організувати зустрічі (педагогічні ради, науково-практичні конференції, круглі столи, педагогічні читання), де можливе обговорення проблем сучасної освіти, логіка якої може бути наступною:

- характеристика того або іншого аспекту сучасної ситуації в освіті;
- виділення істотних рис ситуації, суперечностей;
- визначення декількох альтернативних способів дії або характеристика альтернативного способу дії в досвіді конкретної освітньої установи або вчителя;
- оцінка способів дії з погляду можливостей дітей, можливостей освітньої установи або педагога, а також можливостей організації педагогічного процесу.

У сучасних умовах змінюється статус освіти, оскільки із другої половини ХХ сторіччя серйозно досліджується внесок освіти в економічне зростання, у підвищення якості життя через категорію людського капіталу, що визначається освітою людини.

Саме тому стає надзвичайно актуальною проблема якості освіти, його нового розуміння.

Сьогодні серйозно розглядається вплив соціокультурного контексту на якість освіти. Соціокультурна ситуація детермінує вимоги до випускника школи, які, у свою чергу, відбиті у вимогах до якості освіти й визначають його цілі, реалізовані вчителем у професійній діяльності.

В Україні в плані досягнення якісної освіти для всіх стає актуальною така функція професійної діяльності вчителя, як сприяння освіті кожної дитини шкільного віку.

Сприяння освіті школяра передбачає створення засобами педагогічної діяльності умов для прояву самостійності, творчості, відповідальності

дитини в освітньому процесі й формування в неї мотивації безперервної освіти.

Поряд із провідною виділяються супідрядні функції діяльності вчителя: функція проектування індивідуального освітнього шляху; функція управління.

Прийняття вчителем нових функцій залежить від його культурно-професійної ідентичності, що проявляється в ціннісних установках, реалізованих у процесі професійно-педагогічної діяльності, що дозволяє зробити висновок про те, що створення умов, які сприяють освіті дитини, можливе в тому випадку, якщо вчитель готовий до розуміння змін на основі професійної педагогічної рефлексії, що слугуватиме основою його самоосвіти.

Проведений аналіз дозволяє зробити висновок про те, що орієнтиром необхідних змін у професійно-педагогічній діяльності повинне бути усвідомлення нових цінностей освіти й готовність до реалізації нових функцій професійної діяльності.

Пропонований висновок визначає основну ідею підготовки вчителів до засвоєння нових функцій професійної діяльності, оскільки нові цінності не можуть бути трансльовані способом інформування й наступного відтворення, вони повинні освоюватися способом набуття власного досвіду.

Для цього пропонується в освіті ВНЗ:

- 1) осмислити роль і місце педагогіки й інших загальнопрофесійних дисциплін у професійній підготовці вчителя;
- 2) визначити способи вдосконалення середовища професійної підготовки вчителів;
- 3) здійснити зміни процесу реалізації професійних освітніх програм на основі нових підходів до визначення професійних компетенцій вчителя.

Що стосується підготовки працюючого вчителя, то стратегіями засвоєння функції сприяння освіті школяра стає участь вчителів і педагогічних колективів в інноваційній і дослідно-експериментальній діяльності за рішенням завдань сучасної освіти. При цьому як тактичне рішення організації засвоєння вчителями нових функцій може бути прийнята ідея корпоративного навчання вчителів.

Пріоритетами у сучасній освітній підготовці майбутніх учителів повинні стати: наявність педагогічної спрямованості, уміння творчо вирішувати завдання навчання й виховання, предметно-професійна готовність студентів педагогічного ВНЗ до вчительської праці, методична культура, потреба до пошуку у виборі змісту, форм і методів навчально-виховного процесу.

Процес розвитку професійного досвіду вчителів пов'язаний з безперервним подоланням численних проблем, обумовлених падінням престижу вчительської професії через її матеріальний нестаток, а також з розв'язанням великого спектру теоретичних і практичних суперечностей. До численної низки суперечностей варто віднести такі: між динамічною професійних завдань і внутрішньою готовністю вчителя загальноосвітньої школи до їхнього здійснення; між особистісною потребою вчителя у творчій самореалізації й можливістю її задоволення; між потребою суспільства в розширенні освітніх послуг і скороченням робочого часу вчителів.

Гострі проблеми старіння педагогічних кадрів через небажання молодих фахівців працювати в школі з фінансово-економічних причин, фемінізації освітніх установ, а також незадоволеності педагогічної громадськості надмірно тривалим періодом безперервного (протягом останнього десятиліття) реформування системи загальної освіти повинні стати предметом державної турботи.

Отже, сьогодні при існуючому дефіциті фінансування системи освіти, розходженнях у ресурсному забезпеченні шкіл є не досить використаним педагогічний потенціал учительського корпусу. Саме на цей ресурс необхідно робити ставку в сьогоднішній ситуації в Україні. Саме в такий спосіб може бути вирішене основне завдання вітчизняної освіти – досягнення якісного освіти всіма дітьми, що навчаються у школі.

Література

1. Борисенков В. П. Важная отрасль педагогического знания / В. П. Борисенков // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 93.
2. Введенский В. Н. Диагностика личностных и профессиональных качеств педагога / В. Н. Введенский. – Салехард, 2003. – 205 с.
3. Зязюн И. А. Учитель: Экспериментальная целевая программа «школа-педвуз-школа» / И. А. Зязюн. – Полтава, 1985. – 43 с.
4. Исаев И. Ф. Колледж как инновационное образовательное учреждение / И. Ф. Исаев, Н. Л. Шеховская // Опыт исследования профессионально-педагогической культуры : монография. – Белгород, 1997. – 144 с.
5. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике / М. В. Кларин. – Рига, 1995. – 440 с.
6. Образование в современном мире: глобальные и региональные тенденции. – М., 2005. – 211 с.
7. Определение понятия качества в образовании / Джанетт Колби, Миске Уитт и др. Доклад ЮНИСЕФ. Документ № UNICEF/PD/ED/00/02. – Нью-Йорк, 2000. – 890 с.
8. Реформы образования в Великобритании. – М. : Владос, 2004. – 180 с.
9. Реформы образования в современном мире. – М. : Владос, 2006. – 234 с.
10. Спицнадель В. Н. Системы качества (в соответствии с международными стандартами ISO семейства 9000) : учеб. пособ. / В. Н. Спицнадель. – СПб. : Издат. дом „Бизнес-пресса“, 2000. – 720 с.

11. Управление качеством образования в интересах устойчивого развития общества. : материалы шестой междунар. науч.-практ. конф., 15-17 мая 2002 г. / под науч. ред. Н. Н. Кошелева.- Минск : АПО, 2002. – 470 с.
12. Delor J. L Education un tresor est cache dedans. – Paris : UNESCO, 1996. – 401 p
13. UNESCO World Education Report, Education for All (UNESCO, 2000). – 380 p.

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Концептуальні ідеї сучасної стратегії реформування освіти в Україні відображено в основних нормативно-правових документах (“Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті”, Закони України “Про освіту”, “Про вищу освіту”). Перспектива входження України в європейський освітній простір спрямовує модернізацію системи вищої освіти у всіх напрямках Болонського процесу (“Болонська декларація”, 1999) на підвищення якості освітніх послуг, оновлення змісту і форм організації навчально-виховного процесу.

Реалізація стратегічних завдань до професійної підготовки майбутніх фахівців вимагає нових підходів щодо переходу кількісних показників її рівня в якісні. Винятково важливого значення набуває створення відповідних педагогічних умов у вищих навчальних закладах, які забезпечать спрямування навчально-виховного процесу на формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців, їх конкурентоспроможності та мобільності на ринку праці.

Різні аспекти функціонування системи підготовки до педагогічної діяльності висвітлені в працях вітчизняних учених А. Алексюка, І. Бега, О. Глузмана, С. Гончаренко, І. Зязюна, Н. Ничкало, Л. Нечепоренко, О. Плахотнік, В. Радкевич, В. Сагарди, М. Солдатенка. Концептуальні засади розвитку особистості педагога ґрунтовно досліджувалися в працях вітчизняних і російських учених (Г. Балл, Н. Кузьміна, В. Семиченко, С. Сисоєва), зокрема педагогічного мислення – в працях Ю. Кулюткіна, Г. Нагорної, Г. Сухобської; професійного інтелекту – в дослідженнях А. Нафтульєва, М. Смульсон. До вивчення феномену педагогічної майстерності зверталися Є. Барбіна, М. Гриньова, В. Сластьонін.

Аналіз педагогічної теорії та практики професійної підготовки майбутнього педагога в закладах вищої освіти виявляє доцільність упровадження інтегрованого підходу в освітню діяльність.

На думку багатьох учених (В. Бабак, О. Глузман, Е. Лузик, В. Краєвський, А. Павленко), професійна підготовка майбутніх педагогів у системі вищої освіти має певні специфічні особливості:

- традиційно забезпечувалася педагогічними університетами, інститутами, коледжами, класичними університетами, які пропонували велику кількість організаційних моделей підготовки педагогічних пра-

цівників з фундаментальних напрямів. Проте їй досі перевага надається теоретичній складовій професійної підготовки [1, с. 78-79];

- освіта, яка здійснюється в педагогічних університетах, суттєво не відрізняється від підготовки в педагогічних інститутах і має спільні особливості. Увага зосереджується на практичній професійній підготовці (педагогічна практика, методика викладання певних дисциплін, курсові роботи тощо);

- така підготовка нині здійснюється в системі університетської освіти, але вона має суттєві відмінності від психолого-педагогічної підготовки в педагогічних закладах: гнучкість і варіативність змісту та структури [4].

Реалізація нового підходу до професійної підготовки фахівців потребує розв'язання певних завдань. Серед них важливим є з'ясування специфіки прояву закономірностей, що відображаються в основних положеннях, які визначають загальну організацію, зміст, форми й методи, тобто принципи цілісного процесу професійної підготовки педагогів у сучасних умовах.

Проаналізуємо внесок основних з представлених змістових елементів у професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя у контексті інтегрованого підходу.

Теоретико-методологічні основи педагогіки, що ґрунтуються на інваріантних законах педагогічної науки, її принципах, категоріях, методах науково-педагогічного дослідження, сприяють формуванню у майбутніх педагогів чіткої соціальної орієнтації, спрямованої на виховання молодих громадян незалежної української держави.

Формуванню професійної компетентності майбутніх педагогів сприяє їх поглиблена теоретична підготовка в галузі теорії педагогіки та розуміння ними закономірностей основних сучасних педагогічних течій. Все це розвиває професійний погляд студента на реальні педагогічні та виховні об'єкти, а також на виховні процеси, що відбуваються в умовах середніх освітніх закладів. Теоретичне бачення дає можливість на більш високому рівні засвоювати ефективні педагогічні технології.

Переведення модульних характеристик фахівця на мову змісту освіти є першою процедурою переходу від моделі професійної виховної діяльності педагога-вихователя до моделі його підготовки. Цю процедуру називають розгорткою модулів за елементами. Вона означає проектування змісту всіх навчальних дисциплін. Наступною процедурою є вибір адекватних цьому змісту форм, методів і засобів навчання, що забезпечує втілення відібраного змісту в діяльності студентів.

Діяльнісний модуль виступає організаційним початком стосовно змісту педагогічних дисциплін, орієнтуючи його на контекст (предмет-

ний і соціальний) професійної діяльності, що засвоюється. Елементи модулів подібно кореням дерев "пронизують" навчальні предмети, мобілізуючи їх зміст на розв'язання відповідних модулів навчальних квазі-професійних і навчально-професійних задач і проблем. Тим самим забезпечується змістовий взаємозв'язок теоретико-методологічних, загальнопедагогічних і методичних педагогічних дисциплін, їх логічне структурування і зв'язок із суспільними, фаховими і психологічними дисциплінами. Такий зміст формує професійні якості особистості майбутнього вчителя, які представлені у всіх типах модулів і відносяться до світоглядних, моральних і соціальних якостей людини.

Виходячи із цілей і змісту навчання, проектуються форми, методи і засоби розгортання останнього. Кожна форма організації діяльності студентів повинна бути адекватна змісту, що планується в кожному фрагменті навчального процесу. Розглянемо шляхи реалізації контекстового підходу на прикладі викладання основного з педагогічних курсів - педагогіки.

На кожному із етапів навчальної діяльності передбачено визначення цілей професійно-педагогічної підготовки студентів, розробку експериментальної програми вивчення педагогічних дисциплін, визначення системи форм та методів контекстового навчання або технології досягнення мети, підготовку методичного забезпечення курсу, розробку науково-методичного інструментарію для діагностики, наступного аналізу та оцінки результатів формувального експерименту.

Головна відмінність контекстового навчання від традиційного полягає в тому, що вже у процесі вивчення окремих курсів, моделюється повний цикл педагогічного мислення майбутнього вчителя - від зародження проблемної ситуації, професійної мотивації, постановки педагогічної задачі до знаходження способів вирішення проблеми та їх обґрунтування.

Далі зміст розгортається у формах лекції, семінарсько-практичних занять, різних форм самостійної роботи. Зупинимось на розвитку лекційної форми у системі контекстного навчання. Виділяємо наступні типи лекцій: інформаційна, проблемна, лекція-дискусія, лекція-бесіда, лекція з розглядом конкретних педагогічних, виховних задачних ситуацій, лекція-діалог, лекція зі зворотним зв'язком, лекція прес-конференція, лекція-експеримент, лекція-візуалізація та ін. При цьому кожен тип лекції передбачає поетапне управління навчальною діяльністю студентів, яке побудоване у вигляді системи задач і передбачає формування відповідних умінь.

Найбільше задачний підхід представлений у лекціях проблемного характеру, за допомогою яких процес пізнання студентів наближається

до пошукової, дослідницької діяльності. Такий підхід забезпечує засвоєння студентами трьох основних цілей: розвиток теоретичного мислення; формування пізнавального інтересу до педагогічних дисциплін, актуальних проблем педагогіки; розвиток професійної мотивації фахівця.

Успішність у досягненні мети проблемної лекції забезпечується спільними зусиллями викладача і студентів. Основне виховне завдання викладач вбачає у залученні студентів до об'єктивних протиріч розвитку наукового знання і навчанні способам їх розв'язування. І як наслідок – формується педагогічне мислення студентів, розвивається їх ініціатива. У співпраці з викладачами майбутні педагоги "відкривають" для себе нові знання, осягають особливості педагогічної діяльності педагога, сутність учительської професії.

Розроблена технологія навчання включає: блочне планування й контроль засвоєння навчального матеріалу; опорний конспект лекцій і роботу з ними на лекційно-практичних заняттях; систему поетапного засвоєння знань; систематичний само- і взаємоконтроль; гнучку загальну систему оцінки знань, що сприяє розвитку самостійності студентів у набутті знань; гуманістичну спрямованість навчального процесу.

Засобом управління мисленням студентів є діалогічне включення викладача у спілкування із студентами за допомогою системи підготовлених проблемних та інформаційних ситуацій, запитань. Проблемні запитання вказують на сутність навчальної проблеми і вирізняють сферу пошуку невідомого у проблемній ситуації. Евристичні питання ніби спрямовані на майбутнє – у бік пошуку поки невідомого студентам нового знання, чинників або способів дій. Інформаційні питання одночасно ставлять за мету актуалізувати наявні знання студентів і надають поштовх для подальшої розумової роботи.

Але загальним для всіх типів лекцій є їх педагогічна спрямованість. У процесі викладання лекцій моделюється не тільки зміст, але й специфічна форма професійної діяльності педагогів. Важливого значення набуває особистість самого викладача, який під час лекції "транлює" свої професійні властивості, що націлює студентів на самовиховну, самоосвітню роботу. Виховний вплив на майбутніх учителів має особистісне, професійно і соціально обґрунтоване ставлення викладача до самої науки, до виховних та освітніх проблем сьогодення. Показ розв'язання окремих протиріч науковими засобами педагогічної науки допомагає майбутнім учителям визначити власну позицію у певній сфері.

Сутність навчання на кожному практичному занятті розглядалася як процес розв'язання послідовно побудованих, поступово ускладнюючих пізнавальних задач, які виходили із предметного змісту, але разом з тим зберігали систему знань і логіку педагогічної науки. Навчання сту-

дентів методу моделювання як окремих, так і цілісних систем дій, складових педагогічної діяльності, передбачало використання ними системи завдань. Останні характеризувалися такими особливостями:

1) структура кожного завдання була дещо складніша структури предметних знань і вмінь студентів з тим, щоб завдання виконували свою розвивальну, виховну і навчальну функції;

2) розроблені завдання були взаємопов'язані, проблемні ситуації, що в них розв'язуються, поступово ускладнювалися з урахуванням рівня знань та вмінь студентів;

3) розв'язування завдань здійснювалося на вербальному й образному рівнях.

Варто сказати, що інтегрований підхід найбільш повно реалізується у контексті інноваційного педагогічного напрямку, який отримав назву "*глобальна освіта*", що діалектичним чином пов'язана із *холістичною (цілісною) освітою*.

Слово "холістичний" утворене від грецького "*holon*" і означає "Всесвіт як ціле", "те, що не поділяється на частини".

Холістична педагогіка, що ґрунтується на ідеї цілісності людини, її цілісності з оточуючим світом, визнає, що людська душа незбагненна і неподільна. Відповідно до цієї парадигми світ інтерпретується як цілісна система.

Ключовими поняттями, що розкривають цю цілісність, є:

а) світ як єдина система, що включає локальні / регіональні і глобальні підсистеми;

б) світ як інтегрована система, заснована на багатовимірних взаємозалежностях між окремими підсистемами;

в) світ як жива система, що самоорганізовується, в основі якої покладено принципи гомеостазису, врівноваженості і балансу;

г) світ як система, що розвивається, для якої важливим є збалансований розвиток, коли порушення цієї збалансованості породжує глобальні проблеми, розв'язання яких вимагає спільних зусиль усіх країн світу.

Як головна мета концепція цілісної холістичної школи передбачає виховання дітей та молоді в дусі широкої соціальної комунікабельності, інтелігентного і відповідального ставлення до себе, людей і природи, формування розвиненої, вільної і позитивно налаштованої особистості.

Конкретні освітні завдання холістичної школи включають: всебічний розвиток суб'єкта пізнання, любові до істини, гнучкості мислення; озброєння знаннями, вміннями і навичками з позицій принципу цілісності, відображеного в мисленні, відчуттях і діях, турботу про зміцнення духовно-душевного і фізичного здоров'я людини; гармонійний розвиток особистості, тобто рівноцінний розвиток спортивних, ремісничих,

соціальних, художніх, інтелектуальних і етичних здібностей; формування життєстверджуючої соціальної щирості, відкритості, відповідальності і готовності до участі в створенні вільного і демократичного ладу; підготовку до життя в гармонії з природою, розвиток екологічної свідомості, формування пошани і любові до життя; розвиток активності, самодіяльності в проведенні розумного дозвілля та ін.

Холістична освіта тримається на трьох "китах":

- 1) гармонія і рівновага;
- 2) включеність, інтегрованість кожної людини в оточуючий світ;
- 3) зв'язки.

Холістична освіта передбачає відмову від застарілої механістичної картини світу, заснованої на безпосередньому тілесному досвіді і класичній логіці.

Основа природи, за сучасними уявленнями, не є тільки "об'єктивним світом". Вона – неподільна тріада, що складається з суб'єкта, об'єкта і процесу взаємодії між ними.

Природа володіє парадоксальною антиномічною властивістю ("як... так і..."), що включає співіснування протилежних і взаємовиключаючих способів буття, наприклад, порядку і хаосу, випадковості і необхідності.

Діалектика при цьому розуміється не як вища, а лише "первинна форма балансуєчого мислення".

У поняття "природа" включається всебічний взаємозв'язок всіх матеріальних, енергетичних та інформаційних феноменів, суб'єкт-об'єктні відносини.

Відтак, школа має стати місцем життєвої радості для учнів, миром спокою, терпимості і співпраці. Весь її духовний і соціальний клімат повинен створювати умови для самореалізації особистості, формувати її готовність у майбутньому сприяти творенню волелюбного і демократичного суспільного устрою, зміцненню миру, екологічного захисту планети.

При цьому важливим є розвиток загальнолюдських здібностей, які завжди і в будь-якій ситуації створюють основу для вирішення проблемних життєвих ситуацій й конфліктів; утвердження як динамічних аспектів особистості, так і елементів спокою, оскільки антиномія активності і спокою є одним з полів напруги (суперечності), під впливом якого розвивається життя.

Усі види навчально-виховного процесу мають бути пронизані різними діями, включаючи і тихі заняття, мовчання, фізичний спокій, зміну розумової напруги повним спокоєм. Холістичне розуміння розумової діяльності пов'язує абстрактне мислення з інтуїцією [3; 9, т. 1, с. 471-473].

Зазначені підходи суттєво змінюють термінологічний апарат наукових напрямів дослідження. Як приклад може слугувати аналіз В. Ф. Моргуном термінів педагогічної інтеграції та диференціації, що дозволяє знайти багато спільного між зазначеними термінами й аналогічними поняттями, які використовуються у різних науках та можуть бути систематизовані у певному переліку: синтез – аналіз (філософія, математика, психологія); узагальнення – уособлення (логіка, психологія); абстрагування – конкретизація (філософія, логіка, психологія); кон'юнкція – диз'юнкція (логіка); асиміляція – дисиміляція (біологія, біохімія); сполучення – розщеплення (фізика, хімія); центрострімкість – центробіжність (фізика); тяжіння – відштовхування (фізика); конвергенція – дивергенція (соціологія, політологія); інтеріоризація – екстеріоризація (філософія, психологія) [6, с. 8].

Подібним же чином С.Я. Водовозова використовує принцип поняттєвого переносу, що ілюструється таблицею 1 [2, с. 81; 3].

Таблиця 1.

Приклади поняттєвого переносу

ПАРАМЕТРИ	
<i>Фізичне тіло</i>	<i>Засіб педагогічної дії</i>
довжина	протяжність у часі
ширина	певна кількість явищ, які зіставляються, по-
об'єм	сфера дії
висота	рівень засвоєння
щільність	ступінь усвідомленості, наповненості діями, прикладами
центр тяжіння	сутність
Напря́м	шлях до мети
зовнішня форма	організаційна форма

Іншим інноваційним напрямом, пов'язаним із глобалізаційно-інтеграційними процесами в освіті є *фундаменталізація освіти* [4, с. 214-238].

Фундаменталізація навчання становить систему елементів, які сполучені, детерміновані і взаємопов'язані за структурою і суттю, що виявляє глибокі внутрішні залежності їх функціонування на рівні змісту навчання, навчально-пізнавальної діяльності, особистості студента. Можна говорити про низку провідних ознак, за допомогою яких системи можна описати як цілісні утворення. До них відносяться: наявність інтеграцій-

них якостей (системність), тобто таких якостей, якими не володіє ні один з елементів, які становлять систему; наявність складових елементів, компонентів, частин, з яких утворюється система; наявність структури, тобто певних зв'язків і відносин між частинами й елементами; наявність функціональних характеристик системи в цілому і окремих її компонентів.

Загалом, фундаментальні освітні системи – це освітні підсистеми, які повністю охоплюють масив професійного спрямування, є фундаментальними, бо не можуть бути замінені одна одною, проте взаємопов'язані, а отже, складаються в освітню цілісність. Такі системи, на думку Г. Я. Дутки, мають відповідати певним критеріям, зокрема: швидко реагувати на запити суспільства, швидко перебудовуватися, орієнтуючись на підготовку потрібних фахівців; забезпечити достатню різноманітність варіантів професійної підготовки при одній базовій освіті; бути спрямованою на самоосвіту особистості, на виховання мобільного члена суспільства, здатного протягом життя в разі потреби кілька разів міняти профіль діяльності; забезпечувати досить високу ймовірність отримання випускниками роботи за спеціальністю; відповідати меті та завданням підготовки фахівців різних кваліфікаційних рівнів; зміст наук, відібраний до освітньо-професійної програми навчального матеріалу, має відповідати існуючій системі понять; у змісті освіти має домінувати принцип фундаменталізації та інтеграції знань; зміст фундаментальної освіти має відповідати умовам діагностичності та прогностичності.

Як пише Г. Я. Дутка, фундаментальну освіту доцільно віднести до складних великих систем, поведінка яких залежить від значного числа взаємопов'язаних чинників різної природи, її моделювання як системи, не дає повного знання про нього при використанні однієї, навіть дуже складної моделі. При цьому фундаменталізацію змісту освіти доцільно трактувати як перетворення дидактичної системи, тобто зміну таких параметрів, як характеристики цілей і завдань, відбір і структурування змісту освіти, конкретизація та уточнення принципів освіти, опис інноваційних дидактичних процесів, методів, засобів та форм навчання тощо [4, с. 214-238].

Наведемо концептуальну модель фундаменталізації математичної освіти у професійній підготовці фахівця.

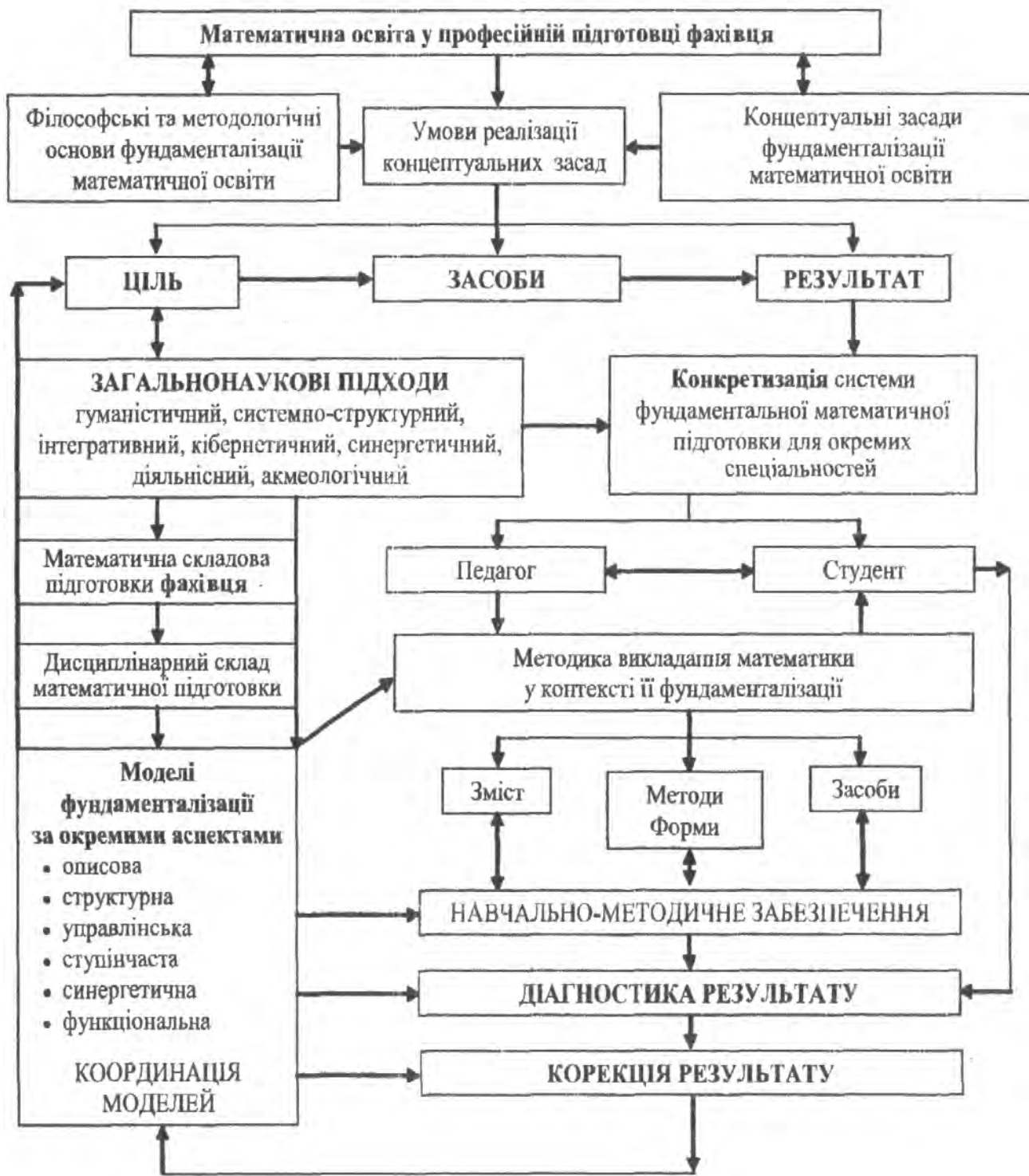


Рис. 1. Концептуальна модель фундаменталізації математичної освіти у професійній підготовці фахівця

Таким чином, упровадження інтегрованого і контекстного підходів до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів дає можливість значно підвищити якість педагогічної освіти сучасної генерації педагогічних кадрів.

Література:

1. Бабак В. Фундаментальна підготовка в сучасному університеті: традиції та перспективи / Бабак В., Лузик Е. // Вища освіта України. – 2003. – № 1. – С. 78–83.
2. Водовозові С. Я. Сделаем шаг к успеху. Акмеологическая технология успешного воспитания, обучения и развития / С. Я. Водовозова. – СПб. : Изд. дом "Книжный мир", 2009. – 302 с.
3. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 642 с.
4. Дутка Г.Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : монографія / Г.Я. Дутка ; наук. ред. д-р пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда. – К. : УБС НБУ, 2008. – 478 с.
5. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения. (Методологический анализ) / В. В. Краевский. – М. : Высш. шк., 1977. – 178 с.
6. Моргун В. Ф. Інтедифія освіти: Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання наприкладі шкільного циклу природничих дисциплін : курс лекцій / В. Ф. Моргун. – Полтава : Наукова зміна, 1996. – 78 с.
7. Павленко А. Рейтинг диплома найважливіший показник рівня навчального закладу / А. Павленко // Вища школа. – 2002. – № 6. – С. 3–8.
8. Практикум з педагогіки : навч. посіб. / за заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка. – [вид. 2-ге, доп. і перероб.]. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 482 с.
9. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 2006. – Т. 1. – 845 с. ; Т. 2. – 816 с.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЗНАНЬ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Технологічна спрямованість навчально-виховного процесу, на думку провідних науковців (М. В. Кларін, А. Й. Капська, В. І. Євдокимов, П. І. Самойленко, С. О. Сисоєва, П. І. Підласистий, І. Ф. Прокопенко, Д. В. Чернілевський), постає показником його якості, оптимальності, науковості. Тому серед актуальних проблем педагогіки слід визначити розробку технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Динамічний розвиток сучасної педагогічної науки характеризується пошуком фундаментальних підходів до побудови навчально-виховного процесу, що знаходить відображення в освітніх документах України, в яких зазначено, що метою освіти і виховання має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, здатний швидко адаптуватися до сучасного світу, характерними рисами якого є підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності у контексті швидких змін техніки і технологій, неперервного експонентного зростання обсягів інформації і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження. Інтенсифікація інформаційних потоків, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає кризу класичної наукової парадигми, яка виявляється у поширенні двох протилежних тенденцій сучасної науки – універсалізації та інтеграції знань з одного боку, та їх науково-технічної спеціалізації – з іншого.

Подібним же чином маємо протиріччя між тенденцією щодо посилення розподілу праці, наукової спеціалізації (у педагогіці – це розвиток профільної освіти), а з іншого – тенденцію до розвитку міждисциплінарного наукового синтезу, який впливає з феномену, що отримав назву "інформаційний бум", який став характерною прикметою ХХ століття. Так, номер "*Нью-Йорк Тайм*" містить інформації стільки ж, скільки в XVII столітті за все життя перероблялось людиною. Нині за 40 хвилин в світі генерується стільки ж інформації, скільки її є в Британській енциклопедії. Якщо в 70-ті роки ХХ століття об'єм наукової інформації подвоюється кожні 5 років, то в 80-ті цей процес триває кожні 2 роки, а в 90-ті подвоєння відбувалось кожен рік. Відомо, що у 1980 році в світі видавалося

більш ніж 100 тис. наукових журналів, де публікувалися більше 2 млн. статей; у рік видавалося більш ніж 10 тис. наукових книг; спеціальні публікації, такі як бюлетені, звіти про конференції, симпозиуми, реферати видавалися до 2 млн. за рік, при цьому темп цих видань зростає на 10 % за рік.

Відтак, "поглиблення процесу спеціалізації наук призвело до того, – пише І. Г. Грабар, – що в деяких галузях знань обсяг публікацій практично неозорий. У процесі дослідження вчений, як правило, витрачає левову частку часу на вивчення новітньої літератури за своїм фахом" [5, с. 3]. Цю проблему В. Чалідзе коментує таким чином: "Продовження інформаційного буму раніше або пізніше має привести цивілізацію до відмовлення від звичаю цитувати всіх попередників. Прийдеться розділити пізнання й історію пізнання" [31, с. 6].

Суттєво, що інформаційний бум зумовлений, перш за все, багатократною репродукцією та повторенням вже відомої інформації, а не зростанням кількості нових знань [30, с. 248]. Уперше в історії людства ідеї і технології трансформуються у часі швидше, ніж покоління людей.

Загалом, людство ще ніколи не володіло таким незліченним обсягом інформації, але воно ще ніколи не знаходилося настільки далеко від розуміння своєї сутності, пізнання якої виявилось роздробленим, розпоширеним у сфері множини наукових дисциплін, потоплених у океані інформаційного буму. Е. Шредінгер відзначав, що ми успадкували від наших предків гостре прагнення до цільного, всеосяжного знання. Сама назва вищих інститутів пізнання – університети – нагадує нам, що споконвічно і протягом багатьох століть універсальний характер знань – це єдине, до чого може бути повна довіра. Але розширення та поглиблення різноманітних галузей знань протягом останніх ста років поставило нас перед незвичайною дилемою. З одного боку, ми відчуваємо, що лише зараз починаємо здобувати надійний матеріал для того, щоб звести в єдине ціле все відоме, а з іншого, – стає майже неможливим для одного розуму сповна опанувати більш ніж однією невеликою спеціальною частиною науки [32].

Пафос кризи пізнання знаходить вираження у Оноре де Бальзака: "наука єдина, а ви розчленували її!". Бернард Шоу проблему спеціалізації знань висловив таким чином: "Будь-яка професія є змовою проти не-посвячених". Д.О. Гранін інтерпретує обмеженість пізнання, зрозумілу ще давнім мислителям (у вигляді "філософського кола"), за допомогою відомого парадокса: "фахівець прагне пізнати все більше про все менше, поки не буде знати все про ніщо; філософ же пізнає все менше про все більше, поки не буде знати нічого про все".

Відтак, можна говорити про надзвичайну актуальність *проблеми організації знань у системі професійно-педагогічної підготовки*. Загалом, актуальним постає розробка *системи інтегративних, синтетичних, фундаментальних знань в освітній сфері*, зокрема й у сфері професійно-педагогічної підготовки.

Слід сказати, що проблема організації й відбору змісту освіти вивчається Ю. К. Бабанським, І. Я. Лернером, В. В. Краєвським, П. І. Підкатовським та ін. Зараз стає зрозумілим, що у вищій школі поряд з традиційними текстами, наочним матеріалом слід вводити нові форми подання знань, які в свою чергу зумовлюють пошук засобів їх подання в дидактичному процесі та методів щодо переробки інформації – навчально-пізнавальних операцій, методів навчання і викладання [20, с. 188], оскільки навіть однакова за змістом інформація може бути втілена в різноманітну форму [19 , с. 23-27].

Загалом, можна говорити про певні традиційні форми організації навчальної інформації, такі як *структурування, розгортання, стиснення, спрощення, ущільнення, візуалізація*.

Згідно із *структуралізмом* як філософським напрямом, структура – це сукупність прихованих відношень, які виявляються “силою абстракції” в ході руху від явища до сутності. Тут має місце абстрагування від субстратної специфіки елементів тієї чи іншої системи. В них враховуються лише так звані “реляційні” властивості, тобто властивості, котрі залежать від їх положення в системі, від відношень, що пов’язують їх з іншими елементами. Абстрактна структура, яка була вичленована таким чином, підлягає дослідженню методами формальної логіки та математики. Вона відкриває можливості дедуктивної побудови теорії, широкіх типологічних узагальнень.

Суттєво, що поняття "структура" (лат. *structura* – будова, порядок зв'язку) не тотожне поняттю "склад" або "будова". Воно також не зводиться до простого встановлення складових або ознак системи, а включає вивчення взаємозв'язків і взаємодій аспектів, що функціонують як між собою, так і з системою в цілому. Відтак, термін "структура" є більш глибоким, ніж термін "склад" [12 , с. 69]. Як зазначає Т. А. Ільїна, виявлення структури системи є важливим не само по собі, а лише для формування повної і більш глибокої уяви про всю систему в цілому, про характер і взаємодію її функціонування як цілісної єдності [8]. Таким чином, "за рахунок структури відбувається фіксування і пояснення властивостей системи. Склад системи вибирає комплекс її елементів, а структура – її внутрішній устрій, що забезпечується зв'язками між елементами. Саме структура системи здатна відбивати перебіг процесів її розвитку, рух від минулого через сучасне і до майбутнього" [12 , с. 69].

Відтак, структура, як філософська категорія є формою існування змісту. Відповідно, структурування навчальної інформації постає процесом, що полягає у спеціальній побудові навчального матеріалу, у спрямуванні на обробку, цільову орієнтацію наукової інформації і її адаптацію до навчальних умов" [14; 15]. При цьому можна виділити певні *принципи структурування навчальної інформації* у вищій школі:

1. *Системність* спрямовується на системну репрезентацію навчальних знань, на їх чітку логічну структуру, на доступний систематизований характер організації знань.

2. *Інтерактивність* забезпечує ефективний зворотній зв'язок між учасниками навчального процесу, між студентом і навчальною інформацією.

3. *Модульність* структурування навчальної інформації передбачає її організацію на модульній основі, коли матеріал розбивається на декілька автономних модулів, кожен з яких ділиться на менші окремі одиниці до яких відносяться теми, блоки та ін. При цьому обсяг модулів має бути оптимальним за розміром і мати закінчений, логічний, цілісний характер.

4. *Адаптивність* структурування навчального матеріалу охоплює такі характеристики як варіативність, персоналізацію, гнучкість, дозування навчальної інформації, нелінійність інформаційних структур. При цьому зазначений принцип передбачає адаптацію навчальної інформації до інтелектуального рівня і потреб студентів. Ефективна реалізація принципу адаптивного структурування інформації досягається шляхом створення нелінійних структур розгалуженого алгоритму змісту навчальної інформації, а також врахуванням психолого-педагогічні і навчальні характеристики студентів, їх мотиваційні психологічні настанови.

Можна також говорити про окремі традиційні способи побудови навчальної інформації – *розгортання, згортання, спрощення, візуалізація*.

На думку В. С. Блохіна, ефективна передача навчальної інформації може відбуватися тільки на рівні її оптимального згортання, оскільки максимально розгорнута інформація може бути незрозумілою через її складність, в той час як при надмірному згортанні ступінь сприйняття повідомлення також знижується [2, с. 110-121]. Відтак, згортання і розгортання є два протилежних діалектичних процеси, нерозривно пов'язаних один з одним, що і забезпечує інформативність повідомлення.

Одним із основних способів розгортання інформації є текст, який традиційно розкриває зміст підручника та забезпечує послідовне і максимально повне викладання і аргументацію навчального матеріалу. При цьому текстовий компонент диференціюється на основні, доповнюючі і

пояснювальні тексти, які можуть бути представлені у різних формах – знаковій (письмовій), аудіо, відео та ін. При цьому, незалежно від форми, інформацію можна розглядати у вигляді лінійної, концентричної, спіральної та змішаної структур [33].

Дослідження у галузі лінгвістики Дж. Ципфа засвідчили, що принцип згортання інформації в мові існує у вигляді різноманітних мовленевих штампів, аббревіатур, термінологічності (лексичне згортання), а також формул, схем, графіків, малюнків (знакове згортання). Таким чином, якщо розгортання навчальної інформації намагається внести уточнення, аргументацію для того, щоб забезпечити надійність каналу комунікації, то згортання спрямоване на економію мовленевих засобів.

Можна також говорити про феномен "спрощення знання", який вивчає А. І. Уємов. Під цим поняттям він розуміє міру компенсації постійно зростаючої складності знання [28]. Спрощення як засіб зниження надмірності інформації, передбачає як пошук більш простої знакової форми адаптації навчального матеріалу (перефразувати, сказати іншими словами), так і мінімізацію існуючої системи під час навчання (відкидання непотрібної, надмірної інформації) [1; 11; 27 ; 28].

Процес спрощення знань [3] передбачає її організацію за *кумулятивним принципом*, коли має місце зменшення обсягу інформації шляхом більш короткого узагальненого її викладення. Відтак, розвиток науки приводить до того, що деякі елементи активного фонду науки (суми знань) через їх активне якісне перетворення (появи положень більш глибокого узагальнюючого характеру) переходять у пасивний фонд (масу знань) [27]. О. І. Михайлов зазначає, що "часто те, на виклад чого 100 років тому назад потрібно було цілий курс лекцій, тепер можна пояснити за декілька хвилин за допомогою двох-трьох написаних на дошці формул" [17, с. 89].

Ще одним видом репрезентації навчальної інформації є її візуалізація, застосування мультмедіа з метою викладення змісту освіти. Феномен візуалізація в освіті з'явився в кінці ХХ століття разом із розповсюдженням комп'ютерних технологій і застосуванням мережі Інтернет. Він означає, що "у навчанні будуть все більше використовувати зображення, образ, моделі, знаки, відсуваючи тексти на задній план" [20, с. 188]. Важливо, що інтерес педагогів до проблеми візуалізації знань зростає саме у зв'язку із технічними можливостями сполучення різних форм подання інформації, які швидко зростають і стають більш доступними [13].

Розглянемо три головні інноваційні напрями щодо вирішення актуальної проблеми *організації знань у системі професійно-педагогічної підготовки*.

1. Проблема наукової й предметної інтеграції знань

Один із інноваційних напрямів такої розробки реалізується у *науковій інтеграції*, яку можна назвати процесом взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знань, що об'єктивно детермінується взаємопроникненням різних видів і компонентів матеріально-виробничої й суспільно-політичної діяльності людей та базується на філософському принципі єдності світу, всезагального зв'язку предметів та явищ.

Суттєво, що термін "*інтеграція*" практично не вживався до ХІХ століття. На межі ХІХ-ХХ століть відбувається процес "цементації наук", утворення зв'язків між раніш розпороченими науковими галузями, з'являються нові міждисциплінарні напрями дослідження. У ХХ столітті філософи намагаються створити єдину уніфіковану науку, використовуючи апарат математичної логіки як засіб аналізу, де значний вплив на ідею інтеграції мав принцип редукаціонізму. Це дозволило дійти висновку, що ціле має розглядатися як надсумативна, нададдитивна єдність, а завданням інтегральної логіки є синтез цілого на основі уявлень про властивості частин. Тут можна говорити також про органіцизм як шлях інтеграції знань, що характеризується об'єднанням різних частин для збільшення цілісного кожного шляхом установлення взаємозв'язків з іншими частинами чи знанням у цілому.

Як пише В.Р. Ільченко, *інтегративний підхід в освіті* – це підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність. При цьому, результатом зазначеного інтегративного підходу можуть бути цілісні системи знань різних рівнів – цілісність знань про соціальну (у тому числі педагогічну), природну, космопланетарну дійсність; предмета, курсу, розділу, теми. Важливо, що у практичній площині інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень студентів та учнів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань. Це відбувається на основі міждисциплінарних підходів до їх організації.

Важливим є історичний аспект розробки проблеми інтеграції знань у педагогіці. Й. Г. Песталоцці запропонував ідею трудової школи, в якій поєднав практичне й теоретичне навчання; Ж.-Ж. Руссо вважав, що всебічно розвинута людина обов'язково знайде відповідну до її природних нахилів діяльність і опанує її; Й. Герbart обґрунтував психологічний аспект взаємозв'язку знань, на основі якого від дійшов висновку, що за умови зв'язаного викладання матеріалу учні отримують навички шви-

дше і повноцінніше, ніж за ізольованого вивчення предметів. При цьому велике значення Й. Гербарт надавав узгодженості, систематичності знань. На необхідність взаємозв'язку знань також вказував А. Дістерверг, який вважав, що кожен предмет вимагає того, щоб його зрозуміли, розуміння всіх наук, або хоча б розумно використаних їх елементів.

К. Д. Ушинський дав глибоке психолого-педагогічне обґрунтування світоглядної ролі міжпредметних зв'язків, коли розглядав структуру науки. Це дозволило йому показати, що крім спеціальних понять, які належать кожній науці, є поняття, спільні для багатьох, а деякі й для всіх наук. Рівень інтеграції знань у науці стає ознакою її зрілості, результатом внутрішніх закономірностей її розвитку.

У 70-80-х роках ХХ ст. у педагогіці йшлося про інтегративний підхід переважно до формування наук, світогляду учнів. У 90-х роках ХХ ст. інтеграцію почали розглядати як дидактичний принцип. Слід зазначити, що у вітчизняній педагогіці на основі інтегративного підходу розроблено концепцію цілісної природничо-наукової освіти, теоретичні та методичні засади формування змісту освітньої галузі "Природознавство", систему навчально-методичних комплектів до неї (програми, підручники, посібники до учнів, учителів); опрацьовано теоретичні та методологічні основи інтеграції, втілення їх у змісті та навчальному процесі професійної освіти. Можна виділити напрями, за якими поєднуються предметні галузі: 1) близькі природничі й гуманітарні науки: математику, мову й історію; 2) різні природничі науки; 3) теоретичні (фундаментальні) й прикладні науки; 4) природничі науки з гуманітарними; 5) природничі й суспільні науки; 6) іноземні мови і їхнє культурне середовище.

Відтак, інтеграція в освіті виконує такі функції: освітню, виховну, розвивальну, психологічну, методологічну, організаційну. При цьому інтеграція може мати різні форми: предметно-образну, понятійну, світоглядну, діяльнісну, концептуальну тощо.

У педагогіці, філософії освіти розглядаються різні види інтеграції і відповідно інтегративного підходу: сутнісна, холістська, поліцентрична, філософська, технологічна, особистісно-орієнтована інтеграція; застосовуються різні субмеханізми інтеграції: закон, метафізація, мережа теорій, картина світу тощо.

В Україні проблеми інтегративного підходу в освіті вирішуються науковцями Києва, Львова, Полтави, Луцька, Тернополя, Дніпропетровська. В АПН України працює науково-методичний центр інтеграції змісту освіти (м. Полтава, 1999), в Інституті педагогіки АПН України – лабораторія інтеграції змісту освіти (м. Полтава, 1999 р.; керівник – В. Р. Ільченко). У цих закладах розробляються філософські, психологічні, дидактичні основи інтеграції змісту освіти в дошкільній освіті, поча-

тквій, основній, старшій школі, визначається вплив цілісної освіти на стан здоров'я учнів, розвиток вербального і невербального інтелекту, на мотивацію навчання, формування соціальної зрілості учнів.

У Росії інтегративний підхід в освіті розробляють учені Санкт-Петербурга (І. Ю. Алексашина), Москви (Ю. А. Пентін).

У США інтегративний підхід розробляється в Каліфорнійському університеті інтегральних досліджень. Університетом штату Мері ленд (округ Балтімор) субсидується проект ESIP (Elementary Science Integration Project), призначений для дослідження інтеграції науки. В Огайо діє Асоціація інтегративних досліджень (The Association for Integrative Studies – AIS), заснована з метою обміну ідеями серед науковців та адміністраторів в усіх галузях науки і мистецтва щодо проблем, пов'язаних з інтегративними дослідженнями. У Парижі діє Міжнародний Центр Трансдисциплінарних досліджень, мета якого – встановлення природи й характеристик потоків інформації, що циркулює між різними галузями знання. Відтак, як вважає В. Р. Ільченко, прагнення до інтеграції в освіті є загальнокультурною тенденцією [7, с. 356].

Як пише Г. К. Селевко, термін "*інтеграція*", що означає "об'єднання, з'єднання, підсумовування", в педагогічних технологіях застосовується в декількох значеннях.

З філософської-педагогічної точки зору інтеграція може бути розглянута як механізм, що забезпечує приведення у відповідність індивідуального рівня мислення і рівня розвитку сукупної свідомості людства, що визначається поняттям "ноосфера". Це також поняття, що відображає фундаментальні умови будови будь-якої системи.

Суть принципу педагогічної інтеграції (який є провідним у розвитку сучасних освітніх систем) полягає у розумінні умовності суворої диференціації природничого і гуманітарного знання на окремі освітні галузі, прагнення до створення синтетичних, інтегрованих систем знань, що дають школярам уявлення про цілісну картину світу.

При цьому можна говорити про *концепцію інтеграції в освіті, яка базується на таких теоретико-методологічних основах:*

- *Принцип взаємодоповнюваності* природничонаукової методичної традиції й гуманітарних способів пізнання
- *Синергетичний підхід*: спільність закономірностей і принципів самоорганізації різних макросистем – фізичних, хімічних, біологічних, технічних, економічних, соціальних.
- *Системний підхід*: інтеграція – система систем, результат систематизації вищого порядку.
- *Гносеологічний підхід*: інтеграція – це спосіб і процес формування багатовимірної поліфонічної картини світу, заснованої на сполученні

різних способів і форм осягнення дійсності; це також процес і результат становлення цілісності (холізму) – єдиної якості на основі багатьох інших якостей; принцип здійснення освітнього процесу, заснований на взаємній доповненні, комплементарності різних форм пізнання та засвоєння дійсності.

- *Герменевтичний підхід*: інтеграція – це принцип, який виявляється в перетворенні всіх компонентів освітньої системи у напряму об'єднання, узагальнення, розробки інтеграційних освітніх програм, навчальних курсів, уроків, заходів, отримання інтеграційних результатів освіти та ін.

- *Діяльнісний підхід*: інтеграція – це засіб, що забезпечує цілісне пізнання світу і здатність людини системно мислити при розв'язанні практичних задач; створення умов для становлення в учнів особистісно-багатовимірної картини світу і пізнанні себе в цьому світі.

- *Інформаційний підхід*: інтеграція – провідна тенденція оновлення змісту освіти – велика науковознавча проблема. Головним завданням тут є інтеграція каналів інформаційної взаємодії учнів і студентів зі світом в його цілісності і розмаїтті, актуалізація природних можливостей багатовимірного сприйняття дійсності. Об'єктами інтеграції в навчальному пізнанні можуть виступати: види знань, система наукових понять; закони, теорії, ідеї; моделі об'єктивних процесів.

- *Розвивальне навчання*: з позицій розвитку особистості інтеграція створює умови для: виходу на вищий рівень осмислення буття; вдосконалення індивідуально-особистісного апарату пізнання; розвитку свободи мислення; сформованості креативності учнів [23, с. 451-452].

Інтеграція знань засвідчує їх доцільність, а такі аспекти організації наукового знання, як закономірність, необхідність і випадковість у контексті використання інтегрованих знань, виражаються більш логічно та повно (І. М. Козловська). Відтак, інтеграція знань сприяє їх повноті: однакова кількість інтегрованих знань є дидактично повноціннішою, ніж предметних. За таким підходом знання набувають оперативності й мобільності як готовності їх застосовувати у схожих і варіативних ситуаціях, що сприяє більш ефективному володінню способами їх застосування. Інтегративні знання набагато легше та творчо реалізовувати вихованцями у нових ситуаціях, оскільки сам інтегративний підхід уже з самого початку готує всіх учасників навчального процесу до необхідності виходити за рамки звичайних ситуацій (Г. Я. Дутка). Тому інтегративний підхід покладено в основі творчої діяльності, оскільки він передбачає вміння комплексного застосування знань, їх синтезу, перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу (Б. Т. Камінський).

При цьому *інтеграцією* можна розуміти процес і результат взаємодії елементів (із заданими властивостями), що супроводжується віднов-

ленням, установленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між цими елементами на основі достатньої підстави, в результаті чого формується зінтегрований об'єкт (система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів [6, с. 376].

Сукупність теоретичних положень, що пояснюють сутність феномена інтеграції у сучасній педагогіці об'єднані загальним поняттям "інтегративний підхід": у результаті інтеграції раніше самостійні елементи поєднуються та певним чином синтезуються у цілісну систему на основі встановлення функціональних взаємозв'язків, взаємного переходу та доповнення, керування, зближення теорій навчання і виховання, об'єднання в системах організації освіти та його змісту.

Загалом, *проблеми інтегрованого підходу в освіті досліджуються у сучасній педагогічній теорії та практиці за напрямками:*

- методологічні проблеми інтеграції (С. У. Гончаренко, І. М. Козловська, Ю. І. Мальований та ін.);
- використання інтегративно-диференційованого підходу до структурування змісту знань та освіти, зменшення багатопредметності, укрупнення освітніх галузей (Л. В. Дольнікова, В. В. Серіков);
- генералізація змісту навчальних предметів (концепція внутрішньо предметної інтеграції – В. І. Загвязинський);
- формування системи знань інтегративними методами (О. І. Джулик);
- поєднання в одних просторово-часових координатах різних технологій, методів, прийомів (концепція синтезу дидактичних систем – Л. А. Артемева, В. В. Гаврилюк, М. І. Махмутов);
- укрупнення династичних одиниць (П. М. Ерднієв);
- інтеграція змісту професійної освіти (Р. С. Гуревич, Я. М. Собко);
- особливості інтегративних процесів у професійно-технічній школі (Д. І. Коломієць);
- взаємозв'язки інтеграції та диференціації (В. Ф. Моргун);
- структурування інтегрованих знань та цілісність змісту природничо-наукової освіти (В. Р. Ільченко, А. В. Степанюк, Б. Є. Будний);
- проблеми розробки інтегрованих курсів (К. Ж. Гуз, В. Р. Ільченко, В. К. Сидоренко, Н. О. Талалуєва, Л. Б. Лук'янова);
- технології інтегрування навчальних предметів (наприклад, фізика + хімія – А. І. Гуревич)
- інтеграція у ступеневій освіті (Ю. Ц. Жидецький);
- імовірно-статистичні аспекти інтеграції (В. Й. Якиляшек);
- інтеграція елементів контролю у навчанні (Л. І. Джулай);

- інтеграція у теоретичному та виробничому навчанні (Т. Д. Якимович);
- інтегративне навчання з використанням комп'ютерної техніки у професійній підготовці (Р. М. Собко);
- формування дидактичних комплексів у професійно-технічній освіті інтегративними засобами (Б. Т. Камінський);
- інтеграція загально технічних та гуманітарних знань (Л. В. Сліпчишин);
- екологічна освіта;
- глобальна, холістична, цілісна освіта;
- громадянська освіта;
- поєднання в єдине ціле виховання та навчання, навчання та праці, зусиль школи та громадськості [23, с. 452].

Слід зауважити, що інтеграція може розглядатися як: важливий важіль оптимізації кінцевого результату професійного навчання, умова, засіб підвищення ефективності і скорочення термінів оволодіння основами професійної майстерності майбутніми фахівцями (А. П. Біляєва); процес чи стан відбудови, відновлення, поповнення, поєднання раніше ізольованих частин (І. М. Козловська), як створення великих педагогічних одиниць на основі взаємозв'язку різних компонентів навчально-виховного процесу (В. С. Безрукова).

До головних способів інтеграції відносяться: уніфікація, універсалізація, категоріальний синтез, екстраполяція, узагальнення, моделювання, систематизація; інтеграція пов'язана з якісними і кількісними перетвореннями взаємодіючих елементів.

Таким чином, теоретичні положення педагогічної інтеграції постають функцією і методом педагогічного пізнання, інструментом перетворення психолого-педагогічної практики. Як методологічне знання педагогічна інтеграція спроможна забезпечувати наступність традиційного и нового, теоретичного знання і практичного досвіду. Як інструмент перетворення практики, педагогічна інтеграція здатна виключати дублювання, тобто оптимізувати педагогічний процес, приводити до створення нових теоретичних й практичних об'єктів, таких як концепцій, теорій, педагогічних систем, нових навчальних курсів, видів діяльності, зміна середовища, створення нових моделей, технологій, дидактичних засобів.

У цілому інтеграція є необхідною умовою модернізації змісту освіти, сприяє формуванню цілісної системи знань, умінь та навичок вихованців, розвитку їх мислення, творчих можливостей. Відтак, інтегративний підхід в освіті та, взагалі, розвитку людини покликаний на основі інтег-

рації окремих розвивальних аспектів отримати надрезультат – нові системні властивості цілого – цілісну особистість.

Інтеграція, що як загальнонауковий принцип дедалі більше застосовується у побудові педагогічної дійсності, передбачає врахування багатоманітності ознак елементів, які інтегруються, причому в процесі накопичення кількісних ознак і виникнення нової якості зберігаються індивідуальні риси інтегрованих елементів (принцип єдності, якості та кількості).

Можна говорити також і про основні філософські концепції інтеграції знань – концепція єдності світу та всезагального зв'язку явищ; концепція інтеграції знань як вияву творчості у діяльності людини (Я. М. Собко). Таким чином, можна говорити про *метапредметну інтеграцію* як шлях формування змісту освіти (І. М. Козловська, А. В. Хуторський), що актуалізує нове дидактичне поняття – "*метапредмет*" (А. В. Хуторський), зміст якого базується на системі фундаментальних освітніх об'єктів [10 ; 29].

Слід сказати, що еволюція інтегративних знань постає діалектичним процесом, на початковому етапі якого у дитини виявляється саме інтегративне, тобто цілісне сприйняття дійсності. Зі вступом до дитячого садка ця цілісність починає руйнуватись системами соціалізації через "суворі кордони" між окремими розділами програми або предметним викладанням "вузькими" спеціалістами. Тому знання, які одержують діти, мало пов'язані між собою (так, наприклад, на занятті з малювання дошкільнята малюють "Дівчинку в зимовому пальті", а на аплікації – викладають "Качечку"). На цьому етапі ми спостерігаємо поширення принципу спеціалізації в освітньому просторі. І лише коли людина досягає зрілого віку вона, будучи обтяженою життєвим досвідом, природним чином немов би повертається до дитинства з його цілісним емотивним сприйняттям дійсності.

Зазначене вище вимагає реалізацію актуального завдання щодо збереження у дитини інтегрального сприйняття дійсності через застосування інтегрованих занять та курсів, що виявляють якісно новий рівень синтезу знань дітей та об'єднують навколо певного заняття чи теми різнорідні знання. Відтак, синтез цих знань дозволяє досягти різнобічного розгляду об'єкта, показати взаємозв'язок явищ, інтенсивно формувати у дитини розумові операції аналізу, порівняння, узагальнення та ін. При цьому це є особливо важливим для розвитку в дітей світоглядних, людинознавчих, екологічних, комунікативних умінь, понять.

Крім того, *інтегративні знання* набагато легше застосовувати учням у нових ситуаціях, оскільки сам *інтегративний підхід* уже з самого початку готує учнів до необхідності виходити за рамки звичайних ситуацій

(Г. Я. Дутка). Таким чином, *інтегративний підхід передбачає, вміння комплексного застосування знань, їх синтезу, коли перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу лежить в основі творчого підходу до наукової, інженерної, художньої діяльності людини в сучасних умовах науково-технічного прогресу* (Б. Т. Камінський) [24, с. 8].

2. Концептне (фреймове) структурування навчальної інформації

Важливим є також розвиток інноваційного напрямку структурування навчальної інформації, який отримав назву "*концептне (фреймове) структурування*". Фрейм (анг. *frame* – рамка, основа, скелет) – це "мінімальний опис певного явища, факту чи об'єкта, що володіє властивістю, завдяки якій вилучення з цього опису будь-якої складової приводить до того, що це явище, факт або об'єкт перестають правильно упізнатися (класифікуватися)" [21, 432]. М. Мінський, який розробив теорію фреймів у галузі штучного інтелекту, довів, що процеси людського мислення базуються на численних фреймах, таких, наприклад, як фрейми усвідомлення зорових образів (фрейми візуального сприйняття), розуміння слова (семантичні фрейми), розмірковування, дії (фрейми-сценарії), оповіді (фрейми-оповіді). При цьому деякі фрейми є вродженими, а деякі формуються у процесі навчання [16].

Зазначена орієнтація на досягнення цілісних навчальних сенсів найбільш рельєфно виражається словами Б. М. Неменського: "...коли ми беремо вузівський характер і обсяг знань і, щоб пристосувати його до малих годин школи, обрубуюмо до "мінімуму", фактично поступаючи ідентично обрубці живого гіллястого дерева з листям, квітами, плодами, птахами – ми змінюємо все не тільки кількісно – ми змінюємо принципово, якісно. Замість живого дерева науки (мистецтва) ми отримуємо довшу чи коротшу жердину, яку більшість не знає як і для чого використати. Нам необхідно в навчальних предметах йти принципово іншим шляхом. Не обрубувати гілки, а поставити завдання начебто "звернути" знання науки "у насіннячко", щоб у цьому маленькому предметі закладалася істинна життєздатність – можливість прорости і розвернутися в живе дерево, щоб у цьому насіннячку можна було прозріти не деталь, а цілісний образ всього квітучого дерева – з корінням, що заглиблюється у минуле, і проростаючою в майбутнє кроною" [18, с. 130]

3. Фундаменталізація освіти та знань

Проблема оптимальної організації навчальної інформації також вирішується у контексті інноваційного напрямку – *фундаменталізація освіти та знань*, їх глобалізація, що в новому сучасному розумінні освіти виробляються самою особистістю і є результатом внутрішньої творчої активності, продуктом еволюції і самоорганізації мислення [6]. Цей напрям заснований на ідеї К. Д. Ушинського щодо стиснутого, компактного викладу нового матеріалу.

На сучасному етапі розвитку науки як форми суспільної свідомості знання застарівають вже протягом 10-15 років, у той час коли у системі освіти виявляється потреба у введенні нових знань у зміст навчання. При цьому застарілі знання залишаються, тому перед освітою постає важливе завдання згортання змісту навчального матеріалу, а також вчасна й обґрунтована архівація другорядних і застарілих знань, що найбільш ефективно забезпечується інтегративними методами. Це, у свою чергу, потребує розробки нових парадигмальних напрямів педагогічної науки, її орієнтацію не на чинну "підтримувальну систему освіти", а на реалізацію концепції "випереджальної освіти", яка орієнтується на майбутнє, на ту соціальну реальність, у якій студенти опиняться після отримання освіти.

Загалом, "ситуація, яка склалася у світі, актуалізує проблему *пошуку нової парадигми освіти, сутність якої визначають фундаментальність, цілісність і спрямованість на задоволення інтересів особистості*, учасники міжнародного симпозіуму ЮНЕСКО визнали, що фундаментальна освіта має формувати глибокі теоретичні знання, критичне мислення і бути спрямованою на розв'язання проблем глобальної етики і глобальної відповідальності як принципів норм нового гуманізму. Нова парадигма освіти спрямована на формування здатності отримувати роботу та успішно її виконувати" [6, с. 68].

При цьому можна говорити про два підходи цього напрямку – фундаменталізація освітніх об'єктів та фундаментальні знання й поняття.

Відповідно до першого підходу, серед освітніх об'єктів існують фундаментальні, тобто такі, які мають дві грані свого вияву для суб'єкта його пізнання – реальну і ідеальну. "Ідея об'єкта належить ідеальному світові поняття, вона більш універсальна, ніж реальний об'єкт, оскільки властива різним об'єктам з різних областей (наприклад, у двох реальних беріз є загальна ідея берези, у берези і сосни є загальна ідея дерева, у дерева і водорості є загальна ідея рослини, у природних і культурних процесів є загальна ідея руху). Водночас, фундаментальний освітній об'єкт має дві форми вияву в освітніх стандартах – реальну і знаннєву. Реальна – відбивається безпосередньо в обов'язкових для вивчення об'єктах дійсності:

деревах, тваринах, художніх та інших текстах, предметах мистецтва, технічних пристроях, побутовому оточенні, явищах природи і культури, соціальних та інших практиках; знаннева – у поняттях, категоріях, ідеях, гіпотезах, законах, теоріях, правилах, нормах, у художніх принципах, культурних традиціях тощо [6, с. 245].

При цьому, "фундаментальні об'єкти служать джерелами освіти людини протягом усього її життя, їх не можна пройти, вивчити в якому-небудь предметі або класі. І людина, що формується, що пізнає, завжди буде повертатися до головних понять, до проблем, які називають вічними" [29, с. 200]. Загалом способи пошуку фундаментальних освітніх об'єктів у різних навчальних галузях А. В. Хуторський поділяє на три групи:

1) аналіз науки або початкової сфери діяльності, коли у відповідній навчальному предметові, науці або сфері діяльності виділяють реальні предмети і явища (у фізиці – фізичні явища, речовини в різних станах, фундаментальні поля і взаємодії, елементарні частки; у хімії – речовини і процеси їх перетворення; в історії – предмети і події історичного значення тощо);

2) аналіз навчального предмета, коли в навчальних курсах виділяють ключові методологічні елементи, відшуковують відповідні їм об'єкти реальної дійсності, які їй переводять на первинні стадії навчального пізнання;

3) рефлексивний аналіз навчальної діяльності, тобто фундаментальні освітні об'єкти можуть бути виявлені безпосередньо під час освітньої діяльності [29].

Відповідно до другого підходу важливими є фундаментальні знання та поняття, які відображають фундаментальні властивості природи і водночас є універсальними засобами пізнання (симетрія, відносність, невизначеність), тобто такі, які дають інформацію про найбільш загальні, основоположні властивості матерії (поле, речовина, лептони, кварки, бозони, спин, імовірність, фундаментальні константи). Відтак, фундаментальними вважають знання, які лежать в основі наукового світогляду, на їхній базі формується уявлення про наукову картину світу; при цьому "саме наукові знання є фундаментальними, причому ті з них, які становлять ядро наукових теорій. Методологічні знання відображають загальні закономірності процесу наукового та навчального пізнання" [4, с. 63].

С. Я. Казанцев виділяє стратегічні напрями фундаменталізації навчання: створення системи освіти, націленої на розвиток інваріантних, методологічно важливих, триваложивучих; перехід від "освіти на все життя" до "освіти протягом усього життя"; орієнтація на засвоєння глибоких, сутнісних зв'язків і підстав, складових цілісної наукової карти-

ни світу, онтологічну і гносеологічну єдність методології і пізнавальної діяльності; вихід на системне, цілісне пізнання і самопізнання, розвиток і саморозвиток; взаємозв'язок і взаємозбагачення гуманітарних, культурологічних, загальнонаукових і спеціальних дисциплін; забезпечення творчої самореалізації й інтелектуального зростання особистості студента; розвиток наукового стилю мислення, діяльності, спілкування; потреба в безперервній самоосвіті і саморозвитку; забезпечення бази для розвитку загальної і професійної культури, подолання адаптаційних бар'єрів у разі зміни професійних функцій [9, с. 30].

При цьому до фундаментальних знань нині відносять не тільки логіко-математичні і природно-наукові знання, але і соціально-психологічні, філософські, культурно-історичні, а також суспільно-політичні тощо). Загалом, "процес фундаменталізації являє собою збільшення об'єму і ролі дисциплін загальнонаукового циклу; посилення зв'язків між дисциплінами навчального плану; перебудову циклу професійних дисциплін (посилення уваги до світоглядних і соціальних проблем); забезпечення формування в процесі освіти методологічної культури фахівця (методи пізнавальної, професійної, комунікативної і аксіологічної діяльності); вивчення спеціальних дисциплін, спрямованих на формування навичок володіння засобами і технологією інформаційної культури тощо" [22, с. 134] (рис. 1.).

Як пише Г. Я. Дудка, співвідношення видів знань у системі освіти і розподіл навчального навантаження відповідно до цього можуть у першому наближенні виглядати таким чином, що основний навчальний час іде на вивчення вже накопичених традиційних знань. Вивчення прагматичних знань і навичок, тобто професійна підготовка з обраної спеціальності, як правило, займає не більше ніж 15-20 % від загального обсягу навчального навантаження. Що ж до нових знань, які мають надходити в систему освіти безпосередньо у процесі навчання, то час на їх вивчення звичайно не перевищує 5-7 %. А час, що затрачується на розвиток творчих здібностей людини та її здатності до самонавчання, – ще менший [6, с. 18].

Загалом, фундаменталізація навчання може розглядається як система умов проектування фундаментального освітнього простору, основними компонентами якого є: ціннісно-смісловий; інформаційний; інтелектуальний; культурологічний; діяльнісний; комунікативний простір.

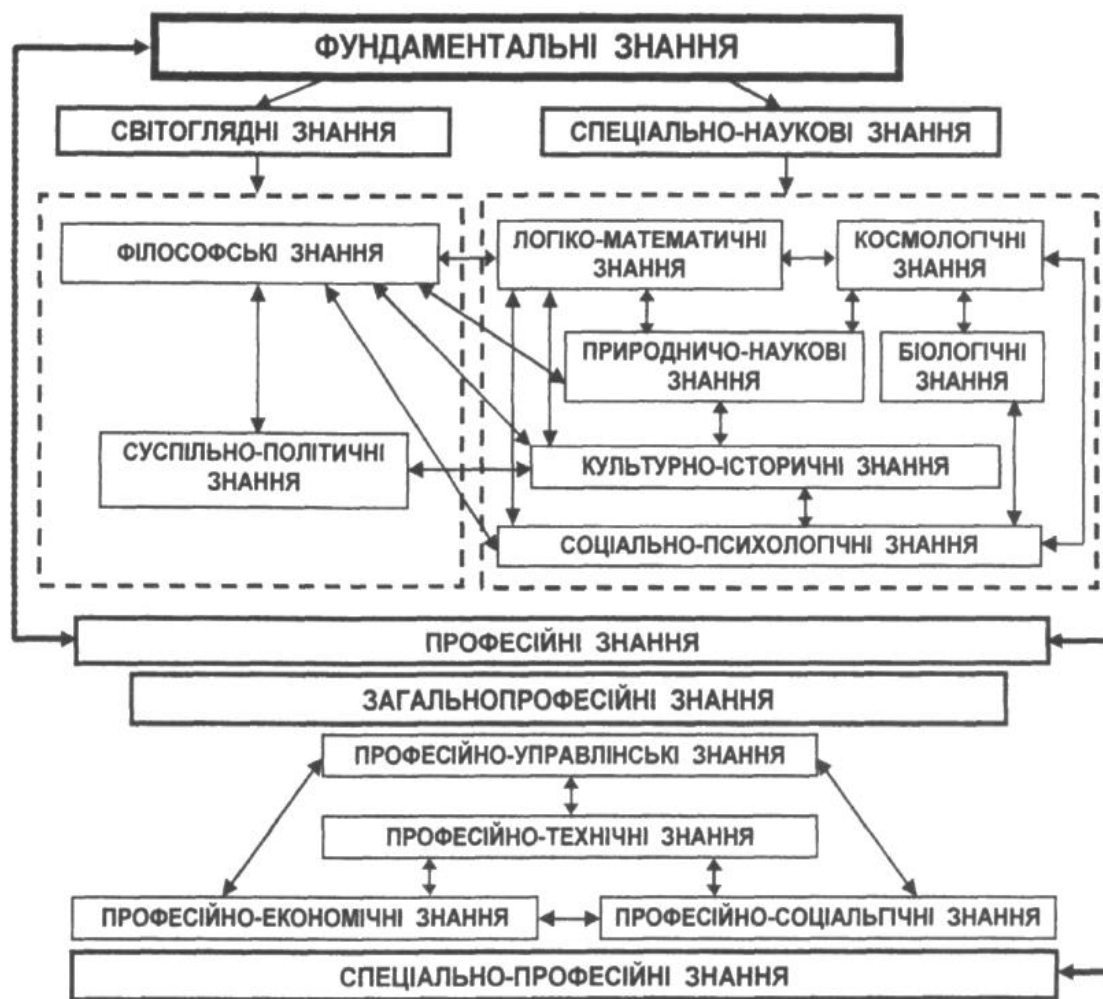


Рис. 1. Сучасна модель фундаментальності знань

Сутність принципу фундаментальності знань можна виразити у низці положень, серед яких ми виділили ті, які, на наш погляд, є найважливішими:

1. Фундаментальність окремих дисциплінарних знань не зводиться до фундаментальності наукових знань.

2. Фундаментальність наукового знання не зводиться до науково-раціонального знання, вона передбачає і наукову інтуїцію.

3. Фундаментальність знань базується на науковій і філософській рефлексії педагога, хоча вони пристосовані до "концептуальної системи" студента.

4. Фундаментальне знання – це знання, звернене до законів, за якими функціонує і розвивається світ поза людиною і світ усередині людини.

5. Фундаментальні знання, як найважливіше «ядро», містять знання рефлексій і метазнання.

6. Фундаментальність знань означає їхню універсальність, спрямованість на сприйняття світу як цілого.

7. Холістичність системи знання є найважливішим критерієм його фундаментальності.

8. Фундаментальність знань означає їхню інтегративність.

9. Критерієм фундаментальності знань є їхня неklasичність.

10. Критерієм фундаментальності знань є їхня проблемність.

11. Формування фундаментального знання, як один із найважливіших процесів фундаменталізації освіти, містить їх системологізацію, таксономізацію, квалітативізацію, методологізацію, кібернетизацію, проблематизацію, математизацію, циклізацію в організації знань [26].

Загалом, принцип фундаменталізації знань можна вважати засадничим нової науково-педагогічної парадигми, яка виявляє певні умови щодо фундаменталізації сучасної освіти [6, с. 45].

Таблиця 1

Умови фундаменталізації сучасної освіти

<i>УМОВА</i>	<i>РЕЗУЛЬТАТ</i>
1. Збільшення обсягу і роді дисциплін загальнонаукового циклу, посилення зв'язків між дисциплінами навчального плану	Сприяє вихованню системного мислення, усвідомленню необхідності врахування економічних, соціальних, політичних та інших чинників при розробці і впровадженні нової техніки, технології, обладнання
2. Перебудова циклу професійних дисциплін	Посилення уваги в цих курсах до методичних, світоглядних і соціальних проблем; вивчення окремих чинників, закономірностей явищ і понять, теоретичних положень на базі узагальнюючих (фундаментальних) ідей і принципів; перехід від аналізу до синтезу проектних рішень, їх оптимізації і математичного
3. Забезпечення формування в процесі освіти методологічної культури фахівця	Освоєння методів пізнавальної, професійної, комунікативної та аксіологічної діяльності
4. Вивчення спеціальних дисциплін, спрямованих на формування стійких навичок володіння засобами і технологією інформаційної культури	Спрямування на освоєння студентами раціональних методів оволодіння змістом освіти

При цьому, процес фундаменталізації сучасної освіти позначається на дидактичних принципах її організації [6, с. 49-50].

Принципи дидактики в контексті фундаменталізації освіти

<i>ПРИНЦИП</i>	<i>ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ</i>
<i>Зв'язок теорії з практикою, наступність змісту, науковість</i>	Формування фундаментального компонента змісту освіти
<i>Оптимізація навчального процесу</i>	Фундаменталізація освіти як один із засобів її оптимізації
<i>Формування єдності знань і вмінь</i>	Інтегративний підхід у фундаменталізації змісту освіти
<i>Розвиток ініціативи і самостійності</i>	Роль фундаментальних знань у формуванні якостей особистості
<i>Систематичність і послідовність знань і вмінь</i>	Фундаменталізація як чинник забезпечення систематичності і послідовності отримуваних знань і формування умінь
<i>Творча активність та індивідуальність</i>	Фундаменталізація як чинник формування творчої активності
<i>Усвідомленість та ґрунтовність знань</i>	Фундаментальні знання як стрижньові для забезпечення усвідомленості і ґрунтовності професійних знань
<i>Цілеспрямованість та мотивація</i>	Фундаментальний компонент змісту освіти як чинник мотивації навчання
<i>Гуманістична цілеспрямованість</i>	Фундаменталізація як засіб гуманізації освіти
<i>Доступність навчання</i>	Зростання доступності навчання шляхом оптимізації фундаментального змісту освіти

Відтак, фундаменталізація освіти постає вираженням певної освітньої парадигми. При цьому, "парадигма, заснована на фундаменталізації освіти, цінна тим, що дозволяє наблизитися до вирішення завдань виховання і освіти в контексті різнобічного розвитку особистості, а саме: гармонізувати відносини людини з природою через освоєння сучасної наукової картини світу; стимулювати інтелектуальний розвиток і збагачення мислення через освоєння сучасних методів наукового пізнання; домогтися успішної соціалізації людини через її занурення в культурне, зокрема техногенне і комп'ютеризоване середовище; навчити людину жити в потоці насиченої та активного інформаційного середовища, створити передумови та умови для безперервної самоосвіти; створити умови отримання широкої базової освіти, що дозволяє досить швидко

переключатися на суміжні об'єкти професійної діяльності, зважаючи на інтеграційні тенденції розвитку науки і техніки" [6, с. 69].

Література

1. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1974. – 384 с.
2. Блохин В. С. Знаковые модели как средство рационализации познавательной деятельности школьников при решении физических задач / В. С. Блохин // Психологические проблемы рационализации деятельности : Межвузовский тематический сборник. – Ярославль : Яросл. гос.ун-т, 1979. – Вып. 5. – С. 110-121.
3. Блюменау Д. И. Проблемы свертывания научной информации / Д. И. Блюменау. – М. : Наука, 1982. – 166 с.
4. Гільбух Ю. Інноваційний експеримент у школі. На допомогу початкуючому дослідникові / Ю. З. Гільбух, М. І. Дробноход. – К., 1994. – 156 с.
5. Грабар І. Г. Передмова / І. Г. Грабар // Світ людини: проблеми комплексного вивчення / Вознюк О. В., Тичина О. Р. – Житомир : Волинь, 1997. – С. 3-4.
6. Дутка Г. Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : монографія / Г. Я. Дутка ; наук. ред. д-р пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда. – К. : УБС НБУ, 2008. – 478 с.
7. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень – К. : ЮРІНКОН ІНТЕР, 2008. – 1040 с.
8. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – 124 с.
9. Казанцев С. Я. Дидактические основы фундаментализации обучения в системе высшего образования / С. Я. Казанцев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2000. – 138 с.
10. Козловські І. М. Метапредметна інтеграція як засіб формування змісту професійної освіти / І. М. Козловська // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : збір. наук. праць / за ред. М. М. Козяра та Н. Г. Ничкало. – Львів : ЛДУ БЖД, 2009. – Ч. 2. – С. 71-74.
11. Курбатов В. И. Социальное проектирование / В. И. Курбатов, О. В. Курбатова. – Ростов-на-Дону, 2001. – 416 с.
12. Лук'янова Л. Б. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах : теоретичний і практичний аспекти : [монографія] / Л. Б. Лук'янова. – К. : Міленіум, 2006. – 252 с.
13. Мануйлов В. Г. Введение в технологию разработки педагогических мультимедийных мастер-шаблонов / В. Г. Мануйлов // Информатика и образование. – 2001. – № 2. – С. 70-77
14. Медведева А. С. Технологии представления математических знаний / А. С. Медведева // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Харків : ХДПУ, 2001. – Вип. 19. – Ч. 1. – С. 142-145.
15. Медведева А. С. Дидактичні можливості теорії стиснення інформації у процесі вивчення математики / А. С. Медведева // Наша школа. – 2002. – № 5. – С. 54-56.
16. Минский М. Фрейм для представления знаний / М. Минский. – М. : Педагогика, 1988. – 205 с.
17. Михайлов А. И. Основы информатики / А. И. Михайлов, А. И. Черный, Р. С. Гиляревский. – [2-е изд.]. – М. : Наука, 1968. – 756 с.

18. Неменский Б. М. Пути очеловечивания школы / Б. М. Неменский // Новое педагогическое мышление / под. ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – С. 106–130.
19. Орлов В. И. Содержательная учебная информация / В. И. Орлов // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 23–27.
20. Педагогика / под ред. Пидкасистого П. И. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
21. Психология. Словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – [2-е изд. испр. и доп.]. – М. : Просвещение, 1990. – 494 с.
22. Романовський О. Г. Професійна підготовка майбутнього фахівця у контексті фундаменталізації сучасної освіти / О. Г. Романовський // Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності : зб. наук. праць / за заг. ред. І. А. Зязюна ; Інститут педагогічної освіти дорослих АПН України. – К.; Харків : НТУ "ХПІ", 2009. – С. 132–138.
23. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 2006. – Т. 1. – 845 с. ; Т. 2. – 816 с.
24. Смірнова В. О. Інтегрований підхід до структурування змісту правових знань у професійно-технічному коледжі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: 13.00.04. – "Теорія і методика професійної освіти" / В. О.Смірнова. – К., 2009. – 21 с.
25. Смірнова В. О. Поняття "інтегрований підхід" у структуруванні знань професійної підготовки / В. О. Смірнова // Педагогічний процес : теорія і практика : зб. наук. праць / АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К. : ЕКМО, 2003. – Вип. 2. – С. 163–172.
26. Субетто А. И. Проблемы фундаментализации и источников формирования содержания высшего образования / А. И. Субетто. – Кострома : Изд-во КГПУ, 1995. – 168 с.
27. Сухонин А. К. Гносеологический анализ емкости знания / А. К. Сухонин. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 1968. – 203 с.
28. Уемов А. И. Логические основы метода моделирования / А. И. Уемов. – М. : Мысль, 1971. – 311 с.
29. Хуторской А. В. Современная дидактика : [учеб. для вузов] / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
30. Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 272 с.
31. Чалидзе В. Иерархический человек (социобиологические заметки) / В. Чалидзе. – М. : Терра, 1991. – 224 с.
32. Шредингер Э. Что такое жизнь с точки зрения физики / Э. Шредингер. – М.: Изд. Ин. лит., 1947. – 146 с.
33. Якунин В. А. Педагогическая психология / В. А. Якунин. – СПб : Изд-во "Полиус", 1998. – 638 с.

ІННОВАЦІЙНІ ЗАСАДИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Минулі роки за своїми соціально-економічними та політичними наслідками виявилось періодом утвердження України як повноцінної держави, що зайняла гідне місце на політичній та економічній карті світу. Розвиток Української держави на сучасному етапі визначається у загальному контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні загальнолюдські цінності: парламентаризм, права людини, права національних меншин, лібералізацію, свободу пересування, свободу отримання освіти будь-якого рівня тощо, що є атрибутом громадянського демократичного суспільства. Згідно зі “Стратегією інтеграції України до Європейського Союзу”, затвердженої Указом Президента України, поряд з іншими напрямками європейської інтеграції (політичним, економічним, правовим) особливе місце у реалізації інтеграційних процесів займає культурно-освітній, який передбачає впровадження європейських норм і стандартів в освіті та науці на основі узгодження положень системи вищої освіти; поширення власних здобутків в галузі освіти у Європейському Союзі.

Виконання зазначених вимог не виключає належного ставлення до національних культур, мов та освітніх систем, а також автономії університетів. Адже йдеться про глобальні параметри підготовки фахівця вищої кваліфікації, без яких неможливо нострифікувати дипломи різних країн, забезпечити вільний перехід студентів на навчання до інших європейських країн, створити європейську зону вищої освіти як засіб підвищення мобільності та працевлаштування молоді.

Одним із стратегічних завдань модернізації вищої освіти в Україні у контексті вимог єдиного європейського освітнього простору є розвиток освітніх систем, в тому числі професійно-педагогічних систем підготовки студентів університетів, які мають кінцеву множину характеристик, визначені функції, цілі, склад, структуру.

Сьогодні, на початку XXI століття світ переживає складні трансформації, відповідаючи на виклики глобалізації, кардинальні зміни міжнародного середовища.

Реалізуючі свій національний суверенітет, Україна стає повноправним і повноважним суб'єктом міжнародних відносин. Вона набирає ваги і значення у цьому новому для себе вимірі національного буття, долаючи труднощі перших кроків незалежності, зважуючи набутий досвід і можливі перспективи.

Процес об'єднання Європи, його поширення на схід супроводжується створенням спільного освітнього і наукового простору та розробки єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері в масштабах усього континенту. Зазначений процес дістав назву Болонського від назви університету в італійському місті Болонья, де було представлено ініціативи культурно-освітніх інтеграційних процесів.

Болонський процес охоплює цілий ряд напрямів, одним з яких є підвищення якості європейської вищої освіти в умовах відкритого європейського та квазівідкритого глобального ринків праці.

Загалом окреслена проблема віддзеркалює світову тенденцію інноваційного розвитку освітніх систем, адже світове співтовариство визнало, що освіта, добробут і здоров'я людини – головні чинники якості її життя, а якість освіти – головна мета, пріоритет розвитку громадянського суспільства. Європа сприймає якість освіти як об'єкт суспільного єднання й консолідації національних освітніх систем. Зокрема, в угоді ЄС зазначено, що європейська спільнота сприятиме розвитку якісної освіти, заохочуючи співпрацю між країнами-членами ЄС і, якщо треба, підтримуючи й доповнюючи їх дії, поважаючи одночасно їх відповідальність за зміст навчання й організацію освітніх систем, культурну й мовну різноманітність [1; 2; 3; 4; 5].

Такий соціальний вибір не випадковий, оскільки пов'язаний з геополітичною конкуренцією між країнами, зокрема в царині інтелектуальних ресурсів, адже у високотехнологічному інформаційному суспільстві якість освіти є головним аргументом у забезпеченні такого рівня життєвої й професійної компетентності людини, розвитку людського потенціалу, який би задовольняв насамперед потреби особистості, суспільства й держави. За окремими оцінками проблему якості освіти нині пов'язують з розбудовою нової інформаційної цивілізації ХХІ ст. [6].

Відповідно одним із національних пріоритетів є якість освіти, що виступає передумовою виконання положень міжнародного та національного законодавства щодо реалізації прав громадян на отримання освіти. Це є проявом дотримання принципів демократичності та гласності, створення рівних можливостей для дітей та молоді в здобутті якісної освіти. Якість – головна умова для довіри, доречності, мобільності, сумісності й привабливості в зоні європейської вищої освіти.

Підвищення якості освіти та рівний доступ до неї є одним з головних завдань сучасної державної політики в галузі освіти, національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, умовою реалізації права громадян на освіту [7].

У Національній доктрині розвитку освіти наголошується на тому положенні, що для всіх громадян України незалежно від національності,

статі, соціального походження та майнового стану, віросповідання, місця проживання та стану здоров'я забезпечується рівний доступ до якісної освіти. Реалізація зазначеного права передбачає прозорість, наступність системи освіти всіх рівнів, гнучке врахування демографічних, соціальних, економічних змін. Мережа навчальних закладів повинна задовольняти освітні потреби кожної людини відповідно до її інтересів, здібностей та потреб суспільства.

Рівний доступ до здобуття освіти у вищій школі забезпечується шляхом:

- запровадження ефективної системи інформування громадськості про можливості здобуття вищої освіти;
- створення умов для отримання безоплатної вищої освіти на конкурсних засадах у державних і комунальних навчальних закладах;
- удосконалення правових засад здобуття освіти за рахунок бюджетів усіх рівнів та коштів юридичних і фізичних осіб;
- розширення можливостей отримання вищої освіти шляхом індивідуального кредитування;
- створення умов для здобуття вищої освіти дітьми-сиротами, дітьми, позбавленими батьківського піклування та дітьми-інвалідами;
- забезпечення високої якості вищої освіти та професійної мобільності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці шляхом інтеграції вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації, наукових установ та підприємств, запровадження гнучких освітніх програм та інформаційних технологій навчання;
- дотримання засад демократичності, прозорості та гласності у формуванні контингенту студентів, у тому числі шляхом об'єктивного тестування;
- створення умов для забезпечення навчання відповідно до потреб особистості на ринку праці.

Якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту. На забезпечення якості освіти спрямовують матеріальні, фінансові, кадрові та наукові ресурси суспільства й держави. Висока якість освіти передбачає взаємозв'язок освіти і науки, педагогічної теорії і практики [8].

У контексті таких змін педагогічна освіта розглядається не лише як окрема унікальна сфера підготовки нової генерації вчителів, але й як винятково важливий ресурс розвитку інтелектуального потенціалу нації. Від особистісних якостей учителя та рівня його підготовки залежить не лише якість шкільної освіти, але й рівень духовної культури суспільс-

тва, утвердження демократичних цінностей і процесів, що відбуваються в країні.

Отже, забезпечення високоякісної освіти на всіх її етапах і рівнях, оцінювання її результативності – одне з основних завдань сьогодення, яке має не лише педагогічний чи суто науковий контекст, але й соціальний, політичний та управлінський.

Зокрема, як *політична категорія* якість освіти акумулює засади освітньої політики держави на певному етапі її розвитку й головні стратегічні лінії розвитку національної системи освіти в контексті світових тенденцій.

Як *соціальна категорія* вона відображає суспільні ідеали освіченості та окреслює загальну мету освіти, законодавчо визначені й нормативно закріплені в державних стандартах освіти.

Як *категорія управління* вона визначає стратегії впливу на певні показники функціонування системи освіти й вибирає можливі напрями її змін та розвитку.

Як *педагогічна категорія* вона є квінтесенцією: 1) сутності поняття, 2) процедур діагностування, 3) аналізу явищ і властивостей суб'єктів освітнього процесу. В цьому сенсі вона має відповідати: а) особистісній і суспільній меті освіти, б) політичній стратегії її розвитку в контексті вітчизняних і світових тенденцій, в) закономірностям менеджменту освіти на всіх рівнях управління – державному, регіональному, муніципальному, інституційному (локальному), особистісному тощо [9].

Філософська категорія якості трактується як істотна визначеність, завдяки якій розглянутий об'єкт (у нашому дослідженні – знання) є саме цим, а не іншим об'єктом, а його складові елементи (якості знань) характеризують специфіку, що дозволяє виокремлювати один об'єкт серед інших (за наявності певних якостей, рівня їх сформованості) [10]. Таким чином, якістю прийнято називати властивість об'єкта, що складає його стійку, постійну характеристику, таку, що виявляє його сутність.

У педагогіці [11; 12] поняття “якість” – це системна методологічна категорія. Вона відображає ступінь відповідності результату поставленій меті.

У Всесвітній декларації з вищої освіти, прийнятій на Міжнародній конференції з вищої освіти в листопаді 1998 року вказується, що якість вищої освіти – це багатовимірне поняття, яке охоплює усі сторони діяльності вищого навчального закладу: навчальні та академічні програми, навчальну і дослідницьку роботу, професорсько-викладацький склад і студентів, навчальну базу і ресурси [13].

У широкому розумінні якість освіти розглядають як збалансовану відповідність процесу, результату і самої освітньої системи меті, потре-

бам і соціальним нормам (стандартам) освіти [14]; у вузькому – як перелік вимог до особистості, освітнього середовища й системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання.

Як зазначає більшість дослідників (Н. В. Москаленко, І. О. Потаї, І. А. Шайдур), якість освіти – це узагальнений показник розвитку суспільства у певному часовому вимірі, тому його слід розглядати в динаміці тих змін, що характеризують поступ держави в контексті світових тенденцій: вона рухається до консолідації та інтеграції у світове співтовариство чи протистоїть йому, ставлячи свої інтереси понад усе. Вона є суспільною характеристикою, а не предметом змагання чи політичним аргументом в оцінці розвитку держави на конкретному етапі її становлення.

У програмному документі ЮНЕСКО читаємо, що якість вищої освіти є поняттям, яке характеризується численними аспектами і значною мірою залежить від контекстуальних рамок даної системи, інституціональних завдань чи умов і норм у даній дисципліні [15].

Реалізація зазначеного завдання спрямована на розв'язання ряду проблем, серед яких:

- продовження реалізація державної політики щодо забезпечення обсягів державного замовлення на підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями „молодший спеціаліст”, „бакалавр”, що сприяє розширенню доступу молоді до здобуття вищої освіти;

- збільшення державного замовлення на підготовку педагогічних кадрів з числа сільської молоді;

- завершення розробки та затвердження галузевих стандартів вищої освіти з усіх педагогічних спеціальностей, зокрема – над складовою стандарту щодо обсягу і змісту психолого-педагогічної і практичної підготовки педагогів;

- для формування нового змісту педагогічної освіти робота міністерства спрямовується на принципові зміни в структурі та змістовому наповненні фундаментальної, психолого-педагогічної, гуманітарної та соціально-економічної підготовки майбутніх учителів;

- прагнучи сформуванати європейський стиль соціалізації молоді людини, Міністерство освіти і науки України орієнтує ВПНЗ на необхідність вивчення та впровадження досвіду ВПНЗ європейських країн щодо трансформації навчального процесу в напрямі соціокультурного змісту освіти;

- впровадження у ВПНЗ кредитно-модульної системи організації навчального процесу (виокремлення змістових модулів; інтеграція навчальних дисциплін), що забезпечить персоніфікацію підготовки фахівців.

Аналіз якості освіти у контексті вимог Булонської декларації потребує врахування деяких інноваційних принципів її аналізу. Одним із важливих аспектів інтеграції української освітньої системи в європейській простір є *створення порівняльної системи ступенів, що вимагає зміни всієї парадигми вищої освіти, зокрема, зміни методів навчання, оцінювання, методів забезпеченні якості*. При цьому зміни у підходах до навчання стосуються зміщення акцентів з *процесу навчання на його результати, що передбачає докорінну трансформацію ролі педагога, а також розвиток нових форм взаємодії учасників освітнього процесу*.

Формування навчальних результатів у термінах компетенції досягається співставленням систем вищої освіти, структур і змісту програм на основі використання загальної методології визначення трудомісткості за ECTS. При цьому, визначення компетенцій є прерогативою викладачів та експертів, оскільки тільки фахівці тієї чи іншої сфери здатні сформулювати їх адекватно. Однак при цьому можуть бути корисними консультації з іншими зацікавленими сторонами в суспільстві (працедавцями, випускниками).

Сьогодні на основі досвіду більше 100 університетів з 16 країн-учасниць Болонського процесу (у консультаціях та опитуваннях взяли участь 5183 випускників, 998 професорів, 944 працедавців) відібрано 30 загальних компетенцій з трьох категорій: *інструментальні, міжособистісні і системні*. Вони класифіковані **Інструментальні** - такі, що включають *когнітивні* здібності (здатність розуміти і використовувати ідеї та міркування методологічні здібності, здатність розуміти і керувати оточенням, організувати робочий час, вибудовувати стратегію навчання приймати рішення і вирішувати проблеми); *технологічні* уміння (уміння, пов'язані з використанням техніки, *комп'ютерні* навички та здібності інформаційного управління); *лінгвістичні* умі *комунікативні* компетенції.

Конкретизований набір включає:

- 1) здатність до аналізу та синтезу;
- 2) уміння організувати і планувати;
- 3) базові загальні знання;
- 4) базові знання з професії;
- 5) комунікативні навички з рідної мови;
- 6) елементарні комп'ютерні навички;
- 7) навички оперування інформацією (здатність отримувати та аналізувати інформацію з різних джерел);
- 8) здатність вирішувати проблеми;
- 9) здатність приймати рішення.

Міжособистісні - індивідуальні здібності, пов'язані з умінням *виражати почуття і формувати стосунки*, з критичним осмисленням і здатністю до *самокритики*, а також соціальні; навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці умінням *працювати в групах*, брати *соціальні та етичні зобов'язання*. Комплекс міжособистісних навичок включає:

- 1) здатність до критики та самокритики;
- 2) здатність працювати в команді;
- 3) міжособистісні навички;
- 4) здатність працювати в міждисциплінарній команді;
- 5) здатність співпрацювати з експертами в інших предметних областях;
- 6) здатність сприймати різноманітність та між культурні відмінності;
- 7) здатність працювати в міжнародному контексті;
- 8) прихильність до етичних цінностей.

Системні - поєднання розуміння, відношення та знання, що дозволять сприймати співвідношення частин цілого одна з одною та *оцінювати місце кожного з компонентів у системі*, здатність *планувати зміни з метою удосконалення системи та конструювати нові системи*. Системні компетенції потребують засвоєння інструментальних та базових як підґрунтя. Вони охоплюють:

- 1) здатність застосовувати знання на практиці;
- 2) дослідницькі здібності;
- 3) здібність до навчання;
- 4) здатність адаптуватися до нових ситуацій;
- 5) здатність генерування нових ідей (творчості);
- 6) здатність до лідерства;
- 7) розуміння культур та звичаїв інших країн;
- 8) здатність працювати автономно;
- 9) здатність до розробки проектів та керування ними;
- 10) здатність до ініціативи і підприємництва;
- 11) відповідальність за якість;
- 12) прагнення до успіху.

Спеціальні компетенції

Окремо слід розглядати спеціальні компетенції. Найбільшу складність становили завдання щодо визначення спеціальних компетенцій за рівнями. Встановлено рівень значущості спеціальних компетенцій для першого і другого циклів.

До першого ступеня було віднесено такі загальні для різних предметних областей компетенції:

- 1) здатність демонструвати знання основ та історії дисципліни;
- 2) здатність логічно і послідовно викладати засвоєні знання;
- 3) здатність вникати в контекст (чіткого осмислення) нової інформації та давати її тлумачення;
- 4) уміння демонструвати розуміння загальної структури дисципліни і зв'язок між її розділами;
- 5) здатність розуміти і використовувати методи критичного аналізу і розвитку теорій;
- 6) здатність правильно використовувати методи і техніку дисципліни;
- 7) здатність оцінювати якість досліджень у певній предметній галузі;
- 8) здатність розуміти результати спостережень та експериментальних способів перевірки наукових теорій. ***Випускники другого рівня повинні:***

1. Опанувати предметну область на більш високому рівні, тобто володіти новітніми методами та технікою (дослідження), знати новітні теорії та їх інтерпретації.

2. Критично відстежувати та осмислювати розвиток теорії практики.

3. Оперувати методами незалежного дослідження і вміти пояснювати його результати на більш високому науковому рівні.

4. Бути здатним зробити оригінальний внесок у дисципліну відповідно до канонів певної предметної області, наприклад рамках кваліфікаційної роботи.

5. Продемонструвати оригінальність і творчий підхід.

6. Оволодіти компетенціями на професійному рівні.

Відтак, важливою є розробка технології проектування інноваційного навчального середовища у системі професійної підготовки фахівців в європейських країнах.

Центральне місце в успішній реалізації завдання взаємного визнання уніфікованих кваліфікацій і ступенів шляхом досягнення суб'єктами навчання визначеної системи компетенцій поряд зі структуруванням освіти займає ***проектування освітнього середовища***. Практика освіти потребує сьогодні адаптації до нових ціннісних освітніх установок, які постійно змінюються, та розробки і прийняття нової освітньої парадигми. Саме проектування дозволяє реалізувати ідею саморозвитку освітніх систем, сформувати особистість, здатну орієнтуватися в розмаїтті протиріч сучасного світу, визначати свій власний шлях саморозвитку, самонавчання і самовизначення у професійній кар'єрі.

Досвід впровадження освітніх та педагогічних інновацій підтверджує, що у вищих навчальних закладах у процесі вдосконалення навчального процесу ставляться головні завдання:

- 1) технічної, технологічної та організаційної модернізації освітнього процесу;
- 2) удосконалення змісту програм і курсів;
- 3) технологічної перепідготовки викладачів та управлінських структур ВНЗ.

Перше завдання розв'язується за рахунок впровадження стандартних інноваційних технологій і методик, які адаптуються до вимог та рівня апаратурно-організаційного забезпечення у конкретному навчальному закладі.

Реалізація другого завдання забезпечується шляхом конструювання змісту освіти відповідно до наукових, технологічних та практичних досягнень науки і практики.

Третій аспект залежить від здатності викладача до опанування методикою та його психолого-педагогічної готовності до прийняття відповідних змін.

Ще одним важливим аспектом успішності інноваційних змін у вищій освіті визначено наявність ефективного *індивідуально-орієнтованого стилю спілкування між педагогом і студентом*. Взаємно зацікавлене, співробітницьке спілкування може призвести до індивідуалізації процесу фахового розвитку студентів. Реалізація цієї вимоги залежить від специфіки педагогічної системи, значною мірою від викладача, його фахової компетентності та інших індивідуально-психологічних характеристик, а також від індивідуальних особливостей студента.

Аналіз наукової літератури дозволяє дійти висновку, що актуальним є завдання із створення такого навчально-формуючого середовища, в якому студенти могли б розвивати свої здібності, захоплення, творчий потенціал, реалізовувати потреби та інтереси.

Відтак, до визначення освітнього середовища, зазначеного вище, варто додати: *освітнє середовище складає сукупність зовнішніх умов, в яких відбувається повсякденна життєдіяльність індивіда, що аналізується з точки зору наявних у ній можливостей для формування його освіченості*. Це поняття означає умови реалізації освітнього процесу в освітньому закладі ага включення освітнього процесу в усю сукупність соціальних, культурних і предметних взаємозв'язків.

У зв'язку з цим в останнє десятиліття відбувається перехід до більш широкого трактування поняття «педагогічна технологія». Воно усе частіше починає розглядатися як *комплексне проектування, реалізація і ді-*

агностика всього процесу навчання й освоєння знань, інтелектуальних та інших навичок, а також основних засобів адаптації і соціокультурної самореалізації студентів.

У цілому, проектування освітньо-виховного середовища на засадах загальноєвропейських стандартів не зводиться тільки до сукупності матеріалів, знарядь, систем, прийомів, методів та умов освітнього процесу. Воно охоплює всі аспекти процесу освіти: інтерпретацію та операціоналізацію соціально значимих цілей, розробку освітніх програм і навчальних планів, засоби і стилі навчання, технологічні засоби - комп'ютерні, телекомунікаційні та інші технічні системи, форми їх використання у педагогічних цілях, рівень фахової компетентності працівників освіти, а також способи управління освітніми системами.

Розглядаючи питання про якість фахової педагогічної підготовки студентів, необхідно враховувати, що найважливішою умовою ефективною підготовки фахівця-професіонала є розвиток його пізнавальної активності, творчих задатків, обдарувань, творчого і критичного мислення в рамках індивідуальних можливостей і прагнень засобом сучасних технологій проектування навчально-формульованого середовища.

Література

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навч. кн. – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Себкова Хелена. Акредитация и обеспечение качества высшего образования в Европе // Высшее образование в Европе. – 2002. – № 3. – С. 5-11.
3. Стельмашенко В. П. Організаційно-педагогічні засади управління якістю підготовки фахівців в коледжах України : автореферат дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 / В. П. Стельмашенко . – К., 2001. – 23 с.
4. Стратегия модернизации содержания общего образования : материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001. – С. 12-13.
5. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2003. – 296 с.
6. Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1 (46). – С. 5-12.
7. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів : навч. посіб. / Міжнародний фонд "Відродження". – К. : Україна, 1998. – 343 с. - С. 5.
8. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр) / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ, 2004. – 147 с. – С. 110.
9. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості: Тези доповіді Міністра освіти і науки України Станіслава Ніколаєнка на Підсумковій колегії МОН України 17 серпня 2007 року // Освіта України. – 2007. – № 59 (839). – С. 1-33. – С. 12-13.
10. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1991. – С. 225.
11. Луговий В. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / за заг. ред. акад. О. Г. Мороза. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.

12. Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – № 1 (46), 2005. – С. 5-12.
13. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навч. кн. – Богдан, 2004. – С. 173.
14. Субетто А. И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития (философия качества образования). – Спб., Кострома, 2000.
15. Програмний документ ЮНЕСКО (1995) // Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття / авт. кол.: В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, С. Довгий та ін. – К. : Навч.книга, 2003. – С. 352-354.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

В умовах глобалізації, що здійснює вплив на сфери економіки, культури й інформації, інтернаціоналізації зв'язків і зростаючої мобільності людей, революції в засобах комунікації, широкого проникнення комп'ютеризації у повсякденне життя й у світ праці виникає об'єктивна потреба в об'єднанні зусиль дослідників освіти різних країн. Визнається необхідність уніфікації й стандартизації політики нововведень на міжнародному рівні й розробці єдиної стратегії модернізації національних систем освіти. Розробка такої стратегії розглядається сьогодні як політичне питання в самому широкому сенсі, як засіб досягнення не тільки педагогічних, але й економічних цілей. З такого погляду проведення порівняльного аналізу й оцінки педагогічних процесів і явищ, взаємний обмін і вивчення набутого досвіду стає усе більш актуальним.

Тенденції розвитку британської моделі підвищення кваліфікації вчителів показують, що найбільш характерною особливістю її організації сьогодні є спрямованість на задоволення реальних потреб шкільних систем. Під впливом соціально-економічних змін, що відбуваються у світі, інтернаціоналізації світової освіти сучасна додаткова педагогічна освіта у Великій Британії набуває цілісного безперервного характеру, орієнтується на підготовку вчителя-професіонала, що компетентно залучений до перманентного реформування національної школи. В умовах процесів глобалізації, посилення конкуренції на світових ринках державна освітня політика Великої Британії в галузі підвищення кваліфікації учителів будується на гнучкому поєднанні принципів соціального партнерства й ринкової філософії, що забезпечують права вчителів і шкіл на якісні програми навчання з погляду їхніх соціальних ефектів й освітніх результатів. Перехід британської системи підвищення кваліфікації до етапу безперервної педагогічної освіти супроводжується інтенсивними якісними перетвореннями в галузі організаційного, змістовного й технологічного вдосконалювання системи, зміцнення її зв'язків із системою базової педагогічної освіти, поєднання професійної, навчальної й суспільної діяльності вчителів. Створення нової парадигми підвищення кваліфікації британських учителів у сучасних умовах передбачає перехід практики підготовки й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на вищий рівень розвитку, що найбільш повно відповідає актуальним і перспективним потребам учителів і шкіл. Взаємозбагачення культурних традицій, універсалізація проблем безперервної педагогічної

освіти у сучасному світі роблять необхідним й доцільним творче використання ідей британського досвіду у процесі модернізації вітчизняної системи підвищення кваліфікації учителів.

Гострі проблеми у сфері освіти, пов'язані з недостатнім рівнем кваліфікації педагогічних кадрів й, отже, з реальними зривами у стандартах і базових показниках інтелектуального й морального рівня випускників всіх навчальних закладів, є інтернаціональними проблемами. Вони з усією очевидністю хвилюють і британських лідерів освітньої політики, громадськість, учителів.

До теперішнього часу у британській педагогіці тривають дебати про найбільш раціональні шляхи відновлення системи професійного вдосконалювання педагогів. Однак життя показує, що між потребою у новому типі додаткової професійної освіти і її реальним відновленням існує величезна дистанція: сфера освіти відрізняється великою інерційною силою, процес відновлення йде важко, суперечливо, проходячи різні етапи [4; 11; 16].

Логіка історичного аналізу дозволяє досить умовно виділити три етапи в становленні й розвитку британської системи підвищення кваліфікації вчителів: «компенсаторний» (кінець ХІХ століття – 40-і роки минулого сторіччя), «адаптаційний» (50-і – 70-і роки ХХ століття) і етап «безперервного розвитку» (80-і роки ХХ в. – теперішній час).

Кожен етап розвитку системи має свою специфіку, що обумовлена особливостями соціально-економічного й культурного розвитку країни. Так, якщо спочатку система прагнула *компенсувати* недоліки базової педагогічної освіти, а в 50-і – 70-і роки ХХ століття допомогти вчителям *адаптуватися* до результатів науки, що швидко розвивалася, то на сучасному етапі свого розвитку система усе більше орієнтується на забезпечення випереджувального *розвитку* працівників освіти, безперервне збагачення їхнього творчого потенціалу. Фахівці системи підвищення кваліфікації сьогодні прагнуть не тільки виправдати інвестиції в індустрію знань, але й забезпечити необхідні передумови для активної, творчої, компетентної участі широких мас учителів у безперервному вдосконалюванні освітнього процесу в школі відповідно до суспільних ідеалів [9].

Поступальний розвиток системи підвищення кваліфікації не був рівномірним і пряmlinійним, позбавленим труднощів і протиріч, викликаних загальними тенденціями й закономірностями науково-технічного прогресу й ринкової економіки. Темпи визрівання основних компонентів системи, їхнє об'єднання в єдине ціле були різними в різні періоди часу. Найбільш екстенсивно система розвивалася в період поживлення економіки, у той час як у період економічних спадів спостерігається

скорочення масштабів формально-організаційного розвитку з одночасним посиленням уваги до інтенсивного, змістовно-якісного аспекту розвитку [3, с. 85].

На всіх етапах становлення й розвитку системи основним було протиріччя між соціально-економічними вимогами до школи й фактично існуючим рівнем кваліфікації педагогічних кадрів, їхньої підготовленості до розв'язання нових завдань навчання й виховання. Існували також протиріччя між постійно зростаючим рівнем знань, якими повинні були володіти вчителі, і реальними можливостями системи підвищення кваліфікації; між загальноосвітніми потребами вчителів і конкретно-прагматичними потребами роботодавців; між потребою у масовому, демократичному характері підвищення кваліфікації працівників освіти й необхідністю селекції з метою підготовки фахівців, здатних забезпечити відтворення науково-технічної й культурної еліти; між довгостроковими, перспективними завданнями розвитку вчителів і безпосередніми завданнями відновлення їхньої здатності ефективно функціонувати як робоча сила [4, с. 12].

З метою подолання цих протиріч у другій половині ХХ століття в країні здійснюються перманентні реформи системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, що є нерозривною частиною реформ середньої й вищої освіти. У системі державного регулювання сфери післядипломної педагогічної освіти у 50-і - 70-і роки минулого століття були істотно розширені норми правового, організаційного й економічного характеру, спрямовані на раціональне, з погляду урядових експертів, регулювання рівня професійних стандартів [5, с. 48].

Становлення системи післядипломної педагогічної освіти в цей період тривало за рахунок організації нових форм підвищення кваліфікації (різноманітних курсів при університетах і педагогічних коледжах), активізації роботи творчих груп учителів на базі спочатку вчительських центрів, а потім і безпосередньо в школах, а також формування на загальнонаціональному й місцевому рівнях державного апарата керівництва й фінансування, покликаною внести елементи централізації й координації в роботу, проведена з учителями країни з підвищення їхньої кваліфікації (Національний комітет із підвищення кваліфікації вчителів, Комісія служб по трудових ресурсах, Регіональні консультативні служби з питань підвищення кваліфікації й інші) [8].

На перших етапах структурних реформ у шкільній системі лідери освітньої політики, як правило, пов'язували плани підвищення освітніх стандартів школярів з ознайомленням учителів з новими питаннями, що стосуються змісту шкільних предметів. Із цієї причини основна частина часу на курсах підвищення кваліфікації приділялася детальному ви-

вченню нових програм і підручників. У роботі курсів переважав інформаційний підхід, що визначалося їхнім завданням – необхідністю в максимальному стислий термін познайомити вчителів зі змістом конкретного комплексу матеріалів. Із цієї причини всі курси носили спеціалізований характер.

Що стосується загальнопедагогічних питань, то їм приділялося вкрай мало уваги, оскільки в той період переважала думка, відповідно до якої професія вчителя розглядалася як така, що не вимагає особливих спеціальних знань, окрім знань свого предмета. Швидше за все так було тому, що традиційно на викладання у школах дивилися як на зовсім особливий вид діяльності, яким опанувати можуть тільки ті, у кого по закінченні Оксфордського або Кембриджського університету проявлялося природне бажання викладати й хто був здатний на власному досвіді пізнати всі необхідні для успішної роботи у школі знання. Однобічна спрямованість курсів надавала їм характер термінових заходів, що не могло належною мірою забезпечити глибини професійної підготовки [10].

Проте орієнтація програм більшості курсів на озброєння вчителів знаннями, необхідними для роботи у школі за новими програмами, свідчить про те, що в післядипломній освіті вчителів країни з'явилася своя, властива тільки їй якісна специфіка, а саме – постійна адаптація педагогів до динамічно мінливого світу.

Це якісно новий момент у розвитку освіти вчителів, який підтверджує той факт, що характер зв'язку базової й наступної освіти педагогів істотно модифікується. Ефективність педагогічної освіти виражається не тільки через якість підготовки в навчальному закладі, але й своєчасне її відновлення адекватно потребам суспільства.

Інноваційні процеси в середній освіті того періоду активізували роботу творчих груп учителів у школі, діяльність яких поставила перед фахівцями підвищення кваліфікації якісно нове завдання – забезпечити умови для постійного збагачення й розвитку творчого потенціалу педагогів, їх активної й компетентної участі в безперервному вдосконалюванні навчально-виховного процесу в школі.

Сформована раніше система курсового підвищення кваліфікації починає добудовуватися новими ярусами, на яких розташовуються, поки ще досить хаотично, шкільні та міжшкільні форми навчання, але які при адекватній науковій підтримці всі частіше розглядаються експертами як найбільш перспективні й життєстійкі організаційні форми. Незважаючи на об'єктивні успіхи, до кінця 70-х років система підвищення кваліфікації вчителів у Великої Британії усе ще була децентралізованим набором різних нескоординованих заходів, влаштованих переважно уні-

верситетами й місцевими відділами освіти. Невпорядкованість трудового законодавства, неадекватність матеріальних стимулів, обмеженість державної участі, спрямованість на валові показники (широту охоплення вчителів), відсутність однакових вимог до професійних стандартів учителів, однобічна орієнтація курсового навчання на спеціально-предметну підготовку, радикалізм і відсутність серйозної наукової підтримки методичної роботи у школі – усі фактори створювали серйозну перешкоду розвитку в країні ефективної системи підвищення кваліфікації, що спричиняло зростаючі труднощі, з погляду підвищення ефективності роботи масової школи [6, с. 109].

В умовах високотехнологічного суспільства найважливішого значення набувають такі елементи кваліфікації, як готовність до сполучення професій, здатність до творчих зусиль у своїй роботі.

Кваліфікаційні вимоги до робітників та службовців, що виникають у високотехнологічному суспільстві, неминуче, хоча й опосередковано, спричиняють нові, більш високі вимоги до рівня професійної кваліфікації педагогів на всіх щаблях освіти в напрямі розвитку самостійного, творчого мислення учнів, орієнтації їх на набуття нових знань упродовж всього життя. Серйозною перешкодою на шляху розв'язання вищезгаданих завдань ставала неадекватна професійно-педагогічна підготовка великої кількості британських учителів.

З метою подолання протиріччя, що виникло на межі 70-х - 80-х років у Великій Британії, було переглянуто основні принципи державної політики в галузі підвищення кваліфікації [9].

Система підвищення кваліфікації учителів одержала яскраво виражену орієнтацію на централізацію. Стратегічною лінією уряду оголошується завдання розширення й зміцнення прав вчителів на якісні, максимально наближені до потреб школи й дитини уніфіковані програми підвищення кваліфікації. Основними засобами забезпечення цих прав стають принципи ринкової економіки й демократизація управління системою. Активно затверджується філософія "освітнього консьюмаризму" – ідеологія, спрямована на захист прав споживачів шкільної продукції. Перемігши у 1987 році втретє на виборах, консерватори інтерпретують успіх як мандат довіри народу на проведення радикальних ринкових реформ в освіті [2, с. 82].

Визначаючи загальнонаціональні пріоритети в галузі змісту професійної компетентності вчителів, визначаючи джерела й механізми фінансування, здійснюючи контроль за якістю освіти в школі, уряд одночасно стимулює ініціативу ВНЗ, відділів освіти й учителів на основі механізмів ринкової економіки. Так, місцеві відділи освіти (а в останні роки освітні установи) одержують право й відповідальність самостійно "заро-

бляти” на основі грантової схеми й розподіляти державні асигнування на заходи щодо підвищення кваліфікації вчителів. У ситуації обмежених фінансових ресурсів школи ставлять вищі вимоги до якості освітніх послуг, демонструють більшу відповідальність при виборі тих або інших освітніх програм.

Одночасно ВНЗ, як традиційні постачальники освітньої продукції, втративши гарантовані фінансові засоби, змушені самі шукати джерела фінансування, вступаючи в конкуренцію із структурами, що знову з'являються на ринку додаткової освіти. Щоб відповідати вимогам часу й виходити на ринок з пропозиціями, за які готові платити школи, їм доводиться розвивати служби освітнього маркетингу з метою вивчення й аналізу актуальних і перспективних потреб і запитів практики, ініціювати процедури суспільної акредитації програм підвищення кваліфікації. Необхідним наслідком стає також безперервний моніторинг якості діючих освітніх програм, визначення змістовних і технологічних пріоритетів, скорочення робочих місць, підготовка й відбір висококваліфікованих кадрів, що відповідають динамічно мінливим вимогам.

Ринкова політика стосовно до підвищення кваліфікації, безумовно, сприяє розвитку системи післядипломної педагогічної освіти у країні. Заслуговує на увагу й грантова схема фінансування. Однак ринок усе більше демонструє свою неспроможність бути єдиним мірилом інвестицій і механізмів підвищення професійної майстерності вчителів. Орієнтація винятково на ринкові цінності відсуває на периферію державних інтересів цілісний розвиток людини у всьому прояві різноманіття її конструктивних дарувань, виводить на перший план всупереч потребам практики адаптивну місію системи підвищення кваліфікації, у змісті якої відбиваються вузько прагматичні завдання підготовки педагога до праці із чітко вираженим акцентом на формування його функціонально значущих якостей.

Таке положення справ зустрічає активний опір соціально налаштованих політичних лідерів, учених, профспілок, батьківської громадськості, вчителів. Актуалізується установка про необхідність більшої уваги різним сторонам особистості вчителя, розвиток яких вимагає не тільки постійного й систематичного поповнення методичних знань, але й розширення загальнокультурного, соціально-політичного, морально-етичного кругозору педагога, його діапазону сприйняття життя.

Дотепер ще ведуться інтенсивні пошуки оптимальних механізмів практичної реалізації принципів ринкової економіки в такій делікатній соціальній сфері, як освіта. Має бути більша й кропітка робота. Ефективність цієї роботи буде багато в чому залежати від того, якою мірою уряду й різним соціально-політичним групам вдасться зберегти те, що тра-

диційно у Британії називають “англійським компромісом”: потрібне управління освітою, відповідальність за яке розділяють держава, місцеві органи влади й громада.

Підґрунтям цього компромісу є філософія соціального партнерства, що на відміну від директивної патерналістської моделі управління акцентує роль усіх суб'єктів освітньої політики, підкреслює необхідність їхньої взаємодії й взаємної відповідальності [1, с. 14].

На практиці це проявляється в гнучкому поєднанні централізованих форм розробки напрямів, рекомендацій і контролю за заходами в галузі підвищення кваліфікації вчителів з боку головуючих організацій із широким використанням механізму горизонтальних дій їхніх місцевих органів (у рамках координаційно-дорадчих груп, комітетів і т.д.).

Знайомство із британською політикою в галузі підвищення кваліфікації вчителів – політикою, що народилася в інших соціально-економічних і культурних умовах, дає можливість замислитися про низку ключових завдань, що очікують свого практичного рішення на державному рівні в нашій країні. Стає очевидним, що відмічувана вітчизняними експертами тенденція деякого зниження професійного й загальнокультурного рівня масового вчителювання не тільки послабляє конкурентоздатність країни, але й загрожує соціальній стабільності. Система підвищення кваліфікації працівників освіти України продовжує працювати значною мірою в закритому режимі, поза зв'язком з економічними й соціальними інститутами суспільства. Наявні контакти носять найчастіше формальний, зовнішній характер і не роблять істотного впливу на стратегію й зміст додаткової освіти. Теоретична розробка й практична реалізація демократичної парадигми взаємодії системи підвищення кваліфікації, державних органів управління й педагогічних колективів освітніх установ стає пріоритетним завданням. Ключовими компонентами такої парадигми повинні стати:

- учителі, що розділяють із державою всю повноту відповідальності за свій професійний розвиток;
- громадянське суспільство, що разом із державними інститутами поділяє права й відповідальність влади за розвиток системи безперервної педагогічної освіти;
- держава на основі аналізу потреб практики чітко і ясно визначає свої пріоритети в галузі цілей, завдань і мінімуму змісту додаткової професійної освіти;
- ринок освітніх послуг, що підвищує конкурентоздатність установ підвищення кваліфікації на основі гнучкого поєднання бюджетних і ринкових механізмів фінансування освітніх програм.

- *оптимальна* децентралізація управління федеральною системою підвищення кваліфікації вчителів, що виключає хаос, анархію і втрату управління, з одного боку, і бюрократизацію, відрив від реальності, втрату ініціативи – з іншого.

Є й базові цінності, що дозволяють вибудовувати цілісну ідеологію підвищення кваліфікації вчителів в умовах нового часу. На першому місці – якість програм підвищення кваліфікації й доступність освітніх можливостей. Держава покликана забезпечити кожному шкільному вчителю, поза залежністю від соціально-економічних умов його роботи, рівну можливість протягом усього його трудового життя періодично отримувати необхідний мінімум освіти, що дозволить йому професійно виховувати підростаюче покоління.

Еволюція британської системи підвищення кваліфікації, що все більше схиляється останнім часом до безперервної освіти протягом усього активного трудового життя вчителя, спричинила зміни в галузі організації системи підвищення кваліфікації [5].

Необхідність якісно нових підходів до організації підвищення кваліфікації виникала, насамперед, з того, що екстенсивний період її розвитку був до початку 80-х років пройдений. Орієнтація на розширення мережі курсів, відновлення окремих компонентів навчального процесу, активізацію творчої роботи вчителів у школах не давала очікуваних результатів. Подальший прогрес вимагав встановлення нових зв'язків між раніше розірваними формами – курсовою моделлю (course model) на базі вищих навчальних закладів і підвищенням кваліфікації безпосередньо в школах (school-based in-service model) [13].

Теоретичною підставою такої інтеграції є ідеї безперервної педагогічної освіти, які стають стратегічним орієнтиром і теоретичним фундаментом розвитку системи підвищення кваліфікації учителів у країнах Заходу на тривалий історичний період.

У підсумкових матеріалах міжнародного проекту «INSET» (за першими буквами англійських слів, перекладних як "підвищення кваліфікації вчителів") відзначається, що базова й післябазова освіта повинна бути перебудована таким чином, щоб стати для всіх працівників освіти складовою частиною професійного й життєвого циклу. Доступ до постійного підвищення освіти є ключем до такої політики освіти, що покликана відчутно поліпшити конкурентоздатність і підвищити гнучкість праці на ринку освітніх послуг [9].

У руслі філософії безперервної педагогічної освіти розвивається тенденція інтеграції традиційних форм підвищення кваліфікації на основі безперервної пошукової діяльності педагогічних колективів шкіл, а

також довгострокового на регулярній основі співробітництва з фахівцями ВНЗ у процесі здійснення цієї діяльності.

Новітня модель отримала назву «підвищення кваліфікації, орієнтоване на потреби школи» (school focused in-service model), покликана розв'язати протиріччя між спрямованістю курсової моделі на адаптацію окремих учителів до вимог науки і потреб шкіл, що розвиваються у теоретичному й організаційному забезпеченні іноваційної практики [9].

Вихідні ідеї, покладені в основу нової моделі, полягають у тому, що, по-перше, підвищення кваліфікації у школі спрямоване не стільки на задоволення індивідуальних потреб учителів, скільки на задоволення специфічних потреб й інтересів конкретних шкіл, по-друге, ці потреби й інтереси знаходять своє задоволення у процесі спільної діяльності вчителів і кваліфікованих експертів вищої школи й органів управління.

У руслі нової тенденції більшого поширення набула тактика створення консорціумів освітніх установ з метою об'єднання координаційних, кадрових, інформаційних і фінансових зусиль по організації підвищення кваліфікації на базі вчительських центрів (Teachers' Centers) на основі програмно-цільового (проектного) підходу, спрямованого на розвиток освітніх систем.

У рамках нової моделі знову зростає значення й роль університетів. Місцеві відділи освіти (LEA), університети й школи ухвалюють рішення щодо створення на базі великих ВНЗ – Центрів співробітництва з місцевими школами (University School Partnership Centers). У цих центрах концентруються інформаційні й науково-методичні ресурси, ведуться довгострокові освітні й дослідницькі програми [9; 11].

Нові організаційні форми дозволяють кожній школі поза залежністю від соціально-економічного й культурного контексту мати рівні можливості в отриманні висококваліфікованої професійної допомоги, підкріпленою адекватною ресурсною базою. Використання нових організаційних ресурсів дозволяє висококваліфікованим фахівцям проводити на базі шкіл не тільки курси, але й серії постійних консультацій, майстерень, науково-практичних конференцій і семінарів з найбільш складних проблем сучасної освіти.

У теперішній час на практиці використовуються три моделі надання консультативної допомоги школам.

Перша модель – «дослідницька» (research model) – містить у собі серію послідовних етапів, у ході яких консультанти ретельно аналізують вихідну сформовану в школі ситуацію, формулюють проблеми, розробляють і пропонують учителям конкретні варіанти розв'язання виявлених протиріч. При такому підході педагогічний колектив займає швидше

пасивну позицію реципієнтів інформації, уступаючи активну дослідницьку роль фахівцям ВНЗ.

Друга модель – модель «соціальної взаємодії» (social interaction model) – відрізняється від першої тим, що викладачі ВНЗ концентрують свою увагу не на вихідній діагностиці унікальної ситуації в школі й пошуку оригінальних методик, а на способах і механізмах упровадження в педагогічне середовище вже відомих, апробованих в інших школах інновацій.

Нарешті, *третья схема* надання консультативної допомоги ґрунтується на ідеї потенційної готовності педагогічного колективу самостійно за допомогою експертів проаналізувати наявні труднощі й розробити авторський варіант їхнього рішення. Ця модель, що отримала назву «модель спільного розв'язання проблем» (problem solving model), використовується у роботі з найбільш сильними у професійному плані колективами, що мають високу професійну мотивацію й готовність взяти на себе відповідальність за розвиток школи [8].

Очевидною перевагою складної британської нової моделі організації підвищення кваліфікації можна вважати можливість з'єднання навчальної й трудової діяльності. Процес праці вимагає теоретичних знань і стимулює пізнавальну активність; навчання ж припускає трудову діяльність, у ході якої професіонал переконується в істинності й корисності наукових знань.

Практична реалізація моделі у вітчизняних умовах дозволила б скооперувати рознесені поки у часі й просторі курсове навчання і методичну роботу у школі (районі), покликану забезпечити розвиток шкільних систем. У той же час методична робота, як правило, позбавлена серйозної довгострокової систематичної наукової підтримки з боку фахівців Інститутів підвищення кваліфікації, якщо не брати до уваги ентузіазм окремих учених і короточасні курси, що знайомлять учителів-новаторів швидше із загальними технологіями організації й проведення дослідно-експериментальної роботи, ніж допомагають вирішувати реальні проблеми підвищення якості роботи не абстрактних, а конкретних шкіл.

Аналіз джерел свідчить про те, що наприкінці 80-х років професійний аспект стає провідним у підвищенні кваліфікації вчителів британської школи. У підходах до відбору змісту в цілому затверджується принцип професіоналізму, компетентності. Підвищена увага приділяється індивідуально-професійному аспекту, підготовці вчителя-майстра, здатного гнучко й творчо мислити в новому режимі роботи [12; 13].

Розуміючи, що в системі підвищення кваліфікації на відміну від базової педагогічної освіти не можна зафіксувати надовго які-небудь стан-

дарти змісту освіти, уряд і місцеві відділи освіти щорічно публікують рекомендації, складені на основі проблемного аналізу освітнього процесу у школах. Їхнє основне завдання – забезпечити інтегральний звіт про національні пріоритети й об'єднати зусилля всіх у розробці програм у рамках цих пріоритетів.

Підсилюється диференціація вимог до змісту програм. Уряд очікує, що програми підвищення кваліфікації повинні більшою мірою працювати на задоволення професійно-педагогічних потреб, у той час як місцеві відділи освіти все частіше рекомендують і загальноосвітні програми. В основі цих рекомендацій розуміння того факту, що соціальний ріст учителя – найважливіша складова ефективного розвитку школи.

На практиці програми підвищення кваліфікації включають, як правило, три взаємозалежних блоки: соціально-психологічний, педагогічний і спеціально-предметний. Неодмінним компонентом змісту навчання є соціально-професійний досвід учителя.

Конкретний зміст і глибина вивчення кожного блоку визначається педагогічними колективами у співдружності з ученими на основі діагностики й проблемно-орієнтованого аналізу освітньої практики.

Диференціація й гнучкість змісту забезпечуються за допомогою факультативного вибору спеціальних модулів за курсами вузької спеціалізації: „Методи дослідження”, „Навчальні плани й програми”, „Теорія й практика освіти”, „Активне навчання”, „Психологічні особливості учнів”, „Інформаційні технології в освіті”, „Інтелект і тестування”, „Життя в громаді”, „Освіта у полікультурному суспільстві” [11].

Тенденція до спеціалізації курсового змісту відбиває реальну ситуацію у британських школах. Систематичне відновлення навчальних планів, активні пошуки нових шляхів диференціації освіти виключають саму можливість універсальності й повноти курсового навчання. Прагнення залучити тих, кого навчають, до всіх відомих методик поступається місцем праву вільного вибору працювати в цілісній системі однієї з них.

Модульний підхід до структурування змісту навчання при підвищенні кваліфікації заслуговує на наукову увагу, оскільки дозволяє за рахунок інтеграції окремих частин раніше самостійних навчальних дисциплін у єдине ціле гнучко реагувати на освітній попит й особливості інтересів, стилів і темпів навчання різних професійних груп – що особливо важливо – формувати у педагогів ключові соціально-політичні, інформаційно-пошукові, комунікативні, міжособистісні компетенції. Соціальний, економічний і технологічний розвиток вимагає широких і високоякісних кваліфікацій, які не можуть бути задоволені тільки професійною компетентністю вчителя. Усе більше затребувані аналітичне ми-

слення, уміння вирішувати проблеми, перспективно планувати, постійно вчитися й гнучко діяти в мінливих ситуаціях, цінувати час, розрізняти справедливість і добро. У новій ситуації традиційні професійні знання втрачають свою актуальність.

Аналіз зарубіжного досвіду висвітлює ще одну проблему: задоволення особистих – професійних потреб учителів. Спрямованість на задоволення особистих потреб учителя буде сприяти зміцненню моделі підвищення кваліфікації, що припускає не стільки глибокі спеціально-предметні й дидактичні знання й уміння, скільки високий рівень особистісного, соціального, інтелектуального й морального розвитку вчителя, здатного і готового активно й свідомо брати участь як у вирішенні навчально-педагогічних, так і багатьох інших питань життя школи – соціальних, економічних, правових, морально-етичних. Із цієї причини розробки, що ведуться в руслі персонологічної школи, розглядаються західними фахівцями як найбільш перспективний напрям розвитку підвищення кваліфікації вчителів [1, с. 15].

Але традиційна спрямованість процесу підвищення кваліфікації тільки на задоволення потреб учителя не вирішує проблему якості шкільної освіти. У тіні залишається школа з її системними потребами, особливою культурою, що забезпечує ефективність роботи педагогічного колективу, який стимулює або пригнічує творчий потенціал педагогів. Розв'язання питання про спрямованість навчання (потреби вчителів – потреби системи) визначає характер масової педагогічної практики підвищення кваліфікації. Висування на перший план потреб учителя приведе до подальшого посилення позицій прихильників традиційно замкнутої на собі курсової моделі організації підвищення кваліфікації й відповідно збільшенню розриву між теорією й практикою, наукою й життям, навчальною й професійною діяльністю вчителів. Перенос важелів на задоволення потреб школи як системи (яка не виключає, а припускає потреби вчителя) неминуче приведе до розробки таких програм, які б значно розширили діапазон можливостей для всеосяжного відбиття у практиці підвищення кваліфікації трьох головних факторів розвитку вчителів – вплив соціально-професійного середовища, цілеспрямовані педагогічні впливи, власна педагогічна діяльність. Такий підхід перетворює щоденну працю вчителя на працю зі знанням справи й тим підвищує її ефективність. Усвідомлення цього факту змушує прихильників поведінкового й інших особистісно-орієнтованих підходів моделювати предметний і соціальний контекст діяльності вчителів в умовах курсового навчання, використовувати практико-орієнтовані методи навчання, переносити частини навчального процесу безпосередньо в школу. Виняткова важливість правильного вибору методистами стратегії й такти-

ки навчання при підвищенні кваліфікації визначається, на наш погляд, не тільки тим, наскільки ці стратегії й тактики будуть сприяти успішному рішенню завдань розвитку вчителів, але, що не менш важливо, наскільки вони будуть сприяти модернізації школи як системи.

Аналіз доробків соціально-психологічного напрямку акцентує методологічну проблему взаємозв'язку спілкування й діяльності. Визнання у вітчизняній психолого-педагогічній науці єдності, що існує між спілкуванням і діяльністю, не знімає гострої дискусії із приводу характеру їхнього зв'язку у процесі навчання. Зміст цієї дискусії стосується більшою мірою досить загальних, але принципово важливих питань: чи є навчання процесом організації взаємодії вчителя й учня або ж навчання – це процес організації діяльності учнів, або спілкування саме є діяльністю [7].

У всякому разі, розуміння навчання як спілкування допоможе, як нам здається, методистові перебороти властиве сьогоднішній практиці підвищення кваліфікації протиріччя між індивідуальним способом засвоєння знань і досвіду в умовах фронтальної форми роботи й колективним характером професійної праці вчителів.

Незважаючи на різне розуміння природи навчання, авторів усіх напрямів поєднує ідея оптимізувати педагогічний процес у школі на основі змін, корекції, трансформації вже сформованих професійних й особистісних систем шкільного вчителя. Такий погляд істотно відрізняє спрямованість навчання в системі підвищення кваліфікації від мети навчання в системі базової професійної освіти, де переважно вирішується завдання загального розвитку й становлення фахівця.

Властиві педагогіці англomовних країн традиції емпіризму, недооцінка необхідності теоретичних узагальнень утрудняють розробку педагогічної теорії підвищення кваліфікації, здатної науково обґрунтувати й проектувати нові, перспективні напрями розвитку освітньої практики.

Останнім часом у зв'язку з актуалізацією проблеми безперервної педагогічної освіти на національному й міжнародному рівнях ведуться теоретичні дослідження, покликані раціоналізувати процес підвищення кваліфікації на основі виділення рівнів психосоціального й професійного розвитку вчителя, істотно визначаючи його готовність до навчання, і адекватних цим рівням форм і методів навчання, механізмів педагогічної взаємодії, контрольних-оцінних актів (R. Bolam, E. Boone, A. Bropley, L. Cantor, A. Carlozzi, A. Chickering, P. Cranton, A. Cropley, R. Dave, C. Griffin, B. Daley, etc.) [11].

Ефективність цих та інших досліджень істотно стримується відсутністю єдиної теоретичної бази, по-перше, і психологізмом як методоло-

гічною позицією, по-друге. В умовах педагогіки підвищення кваліфікації як самостійної галузі знань автори проектів ведуть свої дослідження в руслі тієї або іншої психологічної школи, намагаються вирішувати завдання управління навчальною діяльністю без дидактики, безпосередньо на основі психології.

Оцінюючи моделі підвищення кваліфікації вчителів у цілому, не можна не відзначити, що на Заході здійснюються серйозні теоретико-експериментальні дослідження, що знаходять шляхи нового синтезу найбільш плідних ідей, різних теорій, які, імовірно, у своїй сукупності можуть стати фундаментальною основою, на якій і може бути у майбутньому побудована єдина теорія навчальної діяльності педагогів, що підвищують свій професійний й особистісний рівень.

У сучасних умовах підготовка й підвищення кадрів для системи підвищення кваліфікації вчителів Британії, також як і сама система, терплять істотну еволюцію під впливом соціально-економічних умов.

У освітніх проектах, спрямованих на розвиток професійних компетенцій учителів, сьогодні в багатьох країнах Заходу вже не може вважатися фахівцем підвищення кваліфікації людина, якщо вона не має відповідної компетенції, набутої за рахунок професійної підготовки. Ця тенденція характеризується постійним збільшенням програм, спеціально розроблених для працюючих із учителями фахівців, залишаючи дедалі менше шансів для тих, хто є тільки працівником вищої, середньої освіти або співробітником системи управління.

Від фахівців підвищення кваліфікації учителів чекають, що вони будуть не тільки вчити, направляти, оцінювати, але й демонструвати здатність до саморозвитку, брати участь у відновленні школи, робити її активно прагнучою до змін і більше сприйнятливою до них. Фахівець підвищення кваліфікації у колективі вчителів усе більше відіграє роль помічника в освітньому процесі; він розвиває критичне мислення, здатність до творчості, ініціативу й самостійність учителя, його потребу в самоосвіті.

Окрім цього, фахівець підвищення кваліфікації бере на себе роль наставника вчителів у морально-етичних питаннях, допомагаючи їм орієнтуватися у потоці різноманітної інформації й у різних цінностях.

Сформована у країні система підготовки й удосконалювання кадрів підвищення кваліфікації складається із двох компонентів: базова фундаментальна освіта у ВНЗ і спеціалізоване міжшкільне й шкільне навчання, зміст якого визначається в тісному співробітництві зі школами й місцевими відділами освіти.

Проявляється тенденція інтеграції академічних і шкільних форм навчання в рамках програм, спрямованих на науково-методичне забезпечення шкіл, що розвиваються інноваційно.

Результати дослідження дозволяють стверджувати, що, по-перше, практично в системі підвищення кваліфікації вчителів Великої Британії недипломованих фахівців стає усе менше: переважна більшість методистів має, як правило, ступінь магістра. Таким чином, там безперервну педагогічну освіту організують професійні експерти. Здається, пора й нам у діючих державних освітніх стандартах вищої професійної освіти передбачити підготовку вчителя до методичної роботи. Робота методиста повинна стати спеціальністю, а не тільки посадою.

По-друге, знайомство із британським досвідом диктує нам зовсім інший погляд на сутність роботи методиста в сучасних умовах. Сьогодні методист є не стільки джерелом інформації, скільки менеджером процесів корпоративної трансформації шкіл, організатором безперервної творчої роботи вчителів з удосконалювання якості освіти у школі. Цей підхід змушує нас зробити висновок про розробку нової гуманістичної й демократичної концепції методичної служби на координатній і мотиваційній основах.

По-третє, всю підготовку, перепідготовку й підвищення кваліфікації методистів необхідно зосередити на формування комплексу особистісних і професійних якостей, що забезпечують ефективне управління як навчально-педагогічною діяльністю дорослих, так і розвитком освітніх систем.

Нарешті, по-четверте, чималу роль у подальшому розвитку вітчизняної практики підвищення кваліфікації повинне зіграти положення про адекватність форм навчання при підвищенні кваліфікації методистів формам їхньої професійної діяльності. Використання активних методів навчання, перенесення частини навчального процесу до школи, інтеграція навчальної й професійної діяльності методиста на основі проектної роботи наповнюють навчання особистісним змістом, поєднують навчання й працю.

Усе це дає підставу зробити висновок про організаційно-змістовний і дидактичний потенціал, що містить у собі британський досвід підвищення кваліфікації вчителів. Зрозуміло, не слід думати, що британські фахівці зуміли повною мірою вирішити проблему створення єдиної, стрункої системи безперервного підвищення кваліфікації вчителів. Вони перебувають на важкому шляху пошуків.

Аналіз дозволяє виділити наступні основні проблеми організації безперервного підвищення кваліфікації вчителів у країні: недостатність державних гарантій, доступності й рівних можливостей підвищення

кваліфікації; номенклатурна й змістовна невпорядкованість функцій і відповідальності всіх суб'єктів освітньої політики; усе ще спостерігається дисгармонія інтересів учителів, школи, суспільства, держави; невпорядкованість форм і видів підвищення кваліфікації; недостатня розробленість технологій і методик прогнозу професійних потреб учителів і шкіл. Потрібно ще подолати розрив між базовою і післябазовою освітою, встановити наступність між різноманітними програмами підвищення кваліфікації, які за своїми цілями, цінностями, змісту і формами не представляють погодженої цілісності. Серйозними залишаються проблеми значного поліпшення якості підвищення кваліфікації педагогів, що працюють у державних освітніх установах. Нарешті, вимагає свого рішення й проблема адекватних стимулів самоосвітньої діяльності вчителів, що є важливим механізмом та зв'язує спеціально організовані програми.

Ці й інші серйозні проблеми вимагають не тільки концептуальної розробки наявних можливостей і творчого підходу до їхнього втілення, але, насамперед і стабільного фінансового забезпечення.

Проте багаторічний досвід Великої Британії, що керується, як й інші розвинені країни, стратегією безперервності освіти, дозволяє бачити нову модель, істотними рисами якої стають:

- безперервність процесу підвищення кваліфікації протягом усього періоду професійного життя вчителів; синтез курсового навчання, самоосвіти й методичної роботи у школі на основі поєднання навчальної й професійної діяльності вчителів у рамках проектних технологій, спрямованих на розвиток освітніх систем;

- суспільний, громадський, демократичний, відкритий характер, активна участь різних категорій педагогічного персоналу, громадськості, бізнесу, батьків у визначенні політики з питань підвищення кваліфікації вчителів, оцінці ефективності цієї політики;

- партнерство, гнучке поєднання централізованого управління системою підвищення кваліфікації із широкою ініціативою вчителів, педагогічних колективів, місцевих відділів освіти, ВНЗ, громадськості, бізнесу;

- гармонізація індивідуальних професійних інтересів учителів і системних потреб шкіл, відділів освіти, держави на основі врахування наявних умов, ресурсів, особливостей сучасного й перспективного розвитку школи, регіону, країни й світу;

- доступність, гнучкість, варіативність форм, видів, рівнів програм навчання, що враховують як потреби, умови життя й праці вчителів, так й об'єктивні потреби середньої освіти у фахівцях різного рівня кваліфікації;

- гнучкість стимулів до підвищення кваліфікації, синтез зовнішніх і внутрішніх мотивів, добровільності й обов'язковості, особистої ініціативи й зовнішнього контролю за якістю результатів педагогічної праці;

- орієнтація на ринкові механізми функціонування й розвитку системи підвищення кваліфікації: грантову й персоніфіковану системи фінансування, демонополізацію ринку освітніх послуг, стимулювання конкуренції, розвиток маркетингових служб, системи освітнього моніторингу;

- інтеграція базової педагогічної освіти й підвищення кваліфікації на основі погодженості й наступності вимог до професійних стандартів учителів; визначення змістовних пріоритетів у галузі професійної компетентності;

- випереджувальний характер підвищення кваліфікації на основі вивчення, прогнозування актуальних і перспективних потреб учителів і шкіл;

- цілісність, проблемність змісту програм підвищення кваліфікації, забезпечувана оптимальним балансом психологічних, педагогічних і предметних компетенцій, спрямованих на задоволення конкретних потреб учителів і шкіл, досягнення соціальних ефектів;

- спрямованість на використання стимулюючих творчі здібності моделей навчання, адекватних психосоціальним і професійним особливостям учнів, сучасним досягненням у галузі андрології й психології навчання дорослих;

- використання висококваліфікованих викладацьких кадрів, компетентних як у галузі психології й педагогіки навчання дорослих, так і в галузі управління розвитком освітніх систем.

Виявлені тенденції розвитку британської і загальноєвропейської систем підвищення кваліфікації вчителів дозволяють визначити базові ідеї, що допускають різний ступінь свого здійснення на практиці й шляхи, що вказують, за якими у наші дні створюється сучасна парадигма підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Знання елементів цієї парадигми забезпечує змістовну основу для можливих конкретних заходів щодо підвищення конкурентоздатності вітчизняної системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів з урахуванням рівня економічного й соціально-політичного розвитку країни, особливостей національних освітніх традицій і культури.

Можливість творчого використання ідей британського досвіду означається тією мірою, якою можна констатувати історичну й соціально-культурну зумовленість переходу сучасної України до ринкових відносин як базису суспільного розвитку, до демократичного й відкритого суспільства. У багатьох випадках вітчизняна система підвищення кваліфі-

кації педагогічних працівників ще живе в соціальному часі збіглого століття й має потребу в послідовному поглибленні реформ 90-х рр., основними напрямками яких є: перехід до безперервного процесу підвищення кваліфікації на основі інтеграції курсової й методичної роботи в школі; введення ринкових схем фінансування до управління установами підвищення кваліфікації за допомогою підключення усіх зацікавлених відомств і громадських організацій; посилення міжнародного співробітництва; перехід від уніфікованого змісту до диференційованих навчальних планів і програм, що враховують інтереси не тільки вчителів, але й шкільних систем; широке впровадження в навчальний процес проектних, інтерактивних й інформаційних технологій навчання; заміна фіксованих навчальних занять гнучким розкладом з урахуванням особливостей режиму роботи вчителів.

Перехід до нової парадигми підвищення кваліфікації українських учителів не зводиться лише до структурно-змістовного відновлення, хоча це завдання вимагає великого концептуального й організаційного відпрацювання. Як свідчить британський досвід, найважливіша частина перетворень – створення умов для роботи вчителя, при яких повсякденна рутинна не заглушила б у ньому внутрішнього прагнення до безперервної самоосвіти, ініційованого курсами підвищення кваліфікації й методичною роботою в школі. Взаємозалежність між підвищенням кваліфікації й рівнем оплати праці, можливостями кар'єрного зросту; широкий і відкритий доступ до новітньої психолого-педагогічної інформації; воля вчителя відстоювати й проводити в життя свої педагогічні погляди; відповідальність учителя й педагогічного колективу за освітні й соціальні результати своєї діяльності – неодмінні умови, здатні забезпечити стимулювання професійної компетентності українських педагогів [10].

У процесі реформ не можна не звертатися до культурних й освітніх традицій, які дозволяють вітчизняній системі підвищення кваліфікації вчителів зберегти свою самобутність й унікальність. Ілюзорними й безперспективними вважаються спроби механічного переносу ідей зарубіжної педагогіки в принципово інші умови сучасної України. Однак національні риси не можна й перебільшувати, робити їх винятковими. Національні особливості – це значною мірою своєрідний колорит, унікальна форма, а не якості, відсутні в інших. Необхідно шукати шляхи подолання, здавалося б, несумісних ідей, необхідна еволюційна, ненасильницька інтеграція духовних пріоритетів і світоглядних установок, організаційно-технологічних механізмів.

У якості винятково важливого й реального кроку на шляху освітньої інтеграції двох країн могла б стати цілеспрямована робота зі зближення національних концепцій і доктрин підвищення кваліфікації вчителів на

засадах повної сумісності інваріантних освітніх ідеалів і цінностей на всіх щаблях професійного зросту вчителів; створення інтегративних, порівняльних між собою навчальних планів і програм за різних, насамперед загальнокультурологічних і психолого-педагогічних галузей; розробка враховуючих сучасні дані когнітивної психології моделей навчання дорослих; пошук ефективних інваріантних механізмів оцінки якості й економічної рентабельності проектів у галузі підвищення кваліфікації вчителів.

Послідовна інтеграція двох систем дозволить реально рухатися шляхом створення єдиного україно-британського освітнього простору, не тільки важливого для обох країн, але й відкритого для усього світового педагогічного співтовариства.

Література

1. Безпалько В. П. Персонифицированное образование / В. П. Безпалько // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 12–17.
2. Малькова З. А. Школа и педагогика за рубежом / З. А. Малькова. – М. : Просвещение, 1983. – 192 с.
3. Минько В. М. Про деякі тенденції розвитку педагогічної освіти в розвинених країнах Європи / В. М. Минько // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції : у 2-х ч. – К., 1996. – С. 85–86.
4. Научно-технический прогресс и система образования (Великобритания, США, ФРГ, Франция, Швеция). Сборник обзоров. – М., 1985. – 150 с.
5. Образование в современном мире: глобальные и региональные тенденции. – М., 2005. – 211 с.
6. Пилиповский В. Я. Традиционалистско-консервативная парадигма в теории обучения на Западе / В. Я. Пилиповский // Советская педагогика. – 1992. – № 12. – С. 106–118.
7. Плакидин В. И. Занятия по технологии в школах Англии / В. И. Плакидин // Школа и производство. – 1998. – № 3. – С. 10–12.
8. Реформы образования в Великобритании. – М. : Владос, 2004. – 180 с.
9. Сабирова Д. Р. Историческая ретроспектива становления британской системы непрерывного педагогического образования в 1944–1970 гг. [электронный ресурс] / Д. Р. Сабирова // Режим доступа: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2007-1.html>, свободный.
10. Хомич Л. О. Україна – Англія – США: проблеми професійно-педагогічної підготовки вчителя / Л. О. Хомич // Діалог культур: Україна у світовому контексті : міжвуз. зб. наук. праць. – Львів : Каменяр, 1996. – Вип. 2. – С. 193–196.
11. Aspects of Secondary Education in England (A Survey of HM Inspectors). –Lnd. DES, 1980. – 201 p.
12. Green A., Wolf A. and Leney T. (1999), Convergence and Divergence in European. – 432 p.
13. Grubb W. N., and Associates (1999). Honored But Invisible : An Inside Look at Teaching Community Colleges. New York and London : Routledge. – 289 p.

РОЗДІЛ II. ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБКИ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ В НАВЧАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

С. С. Вітвицька

ТЕХНОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах розвитку суспільства технологічність стає домінуючою характеристикою діяльності людини і означає перехід на якісно новий її ступінь ефективності й оптимальності. Освітня політика держав акцентує увагу на розвиткові особистості, її якостей, талантів і здібностей. Характеризуючи стан освіти, вчені підкреслюють, що в ній мають місце кризові явища, які є наслідком відставання освіти від науки і виробництва.

У теорії і практиці вищої школи мають місце протиріччя між:

- суспільною формою здійснення професійної ч навчальної діяльності, колективним характером праці і спілкування її суб'єктів та індивідуальною технологією оволодіння цією діяльністю;

- необхідністю здійснення діяльності на рівні активності і творчості та функціонуванням репродуктивного мислення, пам'яті, індуктивної логіки процесу засвоєння знань під час навчання;

- спрямованістю змісту навчальної діяльності на вивчення минулого соціального досвіду та орієнтацією суб'єкта навчання на результативність майбутньої професійної діяльності;

- функцією відображення педагогічної реальності у системі психолого-педагогічних понять і категорій і необхідністю реалізації конструктивно-аналітичної функції в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Ці протиріччя зумовлюють необхідність пошуку нових технологій навчання, зокрема у педагогічній підготовці магістрів. Розроблена нами технологія педагогічної підготовки магістрів включає концептуальні положення, змістовий, процесуальний і оцінно-результативний компоненти.

1. Концептуальні положення.

Процес підготовки магістрів ґрунтується на теорії неперервної освіти, одним із етапів якої є ступенева педагогічна освіта. Реалізація концепції забезпечується приєднанням України до Болонського процесу. Сутність його полягає у формуванні на перспективу загальноєвропейської системи вищої освіти, що побудована на спільності фундаментальних принципів функціонування, а саме: введення двоцикличового навчання, запровадження кредитної системи, встановлення стандартів транснаціональної освіти; орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат. Знання й уміння випускників мають бути застосовані і практично використані на користь усієї Європи.

Основним напрямком підготовки суб'єктів навчального процесу в умовах модульно-рейтингової та кредитно-модульної системи організації навчання є зростання ролі педагогічної та медіаосвітньої підготовки викладача, який повинен проектувати освітнє та навчальне середовище із залученням сучасних інформаційних, комп'ютерних та педагогічних технологій. Педагогічна підготовка магістрів має включати як традиційні методи і форми навчання у вищій школі, так і методи і форми навчання, які є характерними для європейської зони освіти. У зв'язку з цим актуальною потребою стає введення інтегративного курсу з педагогіки вищої школи, синергетичного підходу до організації його змісту, створення модульних програм, у яких міні-модулі легко можна замінити, поповнити, трансформувати, адаптувати.

У Житомирському державному університеті з 1999 року у педагогічній підготовці магістрів застосовується модульно-контекстна технологія, яка ставить за мету формування педагогічної спрямованості, розвиток емоційних і морально-естетичних якостей, засвоєння знань, умінь та навичок, способів розумових дій, дійово-практичної сфери та самокеруючих механізмів особистості майбутнього фахівця.

Це технологія по орієнтації на особистісні структури – всебічно гармонійна, за характером змісту гуманістична, навчально-виховна, за типом управління – система малих груп, за провідним методом навчання – проблемно-пошукова, творча, діалогічна, ігрова; за організаційними формами – академічна, індивідуально-групова, диференційована.

Вона спрямована на розвиток потреби студента в самореалізації, що посідає одне з найвагоміших місць у сфері спонукання дидактичного вибору. Виходячи з класифікації потреб А. Маслоу, самоактуалізація (самореалізація) становить вершину піраміди людських потреб. На його думку, лише за умови підготовленості особистості до духовного розвитку і бажання самовдосконалюватися, можна її досягти.

У зміст педагогічної освіти закладено модель підготовки вчителя-дослідника, вихователя-дослідника, яка відображає діяльнісну модель педагога, що включає предметно-професійний і соціальний контекст майбутньої професії. Перехід від навчальної діяльності до професійної відбувається за допомогою діяльнісного модуля – інтегрованої якості педагога-вихователя. Діяльнісний модуль включає в себе такі угруповання: методологічний, теоретичний, практичний і соціальний.

Технологічний підхід у вивченні курсу "Педагогіка вищої школи" передбачає: постановку цілей, проектування, організацію навчального процесу, діагностичну і підсумкову перевірку ефективності за допомогою тестів, контрольних питань, розв'язання задач, кросвордів тощо у кожному модулі.

Логіка викладання курсу така:

- проектування цілей навчання відбувається відповідно розробленої моделі підготовки вчителя;
- переведення цілей на мову практичних завдань у вигляді діяльнісного модуля, який має забезпечити перехід від навчальних завдань до професійної діяльності;
- реалізація моделі підготовки вчителя-дослідника, вихователя-дослідника у процесі викладання педагогічних дисциплін;
- корекція процесу засвоєння знань, умінь, навичок магістрантами;
- контроль, оцінка (поточна, рубіжна, заключна) знань, умінь, навичок магістрантів;

Ця логіка реалізується у кожному модулю (темі) курсу "Педагогіка вищої школи" через зовнішню структуру (тема, мета, обладнання, план, завдання студентам, рекомендована література, теоретичний і практичний блоки, прогнозовані педагогічні якості та вміння) та внутрішню структуру, що відображає основні рівні засвоєння знань, умінь, навичок студентами, що відповідає таксономії цілей: на рівні пізнання, розуміння, застосування, аналізу, синтезу, оцінки.

У процесі підготовки магістрів здійснюється спадкоємність.

Підготовлений членами кафедри педагогіки навчальні посібники "Практикум з педагогіки" і "Технології професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів" для бакалаврів і спеціалістів включають загально-методичний модуль, філософську методологію, конкретно-методологічний модуль, власне теоретичний, теоретичний модуль і практичний блок, блок контролю і самоконтролю, блок професійно-педагогічних умінь та професійних якостей.

Модуль розглядається нами не як зміст освіти, а як мікрівідображення процесу навчання, другого циклу вищої освіти, що містить цілемотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольний-

регулюючий компоненти та діагностично-контролюючий інструментарій щодо оцінки діяльності студентів вищої школи (європейський, національний, регіональний підходи).

Серед основних принципів модульності відмітимо такі:

1) наявність самостійної групи ідей (знань), якими оволодівають студенти (учні) за допомогою дидактично доцільних засобів, що відповідають природі цих ідей;

2) формування самостійної планової, цілісної одиниці навчальної діяльності, яка б сприяла досягненням магістрантом чітко визначених цілей;

3) оволодіння принципом модульності досягається через застосування різних форм і методів навчання, підпорядкованих загальній темі навчального курсу або актуальній науково-технічній, соціальній чи іншій проблемі;

4) принцип модульності – це також складання автономних порцій, поділ навчального матеріалу на частини (кроки, порції, такти - на зразок розділу або теми) для груп магістрантів.

Реалізація концепції забезпечується використанням особистісно-діяльнісного і системного підходів, тобто магістр розглядається як особистість, індивідуальність, суб'єкт власної діяльності, яка є певною системою і сприяє засвоєнню систематичних і системних знань, формуванню умінь творчо застосовувати їх в нестандартних ситуаціях. Позиція магістра є цілісним проявом як внутрішніх сил (мотиви, інтереси, потреби, здібності), так і сучасних моделей побудови педагогічного процесу за європейськими стандартами та інноваційними підходами у вищих навчальних закладах України.

Розроблена нами концепція педагогічної підготовки магістрів ґрунтується на принципах евристичної педагогіки.

Дидактична евристика як педагогічна система народилася з необхідності розробити теорію і технологію практичної реалізації ідей природовідповідної освіти, орієнтованої на розвиток здібностей та обдарувань студентів.

Евристичне навчання нами розглядається як цілісне навчання через відкриття, через власне проникнення магістранта у глибини природи, сутності педагогічної інноваційної діяльності, у ньому відбувається інтеграція як об'єктів, так і способів пізнання.

Евристичне навчання є особистісним, оскільки припускає не стільки вивчення, скільки переживання магістрантом педагогічної дійсності та у власній теорії творчості.

Основні принципи евристичного навчання.

Під принципами евристичного навчання ми будемо розуміти виявлені дослідним шляхом положення, на основі яких здійснюється евристичне навчання в конкретних умовах навчального предмета. Розглянемо і прокоментуємо їх.

Принцип особистісного цілеутворення студента. Освіта кожного студента відбувається на основі і з обліком його особистих навчальних цілей.

Даний принцип спирається на глибинну якість людини – здібність постановки цілей своєї діяльності. Незалежно від ступеня усвідомленості своїх цілей людина живе з уродженою потребою і можливістю ставити і досягати їх. Великий учений І.П. Павлов розглядав постановку людиною цілей на рівні інстинктів. У роботі «Рефлекс цілей» він називає акт прагнення людини до мети однією з головних умов її життя, а умовою плідного прояву рефлексу мети вважає наявність певних перешкод: "Якщо кожний з нас буде плекати цей рефлекс як найціннішу частину істоти, якщо батьки і усі учителі всіх рангів зроблять головною задачею зміцнення і розвиток цього рефлексу в опікуваній масі, якщо наші громадськість і держава відкриють широкі можливості для практики цього рефлексу, то ми перетворимось на тих, ким повинні і можемо бути" [1, с. 18].

Беручи за основу позицію І. П. Павлова, ми вважаємо за необхідне включити принцип особистісного цілеутворення в число ведучих дидактичних принципів не тільки евристичного, але і будь-якого іншого особистісно орієнтованого типу навчання, тому що це ключовий принцип, що забезпечує продуктивну освітню діяльність і самореалізацію студентів, магістрантів.

Принцип особистісного цілеутворення передбачає необхідність усвідомлення цілей творчої роботи як магістрантом, так і викладачем. Коли їхні цілі різні, це зобов'язує творчого викладача не домагатися зміни цілей магістранта в обраній їм темі або проблемі, а допомогти магістрантові усвідомити, сформулювати і досягти їх.

Принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії. Магістрант має право на усвідомлений і погоджений з педагогом вибір основних компонентів своєї освіти: змісту, цілей, задач, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю й оцінки результатів.

Творчість магістрантів можлива лише за умов волевибору елементів освітньої діяльності. Для цього ми в процесі викладання педагогіки вищої школи забезпечуємо магістрантам вищої школи право вибору цілей заняття, способи їхнього досягнення, теми творчої роботи, форми її виконання і захист, заохочуємо власний погляд магістранта на проблему, його аргументовані висновки і самооцінки. Цей принцип установлює розташування створюваного магістрантом особистісного змісту освіти, у тому числі і його цілей, що задаються їм ззовні, і зміст, що мають характер

базових освітніх стандартів. Практично будь-який елемент освіти забезпечується через власний вибір або пошук студента, що може не тільки вибирати освітні компоненти з наявного набору, але і створювати власні структурні елементи освітньої траєкторії.

Можливість творчого самовираження і вибору освітньої траєкторії магістранта припускають організаційно-технологічну заданість методології його діяльності. Магістрант створює творчий освітній продукт і одержує якісний освітній приріст, коли опановує основами креативної когнітивної діяльності. Ми не тільки надаємо студентам-магістрантам можливість вибору, але й озброюємо їх необхідним діяльнісним інструментарієм. Чим більший ступінь включення магістрантів у конструювання власної освіти забезпечується нами, тим повніше виявляється їх індивідуальна творча самореалізація.

На наш погляд, принцип можливості вибору освітньої траєкторії відноситься не тільки до студентів, але і до викладачів. Обговорення на заняттях різних точок зору і позицій, захист альтернативних творчих робіт на одну тему вчать толерантному ставленню студентів-магістрантів до інших позицій і результатів, допомагає їм зрозуміти закон багатоутворення шляхів збагнення істини. Крім того одночасне презентація студентами різних робіт з того самого питання створює особливу освітню напруженість, що спонукує присутніх до особистого саморуку й евристичного пошуку рішення. Наприклад, семінарське заняття з теми готується студентом магістратури у декількох варіантах.

Наступний принцип – *принцип метопредметних основ змісту освіти*. Основи змісту освітніх галузей і навчальних дисциплін (педагогіки, освітніх технологій, педагогічної творчості, психології, психології вищої школи) складають фундаментальні метопредметні об'єкти, що забезпечують можливість суб'єктивного, особистісного пізнання їх студентами.

У Житомирському державному університеті приділяється увага спеціальним курсам розвитку різних видів мислення, пошуку різних евристичних методів (метод від протилежного, виключення зайвих даних, оцінювання надійності інформації). Когнітивний розвиток особистості визнається пріоритетним.

Ідеї самонавчання, автодидактики, перетворення учнів та студентів у центр самоосвіти, самовиховання домінують у неперервній освіті, яка включає такі компоненти: особистість суб'єкта учіння; управління процесом навчання (алгоритми подачі інформації, її перероби, контроль, самоконтроль); система модулів при побудові структури забезпечення навчального процесу; цілеутворення (структура цілей та засоби їх досягнення при організації навчального процесу); задоволення прагматичних інтересів та потреб учнів, студентів, забезпечення умов

досягнення цілей, які були заплановані; диференційований підхід до суб'єктів учіння, відхід від уніфікованих планів, програм навчання; підвищення ролі самоосвіти, саморегулювання, самоконтролю, самокорекції; подовження процесу саморозвитку, самореалізації, самовиявлення особистості.

Самовизначення в пошуку шляхів самореалізації здійснюється за допомогою розробки різних модульних блоків програм, банків ідей, евристичних лекцій і бесід, формування психологічних понятійних тезаурусів, засвоєння множини понять, законів, категорій, теорій, концептуальних підходів. В цьому процесі важливими є методи: застосування теоретичних знань на практиці; абстрактного аналізу фактів, явищ складних систем, виявлення різних недоліків функціонування систем; діагностування, моделювання методів розвитку аналітичного, синтетичного, логічного, рефлексивного, асоціативного, продуктивного, критичного, творчого мислення; методи породження власних ідей і текстів, самостійного творчого викладання результатів власних досліджень. Цьому також сприяє формування груп, об'єднаних спільними науковими інтересами, пошук різних оригінальних рішень проблем соціально-психологічного управління, організації гнучких структур навчання, комплексного вивчення соціально-психологічних процесів виховання; шляхів постійного оновлення змісту освіти.

Евристичний підхід до пізнання реальних освітніх об'єктів приводить до виходу магістрантів за межі звичайних навчальних предметів і переходу на метопроектний рівень пізнання. На метопроектному рівні звичайне різноманіття понять і проблем зводиться до відносно невеликої кількості фундаментальних освітніх об'єктів – категорій, понять, символів, принципів, законів, теорій, що відбивають визначені області реальної педагогічної дійсності.

При конструюванні навчального метапредмету враховується можливість суб'єктивного пізнання кожним студентом змісту предмета педагогіки вищої школи. Магістрантам дається право на споглядальний, інтуїтивний, нелогічний, підхід до їхнього пізнання. Такий підхід передбачає одержання магістрантами продуктів пізнання, що мають індивідуальні почуттєві вираження. Єдина для всіх магістрантів узагальнена логічна схема як результат навчання у цьому випадку не використовується, оскільки звужує межі прояву творчої індивідуальності магістрантів.

Магістранти на початку навчального року обирають теми з педагогіки вищої школи, створюють мультимедійні презентації.

Принцип продуктивності навчання. Головним орієнтиром навчання є особисте освітнє зростання магістранта, що складається з його внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктів навчальної діяльності.

Навчання орієнтовано не стільки на вивчення відомого, скільки на створення студентами власного освітнього продукту. Сформовані магістрантами цілі навчання, складені ними плани, алгоритми діяльності, знайдені способи діяльності, рефлексивні судження і самооцінки є продуктами їхньої евристичної освітньої діяльності поряд з дослідженнями, розробками методик проведення занять, статтями, наочністю, творами та ін.

У процесі створення зовнішніх освітніх продуктів при вивченні педагогіки вищої школи у студента магістратури відбувається розвиток здібностей, які властиві фахівцям у відповідній науці та педагогічній діяльності.

Магістрант, якому дана можливість виявити себе у досліджуваному питанні, ширше розкриває свої потенційні можливості, опановує евристичною технологією діяльності, створює освітній продукт, часом більш оригінальний, чим загально визнане рішення даного питання. Цей принцип конкретизує особистісну орієнтацію і природовідповідність евристичного навчання, пріоритет внутрішнього розвитку студента перед засвоєнням зовнішньої заданості. У цьому реалізується і конкретизується принцип первинності освітньої продукції магістранта.

Принцип первинності освітньої продукції магістранта доповнюється істотною вимогою: об'єкти пізнання і застосовувані ними методи пізнання повинні відповідати "сьогоденним" об'єктам і методам, які є в досліджуваній галузі педагогічної діяльності.

Знання фундаментальних положень педагогіки не може бути відчужене від особистісних знань і досвіду магістранта, але знайомство з ними відбувається після одержання магістрантом власних результатів в аналогічному напрямку, що дозволяє йому мотивовано сприймати класичні зразки без втрати особистісного «Я», спираючи на наявний досвід.

У результаті освітньої діяльності магістранта носить продуктивний особистісний характер, а засвоєння загальноосвітніх стандартів відбувається через зіставлення з власними знаннями.

Весь процес навчання педагогіки вищої школи на лекційних і семінарських заняттях будується на ситуаціях студентів-магістрантів, що припускають самовизначення, і евристичний пошук їхнього рішення, викладач супроводжує магістранта в його освітньому русі.

Щоб організувати евристичну діяльність магістранта, ми створюємо або використовуємо евристичну освітню ситуацію, її мета – спонукати до позитивної мотивації і забезпечити діяльність магістранта у напрямку пізнання фундаментальних освітніх об'єктів і рішення зв'язаних з ними проблем. Роль викладача на перерахованих етапах – організаційно-супровідна, тому що він забезпечує особисте рішення студентами.

Ефективна освітня ситуація, коли студентів як культурний аналог його творчого продукту надається можливість знайомства не з одним, а з декількома аналогічними зразками. Виникає освітня напруженість, у результаті якої магістрант входить у різноманітний педагогічний простір, що забезпечують динаміку його подальших освітніх процесів, що допомагає виробити навички самовизначення в поліваріантних ситуаціях.

Будь-який позитивний прояв творчості магістранта знаходить підтримку і супровід викладача. Супровідне навчання зв'язане із ситуативною педагогікою, основний зміст якої складається в забезпеченні освітнього руху магістранта. Педагог уважно аналізує можливості студента й особливості освітнього процесу, що складається, щоб діяти виходячи з поточної ситуації і забезпечити ті освітні умови, що необхідні на даний момент для проходження магістрантом своєї освітньої траєкторії.

Освітній процес супроводжується його рефлексивним усвідомленням магістрантами – суб'єктами освіти.

Форми освітньої рефлексії різні: усне обговорення, письмове анкетування, графічне зображення змін, що відбуваються. Щоб магістранти розуміли значення рефлексивної роботи ми згодом робимо огляд їхніх думок, відзначаємо тих, у кого глибина самосвідомості підвищується.

Рефлексія – умова, необхідна для того, щоб студент (або викладач) бачив схему організації власної освітньої діяльності, конструював її у відповідності зі своїми цілями і програмами, усвідомлював і засвоював способи евристичної освітньої діяльності.

Отже, навчання відбувається поетапно.

Перший етап – діагностика викладачем рівня розвитку і ступеня вияву особистісних якостей магістрантів. Фіксується початковий обсяг і зміст предметної освіти магістрантів, тобто кількість і якість наявних у кожного з них уявлень, знань, інформації, умінь і навичок з цієї теми.

Другий етап – фіксування кожним магістрантом, а потім і викладачем фундаментальних знань теми з метою визначення предмета подальшого пізнання. Кожен магістрант складає вихідний концепт теми, що йому потрібно буде освоїти.

Третій етап – вибудовування системи особистого ставлення магістранта до освоєння майбутньої теми. Кожен магістрант формує особистісне відношення до цієї теми, самовизначається стосовно сформульованих проблем і фундаментальних знань, установлює, що вони для нього значать.

Четвертий етап – програмування кожним магістрантом індивідуальної освітньої діяльності стосовно теми магістрант формулює цілі, відбирає літературу, прогнозує свої кінцеві освітні продукти і форми їх-

нього виявлення, складає план роботи, відбирає засоби і способи діяльності, установлює систему самоконтролю й оцінки своєї діяльності.

П'ятий етап – діяльність з реалізації індивідуальних освітніх програм магістрантів і загальноколективної освітньої програми педагогіки вищої школи.

Колективні заняття містять у собі пред'явлення магістрантам фундаментальних педагогічних знань; засвоєння способів роботи зі студентами, створення евристичних освітніх ситуацій; одержання магістрантами індивідуальних освітніх продуктів; демонстрація, зіставлення й обговорення магістрантської продукції. Організуюча роль приділяється системі освітніх стандартів, що забезпечують досягнення магістрантами нормативного освітнього рівня.

Шостий етап – демонстрація особистих освітніх продуктів магістрантів і їхнє колективне обговорення. Введення викладачем культурних аналогів студентським освітнім продуктам, тобто ідеальних конструктів, що належать досвідові і знанням людства: понять, законів, теорій і інших продуктів пізнання.

Організується вихід магістрантів у навколишній науковий соціум з метою відшукання в ньому тих же питань, проблем і продуктів, елементи яких отримані магістрантами у власній діяльності. Особливість цього етапу полягає в тому, що засвоєння культурно-історичних аналогів магістрантами відбувається під кутом зору особистісних якостей магістрантів.

Сьомий етап – рефлексивний-оцінний. Виявляються індивідуальні і загальні освітні продукти діяльності (у вигляді схем, концептів, матеріальних об'єктів), фіксуються і класифікуються застосовувані види і способи діяльності. Кожен магістрант усвідомлює й оцінює ступінь досягнення індивідуальних і загальних цілей, рівень своїх внутрішніх змін.

Діапазон можливостей, наданих магістрантові в його русі по індивідуальній освітній траєкторії, досить широкий: від індивідуалізованого пізнання фундаментальних об'єктів і особистісного трактування досліджуваних понять до побудови індивідуальної картини світу й особистого способу життя.

Отже, підготовка магістрів до науково-педагогічної діяльності у сучасних умовах – це підготовка до роботи у змінних ситуаціях, що виникають постійно.

Таксономія навчальних цілей у пізнавальній сфері

№ п/п	Категорія цілей	Змістова інтерпретація категорій навчальних цілей
1.	Знання (репродуктивний рівень)	<p><i>Знають:</i> історичні та соціальні передумови становлення та розвитку педагогічної освіти в Україні; теоретичні і концептуальні основи педагогічної освіти; інноваційні технології у ВНЗ; специфіку організації навчально-виховного процесу у закладах нового типу.</p> <p><i>Формулюють:</i> визначення понять "вища освіта", "педагогічна освіта", "педагогіка вищої школи", "педагогічна система", "дидактика вищої школи", "педагогічна технологія", "науково-дослідницька діяльність".</p> <p><i>Класифікують:</i> моделі освіти; підходи до організації виховного процесу у ВНЗ; методи навчання; форми навчання і виховання у ВНЗ.</p> <p><i>Визначають:</i> етапи становлення вищої педагогічної освіти в Україні; етапи розумової діяльності студентів.</p>
2.	Розуміння (репродуктивно-пошуковий рівень)	<p><i>Розкривають:</i> передумови виникнення і становлення вищої педагогічної освіти в Україні.</p> <p><i>Пояснюють:</i> взаємозалежність соціальних, педагогічних і психологічних чинників педагогічної діяльності викладача ВНЗ; роль педагогічної діяльності у ВНЗ.</p> <p><i>Класифікують:</i> сучасні парадигми виховання у ВНЗ; напрями наукових досліджень; способи навчання у ВНЗ.</p>

3.	Застосування (конструктивний рівень)	<p><i>Демонструють:</i> на конкретних прикладах застосування окремих технологій форм і методів.</p> <p><i>Моделюють:</i> окремі ситуації суб'єкт - суб'єктної взаємодії зі студентами.</p> <p><i>Конструюють:</i> - моделі педагогічної діяльності у закладах нового типу та вищих навчальних закладах; інноваційні моделі освіти і виховання; моделюють діяльність студентів відповідно до їх здібностей.</p>
4.	Аналіз (творчий рівень)	<p><i>Аналізують:</i> сучасні педагогічні концепції; соціально-педагогічні передумови розвитку вищої педагогічної освіти; - власну діяльність, діяльність студентів.</p> <p><i>Обґрунтовують:</i> свою педагогічну позицію; вибір методів навчання і виховання у ВНЗ, закладах нового типу.</p> <p><i>Застосовують:</i> нові технології (ігрові, проблемні); інтерактивні методи; нетрадиційні форми.</p> <p><i>Коректують</i> неточності у визначенні понять. <i>Аргументують</i> власну педагогічну позицію.</p>
5.	Синтез (узагальнюючий рівень)	<p><i>Визначають:</i> мету власної наукової діяльності.</p> <p><i>Створюють:</i> -наукові доробки (есе, авторські програми); -програми розвитку студентів, їх нахилів і обдарувань.</p>
6.	Оцінка (аналітичний рівень)	<p><i>Оцінюють:</i> значення педагогічної підготовки; педагогічні погляди представлених різних наукових течій; - навчальні програми, посібники і підручники.</p>

Такий рівень педагогічної підготовки має забезпечити широкі можливості соціальної і професійної адаптації фахівців.

2. Цільові орієнтації.

Основу технології педагогічної підготовки магістрів складає уявлення про таксономію цілей, яка забезпечує її гнучку адаптацію до процесу навчання у ВНЗ та закладах нового типу, перехід від державного стандарту до врахування індивідуальних можливостей магістрів. Розробка технології реалізує процес ціле утворення на трьох рівнях: стратегічному, тактичному, оперативному (табл. 1).

На основі таксономії цілей до курсу розробляється ієрархія цілей до кожної теми.

3. Ключові поняття.

Педагогічна діяльність, підготовка до педагогічної діяльності, педагогічна технологія, інноваційна діяльність, науково-дослідницька діяльність, підготовка до інноваційної діяльності, готовність до педагогічної діяльності в умовах ступеневої освіти.

4. Особливості змісту.

Розроблена технологія забезпечує озброєння майбутніх викладачів та науковців, вчителів спеціалізованих шкіл інноваційного характеру чіткою методологією педагогіки, глибокими знаннями основних категорій педагогіки вищої школи, формами і методами організації навчально-виховного процесу та науково-дослідницької діяльності, шляхами реформування вищої педагогічної освіти.

При визначенні змісту курсу "Педагогіка вищої школи" нами враховувалося, що в умовах жорсткої міжнародної конкуренції за оволодіння технологічними та інтелектуальними ресурсами, що створюють основу розвитку суспільства, традиційного змісту і форм вищої педагогічної освіти недостатньо. Перехід до двоциклової системи педагогічної освіти передбачає концентрацію матеріалу, спрямованого на продуктивну професійну науково-педагогічну та науково-дослідницьку діяльність, реалізацію програми підвищеного рівня складності, яка під силу найбільш цілеспрямованим і обдарованим студентам. При доборі матеріалу ми виходили з того, що магістр має оволодіти не тільки професійними знаннями і практичним досвідом, що необхідні для виконання професійних обов'язків інноваційного характеру, але й сам зміст педагогіки вищої школи має сприяти розвитку творчих можливостей особистості, активізації глибинних джерел інтелектуального потенціалу.

5. Особливості методики викладання.

Дослідженнями таких вчених як Н. В. Кузьміна, Н. Ф. Тализіна, С. І. Архангельський, С. У. Гончаренко та ін. встановлено співвідношення знань, навичок та умінь у професійній підготовці педагога, накреслені шляхи удосконалення методики викладання.

Проте глибока професійна підготовка викладача, вчителя будь-якої спеціальності можлива лише за умови тісного зв'язку фахових дисциплін, методики викладання предметів зі спеціальності з педагогікою в цілому, використання не тільки конкретних положень з окремих розділів педагогіки, але і її фундаментальних ідей і концепцій, урахування специфіки предмету.

Саме ця головна думка визначає спрямованість методики викладання педагогіки вищої школи. Специфіка педагогічних знань, як це відзначалося педагогами минулого і підтверджено дослідженнями і досвідом підготовки вчителів у наш час, полягає в тому, що самі знання не виступають керівництвом до дії. Тільки пройшовши перевірку особистим досвідом, перетворившись на переконання вчителя, вони визначають образ його дії. Одним із перших цю особливість підмітив К. Д. Ушинський, який писав, що вихователь ніколи не може бути сліпим виконавцем інструкцій: не зігрите теплотою його власного переконання, вона не буде мати ніякої сили. Ця особливість педагогіки визначає як зміст, так і організацію її вивчення.

В основу лекційно-семінарських занять з педагогіки покладена технологія проблемного навчання [2].

Під проблемним навчанням ми розуміємо таку організацію навчальних занять, котрі передбачають створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність студентів по їх розв'язанню, результатом якої є творче оволодіння знаннями, навичками, уміннями та розвиток мисленевих здібностей.

Проблемні ситуації можна класифікувати:

- за змістом невідомого X (X – мета, X – об'єкт, X – спосіб діяльності, X – умова виконання діяльності);
- за рівнем проблемності (I рівень – спонтанні; II рівень – створені і розв'язані викладачем; III рівень – створені викладачем, а розв'язані студентами; IV рівень – створені і розв'язані студентами).

Модель навчання як дослідницька діяльність передбачає три послідовних ступеня формування мислення, що відповідає трьом типам навчально-пізнавальних завдань: формування понять; інтерпретація відомостей; застосування правил і принципів.

Основою проведення семінарсько-практичних занять з педагогіки є групові технології.

Академічна група поділяється на мікрогрупи. Технологічний процес групової роботи складається з таких елементів:

1. Підготовка до виконання групового завдання:

- а) постановка пізнавальної задачі (проблемної ситуації);
- б) інструктаж про зміст і послідовність роботи;
- в) рекомендації щодо дидактичного матеріалу по групах.

2. Групова робота:

- г) знайомство з матеріалом, планування роботи в групі;
- д) розподіл завдань між членами групи;
- е) індивідуальне виконання завдань;
- є) обговорення індивідуальних результатів роботи в групі;
- ж) обговорення загального завдання групи (зауваження, доповнення, уточнення, узагальнення);
- з) підведення підсумків групового завдання.

3. Заключна частина:

- і) повідомлення про результати роботи в групах;
- й) аналіз пізнавальної задачі, рефлексія;
- к) загальний висновок про групову роботу і виконання поставленої задачі.

Висновки про роботу групи та їх членів.

У процесі групової роботи викладач виконує різноманітні функції: контролює хід роботи у групах; консультує, відповідає на запитання, координує діяльність, при необхідності допомагає окремим студентам або групі в цілому. Семінарські заняття проходять у формі гри.

Гра – це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, в якому складається формується і удосконалюється самоуправління поведінкою.

Концептуальними основами ігрових технологій є психологічні механізми ігрової діяльності, що спираються на фундаментальні потреби особистості у самовираженні, самоутвердженні, самовизначенні, саморегуляції, самореалізації.

За цільовими орієнтаціями ігрові технології поділяються на: дидактичні, виховні, розвивальні, соціалізуючі.

За характером педагогічного процесу: навчальні, тренінгові, контролюючі, узагальнюючі, пізнавальні, виховні, розвивальні, репродуктивні, продуктивні, творчі, комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні.

За ігровою методикою: предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, драматизації.

Ігрові технології сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, розвитку системи розумових дій, системи естетично-моральних якостей, системи дійово-практичної сфери і самокеруючих механізмів.

Ігрова діяльність виконує такі функції:

- ◆ спонукальну (викликати інтерес);
- ◆ комунікативну (засвоєння елементів культури спілкування педагога);
- ◆ самореалізації (кожен студент реалізує свої можливості);
- ◆ розвивальну (розвиток уваги, волі та інших психічних якостей);
- ◆ розважальну (отримують задоволення);
- ◆ діагностичну (виявлення відхилень у знаннях, уміннях, навичках, в поведінці, прогалин у знаннях);
- ◆ корекційну (внесення позитивних змін в структуру особистості майбутніх вчителів).

Більшість ігор мають риси вільної розвиваючої діяльності, що має активний творчий характер, сприяє розвитку почуттів і позитивних емоцій.

У нашій практиці ігрова діяльність використовується:

- в якості самостійної технології для засвоєння теми, розділу, поняття;
- як елемент іншої технології;
- в якості семінару або його окремих частин (вступ, пояснення, закріплення, вправи, контролю).

У нашому досвіді ділові ігри нами використовуються для розв'язання комплексних задач засвоєння нового, закріплення матеріалів, розвитку творчих здібностей, формування загально-навчальних умінь. Ділові ігри дають можливість магістрантам зрозуміти навчальний матеріал з різних позицій. У процесі вивчення педагогіки застосовуються різні модифікації ділових ігор: імітаційні, операційні, рольові ігри, діловий театр, психо- і соціограма.

Імітаційні (імітуються події, конкретну діяльність студентів, викладачів, учнів, вчителів). Сценарій імітаційної гри, крім сюжету подій, містить інші структури і призначення імітованих процесів та об'єктів.

Операційні ігри допомагають відпрацьовувати конкретні специфічні операції. Наприклад, розв'язання педагогічних задач, проведення зборів та ін.

Рольові ігри сприяють відпрацюванню тактики поведінки дій, виконання функцій та обов'язків конкретної особистості. Для проведення гри з використанням ролі розробляється модель – ситуації, розподіляються ролі.

Діловий театр передбачає написання сценарію, де описується конкретна ситуація, функції та обов'язки дійових осіб, їх задачі.

Психограма і соціограма близькі до "ділового театру", але спрямовані на формування перцептивних умінь майбутніх педагогів (уміння відчувати стан іншої людини, уміння встановити контакт).

Технологія ділової гри складається з таких етапів (табл. 2).

В останній час нами застосовуються комп'ютерні (інформаційні) технології навчання, до яких ми відносимо технології, що використовують спеціальні технічні інформаційні засоби (ЕВМ, аудіо, кіно, відео). Коли комп'ютери стали широко використовуватись в освіті, з'явився термін "нові інформаційні технології навчання". Ми схильні до думки вчених, які вважають, що будь-яка педагогічна технологія – це інформаційна технологія, оскільки основу технологічного процесу навчання складає інформація та її рух (перетворення). Тому більш точним було б визначення для цих технологій – технічні інформаційні технології.

Технічні інформаційні технології – це процеси підготовки і передачі інформації, засобом якої є комп'ютер та інші технічні засоби. Вони розвивають ідею програмованого навчання і відкривають дійсно нові, ще не досліджені варіанти навчання, пов'язані з унікальними можливостями сучасних комп'ютерів і телекомунікацій.

Комп'ютерні технології спрямовані на: підготовку особистості інформаційного суспільства; формування умінь працювати з інформацією; розвиток комунікативних здібностей; формування дослідницьких умінь та умінь вибору оптимальних рішень; забезпечення великим об'ємом якісної інформації.

Комп'ютерні технології реалізуються у таких трьох варіантах:

I – технологія як "проникнення" (застосування комп'ютерного навчання з окремих тем розділах);

II – як основна (застосування при вивченні базових тем);

III – як монотехнологія (коли весь процес навчання діагностика, управління, моніторинг, провадиться за допомогою комп'ютера).

Концептуальними положеннями комп'ютерних технологій є такі: навчання – спілкування з комп'ютером; пристосування комп'ютера до індивідуальних особливостей студента (принцип адаптивності); діалоговий характер навчання; керованість і корекція викладачем процесу навчання; здійснення взаємодії студентів з комп'ютером за всіма типами: суб'єкт, об'єкт, суб'єкт-об'єкт, об'єкт-суб'єкт; оптимальне поєднання індивідуальної і групової роботи; створення психологічного комфорту при спілкуванні з комп'ютером; необмежене навчання: зміст, його інтерпретація і додатки; комп'ютерна технологія засновується на використанні деякої формалізованої моделі змісту, котрий представлений програмними засобами, записаними у пам'ять комп'ютера, і можливостями телекомунікаційної мережі.

Етапи проведення ділової гри

<p><u>Етап підготовки</u> (постановка мети, аналіз проблеми, обґрунтування задач, планування, загальний опис процедури гри, зміст ситуації та характеристика дійових осіб)</p>	Розробка гри	<ul style="list-style-type: none"> • розробка сценарію, • план ділової гри, • загальний опис гри, • зміст інструктажу, • підготовка матеріального забезпечення. • постановка проблеми, • цілей, умови, • інструктаж, регламент, правила, розподіл ролей, формування груп, консультації.
<p><u>Етап проведення</u></p>	Входження в гру	<ul style="list-style-type: none"> • робота з джерелами і тренінг, • мозковий штурм.
	Групова робота над завданнями	<ul style="list-style-type: none"> • виступ груп, • захист результатів, • дискусії, • робота експертів.
<p><u>Етап аналізу та узагальнення</u></p>	Міжгрупова дискусія	<ul style="list-style-type: none"> • вихід з гри, • аналіз, рефлексія, • оцінка та самооцінка, • висновки та узагальнення, • рекомендації.

Головною особливістю змісту освіти засобами комп'ютерних технологій є багатократне збільшення "підтримуючої інформації", наявність інформаційного середовища.

Комп'ютерні засоби навчання називають інтерактивними, вони мають здатність відчуватися на дії студентів і викладачів, вступати з ними в діалог, що і складає головну особливість методик комп'ютерного навчання.

Комп'ютер виконує функції: викладача (вчителя); джерела навчальної інформації; наочності; індивідуального інформаційного простору; тренажера; засобу діагностики і контролю.

Комп'ютер виконує функції робочого інструменту, оскільки він виступає в якості: засобу підготовки текстів та їх збереження; текстового редактора; графічного редактора; обчислювальної машини; засобу моделювання.

Функцію об'єкту навчання комп'ютер виконує при: програмуванні; створенні програмних продуктів; застосуванні різних інформаційних середовищ.

Викладач у комп'ютерній технології виконує такі функції: організація навчального процесу на рівні предмету, групи; організація внутрішньо-групової активності і координації; індивідуальне спостереження за студентами, надання допомоги; індивідуальне навчання; підготовка компонентів інформаційного середовища.

Інформатизація навчання забезпечує оволодіння викладачем і студентом комп'ютерною грамотністю, до структури комп'ютерної грамотності входять: знання основних понять інформатики і обчислювальної техніки; знання сучасних операційних систем та володіння їх основними командами; знання сучасних оболонок та операційних засобів.

В останній час нами використовується на заочному відділенні магістратури нова технологія – технологія дистанційного навчання. В університеті створена електронна бібліотека. Поява дистанційної освіти не випадкова – це закономірний етап розвитку та адаптації освіти до сучасних умов.

Творчий пошук методики викладання педагогіки вищої школи проводився у таких напрямках:

- здійснення генералізації, інтеграції, збагачення змісту курсу, концентрації уваги майбутніх фахівців на вивченні його провідних ідей;
- збагачення змісту фундаментальних категорій педагогіки, її методологічних основ;
- формування у майбутніх викладачів і науковців педагогічної спрямованості;
- оволодіння практичними навичками і вміннями застосовувати знання у нестандартних ситуаціях;
- озброєння майбутніх учителів сучасними особистісно зорієнтованими технологіями навчання і виховання у вищих навчальних закладах;
- організація проблемних ситуацій і самостійного пошуку творчого розв'язання проблем;
- підготовка мікро-виступів, рефератів, проведення мікродосліджень;
- використання в процесі викладання діалогу, полілогу, ділових ігор;
- залучення магістрів до активної участі в різних видах лекцій (лекція-бесіда, лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція-конференція, проблемна лекція та ін.);
- побудова курсу за модульним принципом та ін.

Реалізація технологічного підходу, на нашу думку, надає можливість:

1. Створити позитивну мотивацію до педагогічної науки і педагогічної діяльності.

2. Більшою мірою реалізувати інтелектуальний потенціал кожного магістранта.

3. Поліпшити успішність магістрів і підготувати їх до професійної діяльності у вищих педагогічних закладах та закладах нового типу.

6. Впровадження педагогічної технології в освітній процес.

Дослідно-експериментальна робота виконувалася на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка протягом 1999 - 2009 років у процесі викладання курсу "Педагогіка вищої школи" для студентів магістратури. Ця технологія висвітлена у навчально-методичному комплексі, що включає авторську навчальну програму, практикум з педагогіки вищої школи, підручник з педагогіки вищої школи, які рекомендовані Міністерством освіти і науки України для викладачів, студентів, магістрантів, аспірантів вищих педагогічних навчальних закладів, і пройшли апробацію в різних регіонах України.

Література

1. Павлов И. П. Рефлекс целей. Один из очередных вопросов физиологии больших полушарий : полн. собр. соч. / И. П. Павлов. – М. : Изд-во АН СССР, 1951. – Т. 3. – Кн. 2. – С. 18.

2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник [за модульно-рейтинговою системою навч. для студ. магістратури] / Вітвицька С. С. – К. : Центр навч. літ-ри, 2006. – 384 с.

3. Педагогічні технології в неперервній освіті : монографія / [С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін.]; за ред. С.О. Сисоєвої – К. : Віпол, 2001. – 502 с.

ТЕХНОЛОГІЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Україна як європейська держава зробила важливий крок на шляху до інтеграції вищої освіти в загальноєвропейський простір. У контексті таких змін педагогічна освіта розглядається не лише як окрема унікальна сфера підготовки нової генерації вчителів, а як винятково важливий ресурс розвитку інтелектуального потенціалу нації. Покращення якості вищої освіти, забезпечення рівного доступу до неї передбачено Законом України "Про вищу освіту", постановою Кабінету Міністрів "Концепція розвитку освіти в Україні" та спрямоване на утвердження новітніх інформаційних технологій. Важливою умовою модернізації освіти є підвищення якості фундаментальної підготовки педагогічних працівників, яка є основою формування фахівця та оптимізує суспільний розвиток. Акцент у професійній підготовці переноситься з традиційного навчання на формування ключових компетенцій.

Однак якість фундаментальної підготовки майбутніх учителів не відповідає вимогам європейських стандартів. Особливо це стосується майбутніх учителів математики, оскільки система знань, умінь та навичок, якою оволодівають студенти фізико-математичного факультету, реалізується на високому рівні складності. Останнє зумовлює потребу узагальнення досвіду фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики та вимагає оновлення її теоретико-методологічних засад для створення якісно нової моделі навчального процесу, яка б відповідала сучасним тенденціям розвитку системи педагогічної освіти.

Пошук нових шляхів удосконалення фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики вимагає змін у процесі навчання. Як зазначають В. П. Беспалько [2], В. М. Єремєєва [15], Г. Ю. Ксьозова [16], М. В. Кларін [16], В. М. Максимова [13], І. Ф. Прокопенко [16], Г. К. Селевко [29], О. М. Столяренко [35], Д. В. Чернилевський [16], якість фундаментальної підготовки майбутніх фахівців прямо залежить від адекватно обраної й професійно реалізованої педагогічної технології, яке формує необхідне інформаційне середовище на основі активної педагогічної взаємодії викладача й студента.

Серед сучасних технологій підготовки спеціаліста-математика у світовій практиці найчастіше використовують наступні: інтелектуальні навчальні системи [32], метод проектів [6], інформатизацію навчального процесу [8], експертні системи [22; 39], мультимедійні навчальні системи

[27], дистанційне навчання [21], технологію науково-методичного супроводу [3; 11; 33; 34] тощо.

У ході експериментальної роботи, що проводилась на базі фізико-математичного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка, основою побудови педагогічної технології забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики став науково-методичний супровід як перспективний напрям технологізації навчального процесу у вищій школі, теоретико-методологічні основи використання якого обґрунтовані в дослідженнях Н. І. Лісової, Т. М. Сорочан.

Поняття *науково-методичного супроводу* є відносно новою категорією, яка вперше введена в науковий обіг у Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI ст. [24].

Тлумачний словник визначає супровід як дію зі значенням "йти поруч" або "те, що супроводить певну дію, явище" [5, с. 1012]. Термін "супровід" вживається в педагогіці дедалі частіше. О. Сухомлинська пише: "Дитина, що формується, – не лише самостійний індивід, її ріст і розвиток потребують не тільки педагогічного знання, а й педагогічного супроводу" [36, с. 5].

Поняття науково-методичного супроводу обґрунтовано в державних документах:

- у Концепції розвитку загальної середньої освіти (Розділ II) зазначено: "Діяльність організаційних структур на всіх рівнях управління загальноосвітнім навчальним закладом набуває рефлексивного характеру завдяки введенню моніторингового супроводу управління" [9, с. 6];

- у розділі II Положення про експертизу психологічного і соціологічного інструментарію, що застосовується в навчальних закладах Міністерства освіти і науки України також зустрічається термін "супровід": "... Центри відповідно до покладених на них завдань ... надають консультативні послуги і здійснюють методичне супроводження матеріалів експертизи" [23, с. 2–3];

- у доповіді В. Кременя на засіданні Академії педагогічних наук України зазначено: "Утвердження особистісної орієнтації освіти, розробка й запровадження освітніх інновацій значно підвищують попит на соціально-психологічний супровід навчального процесу" [19, с. 24].

Отже, різні педагогічні джерела роблять акцент на тому, що супроводжувати можна розвиток особистості, освітні процеси, інновації.

Термін науково-методичний супровід вживається також у російській педагогічній літературі (В. Богословський [3], О. Козакова [14], М. Певзнер [18], Н. Рибникова [26], Л. Хубер [40]). Учені зазначають, що науково-методичний супровід доцільно розглядати як сукупність різно-

манітних форм, технологічних дій, процедур, заходів, які забезпечують допомогу педагогічним працівникам у подоланні труднощів протягом усієї професійної діяльності. Ними визначено функції науково-методичного супроводу, серед яких виокремлюються навчальна, консультативна, психотерапевтична, адаптивна та коригуюча.

О. Козакова підкреслює гуманістичну сутність супроводу, його спрямованість на процес розвитку особистості, необхідність самої особистості [14, с. 117]. Під супроводом вона розуміє спеціальний вид допомоги суб'єкту, спрямований на запобігання та подолання проблем його розвитку. Важливим для нашого дослідження є висновок автора про те, що найважливішою характерною ознакою супроводу є суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

На думку російських учених, результатом упровадження науково-методичного супроводу має бути якість професійної діяльності педагога, яка проявляється в його професійній компетентності та виявляється через новоутворення в тих, хто навчається [12].

Сутнісна характеристика терміна "супровід" обмежує безпосереднє втручання одного суб'єкта в діяльність іншого. За такої умови перевага віддається опосередкованій взаємодії обох сторін освітнього процесу, тобто учасники науково-методичного супроводу мають стати її рівноправними партнерами за умови наявності різного рівня наукової підготовки або опанування практичним досвідом.

Методологія науково-методичного супроводу ґрунтується на засадах відкритої освіти, яка відповідає стратегії розвитку та європейській орієнтації освіти України в цілому [28]. Відкрита освіта має ознаки складної системи з множинними шляхами розвитку. Відкрита освіта як соціальна система здійснює активний обмін інформацією з оточуючим середовищем, реагує на соціально-економічні зміни [34]. У системі освіти демократичного суспільства учасники педагогічного процесу опановують позицію суб'єктів, тобто активно реалізують своє "само-": займаються самоосвітою, самовдосконалюються, прагнуть до творчого самовираження.

Зауважимо, що в педагогічній науці та практиці частіше використовувалось поняття "науково-методичне забезпечення", яке, на нашу думку, більше спонукає до пасивного очікування готових рекомендацій та матеріалів, ніж до активної, цілеспрямованої взаємодії педагогів і студентів щодо їх розробки. Саме необхідність мотивації і залучення до цієї професійної взаємодії усіх суб'єктів освітнього процесу є основною передумовою створення нової технології забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики.

Т. М. Сорочан пропонує розглядати технологізацію навчального

процесу на засадах науково-методичного супроводу багатofункціонально [34, с. 201]:

- як певну послідовність дій, які мають забезпечити конкретний результат;
- як педагогічну систему для визначення та приведення у відповідність мети, змісту, методів та взаємодії суб'єктів науково-методичного супроводу;
- як процес взаємодії суб'єктів щодо впровадження інновацій, які забезпечують новий рівень розвитку освіти. У процесі спільної творчої діяльності викладачі і студенти опрацьовують інновації, виробляють необхідні рекомендації, здійснюють моніторинг результатів.

Наше розуміння технології забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики як нової педагогічної категорії, полягає в тому, що це є побудована поетапно професійно-педагогічна суб'єктна взаємодія освітнього процесу, необхідними умовами впровадження якої є добровільність і партнерство, визначальними ознаками – особистісний і професійний розвиток як викладачів, так і студентів, а результатом – якість фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики.

Науковий зміст запропонованої технології полягає в тому, що, з одного боку, через її застосування викладачі впроваджують гнучкі алгоритми, які передбачають попереднє проектування фахової підготовки, що здійснюється в ході навчального процесу, та не усувають можливості реалізації педагогічного експерименту; з іншого – це такий проект фахової підготовки студентів-математиків, який зумовлює структуру і зміст спеціально організованого навчального процесу з врахуванням розвитку їх інтелектуальних можливостей та спрямованого на досягнення високого рівня якості освіти.

Розробка технології забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики здійснювалася на основі системного підходу, використання якого передбачає: 1) представлення моделі досліджуваного явища в межах усієї фахової підготовки майбутніх учителів математики, а не лише кожної окремої дисципліни; 2) врахування умов, що впливають на динаміку протікання досліджуваного явища; 3) вибір певних критеріїв оцінювання ефективності розробленої моделі [7].

У ході експериментальної роботи була вибрана така логіка втілення технології забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики:

1. Виділення загальної мети фундаментальної підготовки, а також кожної її складової, майбутніх учителів математики через показники, які можна діагностувати.

2. Визначення проміжних цілей фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики, кожної її складової шляхом конкретизації попередньо визначених показників.

3. Добір та дидактичне обґрунтування змісту навчального процесу відповідно до поставленої системи цілей.

4. Реалізація змісту шляхом упровадження доцільних форм, методів, засобів, які забезпечені об'єктивними методиками контролю якості досліджуваного явища.

5. Поетапне (п. 1-4) врахування умов (факторів) забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики [7].

Таким чином, фундаментальну підготовку майбутніх учителів математики у визначеному дослідженні аспекті представимо згідно з акмеологічним підходом у вигляді моделі технології, зміст якої реалізується на трьох рівнях: загальнопедагогічному, поетапному, предметних технологій.

Розглянемо більш детально кожен із них.

Загальнопедагогічний рівень функціонування технології забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики репрезентує цілісний освітній процес освітнього закладу певного напрямку навчання. У такому вигляді розроблену технологію ототожнюють із педагогічною системою [7, с. 67].

У нашому випадку зазначений рівень відображає структурно-змістову наповненість фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики в контексті державного замовлення через міжпредметні зв'язки спеціальностей, визначених навчальним планом для спеціальності "Педагогіка і методика середньої освіти. Математика і фізика" та спецкурсів, що пропонуються студентам на вибір. Якість фундаментальної підготовки на визначеному рівні забезпечується також її логічним поєднанням з іншими видами професійної підготовки (психолого-педагогічною, інформаційно-технологічною, соціально-гуманітарною, практичною, методичною), що обумовлює цілісність професійно-педагогічної підготовки; усвідомленням взаємозв'язку зі змістом шкільних дисциплін як якісного результату її комплексного впровадження (рис. 1).



Рис. 1. Система фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики (загальнопедагогічний рівень)

Поетапний рівень функціонування технології забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики передбачає окрему методика реалізації певного змісту навчання в межах одного предмета, групи предметів.

Як відомо, методика обумовлюється окремою дидактикою, яка враховує своєрідність змісту освіти й засобів її засвоєння. За сутнісною інтерпретацією поняття "методика" ширше, ніж поняття "технологія" (до якого належить науково-методичний супровід), адже воно включає і змістовий, і інструментальний аспект педагогічного процесу. Отже, методика є окремою теорією, а технологія – алгоритмом її втілення в практику [7, с. 67, 71].

Теоретичною основою побудови нашої технології стало поетапне забезпечення навчального процесу згідно з таксономічним (послідовне

розташування) підходом Блума, в основу якого покладено просування того, хто навчається, за рівнями засвоєння: I – базовий (знання); II – інтерпретаційний (розуміння); III – реалізаційний (застосування); IV – структурний (аналіз); V – інтегративний (синтез); VI – підсумковий (оцінка) (рис. 2).

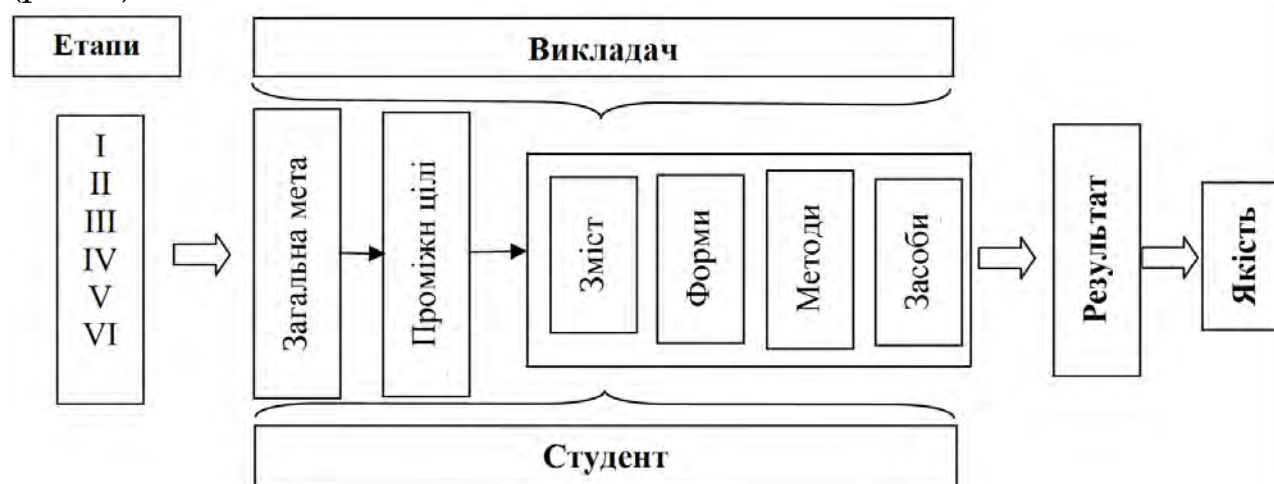


Рис. 2. Поетапний рівень технології забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики

Перший етап зазначеного рівня умовно названо *базовим*. Його мета – запам'ятовування та відтворення матеріалу, що вивчається.

Головним завданням *інтерпретаційного* етапу є перетворення (трансляція) матеріалу з однієї форми вираження в іншу: інтерпретація матеріалу студентом (пояснення, короткий виклад тощо); передбачення подальшого ходу розгортання подій, явищ.

На етапі *реалізації* здійснюється вміння використовувати вивчений матеріал у конкретних умовах і нових ситуаціях.

Зазначені етапи (I-III) мають репродуктивний характер та створюють підґрунтя для переходу студента на рівень продуктивної (творчої) діяльності, що чітко окреслене наступними етапами-кроками (IV-VI): в основу *структурного* етапу покладено формування вмінь розбивати матеріал на складові так, щоб чітко окреслювалася його структура; *інтегративного* – вмінь комбінувати елементи для отримання цілого, якому притаманна новизна; *підсумкового* – вмінь оцінювати значення того чи іншого матеріалу (твердження, дослідження, дослідницьких матеріалів) з конкретною метою; оцінювати власні результати навчальної діяльності (якість) та результати навчальних досягнень своїх товаришів, колег.

За ознакою застосування рівень **предметних технологій** передбачає вдосконалення окремих предметів (підвищення якості їх викладання) шляхом оновлення певних частин навчального процесу, окремих курсів, конкретизації системи цілей у межах окремого предмета, використання

спеціальних форм, методів, засобів, що забезпечують відповідний рівень якості фундаментальної підготовки [7, с. 67, 72].

Структуру предметної технології утворюють такі елементи:

а) концептуальна основа;

б) змістова частина, що включає:

- постановку, максимальне уточнення, формулювання цілей (загальних, проміжних, конкретних) щодо досягнення результатів;

- зміст навчального матеріалу;

в) процесуальна частина, до складу якої входять такі компоненти:

- організація навчального процесу відповідно до поставлених цілей шляхом застосування форм, методів та засобів навчальної діяльності;

- управління навчальним процесом (оцінювання поточних результатів; корекція навчання, спрямована на досягнення поставлених цілей); кінцева оцінка результатів [7, с. 70].

Подамо змістове наповнення предметної технології на прикладі *проективної геометрії* як складової фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики.

Концептуальна основа побудови предметної технології чітко обґрунтована та окреслена на другому рівні технології забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики – поетапному навчанні. Саме вона й стала теоретичним підґрунтям технології викладання курсу проективної геометрії.

Найважливішим і при цьому найменш сформованим компонентом у представленій структурі технології є **цілепокладання**. Як правило, недостатній рівень якості навчання обумовлений невизначеністю, розпливчастістю, загальним характером цілей.

Ефективність цілепокладання визначається ступенем відповідності між результатами навчання й поставленими цілями, тому цілі мають бути:

- реальні, такі, яких можна досягти (вказувати на конкретні результати навчання);

- інструментальні, технологічні (визначати конкретні дії щодо їх досягнення);

- діагностичні (піддаватися виміру, визначенню їх відповідності з результатами навчальної діяльності) [17, с. 102].

Технологія ефективного цілепокладання, розроблена Б. Блумом, пропонує шляхи визначення цілей, що передбачають ступінь їх ефективності з точки зору їх спрямованості на конкретні результати навчання. Таким чином, найбільш реальним, інструментальним і діагностичним є спосіб формулювання цілей через результати навчання, виражені в конкретних діях студента. Подамо зміст загальних і проміжних цілей для

заданої предметної технології, спираючись на сутнісну характеристику науково-методичного супроводу, для студентів і викладачів окремо. За таких умов нарощування навчального потенціалу передбачає наявність різного характеру діяльності викладача і студента.

Поетапний розподіл освітніх цілей предметної технології курсу "Проективна геометрія" здійснено на основі узагальнення існуючих у педагогічній практиці способів постановки цілей за Б. Блумом (табл. 1) та представлено в табл. 2. [17, с. 37]

Таблиця 1

Категорії навчальних цілей у когнітивній області (за Б. Блумом)

Основні категорії навчальних цілей	Приклади узагальнених типів навчальних цілей
1. <i>Знання</i> – запам'ятовування й репродукція матеріалу, що вивчається.	<i>Студент</i> знає: терміни, що вживаються; конкретні факти; методи й процедури; основні поняття, правила та прийоми
2. <i>Розуміння</i> – перетворення (транс-формація) матеріалу з однієї форми вираження в іншу: інтерпретація матеріалу студентом (пояснення, короткий виклад); уявлення про подальший перебіг явищ, подій	<i>Студент</i> : розуміє факти, правила й принципи; інтерпретує схеми, графіки, діаграми; перетворює словесний матеріал у математичні вирази
3. <i>Застосування</i> – вміння використовувати вивчений матеріал в конкретних умовах і нових ситуаціях	<i>Студент</i> : застосовує закони, теорії в конкретних практичних ситуаціях, демонструє правильне застосування методу чи процедури, використовує поняття й принципи в нових ситуаціях
4. <i>Аналіз</i> – вміння розбити матеріал на складові так, щоб виразно виступала його структура	<i>Студент</i> : виділяє приховані (неявні) припущення, бачить помилки й недоліки в логіці роздумів, проводить відмінності між фактами й наслідками, оцінює значимість даних
5. <i>Синтез</i> – вміння комбінувати елементи, щоб отримати ціле, що містить новизну	<i>Студент</i> : пише творчі роботи, пропонує план проведення експерименту, використовує знання з різних галузей, щоб скласти план розв'язання тієї чи іншої проблеми
6. <i>Оцінка</i> – вміння оцінювати значення того чи іншого матеріалу (доведення, художнього твору, дослідження, дослідницьких даних) для конкретної мети	<i>Студент</i> : оцінює логіку побудови матеріалу у вигляді письмового тексту, оцінює відповідність висновків до наявних даних, оцінює важливість того чи іншого продукту діяльності, виходячи з внутрішніх критеріїв, оцінює значимість того чи іншого продукту діяльності, виходячи із зовнішніх критеріїв якості

**Категорії освітніх цілей предметної технології курсу
"Проективна геометрія" (загальний підхід)**

	Етапи	Загальна мета		Проміжні (конкретні) цілі	
		Викладач	Студент	Викладач	Студент
Репродуктивні етапи	I – базовий (знання)	Передає зміст навчальної фундаментальної дисципліни	Знає предмет, мету, завдання навчальної фундаментальної дисципліни та відтворює її зміст	<ul style="list-style-type: none"> ✓ окреслює та конктеризує зміст навчання; ✓ описує та акцентує увагу на теоретичних основах для обґрунтування дидактичної проблеми; ✓ перевіряє надані знання 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ знає геометричні об'єкти, основні математичні поняття, означення, теореми; ✓ відтворює письмово й усно як окремі теми, так і весь матеріал в цілому
	II – інтерпретаційний (розуміння)	Учить інтерпретувати викладений матеріал	Розуміє значення вивченого матеріалу, усвідомлює наявні міжпредметні зв'язки з іншими науками	<ul style="list-style-type: none"> ✓ конкретизує математичні факти та явища, змістовно їх узагальнює; ✓ прогнозує результати підготовки студентів на даному етапі; ✓ обґрунтовує відповідні критерії, за якими можна відстежити результат на даному етапі 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ адаптує викладений матеріал, виділяє в ньому головне та відрізняє другорядне; ✓ пояснює внутрішні й зовнішні взаємозв'язки в межах теми, розділу, навчальної дисципліни

Репродуктивні етапи	III – реалізаційний (застосування)	Впроваджує заходи щодо ефективного застосування знань на репродуктивному рівні	Оперує теорією для розв'язування завдань репродуктивного характеру	<ul style="list-style-type: none"> ✓ пропонує завдання репродуктивного характеру; ✓ органічно включає в навчальний процес механізми аналізу, синтезу; ✓ допомагає при виникненні труднощів; ✓ уживає заходи щодо оптимізації навчального процесу на заняттях 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ розв'язує завдання відтворюючого характеру; ✓ уміє визначати типи завдань, які розв'язуються за допомогою вивчених понять; ✓ демонструє отримані знання на практиці
Пошукові етапи	IV – структурний (аналіз)	Створює умови для обробки поданої інформації	Вміє порівнювати, зіставляти й синтезувати інформацію; оцінювати як сам процес, так і результат; обґрунтовувати й міркувати; передбачає наслідки; перегрупує ідеї та зв'язки	<ul style="list-style-type: none"> ✓ настановує на диференціацію інформації, підкреслюючи внутрішні зв'язки; ✓ навчає розпізнавати поняття та підводити свої дії під них; ✓ допомагає виявити помилки в міркуваннях; ✓ пояснює власну позицію 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ виділяє структуру поданого матеріалу; ✓ розпізнає помилки в логічних міркуваннях; ✓ формує у власній професійній діяльності систему цінностей на основі їх глибого осмислення

Пошукові етапи	V – інтегративний (синтез)	Створює умови для діяльності на інтегративному рівні	Порівнює шкільні дисципліни з фундаментальними, створює власні нароби щодо майбутньої професії, подає своє бачення процесу засвоєння теоретичних знань та вироблення професійних умінь	<ul style="list-style-type: none"> ✓ генерує ідеї та настановує студентів на подачу вивченого матеріалу; ✓ називає сучасні математичні проблеми і вказує можливі шляхи їх розв'язання 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ пише творчі математичні роботи; ✓ складає схеми, опори, які відтворюють теоретичний матеріал теми, розділу, курсу навчальної дисципліни; ✓ самостійно виділяє проблеми в науці, осмислює їх і розв'язує
	VI – підсумковий (оцінка)	Створює умови для оволодіння вміннями оцінювати себе й товаришів	Оцінює власні результати й результати діяльності товаришів	<ul style="list-style-type: none"> ✓ покладає власні повноваження на студентів; ✓ виступає арбітром, пропонує об'єктивні критерії; ✓ підводить підсумки 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ критикує себе та інших: відповіді щодо викладу теорії, методи розв'язання задач, оформлення творчих математичних робіт тощо; ✓ вибирає власну систему педагогічних цінностей, ціннісного ставлення до різноманітних підходів у розвитку математичної науки; ✓ пропонує власну концепцію майбутнього вчителя математики

Така побудова дає можливість посилити взаємозв'язок між цілями й наявним плануванням викладачем конкретних результатів навчання, а також забезпечує можливість декомпозиції (переведення) викладачем цілей навчання в конкретні навчальні задачі.

Подана таксономія навчальних цілей – інструмент, що дозволяє викладачу спланувати цілі навчання за конкретним розділом, темою, визначити еталон засвоєння матеріалу (якості) та рекомендувати його студентам.

Така постановка цілей дає можливість також за рахунок суб'єкт-суб'єктної взаємодії, на якій будується технологія науково-методичного супроводу, врахувати в ході реалізації навчального процесу педагогічні умови, що впливають на процес фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики.

Зміст навчального матеріалу

Цілі фундаментальної підготовки в цілому та її окремих курсів зокрема визначають зміст навчального матеріалу, яким має оволодіти студент.

Сучасна дидактика розрізняє поняття "зміст освіти" і "зміст навчання". *Змістом освіти* називають той рівень особистісного розвитку, предметної й соціальної компетентності людини, яким вона оволодіває в результаті здобуття освіти [10, с. 98]. Таким чином, зміст освіти складають система знань, умінь, навичок, рис творчої діяльності, світоглядних і поведінкових якостей особистості, які обумовлені вимогами суспільства й для досягнення яких необхідно спрямувати зусилля тих, хто навчає, й тих, хто навчається.

На рівні загального теоретичного розуміння зміст освіти, визначений державним освітнім стандартом, являє собою сукупність вимог до рівня якості професійної підготовки спеціаліста, відображених у нормативних документах.

На відміну від цього, *зміст навчання* розглядають як педагогічно обґрунтований, логічно упорядкований, фіксований в навчальній документації (програмах, підручниках) та необхідний для обов'язкового вивчення навчальний матеріал, що визначає зміст діяльності викладача й пізнавальної діяльності студентів [17, с. 107].

Прийнято виділяти декілька основних рівнів змісту освіти: рівень загального теоретичного уявлення, рівень навчальної дисципліни, рівень навчального матеріалу [20].

Завданням нашого дослідження є розробка доцільного змісту навчального матеріалу конкретної дисципліни, що сприятиме підвищенню якості його викладання й фундаментальної підготовки в цілому.

Спираючись на роботи В. П. Беспалько [2], В. В. Попова [17], в дослідженні враховувались такі загальні вимоги до відбору змісту навчання спеціальних (фундаментальних) дисциплін:

1. Зміст спеціальної дисципліни має бути структурований відповідно до логіки побудови системи майбутньої професійної діяльності фахівця, орієнтований на теоретичні основи дій, прийомів, операцій, процесів усіх сфер професійної діяльності.

2. Основою визначення необхідності й достатності дидактичних одиниць навчального матеріалу повинна бути робоча навчальна програма, що передбачає розгляд визначень, класифікацій, порівняльних оцінок, дій майбутнього фахівця.

3. Теоретичні основи професійної діяльності, як предмет навчання, мають відображати сучасні досягнення в галузі науки.

4. Відбір змісту освіти має враховувати закономірності, принципи, технології педагогічного процесу, що гарантують реалізацію освітніх, розвивальних і виховних завдань.

5. Дедуктивна основа побудови змісту має забезпечувати його логіку (від загального до одиничного або від одиничного до загального).

6. При виборі змісту дисциплін фундаментальної підготовки необхідно враховувати його гуманістичну складову.

7. При відборі змісту навчальної дисципліни необхідно враховувати здібності тих, хто навчається, до продуктивної навчально-пізнавальної діяльності.

8. Експериментальна, дослідницька основа змісту предметів фундаментальної підготовки професійної педагогічної освіти потребує обліку необхідності проведення перетворень на кожному навчальному занятті, на всіх фазах кожного етапу. Весь педагогічний процес повинен являти собою дослідження, в якому беруть участь викладач-дослідник, студент-дослідник-початківець.

На думку І. Я. Лернера, зміст освіти має включати такі компоненти: систему наукових знань; способи діяльності в типових ситуаціях; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу [17, с. 116]. Однак, цей склад елементів змісту освіти не визначає конкретний зміст знань і способів діяльності, що підлягають включенню в навчальні програми та підручники. З цією метою, як відзначає І. Я. Лернер, необхідно застосовувати й інші критерії: види знань, логіку науки й навчальної дисципліни, типи вмінь тощо [38, с. 79].

Фундаментальна підготовка майбутнього вчителя математики передбачає вивчення теоретичних основ спеціальності "Математика. Фізика" згідно з вимогами до рівня теоретичної підготовки педагогічного працівника відповідного профілю вищих педагогічних навчальних закладів

та класичних університетів і базується на новітніх досягненнях науки. Для майбутнього вчителя математики згідно з навчальним планом, прийнятим Житомирським державним університетом імені Івана Франка, такими дисциплінами є елементарна математика, математичний аналіз, геометрія, лінійна алгебра, алгебра і теорія чисел, дискретна математика, диференціальні рівняння, теорія ймовірностей та математична статистика, вибрані питання елементарної математики, історія математики, ряд спецкурсів (основи векторного й тензорного аналізу, задачі з параметрами, основи наукових досліджень тощо).

Проаналізувавши навчальні плани та програми, розроблені кафедрами математики й математичного аналізу Житомирського державного університету імені Івана Франка, визначимо особливості фундаментальної підготовки на прикладі геометрії, математичного аналізу та алгебри й теорії чисел.

Діючі тематичні плани з вибраних дисциплін складені на основі раніше діючих програм із урахуванням сучасних вимог до загальноосвітньої і професійної підготовки вчителя математики, міжпредметних зв'язків і зв'язку із шкільним курсом математики, досвіду викладання в педагогічних вищих закладах освіти. Принципово вони відрізняються від попередніх більшою детальністю і гнучкістю, оскільки включають інваріантну обов'язкову і варіативну на вибір кафедри, викладача частини, а також кількістю годин [25].

Наведемо порівняльну характеристику розподілу загальних годин для спеціальності "Математика. Фізика" згідно з навчальними планами Житомирського державного університету імені Івана Франка для основних (базових) математичних дисциплін (табл. 3).

Таблиця 3

**Розподіл годин для математичних дисциплін
(спеціальність "Математика. Фізика")**

Навчальні роки	Статус навчального закладу	Математичний аналіз	Геометрія	Алгебра і теорія чисел
1993-1994 н.р.	педагогічний інститут	392	270	238
2000-2001 н.р.	педагогічний університет	816	480	405
з 2004 р. по н.ч.	класичний університет	702	402	200

Збільшення на певному етапі кількості годин пояснюється включенням до навчальної дисципліни окремих питань сучасної науки (так, для математичного аналізу – теми з функціонального аналізу, для геометрії – питань основ геометрії тощо) та введенням як обов'язкової самостійної контрольної роботи, написання якої передбачає самостійне опрацювання теоретичного матеріалу з самостійним розв'язуванням задач. Частково зменшення годин з 2004 року пов'язане з їх перерозподілом між основними дисциплінами та введеними спецкурсами (для математичного аналізу та геометрії) або поділом дисципліни на дві самостійні (від алгебри й теорії чисел відокремлено лінійну алгебру).

Спираючись на запропоновані теоретичні положення та специфіку курсу "Проективна геометрія", дамо характеристику змістового компонента предметної технології науково-методичного супроводу.

У цілому компонент являє собою систему особистісно-привласнених студентом фізико-математичного факультету *якісних знань* із фундаментальних дисциплін. Головною ознакою таких знань є багатофункціональність. Це не просто інформація, що пасивно зберігається в пам'яті, а засіб регуляції практичної діяльності, який полягає в нестандартному застосуванні засвоєних знань. Висока насиченість теоретичними знаннями, які включають в себе аксіоми, основні теореми, леми, правила з обов'язковою реалізацією їх через уміння й навички – це особливість змістового компонента, що розглядається.

Сама предметна галузь надає необмежені можливості для інтелектуального розвитку, тренування вмінь аналізувати, синтезувати, абстрагувати, класифікувати, систематизувати, узагальнювати, планувати, а відпрацьовані вміння можна з успіхом переносити зі світу абстракції у реальний світ.

Зміст навчальних предметів необхідно насичувати таким матеріалом, який буде сприяти послідовній багатоланковій диференціації когнітивних структур і їх подальшій інтеграції. Іншими словами, бажано, щоб навчальний матеріал мав потенційну можливість до диференціації й інтеграції інформації, тобто до збільшення елементів розумової діяльності (дій, операцій і пізнавальних результатів) з подальшим їх упорядкуванням, структурним ієрархізованим об'єднанням. Це може здійснюватися на рівні конкретизації й узагальнення, систематизації знань, класифікації понять тощо.

Наприклад, логічний каркас програми з геометрії складається з ряду розділів: аналітична геометрія на площині та в просторі, основи геометрії, конструктивна, проективна та диференціальна геометрії. Цей курс повинен створювати в студентів максимально повне і цілісне сприймання математичної науки (від Евкліда до наших часів).

Розглянемо зміст навчальних фундаментальних дисциплін на прикладі проєктивної геометрії.

У нині діючих підручниках з вищої геометрії для фізико-математичних спеціальностей вищих закладів освіти не завжди звертається увага на зв'язок університетського та шкільного курсів геометрії, який значною мірою сприяє покращенню якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики. Особливо відчутною для студентів ця проблема стає при вивченні питань проєктивної геометрії, які найбільш відірвані від теорії та методики викладання геометрії в школі. Тому виникає потреба в такому викладанні теоретичних питань курсу проєктивної геометрії, який запропоновано в складеній навчальній програмі, розробленій на базі кафедри математики ЖДУ імені Івана Франка (табл. 4).

Таблиця 4

Навчальна програма курсу проєктивної геометрії

<i>№ з/п</i>	<i>Тема</i>	<i>Лекції (год.)</i>	<i>Практ. (год.)</i>
1	Проективний простір	3	
2	Теорема Дезарга	2	2
3	Складне відношення чотирьох елементів форм I-го ступеня	2	4
4	Повний чотирьохвершинник	1	
5	Проективна відповідність	3	2
6	Інволюція	4	2
7	Проективні перетворення форм II-го ступеня	3	
8	Перспективні колінеації й гомології	3	4
9	Проективна теорія кривих II-го порядку	6	8
10	Полюси й поляри кривої II-го порядку	3	2
11	Афінна і метрична геометрія з проєктивної точки зору	4	
Контрольна робота			2
Усього		34	26

Завдання курсу проективної геометрії у вищому освітньому закладі – розширення та поглиблення знань студентів щодо геометричних перетворень, їх інваріантів, обґрунтування необхідності розширення евклідового простору введенням невластних елементів (точок, прямих, площин) та побудови проективного простору й проективної геометрії в цілому. Навчальна програма включає основні поняття та методи проективної геометрії, головним з яких є метод центральної проєкції. Саме тому вивчення проективної геометрії починається з перетворення центральної проєкції і проективних властивостей фігур, які зберігаються при довільних центральних проєкціях. Запропонована концепція викладу курсу проективної геометрії дозволяє тісно пов'язати нові поняття й теореми проективної геометрії з матеріалом елементарної геометрії, що має важливе значення в системі фахової підготовки майбутніх учителів математики.

Взявши евклідовий простір за основний в побудові проективного простору ми відмовилися від аксіоматичного методу побудови геометрії. Центральне місце в програмі займають принципи двоїстості, теорема Дезарга, подвійне (складне) відношення, гармонізм, проективні відповідності форм першого ступеня (колінеації), проективна теорія кривих другого порядку. Детально розглянута з проективної точки зору побудова афінної і метричної геометрії, яка має безпосереднє відношення до курсу елементарної (шкільної) геометрії. Кожна із зазначених геометрій (афінна й метрична) визначається своєю групою (за означенням Клейна). У побудованій груповій класифікації проективних перетворень містяться афінна, метрична група і група рухів.

Поданий змістовий компонент відповідає цілям, що визначені потребами розвитку суспільства, науки, культури та особистості; проявляється у введенні до нього тих знань, умінь і навичок, які відповідають сучасному рівню розвитку соціуму, наукового знання й забезпечують можливість особистісного зростання майбутнього фахівця.

Безумовно, впровадження етапу предметних технологій технології забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики передбачає не тільки засвоєння змісту комплексу навчальних дисциплін, але й певну організацію педагогічного процесу, використання форм, методів, засобів, що забезпечують творчий розвиток, соціальне, культурне становлення студента, а також підвищують якість фундаментальної підготовки в цілому.

У сучасній дидактиці розроблена велика кількість **форм**, кожна з них розкриває ту або іншу сторону організації навчання.

У педагогічних джерелах термін "форма" використовується в різних тлумаченнях. "Форма" в перекладі з латинської означає зовнішній ви-

гляд. Відповідно, форма навчання – це зовнішня сторона організації навчального процесу, що відображає спосіб організації діяльності тих, хто навчається, і залежить від: кількості тих, хто навчається; характеру взаємодії суб'єктів навчання; ступеня самостійності тих, хто навчається; специфіки педагогічної діяльності тощо.

У вищому закладі освіти функціонують різноманітні організаційні форми навчання: лекції, практичні заняття, науково-дослідна робота студентів (проблемні групи, олімпіади, науково-практичні конференції).

Поетапне управління фундаментальною підготовкою передбачає застосування різних типів лекцій, кожна з яких виконує певну роль на конкретному етапі навчання: репродуктивного рівня (вступна, тематична, оглядова) та продуктивного рівня (проблемна, лекція-візуалізація тощо).

Метою використання системи лекцій репродуктивного рівня є передача інформації в готовому вигляді, формування інтересу до проективної геометрії. Завдання викладача – методично правильний підбір джерел інформації для самостійного опрацювання. Так, *вступна лекція* має на меті дати студентам загальне уявлення про завдання всього курсу проективної геометрії, розкрити структуру, зв'язок з іншими розділами геометрії (аналітичною, конструктивною, диференціальною) та іншими дисциплінами. Головне завдання вступної лекції – сприяти розвитку в студентів інтересу до предмета з метою його творчого засвоєння. *Тематична лекція* присвячується розкриттю конкретної теми навчальної програми з конкретної дисципліни (наприклад, низка лекцій, присвячених теоремі Дезарга: "Теорема Дезарга в просторі (пряма і обернена). Теорема Дезарга на площині. Двоїстість прямої і оберненої теореми Дезарга на площині" тощо). *Оглядові лекції* читають студентам перед державними іспитами.

Метою лекцій продуктивного рівня є розвиток математичного мислення, ознайомлення з актуальними проблемами математики, розвиток професійної мотивації тощо. В ході *проблемної лекції* нове вводиться як невідоме, яке необхідно "відкрити". Мета викладача, створивши проблемну ситуацію, – спонукати студентів до пошуків вирішення проблеми, крок за кроком підводячи їх до шуканого результату. Для цього новий теоретичний матеріал подається у формі проблемного завдання. У його умовах є суперечності, які потрібно знайти й розв'язати. На нашу думку, саме такий тип лекції є доречним при вивченні перших тем програми курсу: "Побудова евклідової моделі проективного простору", "Великий та малий принцип двоїстості". *Лекція-візуалізація* виникла як результат пошуку нових можливостей реалізації принципу наочності. Ма-

теріал подають усно, відтворюючи у візуальній формі. Демонстраційні матеріали виступають носіями змістової інформації, яка сприймається, усвідомлюється й може служити опорою адекватних думок і практичних дій. Наприклад, на допомогу викладачеві студентом п'ятого курсу фізико-математичного факультету Черкашиним І. була створена демонстраційна модель для побудови відповідних елементів проективної відповідності двох форм першого ступеня, точок кривої другого порядку за теоремою Паскаля, прямих пучка другого порядку за теоремою Бріаншона.

В основі лекцій зазначеного рівня лежить продуктивна інформація. Її створює студент на основі випередження її засвоєння, за таких умов він констатує знання й шляхи їх здобуття у власній свідомості. Для реалізації поставлених завдань викладач концентрує увагу студентів на проблемах, які необхідно розв'язати на черговому лекційному занятті (принцип випереджального навчання). Головне – вміти правильно виявити, позначити й сформулювати ці проблеми. Таким чином, студент, виконуючи завдання викладача перед лекцією, вже знає певний матеріал і має власні думки щодо окреслених викладачем проблем. Очевидно, що в такій ситуації виникає підвищена мотивація до навчання: студенту цікаво, яке розв'язання проблем, виявлених на лекції, висуне викладач і як воно співвіднесеться з його власним. Студент і викладач на таких лекціях виступають як рівні колеги; в основі спілкування лежить діалог в його внутрішньому прояві, що підвищує ефективність навчання на лекції.

Загальним для всіх типів лекцій є їх професійна спрямованість. У процесі викладання моделюється не лише зміст, але й враховуються педагогічні умови, які на нього впливають: специфічна форма фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики, особистість самого викладача, власна позиція його щодо питань фундаментальної підготовки, вміння пояснити існуючі суперечності визначеної проблеми, показати розв'язання деяких суперечностей науковими розробками зарубіжних і українських науковців, що допомагає майбутнім педагогам визначити свою позицію стосовно фундаментальної підготовки.

Важливою формою фундаментальної підготовки у вищому навчальному закладі є науково-дослідна робота. Обов'язковими видами цієї роботи є написання курсових, а також, за бажанням, дипломних робіт. У розробці тематики визначених видів робіт ми дотримувалися системного підходу, який передбачає наскрізне дослідження теми. Також враховували, що обсяг тематики курсових робіт повинен узгоджуватися з тематикою дипломних робіт. Особливістю написання курсових робіт на фізико-математичному факультеті є, по-перше, те, що мета їх написан-

ня – розкрити питання, які не ввійшли до навчальної програми або на які відведено мало годин (наприклад, функціональні рівняння); по-друге, пояснення матеріалу за допомогою іншого розділу певного навчального предмета (довести подане твердження, спираючись на апарат аналітичної, проєктивної та диференціальної геометрії) або іншої навчальної дисципліни (фізики, інформатики тощо); по-третє, обов'язкове застосування цієї теорії в процесі роз'язання задач. Тематика дипломних робіт дає можливість студентам глибше відстежити певні аспекти досліджуваної проблеми.

Наприклад, на четвертому курсі запропоновано тему курсової роботи "Методика обґрунтування методу внутрішнього проєктування в позиційній геометрії". За умов упровадження науково-методичного супроводу тема дипломної роботи студента п'ятого курсу може бути сформульована так: "Психолого-педагогічні основи навчання методу внутрішнього проєктування в курсі стереометрії загальноосвітньої школи".

Науково-дослідна робота реалізується і в таких формах, як робота в проблемних групах, участь в олімпіадах, науково-практичних конференціях тощо. Їх основне завдання – формування прикладних умінь, розвиток потреби в творчій діяльності, професійній самоосвіті, оволодінні навичками науково-дослідної роботи.

Організація вивчення проєктивної геометрії передбачає застосування такої форми організації навчання, як практичні заняття, на яких здійснюється перенесення теоретичних знань у практичну діяльність з метою забезпечення більш глибокого їх засвоєння й оволодіння вміннями розв'язувати задачі [4, с. 28].

Нестандартність організації практичних занять за розробленою технологією полягає у використанні в ході їх проведення таких трьох групових форм: індивідуально-групової, єдиної групової та диференційовано-групової. Колективна праця активізує розумову діяльність студентів, підвищує відповідальність перед товаришами за виконання завдань, виховує такі якості, як взаємодопомога і взаємоконтроль, сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу.

Дамо характеристику кожної із зазначених форм.

Мета організації *індивідуально-групової* (II) форми навчання полягає в тому, щоб кожен студент засвоїв знання не стільки самостійно, скільки внаслідок спілкування з товаришами та організації дискусій, які часто виникають під час обговорення розв'язків. У результаті запам'ятовування відбувається мимовільно, що забезпечує міцні й глибокі знання. Крім того, така форма роботи виховує в майбутніх учителів взаємну відповідальність, почуття колективізму, задовольняє природну потребу молоді в спілкуванні, розвиває їх організаторські й педагогічні

здібності. Організацію ІГ форми навчальної діяльності можна проілюструвати на прикладі виконання індивідуальних завдань з проєктивної геометрії. Для використання цієї форми навчання поділяємо студентів навчальної групи на мікрогрупи (так звані групи-"зірочки") згідно з математичними здібностями та педагогічними схильностями.

Метою використання *єдиної групової* (ЄГ) форми навчальної діяльності є економія часу на виконання всього завдання, можливість для викладача збільшити кількість завдань на занятті й розподілити роботу в групі-"зірочці" таким чином, щоб кожний її член повністю охопив усі етапи. Організація ЄГ форми відбувається таким чином: усі групи-"зірочки" отримують однакове завдання, наприклад: "Дано дві паралельні прямі. На одній із них задано відрізок. Лише за допомогою лінійки поділити відрізок на п'ять рівних частин". Якщо попередньо зі всією академічною групою цю задачу розв'язати фронтально і студенти обізнані зі всіма етапами побудови, можна організувати групову форму роботи для виконання поставленого завдання. У такому разі всі студенти виписують проміжні етапи виконання завдання, а саме додаткові задачі, які потрібно розв'язати: 1) на одній з двох паралельних прямих дано відрізок; за допомогою лінійки поділити його навпіл; 2) на прямій дано відрізок із серединою; тільки лінійкою через точку поза прямою провести пряму, паралельну до заданої; 3) за допомогою лінійки через точку, що не належить двом паралельним прямим, провести пряму, яка паралельна до заданих; 4) на одній із двох паралельних прямих дано відрізок; лише за допомогою лінійки збільшити даний відрізок удвічі; 5) на одній із двох паралельних прямих дано відрізок; лише за допомогою лінійки збільшити даний відрізок у п'ять раз; 6) на одній із двох паралельних прямих задано відрізок; лише за допомогою лінійки поділити відрізок на п'ять рівних частин. Потім старший групи або викладач признає етапи виконання завдання відповідно до індивідуальних особливостей студентів. Наслідки побудов, проведених в інших групах-"зірочках", обговорюються зі всіма студентами фронтально.

Мета використання *диференційовано-групової* (ДГ) форми організації навчальної діяльності – підвищити активність студентів на занятті, знаходити раціональні шляхи розв'язання, точність побудови, прищеплювати навички колективної науково-дослідної роботи. Студенти різних груп одержують різні завдання. Наприклад, на заняттях з проєктивної геометрії під час вивчення теми "Ряди II-го порядку" одні групи-"зірочки" проводять побудову точок та дотичних за означенням рядів II-го порядку через проєктивну відповідність, інші – за теоремою Паскаля чи Бріансона. Члени груп-"зірочок" виконують побудову самостійно, потім результати зіставляють. У такому разі часто трапляється, що між

групами виникають дискусії щодо раціональності побудови залежно від обраного методу.

Таким чином, групові форми навчальної діяльності сприяють створенню довірливих стосунків на заняттях, виховують відповідальність не тільки за себе, а й за товаришів, допомагають викладачам здійснювати індивідуальний підхід до кожного студента і контролювати його роботу опосередковано – через старшого чи інших членів групи-"зірочки". Крім того, вони сприяють оптимізації навчального процесу внаслідок підвищення складності пропонованих для роботи студентів завдань. Дискусії, що виникають у ході групової праці, сприяють мимовільному запам'ятовуванню матеріалу, що вивчається.

Формування мінігруп проводиться на основі вивчення математичних здібностей і педагогічних схильностей студентів.

Під математичними здібностями ми розуміємо рівень знань, якість умінь і навичок, здатність застосовувати їх у розв'язанні математичних задач. Виділяємо три рівні математичних здібностей студентів.

I рівень характеризується високим ступенем абстрагування, раціональності, варіативності мислення, глибокими знаннями і вільною орієнтацією в матеріалі, здатністю до просторової уяви, розв'язання творчих завдань (сильні студенти).

II рівень визначається вмінням застосовувати знання у розв'язанні пошуково-дослідницьких задач, які потребують узагальнення, виділення головного, раціонального мислення (середні студенти).

III рівень характеризується знаннями репродуктивно-відтворювального плану (слабкі студенти).

Педагогічні схильності майбутнього вчителя – це наявність у нього:

- педагогічної спрямованості, тобто усвідомлення суспільної значущості педагогічної праці, потреби в спілкуванні й роботі з дітьми;
- педагогічних здібностей, під якими треба розуміти комплекс проєктувальних, гностичних і організаторських умінь, що базуються на високій усвідомленості та вимогливості до себе і до інших [24].

Ми виділяємо три рівні педагогічних схильностей у студентів:

1-й (високий) характеризується наявністю педагогічної спрямованості й цілого комплексу педагогічних здібностей;

2-й (середній) – наявністю педагогічної спрямованості при відсутності окремих компонентів педагогічних здібностей;

3-й (низький) – слабкою педагогічною спрямованістю, наявністю лише деяких компонентів педагогічних здібностей, а також недостатньою вимогливістю до себе і до інших.

Залежно від рівня математичних здібностей і педагогічних схильностей ми виділили п'ять типів студентів – майбутніх учителів математики (табл. 5).

Таблиця 5

Типи студентів	Рівні математичних здібностей	Рівні педагогічних схильностей
1-й	I	1-й
2-й	I	2-й або 3-й
3-й	II	1-й або 2-й
4-й	II	3-й
5-й	III	1-й або 2-й

Аналіз складу студентських груп показав, що основна маса студентів належить до 2-4-го типів (70-80 %), значно менше (в межах 10-20 %) – до 5-го типу і дуже мало студентів 1-го типу (близько 8 %). На основі проведеної типізації ми розподілили всіх студентів на гетерогенні групи, що склалися з п'яти осіб ("зірочка"), до яких входили студенти різних типів. Під час формування цих груп враховано побажання самих студентів (для створення в групах взаєморозуміння й доброзичливої робочої атмосфери), а також рівномірний розподіл по групах студентів 1-2-го і 5-го типів. У групу-"зірочку" найчастіше входили один-два студенти 1-2-го типів, два-три – 3-4-го типів і один-два – 5-го типу; старшим обирали студента 1-го або 2-го типу, який ставав помічником викладача, головним консультантом та організатором роботи в групі.

Спілкування між студентами в групі-"зірочці" розвиває в них такі педагогічні вміння, як гностичні (знаходити й усувати помилки) та проєктувальні (аналізувати хід розв'язання завдання, під час дискусії доводити правильність свого погляду, пояснювати якість питання доступно й аргументовано). Опитування членів експериментальних груп показало, що студенти всіх п'яти типів у ході групової форми навчальної діяльності поглиблюють свої знання й набувають необхідні для вчителя математики професійні вміння й навички.

Забезпечення якості фундаментальної підготовки обумовлено використанням спеціально підібраної системи **методів навчання**, які являють собою способи послідовної взаємодії тих, хто навчається, й тих, хто навчає, що направлені на організацію засвоєння змісту навчання. *Ознаки довільного методу:* спрямованість на засвоєння певного елементу змісту освіти в його певному перевтіленні та організований педагогом характер навчально-пізнавальної діяльності студентів, що залежить від спосо-

бу засвоєння цього змістового елемента. Методи повинні бути спрямовані на збагачення уяви, мислення, пам'яті, мовлення, розкриття суб'єктивного досвіду кожного. Організація експериментальної роботи передбачає використання як традиційних, так і нетрадиційних методів, які б дозволили сформулювати в майбутніх педагогів готовність до виконання своїх професійних функцій. Вибір методів навчання за розробленою програмою спрямовано на досягнення якісного рівня знань. Одна з основних вимог до вибору методу – його активна і творча спрямованість.

Як багатомірне утворення, методи різносторонні, тому їх можна групувати чи класифікувати. У наш час відомі десятки їх класифікацій за різними ознаками [37, с. 76]: за джерелом передачі інформації (С. І. Перовський, Е. Я. Голант), за призначенням (М. А. Данилов, Б. П. Йосипов), за типом пізнавальної діяльності (І. Я. Лернер, М. М. Скаткін), за дидактичною метою (Г. І. Щукіна, І. Т. Огородников та інші), на основі поєднання методів викладання й методів навчання (М. І. Махмутов), за цілісним діяльнісним підходом (Ю. К. Бабанський) тощо.

Для якісної фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики головним є не стільки міцне засвоєння студентами знань, умінь та навичок, скільки становлення творчого потенціалу особистості фахівця. Виходячи з цього, методи навчання умовно поділимо за рівнем прояву творчого потенціалу на дві групи: 1) репродуктивні; 2) продуктивні.

Репродуктивні методи поділяються на дві групи: інформаційно-рецептивні та інструктивно-репродуктивні.

Мета викладача, який застосовує *інформаційно-рецептивні методи*, – формування певного кола уявлень про проективну геометрію, при цьому його діяльність полягає в організації сприйняття готової інформації, згідно з принципами доступності, наочності, систематичності та послідовності. Засоби, необхідні для цієї діяльності, містять креслення, схеми, підручники тощо.

Мета студента – первісне засвоєння знань; його діяльність складається зі сприйняття, усвідомлення й запам'ятовування сприйнятого. Засобами виступають лекційні записи, опорні конспекти, підручники тощо.

Результатом навчання в процесі використання інформаційно-рецептивних методів є сформованість у студента кола знань і уявлень, які дозволяють орієнтуватися в подальшій діяльності.

До інформаційно-рецептивних методів належать такі:

▪ *пояснювально-ілюстративний виклад* (пояснювальна-ілюстративна лекція) – вихідне положення цього методу – констатація матеріалу теоретичного характеру, який поєднується з прийомами активізації пізнавальної діяльності студентів (виписуванням основної думки, конспектуванням, складанням схем тощо);

▪ *образно-асоціативний виклад* (лекція-візуалізація) – це усний монолог викладача, який подає студентам образно-асоціативну конструкцію (опору) навчального матеріалу, що сприяє запам'ятовуванню інформації й усуненню перевантажень у навчанні (наприклад, пояснення проективної та перспективної відповідності за допомогою значків \bar{A} , \bar{A} тощо);

▪ *ілюстративний метод* (креслення, схеми) поєднується з вербальними (словесними) методами навчання;

▪ *пояснення з повтором* – використовують на лекціях при вивченні теоретичного матеріалу, доведенні теорем, розв'язанні задач на практичних заняттях.

Наприклад, при поясненні важких питань на лекціях з математики пропонуємо таку схему: спочатку викладач пояснює матеріал, а студенти слухають, але не записують; потім лектор відповідає на запитання й пропонує студентам записати матеріал в зошити. Як правило, нотатки вдається зробити лише декільком, оскільки більша частина аудиторії до цього моменту досягла лише попереднього розуміння, що не піддається словесному викладу. Тоді лектор повторює пояснення – на цей раз при підвищеній увазі аудиторії, оскільки матеріал набуває особистісної зацікавленості для кожного слухача. Завершальний етап схеми – студенти записують матеріал у зошит (записування можливе під диктування). Такий прийом проведення лекції більш сприйнятливий для підвищення пізнавальної активності студентів. Оскільки саме на лекціях з фундаментальних дисциплін пояснювальний матеріал відіграє більш вагому роль, ніж розповідний.

У межах *інструктивно-репродуктивних методів* мета викладача – формувати в студентів уміння та навички, спрямовувати їх на способи діяльності репродуктивного характеру. Діяльність викладача зводиться до інструктажу студента про способи будь-якої діяльності. Засобами виступають письмові вказівки, алгоритми, приклади дій.

Мета студента – вміти виконувати певний вид діяльності, попередньо оволодівши певними діями та операціями. Пізнавальна діяльність студента зводиться до виконання зразків дій, операцій певного виду. В результаті такий досвід стає вміннями та навичками. Засобами тут виступають завдання репродуктивного рівня.

Зміни особистості полягають у її готовності до діяльності. Результатом навчання студента є оволодіння різними способами діяльності, що дозволяють їх відтворення.

До інструктивно-репродуктивних методів належать:

- *інструктаж* (правила, алгоритми тощо) реалізується з метою роз'яснення студентам призначення певних дій, способів їх здійснення, умов розв'язання практичних задач, послідовності операцій, які входять до того чи іншого вміння, характеристики типових ситуацій та їх використання, застосування на практиці тощо;

- *складання плану лекції* – попередній запис плану лекції на дошці під час перерви чи в зошиті до читання лекції відіграє мотивуючу, організовуючу й орієнтуючу роль, хоча менше активізує самостійність розумової діяльності студентів;

- *самостійне конспектування* – цей метод використовуємо для осмислення й засвоєння нового матеріалу студентами.

Студенти можуть виконувати такі види завдань: записати самостійне доведення теореми за аналогією до проведеного раніше викладачем; зробити виписки довідок, повідомлень з посібників, статей, які доповнюють матеріал лекції, заповнити таблиці; привести еквівалентні визначення понять і підходи до розгляду якоїсь проблеми, що відрізняються від записаних на лекції. Але спочатку має бути проведений інструктаж і здійснена перевірка виконання завдань на практичних та індивідуальних заняттях. Наприклад, на лекціях з аналітичної геометрії, розглядаючи конічні перерізи, можна повністю дослідити еліпс і записати його властивості, а дослідження гіперболи й параболи записати самостійно.

- *домашня робота з літературою* є логічним продовженням опрацювання теоретичного матеріалу, розглянутого на лекції.

Її можна проводити таким чином: слухачам ставлять запитання й пропонують знайти розв'язання. Не даючи відповіді на поставлене запитання, називають список літератури, де неважко знайти відповідь (список літератури із вказівкою на сторінки й абзаци має бути невеликим (дві-чотири назви) й бібліографічно правильно оформлений).

Завдання з проєктивної геометрії для самостійного опрацювання

За малим принципом двоїстості дати означення повному чотиристороннику і сформулювати його гармонічні властивості.

Література:

1) Гуревич Г. Б. Проективная геометрия. – М. : Гос. изд-во физ.-мат. лит-ры, 1960. – С. 59–61.

2) Кокстер Х. С. М. Действительная проективная плоскость ; [пер. с англ.] / под ред. проф. А. А. Глаголева. – М. : Гос. изд-во физ.-мат. лит-ры, 1959. – С. 34–36.

3) Моденов П. С., Пархоменко А. С. Геометрические преобразования. – М. : Изд-во МГУ, 1961. – С. 168–171.

4) Четверухин Н. Ф. Проективная геометрия. – М. : Гос. уч.-пед. изд-во Мин. просв. РСФСР, 1961. – С. 125–130.

▪ *завдання репродуктивного рівня* включають у себе теоретичні питання або декілька однокрокових задач, відповіді на які мають показати підготовку студентів до заняття і є необхідною базою їх подальшої успішної роботи. До таких завдань належать і багатокрокові задачі з алгоритмом розв'язання.

При використанні *продуктивних методів* змінюються цілі викладача й студента.

Педагог ставить собі за мету активно формувати пізнавальні здібності, професійні інтереси й світогляд, досвід творчої діяльності. Оскільки останнє засвоюється лише при розв'язанні проблемних завдань, то діяльність викладача полягає ще і в організації проблемних ситуацій, під якими ми розуміємо психічний стан студента, що складається з трьох позицій: усвідомлення протиріч, сприйняття їх як труднощів і бажання їх розв'язати. Засобами, які допомагають викладачу ефективно організувати цей метод навчання, є задачі середнього й вищого рівня складності, додаткова література, що відображає різні погляди на одне й те саме питання, яке має в науці парадокси, звернені до реального життя та співвіднесені з науковими фактами.

Мета студента – активне творче пізнання, механізм якого відповідає науковому дослідженню (проблема, гіпотеза, доведення, висновки). Засоби для студента в цьому випадку частково або повністю збігаються із засобами для викладача.

Досвід творчої діяльності, засвоєний особистістю, готує її до участі в творчому перетворенні культури. Саме в цьому полягають якісні зміни особистості. Результатом навчання тут виступає наявність у студентів структур творчого мислення:

▪ *проблемний виклад* (лекція проблемного характеру) – усний монолог викладача, який активізує продуктивну діяльність шляхом створення у студентів проблемної ситуації з наступною пропозицією щодо її розв'язання, що потребує аргументації та доведення;

▪ *дослідницький метод* (практичні й теоретичні завдання середнього та вищого рівня складності) – завдання такого рівня використовуються для усунення такого недоліку в навчанні, на який звертав увагу М. М. Скаткін [31], – відсутність роботи із сильними студентами та розвиток творчого мислення в усіх студентів, а також їх самокритичності щодо своїх знань. Такі завдання дають змогу викладачеві індивідуалізувати роботу студентів з різними математичними здібностями;

▪ *метод проектів* – це творча самостійна робота для створення за допомогою програми PowerPoint мультимедійної презентації прикладів розв'язування задач.

Студент вибирає з переліку задачу з свого варіанту (див. додаток М). Оформлення задачі має містити, крім ходу розв'язання, також викладки теоретичного матеріалу.

Проект розрахований на чотири тижні, має свої критерії оцінювання. За більш детальною інформацією можна звертатися на студентський сайт, там також розміщений приклад студентської презентації.

Як бачимо, різні методи виконують різні функції: для репродуктивних домінуючою є навчаюча функція, для продуктивних – розвиваюча.

Застосування вказаної групи методів неможливе без системи перевірки знань і вмінь. Механізм контролю в навчальному процесі відіграє значну роль у пізнавальній діяльності студентів:

- у процесі перевірки студенти повторюють і закріплюють вивчений матеріал (навчаюча функція);

- надходить інформація про помилки та недоліки в знаннях, уміннях, навичках студентів при оволодінні навчальним матеріалом, яка допомагає вибрати найбільш інтенсивну методику навчання (діагностична функція);

- надходить для викладача інформація про засвоєння наступної "порції" навчального матеріалу (розділу, теми) (прогностична функція);

- стимулюється пізнавальна активність студентів, розвиваються їх творчі здібності (розвивальна функція);

- надходить інформація про ступінь засвоєності та глибини навчального матеріалу (орієнтуюча функція);

- виховується у студентів відповідальне ставлення до дисципліни, навчання, охайність, чесність (виховна функція).

Важливим кроком на шляху реформування національної освіти є впровадження кредитно-модульної системи організації навчання, яка передбачає реорганізацію традиційної системи контролю й оцінки навчальних досягнень студентів у *рейтингову*.

Рейтинг – це певна числова величина, яка виражається, як правило, за багатобальною шкалою, комплексний показник якості знань студента порівняно з успіхами його товаришів з одного чи декількох предметів протягом певного періоду навчання (модуль, семестр, рік тощо) [1, с. 11–12]. Сума оцінок, накопичених за певний період навчання, є кількісним показником якості роботи студента. Він повинен знати заздалегідь, яку максимальну та мінімальну кількість балів він може одержати за конкретно виконану роботу в результаті успішної діяльності. Необхідно вказувати умови, за яких студент зможе набрати найбільшу кількість балів і

які дадуть можливість автоматичного виставлення заліку, складання семестрового іспиту тощо. За різні форми контролю студент має отримувати неоднакову кількість балів, відповідно до складності завдання.

На відміну від традиційної оцінки, рейтингова є сумою оцінок окремих видів робіт: лабораторних, практичних, колоквиумів тощо. Основними формами контролю, які застосовуються при рейтинговому оцінюванні успішності студентів, є тестові завдання, самостійні й контрольні роботи, індивідуальні завдання тощо. Головними вимогами застосування рейтингу є: готовність викладачів та студентів, методичне забезпечення, самостійна робота студентів, здійснення відповідної підготовчої роботи.

Упровадження рейтингового оцінювання успішності студентів вищих навчальних закладів формує більш відповідальне ставлення до навчання, підвищує об'єктивність в оцінці, посилює мотиваційний компонент, зменшує психологічне навантаження під час іспиту, запроваджує здорову конкуренцію, формує самостійність дій та перетворює контроль у дієву складову управлінського процесу.

Використання рейтингової системи має цілу низку відчутних переваг як для студентів, так і викладачів, а також для організації самого навчального процесу.

Для організації навчального процесу:

- відчутно впливає на його характер і є фактично його новою технологією;

- усуває упереджений підхід до оцінки знань, істотно розширює шкалу оцінок ("міряємо", образно кажучи, не метрами, а сантиметрами), що дає можливість об'єктивніше порівнювати успіхи студентів;

- зумовлює нові фактори заохочення до праці, підвищує роль змагання чи навіть конкуренції, а також відповідальність студента за результати навчання, що дуже важливо для утвердження культури навчання;

- розширює рамки і значення самостійної роботи студентів;

- знімає штурмівщину і проблеми відвідування занять;

- дає можливість продовжити семестр шляхом скорочення заліково-екзаменаційної сесії;

- дозволяє успішно впроваджувати в навчальний процес гнучкі навчальні плани, різноманітні форми індивідуального навчання;

- сприяє підвищенню якості навчання, а відтак – рівня підготовки конкурентноспроможних фахівців;

- змінює взаємостосунки викладачів і студентів у напрямі утвердження сучасної педагогіки співпраці.

Для викладача:

- дає змогу реалізувати його прагнення до диференційованого, індивідуального підходу в роботі зі студентами;
- сприяє більш активно, творчо, методично обґрунтовано вести викладання дисциплін;
- підвищує точність та об'єктивність оцінки успішності навчання;
- дозволяє бути не "озвучувачем" (рупором) інформації з дисципліни, а помічником студентів у здобутті знань.

Для студента:

- орієнтує його на всебічне розкриття своїх здібностей;
- активізує його роботу, робить її ритмічною і систематичною протягом усього періоду навчання;
- вносить більше вмотивованості в його дії;
- формує самостійність, ініціативність, творчість і відповідальність;
- сприяє підвищенню якості знань завдяки систематичній роботі;
- стимулює загальну активність завдяки елементу змагання;
- підвищує об'єктивність оцінювання його знань, майже повністю виключає випадкову залежність від вдалої (невдалої) відповіді на заліку чи екзамені;
- допомагає уникнути психологічних, емоційних і фізичних перевантажень у ході заліково-екзаменаційних сесій;
- спонукає до дотримання навчальної дисципліни;
- ранжирує студентів у групі за рівнем знань.

Розглянемо на прикладі вивчення проективної геометрії введення рейтингової системи в навчальний процес.

Види оцінювання знань, умінь і навичок (приклад):

1. Активність студента на практичному занятті (завдання I-го та II-го рівнів – по 1 б., завдання III-го рівня – по 2 б.).
2. Домашня робота студента (по 2 б. за опрацювання теоретичного матеріалу й за розв'язані задачі).
3. Тестування – 4 б.
4. Проект – 10б.
5. Контрольна робота – 20 б.
6. Відвідування лекційних занять по 1 б.
7. Ведення конспекту – 2 б.

Активність студента на практичному занятті та виконання домашньої роботи полягає в самостійному розв'язуванні задач та опрацюванні теорії. Результат можна заносити у відповідні облікові відомості студентів на кожне практичне заняття (табл. 6).

Облікова відомість студентів

Практичне заняття № ...															
Тема:															
№ з\п	Прізвище студента	Активність студента										Перевірка домашнього завдання		Усього	
		I рівень		II рівень		III рівень		Теоретична частина	Задачі						
1															
2															
3															
30															

Мета тестування – швидка перевірка знань обов'язкового матеріалу (означення, теореми). Тестування є лише частиною контролю. Тести складено з нескладних завдань, які перевіряють засвоєння матеріалу на обов'язковому рівні (тут не перевіряються вміння доводити теореми, розв'язувати задачі). Врахування часу на проведення тесту допомагає студентові зосередитися саме на відповідях, виключає можливість користуватися додатковим матеріалом, а також консультиватися з товаришами. Тестування проводиться після повного лекційного курсу, в кінці семестру.

На контрольну роботу відводиться 2 години. Завдання індивідуальні для кожного студента й містять п'ять задач різного рівня складності: одна першого рівня (оцінюється в 2 бал), по дві другого й третього (оцінюються відповідно по 4 та 5 балів).

Оцінювання ведення конспекту передбачає виставлення балів за такими критеріями:

- 1) наявність усіх лекцій;
- 2) наявність формулювань основних означень, лем, теорем;
- 3) наявність пояснень теоретичного плану, доведень теорем;
- 4) якість малюнків;
- 5) наявність доопрацьованого, не розкритого на лекції матеріалу.

Далі всі бали сумуються й виставляються в загальну облікову відомість (табл. 7).

Загальна облікова відомість студентів

№ з/п	Прізвище студента	Практичні заняття (Σ)	Тестування	Проект	Контрольна робота	Відвідування лекцій (Σ)	Ведення конспекту	Усього балів
1								
2								
30								

Максимально можна набрати за роботу протягом семестру 50 балів.

На екзамен виділяється теж 50 балів. Отже, максимальна сума дорівнює 100 балам. Оцінка виставляється згідно з прийнятим в університеті Положенням про рейтингову оцінку.

Отже, рейтингова система оцінки знань не тільки можлива, а й бажана в сучасному вищому навчальному закладі, оскільки забезпечує комплексний підхід до оцінювання знань, дає змогу врахувати обсяг, якість засвоєного матеріалу, стимулює самостійну роботу студентів, активізує їх пізнавальну діяльність, допомагає аналізувати навчальний процес у динаміці. Вона позитивно впливає на організацію навчального процесу загалом, а в кінцевому результаті – на якість підготовки спеціалістів.

Технологічна постановка цілей обумовлює на початковому етапі чітке окреслення результатів фундаментальної підготовки.

Як відомо, результат – це матеріальний або нематеріальний продукт діяльності, що очікується.

Розглядаючи розроблену технологію забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики як інноваційну технологію, ми вслід за авторами видання "Ситуаційна методика навчання" [30] вважаємо, що підвищення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики шляхом партнерських стосунків у навчальному процесі між викладачем і студентом спрямоване не тільки і не стільки на одержання знань, але й на формування здатності до творчості, опрацювання великих масивів інформації, вмінь і навичок професійної практичної діяльності [30, с. 32].

У загальному вигляді результат реалізації технології забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики можна сформулювати в такому вигляді: знання, вміння й навички з можливим домінуванням кожної складової сукупного результату.

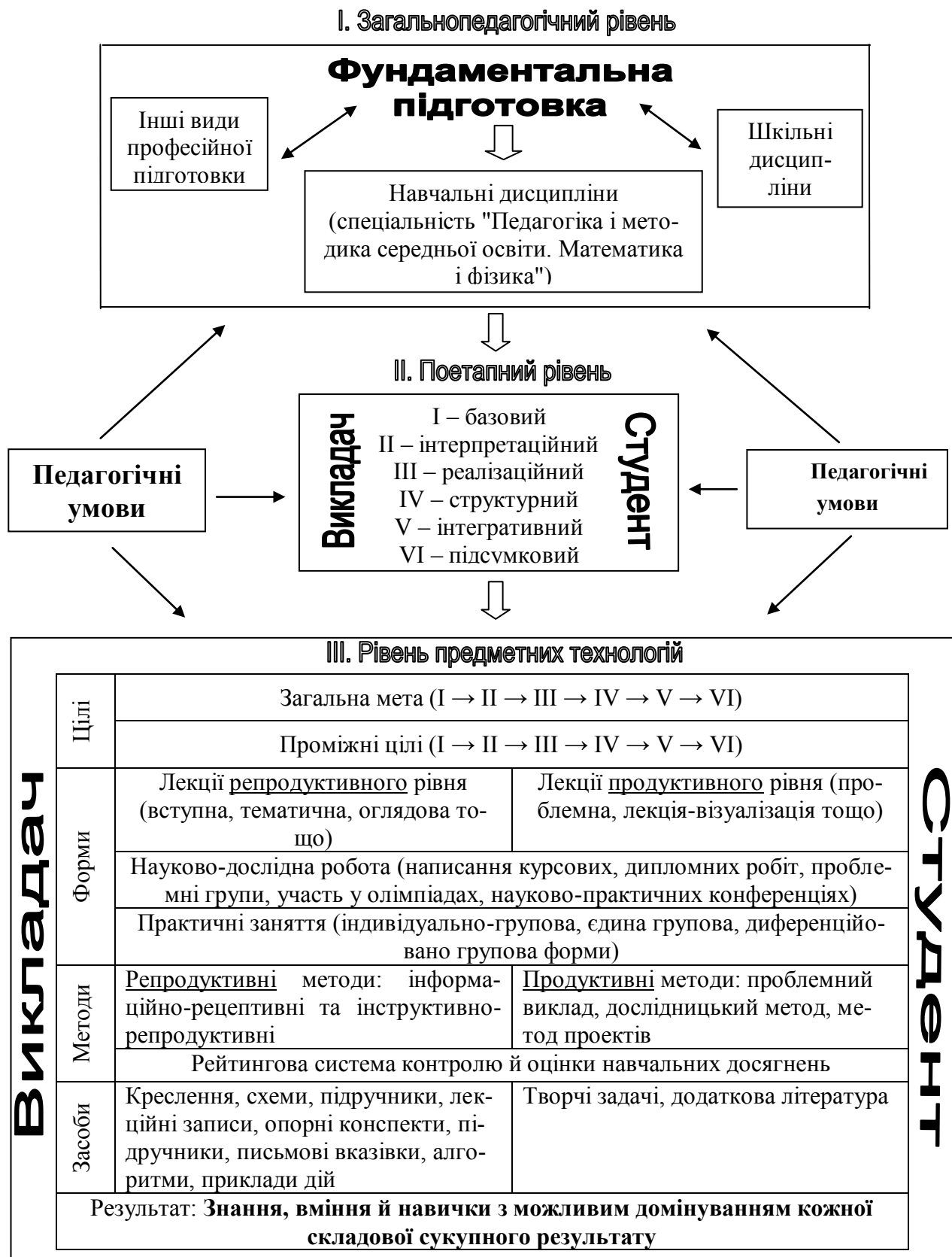


Рис. 3. Технологія забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики

Отже, вищезазначене дає підстави представити розроблену технологію у вигляді моделі (рис. 3).

Література

1. Беспалько В. П. Программированное обучение: дидактический аспект / В. П. Беспалько. – М., 1970. – С. 47–62.
2. Аузіна М. О. Система комплексної діагностики знань студентів : навч. посіб. / М. О. Аузіна, Г. Г. Голуб, А. М. Возна. – Львів : Львівський банківський інститут НБУ, 2002. – 38 с.
3. Богословский В. Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: методологические характеристики / В. Богословский. – СПб., 2000. – 141 с.
4. Бондар В. І. Дидактика : підруч. / В. І. Бондар. – К., 2005. – 191 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і гол. ред. В. Бусел. – К., Ірпінь : ВТФ Перун, 2001. – 1440 с.
6. Глинська М. Л. Шляхи вдосконалення роботи вчителя інформатики / М. Л. Глинська // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1999. – № 4. – С. 12–14.
7. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
8. Жебровський Б. М. Інформатизація навчального процесу столиці: крок у ХХІ ст. / Б. М. Жебровський, Г. В. Ломаковська // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1998. – № 3. – С. 3–6.
9. Концепція підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців для галузі зв'язку та сфери інформатизації до 2007 року / Затверджено наказом Державного комітету зв'язку та інформатизації України № 19 від 03.02.2003 р. – Київ, 2003. – 12 с.
10. Кукушин В. С. Дидактика (теория обучения) : учеб. пособ. – М. : ИКЦ "МарТ", 2003. – 368 с.
11. Лісова Н. І. Розвиток психолого-педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Н. І. Лісова. – К., 2005. – 20 с.
12. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посіб. для студ. пед. навч. зал. / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Х. : ОВС, 2002. – 400 с.
13. Максимова В. Н. Акмеология: новое качество образования : кн. для педагога / В. Н. Максимова. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – 99 с.
14. Моніторинг якості навчання – необхідна умова становлення творчої особистості й розвитку освітньої інституції (за результатами діагностування навченості учнів у школах області) / М. М. Барна, Г. М. Мокрицька, Н. І. Новикова та ін. ; за ред. Р. Б. Шияна. – Л. : ЛОНМІО, 2000-2001. – 178 с.
15. Наукова школа: центр професійної підготовки педагогічних кадрів (науковий доробок викладачів та аспірантів кафедри педагогіки Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка) : наук. збірн. / за ред. проф. О. А. Дубасенюк – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 334 с.
16. Науково-педагогічний пошук молодих дослідників : збір. наук. праць студ. та аспірант. / за ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка – Житомир : ЖДПУ, 2000. – С. 20–21.
17. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности : учеб. пособ. для студ. учреждений сред. проф. образования / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М., 2002. – 288 с.

18. Онищук Л. А. Інноватика – істотна складова гуманістичної парадигми учіння / Л. А. Онищук // Шлях освіти. – 2000. – № 4. – С. 13–16.
19. Основні завдання АПН на виконання рішень II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти та Указу Президента України "Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні". Доповідь Президента АПН України В. Кременя. – Педагогічна газета. – 2001. – № 12 (41). – С. 23–31.
20. Основы педагогики высшей школы : уч. пособ. / сост.: Р. И. Хмельюк, И. М. Богданова, Н. И. Дидусь др. – Одеса : ЮГПУ им. К.Д. Ушинского, 1998. – 96 с.
21. Підкасистый П.И. Компьютерные технологии в системе дистанционного обучения / П. И. Підкасистый, О. Б. Тыщенко // Педагогика. – 2000. – № 5. – С. 7–13.
22. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів : навч. посіб. / І. П. Підласий. – К. : Україна, 1998. – 343 с.
23. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, МОН 02.06.1993 р. № 161.
24. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України // Законодавчі акти України з питань освіти : збірн. – К. : Парламент. вид-во, 2004.
25. Програми для фізико-математичних факультетів педагогічних інститутів. Збірник № 1 // Рекомендовано комісією з математичних наук науково-методичної ради Міністерства освіти України. Протокол № 3 від 4.06.92. – К., 1993. – 176 с.
26. Резервы интенсификации учебно-воспитательного процесса педвуза : межвуз. ст. науч. тр. – Кострома : КГПИ, 1990. – 136 с.
27. Ротаєнко П.А. Реалізація перевірки знань учнів у мультимедійних системах навчання / П. А. Ротаєнко, Н. І. Самойленко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1998. – № 4 (8). – С. 15–18.
28. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн у контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія // А. А. Сбруєва. – Суми : ВАТ "Сумська обласна друкарня". Вид-во "Козацький вал", 2004. – 500 с.
29. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
30. Ситуаційна методика навчання: теорія й практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К., 2001. – 256 с.
31. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1980. – 96 с.
32. Смутьсон М. Л. Інтелектуальні навчаючі системи: теоретичний аспект / М. Л. Смутьсон // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1998. – № 4. – С. 3–6.
33. Соловьева И. П. Научно-методическое сопровождение деятельности педагогического коллектива как условие реализации личностного подхода (на примере системы образования Таймырского округа) : автореф. дис. на соискание науч степени канд. пед. наук: 13.00.01 / И. П. Соловьева. – СПб, 2005. – 18 с.
34. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.
35. Столяренко О. М. Формування гуманістичних рис школярів загальноосвітньої школи / О. М. Столяренко // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 53.
36. Сухомлинська О. Про стан теорії та практики виховання в освітньому просторі // Шлях освіти. – 1998. – № 3. – С. 5.

37. Теоретические основы непрерывного образования / под ред. В. Онушкина. - М. : Педагогика, 1987. - 208 с.
38. Теоретические основы процесса обучения в современной школе / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. - М., 1989. - 287 с.
39. Терещенко Т. П. Структура экспертної системи / Т. П. Терещенко // Комп'ютер у школі та сім'ї. - 1998. - № 3. - С. 31-36.
40. Холодная М. А. Формирование персонального познавательного стиля ученика как одно из направлений индивидуализации обучения / М. А. Холодная // Теория и практика продуктивного обучения / сост. Башмаков М. И. - М. : Народное образование, 2000. - С. 21-25.

РОЗРОБКА ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ УЧНІВ

У концептуальних положеннях Закону України "Про освіту", "Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті", "Концепції 12-річного навчання" та інших державних документах, які вийшли в останнє десятиріччя, зазначено, що нова українська школа повинна забезпечувати всебічний розвиток людини, як особистості та найвищої цінності суспільства, сприяти виявленню талантів, розумових здібностей, зміцненню фізичного здоров'я дітей.

Виходячи з цього, завданням педагогічних закладів освіти є підготовка фахівців, здатних до самостійного і творчого виконання своїх професійних обов'язків. Такий підхід вимагає вдосконалення форм і методів навчання, посилення їх спрямованості на розвиток індивідуальних здібностей особистості, вироблення практичних умінь та навичок, створення нових підходів до організації навчального процесу, посилення його індивідуалізації.

Аналіз існуючої системи підготовки у вищому педагогічному закладі вказує на необхідність переходу від традиційного інформаційно-пояснювального підходу організації навчального процесу до діяльнісно-розвивальних технологій навчання, оскільки важливим стає створення умов для максимального наближення змісту навчання до майбутньої професійної діяльності.

Відтак, розв'язання проблеми удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів передбачає перебудову – індивідуалізацію та технологізацію – всієї системи навчально-виховної роботи у вищому педагогічному закладі, основними методологічними принципами якої ми вважаємо діяльнісний, системний та особистісно орієнтований підходи до засвоєння теорії і вироблення практичних умінь та навичок.

В історії педагогічної науки існує тенденція до постійного пошуку вдосконалення систем, методів та форм підготовки майбутніх учителів, яка будується на загальних принципах побудови процесу навчання. Керуючись положенням (ще з часів Я. А. Коменського) про те, що успішність навчання залежить від рівня його організованості та керованості, більшість дослідників стверджує, що у навчальному процесі у всі часи реалізувалася певна технологія, сучасна ж педагогічна технологія є синтезом досягнень педагогічної науки та практики, поєднанням традицій-

них елементів минулого досвіду та того, що створено суспільним прогресом, гуманізацією та демократизацією суспільства.

В. П. Безпалько розглядає трансформацію педагогічних технологій в історії педагогіки на основі виділення "педагогічних епох", підкреслюючи, що кожна наступна технологія ніби асоціюється з послідувочою, збагачуючись набуваючи при цьому нових якостей, властивостей, особливостей, завдяки чому праця педагога стає більш ефективною [3;16].

Але сам термін "педагогічна технологія" вперше використовується в 20-х роках у наукових працях з педології та рефлексології (В. М. Бехтерев, І. П. Павлов, А. А. Ухтомський). Слово "технологія" у перекладі з грецького означає "мистецтво, майстерність, уміння". Технологія як процес являє собою керовану систему з передбачуваним результатом. Таким чином, у широкому розумінні технологія – це *розробка визначеної ідеї*.

Поняття "технологія в освіті" у міру розвитку трансформувалося в стійке словосполучення "освітня технологія" – напрям педагогіки, що має на меті підвищення ефективності освітнього процесу, гарантоване досягнення тими, кого навчають, запланованих результатів навчання. Термін "освітня технологія" вживається досить широко: побудова освітньої галузі, напрям у педагогіці, технологічно розроблена навчальна чи виховна система, система роботи певного вчителя.

Перше використання терміну "освітня технологія" та поширення інтересу до педагогічних технологій пов'язане зі школами США 30-років ХХ століття, що було зумовлено появою перших програм аудіовізуального навчання. Як новий напрям організації навчального процесу, що ставив за мету підвищення його ефективності, гарантоване досягнення учнями запланованих результатів навчання, педагогічна технологія сформувалася у зарубіжній педагогіці 40-х років та вирішальним чином вплинула на розв'язання освітніх проблем.

У 50-60 роки в США, Великобританії, Японії створюються національні ради з педагогічних технологій, видається понад 20 спеціалізованих журналів, які розглядають проблеми педагогічних технологій, аналізують різні підходи до їх визначення, розуміння та тлумачення. Прикладом використання технологічного підходу для розробки індивідуалізованих систем навчання може бути подане в середині 60-х років у центрі досліджень і розробок в галузі навчання Пітсбургського університету (США) "Індивідуально-спрямоване і бригадно-індивідуальне навчання", в основі якого є процес просування дитини за навчальною програмою у власному темпі при переважанні індивідуальної роботи і роботи у невеликих групах.

У 70-80 роках ХХ ст. у вітчизняній педагогічній науці триває подальше уточнення визначення поняття "педагогічна технологія", у якому припускають нечітку, двозначне тлумачення. Більшість авторів розуміють педагогічні технології як створення оптимально організованого навчального процесу, що розробляється на основі системного підходу. Перші спроби використання технологічного підходу у вітчизняній практиці зробили Т. О. Ільїна та М. В. Кларін [8]. Визнаними та відомими можна назвати технологію оптимізації навчального процесу (Ю. К. Бабанський) [1]; технологічний процес поетапного формування розумових дій (Н. Ф. Талізїна) [15]; технологію індивідуалізованого навчання (І. Е. Унт) [16]. Вітчизняна теорія і практика аналізу технологій в освіті відображена в наукових працях В. П. Безпалька, М. В. Кларина, І. Я. Лернера.

У 70-х роках починає активно здійснюватися підготовка професійних педагогів-технологів. У США відкривають інститут педагогічної технології, відділення технології навчання в університеті Південної Каліфорнії. В Угорщині також був створений Державний центр технологій навчання, основною метою якого була розробка новітніх систем підготовки спеціалістів.

У сучасній педагогічній науці існують різні підходи до *класифікації технологій*. С. О. Сисоєва пропонує таку ієрархію: освітня технологія – педагогічна технологія (технологія навчання і виховання) [14; 260], а також наводить інший приклад класифікації освітніх технологій, що використовується в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях: методологічні (на рівні педагогічних теорій, концепцій, підходів), стратегічні (на рівні організаційної форми взаємодії), тактичні (на рівні методики, метода, прийому); Д. В. Чернілевський [17; 29] розподіляє технології на традиційні і технології активного навчання. За способом мотивації технології розвивального навчання у педагогіці поділяють на такі, що ґрунтуються: на пізнавальному інтересі (Л. В. Занков, Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов); на потребі самовдосконалення (Г. К. Селевко); на творчих потребах (І. П. Волков, Б. П. Неменський); на соціальних інстинктах (І. П. Іванов). Найбільш детальною є класифікація педагогічних технологій, розроблена Г. К. Селевко на основі виділення загальних ознак (цільові орієнтири, характер взаємодії, організація навчання тощо).

У сучасній педагогічній науці існують різні підходи до тлумачення і самого терміну "педагогічна технологія", наведемо найбільш типові:

- як сукупність і порядок функціонування усіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, тобто певну *алгоритмізацію* спільної навчально-виховної діяльності (М. І. Богданова, О. О. Кіяшко, М. В. Кларін, І. Я. Лернер, Б. Т. Лихачев, В. М. Шепель);

- як впровадження в педагогіку системного способу мислення, проєкту певної моделі педагогічної системи реалізованої на практиці (В. П. Безпалько, В. М. Монахов, Т. І. Самойленко, Д. В. Чернілевський);

- як спеціально організований процес, котрий передбачає визначення найбільш раціональних засобів реалізації поставлених цілей (І. П. Волков, С. О. Гунько, М. Д. Касьяненко, Г. К. Селевко, Н. Ф. Тализіна);

- як процес модернізації дидактичної системи на основі вивчення і дослідної перевірки елементів, що її утворюють (Ф. Янушкевич). У цьому випадку мова йде про оптимізацію навчального процесу, тим самим поняття "технологічність" розглядається як синонім поняття "ефективність" (М. Кларк, Ф. Персиваль, К. Чедуїк).

Аналіз поглядів сучасних дослідників засвідчує також й розмаїття підходів до сутнісної характеристики педагогічної технології. Більшість авторів вказують на системний характер педагогічної технології (В. П. Безпалько, С. О. Гунько, М. В. Кларін), що полягає в систематичному і послідовному втіленні в практику спроектованого навчально-виховного процесу з урахуванням технічних та людських ресурсів, характеру їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти.

Майже така кількість дослідників називає важливою таку ознаку, як *спрямованість на запланований результат* (І. М. Богданов, І. П. Волков, М. Д. Кас'яненко, Б. Т. Ліхачев, Г. К. Селевко та ін.), що досягається чіткою постановкою цілей, їх уточненням з орієнтацією на інтенсифікацію навчання сукупністю навчальних дій суб'єктів навчальної діяльності.

До важливих ознак відносять також *раціональність засобів досягнення мети* (І. М. Богданова, О. О. Кіяшко, В. М. Шепель та ін.), що базується на сукупності психолого-педагогічних установок, які визначають систему способів, принципів і використовуються за умов оптимальності ресурсів та зусиль всіх учасників освітнього процесу.

На *особистісно-орієнтований характер* педагогічної технології вказують І. М. Богданова, Н. В. Борисова, С. О. Сисоєва, Т. І. Самойленко, як сумісної педагогічної діяльності з безумовним забезпеченням комфортних умов для суб'єктів цієї діяльності.

Соціальний характер підкреслюють В. М. Монахов, О. О. Кіяшко, С. О. Сисоєва, як створення адекватної до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтованої навчально-виховної системи соціалізації особистісного і професійного розвитку людини.

Діяльнісний характер відзначають Т. І. Самойленко, О. Я. Савченко, В. О. Сластьонін, що включає впорядковану систему дій і операцій, які забезпечують постановку педагогічних цілей, змістові, інформаційно-предметні і процесуальні аспекти.

Проведений семантичний аналіз дав можливість уточнити зміст поняття "педагогічна технологія" та сформулювати його означення у такому вигляді: спеціально створений, адекватний до потреб та можливостей особистості та суспільства процес активного засвоєння теоретичних знань і практичних умінь у ході організаційно упорядкованої раціональної діяльності, яка спрямована на гарантоване досягнення запланованого результату. Системний підхід до розгляду визначеного поняття дозволяє виділити та охарактеризувати його основні структурні компоненти.

Об'єктом переважна більшість дослідників (Н. В. Борисова, М. В. Кларін, П. І. Самойленко, Д. В. Чернилевський та ін) називають цілі, зміст, методи, засоби, організаційні форми навчання.

Предмет педагогічної технології – конструювання системи шкільного навчання і професійної підготовки.

Основою технологічного підходу, на думку П. І. Підкасистого, є системний підхід який охоплює всі основні аспекти розробки процесу навчання: від постановки цілі, конструювання навчального процесу до перевірки його ефективності [12]. Створення на основі конкретних діагностичних цілей чіткої системи організації та здійснення процесу навчання, дозволяє відзначити його технологічний характер та безпосереднє наближення до параметрів педагогічної технології.

Сутністю технологічного підходу більшість дослідників вважають визначення раціональних засобів досягнення мети (Н. Ф. Гализіна), модернізацію, оптимізацію і інтеграцію навчального процесу (П. І. Самойленко, Ф. С. Янушкевич), особистісно орієнтовану спрямованість (Н. В. Борисов). Його реалізація спрямована на досягнення конкретної мети, яка має бути діагностичною, на відміну від існуючих декларативних.

Специфікою педагогічної технології є те, що в її межах конструюється і здійснюється навчальний процес із точно заданими цілями, досягнення яких має піддаватися чіткому опису і визначенню. Гарантоване досягнення поставлених цілей відбувається за рахунок оперативного зворотного зв'язку і корекції, що пронизує весь процес навчання.

Серед найбільш перспективних шляхів реалізації завдань національної школи вважається впровадження *інноваційних технологій*, під якими розуміють педагогічні технології, що спрямовані на вирішення актуальних проблем системи освіти, базуються на мотивації суб'єктів педагогічної діяльності, мають на меті подолання наслідків деструктивних процесів у системі освіти, виведення її на більш високий, конкурентноспроможний рівень. Відтак, удосконалення якості підготовки вчителя у сучасних умовах знаходиться у залежності від модернізації освіти, впро-

вадження у практику вищої школи інноваційних педагогічних технологій. Визнання технологізації, як системоутворюючого фактору практичного перетворення процесу навчання у закладах вищої освіти відповідно до сучасних завдань дає змогу майбутньому вчителю глибше усвідомити своє справжнє покликання, реальніше оцінити потенційні можливості, розглянути педагогічний процес з позиції кінцевого результату.

Індивідуальний підхід як принцип реалізується у всіх існуючих технологіях, тому індивідуалізацію навчання можна вважати *проникаючою технологією*, тобто особливою організацією навчального процесу, що має ознаки технологізованості, а індивідуальний (особистісно-орієнтований) підхід, індивідуальні та індивідуалізовані форми є пріоритетними.

Виходячи з цього педагогічна технологія індивідуалізації навчання являє собою динамічну систему, яка охоплює усі ланки процесу навчання: мету, зміст, методи, засоби, та має спрямованість на попередження неуспішності при виконанні навчальної програми, формування загально-навчальних умінь та навичок, розвиток пізнавальних інтересів, покращення мотивації навчання, виховання особистісних якостей.

Тому вдосконалення підготовки сучасного учителя має бути спрямоване на забезпечення можливості у майбутньому будувати технології навчання на основі індивідуального підходу до кожного учня, що можливо здійснити тільки за умови індивідуалізації процесу оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками у вищому педагогічному закладі освіти.

Більшість дослідників (Д. А. Белухін, В. І. Бондар, М. Б. Євтух, В. І. Лозова, В. Л. Омельченко, О. М. Пехота, І. П. Підласий, О. Я. Савченко, В. О. Сластьонін та ін.) вважають, що індивідуалізація повинна бути також головним принципом підходу до сутності та методів викладання будь-якої дисципліни у вищому педагогічному закладі і певним кінцевим результатом підготовки до майбутньої професійної діяльності, яка передбачає організацію навчального процесу на різних рівнях складності і дає змогу кожному повністю реалізувати свої можливості, інтереси, нахили та здібності.

Осмисленню підходів, пов'язаних із дослідженням питання підготовки студентів до індивідуалізації навчання сприяли роботи О. А. Богопольського, В. М. Володька, С. У. Гончаренка, В. В. Гузєєва, Л. В. Кондрашової, Е. С. Рабунського, Г. К. Селевка, І. Є. Унт та ін., які наголошували на тому, що педагогічна теорія і практика потребують якісно нового визначення змісту, принципів і методів професійної підготовки.

Визначений підхід до побудови педагогічної технології, на наш погляд, є найбільш вдалим та перспективним, оскільки дає можливість ро-

зглядати її як особистісно-орієнтовану систему, спрямовану на посилення ефективності професійного розвитку, створює умови для забезпечення фундаменталізації підготовки та індивідуалізації процесу навчання, розвитку творчості, адже визнання людини, як особистості та найвищої цінності суспільства, задоволення її освітніх, професійних потреб, розвиток її природних обдарувань є одним з головних принципів технологізації освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти.

Останнє дає можливість розглядати підготовку майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів як об'єктивний творчий процес, який має ґрунтуватися на індивідуальному та технологічному підходах, що дозволить підвищити успішність студентів, більшою мірою реалізувати їх пізнавальний потенціал, сприяти формуванню у них професійного світогляду, перевести "суб'єкт-об'єктні" відносини в площину "суб'єкт-суб'єктних".

Таким чином, педагогічну технологію підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів будемо розглядати, як особливу організацію вивчення педагогічних дисциплін, яка має всі ознаки індивідуалізації та технологізації; пробуджує позитивну соціальну мотивацію; сприяє розвитку професійних знань, оволодінню способами використання форм, методів, засобів індивідуальної роботи; готує до індивідуалізації навчання у професійно-педагогічній діяльності на основі індивідуального підходу.

Авторська технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів розроблялася для використання у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Відповідно до прийнятого підходу, поняття "цикл педагогічних дисциплін" системно відображає фундамент всієї педагогічної науки і вміщує наступні розділи: загальні основи педагогіки, теорію та методичку виховання, дидактику, історію педагогіки. Кожен з них можна розглядати як окрему навчальну технологію, що включає структурні компоненти загальної педагогічної технології і має свої особливості. Системний підхід до педагогічної технології дозволяє дотримуватись єдиної логіки побудови і розгортання не тільки кожної окремої дисципліни, але й змісту всієї підготовки майбутнього вчителя – від постановки цілей, конструювання змісту та способів роботи до перевірки ефективності.

У представленій технології можна виділити на основі використання досліджень Г. К. Селевко такі класифікаційні параметри:

✓ за рівнем застосування запропонована технологія є частково-предметною, проте модель стратегії індивідуалізованої пізнавальної діяльності може успішно застосовуватися у ході вивчення різноманітних

дисциплін; водночас вона є джерелом інноваційних ідей у майбутній професійній діяльності, тобто – загальнопедагогічною;

✓ *за головним чинником розвитку* – соціогенною, біогенною та психогенною. Сутністю є активізація пізнавальних здібностей студентів поряд з інтенсифікацією і посиленням особистісного розвитку кожного. Останнє дозволяє перейти від керівництва активністю студентів до самодетермінації, тобто виділення факторів соціалізації і співробітництва як найбільш значущих;

✓ *за концепцією засвоєння* – асоціативно-рефлекторною, розвиваючою, яка стимулює студентів до формування інноваційного підходу до педагогічної діяльності, розвиває творчі і критичні аспекти мислення, сприяє подоланню розбіжностей між змістом теоретичної підготовки в процесі навчання і реальними діями під час практичної роботи;

✓ *за орієнтацією на особистісні структури* – інформаційно-операційною, такою, що спрямована на формування знань, умінь, навичок, розвиток способів розумових дій у цілісній системі, що дозволяє аналізувати, осмислювати, коригувати педагогічні дії;

✓ *за характером змісту* – світською, навчальною, такою, що будується на традиційному навчальному плані з опорою на предметні, педагогічні знання, міжпредметні та внутріпредметні зв'язки;

✓ *за організаційними формами* – традиційною, академічною, індивідуальною, творчою, тому що використовуються як традиційні форми і методи навчання, так і творчі, індивідуальні, індивідуалізовані з опорою на активність студентів у цілісному навчальному процесі;

✓ *за стилем взаємостосунків* – індивідуально-орієнтованою системою співробітництва, коли окремий індивід визнається унікальним і неповторним, а отримані результати можуть розглядатися тільки щодо нього самого, що заохочує і посилює ефективність навчання, приносить задоволення у самореалізації, бажання спілкування, співробітництва;

✓ *за переважаючим методом* – розвиваючою та само розвиваючою, оскільки підтримує та стимулює цілі у когнітивній, афективній і психомоторній сфері на всіх рівнях [13, с. 27–39].

У авторській технології нами виділена система взаємопов'язаних *цільових орієнтирів*: дидактичні, розвиваючі, виховуючі, соціальні.

Дидактичні орієнтири передбачають формування теоретичної свідомості і мислення, що сприяє оволодінню у процесі навчання не тільки знаннями, але й засобами розумової діяльності; виробленню індивідуального стилю навчальної діяльності, уміння відтворювати в навчальній діяльності логіку наукового пізнання; формуванню й удосконаленню фахових знань, умінь і навичок. Отже, основна дидактична задача полягає в тому, щоб допомогти студентам знайти, усвідомити і прийняти ці-

лі і програму, засвоїти навчальні і фахові знання, уміння, прийоми і методи роботи.

Розвиваючі орієнтири спрямовані на розвиток загальнонавчальних умінь і навичок, індивідуальних пізнавальних і творчих здібностей (умінь порівнювати, зіставляти і синтезувати інформацію; оцінювати як сам процес, так і результат; обґрунтовувати і міркувати; передбачати наслідки; бути здатним до перегрупування ідей і зв'язків; дивергентного мислення, багатосторонньої уяви). Ці орієнтири окреслюють студентам базову психолого-педагогічну підготовку для свідомого керування своїм розвитком.

Виховуючі орієнтири спрямовані на допомогу майбутнім учителям у самовизначенні і саморозвитку; сприяють формуванню індивідуального стилю діяльності, виробленню індивідуальної позиції, вихованню самостійності, здатності до співробітництва.

Соціальні орієнтири передбачають формування соціальних умінь та навичок, необхідних у майбутній педагогічній діяльності; оволодіння дійовими зразками і моделями професійної діяльності, навичками сучасного соціального життя, суспільно-значущими цінностями.

На основі аналізу поданих цільових орієнтирів та їх взаємозв'язку можна відзначити, що *головним завданням* авторської технології є адаптація студентів у майбутній професії, формування педагогічного світогляду у процесі засвоєння теоретичних знань та вироблення професійних умінь.

В основу формування *системи принципів*, якими керувалися при створенні та реалізації запропонованої технології, були покладені принципи, розроблені й використані в системах П. Я. Гальперіна, В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, Л. В. Занкова, Г. К. Селевка, М. М. Скаткіна, а саме:

- *провідна роль теоретичних знань* при обов'язковій реалізації їх в уміннях і навичках. Для успішного виконання фахових функцій необхідний високий рівень теоретичних знань, а уміння й навички складають основу педагогічної діяльності. Від ступеня їх сформованості залежить результативність педагогічного процесу, а низький рівень – є причиною утруднень і невисокої результативності професійної діяльності, що й зумовлює місце даного принципу в нашій системі;

- *принцип індивідуального підходу* передбачає глибоке знання та врахування індивідуальних особливостей і навчальних можливостей студентів, рівня їх психологічного розвитку на кожному етапі навчання, що дає можливість встановлення зворотного зв'язку й корекції навчального процесу, допомагає будувати завдання на різному рівні складності;

- *навчання на високому рівні утруднення* ґрунтується на індивідуальному підході у проведенні занять, якій заснований на врахуванні індивідуальних особливостей студентів, узгодженням із зоною їх найближчого та актуального розвитку;

- *ідея вільного вибору* рівня складності завдань, темпу навчання, стилю діяльності, що веде до усунення "середніх", "сильних" та "слабких" груп як стійких новоутворень і дає можливість майбутньому педагогу перетворитися на суб'єкт навчання, свідомо керувати своїм розвитком, почувати себе комфортно у навчальному процесі;

- *варіативність процесу навчання* передбачає розмаїття змісту, завдань, форм та методів у підготовці і проведенні занять, диференційований підхід у розподілі завдань, що є найбільш оптимальним у процесі формування індивідуальних умінь і навичок майбутніх педагогів;

- *педагогізація діяльності кожного студента* – з одного боку, перенесення акценту з викладання на навчання, а з іншого, професіоналізація процесу навчання. Студенти краще засвоюють матеріал, не просто слухаючи і відтворюючи, а виступаючи активним суб'єктом навчання. Реалізація даного принципу забезпечує створення психологічного стану задоволеності у процесі навчання і впливає на формування їх педагогічної позиції;

- *активізація студента в процесі навчання* вимагає організації засвоєння знань, умінь і навичок на основі їх численного повторення та застосування у різних ситуаціях; тренування й заохочення творчості, стимулювання індивідуальної дослідницької діяльності, що спрямовуватиме педагогічний процес на пробудження внутрішніх сил особистості, стимулювання самодіяльності, ініціативи, творчості;

- *співробітництво і взаємодопомога в навчанні*. Процес реалізації цього принципу співвідноситься з основним стрижнем сучасної парадигми освітнього процесу – ідеєю співробітництва суб'єктів навчання і виховання.

Запропонована система принципів визначає стратегію діяльності як викладача, так і студента у плані постановки цілей і задач курсу, а також відбору форм, методів, змісту.

Виходячи з наведеної вище системи принципів, можна визначити такі *особливості* поданого нами змісту курсів педагогічних дисциплін:

- основний зміст визначається чинними освітніми стандартами;
- структурування навчального матеріалу у вигляді блоків, схем, таблиць;
- спрямованість на формування загальнонавчальних знань, умінь і навичок;

- систематизація та інтеграція теоретичної бази всього процесу навчання;

- спрямованість змісту, методів, форм на розкриття і використання суб'єктивного досвіду кожного студента;

- спрямованість змісту навчальних завдань на забезпечення стабільності та ґрунтовності знань, рухливість, динамічність, фахову спрямованість майбутнього вчителя;

- пріоритетність студента у виборі завдань та способів роботи, що дозволяє виробити активну особистісну позицію, керувати своїм розвитком.

В основу технології індивідуалізованої підготовки майбутніх учителів має бути покладене творче оволодіння педагогічною теорією, залучення до активної пізнавальної діяльності, застосування власного професійного і соціального досвіду, розвиток креативного мислення й уяви, як важливої професійної характеристики майбутнього педагога, що впливає на визначення *позицій суб'єктів навчальної діяльності* та способи їх взаємодії.

Позиція викладача – консультант, радник, що допомагає організувати навчальну роботу; підтримує ініціативу; розвиває індивідуальність; допомагає в пошуку джерел інформації; сам є джерелом інформації; підтримує зворотний зв'язок; координує та коректує спільну діяльність.

Позиція студента – суб'єкт пізнання: вільно вибирає рівень і складність завдань; активно бере участь у навчанні; формує індивідуальний стиль творчої діяльності; усвідомлює темпи свого просування; адаптується в майбутній професії.

Загальна позиція – співробітництво, суб'єкт-суб'єктні відносини, ділове партнерство.

Виходячи із запропонованих позицій, можна зробити висновок про те, що перехід до індивідуально-орієнтованого, індивідуалізованого навчання можливий шляхом розробки педагогічної технології з використанням активних форм і методів навчання, що передбачають максимальну самостійність та творчість студента.

Основним стрижнем запропонованої технології є *технологічна карта-схема курсу(теми)* і *технологічна карта-схема конкретного заняття*, що разом з цільовими орієнтирами та принципами складають структурну модель запропонованої технології (рис. 1).

Технологічна карта-схема курсу вміщує: I – загальні цілі, II – технологічні цілі, III – форми організації навчання, IV – методи проведення заняття, V – засоби перевірки й оцінки результатів (п'ять взаємопов'язаних та взаємозалежних етапів). Особливостями реалізації запропонованої технології є: професійно-педагогічне спрямування навчального процесу;

орієнтація на поетапне формування знань, умінь та навичок; гнучка система оцінки знань; максимальна самостійність студентів у їх оволодінні.

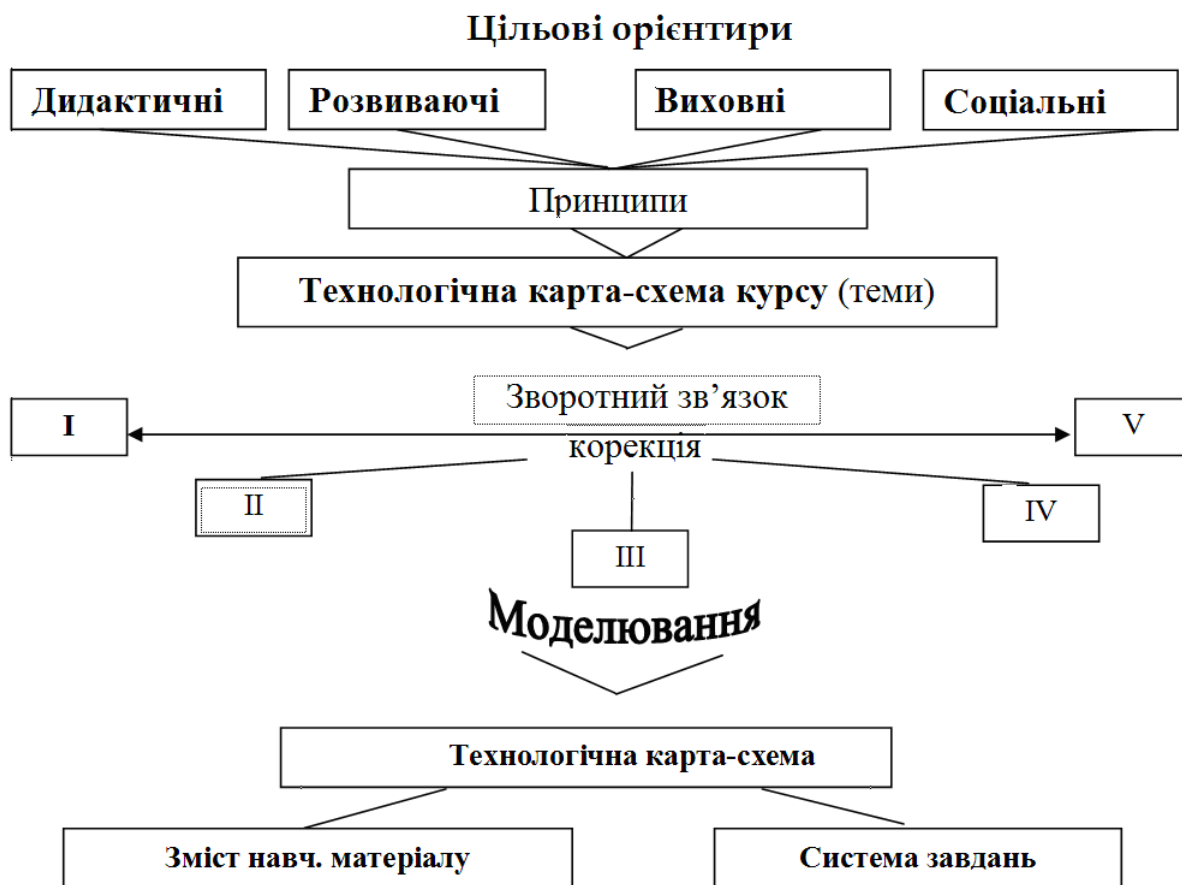


Рис. 1. Структура педагогічної технології підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів основної школи

I етап – постановка загальної мети. Загальна мета курсу формулюється традиційним способом і є основою для постановки технологічних цілей.

Авторська технологія подає процес цілеутворення на трьох рівнях: стратегічному, поетапному, оперативному. На стратегічному рівні відбувається педагогічна інтерпретація суспільно-державного замовлення і побудова загальної моделі підготовки. Виходячи з цього стратегічну (загальну) мету педагогічної технології підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів основної школи можна представити як взаємозв'язок дидактичних, розвиваючих, виховних, соціальних орієнтирів, що спрямовані на формування готовності до професійної діяльності (зокрема, індивідуалізації навчання учнів).

На рівні поетапного цілеутворення стратегічна мета конкретизується на основі зіставлення її з конкретними розділами педагогіки. Рівень оперативного цілеутворення полягає у формуванні цілей вивчення окремих навчальних тем.

Головною умовою є те, що мета технологічної підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів досягається шляхом вирішення двох завдань: озброєнням студентів системою спеціальних знань, умінь, навичок та формуванням готовності до цього виду діяльності. Ці завдання не можуть бути реалізовані незалежно одне від одного, оскільки перетворення знань у педагогічні уміння й навички відбувається на основі їх перебудови у структурну систему та її перенесення у практичні сфери застосування.

II етап – формулювання технологічних цілей – конкретних, на основі таксономії (класифікації і систематизації об'єктів, їх взаємозв'язку і використання для опису категорій, розміщених ієрархічно і послідовно). Такий спосіб розроблений Б. Блумом у когнітивній сфері; він дає можливість добирати зміст освіти осмислено, на основі чітко визначених категорій (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка) [5; 40]. Другою умовою технологічної постановки цілей є повний переклад цілей на мову зовнішньо виражених дій, що формуються через результати навчання і дають можливість чітко їх визначити.

Поступове переведення загальних навчальних цілей у конкретні не може мати спрощено-лінійний характер – його потрібно проводити, спираючись на загальний зв'язок. Основна умова – навчальна мета має бути описана так, щоб її досягнення можна було визначити однозначно (ідентифікувати). Складена таксономія стає також орієнтиром для визначення цілей повсякденної навчальної діяльності, допомагає у виборі методів підготовки та проведення заняття, конструюванні системи навчальних завдань.

При проектуванні цілей вивчення різних педагогічних дисциплін (поетапні) нами було використано логіку *таксономії навчальних цілей*, яка дозволила на основі об'єктивного та суб'єктивного контролю суттєво удосконалити процес викладання педагогічних дисциплін. Застосування способу таксономії, крім того, сприяє поступовому самостійному формулюванню студентами цілей окремих етапів заняття, допомагає виробленню уміння технологічної постановки мети виховного заходу (теорія та методика виховання), окремого уроку (дидактика) та сприяє формуванню готовності до аналізу як сучасних, так і технологій минулого.

Використання технологічної постановки мети дає можливість концентрувати зусилля на головному, чітко представляти, на якому ступені навчання знаходяться студенти, розробляти еталони для оцінки результатів навчання. Таким чином навчальний процес для кожного стає індивідуалізованим.

III етап – вибір форм організації навчання. Важливою умовою успішно-

го використання пропонованої технології є *система лекцій*, метою яких є розвиток теоретичного мислення, формування інтересу до педагогічних дисциплін, знайомство з актуальними проблемами педагогіки, розвиток професійної мотивації. Вони будуються за блоковою структурою, у вигляді матеріалу переважає проблемний підхід. Використовуються різні типи лекцій: у вигляді дискусії, з розглядом педагогічних ситуацій, у формі діалогу, бесіди, проблемна, інформаційна лекція тощо. Загальним для всіх типів є їх професійно-педагогічна спрямованість на індивідуалізацію навчального процесу. Кожен тип лекції передбачає поетапне управління навчальною діяльністю студентів, спрямовує їх на засвоєння відповідних знань, умінь і навичок, дає конкретні цільові установки, окреслює стратегію.

Семінарські та лабораторні заняття залишаються основними формами навчального процесу. Заняття проводяться з урахуванням специфіки технологічної побудови навчального процесу, ступеня підготовленості студентів, у ході яких окреслюються шляхи подальшого самостійного вивчення навчального матеріалу, визначаються способи використання отриманих теоретичних знань у практичній діяльності. Кожна форма навчання здійснюється як цілеспрямована навчальна діяльність, в ході якої майбутній педагог стає в положення або суб'єкта – джерела ідей, або опонента, що діє в межах колективного обговорення проблеми.

Основне завдання – створити умови для професійної активності студентів, свідомої постановки ними завдань самовиховання та творчого розвитку та мають *ряд особливостей*:

- співробітництво викладача і студентів;
- конструювання навчальної діяльності, яка дозволяє розкрити суб'єктивний досвід, поглибити і розширити педагогічні знання;
- створення розвиваючої атмосфери зацікавленості;
- стимулювання різноманітних способів виконання завдань;
- оцінювання не тільки кінцевого результату, але й процесу діяльності;
- заохочення прагнень аналізувати способи роботи товаришів, вибирати й засвоювати найбільш раціональні, знаходити власні;
- формування професійно-педагогічного мислення, творчого оволодіння професією вчителя;
- основний характер діяльності – перетворюючий (спостереження, порівняння, групування, класифікація);
- заохочення до інтенсивної самостійної діяльності, пробудження потреби в професійному самовихованні і самоосвіті;
- створення творчої атмосфери, що дозволяє проявляти ініціативу, самостійність, розвинути професійно значущі властивості та якості;

- використання проблемних питань і завдань, що спонукають до реалізації власного творчого потенціалу, сприяють формуванню власної позиції, формулюванню висновків, побудові гіпотез та діалогу з опонентами;

- використання статусно-рольової взаємодії у навчальному процесі;

- надання можливості виступати на заняттях у ролі викладача, як способу формування уявлень про сутність і специфіку учительської професії, удосконалення педагогічних умінь і навичок.

Поряд з традиційними семінарами використовуються й нетрадиційні: диспут, ділова гра, прес-конференція, проблемний семінар, семінар-діалог, семінар-зустріч, у вигляді розгорнутої бесіди, з елементами індивідуальної і групової роботи.

Лабораторно-практичні заняття проводяться на основі використання технології колективних творчих справ, інтеграції з іншими навчальними дисциплінами, у вигляді конкурсів, на базі школи тощо.

IV етап – вибір методів проведення заняття спрямований на збагачення уяви, мислення, пам'яті, мовлення, розкриття суб'єктивного досвіду кожного, залучення до різноманітних видів діяльності. Організація роботи передбачає використання як традиційних, так і нетрадиційних методів, які дозволяють сформувати у майбутніх педагогів готовність до виконання професійних функцій. Основна вимога до вибору – активна і творча спрямованість методу.

Під *активними формами та методами* роботи будемо розуміти такі, які під час вивчення певного навчального матеріалу стимулюють не тільки пам'ять, але й мислення, допомагають уникнути стереотипів, шукати самостійні оригінальні варіанти відповідей та шляхи вирішення проблем. Їх використання дає можливість швидко вникнути у сутність складних явищ та процесів, зрозуміти й засвоїти теоретичні питання та висновки, вносить у навчальний процес елементи дослідження, пошуку, порівняння різноманітних фактів, допомагає більш чітко визначити власну точку зору.

Запропонована класифікація методів побудована на основі таксономії Блума у когнітивній сфері і вміщує як стандартні, так і нестандартні методи, а саме:

- ❖ *на рівні категорії знань*: експрес-контроль; експрес-оцінка підготовки до заняття; інформаційне повідомлення; тест; індивідуальне опитування; фронтальне опитування; залік; колоквіум; робота з педагогічним словником; бесіда; розповідь; взаємоопитування; бліцопитування; тренувальні роботи; вправи за зразком;

- ❖ *на рівні категорії розуміння*: індивідуалізовані завдання; консультація; парне опитування; опитування ланцюжком; дискусія; робота в

парах змінного складу; метод міркування вголос; бесіда з елементами дискусії; бесіда проблемного характеру; індивідуалізована фронтальна бесіда; робота з підручником; ілюстрація; демонстрація; проблемні питання; проблемні завдання; проблемні вправи;

❖ *на рівні категорії застосування*: мікрОВикладання; розв'язання педагогічних задач; проблемні питання; проблемні ситуації; семінар; приклад; індивідуальні завдання; вікторина; тренінг; імітаційні ігри; операційні ігри; виготовлення дидактичних матеріалів;

❖ *на рівні категорії аналізу*: реклама періодичної педагогічної преси; конспектування педагогічної літератури; впорядкування анотації; аналіз педагогічних понять; впорядкування кросвордів; упорядкування схем, таблиць; інформаційне повідомлення; впорядкування плану; аналіз шкільної документації; індивідуальні завдання дослідницького характеру; аналіз педагогічних ситуацій; аналіз зібраних педагогічних фактів;

❖ *на рівні категорії синтезу*: реферати; доповіді; педагогічні твори; творчі індивідуальні завдання; моделювання фрагменту навчально-виховного процесу; конкурсні завдання; рольові ігри; диспут на педагогічні теми; впорядкування частини конспекту уроку, позакласного заходу; впорядкування гри; розробка сценарію; "інтерв'ю через роки";

❖ *на рівні категорії оцінки*: педагогічний рольовий театр, аналіз виступу колеги; самоперевірка; експертна оцінка; експеримент; взаємоперевірка; мозковий штурм; колективний пошук; евристична гра; підсумкова контрольна робота; колоквиум.

Така класифікація методів навчання дозволяє більш свідомо і цілеспрямовано добирати їх до кожного заняття і полегшує цей пошук.

V етап – вибір способів перевірки й оцінки результатів організованої діяльності. Якість і обсяг виконаної роботи оцінюється не з огляду на їх відповідність щодо уявлень викладача про посиленість і доступність знань, а з позиції суб'єктивних можливостей студента. Тому рівень знань студента розглядається не порівняно з нормами оцінок або зіставленні з успіхами товаришів, а стосовно попередніх власних досягнень, що сприятиме переходу від оцінки до самооцінки, стає показником індивідуального розвитку.

Технологічна постановка цілей (формування їх через результати навчання) зумовлює також надійність і об'єктивність оцінки, способи якої можуть бути різними. На основі конкретизації цілей, прийнятій в американських освітніх технологіях, етапи мислення (категорії) за таксономією Б.Блума поділяють на два рівня: "знання", "розуміння", "використання" вважаються навичками достатнього порядку, "аналіз", "синтез", "оцінка" – високого [5; 41]. Такий підхід дозволяє розв'язувати завдання багаторівневого планування результатів навчання на мові зазда-

легідь визначених результатів діяльності (сукупності дій) тих, хто навчається.

Деякі результати навчання можна отримати, безпосередньо спостереігаючи за діями студентів. Результати діяльності, що знаходяться у межах категорії "знання", свідчать про недостатній рівень організації заняття і засвоєння знань без сформованості умінь і навичок. Діяльність на рівні категорій "знання", "розуміння", "застосування", свідчить про засвоєння педагогічних знань, умінь і навичок і вказує на середній рівень проведення заняття. Результати діяльності, що спостереігаються у межах категорій "знання", "розуміння", "застосування", "аналіз", "синтез", "оцінка", є показником високого рівня проведення заняття і засвоєння знань, умінь, навичок, розвитку пізнавальних і творчих здібностей.

Оцінювання результатів діяльності можна здійснити, використовуючи спеціальні способи (тести, опитувальники, творчі завдання). Технологічно сформульовані цілі, які самі по собі вже є еталоном, легко трансформуються в етalon-тест, що дає можливість не тільки педагогу, але й кожному студенту завжди чітко уявляти, на якій сходинці пізнання вони знаходяться. Таким чином, навчальний процес стає індивідуалізованим для кожного студента, що дозволяє вдосконалювати фахові знання, уміння і навички, виходячи з інтересів і спеціальних здібностей студентів.

Органічним продовженням технологічної карти-схеми курсу є *технологічна карта-схема заняття*, що вміщує систему завдань і схематичну побудову навчального матеріалу.

Система спеціальних завдань до кожної теми, що передбачала зв'язок з педагогічною практикою, була розроблена урахуванням вимог індивідуалізації та професійної спрямованості навчання. Їх загальний зміст був спрямований на стимулювання активності, вдосконалення особистісних якостей, поширення і поглиблення педагогічного кругозору, розвиток здатності до творчого виконання професійних функцій.

Систематизація навчальних завдань відбувалася на основі таксономії: кожній категорії відповідали певні завдання (рівнева класифікація), у ході виконання яких формувалися первинні уявлення теоретичного матеріалу теми, розвиток умінь виділяти сутнісні характеристики понять, використовувати їх для розв'язування загальних питань, обґрунтовувати педагогічні факти. Завдання на рівні категорій "знання", "розуміння", "застосування" – обов'язкові для виконання усіма; "аналіз", "синтез", "оцінка" – за вибором і бажанням студентів.

Представлена технологія конструювання системи завдань веде у майбутньому до вироблення умінь досліджувати теоретичні аспекти, використовувати систему понять у вирішенні практичних питань а та-

кож дозволяє студентам свідомо вибирати посильні, тобто спрямовувати навчальну діяльність у напрямі індивідуалізації процесу навчання.

Зміст навчального матеріалу з педагогічних дисциплін будується за принципом блокового введення теоретичних знань, поданих у вигляді схем. Це дозволяє простежити внутрішні і зовнішні зв'язки понять, що аналізуються. Схеми мають як закінчений, так і незакінчений вигляд, супроводжуються питаннями, завданнями, додатковим та довідковим матеріалом, що спонукає студентів знаходити різноманітні форми таблиць, організувати обговорення численних варіантів їх використання.

Систематичне конструювання теоретичного матеріалу у вигляді схем спонукає студентів до дослідницької роботи з різними навчальними посібниками, розвиває аналітичне та асоціативне мислення, стимулює потребу самостійно відтворювати навчальний матеріал схематично, як при підготовці до семінарських та лабораторних занять, так й у процесі слухання лекцій. Особливо продуктивно цей процес відбувається на етапі вивчення історії педагогіки: навчально-виховні системи, просвітницька діяльність, життєві етапи видатних педагогів минулого відображаються студентами у вигляді схем, таблиць, опорних сигналів.

Виконуючи завдання, студент змушений неодноразово звертатися до текстів різних підручників і навчальних посібників, що призводить до мимовільного запам'ятовування. Пропонуються також варіанти спільного завдання з низьким або високим рівнем утруднень. Навчальний матеріал і система завдань організовані таким чином, що студенти мають можливість вибору при підготовці до заняття, що стимулює до застосування різноманітних способів їх виконання, дає можливість цілеспрямовано організувати діяльність, індивідуалізувати її, щоб процес формування знань, умінь і навичок відбувався природним і незалежним шляхом.

Оперативний зворотний зв'язок відбувається під час кожного заняття і відмічається декількома оцінками індивідуальної навчальної діяльності кожного студента (експрес-контроль, опитування, індивідуальні завдання). Таким чином, запропонована технологія стимулює повсякденну роботу студентів і породжує нову, більш прогресивну систему обліку їх успішності.

Хоча під час вибору завдань і підготовки до заняття студенти не одержують прямих вказівок щодо способів навчальної роботи, процес засвоєння знань повинен бути мотивованим, регульованим і керованим, завдання – конкретизовані. У ході *попереднього інструктажу* викладач допомагає знайти, усвідомити й сприйняти цілі, вибрати програму майбутньої діяльності, створює у студентів базову психолого-педагогічну

підготовку для свідомого керування власним розвитком. Це призводить до усвідомленого вибору завдань і активної творчої роботи.

Допомогу у вигляді індивідуальних консультацій кожен студент одержує у разі необхідності. Для стимулювання дослідницької діяльності використовуються змагання, конкурси творчих робіт, заохочення.

Таким чином, навчальний процес стає індивідуалізованим для кожного, що надає можливостей засвоїти не тільки педагогічні знання, але й різноманітні форми, методи, способи індивідуалізації як теоретично, так і практично. Майбутнім учителям регулярно надається можливість виступати на заняттях у ролі викладача, що сприяє педагогізації діяльності, підвищує їх активність, стимулює формування фахових знань, умінь і навичок. Активізує навчальний процес також постійний зворотній зв'язок та корекція, які є особливістю саме технологічного підходу.

Технологічні аспекти зазначеної технології нами представлені на рівнях: організації навчальної діяльності (*педагогічна технологія*); вивчення системи навчальних дисциплін, або окремої дисципліни (*навчальна (предметна) технологія*), вирішення певних дидактичних завдань (*локальна технологія*). Розглянемо специфіку конкретних предметних технологій у межах попередньо охарактеризованої педагогічної технології підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів, під якими розуміємо конкретизовану систему методів і засобів для реалізації визначеного змісту у процесі вивчення окремих педагогічних дисциплін.

Вивчення розділу "*Загальні основи педагогіки*" має спрямованість на формування компетентного вчителя, який володіє методологією педагогічної науки. Обґрунтування нових підходів до формування системи знань з позицій педагогічної технології потребує пошуку шляхів досягнення професійної підготовленості студентів, однією з важливіших характеристик якої є високий рівень теоретичного мислення і свідомості. Найбільш продуктивною технологією для вирішення цієї проблеми, на наш погляд, є генетичний підхід до навчання (С. Р.Когаловський, О. Л.Шмельова), який дозволяє продуктивно поєднувати навчальну та професійну діяльність, перебудовувати її у навчально-професійну [18, с. 13-14].

Структура генетичного підходу до навчання включає ряд взаємопов'язаних етапів: формування і розвиток інтуїтивних уявлень; використання інтуїтивних уявлень; усвідомлення необхідності їх уточнення; формування поняття; випробування поняття на продуктивність; розкриття його змісту; виявлення зв'язків між поняттям і уявленням. У практичній навчальній діяльності нами реконструйовані означені етапи у три узагальнені, що створює умови для більш зручного їх використання. Проаналізуємо специфіку, та наведемо приклади реалізації виділе-

них етапів у ході засвоєння теоретичного матеріалу.

На *першому етапі* відбувається розвиток та використання первинних інтуїтивних уявлень теоретичних понять, усвідомлюється необхідність їх уточнення. Під час лекцій нами використовуються методи випередження, зіставлення, проблемні питання. На практичних заняттях студенти отримують завдання порівняти знайомі та незнайомі поняття, конструювати їх за зразком, сформулювати проблемні питання тощо.

Другий етап передбачає створення умов для чіткого усвідомлення та первинного володіння понятійним апаратом (змістової бази для випробування понять на практиці). Реалізація передбачає виконання завдань категорії "знання", "розуміння", "застосування": експрес-контроль, виділення ключових слів, ілюстрування теоретичних положень прикладами тощо.

Діяльність студентів на *третьому етапі* спрямована на формування теоретичного мислення, яке передбачає володіння системою понять, вироблення умінь розкривати їх сутність, зіставляти та досліджувати. Вироблення даних умінь відбувається завдяки діяльності у межах категорій "аналіз", "синтез", "оцінка", з використанням методів згортання та розгортання інформації, аналізу визначень, систематизації понять, схематичного зображення навчального матеріалу тощо.

При такому підході активно взаємодіють три рівні навчальної діяльності: інтуїтивний, формальний і рефлексивний, які є основою для більш ефективного формування теоретичного рівня мислення. Його реалізація є особливо важливою, оскільки на цьому етапі вивчення педагогічних дисциплін, у студентів формується теоретичне бачення, яке дає можливість на більш високому рівні засвоювати знання законів розвитку дитини; аналізувати принципи і закономірності виховного процесу; усвідомлювати соціальну роль і функції вчителя; виробляти стратегію і тактику майбутньої професійної діяльності, а також створюється змістова база, яка дозволяє студентам уявляти технологію навчальної діяльності при засвоєнні педагогічних понять.

Специфіка вивчення розділу "*Теорія та методика виховання*" полягає у практичному застосуванні й закріпленні теоретичних положень попереднього курсу, теоретичній та практичній підготовці до виконання функцій вчителя-вихователя. Подальше узагальнення та усвідомлення теоретичних положень відбувається під час розгляду виховних технологій А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, педагогів-новаторів.

Наприклад, у ході аналізу праць В. О. Сухомлинського "Народження громадянина", "Павлиська середня школа" студенти виділяють та обговорюють технології морального, розумового, трудового, естетичного, екологічного виховання, доводять їх ефективність. Для збагачення по-

дальшої практичної роботи майбутніми вчителями складається "банк" авторських форм і методів певного напрямку виховання. У ході занять аналізуються різні сторони діяльності вчителя-вихователя, класного керівника, практично засвоюється технології проектування цілей, конструювання змісту, організації й проведення виховних заходів. Особливістю використання запропонованої технології на цьому етапі є те, що відбувається усвідомлення та практичне застосування методики КТС, під якою розуміють технологію колективних творчих справ, що спрямована на формування у вихованців прагнення до творчості, самоствердження, самореалізації.

Більш глибоке розуміння сутності та особливостей розробленої технології, засвоєння її методів відбувається під час вивчення розділу "Дидактика". У студентів розвиваються уміння виділяти і досліджувати існуючі навчальні технології, аналізувати їх з наукових позицій, оцінювати ефективність, позитивні сторони та недоліки. В процесі занять використовується система творчих індивідуалізованих завдань, яка передбачає аналіз педагогічних явищ, відтворення елементів роботи учителя, оволодіння уміннями проектування цілей навчально-виховного процесу, створення та часткової перевірки моделей авторських систем діяльності.

Спрямованість курсу *історії педагогіки* нами визначалась як розвиток уміння аналізувати основні етапи становлення вітчизняної і світової педагогіки, залучення студентів до творчого пошуку сучасних ідей у джерелах світової педагогічної практики. Майбутній учитель повинен не тільки досконало орієнтуватися у надбаннях минулого, але й виділяти і аналізувати авторські системи видатних просвітителів.

Використання окремих форм та методів має вигляд *локальних технологій*, які спрямовані на вирішення певних дидактичних та виховних завдань [10; 24].

Наприклад, *локальна технологія вивчення першоджерел*, яка передбачає аналіз досвіду видатних педагогів минулого (читання) крізь призму технологізації та індивідуалізації, у першу чергу, за рахунок усвідомлення цілей та завдань виділених систем, виділення особливостей їх проектування, способів досягнення результату.

Обов'язковими умовами успішного виконання різних видів індивідуальних завдань є застосування локальної технології "*Індивідуалізована консультація*" (установча, оперативна, узагальнююча, відтворююча). Установчі консультації передбачають окреслення загальних шляхів виконання завдань для кожного. Оперативні – студенти отримують за потребою. Узагальнюючі – спрямовані на перевірку викладачем загальної та індивідуальної готовності до виконання завдання. Відтворюючі кон-

сультації використовуються у разі, коли виникає потреба програти фрагменти, або все завдання в цілому.

Важливе місце належить такій локальній технології "*Ділова гра*", яка використовується у кожному розділі вивчення педагогічних дисциплін, відтворює особливості професійно-педагогічної діяльності та допомагає практично реалізувати отримані знання, відчути себе у певній професійній ролі. Наприклад, на першому етапі проводиться ділова гра "Зустріч за круглим столом" на тему "Учитель якого чекають" з метою обговорення особливостей діяльності вчителя, його місця у суспільстві.

На другому етапі – "Методичне об'єднання класних керівників", проведення якого сприяє усвідомленню студентами спрямованості, особливостей, шляхів та напрямів методичної роботи, способів її проведення.

На третьому етапі використовується ділова гра "Науково-практична конференція", у ході якої відбувається знайомство з вітчизняним та зарубіжним передовим досвідом роботи педагогів-новаторів та узагальнюються теоретичні знання щодо організації навчального процесу.

Основними умовами підготовки та проведення ділових ігор є вільне володіння теоретичним матеріалом, виконання отриманої ролі, відтворення зовнішніх професійно-педагогічних умов. Навчання на кожному занятті відбувається як процес розв'язання послідовно побудованих, поступово ускладнюючих завдань, визначених предметним змістом, але разом з тим успадковуючи логіку розробленої педагогічної технології.

Обов'язковим завданням кожного заняття є підготовка та відтворення з допомогою локальної технології "*Експрес-контроль*" (швидкий контроль) основних понять теми. Метою є залучення студентів до аналізу педагогічної теорії, виділення головного та другорядного, категорійних ознак (ключових слів) понять. Завдання для експрес-контролю спочатку визначає викладач, поступово перекладаючи функцію на самих студентів при опосередкованому контролі. Додатково додається індивідуальна консультація для студента, який проводить цей етап заняття, перевіряє роботи та аналізує їх на наступному занятті. Способи проведення різні: за варіантами, за індивідуальними картками, на тестовій основі.

Сприяє активізації навчання, формуванню професійних якостей і використанню локальної технології "*Мікровикладання*", яка триває від 7 до 15 хвилин залежно від складності матеріалу та рівня індивідуальної готовності студентів. Змістовою базою мікровикладання стає досвід педагогів-новаторів. При виборі способу проведення студенти адаптують та випробовують цікаві нетрадиційні методи з шкільної практики: педагогічний ринг, аукціон педагогічних ідей, опитування за ланцюжком, педагогічна естафета, парне опитування тощо. Обов'язковими умовами

успішності є чітке визначення мети, структурування матеріалу (виділення головного, логічних зв'язків), розроблення та представлення детального конспекту.

Важливою складовою всіх занять стає локальна технологія "*Реклама преси*", що спрямована на ознайомлення студентів з матеріалами періодичної педагогічної преси, формування вміння виступати перед аудиторією, писати анотацію, правильно оформлювати бібліографію. Реалізація вміщує чотири етапи (згідно з визначеними розділами педагогічних дисциплін).

На першому – відбувається реклама преси, метою якої є ознайомлення студентів з існуючими педагогічними часописами. На другому – реклама статей, у яких висвітлюються різні проблеми виховної роботи. Метою третього етапу є розгляд актуальних проблем дидактики, що представлені на сторінках педагогічної преси. На четвертому – студенти ведуть науковий пошук додаткової інформації про видатних педагогів минулого. Таким чином, використання запропонованої локальної технології допомагає майбутнім викладачам орієнтуватися у сучасних періодичних виданнях, привчає до постійного читання, формує вміння аналізувати та впорядковувати подану інформацію.

Досягненню поставленої мети сприяє і використання локальної технології *вивчення першоджерел* (зарубіжних та вітчизняних педагогів-класиків, педагогів-новаторів). Першим етапом якої є самостійне читання, аналіз та конспектування у вигляді плану, схеми, опори, які також оцінюються студентами, що керують попередньою підготовкою. На другому – обговорення прочитаного у позанавчальний час з використанням різних методів: традиційних (бесіда, дискусія, обговорення) та нетрадиційних (ділова гра, "інтерв'ю через роки", інтелектуальна гра).

Така побудова навчального процесу створює резерв навчального часу, дає додаткові можливості переходу від стандартної навчальної програми до індивідуальної самостійної роботи без збільшення навантаження студентів, стимулює набуття необхідного професійного досвіду, вироблення індивідуального стилю діяльності, формування навичок індивідуальної роботи. У процесі функціонування даної технології відбувається осмислення і засвоєння студентами індивідуалізованого технологічного підходу до навчання, оволодіння технологіями дослідження, конструювання та взаємодії. Крім того, спрямованість процесу навчання на індивідуальний творчий розвиток особистості майбутнього вчителя значною мірою наближує нас також до вирішення проблеми його адаптації у сучасному суспільстві.

Таким чином, поєднуючи зміст педагогічних дисциплін зі стратегією індивідуалізованої діяльності, ми втілюємо у навчальний процес роз-

роблену технологію, що дозволяє студентам поступово оволодіти знаннями, уміннями та навичками конструювання власних технологій у майбутній професійній діяльності.

Література

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация педагогического процесса: в вопросах и ответах / Ю. К. Бабанский. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – К. : Рад. шк., 1983. – 287 с.
2. Белухин Д. А. Основы личностно-ориентированной педагогики : курс лекций / Д. А. Белухин. – М., 1966. – Ч. 1.
3. Безпалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Безпалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
4. Богданова І. М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя / І. М. Богданова. – Одеса : Маяк, 1998. – 284 с.
5. Гузеев В. В. Образовательная технология: от приема до технологии / В. В. Гузеев // Директор школы. – 1996. – № 4. – С. 8–41.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
7. Єремєєва В. М. Технологія вивчення основ дидактики : метод. рекомендац. для викл. і студ. пед. закладів / В. М. Єремєєва. – Житомир, 2000, – 52 с.
8. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М., 1994. – 222 с.
9. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття : навч посіб. для студ. ВНЗ / В. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 290 с.
10. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. К. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
11. Основы педагогического мастерства / под ред. И. А. Зязюна. – М., 1989. – 302 с.
12. Пидкасистий П. И. Искусство преподавания / П. И. Пидкасистий, М. Л. Портнов. – М., 1998. – 278 с.
13. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
14. Сисоєва С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти / С. О. Сисоєва. – С. 249–273.
15. Галызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Галызина. – М., 1975. – 343 с.
16. Унт И. Э. К проблеме индивидуализации учебного процесса / И. Э. Унт // Советская педагогика. – 1971. – № 11. – С. 41–43.
17. Чернилевский Д. В. Технология обучения в высшей школе : учеб. изд. / Чернилевский Д. В., Филатов О. К. ; под ред. Д. В. Чернилевского. – М. : “Экспедитор”, 1996. – 288 с.
18. Шмелева Е. А. Развитие будущих учителей средствами обучения специальности (на примере матанализа) : автореф. дис. на соискание уч. степ. канд. пед. наук / Е. А. Шмелева. – Шуя, 1999, – 16 с.

ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО ВЗАЄМОНАВЧАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Оптимізація системи підготовки майбутнього вчителя математики на сучасному етапі розвитку школи полягає у максимальному наближенні змісту навчання у вищому педагогічному навчальному закладі до змісту майбутньої професійної діяльності та визнанні технологій як системоутворюючого фактору їх практичного перетворення відповідно до сучасних завдань. На цьому наголошується в "Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті", де пропонується забезпечити підготовку "кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці ..., освоєння та впровадження наукоємних технологій, зміни в організації навчально-виховної роботи, яка повинна мати інноваційний характер"[8].

Нині зростає потреба актуалізації особистісних властивостей майбутнього вчителя, його функцій як головного суб'єкта в організації навчально-виховного процесу. Це можливо, на наш погляд, за умови розв'язання двоєдиного завдання: удосконалення змісту, форм і методів навчально-виховного процесу та використання методів взаємонавчання в підготовці фахівців, що має готувати майбутнього вчителя до їх реалізації в навчанні математики школярів.

Підготовку (формування готовності) майбутнього вчителя математики до організації взаємонавчання учнів основної школи ми розуміємо як спеціально створений процес активного засвоєння теоретичних знань і практичних умінь взаємонавчання в ході застосування педагогічної технології, яка має організаційно впорядкувати процес навчання, виділити його етапи, окреслити умови успішної реалізації, що забезпечує успішне її використання в майбутній професійній діяльності.

Таким чином, щоб підготувати фахівця-математика, який буде успішно застосовувати взаємонавчання в основній школі, потрібно дбати про формування в студентів необхідних для цієї діяльності знань, умінь і навичок. Цьому сприятиме залучення студентів до певних видів діяльності та широке використання методик взаємонавчання в процесі викладання дисциплін, які передбачені навчальними планами підготовки майбутніх учителів математики.

Аналіз наукових досліджень дозволяє стверджувати, що рівень підготовки майбутніх учителів математики прямо залежить від вдало вибраної та професійно реалізованої педагогічної технології, яка формує необхідне інформаційне середовище на основі активної педагогічної взаємодії викладача й студента.

На основі проведеного семантичного та змістово-логічного аналізу педагогічну технологію підготовки майбутніх учителів математики до взаємонавчання учнів основної школи будемо розглядати, як особливу організацію професійної підготовки, яка має ознаки педагогізації, технологізації, та інтеграції, пробуджує позитивну соціальну мотивацію суб'єктів навчального процесу, сприяє розвитку професійних знань, оволодінню способами використання форм, методів, засобів колективної роботи; готує до реалізації взаємонавчання у майбутній професійно-педагогічній діяльності.

У ході розробки експериментальної технології підготовки майбутніх учителів математики до організації взаємонавчання учнів основної школи аналізувалися і враховувалися недоліки традиційної системи фахової підготовки студентів педагогічної спеціалізації: слабке врахування особливостей майбутньої спеціальності, індивідуальних інтересів, спрямованостей, потреб студентів; спрямованість на запам'ятовування, накопичення та подальше відтворення отриманих знань; переважне використання стандартних, загальновідомих форм та методів пізнавальної діяльності; низький рівень сформованості самоосвітніх та загальнонавчальних умінь і навичок.

Інноваційне дослідження проблеми розробки технологій освітнього процесу припускає не лише її теоретичне осмислення, але й нетрадиційну практичну реалізацію з забезпеченням комфортних умов для суб'єктів пізнавальної діяльності. Її розробку виконано на *концептуальному, змістовому та процесуальному* рівнях, на кожному з яких побудова технології спрямована на об'єкт або на його окремі структурні компоненти, зв'язки між ними; змінює предмет та завдання її розробки; збільшує ступінь конкретизації вимог до їх розв'язання та форми подання. Охарактеризуємо ці рівні.

Концептуальний рівень – орієнтований на створення загальної концепції технології (визначення основних теоретичних ідей її побудови) або прогностичне (модельне) представлення, що передбачає опору на певну наукову концепцію, яка включає філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітньої мети.

Основними концептуальними ідеями розробки авторської технології підготовки майбутніх учителів математики до організації взаємонавчання учнів основної школи є педагогізація, технологізація та інтеграція навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів шляхом використання колективних форм навчання в процесі професійної підготовки з метою подальшого їх втілення у власну педагогічну діяльність.

Базовою основою горизонтальних зв'язків у розробці авторської технології стало створення мотивації саморозвитку особистості не тільки

через сприйняття мотивів власної діяльності, але й колективу. Для успішного оволодіння знаннями необхідно забезпечити всіх, а особливо слабких студентів, позитивною мотивацією навчання, пробудити внутрішні, суб'єктивні чинники стимулювання пізнавального інтересу, інтелектуального зростання, усвідомлення сутності учіння. Це досягається шляхом формування свідомого ставлення до процесу оволодіння знаннями, відбору способів та процедур процесу пізнання, включенням студентів у своєрідну навчальну *педагогічно-орієнтовану діяльність*, яка активно сприяє становленню їх професійної готовності.

Відтак, *педагогізація* діяльності кожного учасника занять полягає в тому, що під час спеціально організованої пізнавальної діяльності він одночасно виступає в ролі як об'єкта, так і суб'єкта навчання. Навчальна взаємодія повинна будуватися не з кожним окремим студентом, а з колективом у процесі взаємонавчання, що відкриває шляхи для виховання культури розумової праці, створення атмосфери взаємодопомоги, задоволення потреб у самостійному придбанні й поповненні знань.

Інтеграція досягається шляхом розповсюдження ідей взаємонавчання, загальновідомих та авторських форм та методів колективної роботи на інші навчальні дисципліни з урахуванням їх специфіки. Такий підхід дозволяє ефективно реалізувати сучасні вимоги до освіченості фахівця, організації навчання на високому рівні складності, сутність якого полягає у включенні студентів у активну пізнавальну діяльність шляхом постійного збагачення їх різноманітним змістом наукових знань. Альтернативні навчальні технології повинні розвиватися також завдяки *інтеграції* та оптимальному поєднанню різних форм організації навчальної діяльності учнів. Залежно від мети навчання, складності та обсягу матеріалу добираються оптимальні варіанти поєднання загальних форм навчальної роботи, причому кожна наступна має компенсувати недоліки попередньої для раціонального використання часу й підвищення результативності навчального процесу в цілому. Отже, єдність процесу навчання передбачає інтеграцію протилежних його форм, а проведення навчальних занять із елементами взаємонавчання, на наш погляд, забезпечує включення кожного студента в навчальний процес на рівні індивідуального та колективного мислення.

Технологізація заснована на розумінні та використанні ефекту спільності та регламентованої поетапності дій перетворюючого характеру, що поширюється на всі її компоненти, змістовну й технологічну варіативність діяльності. Це дозволяє пропонувати алгоритмічний опис способу дій у заданому контексті та припускає значний простір для творчого пошуку, варіативності застосування тих або інших прийомів роботи залежно від реально існуючої ситуації.

Ідея технологізації втілюється завдяки розробці й впровадженню в навчальний процес спеціальних засобів та *активних* форм – *локальних технологій* – особливої організації пізнавальної діяльності, при якій навчальні заняття супроводжуються, направляються, підтримуються, способами, що активізують самостійну пізнавальну діяльність, сприяють становленню самостійності мислення, активності пізнавальних процесів. Проведення навчальних занять з елементами технологізації, на наш погляд, забезпечує включення кожного студента в активну пізнавальну діяльність на всіх етапах професійного становлення завдяки вдосконаленню відомих та розробці нових локальних технологій.

Змістовий рівень припускає безпосереднє представлення розробленої технології, можливостей її використання, функціонального призначення та включає наступні основні компоненти: суб'єкти навчальної діяльності, загальні цілі, принципи їх ефективного досягнення, змістове наповнення.

Для визначення сутності змістового компоненту в межах досліджуваної проблеми важливу роль відіграють *позиції суб'єктів* навчальної діяльності, які включені в суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Роль педагога у класно-урочній системі та при організації й використанні колективного способу навчання істотно різниться, а оскільки однією з провідних концептуальних ідей даної технології є педагогізація навчальної діяльності, то *функції* в більшості параметрів збігаються (табл. 1).

Усі суб'єкти такої взаємодії з часом починають виконувати ще й додаткові функції: *аналітичну* – постійний аналіз та самоаналіз діяльності та отриманої інформації; *діагностичну* – оцінка, самооцінка та передбачення майбутніх ускладнень; *проектувальну* – прийняття участі та самостійне планування майбутньої взаємодії; *інформаційну* – є носіями основної та додаткової пізнавальної інформації; *самоосвітню* – стимулювання до вдосконалення подальшої освіти та самоосвіти.

Мета пропонованої технології – створити комфортні умови для спільної активної пізнавальної діяльності щодо сприйняття та засвоєння нової інформації шляхом її багаторазового відтворення у процесі взаємодії суб'єктів або застосування у різних видах діяльності. Такий підхід дозволяє поєднувати розробку та обґрунтування двох типів технологій (викладання та навчально-пізнавальної діяльності учнів), формує здатність майбутніх учителів не тільки передавати знання, але й вчити своїх учнів здобувати їх самостійно, вміти використовувати їх для вирішення нових пізнавальних та практичних завдань.

Порівняльна характеристика функцій суб'єктів пізнавальної діяльності під час взаємо навчання

функції	учителя	Учнів
<i>Навчальна</i>	досконале знання предмету; необов'язковість систематичного викладу нового матеріалу; надання зразків та способів діяльності; включення студентів у самостійне вивчення теми; сприяння та допомога у формуванні системи ЗУН	виконання обов'язків викладача - навчання інших у поєднанні з самостійним здобуванням знань, формуванням умінь та навичок
<i>Розвивальна</i>	розвиток навичок самостійної роботи та пізнавальної сфери суб'єктів навчальної діяльності	
<i>Виховна</i>	формування в студентів умінь та здібностей педагогічного спілкування, позитивних рис та якостей	формування в себе та товаришах по спільній діяльності здібностей спілкування, позитивних рис та якостей
<i>Організаторська</i>	налаштування на навчальну роботу; організація освітнього та самоосвітнього студентського колективу	розподіл та контроль навчального часу, організація власної та роботи товаришів

Для підвищення ефективності технологій колективного навчання в її основу закладено наступні *принципи*:

- орієнтації на кінцеві результати;
- невідкладності й безперервності передачі знань (інформації);
- загального співробітництва, взаєморозуміння та товариської взаємодопомоги;
- розмаїтості завдань, функцій та способів досягнення результату;
- індивідуалізації темпів і прийомів навчання;
- опори на суб'єктивний досвід учнів;
- педагогізації освітнього середовища та соціалізації кожного з учасників пізнавальної діяльності;
- інтеграції процесу навчання;
- спрямованості на саморозвиток, самореалізацію, творчість кожного;
- усвідомлення ходу своїх розумових дій;
- включення емоційної сфери в процесі навчання;
- формування дослідницьких умінь, працювати з інформацією, приймати оптимальні рішення;
- розвитку комунікативних здібностей, підвищення рівня комунікативної культури;
- чергування індивідуальної та колективної роботи;

- рівності всіх учасників спільної діяльності;
- вибору виду діяльності, способів рішення;
- моральної відповідальності кожного за вибір, процес і результат діяльності;
- мовного розвитку в процесі діалогічного спілкування [5].

Процесуальний рівень передбачає безпосереднє впровадження розробленої технології у реальний навчальний процес, з використанням конкретних форм, методів, засобів та надання рекомендацій щодо їх практичного застосування. До його складу належать такі компоненти: *організація навчального процесу* відповідно до поставлених цілей; *методи і форми навчальної діяльності* учнів та викладачів; *управління процесом* навчання.

Розглянемо кожен компонент, виділяючи його особливості стосовно запропонованої технології. Визначення та подальша *конкретизація цілей* відбувається діагностично на основі представлених дидактичних завдань та дотримання наступних вимог: адресність, конкретність, забезпечення участі виконавців у її постановці, помірна важкість, послідовність та наступність, операційність, можливість контролю. Етапність упровадження авторської технології вимагає також їх конкретизацію відповідно до особливостей, спрямованості та конкретних завдань етапу її впровадження.

Особливістю *змісту* є можливість індивідуалізації змісту і темпів навчання, що досягається оперативним зворотним зв'язком, корекцією дій та операцій при розв'язанні конкретних завдань, здійсненні постійного контролю та самоконтролю. Організоване таким чином навчання вимагає постійного вивчення та врахування індивідуальних та вікових відмінностей студентів та учнів. Застосування гнучких алгоритмів у ході засвоєння навчального матеріалу, передбачає попереднє проектування фахової підготовки, але не заперечує можливості реалізації творчої пізнавальної діяльності суб'єктів, врахування їх інтелектуальних здібностей, що гарантує досягнення високого рівня якості знань розвитку особистісних якостей.

Навчально-виховний процес реалізується через використання *загальних форм організації навчання*, які характеризуються кількістю учнів, змістом, цільовими установками, дидактичними засобами та застосовуються як в процесі використання традиційних форм, так і під час самостійної роботи. Пізнавальна діяльність у процесі функціонування даної технології *забезпечується в основному колективною формою* як провідною, але й у комбінації відомих методик і прийомів, спрямованих на розвиток пізнавального інтересу; використанням та поєднанням інших загальних форм (індивідуальна, парна, групова, фронтальна); розробкою

різноманітних наочних та дидактичних матеріалів, використанням інформаційних технологій.

Колективною будемо вважати таку організацію навчальної діяльності, коли завдання, надане викладачем групі сприймається як особистісне кожним студентом, за яке він несе персональну відповідальність, а колектив одержує відповідну соціальну оцінку. Колективна форма реалізується як за відомими методиками (взаємні диктанти в парах змінного складу, робота в парах змінного складу за картками, взаємообмін завданнями, робота з опитувальниками, обернена методика тощо), так і за розробленими у власній практичній діяльності.

Навчальне співробітництво в процесі взаємонавчання складається з сукупності взаємодій: учитель-учень, учень-учень та загальногрупової взаємодії учнів у колективі, що допомагає збереженню особистісних контактів та зв'язків на суб'єкт-суб'єктній основі. При реалізації даної технології можуть використовуватися наступні *різновиди колективної роботи* [2; 3; 4]:

- динамічна пара, яка об'єднує двох учнів (за власним бажанням або призначенням вчителя), що міняються ролями "вчитель" – "учень". Так можуть працювати два слабких учні, два сильних, сильний і слабкий за умови добрих стосунків між ними;

- статична пара, в якій кожен учень працює самостійно, але обмінюється змістом інформації з іншим, який сидить поруч, або вони разом виконують спільне завдання;

- динамічна четвірка: працюють чотири учні, які готують одне спільне, але розділене на чотири частини, завдання. Підготувавши свою частину, школяр обговорює завдання тричі з кожним із партнерів, причому щоразу він повинен змінювати логіку викладу, акценти, темп, тобто включати механізми адаптації власної інформації до індивідуальних особливостей товаришів;

- варіаційна четвірка, в якій кожен член групи одержує "своє" завдання, виконує його, аналізує разом із учителем, проводить взаємонавчання за описаною вище схемою роботи у динамічній четвірці. У результаті такої роботи кожен учень засвоює чотири порції навчального змісту;

- мала група, що об'єднує до семи учнів під час виконання загального або диференційованого завдання. У роботі, яка організована таким чином, існують особливі правила, виникає спільне інтелектуальне поле, насичена взаємодія між учасниками пізнавальної діяльності, що змушує їх сумлінно одержувати ефективні результати.

Навчальні завдання можуть виконуватися окремими студентами, парами, групами під прямим та опосередкованим керівництвом викла-

дача з кінцевою колективною відповідальністю. Доцільне комбінування методик і організаційних форм дозволяє гнучко будувати навчальні заняття, головною метою яких є розвиток способів мислення, комунікативних умінь, різноманітних способів комунікативної взаємодії, навичок колективної праці, загальнонавчаних норм поведінки. Такий поділ праці враховує інтереси й здібності кожного учня, що дозволяє кожному краще виявити себе в загальній діяльності колективу.

Технологія орієнтується на гарантоване досягнення цілей та ідею повного засвоєння навчального матеріалу шляхом *навчальних процедур*, які включають у себе: лекції; самостійне вивчення матеріалу з використанням різних форм, методів та засобів; практичне відпрацювання – з декількома змінними партнерами групи; експертну перевірку (у парах та групах, де доповідають про отримані результати) та самооцінку. Взаємний контроль і відповідальність перед класом і групою дозволяє максимально підвищувати ефективність пізнавальної діяльності, виховувати позитивні особистісні якості. Багаторазове повторення матеріалу, навчання один одного, використання опорних конспектів та інших засобів підвищує якість знань.

Поділ праці між учасниками пізнавальної діяльності робить реальним співробітництво, взаємодопомогу, особистісну відповідальність кожного за доручену справу. Спільна зацікавленість у загальному успіху стає підставою для формування почуття колективізму, ствердження себе як індивідуальності.

Застосування таких підходів до організації навчання у процесі реалізації нашої технології активно формує знання, уміння та навички, які необхідні в майбутній професійній діяльності та дозволяє отримати наступні види *результатів*:

- *організаційний*: відбувається спілкування в навчальному діалозі, постійна зміна робочого місця учасників, робочий шум, праця в індивідуальному темпі; відпадає необхідність у стримуванні темпу просування одних і в спонуканні інших; формується позитивний мікроклімат у колективі.

- *дидактичний*: в основу навчання покладено співробітництво всіх учасників; спонтанний характер навчання; засвоєння й застосування навчального матеріалу відбувається майже одночасно на основі мобілізації й актуалізації попереднього досвіду; обговорення однієї інформації з декількома змінними партнерами збільшує кількість асоціативних зв'язків, що забезпечує більш міцне та повне засвоєння матеріалу; відповідність змісту навчання до індивідуальних можливостей; самостійність, активність та ініціативність.

- *розвивальний*: учень є і суб'єктом, і об'єктом навчання; вчиться ви-

ступати, міркувати, доводити; у результаті виконання вправ, які регулярно повторюються, вдосконалюються навички логічного мислення й розуміння; у процесі мови розвиваються навички мислення, активізується робота пам'яті; беруть участь всі види пам'яті (слухова, зорова, моторна, вербальна).

- *виховний*: виникають стосунки відповідальної залежності; відтворення навчального матеріалу, послідовно з позиції учня та з позиції вчителя; підвищення відповідальності не тільки за свої успіхи, але й за результати колективної праці; формування адекватної самооцінки власних можливостей і здібностей; організація пізнавальної діяльності задля себе та інших.

Отже, використання технології підготовки майбутніх учителів математики до організації вземонавчання учнів основної школи в навчальному процесі вищих навчальних закладів освіти дозволяє студентам бути суб'єктами навчально-виховного процесу, ставити перед собою ціль, планувати її досягнення, самостійно здобувати нові знання, адекватно оцінювати себе й своїх товаришів, результати власної діяльності, нести персональну відповідальність за доручену справу. Таким чином організована діяльність готує їх до інноваційної діяльності шляхом розвитку свідомості у процесі соціалізації, засвоєння нових ролей (учителя, консультанта, учасника групової роботи), що сприяють розумінню процесів, які відбуваються усередині навчальної групи.

Застосування запропонованої технології у викладанні різних навчальних предметів забезпечує високу якість знань, розвиток комунікативних, пізнавальних, організаторських, проектувальних, конструктивних та прикладних умінь за рахунок варіативності форм навчання. У межах навчання, яке організоване таким чином, можливе забезпечення власного темпу пізнавальної діяльності, розвиток індивідуальних здібностей кожного студента.

Втілення розробленої технології підготовки майбутніх учителів математики до організації взаемонавчання учнів основної школи здійснюється поетапно, відповідно до поступової реалізації основних концептуальних ідей: на *підготовчому, занурення та етапі інтеграції* (рис. 1). Розкриємо сутність кожного етапу, спираючись на характеристику виділених компонентів технології (мета, зміст, форми, методи, засоби) з позицій технологізації навчального процесу.



Рис. 1. Етапи реалізації технології підготовки майбутніх учителів математики до організації взаємонавчання учнів основної школи

Метою першого, підготовчого, етапу є знайомство студентів фізико-математичного факультету з можливостями ідей колективного навчання в межах традиційної лекційно-семінарської системи. У процесі вивчення курсів "Загальні основи педагогіки", "Теорія та методика виховної роботи" засвоюються окремі локальні технології колективної роботи. При вивченні курсу "Дидактика" студенти отримують теоретичні знання щодо організаційних форм навчання, які стають підґрунтям для свідомого використання технології взаємонавчання, її подальшого використання та вдосконалення у професійній діяльності. У курсі "Історія педагогіки" прослідковуються причини виникнення, шляхи розвитку технологій взаємонавчання та аналізуються можливості їх подальшого вдосконалення. На заняттях з курсу педагогічної майстерності студенти мають змогу отримати спеціальні знання, що допомагають зрозуміти механізми дії основних пізнавальних процесів, тренувати уміння та навички колективної роботи.

Основною колективною формою навчання при вивченні зазначених курсів залишається *лекція*, на якій студенти одержують значну частину знань про педагогічні технології. У ході лекції студентів залучають до міркування, обговорення проблем, взаємообміну думками, використання елементів взаємонавчання. Зміст лекцій, що безпосередньо пов'язаний з проблемою навчання та виховання у колективі, будується таким чином, щоб увага акцентувалася на можливостях та особливостях

технології взаємо навчання, на їх зв'язку з основними положеннями теорії виховання, історії педагогіки. З метою реалізації зазначених завдань спеціально підготовлені студенти виступають на лекціях з інформацією, яка розширює обізнаність інших, створює позитивну мотивацію, пробуджує інтерес до проблеми та готує до сприйняття практичних форм взаємо навчання.

Поряд із традиційними, використовуються бінарні лекції, під час яких відбувається взаємопов'язана діяльність двох викладачів або викладача та студентів; лекція-діалог, у ході якої реалізуються елементи діалогу між викладачем та студентами; мозкова атака, що передбачає включення студентів у пошук швидких рішень; проблемна лекція, заснована на спільному вирішенні поставлених проблемних питань; фронтальна, що дозволяє включити в роботу значну частину аудиторії та здійснити оперативний зворотній зв'язок. Такий підхід до організації та проведення лекцій дозволяє значно підвищити творчий поведінковий потенціал аудиторії, активізувати подальшу самостійну творчу діяльність студентів щодо підготовки до практичних занять та прищепити початкові навички колективної роботи.

Подальше включення студентів у процес взаємо навчання на підготовчому етапі відбувається на *практичних заняттях* з педагогічних дисциплін, що мають на меті розширення обсягу самостійної роботи, залучення до свідомого вивчення навчальних предметів. Важливими завданнями практичних занять є також поглиблений розгляд проблем колективного навчання, озброєння первинними вміннями й навичками взаємо навчання, формування умінь працювати в колективі. Продуктивною формою практичного заняття є *семінар-диспут*, перевагами використання якого, в межах запропонованої технології, є можливість висловити власну точку зору, дати оцінне судження, твердження, представити власну світоглядну позицію, що сприяє збереженню та подальшому розвитку традицій колективної роботи. Обговорення питань повинно бути пов'язане з діяльністю майбутніх учителів, їх життєвим досвідом, інтегрувати з іншими навчальними предметами, мотивувати до подальшої пізнавальної діяльності.

Рішення поставлених завдань здійснюється також шляхом використання різноманітних *активних методів* навчання студентів. Серед них провідне місце займають бесіда, дискусія, робота з навчально-методичною літературою (вироблення умінь складати план, тези, схеми; виділяти найбільш важливі та складні частини навчального матеріалу), які розвивають інтелектуальні вміння, комунікативні здібності, навички самостійної роботи, що необхідні для успішного занурення у технологію взаємо навчання.

На підготовчому етапі входження в технологію взаємонавчання на практичних заняттях з педагогічних дисциплін починають також використовуватися деякі елементи *локальних технологій* у ході застосування індивідуально-групової та диференційовано-групової роботи (особливо у межах методики колективних творчих справ – КТС): мозковий штурм, ділові, рольові та імітаційні ігри. Дієвим шляхом упровадження ідей взаємонавчання є використання локальної технології *ділової гри*, підготовка та проведення якої допомагає колективному вирішенню важливих навчальних проблем, включенню у посильний діалог-спілкування всіх студентів відповідно до наданої ролі, та створює позитивну пізнавальну мотивацію. Наприклад, на заняттях з педагогіки проводяться ділові ігри на теми: "Професія вчителя в сучасному світі", "Чи потрібен сучасній школі класний керівник" та інші. Способи використання та зміст ділових ігор поетапно ускладнюється, поглиблюється у бік розгляду проблем взаємонавчання, озброєння вміннями й навичками колективної роботи та у подальшому інтегрує у навчальні предмети за фахом.

Постійне застосування та подальше вдосконалення локальної технології *мікрвикладання* дозволяє закріплювати суб'єкт-суб'єктні відносини взаємонавчання. Використання зазначеної форми навчальної роботи дозволяє спільно розробляти та використовувати прийоми та методи пізнавальної діяльності, виробляти загальну стратегію вирішення проблем, приймати колективні рішення, генерувати нові ідеї. Навчання у співробітництві передбачає спільну роботу студентів, для успішності якої використовуємо алгоритми діяльності, інструкції, пам'ятки.

Здобуваючи первісні знання та уміння про сутність та особливості використання сучасних педагогічних технологій у практичній діяльності, майбутні вчителі мають можливість закріпити їх під час *педагогічної практики* й збагатити свій педагогічний потенціал. Наприклад, під час пасивної практики на другому курсі студенти вивчають досвід учителів щодо використання форм взаємонавчання та реалізують отримані на практичних заняттях знання та уміння для застосування методики колективних творчих справ у виховній роботі з учнями.

Важливою формою навчальної роботи на етапі підготовки стають *консультації*, де студент отримує відповіді на конкретні запитання, пояснення відповідних теоретичних положень, дізнається про можливості їх практичного застосування. Залежно від навчальної ситуації вони можуть бути індивідуальними (індивідуальні завдання, що виконують студенти) або груповими (обговорення загальних теоретичних питань з навчального предмету). У ході підготовки до занять нами застосовуються горизонтальна та вертикальна локальні технології взаємонавчання, які дозволяють індивідуальній самотійній роботі надати колективного ха-

рактеру. Такий підхід дає можливість розробляти нестандартні різновиди консультації, що відбуваються у парах змінного складу (консультантом стає студент, який краще знає матеріал) або в малих групах (консультантом є викладач або студент-старшокурсник). У подальшому, проводячи консультації, використовуємо форми динамічних пар, в яких студент по черзі виступає або в ролі викладача, або отримує консультацію.

Отже, на підготовчому етапі у студентів формуються загальні уявлення про сутність ідей взаємонавчання, шляхи їх розвитку, особливості та способи їх реалізації на практиці, окреслюються умови подальшої пізнавальної діяльності.

Етап занурення передбачає активне включення студентів фізико-математичного факультету у теоретичне та практичне опанування й усвідомлення особливостей втілення ідей взаємонавчання. Метою його є педагогізація суб'єктів спільної пізнавальної діяльності, соціалізація особистості у процесі постійної взаємодії, оволодіння специфікою використання форм та методів взаємонавчання, окреслення можливостей власної інноваційної діяльності. Реалізація зазначеного етапу відбувається у межах розробленого та втіленого в практику *факультативу "Сучасні технології взаємонавчання"*.

Цей факультатив став результатом систематизації інформації про існуючі технології взаємонавчання, історію їх виникнення та розповсюдження, узагальнення передового педагогічного досвіду вчителів та авторів альтернативних технологій. Добір змісту здійснювався з урахуванням місця кожної із технологій у розвитку ідеї колективного навчання, часу створення та ступеня впровадження в педагогічне середовище. Умовами ефективності факультативу, на наш погляд, є врахування вимог суспільства до рівня підготовки випускників вищих навчальних закладів освіти, постійне відновлення й удосконалення його змісту на основі досягнень педагогічної науки та практики.

Склад учасників факультативу – студенти 2, 3, 4 та 5 курсів фізико-математичного факультету, що виявили інтерес та бажання ознайомитися з технологіями взаємонавчання та отримати навички їх практичного застосування у навчальних предметах за фахом.

Основна *мета* факультативу – дати студентам знання про різноманіття технологій взаємонавчання та умови їх успішної реалізації, підготувати майбутніх фахівців до їх подальшої професійно-педагогічної інноваційної діяльності. У ході вивчення даного курсу вирішуються наступні завдання:

- формування уявлень про сутність педагогічних технологій;

- ознайомлення з виникненням та розповсюдженням ідей взаємонавчання у різних країнах світу;
- усвідомлення сутності та можливостей загальних форм в організації колективного навчання;
- формування потреб постійно вивчати, аналізувати, узагальнювати історичний та передовий педагогічний досвід;
- розвиток творчих здібностей, спрямованих на створення власних педагогічних технологій.

В основу успішної реалізації мети навчально-пізнавальної діяльності факультативу покладено наступні *принципи*:

- варіативності конструювання педагогічного процесу шляхом інтеграції існуючих моделей, включаючи авторські розробки;
- варіативності змісту навчального матеріалу курсу, де можливе використання елементів різних технологій;
- розвитку професійної освіти: розробка різних варіантів змісту, форм, методів, засобів та умов колективного навчання;
- індивідуального підходу – врахування можливостей, інтересів, схильностей майбутніх учителів, характеру розвитку особистості, що стане підставою вдосконалення майбутньої професійної діяльності.

Навчально-тематичний план факультативу складається з 8 лекцій та 16 практичних занять, які розбито на 2 модулі. Зміст лекцій чітко визначений, кожна з них супроводжується практичними заняттями, на яких відпрацьовуються теоретичні знання з використанням методик взаємонавчання та активних локальних технологій, що допомагає, поряд із отриманням основної та додаткової навчальної інформації, формувати вміння та навички колективної роботи. Важливими компонентами нашої технології є: вибір і підготовка завдань самостійної роботи, індивідуальне й колективне їх виконання студентами, подальше представлення на практичних заняттях та лекціях. До кожної теми пропонується самостійна робота, яка включає систему індивідуальних завдань розвивального характеру а також список рекомендованої літератури.

Вивчення *першого модуля "Теоретичні засади технологій взаємонавчання"*, який реалізується протягом семестру, спрямоване на доповнення та розширення знань студентів про зміст, сутність та особливості існуючих технологій взаємонавчання. Залучення майбутніх учителів до ознайомлення з інноваційними педагогічними дослідженнями, подальшого аналізу та участі у їх колективному обговоренні є умовою активного цілеспрямованого включення у реалізацію запропонованої технології.

Розглянемо більш детально специфіку та особливості першого модуля. На вступній лекції-інструкції викладач готує студентів до сприймання нового матеріалу за темою та дає загальний алгоритм подальшої

роботи. На наступних лекціях отримують інформацію щодо сутності та змісту педагогічних технологій, шляхи розвитку в різний час, основні особливості та класифікації. Студенти, шляхом порівняння та зіставлення, виділяють технології, за допомогою яких можна ефективно вирішувати на практиці поставлені дидактичні завдання. У процесі розгляду виділяються різні точки зору на способи використання та ефективність представлених технологій, аналізуються позиції науковців, педагогів-практиків. Відбувається розвиток критичного мислення, вдосконалення комунікативних навичок, умінь, прийняття вірних рішень, варіантів взаємодії з іншими людьми. Викладач координує, стимулює активність студентів, підтримує зворотній зв'язок. Лекції побудовані на основі діяльнісного підходу: студенти, завдяки спеціальній попередній підготовці (індивідуальні та групові завдання, ключові питання, бібліографічні дослідження тощо), активно включаються в обговорення теми, наводять додаткові відомості, ставлять проблемні запитання, дискутують з викладачем та товаришами, що сприяє розвитку вміння аналізувати, узагальнювати й систематизувати матеріал, формує навички комунікативної взаємодії.

Теоретичний матеріал кожної лекції супроводжується його ґрунтовним засвоєнням у ході двох практичних занять. Особливістю їх у першому модулі є знайомство з сутністю, змістом та правилами роботи в межах основних та допоміжних форм – локальних технологій колективного навчання (ділові та рольові ігри, мікрвикладання, огляд періодичних педагогічних видань) та їх первинне використання для засвоєння змісту навчального матеріалу.

Важливим завданням реалізації технології є вироблення вмінь працювати в парах змінного складу, що відбувається поступово, поелементно на попередньому етапі (статичні пари), під час індивідуальних та групових консультацій (динамічні пари). "Запуск" роботи в динамічних парах починається з діагностики засвоєння студентами теоретичного матеріалу кожної теми. Умовою допуску до роботи з іншими є ґрунтовність та міцність знань, представлених в опорному конспекті, які вони здобувають самостійно. Подальший крок діагностики полягає у виявленні вміння ставити та відповідати на питання за змістом отриманої інформації, пояснювати складні проблеми викладачу, систематизувати матеріал у вигляді опорних схем. Студенти, які успішно пройшли попередню діагностику, отримують право працювати з іншими, які також показали хороші знання зі свого навчального матеріалу. У процесі взаємообміну відбувається ґрунтовне засвоєння та поглиблення нової інформації через багаторазове повторення, оскільки знання спочатку "пропускаються через себе", а потім під час взаємодії та обговорення з парт-

нером, виробляється вміння слухати й чути іншого, співпрацювати. Зі студентами, які не пройшли початкову діагностику, викладач працює індивідуально. Пізніше вони також включаються в спільну діяльність. Таким чином, за короткий час не лише зміцнюються знання здобуті самостійно, але й збільшується їх обсяг та міцність за спільної роботи з товаришами, які володіють іншою навчальною інформацією.

Завданням *другого модуля "Практичне застосування технологій взаємонавчання"* є включення майбутніх учителів в активну діяльність щодо оволодіння формами, методами, засобами колективного навчання, формування вміння критично аналізувати шляхи та способи їх використання в організації навчальних занять з природничо-математичних дисциплін та у подальшій професійній діяльності.

Лекційний матеріал подається, в основному, нетрадиційним шляхом: у ході ділових ігор ("Лекція", "Прес-конференція") або за допомогою спеціально підготовлених студентів, а також у процесі роботи в парах змінного складу. Доповнення теоретичного матеріалу з метою усвідомлення його практичної спрямованості здійснюється в ході проведення екскурсій, що передбачають ознайомлення з досвідом роботи освітніх установ і окремих учителів, які реалізують повністю або частково технології взаємонавчання.

Важливим елементом будь-якого практичного заняття другого модуля є використання *методики колективного способу навчання (КСН)*: заняття в парах, малих групах, методика взаємопередачі тем Рівіна, методика взаємоотренажерів, ділові ігри, моделювання навчальних ситуацій; створення банку локальних технологій тощо. Під час експериментальної роботи учасниками факультативу засвоюються також методики співробітництва "по горизонталі" – методика Рівіна, взаємний тренаж, взаємодиктанти, взаємообмін завданнями. "По вертикалі" – метод безперервної передачі знань, що полягає в організації вивчення матеріалу програми зверху вниз (сходінками), коли студенти, що випереджають засвоєння навчального матеріалу, стають викладачами та консультантами для невстигаючих. Майбутні вчителі вчать ставити питання, конструювати відповіді, продумувати заперечення та репліки, проектувати виступ, будувати діалоги. В ході використання представлених локальних технологій виробляються вміння критикувати й розуміти критику, переконувати, роз'яснювати, доводити, оцінювати.

При організації та проведенні практичних занять застосовуються *ділові та рольові ігри* – з метою отримання основної та додаткової інформації по зазначеній темі, а також для забезпечення засвоєння майбутніми вчителями способів організації колективної діяльності в процесі розв'язання педагогічної проблеми шляхом імітації та відтворення в ро-

лях основних видів поведінки, моделей професійної діяльності за певними, закладеними в умовах гри правилами і в умовних ситуаціях. У ході таких занять виробляються вміння працювати із застосуванням колективних форм організації пізнавального процесу.

Наприклад, для відпрацювання *локальної технології роботи в парах змінного складу* проводилася рольова гра "Запуск". Студенти, які поділені на групи по-чотири, отримують пакети з набором текстів та алгоритм дій. Для успішності організованої діяльності необхідно також продумувати розташування студентів, варіанти роботи, послідовність дій. Кожен спочатку працює індивідуально, вивчаючи текст, складаючи план повідомлення та питання на розуміння прочитаного. Після чого починається робота в парах змінного складу, в процесі якої студенти повинні розповісти партнеру свій текст так, щоб він міг сам структурувати його й сформулювати висновки; задати запитання на розуміння прослуханого тексту; спільно структурувати обговорений матеріал і зробити висновки. Таким чином, кожен тричі змінює партнера, розповідає і сам одержує необхідну інформацію.

Така діяльність студентів має колективний характер. Розвиваються вміння слухати, ставити питання, давати поради; виникає інтерес до спілкування й отримання нових знань, відзначається зростання почуття особистої відповідальності за рівень засвоєння матеріалу, що пояснюється. Після роботи в парах змінного складу в кожного студента підвищується рівень якості знань. Набуття навичок згортання та розгортання навчальної інформації полегшує засвоєння й подальше запам'ятовування. Діалог мобілізує комунікативні вміння, розвивається рухливість комунікативних процесів. Робота в парах змінного складу надає також можливість здійснення індивідуального підходу, що досягається за рахунок індивідуалізованого пояснення нового матеріалу, яке відбувається багато разів з додатковими питаннями і відповідями. Зміна ролей впливає на розвиток можливостей щодо управління навчальним процесом: відбувається педагогізація діяльності, що допоможе у застосуванні методики у майбутній діяльності.

Ефективним способом колективного обговорення навчальних проблем є організація ділової гри у вигляді *міні-конференції*. Студенти отримують спільне завдання: підібрати матеріал відповідно до теми заняття, виділити проблемні або цікаві моменти та підготуватися до його представлення.

У процесі заняття, відповідно до теми, дидактичної мети та підготовки учасників, можуть бути підібрані різні варіанти завдань: спільне для всіх, яке вони реалізують відповідно до розробленого плану; варіативні завдання для певних груп студентів; завдання творчого характеру, які

реалізуються за загальним планом; або кожна група виступає за своєю темою.

Під час виступу інші учасники отримують роздатковий матеріал (опорні схеми, роздруківки), роблять нотатки у вигляді тез, готують запитання. Студенти-доповідачі обираються групою або вони виступають за бажанням, за призначенням, за чергою. По закінченню виступу кожна міні-група задає доповідачу по одному підготовленому запитанню. Ці запитання й відповіді на них показують ступінь засвоєння навчального матеріалу студентами групи в цілому. Після закінчення міні-конференції підводять підсумки ділової гри.

Під час рольової гри відпрацьовується й локальна технологія *групової роботи*. З цією метою утворюються декілька груп (за кількістю варіантів завдань), що поєднують учасників, які готують одну тему. Для них визначається завдання обговорити й вибрати оптимальну структуру навчального тексту, підготувати виступ від групи й представити допоміжні матеріали (опорні схеми, сигнали, плани, алгоритми тощо) всім учасникам заняття. Протягом певного часу в групі ведеться обговорення змісту завдання, що дозволяє кожному студенту активно формувати навички співпраці, прийняття рішень; уміння очолювати команду, організувати справи, керувати іншими, спрямовувати їх роботу.

Участь у підготовці до виступу представника від групи сприяє процесу самовдосконалення, оскільки кожен її учасник вивчає власні можливості, дає їм реальну оцінку, отримує задоволення від пізнавальної діяльності, відчуває комфорт під час спілкування. У ході такої діяльності студенти розвивають уміння сприймати інформацію на слух, формулювати запитання; удосконалюють навички логічної аргументації. Обговорення наслідків роботи покращує вміння спілкуватися. Складання різного роду опорних схем допомагає засвоїти навчальний матеріал на високому рівні.

На етапі занурення відбувається усвідомлення можливостей *інтеграції загальних форм організації навчання* завдяки ознайомленню, накопиченню та подальшій систематизації *локальних технологій взаємонавчання* з метою їх випробовування на практичних заняттях, а також свідомого використання в майбутній професійній діяльності. У ході колективної роботи можна використовувати різноманітні локальні технології, які допоможуть обговорити завдання, визначити ставлення (думку) партнера до того чи іншого питання, провести критичний аналіз роботи, сформулювати підсумок теми, що вивчається. Під час накопичення локальних технологій вони обговорюються, студенти усвідомлюють їх сутність та перспективність використання в професійно-педагогічній діяльності. Це дозволяє розподілити технології на загальні (можливо ви-

користовувати у всіх навчальних предметах) та спеціальні (в окремих навчальних предметах). Цей поділ представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Локальні технології взаємонавчання

<i>Загальні</i>	<i>Спеціальні</i>
Зигзаг-пилка (Е.Аронсон); Переплутані логічні ланцюжки Мозковий штурм; Кошик (ідей, понять, імен); Лекція з зупинками; Робота в парах змінного складу за картками; Взаємодиктанти в парах змінного складу; Робота в малих групах; Методика взаємотренажерів; Методика взаємопередачі тем; Банк власних завдань; Взаємообмін завданнями; Діалог Сократа; Навчальна пара; Кооперативне навчання; Снігова куля; Ланцюжок; Коло думок; Синтез думок; Коло ідей.	Ключові слова; Метод взаємонавчання (Ерік Мазур); Усне або письмове виконання вправ; Рішення задач та прикладів; Методика взаємообміну завданнями; Ротаційні трійки; Два – чотири – всі разом; Карусель; Акваріум; Інтерв'ю; Моделювання навчальних ситуацій; Розучування віршів; Методика М. Г. Булановскої; Техніка полікантних груп; Карусель; Броунівський рух; Уявний мікрофон; Методика тренінгу.

Такий підхід дає можливість свідомо застосовувати локальні технології у викладанні різних навчальних предметів у вищій та основній школі (під час педагогічної практики). У студентів з'являється можливість спробувати адаптувати спеціальні локальні технології до особливостей навчальних предметів за фахом, що стимулює майбутніх учителів математики до пошуку найбільш ефективного розв'язання навчальних завдань. Локальні технології, якщо вони відображають сутність майбутньої професії, формують якості фахівців, допомагають студентам відпрацьовувати професійні навички в спеціальних умовах.

Продуктивним способом роботи є "Огляд періодичної педагогічної преси". Під час такої роботи студенти групи використовують додаткові джерела інформації (Інтернет, газети, журнали тощо) з метою відшукування коротких відомостей по темі або підготовки цікавого доповнення до основного навчального матеріалу. Пошуково-пізнавальна діяльність дає можливість постійно поповнювати класифікацію локальних технологій взаємонавчання та випробовувати окремі з них під час мікрорекламування. Це сприяє ще й виробленню первинних умінь розробки власних методів колективної роботи.

Звітом про участь у роботі факультативу "Сучасні технології взаємонавчання" стає написання реферату на запропоновану тематику та його захист у процесі підсумкової ділової гри "Прес-конференція", а також випуск студентської збірки наукових робіт. Основною перевагою використання такої форми є високий ступінь самостійності студентів, систематичність у роботі, можливість виявляти слабкі сторони в їх підготовці. Глибокий аналіз помилок викладачем та самоаналіз студентів при підведенні підсумків ділової гри знижує ймовірність їх повторення в реальній дійсності, що сприяє скороченню часу адаптації молодого фахівця до повноцінного виконання професійної діяльності. Підсумки роботи факультативу студенти оцінюють з точки зору педагогіки співробітництва, ефективності засвоєння знань, формування умінь щодо подальшого успішного використання в майбутній професійній діяльності та при викладанні предметів за фахом.

Навчально-методичним забезпеченням факультативу є навчальні посібники з педагогіки та педагогічних технологій, сучасні наукові та методичні видання, навчальний посібник С. О. Карплюк "Педагогічні технології: досвід проектування на засадах взаємонавчання" [6], а також розроблені та виготовлені студентами картки завдань з різних тем та навчальних предметів, картотека статей періодичних педагогічних видань з означеної теми.

Оволодіння навичками й умінь колективної роботи потребує тривалого та систематичного тренування. Для прискорення цього процесу та підвищення його ефективності нами розроблені різноманітні *рекомендації виконання завдань, пам'ятки, опорні схеми, алгоритми дій*. Таке методичне забезпечення допомагає зрозуміти навчальне завдання, вести контроль, перевірку власної роботи та роботи своїх товаришів, надають можливості продуктивніше працювати з джерелами знань, вести самостійну практичну діяльність. Наявність допоміжних засобів створює комфортні умови для самостійної роботи як індивідуальної, так і групової, а викладачу допомагає стежити за ходом колективної діяльності, здійснювати оперативний зворотний зв'язок та корекцію.

Указана послідовність навчальної роботи в межах загальної технології дозволяє перейти до наступного етапу – *інтеграції*, на якому технологія стає монопредметною, міжпредметною та надпредметною (або позапредметною). Це, на наш погляд, пояснюється самою сутністю взаємонавчання, що передбачає можливість навчання інших у процесі багаторазової передачі інформації, міркуванні, використанні навчального матеріалу у різноманітних ситуаціях. Колективний спосіб організації навчання є перспективним шляхом підвищення ефективності викладання

будь-яких навчальних предметів, зокрема, природничо-математичного циклу.

Метою даного етапу є інтеграція локальних технологій взаємонавчання шляхом їх поєднання, подальшого вдосконалення, розробки авторських, використання їх у вивченні навчальних предметів за фахом та в майбутній професійно-педагогічній діяльності.

Розглянемо можливості та специфіку використання окремих локальних технологій взаємонавчання при викладанні фахових дисциплін у вищій школі.

Елементи колективного навчання використовуються викладачами під час *лекцій* (виступи спеціально підготовлених студентів, колективний розгляд проблемних ситуацій, міні-дискусії, мозкова атака тощо). Навчальні завдання, які вирішуються у такій спосіб, дозволяють студентам та викладачу активізувати пізнавальну діяльність, сприймати інформацію, визначати рівень та якість знань з теми.

Форми взаємонавчання застосовуються викладачами кафедри *математики* в процесі роботи зі студентами на частині практичних і лабораторних занять з шкільного курсу математики (заняття в парах, малих групах, методика взаємопередачі тем Рівіна, методика взаємотренажерів, ділові ігри, моделювання навчальних ситуацій, створення банку власних завдань). На заняттях з інших математичних дисциплін проводять взаємодиктанти, пропонують виконання вправ за підручником на основі роботи в парах змінного складу. При роботі над темами, що заплановані для самостійної роботи, використовують поабзацне опрацювання текстів за методикою О. Г. Рівіна. Із спеціальних дисциплін або з курсів за вибором кафедри студенти розробляють окремі навчальні заняття на основі, опрацьованих під час попередніх етапів роботи, методик колективного способу навчання.

Успішно використовують викладачі кафедри *фізики* метод взаємного навчання Еріка Мазура. Його застосування дозволяє посилити сприймання навчального матеріалу завдяки частковій попередній підготовці, активному включенню в міркування, обговоренню виділених концептуальних питань, наявного зворотного зв'язку під час лекції, що допомагає у подальшому або повернутися до більш детального вивчення питання або перейти до наступного. Такий підхід допомагає кожному студенту вчитися думати самостійно та включатися в колективне обговорення.

При використанні колективної роботи на практичних заняттях вирішується й завдання диференційованого підходу до вивчення *фізики*, оскільки кожен студент у групі може виконувати функції відповідно до своїх можливостей, що створює умови для особистісного розвитку кож-

ного. Частину часу студенти присвячують самостійній роботі в парах і групах постійного й змінного складу. Така організація роботи дозволяє формувати навчально-комунікативні вміння: слухати й чути партнера, обґрунтовувати свою точку зору, формулювати й передавати думки різними способами, задавати питання. У ході контрольної діяльності студенти оцінюють діяльність, обґрунтовують оцінку та самооцінку. Елементи управлінської діяльності під час взаємонавчання формують навчально-організаційні вміння: розподіляти обов'язки серед учасників групи, самостійно планувати й здійснювати пізнавальну діяльність, брати участь у колективних формах спілкування.

Ефективно використовується на заняттях з *педагогічних та природничо-математичних* дисциплін відомий метод Е. Арсона, який він назвав "ажурна пилка". Студенти (по 4-6 осіб) об'єднуються в групи для роботи над навчальним матеріалом, що розділений на фрагменти. Кожен член групи знаходить необхідну інформацію по запропонованій темі та обмінюється зі студентами інших груп, що працюють над такою ж проблемою. Відбувається "зустріч експертів", які потім неодноразово передають навчальну інформацію членам своєї групи та отримують її від них. На заключному етапі можна провести "Міні-конференцію" або загальну дискусію, де підвести загальні підсумки.

Інформаційні технології, що є сукупністю знань про способи та засоби організації а також сам процес навчання в умовах використання комп'ютера як технічного засобу навчання, надають можливість організувати колективну пізнавальну діяльність. За допомогою комп'ютерів як засобів навчання традиційно застосовують дві форми організації занять: індивідуальна (студент – комп'ютер) та групова (група студентів – один комп'ютер). У межах локальних технологій взаємонавчання колективна форма (викладач – група студентів – група комп'ютерів) забезпечує новий підхід щодо отримання та передачі інформації та може використовуватися як при

Подальше інтегрування ідей взаємонавчання в професійну діяльність відбувається під час *педагогічної практики в основній школі*. Майбутні вчителі застосовують локальні технології колективної роботи на уроках за фахом (частково) з метою подальшого обговорення їх ефективності та доцільності використання під час спільного аналізу.

Результат колективної навчальної діяльності в межах технології підготовки майбутніх учителів математики до організації взаємонавчання учнів основної школи залежить від того, наскільки структура пізнавальної взаємодії між викладачем, створеними групами, самими її членами сумісна зі змістом освітньої діяльності. Використання ідеї колективного навчання надає можливість навіть студентам зі слабкою підготовкою ві-

дчути себе в ролі лідера, що відповідає за важливу ділянку роботи, без якого неможливий загальний успіх групи. Такий підхід до організації пізнавальної діяльності посилює інтеграцію навчальних предметів, сприяє оновленню змісту освіти, інтенсифікації процесу навчання, корекції індивідуального розвитку студентів.

Література

1. Васильєва Н. М. Застосування інтерактивних методів навчання / Н. М. Васильєва // Управління школою. – 2005. – №34. – С. 22–24.
2. Глазкова Т. А. Организация индивидуальной, подгрупповой, коллективной деятельности / Т. А. Глазкова // Начальная школа. – 1999. – №10. – С. 33 – 36.
3. Громыко Г. О. Обучение в парах сменного состава / Г. О. Громыко // Школьные технологии. – 2004. – № 3. – С. 109 – 117.
4. Дьяченко В. К. Коллективный способ обучения. Дидактика в диалогах / В. К. Дьяченко.- М. : Народное образование, 2004. – 352 с.
5. Дьяченко В.К. Принципы обучения : методические рекомендации к лекции и практическим занятиям / В. К. Дьяченко. – Красноярск, 1988. – С. 22– 27.
6. Карплюк С. О. Педагогічні технології: досвід проектування на засадах взаємонавчання : навчальний посібник / С. О. Карплюк ; за ред. В. М. Єремєєвой. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009.
7. Карпович Д.И. Основные характеристики коллективных учебных занятий / Д. И. Карпович // Практика развития образования : науч.-метод. материалы / под общ. ред. Г. А. Гуртовенко, И. Г. Литвинской. – Красноярск, 2004. – С. 44 – 59
8. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Вища освіта в Україні: нормативно-правове регулювання / за заг. ред. А. П. Зайця, В. С. Журавського. – К. : Форум, 2003.

ТЕХНОЛОГІЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Аналіз наукових джерел вітчизняної педагогіки засвідчує, що в теорії та практиці професійної освіти накопичено значний досвід, який може стати основою модернізації професійної підготовки майбутніх учителів до міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Відтак, складною і фундаментальною є проблема збереження та розвитку духовних пріоритетів, формування особистості в межах соціального інституту освіти, що створює передумови для вдосконалення педагогічної освіти, пошуків шляхів набуття індивідом особистісних та соціальних якостей на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Це знаходить відображення у стратегічних законодавчих та освітніх документах нашої держави, які декларують принципи багатоетнічності та полікультурності, ставляться завдання розвивати фундаментальну освіченість майбутнього вчителя на основі засвоєння онтологічних, гностичних та аксіологічних компонентів універсальної полікультурної картини світу.

Отже, науковий інтерес до проблеми продуктивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу пояснюється системою взаємовідносин, що складаються між людьми різних національностей і культур. Тому провідна роль в оновленні системи освіти належить вищим навчальним закладам, оскільки саме тут закладаються теоретико-методологічні та змістові, методичні засади освіти, формується педагогічне мислення та професіоналізм майбутнього вчителя.

Проблеми полікультурної освіти постають актуальними та вивчаються вітчизняними науковцями (Я. Г. Гулецька, О. В. Гукаленко, О. В. Давидов, Г. Д. Дмитрієв, М. М. Князева, В. В. Кузьменко, О. В. Латишева, В. В. Макаєва, Г. В. Міронова, Л. Р. Садикова, А. В. Сущенко та ін.). Науковцями також досліджуються різні аспекти полікультурного виховання (В. В. Бойченко, Л. В. Волік, О. Н. Джурінський, В. А. Єршов, В. О. Компанієць, Т. І. Левченко, І. Ф. Лощенова, Г. М. Розлуцька, Л. В. Узунова, О. Л. Шевнюк та ін.), процеси діалогу культур у освітній галузі (В. Л. Аношкіна, В. О. Калінін, Л. В. Бурман, Л. А. Гончаренко, К. С. Лях, В. В. Морозов, В. В. Присакар, С. О. Черепанова та ін.), толерантність, емпатія, зокрема у міжетнічних стосунках (В. О. Бакальчук, Т. М. Білоус, С. К. Бондарева, О. А. Грива, Л. П. Журавльова, В. В. Кузьменко, О. А. Лазаріді, В. А. Лекторський, Н. А. Платонова, Ю. С. Яценко та ін.), компетентнісний підхід, у тому числі до полікультурної освіти та виховання (М. В. Булигіна,

О. М. Волченко, Ж. Г. Гараніна, В. А. Дьомін, Ю. М. Жуков,
І. А. Закір'янова, О. А. Козирєва, Є. В. Коблянська, Т. М. Володько,
Ю. В. Кушеверська, О. Б. Мамчин, Г. А. Медведева, С. В. Носкова,
Л. В. Орніна, І. Є. Шолудченко та ін.).

Моделюючи професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя до міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього простору, ми виходили з того, що ця модель має відображати відповідну технологію, спрямовану на досягнення мети нашого дослідження. Технологічна модель, урахувуючи різноманітні наукові концепції, дає змогу створити на їх перетині нове наукове знання про досліджуваний феномен – міжкультурну взаємодію як об'єкт практичної діяльності педагога та результат його професійно-педагогічної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі. Погоджуємося з І. В. Соколовою, що технологічна модель має бути концептуальною за змістом, формалізованою за структурою та поліфункціональною за умовами впровадження [4, с. 278-279].

Проведений теоретичний аналіз дозволив сформулювати наступні **принципи** або вихідні вимоги до продуктивної взаємодії з урахуванням особливостей полікультурної ситуації в Кримському регіоні:

- Принцип діалогічності означає, що тільки в умовах суб'єкт-суб'єктних відносин, рівноправного співробітництва майбутні педагоги включаються в процес взаємообміну думками, ідеями, професійними планами. Цей принцип націлює на персоналізацію взаємодії викладача і студентів, перетворює їх на партнерів, на суб'єкти здійснюваної взаємодії.

- Принцип наступності визначає логіку і характер зв'язків між сферами продуктивної взаємодії. Накопичуються факти для аналізу, корекції і прогнозування шляхів подальшого вдосконалення компетентності майбутнього фахівця в даній взаємодії та її складових компетенцій.

- Принцип координації відображає способи дій суб'єктів продуктивної взаємодії, спрямовані на погоджену роботу всіх її учасників, досягнення найбільшого ступеня поєднання сфер взаємодії й корекції.

- Принцип інтеграції забезпечує стан поєднання як усередині елементів системи продуктивної взаємодії в процесі проектувальної діяльності, так і між суб'єктами, його учасниками: "викладач ↔ студент ↔ студенти", а також між суб'єктами й об'єктом: "викладач ↔ студент ↔ професійно значущий проект".

- Принцип проблематизації означає актуалізацію навчання продуктивній взаємодії через включення студентів у професійно орієнтовану проектувальну діяльність, що стимулює становлення майбутнього вчителя відповідно до існуючих проблем, у тому числі й пов'язаних з полікультурністю Кримського регіону;

▪ Принцип персоніфікації, що вимагає врахування у взаємодії особистісно-діяльнісних особливостей конкретного студента, його систему ціннісних орієнтацій, наявність у нього власного досвіду професійної діяльності і взаємодії в ній;

▪ Принцип культурної ідентичності означає, з одного боку, ідентифікацію кожного студента з його національною культурою, історією народу, традиціями, звичаями, специфікою міжособистісних відносин, а з іншого – орієнтацію на толерантність, продуктивну взаємодію з представниками інших етнокультур і створення полікультурного освітнього простору конкретної установи, що дозволяє максимально реалізуватися кожному, в тому числі й за рахунок моно- і полікультурного діалогу.

Серед існуючого на сьогодні у педагогічній науці розмаїття педагогічних технологій ми обрали у межах завдань нашого дослідження компетентнісний підхід до проектування педагогічної технології як один з провідних (Н. М. Бібік, В. П. Безпалько, І. О. Зимня, І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, О. Овчарук, Л. А. Петровська, О. М. Пехота, Л. П. Пуховська, О. Я. Савченко, А. В. Хуторський та ін.).

Специфіка розробленої педагогічної технології полягає в тому, що в ній, по-перше, використовуються можливості методу проекту і проектувальної діяльності; по-друге, вона відображає тенденцію до поєднання суб'єктів взаємодії в міру реалізації модулів практико-орієнтованої проектувальної діяльності через відпрацювання ситуацій продуктивної міжкультурної взаємодії і розширення спектра її тактик з опорою на співробітництво.

Нагадаємо, що і перший, і другий момент безпосередньо пов'язані з найважливішою проблемою продуктивної міжкультурної взаємодії – необхідністю її впровадження в освітньому просторі взагалі і вузу зокрема з урахуванням принципово нових суб'єкт-суб'єктних відносин, що носять не формальний, а реальний характер взаємообміну спілкуванням, відносинами, діяльністю, знаннями, думками, ідеями між викладачем і студентом.

Модернізація вищої професійної освіти України, її орієнтація на реальне соціальне замовлення суспільства приводять до однозначного прийняття суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентами як суб'єктами діяльності освітнього процесу.

Теоретичний аналіз традиційних методів викладання свідчить, що в їх основі лежить монолог викладача – фактично єдиний спосіб його впливу на студентів. Викладач-професіонал усвідомлює суб'єктну роль студента та його діяльність; пріоритетним стає самостійне набуття, формування власного професійного досвіду. "Специфіка педагогічної тво-

рчості викладача вузу полягає в тому, що об'єктом і одночасно суб'єктом професійної діяльності є особистість того, хто навчається, майбутнього професіонала..., коли в процесі спільної діяльності відбувається "творення" і "створення" особистості фахівця" [5, с. 21]. Це є метою освітнього процесу вузу і може бути представлено у вигляді спеціально розробленої технології.

Ми зупинили свій вибір на модульній побудові педагогічної технології, аргументуючи свою позицію тим, що модуль, по-перше, означає певну закінченість дій і одночасно є сходинкою до наступної дії; по-друге, оволодіння логікою побудови кожного модуля технології взагалі і практико-орієнтованої діяльності, в якій від повноцінного виконання кожного модуля буде залежати успішність професійної підготовки фахівця.

Отже, авторська педагогічна технологія відображається в логіці виконання модулів практико-орієнтованої проектувальної діяльності студентів педвузу – конструювальному, інтерактивному і рефлексивно-оцінному через ситуації взаємодії – інформаційно-пошукову, ситуацію партнерської міжкультурної взаємодії і, врешті-решт, ситуацію командної міжкультурної взаємодії.

Схема моделі представлена нами на рис. 1.

Модуль конструювальний включає цілепокладання, діагностику, принципи, функції і зміст продуктивної взаємодії студентів.

З огляду на специфіку продуктивної взаємодії майбутнього вчителя, що полягає в іншомовному спілкуванні, нами були визначені чотири функції конструктивного модуля: пізнавальна або інформаційна (вміння повідомити, віднайти необхідну інформацію державною (українською) і рідною мовою); регулятивно-спонукальна (полягає в прагненні висловити прохання, надати пораду, підтримати, розподілити повноваження між учасниками проектувальної діяльності з урахуванням їх компетенцій); ціннісно-орієнтаційна (усвідомлення спілкування, взаємодії з позиції їх професійної й особистісної значущості для студента, як майбутнього фахівця);

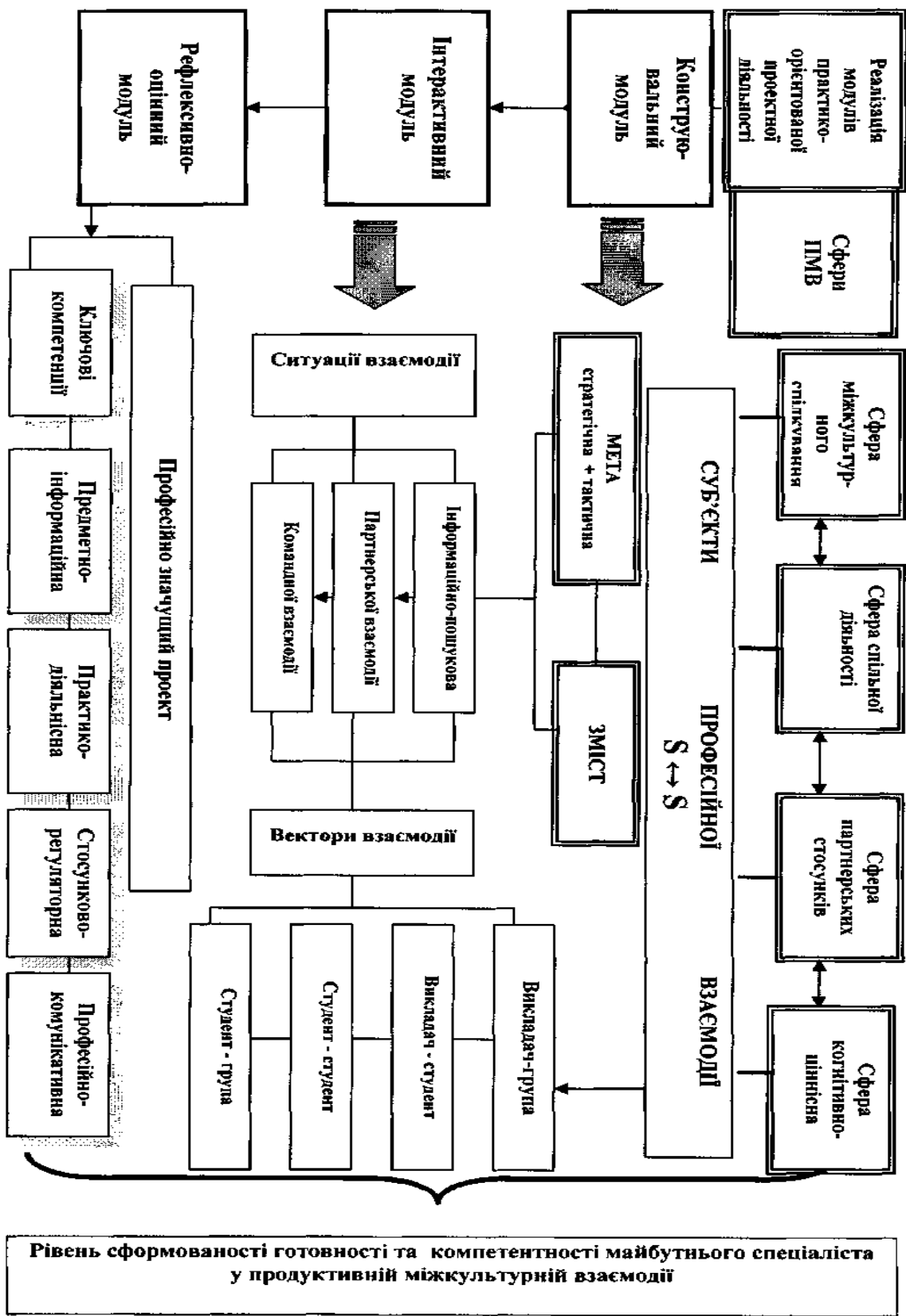


Рис. 1. Педагогічна технологія організації продуктивної міжкультурної взаємодії (ПВ) суб'єктів освітнього процесу вузу (на основі проєктувальної діяльності)

мовно-етикетна чи етикету міжособистісної взаємодії (оволодіння всім можливим спектром тактик і ситуацій професійного й особистісного спілкування і міжкультурної взаємодії).

Конструювальний модуль конструювання передбачає визначення мети і конкретних завдань продуктивної міжкультурної взаємодії студентів. Мета займає особливе місце в структурі будь-якої педагогічної технології. Беручи до уваги всю складність визначення цілей саме в педагогічній діяльності, де величезну роль відіграє суб'єктивний фактор і мінливість багатьох установок, А. М. Новіков вважає, що вони утворюють певну ієрархію [2].

Так, перший рівень цілей відповідає соціальному замовленню суспільства на визначений суспільний ідеал особистості студента як майбутнього педагога. Другий рівень – пов'язаний з освітньою метою для конкретного типу освітніх закладів, студентів конкретної спеціальності. Третій рівень цілей реалізується безпосередньо студентами на навчальних заняттях, педагогічній практиці й у процесі самоосвіти.

Метою пропонованої технології є навчання майбутнього вчителя продуктивній міжкультурній взаємодії. Ми вважаємо, що дана мета може мати кілька аспектів: прагматичний, когнітивний, педагогічний. Прагматичний аспект мети (виходячи з основних положень мовної міжкультурної комунікації) пов'язаний з формуванням у студентів комунікативної компетенції невербальними і вербальними засобами спілкування. Когнітивний аспект мети припускає пізнання змісту обраної спеціальності, її наукової бази, цінностей, освоєння закономірностей, логіки побудови і реалізації проектувальної практико-орієнтованої діяльності. Педагогічний аспект орієнтований на оволодіння студентами основними правилами толерантного і емпатійного спілкування, відносин, діяльності.

У пропонованій нами технології відносно мети використовується як декомпозиція, так і їх агрегування (поєднання), а результат технології може розглядатися і як єдине ціле – формування компетентності майбутнього вчителя в продуктивній взаємодії, і розділений на складові – компетенції, що забезпечують успішність полікультурної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу.

Компетенції нерідко використовуються в реальній практиці для характеристики потенційних можливостей фахівця одержати роботу на ринку праці. Для цього необхідно оволодіти ключовими компетенціями, що визначають структуру базової професійної компетентності. При їх визначенні ми керувалися конкретизованою структурою даної взаємодії, її утворювальними сферами, загальними положеннями компетентного підходу [1], а також знаннями, вміннями, навичками, здібнос-

тями, що формуються і розвиваються у процесі як міжособистісної, так і продуктивної взаємодії (Т. В. Асламова, О. В. Мещерякова, Т. К. Стаценко й ін.).

Отже, компетентність майбутнього вчителя в продуктивній міжкультурній взаємодії складається з інтеграції наступних ключових компетенцій, що прямо пов'язані з його сферами професійної міжкультурної взаємодії.

Таким чином, теоретичний аналіз компетентнісного підходу і власні наукові позиції щодо продуктивної взаємодії майбутнього вчителя дозволили нам сформулювати термінологічне бачення базової компетентності: **компетентність майбутнього вчителя в продуктивній міжкультурній взаємодії** визначається як особистісно-діяльнісне утворення, що відображає розвиток предметно-інформаційної, практико-діяльнісної, регулятивно-рефлексивної, професійно-комунікативної компетенцій, детерміноване формуванням необхідних знань і умінь міжкультурного характеру з урахуванням полікультурності конкретного регіону.

Інтерактивний модуль педагогічної технології – це той безпосередній "інструментарій", за допомогою якого приводиться в дію її механізм. У пропонованій технології "ядром" інтерактивного модуля є ситуації взаємодії, в яких відпрацьовуються вміння, навички, способи продуктивної взаємодії у всіх її сферах з використанням спеціально підібраних форм і методів. Такий підхід сприяє формуванню базової компетентності та її структурних компонентів – компетенцій.

На основі аналізу особливостей проектувальної діяльності, логіки групової роботи над практико-орієнтованим проектом, ситуації були згруповані в такий спосіб: інформаційно-пошукові, ситуації партнерської міжкультурної взаємодії і ситуації командної міжкультурної взаємодії (таблиця 1).

Дуже важливим є те, що кожна із ситуацій створює коло проблем, які актуалізують проблему формування тієї чи іншої компетенції. Схематично представимо їх, використовуючи відомі математичні символи, що дозволяють простежити динаміку поєднання і взаємодії. Більш детальний опис ситуацій продуктивної взаємодії буде здійснено далі при описі механізму експериментального впровадження моделі організації продуктивної міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу із залученням фактичного матеріалу.

Як видно з таблиці 1, навіть схематичне окреслення ситуацій продуктивної взаємодії відображає поступову динаміку еволюції від позиції "Я" до позиції "Ми", досягнення вищого рівня згуртованості усіх,

Позиційні характеристики ситуацій міжкультурної взаємодії

Ситуації взаємодії	Позиції $S_1 - S_2$	Символіка взаємодії	Форма
Інформаційно-пошукова	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Я справлюся сам" або ▪ "Погоджуся з усім" або ▪ "Давайте разом" ▪ Емоційно-особистісний вибір партнера (принцип "подобається – не подобається") ▪ Нестабільність відносин (принцип особистої вигоди) ▪ Презентація власних знань, ідей, цілей ▪ Довіра до себе > довіра до іншого ▪ Різниця сил (ЗУНів) 	<p>Я > Ти</p> <p>Я ≈ ?</p> <p>→</p> <p>Ти *</p>	<p>Вплив</p> <p>Лідерство</p> <p>Підпорядкування</p> <p>Поступка</p> <p>Монолог</p> <p>Діалог культур</p> <p>Диспут дискусія</p> <p>Суперечка</p> <p>Примус</p> <p>Суперництво</p> <p>Конфронтація</p> <p>Наставництво</p> <p>Опіка</p>
Партнерська взаємодія	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Давайте разом ▪ Вчимося один у одного ▪ Обмін повноваженнями ▪ Зміна лідерських позицій (галузей і/або видів лідерства) ▪ Довіра до себе + > довіра до іншого ▪ Поєднуємо ЗУНи ▪ Альтернативні інтереси ▪ Я можу запропонувати тобі... 	<p>Я</p> <p>→←</p> <p>ТИ*</p>	<p>Партнерство</p> <p>Довіра</p> <p>Діалог</p> <p>Договір</p> <p>Компроміс</p> <p>Взаємна підтримка</p> <p>Взаємовиручка</p> <p>Лідерство</p> <p>Співдружність</p>
Командна взаємодія	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Спільна справа ▪ Працюємо разом ▪ Взаємонавчання ▪ Єдність цілей ▪ Спільний результат ▪ Рівність позицій ▪ Довіра до іншого = довіра до себе ▪ Успіх кожного = успіх усіх ▪ Ми зможемо... 	<p>Я + Ти*</p> <p>=</p> <p>МИ</p>	<p>Коперація</p> <p>Діалог</p> <p>Взаєморозуміння</p> <p>Співдружність</p> <p>Сприяння</p> <p>Співтворчість</p>

єдність усіх сфер взаємодії, що відображено у використуваних тактиках розвитку співробітництва. При цьому поняття "тактика" окреслюється нами як сукупність засобів і прийомів для досягнення поставленої мети.

Аналіз останніх розробок проблеми професійної взаємодії засвідчив, що найбільш значимими, за багатьма суб'єктивними й об'єктивними показниками, сьогодні є такі тактики: партнерство, договір, кооперація, діалог/полілог, і зокрема у ситуаціях між культурної взаємодії. Їх детальна характеристика була представлена нами раніше в дослідженні.

I, врешті-решт, останньою складовою розробленої технології є комплекс спеціально підібраних методів, який включає: мозковий штурм, метод синектики, багатомірних матриць, рецензій та ін.

Конструктивний і інтерактивний модулі в пропонованій технології доповнюються *рефлексивно-оцінним*. Даний модуль уміщує навчання студентів навичкам рефлексії групової й індивідуально-особистісної міжкультурної взаємодії, оцінку і самооцінку результатів та рівня продуктивності здійсненої взаємодії, діагностику рівня сформованості компетентності майбутнього вчителя в продуктивній взаємодії і рефлексію особистісно-діяльнісних індивідуальних і групових змін. Необхідно відрефлексувати внутрішні зміни, що відбулися в когнітивній та особистісній сфері; проаналізувати "наповненість" змісту портфоліо професійних і загальнолюдських цінностей; виявити рівні сформованості окремих ключових компетенцій та базової компетентності майбутнього вчителя в продуктивній взаємодії й ін. При цьому використовується рефлексія двох видів – "рефлексія першого роду (авторефлексія) і рефлексія міжособистісного, міжсуб'єктного спілкування (суб'єкт-суб'єктна рефлексія) – рефлексія другого роду" [3, с. 267].

Мета міжособистісної і міжкультурної рефлексії – сприяти адекватній оцінці й самооцінці "кожного і всіх" у здійсненій продуктивній взаємодії через посилення позитивних наслідків, уточнення причин проблем-перешкод, що виникають, і визначення подальших перспектив об'єднання всіх членів команди заради досягнення загальної мети. Її завдання: концентрувати увагу групи на побудові розвиваючих відносин між її учасниками, що належать до різних етнічних груп; допомогти кожному в оволодінні навичками групової роботи; налагодити постійно діючий зворотний зв'язок з усіма членами групи; постійно фіксувати успіхи групи в цілому і її окремих членів зокрема; заохочувати індивідуальні успіхи в межах загального.

Систематична суб'єкт-суб'єктна рефлексія набуває характеру організованого і свідомо цілеспрямованого процесу, в ході якого обговорю-

ються ситуації продуктивної взаємодії, використовувані тактики, визначається їх ефективність та доцільність. Таким чином формується потреба в постійній рефлексії і створюється основа для майбутніх учителів щодо розробки й реалізації власної програми професійного становлення. Рефлексивно-оцінний модуль вимагає досить об'ємного діагностичного інструментарію і дає можливість відстежити всі зміни, що відбуваються, емпіричним шляхом.

Кожен з представлених нами модулів педагогічної технології має відношення до проектувальної діяльності як базового науково-теоретичного і практико-орієнтованого підходу до формування готовності майбутніх педагогів до здійснення міжкультурної взаємодії. Так, у межах *конструктивного* модуля студент, у максимально наближеній до реальної професійній діяльності (професійно-орієнтованій проектувальній) усвідомлює необхідність і затребуваність для себе бути компетентним у різних сферах, володіти компетенціями, що роблять його конкурентоздатним на сучасному ринку освітніх послуг. Цьому сприяють ті ситуації взаємодії, через які студент проходить у результаті проектувальної діяльності, розробляючи спільний практико-значущий проект. Почуття незадоволеності собою при виникненні проблем-перешкод, прагнення їх перебороти сприяє формуванню міжкультурних умінь, навичок та самовдосконаленню, а також створює потребу в розширенні професійно і особистісно-значимих зв'язків в умовах полікультурності Кримського регіону.

Отже, в процесі навчання створюються умови, що сприяють переведенню відносин між викладачем-професіоналом та студентом на суб'єкт-суб'єктну основу і формуванню в майбутнього вчителя компетентності в продуктивній міжкультурній взаємодії.

Література

1. Козырева О. А. Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия / О. А. Козырева // Стандарты и мониторинг. – 2004. – № 2. – С. 48–51.
2. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – М. : Эгвест, 2002. – 320 с.
3. Новые ценности образования : тезаурус для учителей и школьных психологов. – М. : Инноватор, 1995. – 113 с.
4. Соколова І. В. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя за двома спеціальностями на філологічних факультетах вищих навчальних закладів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Ірина Володимирівна Соколова. – К., 2008. – 572 с.
5. Чернилевский Д. В. Технология обучения в высшей школе / Д. В. Чернилевский, О. К. Филатов. – М. : Экспедитор, 1996. – 288 с.

МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВИЧОК У ХОДІ КОНСТРУКТИВНОЇ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ З ДІТЬМИ

Відомий американський психолог М. Дойч, фундатор мотиваційного підходу в конфліктології, зазначав: "Якщо особлива увага не надається навичкам, то значимі зміни в поведінці під час навчання малоімовірні. Знання, навіть важливі, є недостатніми, щоб бути вмілими в організації поведінки по конструктивному вирішенню конфліктів" [1, с. 191]. Тому ми ставимо за мету проаналізувати навички, необхідні вчителю для конструктивного вирішення педагогічних конфліктів.

Розглянемо модель конструктивної міжособистісної взаємодії педагога з дітьми у ситуації конфлікту (рис.1.).

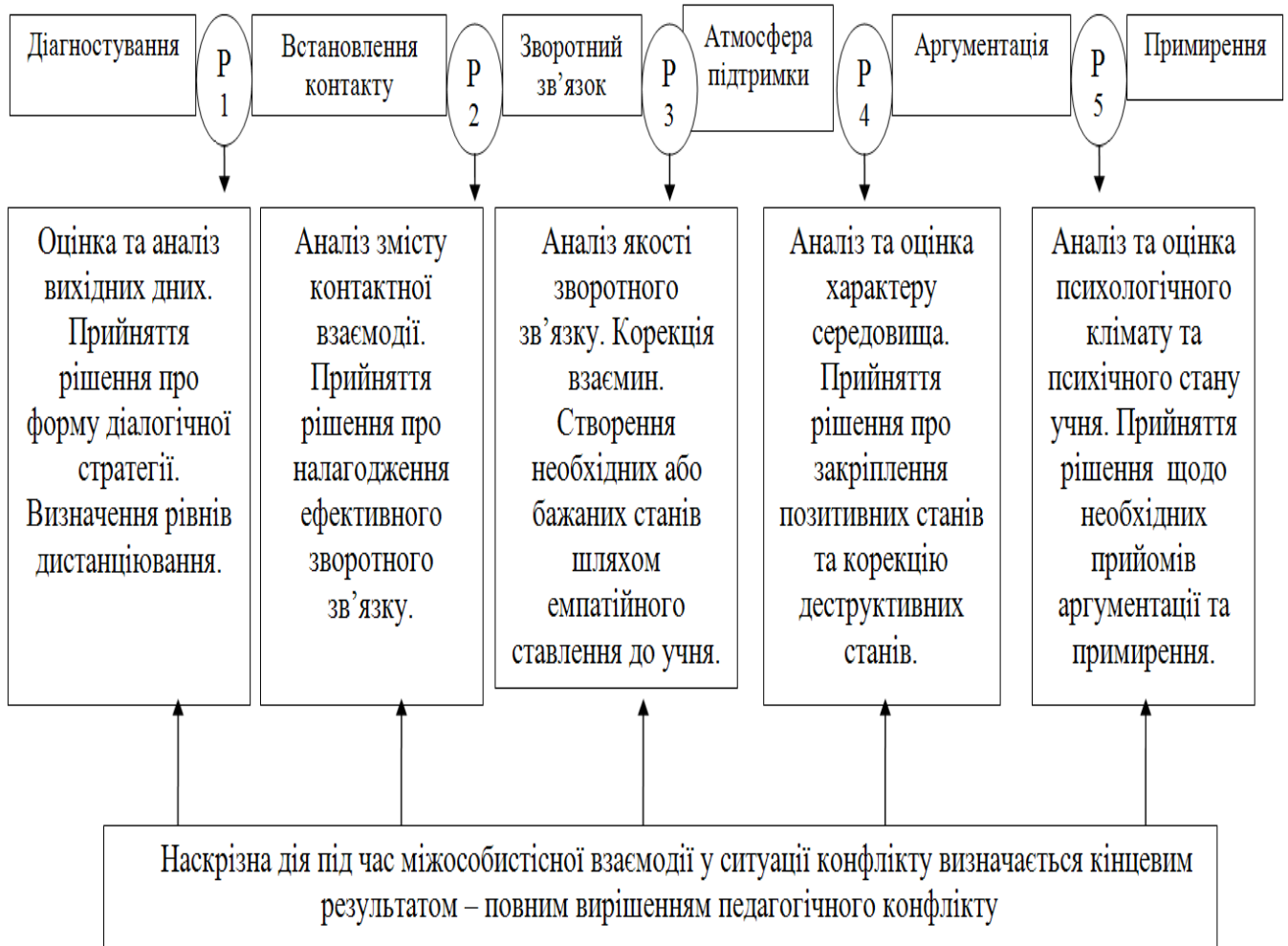


Рис.1. Модель конструктивної міжособистісної взаємодії у конфліктній педагогічній ситуації (Р – поетапні рішення в ході міжособистісної взаємодії)

Процес прийняття рішень у ситуації конфлікту здійснюється кожним учителем самотійно, індивідуально, творчо [2]. Для того, щоб цей процес був продуктивним, педагог у своїй професійній діяльності повинен реалізовувати певні функції. Функція (від лат. *functio* – відправлення, діяльність) –

- 1) обов'язок, коло діяльності, призначення;
- 2) специфічна діяльність живого або рослинного організму, його органів, тканин та клітин;
- 3) у математиці – відповідність між змінними величинами, залежна зміна величин.

Ми розглядаємо функцію у першому значенні як певну необхідність, коло діяльності та професійних призначень, як комплексне системне новоутворення, яке природно включає знання, уміння, навички. Пропонуємо їх достатню й необхідну кількість (табл. 1.).

Проведемо якісний аналіз реалізації функцій, необхідних педагогові для конструктивної взаємодії в ситуації конфлікту.

Регулятивна функція

1. Рівень збереження спокійного, зосередженого стану.
2. Налаштованість на контакт з дітьми у процесі взаємодії з ними.
3. Ступінь прояву довіри.
4. Міра зацікавленості проблемами інших людей, емпатійність.
5. Здатність гармонізувати стосунки, допомагати людям досягати згоди.
6. Вміння знімати напруження.
7. Розуміння власних дій.
8. Щирість у прийнятті допомоги.
9. Здорова самокритика.
10. Необхідність усамітнення для розмірковування.

Оцінювальна функція

Чіткість у розпізнаванні ситуацій – визначення відхилень при зіставленні необхідної та фактичної поведінки системи.

1. Здатність до пошуку можливих причин відхилення (аналіз помилок).
2. Наполегливість у встановленні істинної причини конфлікту (аналіз, логіка та досвід).
3. Знаходження можливих заходів та способів поведінки.
4. Правильність вибору бажаних заходів.
5. Перевірка на доцільність та успіх.
6. Організація взаємодії, яка дозволяє перетворити ситуацію на виховний ефект.

**Функції педагога під час міжособистісної
взаємодії в ситуації конфлікту**

Функції, які необхідно реалізувати педагогу під час міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту	ЗМІСТ
Комунікативна	<i>Комунікація – взаємообмін інформацією та смислами. Встановлення контакту. Подолання міжособистісних бар'єрів комунікації.</i>
Регулятивна	<i>Керування робочим самопочуттям у процесі міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту, його саморегуляція. Саморегуляція – свідоме самостійне створення необхідних або бажаних психофізичних станів.</i>
Оцінювальна	<i>Розпізнавання й виявлення ситуації як конфліктної або потенційно конфліктної. Встановлення фази розвитку ситуації конфлікту.</i>
Створення емпатійної атмосфери підтримки дитини	<i>Оцінка психічного стану. Зняття емоційної напруги в дитини та стимулювання бажаних чи необхідних емоційних станів, переживань. Відкрите та чуйне ставлення педагога до дитини. Піклування про неї – співчутливе прийняття з явною готовністю відгукнутися на актуальний стан дитини у поєднанні з умінням побачити її особистісний потенціал.</i>
Аналітична	<i>Процес, що складається з двох фаз: ✓ з'ясування того, що розділяє педагога й дитину на соціальному, психологічному чи духовному рівні (дистанціювання); ✓ інтеграція Пошук об'єднуючих моментів, які сприятимуть продовженню конструктивних відносин.</i>
Діяльнісна	<i>Виявлення перешкод, які заважають налагодженню нормальних відносин. Пошук і реалізація продуктивних рішень. Співробітництво у вирішенні проблем.</i>
Результативна	<i>Рівність сил. Взаємозалежність. Гарантування безпеки і підтримки дитини. Співпраця, співтворчість. Стратегія інтегрування.</i>

Аналітична функція

1. Частота, з якою вчителі використовують під час групових дискусій нові знання у сфері міжособ. взаєм. (МВ) у ситуації конфлікту.
2. Кількість ідей, запропонованих педагогами під час розв'язання проблеми.
3. Кількість запропонованих цілеспрямованих підходів для усвідомлення проблеми, що виникла.
4. Точність в обґрунтуванні підходів МВ у ситуації конфлікту, яка передбачає використання соціальних знань.
5. Критичність у ставленні до власного досвіду під час конфліктної взаємодії, право на помилку
6. Точність у розпізнаванні професійних помилок у колег у процесі групової дискусії.
7. Глибина аргументації під час прийняття професійного рішення у ситуації конфлікту.
8. Відповідність діяльності прийнятому рішенню.
9. Частота доповнення деталей, яких не вистачає, відповідно до загальної програми.
10. Включення факторів невизначеності під час прийняття рішення.

Діяльнісна функція

1. Уміння побачити проблему, визначити мету.
2. Зацікавленість ідеями, думками, поглядами.
3. Здатність генерувати нові ідеї.
4. Критичність в оцінці дій.
5. Уміння підводити підсумки, проясняти сутність справи.
6. Уміння аналізувати ситуацію, проектувати та конструювати заходи.
7. Врівноваженість під час прийняття рішення.
8. Послідовність та впевненість у своїх діях.
9. Здатність відстоювати свої думки, терплячість, твердість у прийнятті рішення.

Комунікативна функція

1. Міра спонтанності при встановленні контакту чи початку розмови („вступ до розмови“).
2. Частота, з якою педагог реагує на запитання та аргументи іншого.
3. Частота, з якою педагог поділяє з іншими їх настрій, стан.
4. Рівень мовленнєвої культури.
5. Активність та уважність слухання.
6. Точність, ясність, стислість висловлювань.

7. Здатність викликати людей на відвертість.
8. Осмисленість висловлювань та конкретних зауважень з предмету.
9. Адекватність невербального підкріплення .
10. Натхнення, впевненість та відвертість у професійній діяльності.

Емпатійна функція

1. Проникання в систему цінностей дитини, передусім, нашими почуттями, а потім уже – розсудком.
2. Зосередженість на дитині – уважне слухання її висловлювань як з точки зору змісту, так і форми і способів її вираження.
3. Стимулювання дитини до подальшого вираження своїх почуттів та думок.
4. Допомога в утвердженні власного вірного вибору, розсіюванні сумнівів.
5. Орієнтація на сприйняття та структурування оточуючого світу дитини.
6. Співчутливе прийняття висловлювань та вчинків дитини в їх різноманітних проявах.

Результативна функція

1. Кількість розпізнаних у певній суперечливій ситуації конфліктогенних факторів.
2. Глибина виявлення суперечностей.
3. Кількість запропонованих у певній ситуації альтернативних варіантів дій.
4. Ступінь прогнозованості можливих наслідків при різних варіантах дій.
5. Частота, з якою при розв'язуванні суперечностей пропонуються нові підходи.
6. Ступінь виявлення і врахування значущих моментів при вирішенні суперечливої ситуації.

Ефективна реалізація педагогом функцій в умовах конструктивної взаємодії у ситуації конфлікту передбачає сформованість у нього певних навичок. Підходи, які не передбачають примирення в ситуації педагогічного конфлікту, є незадовільними. Співробітництво у вирішенні проблем – це зосередженість на майбутньому і пошук творчого вирішення на основі узгоджених критеріїв: спільно вирішують проблему, відокремлюють проблему від своїх взаємин, м'якість до людей, жорсткість до проблем, важливі не позиції, а інтереси, "ти виграв, я виграв", орієнтація на об'єктивні критерії.

В педагогічній практиці ми часто зустрічаємо досить багато талановитих, здібних фахівців, ефективність роботи яких невисока. Причина, на нашу думку, полягає у другій складовій будь-якого уміння, а саме у

навичках (в розумінні уміння = здібності + навички). Які ж навички необхідні вчителю для успішних дій у ситуації конфлікту? Існує багато різноманітних теорій формування педагогічних навичок, і постійно з'являються нові. Спробуємо здійснити деякі узагальнення.

Для ефективної роботи педагога необхідні чотири основних професійних навички: педагогічна спрямованість, педагогічна дієвість, навичка до навчання та інтеграції. Вони, в свою чергу, передбачають додаткові навички. Розглянемо, проте, спочатку головні.

Жоден учитель не може ефективно діяти у ситуації конфлікту без чітко визначеного курсу власної діяльності. Щоб вміло дотримуватись цього курсу, він повинен чітко та ясно формулювати цілі своєї педагогічної діяльності. Вміння спрямовувати зосереджує його увагу на цілях педагогічної діяльності. Воно дає можливість найбільш ефективно розподіляти власний потенціал, знання, досвід і матеріальну та педагогічну забезпеченість школи відповідно до задач, які необхідно розв'язувати. Вміння спрямовувати у ситуації конфлікту виявляється у якості вирішення вчителем таких питань: "Чого я бажаю досягнути?", "Як найкраще використати власні можливості та можливості школи?"

Діяльних учителів у ході вирішення конфлікту, насамперед, цікавить сам процес здійснення дій. Вони зорієнтовані на задачу, намагаються постійно прогресувати у власній діяльності, бажають спрямовувати всю свою енергію на підтримку високої ефективності взаємодії з дітьми. У деяких уміння діяти виявляється через підвищену увагу до деталей професійної діяльності, в зацікавленості у високій якості діяльності. Їх цікавлять питання: "Що мені зараз робити?", "Чи все я охопив?" і т.п.

Прагнення постійно навчатися найбільш часто недооцінюється педагогами, особливо у суперечливих ситуаціях. Воно дає можливість учителю проаналізувати власний досвід і переглянути свої методи, форми, взаємовідносини на основі того, що ефективно, а що не працює. Наділені такою навичкою вчителі намагаються дати відповідь на питання: "Що виявилось дієвим, та чому?", "Чи треба змінювати власний стиль роботи?" і т.і. Без наявності цієї навички неможлива цілісна, рефлексуюча особистість педагога і, як наслідок, його дії в ході конфліктної взаємодії неефективні.

Об'єднавши розглянуте, отримуємо базову модель провідних професійних навичок педагога, як на рис.2.



Рис. 2. Базова модель провідних навичок педагога

Але особистість педагога – це дещо більше, аніж набір певних навичок. Тому області перетину стають головними в процесі об'єднання здібностей та навичок.

До повної інтеграції навичок педагога ведуть такі процеси:

1. Потреба в спрямованості реалізується через дію.
2. Дії мають приводити до розуміння.
3. Розуміння відображається у зміні спрямованості.

Ці процеси надзвичайно суттєві для конструктивного вирішення педагогічних конфліктів вчителем, і для кожного з них необхідні особливі вміння, а саме:

- впровадження цілей у професійну діяльність;
- формулювання висновків із досвіду професійної діяльності;
- застосування досвіду під час прийняття рішень.

Розглянемо навички, необхідні для функціонування визначених нами умінь під час вирішення конфліктів. "Як досягнути необхідних цілей?" – щоб отримати відповідь на це питання, вчитель має:

1. Творчо, з фантазією підійти до вироблення ідей ("Якщо спробувати зробити ось так...", "А чому б не спробувати ...", "Ось що я придумав..." і т.п.).

2. Критично розглянути та оцінити гіпотетичні припущення ("Нічого з цього не вийде, тому що...", "Сильна сторона цієї ідеї полягає в ...", "В цій справі упущено ..." і т.ін.).

Творчий підхід та критичне мислення – ось ключ до конструктивного вирішення педагогічних конфліктів педагогічного задуму. Якщо ці навички відсутні, то вчитель починає втілювати будь-яку ідею, далеко не найкращу.

У ході суперечливих ситуацій дії багатьох учителів стандартизуються, стають надто догматичними від невміння робити висновки з власного досвіду. Стикаючись зі знайомою ситуацією, вони здатні знайти правильні рішення. Але коли з'являється щось нове, у таких педагогів ви-

никає низка проблем. Допомагають при цьому дві сформовані навички – розуміння та узагальнення.

Здатність розуміти складається з чутливості до себе та дітей ("Що добре виходить у мене та в учнів, а що – ні?", "Що підвищує якість взаємин, а що – знижує?" і т.і.). але розуміння мало що дає без здатності узагальнювати. Узагальнення зводиться до того, щоб весь отриманий у педагогічній діяльності досвід був доступним і доцільно реалізовувався на практиці ("Дуже добре виходить, так треба робити завжди...", "Щось багато часу у мене на це пішло, чому?" і т.п.).

Знання лише тоді можна вважати засвоєними, коли вчитель починає їх використовувати на практиці. Для цього необхідно мати дві головні навички – пов'язувати та співставляти.

Здатність пов'язувати різноманітну інформацію в єдину картину є значущим для вчителя. Педагог, який узагальнює реальний стан речей, пов'язує окремі ситуації, проблеми в концептуальну картину, набагато швидше зможе застосовувати отримані знання у власній діяльності. Навичка співставляти полягає у застосуванні ідей, досвіду, прийомів до нових конфліктних ситуацій у професійній діяльності; у застосуванні знань, отриманих у будь-якій галузі пізнання, до практики.

Об'єднавши розглянуті вище навички, отримуємо модель їх розвитку (рис. 3.).



Рис.3. Модель розвитку педагогічних навичок

Центральна частина моделі (перетин трьох кругів) містить якості, без яких неможлива цілісна, гармонійна особистість педагога. Відданість справі сприяє досягненню поставленої педагогом мети – вирішення конфлікту; щирість, натхнення свідчать про любов педагога до своєї справи, без наявності якої будь-які навички недоцільні.

Більшість навичок, про які йшлося вище, нехтується багатьма педагогами, що й виявляється у низькому рівні якості взаємодії у ситуації конфлікту.

На нашу думку, найбільш ефективним методом набуття педагогами навичок, необхідних для конструктивних дій у ході конфліктної взаємодії, є активне соціально-психологічне навчання [3].

Література

1. Дойч М. Конструктивное разрешение конфликтов: принципы, обучение и исследования // Психология конфликта / М.Дойч / Сост. и общ.ред. Н.В.Гришиной. – СПб.: Питер, 2001. – С. 177-198.

2. Костюшко Ю.О. Прийняття рішень педагогом в умовах ситуації конфлікту / Ю.О.Костюшко // Житомирська науково-педагогічна школа "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів" : здобутки та перспективи : зб.наук.пр. / Авт. О.А.Дубасенюк, О.Є.Агнтонова, С.С.Вітвицька та ін.; за заг.ред. проф О.А.Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2009. – С.282-292.

3. Костюшко Ю.О. Активне соціально-психологічне навчання у системі підготовки майбутніх педагогів / Ю.О.Костюшко // Проблеми освіти у Польщі й Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : Зб.матер. Міжнар.наук-практ.конф. – 22-24 квітня 20029 р. / За ред. В.Кременя, Т.Левовицького, С.Сисоевої. – К.: КІМ, 2009. – С.461-466.

ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ІНШОМОВНОЇ СТРАТЕГІЧНОЇ (ДІЯЛЬНІСНОЇ) КОМПЕТЕНЦІЇ

Згідно з вимогами чинної вітчизняної освітньо-нормативної документації (див., наприклад, Державний стандарт базової і повної середньої освіти) *стратегічна (діяльнісна) компетенція* (СДК) підлягає формуванню в учнів основної та старшої школи в курсі вивчення ними циклу мовних дисциплін, і зокрема, іноземної мови (ІМ). Цей навчальний об'єкт привертає до себе увагу науковців та вчителів-практиків насамперед тим, що сприяє розвитку навчальної самостійності учнів унаслідок засвоєння та використання останніми 8 груп стратегій та прийомів для вирішення наявних навчально-комунікативних проблем. Цим зумовлена актуальність теоретичного та практичного дослідження питань іноземної СДК у вимірі педагогічного ВНЗ.

Одним з основних етапів розробки проблеми підготовки майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іноземної СДК є її теоретичне структурно-функціональне моделювання. Його об'єктом є технологія організації підготовки студентів до її формування в учнів, специфіка і внутрішні взаємозв'язки її компонентів, а також механізми здійснення підготовки. Відповідно до вітчизняних традицій і особливостей технологічного-педагогічного моделювання в його процесі враховуються: загальні підстави для здійснення цієї педагогічної розробки, мета підготовки, її завдання, дидактичні передумови організації навчального процесу (підходи й принципи), педагогічні умови її ефективності, зміст, форми, методи та результати, а також педагогічна рефлексія. Керуючись цими положеннями, власне, і змодельовано процес підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку в учнів іноземної СДК, як це представлено на рис. 1.

Зумовлена суспільними вимогами щодо підвищення якості викладання ІМ підготовка майбутніх учителів до формування в учнів іноземної СДК має на меті забезпечення достатнього рівня їх готовності до цієї діяльності. Як видно з рис. 1, досягнення поставленої мети зумовлюється реалізацією двох основних завдань, а саме: забезпеченням діяльнісної та психолого-педагогічної готовності майбутніх учителів.

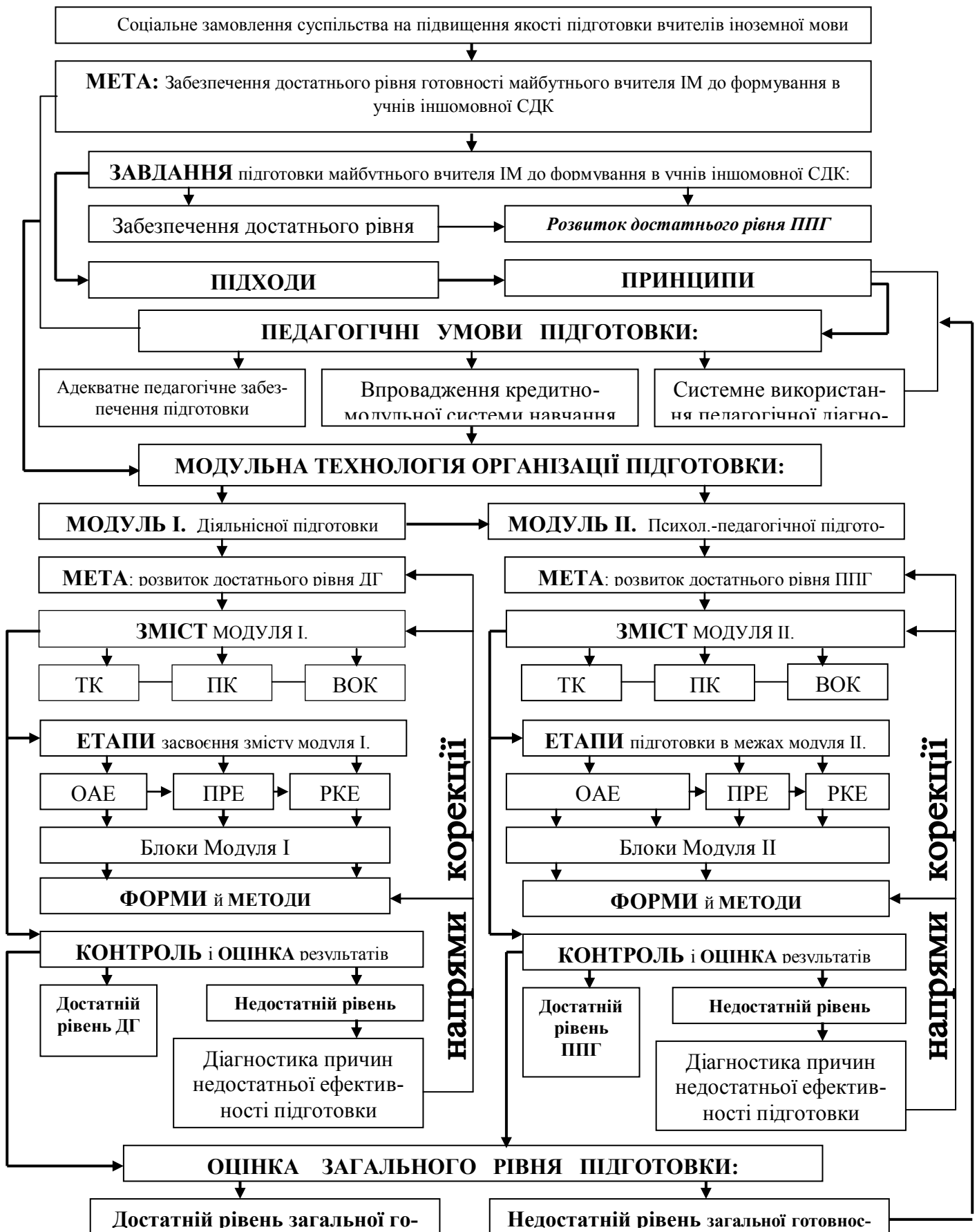


Рис. 1. Технологія підготовки вчителя до формування іншомовної СДК

Примітки: ДГ – діяльнісна готовність; ППГ – психолого-педагогічна готовність АЕ –

орієнтувально-актуалізуючий етап; ПРЕ – пошуково-рецептивний етап; РКЕ – рефлексивно-кумулятивний етап; ТК – теоретичний компонент; ПК – практичний компонент; ВОК – внутрішньоособист. Компонент



Рис. 2. Структурна модель діяльної готовності вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК

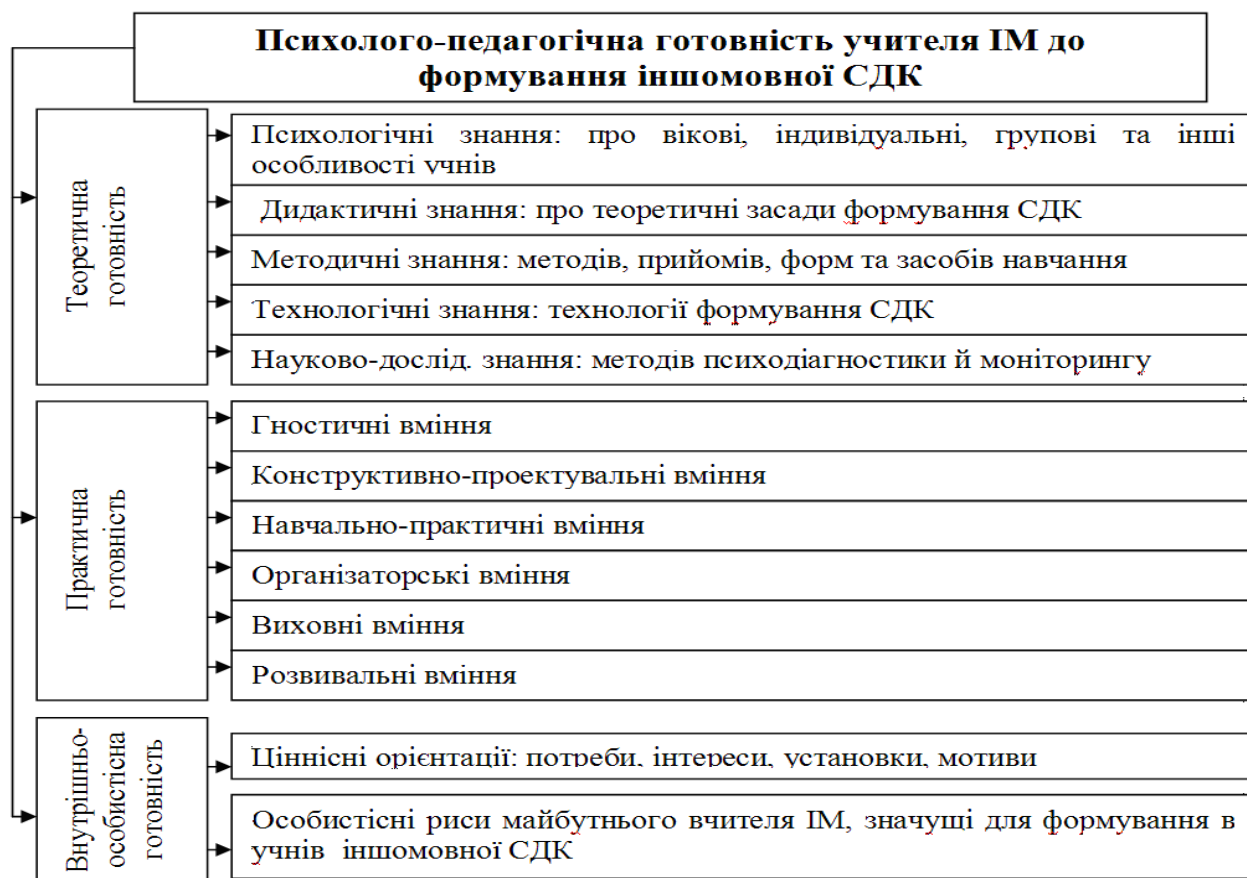


Рис. 3. Структура психолого-педагогічної готовності вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК

Діяльнісна готовність означає, що вчитель сам володіє іншомовною СДК на рівні, достатньому, щоб формувати її в учнів (рис. 2). А **психолого-педагогічна** – зумовлює здатність учителя ІМ.

ефективно організовувати як процес засвоєння учнями іншомовної СДК, так при цьому й власну педагогічну діяльність (рис. 3).

Оскільки вказані складові готовності не є стихійними утвореннями, а підлягають цілеспрямованому розвитку в процесі навчання, то компонентами представленої моделі є дидактичні передумови його організації, тобто: підходи й принципи. Розглянемо їх детальніше.

1. Найбільш узагальненим серед підходів до підготовки майбутніх учителів ІМ є гуманістично спрямований, який скеровує сучасну парадигму вітчизняної освіти і, відповідно, зумовлює більшість принципів її організації, серед яких принципи: гуманізації, індивідуалізації, розвивального навчання, опори на реальний досвід суб'єктів навчання, їх співробітництва, позитивної емоційної забарвленості тощо. В основу гуманізації навчання покладено ідеї про здатність кожного зі студентів до всебічного самовдосконалення, самоцінність їх особистостей, право проявляти й розвивати свої здібності в умовах позитивної морально-психологічної атмосфери навчального процесу, необхідність і доцільність надання їм самостійності, можливостей для самореалізації, повага до їхньої самобутності тощо [1, с. 90]. Цінність запровадження цього підходу у процесі підготовки майбутніх учителів до формування в учнів іншомовної СДК полягає в тому, що він дозволяє не тільки розкрити й відповідно розвинути особистість студента, але й сформувати в його особі гуманістично спрямованого вчителя. Зазначений підхід до підготовки майбутніх учителів ІМ набуває своєї реалізації в особистісній орієнтації навчального процесу.

2. Особистісно орієнтований підхід передбачає здійснення підготовки майбутнього вчителя ІМ через проектування змісту й методичного забезпечення з урахуванням:

а) вікових та індивідуальних особливостей суб'єктів: специфіки когнітивних, емоційних, комунікативних, мотиваційних та інших процесів і, зокрема, здібностей, потреб, мотивів, інтересів, рис студентів тощо [2, с. 30; 3, с. 116], що означає визнання самоцінності їх особистостей [4, с. 11];

б) попередньо привласнених особистісних ресурсів: знань, умінь, способів діяльності, які акумулюються в межах їх індивідуального досвіду [4, с. 11; 5] тощо.

На противагу авторитарно-дисциплінарній моделі навчання студенти розглядаються в цьому випадку як суб'єкти навчальної діяльності [5], що розвиваються, саморозвиваються і самовдосконалюються в її

процесі [2, с. 30; 3, с. 116], а також впливають на її хід на всіх етапах навчання: цілевизначення, планування, організація, рефлексія й оцінювання [5]. У цьому виявляється взаємозв'язок цього підходу з діяльнісно-орієнтованим і розвивальним навчанням.

Як вважає В. В. Серіков, особистісно-орієнтована парадигма навчання передбачає втілення в його процесі таких основних функцій самореалізації особистості як: а) функція вибірковості (здатність людини до вибору); б) функція рефлексії (особистість повинна оцінювати своє життя); в) функція буття, що полягає в пошуках сенсу життя та творчості; г) формувальна функція (формування образу "Я"); д) функція відповідальності ("я відповідаю за все"); е) функція автономності особистості (у ході розвитку вона дедалі більше стає вивільненою від інших факторів) [6, с. 78].

Педагогічними умовами реалізації цього підходу є системне проведення психодіагностики та інших форм зворотнього зв'язку (анкетування, опитування тощо), а також адекватне педагогічне забезпечення підготовки (рис. 1), про які детальніше йтиметься далі.

Запровадження вказаного підходу передбачає багатоваріантність методик, уміння організувати навчання одночасно на різних рівнях складності. Для нього характерні проблемно-пошукові, дослідницькі, активні й інтерактивні **методи** / технології навчання (організаційно-ділові ігри; застосування опорних конспектів; діалогічні та дискусійні методики; крупно-блочний метод подачі навчального матеріалу тощо) [2; 3; 5]. Як відзначає А. Фасоля, оволодіння загальнонавчальними вміннями в межах цього підходу передбачає: роботу з цілями уроку, визначення рівня власних домагань на основі аналізу цілей та запитань і завдань для тематичної атестації; усна та письмова рефлексія й оцінювання власної та колективної діяльності [5]. Що стосується особистісно-орієнтованих **форм** підготовки, характерним є зменшення питомої ваги фронтальної організації навчання на користь індивідуальної і групової діяльності. На дидактичному рівні цей підхід зумовлює використання **принципів** диференціації, індивідуалізації [2, с. 42], варіативності навчального матеріалу, опори на реальний досвід суб'єктів навчання тощо. Очікуваним результатом особистісно-орієнтованої підготовки майбутніх учителів ІМ є й усвідомлення ними значення та оволодіння механізмами формування в учнів іншомовної СДК з урахуванням цього підходу до навчання.

3. У свою чергу, застосування компетентнісного підходу зумовлюється, з одного боку, компетентнісною парадигмою національної освіти, а з іншого – специфікою предмета цього дослідження. По-перше, і діяльнісна, і психолого-педагогічна підготовка

студента до формування в учнів іншомовної СДК здійснюється у “компетентнісному” форматі, тобто через комплексне оволодіння майбутнім учителем ІМ знаннями, вміннями, навичками та способами діяльності в умовах розвитку його здібностей і ціннісних орієнтирів. Така специфіка виокремлення **змісту** означеної готовності схематично відображена нами в межах його компонентного складу (рис. 1). По-друге, доцільність запровадження компетентнісного підходу зумовлена ще й тим, що формування в майбутніх учителів цієї готовності впливає на розвиток інших складових компетентнісної ієрархії вищої мовної педагогічної освіти. Зокрема, ДГ студента (його власна СДК) традиційно вважається компонентом комунікативної компетенції майбутнього вчителя ІМ. А психолого-педагогічна – згідно чинної освітньо-нормативної бази, є необхідним внеском до формування професійно-педагогічної компетентності фахівця з іноземної філології.

Серед **методів**, що вважаються адекватними компетентнісному підходу, вирізняються: методи проєктів, портфоліо / щоденники досягнень, частково-пошукові, проблемні, інтерактивні, дослідницькі та ін. І. В. Родигіна наголошує, що саме ті методи найкраще реалізують цілі цього підходу, які відзначаються активною діяльністю суб'єктів навчання (активні методи). При цьому інформаційно-рецептивні та репродуктивні залишаються в арсеналі викладача, оскільки мають сформувати базу для подальшого використання активних [7, с. 8-9; 9]. Пропонується використовувати й метод моделювання життєвих ситуацій [8] / кейс-метод [9]. Важливою передумовою ефективності вказаних методів для розвитку особистостей студентів є їх варіативність [10, с. 66]. А пріоритетними **формами** навчання є групова та індивідуальна.

4. Доцільність використання наступного – діяльнісно-орієнтованого підходу до реалізації означеної підготовки зумовлена насамперед завданнями останньої (рис. 1). Адже перед студентами постає необхідність удосконалитися у двох основних видах діяльності – навчальній і професійній. Це означає, що процес формування готовності майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК має проєктуватись ще й у діяльнісному форматі, з урахуванням її основних показників і складових (суб'єкта, процесу, предмета, способів, результату і, зокрема, внутрішніх і зовнішніх умов її здійснення) [11, с. 24; 12, с. 104]. При цьому сам студент може стати активним суб'єктом діяльності за наявності таких **внутрішніх умов** її реалізації, як:

а) особистісна значущість для нього, тобто її відповідність його внутрішнім мотивам, потребам та інтересам, що розкриває можливості для подальшої самореалізації в ній суб'єкта навчання;

б) усвідомлення ним її проблематики, завдань, необхідних

зовнішніх умов реалізації, критеріїв оцінювання, і безперечно, її прогнозованих результатів.

Забезпечення вказаних умов є першим логічним етапом будь-якої діяльності, на якому відбувається її "суб'єктивація". А тому їх реалізацію ми включили до **першого** (орієнтувально-актуалізуючого) **етапу** підготовки (рис. 1). Його проходження зумовлене впровадженням дидактичних **принципів** індивідуалізації та орієнтованості на практичну діяльність.

Другим етапом діяльності вважається її планування [12, с. 104], що в нашому випадку означає проектування студентами як суб'єктами підготовки способів і засобів вирішення поставлених перед ними проблем навчання (на рис. 1 це – **другий**, пошуково-рецептивний **етап**). Як вважає В. І. Соболев, забезпечення можливості *дидактичного вибору* в навчально-пізнавальній діяльності є одним із найдійовіших засобів самореалізації і підвищення активності як учнів / студентів – так і вчителів / викладачів [13]. Передумовою реалізації цього етапу є впровадження **принципів** розвивального навчання, опори на реальний досвід студентів, співробітництва учасників навчального процесу та ін.

Нарешті, результат діяльності можна узагальнено вважати наслідком випробування в ній певної сукупності способів дій, прийомів і засобів, спрямованих на досягнення поставлених цілей. Оцінка їх ефективності здійснюється шляхом порівняння мети цієї діяльності з одержаними проміжними результатами, а оптимізація підсумкового результату досягається шляхом внесення відповідних коректив. Отриманий на цьому етапі досвід є передумовою формування в суб'єкта діяльності стійких індивідуальних установок на використання тих чи інших засобів, прийомів і способів дій як ефективних для вирішення подібних проблем, що сприяє становленню його індивідуального стилю. Концептуальна ідея цього етапу діяльності була покладена нами в основу **третього**, рефлексивно-кумулятивного **етапу** підготовки майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК (рис. 1), що ґрунтується на використанні **принципів** індивідуалізації, свідомості, активності й самостійності суб'єктів діяльності, орієнтованості на практичну діяльність, опори на реальний досвід студентів тощо.

В якості **зовнішніх передумов** реалізації означеної підготовки виступають **Педагогічні умови**, відображені на Рис. 1 (про них йтиметься далі), та специфіка взаємодії між викладачем і студентами. Метою останньої є всебічне сприяння розвитку особистостей суб'єктів навчання. Це означає створення атмосфери навчального співробітництва, взаємозбагачення, взаємопідтримки і фасилітації в умовах запровадження дидактичних **принципів** співробітництва, позитивної емоційної забар-

вленості процесу підготовки, свідомості, активності й самостійності суб'єктів навчання, їх орієнтованості на практичну діяльність, наочності тощо.

До діяльнісних методів і завдань дослідники відносять: а) комплексні завдання (діалоги в предметно-практичній діяльності, що визначають послідовність у виконанні операцій і системність діяльності; комплексні навчальні ігри; трифазова діяльність – перед-діяльність, діяльність і пост-діяльність); б) імітаційні діяльнісні завдання (рольова гра, особливо спонтанного характеру; навчання дискусії – завдання на встановлення взаємності, завдання на вираження довіри, комунікативна пастка, варіативність мовленнєвих ремарок); в) проектні завдання (метод проектів, особливо для розвитку самостійності й креативності); г) самоконтроль (навчання самоконтролю – завдання на розуміння контролю учителя; на спостереження й аналіз навчання своїх друзів; самоспостереження, аналіз, корекцію й оцінку свого навчання) і самозабезпечення (самостійний пошук шляхів розв'язання проблеми, у якому студент сам визначає засоби, шляхи, осмислює матеріал тощо) [14]. Домінуючими діяльнісними формами організації підготовки є індивідуальна й групова.

Наостанці відзначимо, що використання діяльнісного підходу до організації вивчення ІМ рекомендується деякими зарубіжними педагогами в тих випадках, коли потрібно дещо абстрагуватись від продукту діяльності на користь того, як вона організована; яким чином, за допомогою яких прийомів і стратегій вирішуються труднощі в її процесі [15, с. 10-11]. У цьому розумінні він є дидактичною матрицею процесу формування у школярів іншомовної СДК. Це є додатковою причиною освоєння цього підходу як одного з основних знарядь реалізації студентами одержаної підготовки на практиці.

5. Технологічний підхід до навчання означає, що його процес проектується на рівні й у форматі педагогічної технології, а також, що студенти готуються створювати власні технології формування в учнів іншомовної СДК у подальшій педагогічній діяльності. В розумінні поняття “педагогічна технологія” ми приєднуємося до визначення, запропонованого І.С. Лобишевою, як такої побудови діяльності педагога і студента, в якій усі дії, що входять до її складу, спрямовані в певній цілісності й послідовності, а виконання передбачає досягнення необхідного результату [56]. Використання цього підходу означає можливість такого проектування процесу підготовки, організаційних форм взаємодії викладача і студента, та вчителя і учня, що забезпечує гарантовані результати і мінімізує можливі перешкоди, що можуть виникнути за різних обставин. Ці переваги технологічного проектування процесу підготовки і зумовили його вибір.

Як видно з рис. 1, запропонована технологія підготовки майбутніх учителів ІМ характеризується такими основними рисами педагогічної технології, як: зумовленість її матеріалів і процесу організації попередньо спрогнозованими результатами; корекція форм, методів, змісту або цілей навчання згідно даних діагностики, що надає їй керованості; поставлені цілі є конкретизованими, а результати підлягають вимірюванню [16; 17; 18, с. 10]. Таким чином, ця модель відображає саме технологію підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК. Дидактичною основою запровадження цього підходу є принцип науковості.

6. *Аксіологічний підхід* до підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК полягає в тому, що специфіка їх ціннісних орієнтацій не тільки вивчається в моніторинговому дослідженні і береться до уваги в її ході [18, с. 7; 19], але й підлягає цілеспрямованому впливу, результат якого оцінюється на початку, протягом навчання і по його закінченні. Цей підхід узгоджується з принципами *індивідуалізації, гуманізації* тощо.

7. *Синергетичний підхід*, значення якого полягає у створенні педагогічних умов для підвищення результатів навчальної діяльності, розвитку прагнення студентів до творчості і значно стимулює мотивацію [20]. Сутність синергії визначають формулою: $1+1>2$ [21], що часто розуміється в педагогіці як більша ефективність діяльності кожного учасника навчального процесу у співпраці з іншими, ніж в індивідуальному режимі [20, с. 187; 22]. Методами, що сприяють впровадженню цього трактування синергетичного підходу, є *інтерактивні та проблемно-пошукові* [22, с. 9], форма – *групова*, а принципи – *колективної взаємодії, співробітництва, індивідуалізації, опори на реальний досвід суб'єктів навчання, гуманізації* тощо. Це розуміння підходу акумулюється в наступних положеннях:

а) процес навчання організується в межах самоосвітньої й самоорганізаційної парадигми, як відкритий нелінійний діалог викладача і студентського колективу, метою якого є спільне вирішення проблемної ситуації в умовах попередньої невизначеності й можливості вибору шляхів і засобів [22, с. 9; 23, с. 8];

б) способи вирішення проблемної ситуації зумовлюються ціннісними орієнтирами та особистісним баченням суб'єктів навчання, які завдяки спільній активності починають функціонувати з однією швидкістю [22, с. 9];

в) роль викладача полягає у створенні студентам умов для самостійного породження ними знань, активної й продуктивної творчості; у тому, щоб “керувати, не керуючи”, а малим резонансним

впливом підштовхувати їх до одного з особистих і сприятливих шляхів розвитку; долати їх неорганізовані і спонтанні прагнення, не долаючи особистість самого суб'єкта підготовки [22, с. 9];

г) взаємовідносини викладача і студентів під час підготовки можна схарактеризувати як інтерактивні, як кооперативне співробітництво, в якому обидві сторони активно навчаються одна від одної [22, с. 9; 24, с. 8];

д) зміст та методи педагогічного впливу узгоджуються з провідною діяльністю студентського віку – трудовою.

У педагогіці існує й інше розуміння синергетичного підходу стосовно організації навчального процесу. Воно передбачає задіяння інтегрованої роботи півкуль мозку з урахуванням їх специфічних функцій [20, с. 187]. У методичному плані це означає чергування завдань, які вимагають функціонування кожної з півкуль за наступним *алгоритмом*:

а) робота *лівої* півкулі (оголошення теми; аналіз відомого й невідомого в наявній ситуації; усвідомлення проблеми; з'ясування своїх мотивів і суб'єктивної корисності її розв'язання тощо);

б) робота *правої* півкулі (створення студентами самостійно чи разом із викладачем малюнка, схеми, графіка тощо як зображення сутності проблеми з метою її цілісного, асоціативного, інтуїтивного усвідомлення);

в) робота *лівої* півкулі (аналіз одержаної інформації, підведення підсумків, прийняття рішення тощо) [20, с. 187-188].

У такому трактуванні синергетичний підхід передбачає впровадження принципів *варіативності навчального матеріалу, наочності, співробітництва, колективної взаємодії* тощо.

Як уже було зазначено, описані підходи зумовлюють і використання у підготовці майбутніх учителів ІМ певних принципів:

1. Принцип гуманізації полягає в орієнтації мети, змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів на особистість студента, гармонізацію, "олюднення" її розвитку [25; 26, с. 34] та творче самовираження [27]. Серед основних ознак цього принципу навчання такі: а) позитивне ставлення педагогів до своїх вихованців; б) стимулювання розвитку суб'єктних рис останніх; в) запровадження діалогічних засад освіти; г) гуманістичний аксіологічний аспект навчання та ін.

2. Принцип співробітництва передбачає виконання викладачем фасилітативної функції в процесі підготовки майбутніх учителів ІМ. Це означає, що він *допомагає* студентам *самостійно* знаходити відповіді на запитання або засвоювати вміння, навички і способи дії в процесі навчання. Ефективна фасилітація передбачає дотримання викладачем пе-

вних умов, серед яких: а) попередня підготовка та планування заняття; б) конструктивна установка на вирішення проблем; в) наявність потрібних навичок і виробленого типу поведінки; г) набір відповідних засобів і методів [28].

Така специфіка організації підготовки дозволяє нейтралізувати деякі недоліки традиційного навчання, при якому рівень досягнень студента обмежений рівнем компетентності викладача, і останній передає учням не лише достовірну, але й часом хибну інформацію. Крім того, самостійний пошук є сильним мотивуючим фактором, що забезпечує більш ефективно засвоєння знайденої інформації та одержаних умінь [28; 29]. Цей принцип дозволяє реалізувати розвиток здібностей, формування інтересів, мотивів; засвоєння способів діяльності, одержання індивідуального досвіду. Для нього характерні інтерактивні й пошукові методи навчання (зокрема, метод проєктів, кейс-метод, евристичний (частково-пошуковий) тощо). Доцільним є використання *групової* та *індивідуальної* форм роботи, в яких відбувається пошук, вибір студентами оптимальних варіантів рішення навчально-пізнавальної проблеми у співробітництві з викладачем.

3. *Принцип колективної взаємодії* є продовженням попереднього дидактичного принципу, але зумовлює співробітництво між студентами. Він визначається В.І. Соболев як такий спосіб організації навчального процесу, де студенти активно й інтенсивно спілкуються один з одним, обмінюючись інформацією, значимою для процесу навчання [13]. Поняття “*взаємодія*” характеризує міжособистісні контакти людей у процесі спільної праці, їх взаємні впливи, результатом чого є їх пристосування один до одного, сумісність в розумінні її ситуацій та сенсу [30, с. 34]. Відповідно, *показниками* ефективності запровадження цього принципу є: а) розширення знань, удосконалення навичок та вмінь кожного студента; б) створення між учасниками спілкування оптимальних взаємодій і формування характерних для колективу взаємовідносини, в яких умовою успіху кожного є успіх інших членів колективу; в) створення спільного фонду інформації, до якого кожен з учасників-партнерів вкладає свою частку і яким користуються всі разом [13].

Форми, сумісні з цим принципом, – *групові*, а **методи** – *інтерактивні* (дискусія, круглий стіл, кейс-метод тощо).

4. *Принцип індивідуалізації* передбачає врахування і цілеспрямований розвиток індивідуально-психологічних особливостей і ресурсів студентів, що відображається у формах і методах їх підготовки [31, с. 3; 32; 33, с. 71]. Зокрема, безпосередньому розвитку підлягають *мотиви* (ті, що позитивно впливають на процес підготовки), *інтереси* (як-от: пізнавальні, до оволодіння новими способами дій тощо), *потенційні здібності*, особи-

стісні риси (наприклад, відповідальність за своє навчання, толерантність до нового досвіду тощо), вищі когнітивні функції (мислення, пам'ять, уява тощо), а також знання, уміння, навички і способи діяльності, рівень пізнавальної і практичної самостійності [33; 34; 35; 19, с. 119]. Організація підготовки за цим принципом сприяє становленню в студентів *індивідуального стилю* навчальної і подальшої педагогічної діяльності при формуванні в учнів іншомовної СДК з опорою на вже існуючий стиль [33; 34, с. 254; 35].

Вимоги до застосування і специфіка принципу полягають у тому, що:

а) враховуються лише індивідуально-типологічні відмінності студентів (здібності, інтереси, локус контролю, рівень навчальних досягнень тощо), згідно яких вони поділяються на ситуативні відносно гомогенні групи, що є технічно посильним завданням для викладача [11, с. 228; 32]. Ці відмінності виявляються шляхом психодіагностичних досліджень, спостереження і обговорення результатів інтроспекції студентів;

б) для студентів кожної групи готуються окремі завдання згідно попередньо встановленою метою індивідуалізації [32];

в) забезпечується зайнятість і посильна розумова напруга всіх студентів [32];

г) індивідуалізоване навчання має оптимально чергуватися з неіндивідуалізованим [33];

д) умовою доцільності впровадження принципу індивідуалізації є вихід на *рівновисокий результат* навчання кожного студента – достатній рівень готовності до формування в учнів іншомовної СДК;

е) перевага надається активним методам навчання [36, с. 308; 33, с. 74].

Цей підхід може впроваджуватись у **формі** та в засобах *індивідуальних завдань*, що складаються з урахуванням нахилів, інтересів, потреб і здібностей студентів і виконуються ними самостійно під керівництвом / при консультуванні з викладачем [33; 34, с. 249]. **Методами** реалізації такої підготовки є: а) складання студентами рефератів з окремих питань іншомовної СДК та її формування в учнів; б) проекти; в) науководослідницькі роботи; г) розробка наочних дидактичних матеріалів; д) підготовка до участі в конкурсах у процесі навчання тощо.

А з іншого – необхідно враховувати й можливості застосування індивідуального підходу до студентів у групових **формах** роботи засобами:

а) підготовки альтернативних прийомів і засобів навчальної діяльності студентам “на вибір” з метою урахування їх інтересів, потреб і здібностей, і зокрема, прийомів взаємодопомоги, взаємонавчання [36, с. 308];

б) варіювання рівня складності одного й того ж завдання для різних студентів, наприклад, шляхом зміни ступеня допомоги з боку викладача;

в) складання й систематичне заповнення кожним студентом *Портфеля стратегій*, що являє собою “банк” індивідуально ефективних шляхів подолання труднощів у вивченні ІМ, а також *щоденника досягнень*, в який заносяться, зокрема, форми й методи роботи, випробовані студентом за час підготовки;

г) складання планів індивідуального розвитку, в яких відзначені вади знань, умінь, навичок, навчальних і комунікативних стратегій студента тощо, виявлені в ході педагогічної діагностики, а також шляхи і строки їх подолання.

5. *Принцип раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи* [36, с. 307] / *єдності соціалізації та індивідуалізації* [37], що характеризується такими ознаками:

а) у підготовці майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК мають бути реалізовані як соціальні, *колективні*, так і *індивідуальні форми, методи* навчання і виховання, що відповідають соціальній, суспільній природі особистості і, водночас, – її біологічній, індивідній природі [37];

б) цей принцип може впроваджуватись шляхом науково обґрунтованого *чергування* колективних і індивідуальних форм та методів навчання [37], а також засобами *врахування індивідуальності* кожного студента у виконанні *групових* завдань [36, с. 307];

в) *оптимальність поєднання* індивідуальних і групових форм і методів навчання зумовлена індивідуальними, віковими, типологічними, психофізіологічними, а з іншого боку, національними, етнічними та іншими особливостями суб'єктів навчання [37] та логікою навчального процесу.

6. *Принцип опори на реальний досвід суб'єктів навчання* означає врахування і *актуалізацію* в процесі підготовки суб'єктного досвіду кожного студента, одержаного за роки попереднього навчання. Найважливішими вихідними надбаннями студента, що складають *підґрунття* для розвитку *діяльничої готовності*, можна вважати:

а) *досвід застосування певних стратегій і прийомів* до вирішення навчально-комунікативних проблем в оволодінні ІМ, що проявляється в знаннях і вміннях, та індивідуально розрізняється за частотою використання цих способів діяльності, їх змістом і ефективністю для конкретного студента. Усвідомлення студентом стратегій, що використовувались ним у навчанні, складає фундамент для проведення *інтроспективного аналізу*;

б) *досвід ціннісного ставлення до індивідуальної ефективності тих чи інших стратегій і прийомів як способів усунення труднощів у вивченні ІМ. Такий досвід зумовлює можливість оцінювання студентом загальної ефективності свого індивідуального стилю навчальної діяльності, підбору стратегій, що краще виконують свої функції та, зрештою, його трансформації в більш ефективний [34] (індивідуально-раціональний стиль [38]).*

Корисними для ефективного розвитку ППГ майбутніх учителів до формування в учнів іншомовної СДК ми вважаємо:

а) *досвід, як нагромадження знань [39, с. 117], значимих у психолого-педагогічній підготовці, а саме: про типологічні особливості школярів різних вікових груп; про типові навчально-комунікативні труднощі оволодіння ІМ; про класифікації здібностей, навчальних і когнітивних стилів; про загальнонавчальний потенціал групової, парної й індивідуальної роботи учнів; про особливості власної особистості; про дидактико-методичні та технологічні засади організації навчального процесу тощо;*

б) *досвід здійснення елементів практичної педагогічної діяльності і, зокрема: проведення аналізу та інтерпретації даних навчального процесу; планування навчального процесу; пояснення комусь способів вирішення труднощів у навчанні; організація і проведення уроків тощо;*

в) *досвід ціннісного ставлення до форм, методів, засобів та інших засад і знарядь педагогічної праці, що дозволяє оцінити їх потенціал та ефективність.*

7. Принцип свідомості, активності і самостійності суб'єктів навчання як продовження діяльнісно орієнтованого підходу характеризується такими основними ознаками:

а) *студенти як суб'єкти навчальної діяльності усвідомлюють цілі, завдання, умови, зміст, засоби, етапи, прогнозований результат і його значимість, а також форми, строки, критерії і показники оцінювання результатів своєї підготовки до формування в учнів іншомовної СДК, що має мотивуючий вплив і є передумовою їх активної участі в її організації, здійсненні й оцінці [40];*

б) *у процесі підготовки студентам пояснюється мета і специфіка застосованих до них підходів, принципів, форм і методів навчання, що зумовлює поступове накопичення ними знань, умінь, досвіду практичної діяльності та ставлень до неї, значимих для подальшого формування ними в учнів іншомовної СДК;*

в) *цей принцип передбачає використання певних шляхів активізації навчальної діяльності студентів, серед яких: активні та інтерактивні методи навчання; усвідомлення значимості знань і вмінь, що одержуються, їх практичної цінності; вміння адекватно оцінювати свої успіхи та аналізувати невдачі [40];*

г) упровадження цього принципу сприяє підвищенню рівня самостійності студентів як суб'єктів підготовки.

З позиції деяких учених цей принцип зумовлює використання колективних **форм** навчання (В. І. Жеребченко, В. Г. Калоєрова, 2003) [40], проте ми вважаємо, що він сумісний і з індивідуальною діяльністю студентів у процесі їх підготовки до формування в учнів іншомовної СДК.

8. Принцип наочності, як відомо, втілює ідею задіяння чуттів у навчанні [19, с. 177]. Він знаходить своє місце як у діяльній, так і у психолого-педагогічній підготовці майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК. Проте основною функцією використання наочності має бути активізація діяльності студентів, їх стимулювання до творчості, а не лише реалізація її засобами, наприклад, пояснювально-ілюстративного **методу** навчання. Доцільним способом подачі такої наочності може бути, на нашу думку, її створення в процесі навчання [11, с. 224]. Наприклад, можна малювати на дошці схеми чи таблиці, що стають результатами групового обговорення теми і по закінченні переносяться студентами в зошити (візуальна група наочності). Доцільним є, на нашу думку, і застосування попередньо підготовленої наочності для ілюстрації складного теоретичного матеріалу у процесі його подачі традиційними чи нетрадиційними **методами**. Підготовки таких матеріалів вимагає, наприклад, вивчення класифікації стратегій у складі іншомовної СДК або унаочнення технології її формування в учнів. Це дозволяє підвищити міцність засвоєння та швидкість і повноту розуміння студентами цього матеріалу.

Попередньо підготовленою має бути фонічна група наочності. Її можна застосовувати, наприклад, як оригінальний спосіб презентації матеріалів кейс-**методу** або для демонстрації невдалої комунікативної взаємодії представників різних культур при оволодінні студентами стратегіями досягнення тощо.

Нам видається можливим і поєднання цього принципу з принципом індивідуалізації навчання, що передбачає розробку окремих наочних матеріалів для різних типологічних груп студентів, об'єднаних за рівнем навчальних досягнень, провідним аналізатором тощо. Таким чином, принцип наочності співвідносний з такими **формами** організації навчання, як фронтальна і групова.

9. Принцип розвивального навчання характеризується дослідниками як комплекс наступних характерних ознак:

а) педагог є організатором самостійної колективно-розподіленої діяльності суб'єктів навчання, основною умовою чого є його вміння організувати самостійну дослідницьку роботу студентів [41, с. 3];

б) орієнтирами для особистісного розвитку педагога є такі: тип реагування в конфлікті “співпраця” і “компроміс”, розвинені емпатичні тенденції; цінності-цілі: творчості, розвитку, цікавої роботи, незалежності, свободи тощо (цінності саморозвитку, творчості і самоактуалізації); цінності-засоби: сміливість у відстоюванні власної думки, чуйність (цінності свободи і орієнтації на іншого); стиль саморозвитку “активний розвиток”; теоретичне мислення, варіативність і гнучкість мислення як значущі показники інтелектуальної сфери педагога; адекватна самооцінка професіоналізму педагога [41, с. 12];

в) студенти навчаються в ситуації взаємодії, діалогу з іншими одногрупниками і педагогом [42, с. 3; 41, с. 6];

г) нові дії та способи дій подаються на основі навчальних задач, проблем [43, с. 92; 44, с. 58], які за своєю складністю знаходяться в зоні найближчого розвитку студентів;

д) набуті в процесі підготовки знання мають вирізнятися системністю, що досягається за рахунок залучення студентів до самостійного використання додаткової / довідкової літератури та формулювання основного матеріалу у формі теоретичних положень [43, с. 92; 44, с. 59-60];

е) метою навчання є формування в його суб'єктів пізнавальної і творчої самостійності шляхом розвитку в них організаторських умінь, мотивів діяльності, вольових рис та в умовах врахування їх здібностей і інтересів [45, с. 12];

є) результатами ефективного впровадження цього принципу є формування в суб'єктів навчання інтересу до змісту знань, прагнення і вміння навчатися; здатність до діалогічної форми взаємодії, адекватна самооцінка (реалістичний образ “Я”), розвиток теоретичного мислення; становлення системи цінностей особистості, головними з яких є цінності пізнання та співробітництва [41, с. 2].

Методами організації навчання за розвивальним принципом вважаються проблемні, проблемно-пошукові, дослідницькі (зокрема, моделювання навчальних труднощів, створення проблемних ситуацій тощо) та самостійна робота [45, с. 12; 43, с. 92; 44, с. 59]. А **формою**, відповідно, групова.

10. Принцип варіативності навчального матеріалу є загальноприйнятим у педагогіці дидактичним підґрунтям підвищення ефективності учіння. Його запровадження в процес підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК передбачає використання різних **форм і методів** навчальної діяльності, створення різноманітних навчальних ситуацій, які допомагають всебічно осягнути предмет, що вивчається. Крім того, це дозволяє студентам з різними індивідуальними

особливостями одержати значний позитивний досвід діяльнісного і психолого-педагогічного характеру, який є необхідною передумовою вироблення ними індивідуально ефективного стилю навчання і відповідної подальшої педагогічної діяльності. Цінність застосування цього принципу визначається також і тим, що це стимулює інтерес студентів до активної участі в навчальному процесі, покращує запам'ятовування і уважність, сприяє формуванню вольових рис і рефлексивних умінь.

11. Принцип орієнтованості на практичну діяльність означає налаштування студентів у процесі їх підготовки на умови подальшої педагогічної праці, спрямовної на формування в учнів іншомовної СДК. Його застосування безпосередньо скеровує розвиток у майбутніх учителів психолого-педагогічної готовності до цього процесу в єдності її теоретичного, практичного та внутрішньоособистісного компонентів. Проте і діяльнісна підготовка студентів має бути професійно спрямованою. Вказаний принцип зумовлює, на нашу думку, використання **форм і методів** навчання, що моделюють ситуації реальної педагогічної праці і стимулюють студентів до вирішення проблем, закладених у таких завданнях, у колективному, груповому чи індивідуальному режимі. До них ми відносимо рольові ігри, кейс-методику, частково-пошуковий метод тощо.

12. Принцип позитивної емоційної забарвленості [46, с. 10] проявляється в тому, що студенти отримують задоволення як від самого процесу підготовки, так і від своїх навчальних досягнень у його результаті. Умовами його реалізації ми вважаємо:

а) конструктивну гуманістичну позицію викладача як організатора і фасилітатора навчальної діяльності;

б) створення викладачем ситуацій успіху, які призводять до максимальної реалізації пізнавального і творчого потенціалу студентів у процесі підготовки;

в) врахування інтересів, потреб, індивідуальних особливостей і суб'єктного досвіду студентів у підборі матеріалів, форм і методів навчання;

г) усвідомлення студентами критеріїв, способів і строків оцінювання своїх навчальних досягнень, що сприяє зниженню рівня тривожності;

д) можливість співробітництва студентів і викладача на рівнях: планування, конструювання і контролю індивідуальної ефективності підготовки; виявлення відповідності її змісту, обсягу і якості висунутим критеріям і показникам наступного оцінювання; можливої корекції методів, форм і змісту навчання з метою поліпшення професійно значимих досягнень студентів.

13. Принцип науковості є традиційною дидактичною передумовою організації навчання і, відповідно, підґрунтям її теоретичної і практичної цінності. Згідно цього підходу в основу процесу вказаної підготовки було закладено наукові концепції та ідеї, про що йшлося у вступі до цього дослідження.

Наступним компонентом технології підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК є **педагогічні умови** її реалізації (рис. 1). Під ними ми розуміємо специфічні психолого-педагогічні фактори, задіяння яких є передумовою успішної реалізації її попередньо визначених цілей. До них ми відносимо:

1. Адекватне педагогічне забезпечення підготовки (рис. 1). Ця умова вирізняється нами з метою врахування в технології навчання рівня професійності й сумлінності викладача, який проводить підготовку. Само-рефлексія викладача за цим фактором означає проведення ним самоконтролю, самооцінки й самокорекції за наступними показниками:

а) детальна ознайомленість викладача, що проводить підготовку, з рекомендаціями до проведення спецкурсу; усвідомлення діяльнісного, розвивального та виховного потенціалу її змісту, форм і методів, значимості цієї підготовки для навчальної й наступної професійної діяльності студентів;

б) розуміння специфіки та / або механізмів запровадження в навчальний процес теоретичних передумов підготовки (дидактичних: підходів і принципів; психологічних: типологічних особливостей студентського віку; труднощів, що можуть виникнути в процесі навчання тощо);

в) професійне володіння формами, методами й засобами проведення навчання, визначеними як адекватні для підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК;

г) попереднє опрацювання змісту підготовки, визначення й забезпечення необхідних засобів її реалізації (наприклад, вирахування та розробка потрібної кількості роздаткових дидактичних матеріалів і наочних посібників; забезпечення необхідних ТЗН тощо);

д) попереднє визначення й реалізація шляхів адаптації навчальних матеріалів до кількісної й типологічної специфіки цільової аудиторії студентів (як планування складу мікрогруп для виконання конкретних вправ; прогнозування методів, що будуть ефективнішими в цій групі або які можна запропонувати на вибір з метою розвитку в студентів бажаних професійно значимих характеристик тощо);

е) готовність до педагогічної рефлексії, тобто оцінки ефективності методів, форм і засобів підготовки в конкретній групі, здатність виявити причини її можливої недостатньої ефективності (володіння моніторинговою і психодіагностичними методиками тощо);

є) здатність вжити заходів для підвищення результативності підготовки (варіювання її форм і методів, проектування такого їх співвідношення, що узгоджується з індивідуально-типологічною специфікою групи та програмами індивідуального розвитку її учасників тощо).

2. Упровадження кредитно-модульної системи підготовки, що передбачено вимогами чинної вітчизняної освітньо-нормативної бази щодо організації навчання у ВНЗ [47]. Це дало нам підстави для проектування процесу підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК у форматі модульної технології (рис. 1). При цьому ми спирались на проаналізовані вище визначення та вимоги до побудови педагогічної технології, а також на розуміння поняття “модульна технологія”, як “контрольованої й коригованої моделі організації та перебігу навчально-виховного процесу проходження навчальних модулів в умовах певного дидактичного циклу, спроектованої на досягнення певної мети” [48, с. 8]. Моделювання навчання в межах кожного модуля теж було проведене за технологічним принципом (рис. 1). Передумовою для цього послужили такі трактування навчального (змістового) модуля, як:

а) зменшеної копії навчально-виховного процесу, його моделі з тими ж самими дидактичними параметрами й вимогами [48, с. 8];

б) системи навчальних елементів навчальної дисципліни, поєднаної за ознакою відповідності певному навчальному об’єктові та засвоєної за допомогою відповідних методів навчання [49; 50].

Таким чином, як це видно з рис. 1, зміст навчання розподіляється між двома модулями (Модуль І. Діяльнісної підготовки і Модуль ІІ. Психолого-педагогічної підготовки), кожен з яких побудований у технологічному форматі. Їх послідовне проходження студентами зумовлює реалізацію загальної мети підготовки.

До сказаного слід додати, що організація навчання за модульним принципом передбачає реалізацію наступних положень, суттєвих і для підготовки майбутніх учителів ІМ до формування іншомовної СДК. Серед них такі:

а) суб’єкт навчальної діяльності повністю чи частково працює в режимі самостійного керування своєю підготовкою в умовах використання індивідуалізованих програм, які формуються за вимогами замовників вищої педагогічної освіти та побажаннями студента [49; 51; 52, с. 8]. При цьому обсяг аудиторної роботи не повинен перевищувати 50 %, а орієнтовні обсяги індивідуальної й самостійної – по 25 % [50];

б) викладач забезпечує мотивування, планування, організацію, координацію, консультування й контроль у процесі учіння, і зокрема, продумує таке чергування навантажень і розрядки, щоб запобігти пере-

вантаженню його суб'єктів [51; 52, с. 6];

в) завдання готуються на 2-3 рівнях складності, їх основною відмінністю є проблемність; складність таких завдань визначається зоною оптимального, найближчого розвитку студентів [51] (тобто вони можуть бути виконані з певними труднощами, наприклад, у співпраці з одногрупниками, проконсультувавшись з компетентною особою, використавши додаткову літературу, застосувавши прийоми розумової праці тощо);

г) компонентами кожного модуля є: завершений інформаційний блок / банк інформації – цільова програма / план дій – керівництво діяльністю студентів для досягнення дидактичної мети [51; 52, с. 6];

д) зміст кожного модуля підлягає дрібному розподілу на закінчені самостійні комплекси (інформаційні блоки) й засвоюється за схемою: сприймання – розуміння – осмислення – запам'ятовування – узагальнення – систематизація [51; 52, с. 6-7; 53, с. 15]. Як вважає Г. В. Мельниченко, найбільш прийнятною формою подання навчального модуля є: точно сформульована навчальна ціль (цілі) – вхідний тест – теоретичний матеріал у вигляді короткого конкретного тексту в супроводі докладного ілюстрованого пояснення – практичні завдання для формування необхідних навичок – вихідний тест – критерії оцінювання – методичні поради для викладача [48, с. 8];

е) дидактична мета й завдання до кожного блоку формулюється для суб'єкта навчання у вигляді такого інформаційного пакету як: відомості про обсяг матеріалу, рівень його засвоєння, письмові поради щодо раціонального способу дій, джерела потрібної інформації [52, с. 6];

ж) дані про обсяг навчального навантаження студента (усі види навчальної діяльності), типи індивідуальних занять, результати оцінювання (поточний і підсумковий контроль тощо) міститься в його індивідуальному навчальному плані [54];

з) підсумкова оцінка підготовки вираховуються як середньозважена результатів двох її модулів [50];

и) умовою впровадження модульного навчання є наявність у його суб'єктів принаймні початкового рівня розвитку загальнонавчальних умінь [51; 52], а суттєвим наслідком – їх удосконалення, що становить важливу передумову врахування його принципів у процесі підготовки студентів до формування в учнів іншомовної СДК.

Методи й форми, співвідносні з упровадженням модульного навчання, мають сприяти активізації самостійно-творчої пізнавальної діяльності студента [49]. А тому педагоги рекомендують застосовувати активні, проблемні [51] й проблемно-пошукові [53, с. 14-15] **методи** та індивідуальну, парну й групову [52, с. 8] **форми** навчання.

3. Системне проведення психодіагностики та інших форм зворотного зв'язку (анкетування, опитування, моніторинг тощо). Ця педагогічна умова відрізняється від форм контролю, метою якого є виявлення наявних (вхідний контроль) чи набутих (проміжний і підсумковий контроль) знань, умінь або навичок студентів. Підставою для її врахування є доцільність попереднього виявлення індивідуально-типологічних особливостей студентів, зокрема:

а) структури мотиваційної сфери (сформованості потреб, типології мотивів тощо);

б) комплексу домінуючих і недостатньо розвинених здібностей, значимих для одержання та практичного використання вказаної підготовки;

в) специфіки пізнавальних процесів (роботи пам'яті, мислення тощо);

г) особистісних рис, що є важливими для набуття готовності до формування в учнів іншомовної СДК;

д) емоційних станів у процесі підготовки;

е) типових труднощів, характерних для студентів у процесі оволодіння ІМ;

є) сформованих когнітивних стилів, що характеризують навчальну діяльність студента.

Дослідження вказаних особливостей суб'єктів навчання проводиться шляхом застосування психодіагностичних методик (див., напр., [55]), анкет, оцінних шкал та бесід як засіб проектування особистісного розвитку та виявлення зрушень, що відбуваються в процесі підготовки.

Суттєвою є й цінність системного застосування діагностики для виявлення відповідності матеріалів навчального процесу інтересам і потребам студентів, що виявляється в їх задоволеності / незадоволеності підготовкою і впливає на її якість.

Розглянуті дидактичні передумови, педагогічні умови, а також форми і методи підготовки майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК зумовлюють відповідну організацію навчального процесу, що проводиться, як це видно з рис. 1, у два модулі.

Матеріали Модуля І. підготовки представлені детальніше в навчально-методичному посібнику [57].

Література

1. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2007. – 576 с.
2. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Книга вчителя іноземної мови : довід.-метод. видання / [упоряд. О. Я. Коваленко, І. П. Кудіна]. – [вид. 2-ге, доп.]. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С. 29–49.
3. Павлик О. А. Інтерактивні технології в підготовці вчителя-словесника / О. А. Павлик // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – № 25. – С. 116–118.
4. Михальська В. Р. Підготовка студентів педагогічного коледжу до управління навчальною діяльністю молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / В. Р. Михальська. – Вінниця, 2006. – 22 с.
5. Фасоля А. Азбука особистісно-зорієнтованого навчання / А. Фасоля. – Режим доступу : http://ostriv.in.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=2469&Itemid=1028.
6. Теория и практика личностно ориентированного образования "Круглый стол" / [сост. Е. В. Бондаревская] // Педагогіка. – № 5. – 1996. – С. 72–80.
7. Родигіна І. Дидактичні умови реалізації компетентнісного підходу у навчанні / І. Родигіна // Біологія і хімія в школі. – 2007. – № 3. – С. 7–10.
8. Кобильник Т. П. Компетентнісний підхід при вивченні “Математичної інформатики” у педагогічному університеті / Т. П. Кобильник. – Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em2/content/07ktrupa.html>
9. Соломатін А. Організація уроку в умовах модернізації освіти / А. Соломатін. – Режим доступу : <http://www.pld.org.ua/index.php?go=Pages&in=view&id=534>
10. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
11. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення : навч. посіб. для сам. вивч. дисц. / В. С. Лозниця. – К. : “ЕксОб”, 1999. – 304 с.
12. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2007. – 576 с.
13. Соболев В. И. Проблемы та перспективи розвитку профільного вивчення біології // <http://www.nenc.gov.ua/index.php?id=106>.
14. Усачева О. В. В поисках новых путей повышения эффективности обучения речевому взаимодействию на иностранном языке / О. В. Усачева. – Режим доступу : http://festival.1september.ru/2003_2004/index.php?subject=10
15. Raimes A. Techniques in teaching writing. Teaching techniques in English as a second language / [series ed. : R. N. Campbell, W. E. Rutherford]. – Oxford : Oxford University Press. – 1988. – 395 p.
16. Тишакова Л. Т. Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Л. Т. Тишакова. – Луганськ, 2005. – 22 с.
17. Сура Н. А. Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Н. А. Сура. – Луганськ, 2005. – 17 с.
18. Чошанов М. А. Что такое педагогическая технология / М. А. Чошанов // Школьные технологии. – 1996. – №3. – С. 8–13.

19. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула . – К. : Вид. центр “Академія”, 2000. – 544 с.
20. Вірковський А. П. Синергетичний підхід до освітніх технологій навчання й виховання / А. П. Вірковський, Т. С. Гужанова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2003. – № 12. – С. 186–189.
21. Кийосаки Р. Т. Квадрант денежного потока / Р. Т. Кийосаки, Ш. Л. Лектер. – М. : ООО Попурри, 2001. – 336 с.
22. Князева О. Синергетичні методи освіти / О. Князева, С. Курдюмов // Завуч. Наша вкладка. – 2004. – № 36 (222). – С. 9–10.
23. Зоріна Л. Відображення ідей самоорганізації у шкільному навчанні / Л. Зоріна // Завуч. Наша вкладка. – 2004. – № 36 (222). – С. 8.
24. Опьонков М. Синергія як основа діалогічної концепції освіти / М. Опьонков // Завуч. Наша вкладка. – 2004. – № 36 (222). – С. 8.
25. Максименко С. Новий образ школи. Ми чекаємо на зміни / С. Максименко. – Режим доступу : http://ostriv.in.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=1559&Itemid=1329&ft=0
26. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна активність і психолого-педагогічні орієнтири / Г. О. Балл // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол. – 2000. – С. 134–157.
27. Коваленко Т. Формування творчої активності молодшого школяра / Т. Коваленко. – Режим доступу : <http://newacropolis.org.ua/ru/lud2002.htm/kovalenko1.htm>
28. Фасилітація // Проект : Одесская областная группа медиации. – Режим доступу : <http://www.orgm.org.ua/fasilitation.html>
29. Калабин А. Фасилітація // Словарь сайта : Тренинги и консультирование. – Режим доступу : <http://www.tonich.ru/glossary/term/?id=35>
30. Бухало О. До питання співробітництва учасників навчально-виховного процесу / О. Бухало // Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку : зб. наук. праць / [ред. О. А. Дубасенюк, Л. В. Калініна, О. Є. Антонова]. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2006. – С. 34–36.
31. Труханова Т. І. Індивідуалізація навчання професійно орієнтованого читання англійською мовою студентів технікумів та коледжів економічного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Т. І. Труханова. – К., 2001. – 16 с.
32. Єремеева В. М. Історичні тенденції розвитку базових педагогічних понять теорії індивідуалізації навчання як особливої організації процесу / В. М. Єремеева // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2001. – N 8. – С. 50–55.
33. Галус О. М. Індивідуалізація навчання в контексті адаптації студентів до пізнавальної діяльності у педагогічному ВНЗ / О. М. Галус // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – № 20. – С. 71–74.
34. Ніколаєва С. Ю. Індивідуалізація процесу навчання іноземної мови / С. Ю. Ніколаєва // Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підруч. – К. : Ленвіт, 1999. – С. 249–259.
35. Труханова Т. І. Технологія реалізації формуючої індивідуалізації навчання професійно орієнтованого читання англійською мовою студентів технікумів та коледжів

економічного профілю / Т. І. Труханова // Вісник Київського державного лінгвістичного університету. – 2000. – № 3. – С. 91–95.

36. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.

37. Рибалка В. В. Підготовка учнівської молоді в системі професійної освіти / В. В. Рибалка. – Режим доступу : http://www.glavnyk.com.ua/PG_UKR_02_02_2004.htm

38. Тарева Е. Г. Технология формирования у студентов рационального стиля учебной деятельности / Е. Г. Тарева // Инновации в образовании. – 2001. – 245 с.

39. Філософський словник / [ред. В. І. Шинкарука]. – К. : Головна редакція Української Радянської Енциклопедії Академії наук Української РСР, 1973. – 787 с.

40. Дидактические основы формирования и воспитания личности студента в учебно-тренировочном процессе / В. И. Жеребченко, В. Г. Калоерова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2003. – № 23. – С. 295–304.

41. Погребняк О. М. Особливості особистості вчителя в системі розвивального навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / О. М. Погребняк. – Харків, 2007. – 19 с.

42. Лісова Н. І. Розвиток психолого-педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Н. І. Лісова. – К., 2005. – 17 с.

43. Максимлюк С. А. Психічний розвиток особистості в процесі навчання та виховання / С. А. Максимлюк // Нові технології навчання: Шляхи розвитку духовності і професіоналізму за умов глобалізації ринку освітніх послуг : зб. наук. праць. – К.-Вінниця. – 2007. – Спец. вип. № 48. – Ч. 2. – С. 90–92.

44. Семенець С. П. Засоби розвивального навчання в системі методичної підготовки майбутніх учителів математики / С. П. Семенець // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2006. – № 29. – С. 58–61.

45. Александрова Л. М. Формирование профессиональной готовности будущего учителя к развитию творческой самостоятельности младших школьников : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Л. М. Александрова. – М. – 22 с.

46. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / В. О. Калінін. – Житомир, 2005. – 22 с.

47. Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (витяг) (Наказ Міністерства освіти і науки України від 30.12.05 " 774) // Офіційний сайт Міністерства аграрної політики України. – Режим доступу : <http://minagro.kiev.ua/page/?5193>

48. Мельниченко Г. В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Г. В. Мельниченко. – Одеса, 2004. – 21 с.

49. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців (Затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 23 січня 2004 р. № 48). – Режим доступу : <http://minagro.kiev.ua/page/?5192>

50. Рекомендації щодо структури залікового кредиту та порядку оцінювання навчальних досягнень студентів (Затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 30 грудня 2005 р. № 774). – Режим доступу : <http://minagro.kiev.ua/page/?5193>
51. Гороя Н. В. Механическая работа. Модульная программа. 9-й класс. Базовый и углубленный курсы / Н. В. Гороя. – Режим доступу : http://fiz.1september.ru/2001/25/no25_01.htm
52. Основи модульного навчання (За виданням : Педагогические технологии : что это такое и как их использовать в школе // Практико-ориентированная монография. – Москва-Тюмень. – 1994.) // Завуч. Наша вкладка – 2004. – № 8 (194). – С. 6–8.
53. Семенюк Т. В. Проблемно-модульна програма – засіб управління розвивальною взаємодією учня і вчителя / Т. В. Семенюк, Л. В. Вечерова // Педагогічна Житомирщина. – 2002. – № 1. – С. 14–19.
54. Рекомендації щодо структури та ведення індивідуального навчального плану студента (Затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 30 грудня 2005 р. № 774). – Режим доступу : <http://minagro.kiev.ua/page/?5193>
55. Немов Р. С. Психология : [в 3-х кн.]. Кн. 3 : Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. – [4-е изд.]. – М. : Гуманитар. изд. центр “ВЛАДОС”, 2006. – 631 с.
56. Лобышева И. С. Тема урока : "Технология разноуровневого обучения математики" / И. С. Лобышева. – Режим доступу : http://festival.1september.ru/2005_2006/index.php?numb_artic=310546
57. Щерба Н. С. Стратегічна компетенція у підготовці майбутнього вчителя (на матеріалі англійської мови). Модуль I : навч.-метод. посіб. / [ред. О. Є. Антонова] / Н. С. Щерба. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – 2009. – 204 с.

ТЕХНОЛОГІЯ ПОЕТАПНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Одним із завдань, які стоять перед сучасною освітою, є підготовка людей високої освіченості й культури, кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, мобільності в освоєнні та впровадженні сучасних технологій навчання. Реальна потреба українського суспільства в інтенсивному розвитку творчого потенціалу кожної людини зумовлює підвищення ролі у цьому процесі учителя. Особливе місце у системі формування творчої особистості посідає початкова школа, де закладається фундамент усієї системи пізнання. Саме вчитель початкових класів має навчити кожного учня самостійно мислити, розкривати можливості для розвитку творчого потенціалу, фантазії, інтуїції, відчуття, сприйняття мистецтва, художньо-технічної творчості.

Технологічний аспект проблеми підготовки майбутніх учителів розроблено у працях учених В. Беспалька, М. Жолдака, Ю. Майбіца, Н. Ничкало, О. Пехоти, Г. Селевка, Ю. Татур та інших [1; 2; 3]; обґрунтування ефективних форм і методів розвитку творчих здібностей майбутніх учителів приділяли увагу вчені Г. Костюк, О. Леонтєв, Ю. Пелех, І. Цимбалюк та інші [4; 5]. Значний внесок у розробку теоретичних і практичних питань технології трудового навчання (художньої і технічної праці) зробили П. Блонський, М. Гончаров, О. Калашников, О. Коберник, С. Шабалов, С. Ящук та інші [6]. Вивченню підходів до визначення змісту художньо-технічної творчості присвячені роботи П. Атутова, С. Батищева, О. Калігаєвої, В. Мадзігона, В. Сидоренка, Д. Тхоржевського, та інші [7].

На основі аналізу наукового доробку вчених та інтегративного підходу нами була розроблена особистісно зорієнтована технологія підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів в умовах модульно-рейтингової системи навчання.

Технологія підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів – це модель спільної роботи вчителя і учнів з планування, організації та проведення реального процесу навчання за умови забезпечення комфортності для всіх суб'єктів художньо-технічної діяльності.

Технологія включає такі компоненти як: ціле-мотиваційний, інформаційний, дієво-практичний, організаторський, творчо-пошуковий,

емоційно-ціннісний, рефлексивно-діагностичний, оцінно-результативний.

Запропонована технологія побудована на основі сучасних концепцій полікультурного та естетичного виховання; включає як теоретичний, так і практичний аспекти, що містять інваріантний і варіативний рівні (рис. 1).

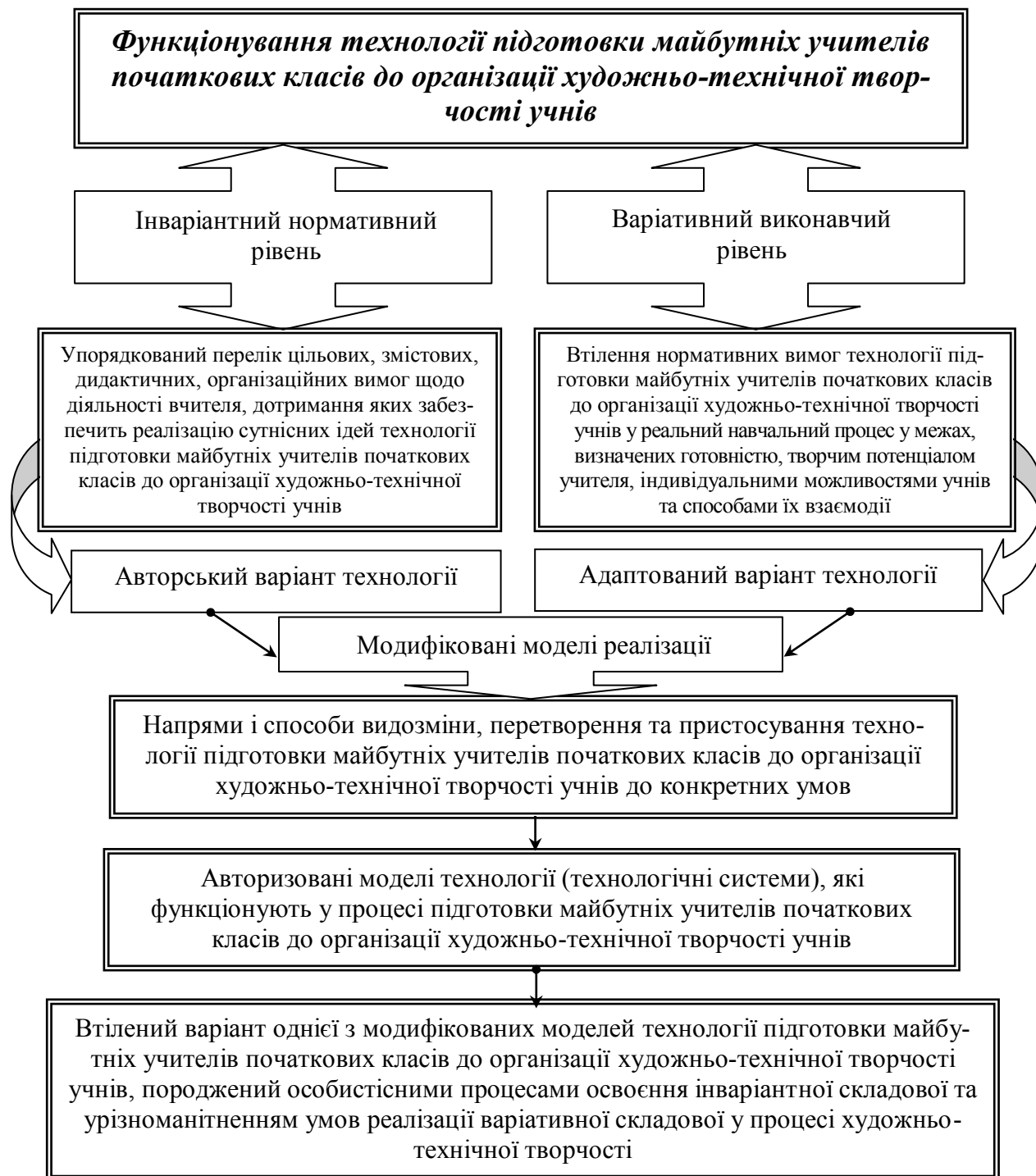


Рис. 1. Упровадження технології підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості молодших школярів

Результатом підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості молодших школярів у практичному вияві є готовність, творчий потенціал учителя. Творчий потенціал ми розглядаємо як творчий потенціал майбутніх учителів початкових класів враховується нами при розробці технології підготовки майбутніх учителів початкових класів, яка орієнтована на диференціацію та індивідуалізацію навчання.

На нашу думку, основа другої складової визначається реальною діяльністю вчителя.

Інваріантна складова розкриває макроструктуру реалізації технології підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів, варіативна – індивідуалізує мікроструктуру. Системним технологічним утворенням, що пов'язує макроструктуру і мікроструктуру втіленої технології підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів, є художньо-технічна творчість.

У нашому дослідженні ціле-мотиваційним компонентом підготовки майбутніх учителів початкових класів є: професійна готовність майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів. Виходячи із педагогічного процесу формування готовності майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів. Нами було визначено компоненти структури технології підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів:

1. Концептуальна основа і зумовлені нею цілі підготовки майбутніх учителів початкових класів представлена нами у рис. 2. Пріоритетні цілі, на які орієнтується викладач вищого навчального закладу – підготовка майбутніх учителів початкових класів здатних творчо здійснювати власну теоретичну, практичну та науково-методичну діяльність, компетентного в наукових психолого-педагогічних, методичних, художньо-естетичних і технологічних знаннях.

2. Діагностичний апарат – параметри, критерії, інструментарій дослідження результатів діяльності, процедури контролю виконаних дій. Моделі або способи модифікації моделей реалізації технології підготовки майбутніх учителів початкових класів визначені напрямками допустимих трансформацій нормативних компонентів.

3. Змістовна частина – зміст навчального матеріалу і його структуризація, узгоджена з дидактичною метою. Зміст навчання регламентується державною програмою, але може бути розширений і поглиблений для тих студентів, які проявляють інтерес і мають здатність до художньо-технічної творчості. Зміст навчання спрямовується на розкриття

особистості майбутнього вчителя початкових класів, його творчого та технологічного потенціалу, формування його готовності до організації художньо-технічної творчості учнів.

Особливості подання і вивчення матеріалу значною мірою розкриваються у процесуальній частині.

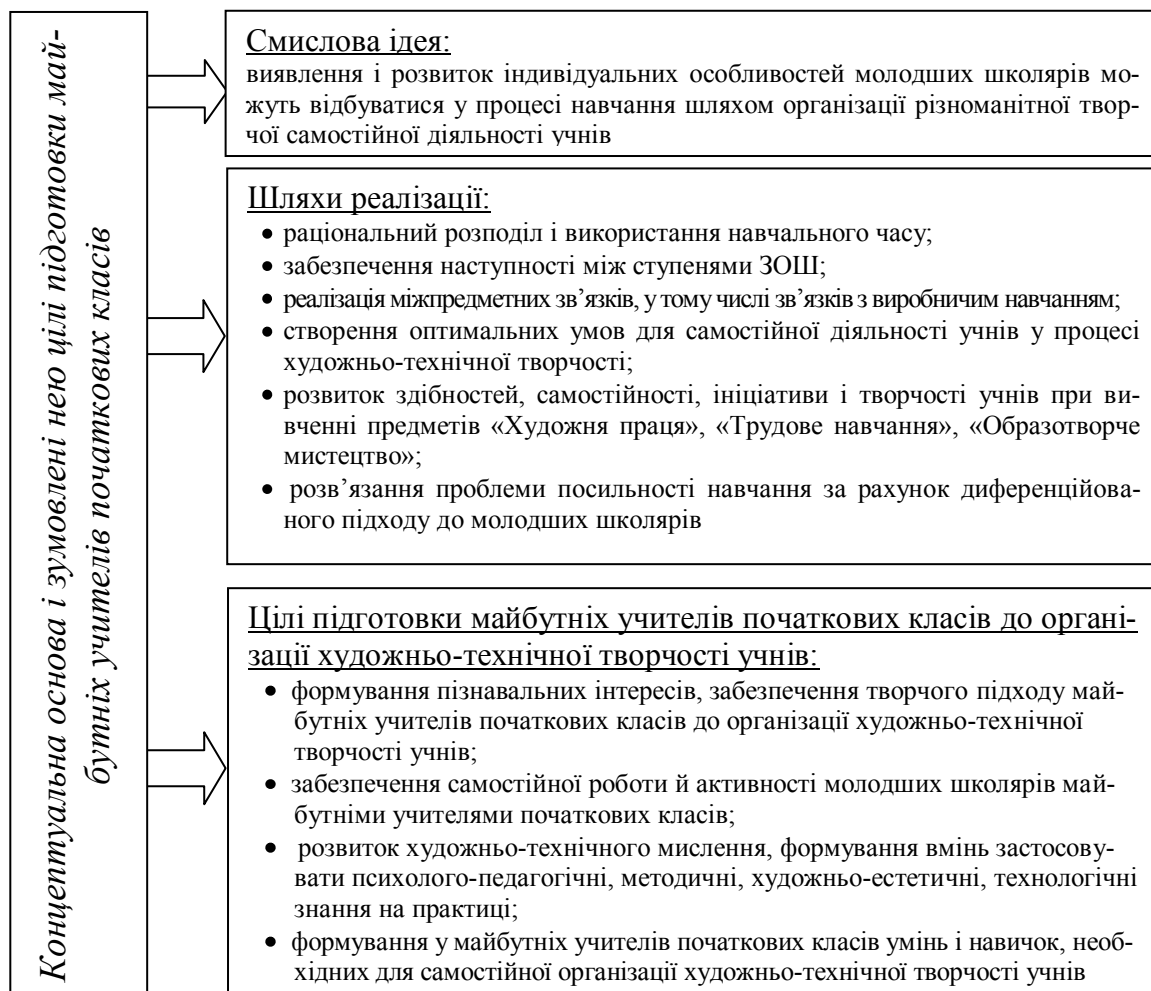


Рис. 2. Концептуальна основа підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів

4. Процесуальна частина. Формами організації процесу навчання у майбутніх учителів початкових класів є лекційна, лабораторно-практична, самостійна робота. Структуру такого підходу представлено на рис. 3.

Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів включає взаємопов'язані аспекти підготовки: художньо-технічній, психолого-педагогічній, які лягли в основу при визначенні власне поняття „підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості“.

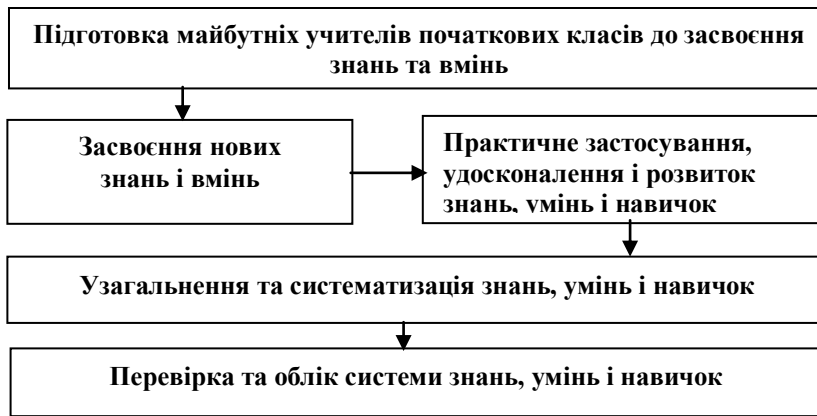


Рис. 3. Структура організації процесу навчання майбутніх учителів початкових класів

Отже, підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості – це складний багатофункціональний процес, що забезпечується інтегративним поєднанням вивчення циклу психолого-педагогічних, художньо-естетичних дисциплін, організацією систематичної самостійної навчальної та позанавчальної діяльності студентів, включенням їх у систему педагогічних практик та позааудиторну творчу діяльність.

Художньо-технічна підготовка характеризується рівнем історико-теоретичних знань у галузі мистецтва; рівнем умінь і навичок у художньому сприйманні; рівнем умінь і навичок технології.

Змістом психолого-педагогічної підготовки є оволодіння студентами знаннями загальної педагогіки і психології, методикою та технологією здійснення художнього розвитку молодших школярів.

Психолого-педагогічна підготовка характеризується оволодінням гностичними, конструктивними, комунікативними, організаторськими, інтелектуальними, спеціальними вміннями.

Таким чином, змістом підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів є формування досвіду майбутніх фахівців шляхом передачі мистецтвознавчих знань та художньо-технічних умінь учням початкових класів; здійснення художнього розвитку та виховання молодших школярів; організації і самоорганізації науково-дослідної роботи в галузі художнього та технічного розвитку молодших школярів.

Педагогічні інновації функціонують на трьох рівнях: *створення, освоєння, втілення* [8, с. 6]. Ми визначаємо структурне розшарування кожного рівня, складовими якого є визначальна, смислова ідея (своєрідне концептуальне ядро – концепт) і технічне забезпечення її реалізації, а саме: сукупність правил, способів, прийомів, форм і засобів, що втілюють концепт у практичний освітній процес (технологічна оболонка).

Вона проектує впровадження запланованого у дійсність і вносить необхідні зміни, зумовлені практичними потребами.

На рівні *створення* нових підходів до підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів ми розмежовували концептуальні та технологічні вимоги, незмінні й варіативні компоненти технології. На рівні *освоєння* перевіряли дієвість такого комплексу, а при *втіленні* – визначали умови, які сприятимуть його ефективному привласненню вчителем і модернізації особистого творчого та технологічного потенціалу.

На етапі формувального експерименту ми здійснювали підготовку майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості, якій притаманні були такі складові: *теоретична частина; практична частина; науково-методична частина.*

Спецкурс „Методика викладання художньої праці в початкових класах” та факультатив „Організація художньо-технічної творчості учнів початкових класів” є складниками предметного блоку багаторівневої підготовки студентів.

Курс „Методика викладання художньої праці в початкових класах” розрахований на 54 години (10 годин лекційних, 10 годин практичних, 8 годин лабораторних занять та 26 годин – самостійна робота), читається протягом 7 семестру і завершується заліком.

Факультатив „Організація художньо-технічної творчості учнів початкових класів” розрахований на 54 години (10 годин лекційних, 10 годин практичних, 8 годин лабораторних занять та 26 годин самостійна робота), читається протягом 4 семестру.

У процесі вивчення спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах” та факультативу „Організація художньо-технічної творчості учнів початкових класів” передбачається вирішення завдань:

1. Формування у студентів навичок художнього аналізу творів живопису, графіки, скульптури, архітектури, народного декоративно-прикладного мистецтва як засобу художньо-технічної творчості учнів початкових класів.

2. Розкриття перед майбутніми вчителями початкових класів взаємозв'язку між виразними можливостями мистецтва і художньо-технічною творчістю молодших школярів.

3. Визначення та аналіз психолого-педагогічних основ художньо-технічної творчості дітей молодшого шкільного віку.

4. Вивчення студентами змісту й особливостей організації художньо-технічної творчості учнів початкових класів.

5. Опанування методикою та технологією художньо-технічної твор-

чості у різні вікові періоди молодших школярів.

6. Систематизація знань про вікові, психологічні і художні особливості розвитку учнів початкових класів на всіх вікових етапах.

7. Ознайомлення з різноманітними технологіями художнього розвитку дітей молодшого шкільного віку.

8. Навчання практичних та методичних умінь створення художнього образу в різних видах образотворчої та трудової діяльності.

9. Формування вмінь дослідницької діяльності в галузі художньо-технічної творчості учнів початкових класів.

10. Розвиток аналітико-оцінювальної діяльності в аналізі різних підходів і поглядів на проблему художньо-технічної творчості молодших школярів.

11. Формування власної позиції ефективної організації художньо-технічної творчості кожного учня, з урахуванням його індивідуальних і вікових особливостей розвитку.

Зміст структурується на основі блочно-модульного підходу. Системоутворюючими складниками змісту є один із видів образотворчого мистецтва, мистецтво архітектури та народне декоративно-прикладне мистецтво і психологічні основи художньо-технічної творчості. Модульний підхід дозволяє структурувати зміст спеціальної навчальної дисципліни у напрямі безперервності, системності, згідно з професійною спрямованістю. Кожний модуль має теоретичні основи певного виду мистецтва; сприймання дітьми художнього образу визначеного виду мистецтва; використання учнями початкових класів виразних засобів мистецтва в художньо-технічній творчості; методику в організації художньо-технічної творчості молодших школярів у різні вікові періоди; діагностику художнього сприймання певного виду мистецтва і художніх здібностей учнів у відповідній творчій діяльності; розвиток творчості в художньо-технічній діяльності молодших школярів.

Специфіка кожного модуля полягає в тому, що предметом розгляду є інший вид мистецтва і відповідний йому вид художньо-технічної творчості, доступний сприйманню учнів початкових класів.

Крім того, визначаються основні види знань та поняття кожного модуля: мистецтво, виразні засоби, художній образ, художній розвиток, художнє виховання, образотворче мистецтво, здібності до образотворчої діяльності, здібності до трудової діяльності, образотворчі вміння, трудові вміння, творчість, художньо-технічна творчість, дизайн, конструювання, моделювання, обдарованість.

Кожний модуль вважається одиницею завершеного повідомлення з виокремленням об'єкта вивчення цілеспрямовано і послідовно, структу-

руванням інформації з дотриманням логіки вивчення навчальної дисципліни.

Визначаються засоби навчання, форми та методи роботи зі студентами, щоб кожен з них міг виявити особистісне ставлення до навчального матеріалу, успішно його засвоїти.

Враховуючи особливість модульного навчання в забезпеченні можливості самостійного навчання студентів при організаційному та мотиваційному управлінні з боку викладача, структура кожного модуля сприяє виділенню головного, визначає дозування навчального матеріалу. Інформація вноситься в структуру модуля цілеспрямовано і послідовно, зорієнтована на логіку вивчення навчальної дисципліни, яка складається з автономних блоків, що мають свої специфічні функції в загальній структурі.

Кожний модуль передбачає послідовне оволодіння змістом спецкурсу „Методика викладання художньої праці”, побудований з урахуванням рівнів засвоєння знань, основою розробки яких є послідовність розвитку розумових процесів: перший рівень – сприймання та розуміння; другий рівень – відтворення знань; третій рівень – практичне застосування знань; четвертий рівень – творче використання знань.

Зміст кожного модуля також структурується на основі послідовності навчальних дій. У першому модулі подано інформацію на рівні узагальнених визначень, про основне поняття певної теми, встановлено зв'язок між його значущістю для практичної професійної діяльності. Другий модуль передбачає відпрацювання, закріплення та узагальнення попереднього матеріалу, забезпечує безпосередній зв'язок теорії з практикою. У третьому модулі відбувається використання теоретичних та практичних знань у науково-дослідній діяльності.

Кожний модуль включає навчальні теми. Одночасно з визначенням мети кожного з них визначається підготовленість студентів до роботи на певному етапі пізнання. Показником такої підготовленості виступають внутрішньо предметні знання, отримані на попередньому етапі вивчення модуля, або міжпредметні знання, які здобуті при вивченні інших навчальних дисциплін. Визначається значення кожного навчального складника, планується діяльність студентів по засвоєнню знань.

Теоретичні знання допоможуть диференційовано підійти до розробки і вирішення різноманітних діагностичних і практичних завдань.

Оволодіння технікою створення художнього образу в аплікації уможливить доцільне й адекватне застосування її у створенні того чи іншого образу та розробці методики і технології художньо-технічної творчості учнів початкових класів.

Знання вікових і психологічних особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку допоможе більш ефективно здійснювати розвиток особистості дитини, виявляти її художні здібності, обдарованість, образотворчі й трудові уміння, художньо-технічну творчість, забезпечить створення розвивального середовища.

Оволодіння попереднім матеріалом сприятиме успішній організації власне художньо-технічної творчості молодших школярів.

Зміст кожного модуля передбачає вивчення питань методики і технології ознайомлення дітей з конкретним видом мистецтва та організації художньо-технічної творчості учнів початкових класів.

Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів здійснювалося на інформаційно-теоретичному, лабораторно-практичному, процесуально-діяльнісному, аналітико-корективному та самостійно-творчому етапах. Відповідно до кожного етапу визначено цілі, зміст, форми та засоби педагогічної технології підготовки майбутніх фахівців педагогічного факультету до організації художньо-технічної творчості молодших школярів.

На *інформаційно-теоретичному етапі* ми здійснювали підготовку майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів у культурно-освітнянському, соціально-педагогічному та науково-дослідному аспектах. У процесі вивчення спецкурсу відбувається розвиток умінь до адаптування і конструювання найефективніших технологій художньо-технічної творчості молодших школярів; активне включення студента в процес оволодіння методикою та технологією ознайомлення дітей з різноманітними видами мистецтва; організація художньо-технічної творчості; здійснення діагностики художніх здібностей дітей.

До змісту художньо-педагогічної підготовки ми включали сукупність мистецтвознавчих, практичних умінь у художньому сприйманні й художньо-технічній діяльності, психолого-педагогічних знань про вікові та індивідуальні особливості розвитку художньо-технічної творчості учнів початкових класів, знань про зміст, принципи і форми організації художньо-технічної творчості молодших школярів.

Слід відзначити, що зміст спецкурсу „Методика викладання художньої праці” та факультативу „Організація художньо-технічної творчості учнів початкових класів” змодельований нами на основі таких вимог до предметних знань конкретної навчальної дисципліни та завдань технології моделювання, як:

1. Вивчалися, аналізувалися знання, які є змістом спеціальної навчальної дисципліни.

2. Визначалися знання, які мають професійну педагогічну значущість, логічну чіткість та несуперечливість. Виділялися структурні компоненти певних загальних властивостей знань.

3. Знання структурувалися, тобто різноманітний матеріал був уведений до меншої кількості узагальнених знань.

4. У моделюванні змісту навчальної дисципліни виокремлювалося декілька напрямів: узагальнення об'єктів вивчення (види мистецтва); класів узагальнених об'єктів (жанри, виразні засоби мистецтва); видів знань згідно із рівнями: структурного, функціонального; взаємозв'язків різних вікових періодів учнів початкових класів, видів образотворчої та трудової діяльності, конкретної художньо-технічної творчості з адекватним їй видом мистецтва.

5. Знання відбивалися різноманітними способами: схематичним, образним, символічним.

6. Враховувалися властивості знань, критерії їхніх характеристик та зв'язків.

7. Знання структурувалися з урахуванням виділених модулів, тем, навчальних питань, навчальних складників у певній послідовності, з виділенням модулів навчальної дисципліни, з виділенням класів предметних знань. Кожний модуль поділявся на теми на основі видів знань кожного класу; потім у модулі виділялися теми, в яких розглядалися основні властивості кожного з видів знань.

8. Нами враховувалися принципи моделювання та блочно-модульне структурування навчального матеріалу, що значно поліпшує засвоєння змісту навчальної дисципліни. Схематизація навчального матеріалу здійснювалася вертикально і горизонтально.

9. Використовувався принцип наступності з урахуванням засвоєних раніше знань.

Ефективною формою методичного управління художньо-педагогічною підготовкою студентів педагогічного факультету в процесі вивчення спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах”, факультативу „Організація художньо-технічної творчості учнів початкових класів” виявилось читання лекцій за опорними конспектами. Опорний конспект допомагає вирішити основне завдання, яке ставить перед собою викладач – це привернути увагу студентів до навчальної дисципліни, яку вони вивчають, сформулювати вміння і навички її самостійного вивчення. Застосування опорного конспекту і робота з ним на різних етапах вивчення запропонованого спецкурсу активізує пізнавальну діяльність студентів, їх самостійну роботу, сприяє глибокому засвоєнню матеріалу. Регулярне використання студентами опорного

конспекту сприяє безпосередньому запам'ятовуванню алгоритмів виконання завдань і системному усвідомленню навчального матеріалу.

Використання опорного конспекту добре узгоджується з інформаційною системою організації навчального процесу і не потребує ніякої перебудови. Опорний конспект має вигляд таблиць, схем, текстів, які використовуються при читанні лекції. В опорному конспекті кодується певна інформація з визначеною темою. Запам'ятовуючи окремі символи, схеми, поняття, студенти фактично запам'ятовують їх розшифрування і структурно-логічний зв'язок. У конспект включається матеріал, необхідний для засвоєння студентами.

Розробка опорних конспектів здійснюється на підставі певних вимог.

1. Матеріал лекції будується відповідно до його розміщення в опорному конспекті, на лекції висвітлюється весь матеріал конспекту, проте деякі питання розглядаються докладніше, а деякі – в загальному вигляді.

2. Надрукований опорний конспект роздається кожному студенту. В ньому в згорнутому вигляді викладена вся інформація із заданої теми. Він висвітлює студентам весь шлях вивчення теми, створює у них загальне уявлення про найважливіші питання змісту теми. Під час пояснення студенти занотовують деякі найскладніші питання опорного конспекту в текст лекції, але в основному студенти більше слухають, думають, розбираються в матеріалі, а записи не ведуть.

3. Після пояснення матеріалу увага студентів знову повертається до опорного конспекту. Викладач, окликаючись на символи, повторює викладений матеріал. За такої форми закріплення студенти наочно бачать матеріал, запропонований викладачем. Якщо за опорним конспектом студенти можуть побудувати цілу розповідь, то це свідчить про усвідомлення ними викладеного матеріалу.

4. Для викладача, який працює за опорним конспектом, важливо знати, що перевіряється не пам'ять студента, а його здатність розуміти матеріал і вільно ним користуватись. Опорний конспект дає можливість студентові творчо відтворювати навчальну інформацію, використовуючи спеціальні терміни з будь-якого питання спеціальної навчальної дисципліни, а також привести в систему отримані знання, особливо при повторенні. Робота за опорним конспектом дуже добре допомагає вивчати такий спецкурс, коли немає підручника з методики викладання.

Аналізуючи стан традиційного викладання навчальної лекції, ми зробили висновок, що методичною складністю для викладача є переборення інерційного підходу студентів до засвоєння знань, коли вони прагнуть дослівно записати лекцію. Навчання студентів відтворювати в конспекті структуру і сутність почутого, виявляти логіку лекції було ви-

значено як одне з важливих завдань засвоєння змісту спеціальної навчальної дисципліни. У цьому передбачається шлях підвищення пізнавального впливу лекції і подальшої успішної організації самостійної роботи.

У процесі вивчення спеціальної навчальної дисципліни студентам пропонується алгоритм дій:

1. Конспект лекції починається з визначення теми, навчальних питань, списку рекомендованої літератури.

2. На початку лекції важливим є визначення актуальності теми та її місця в навчальній дисципліні і професійній підготовці, коротка характеристика рекомендованих навчальних посібників.

3. Форма конспекту, повнота записів лекції забезпечує зручність у подальшій роботі над лекційним матеріалом, а саме в доопрацюванні і доповненні конспекту: перечитати записи, заповнити пропущені місця; виписати на поля деякі цитати; доопрацювати структурне оформлення лекції; використовуючи словники, пояснити на полях терміни, що трапляються вперше, зміст понять; на полях у відповідних місцях лекції виписати основні положення, рекомендованих статей чи даних з теми, які представлені в інших джерелах, із вказівкою на їх бібліографічні дані.

Уміння записувати та якісно доопрацьовувати текст лекції сприяє активізації творчого мислення, міцності засвоєння матеріалу, забезпечує успішну самостійну підготовку до семінарів і заліку.

Майбутні вчителі початкових класів під час лекційних занять ознайомлюються з двокомпонентною побудовою пояснення матеріалу, вивчення теоретичного матеріалу та навчання способів і прийомів його застосування.

У теоретичній частині лекційного заняття виклад матеріалу студентам педагогічного факультету вимагав одночасно відпрацювання практичних умінь. Отже, у структурі лекції теоретичний і практичний компоненти неодноразово чергувалися.

Майбутні вчителі початкових класів були переконані у тому, що пояснення вчителя, адресовані учням, які мають різний рівень сприймання і нахили, не можуть міцно закріплюватися у свідомості кожного. Тому і з'явився принцип багатоступеневого навчання для здійснення диференційованого підходу при вивченні і закріпленні нового матеріалу. Його структура відображена на рис. 4.

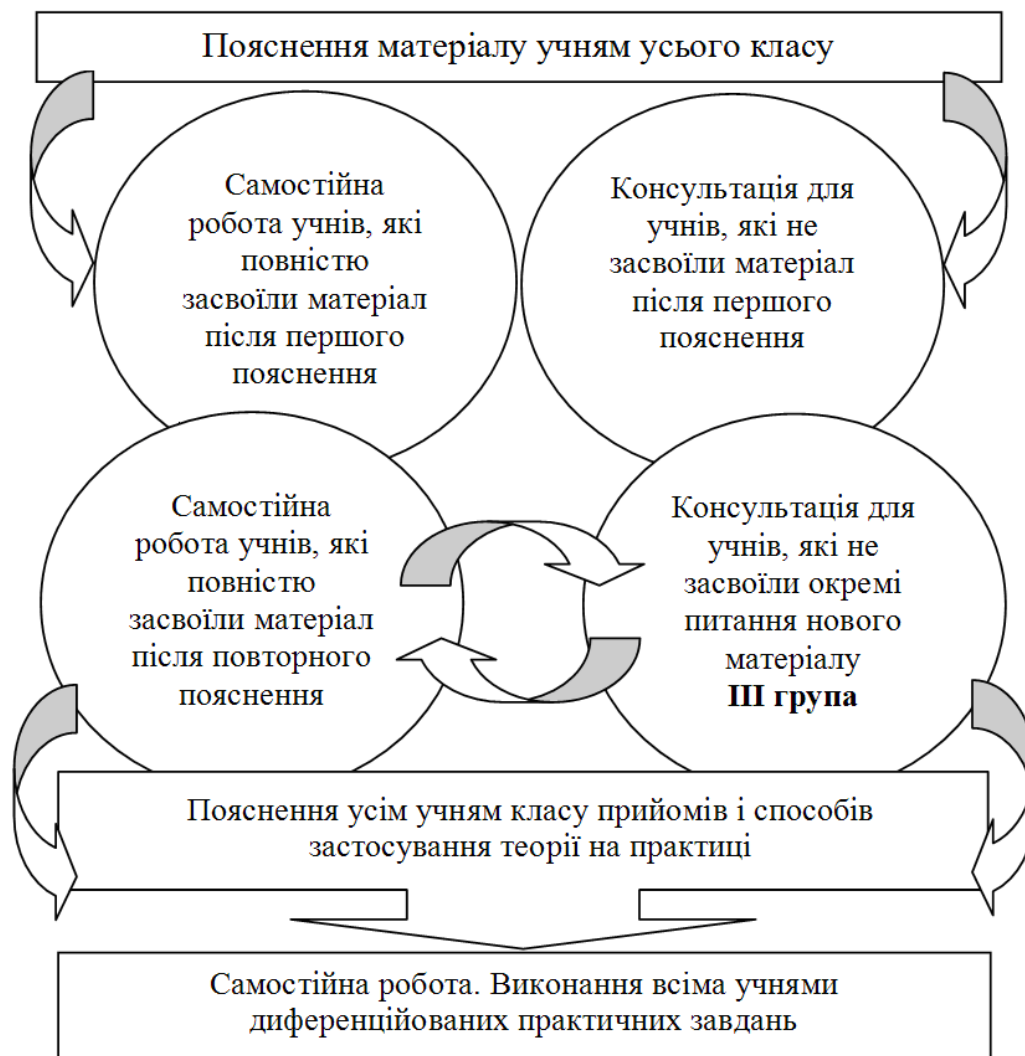


Рис.4. Структура багатоступеневого навчання

Сутність запропонованого принципу ми розглядаємо в організації диференційованої роботи з учнями на етапі одержаних нових знань. Такий принцип передбачає раціональне поєднання колективної, групової та індивідуальної форм навчання і реалізацію конкретної мети – засвоєння нового матеріалу всіма учнями безпосередньо на уроці.

Метою *лабораторно-практичного етапу* було цілеспрямоване формування готовності майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів. Основними завданнями цього етапу є використання знань, вмінь, навичок, прийомів самоосвіти у ході вивчення як психолого-педагогічних, так і художньо-естетичних дисциплін. Основними формами організації навчання є практичні заняття, робота в мікрогрупах (3-5 студентів), консультації, забезпечення студентів алгоритмами виконання творчих завдань, методичні майстерні, тренінги.

Практичні заняття, забезпечують формування переконань студентів на основі отриманих ними знань на лекціях або з літературних дже-

рел, формування вмінь висловлювати судження, формулювати точки зору, зіставляти їх, робити певні умовисновки. Основою для досягнення активності студента на практичному занятті є робота в мікрогрупах. Завдання для мікрогруп передбачають обов'язкову участь кожного студента в їх виконанні: висловити власну точку зору по запропонованому тексту (думці, ідеї); скласти опорну тему і розповідь за нею; захистити модель, змодельовати ситуацію, скласти розповідь-естафету і т. п. Доцільною є здійснення підготовчої роботи: проведення тренінгу з спілкування, забезпечення студентів алгоритмами виконання деяких завдань і ін.

Посилаючись на думку психологів, що педагогічне спілкування відбувається в тому випадку, коли в спілкуванні задіяний кожен учасник, взаємодія викладача зі студентами на практичному занятті будується так, щоб студенти були головною дійовою особою, ретельно продумуються ролі, що виконуються кожним учасником, створюються такі умови, щоб студент був поставлений в проблемну ситуацію.

Процесуально-діяльнісним етапом передбачено формування системи умінь, що дозволяють систематизувати, узагальнювати, свідомо сприймати та відтворювати візуальні образи, застосовувати асоціативні зв'язки у художньо-технічній творчості, збагатити конструктивне мислення студентів. Такий етап спрямований на формування готовності майбутніх учителів у процесі педагогічної шкільної практики, де вони демонструють рівень своєї підготовки. На установчій конференції, ознайомлено студентів зі схемами аналізу уроків, акцентовано увагу на використання новітніх особистісно-зорієнтованих технологій навчання під час проведення уроків та позакласних заходів.

З позиції розвивального навчання змінюється також методичне управління лабораторними заняттями. В процесі вивчення спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах”, факультативу „Організація художньо-технічної творчості учнів початкових класів” використовуються ділові імітаційні ігри як засіб художньо-педагогічної підготовки студентів. Результатом такої роботи може бути захист розробленої моделі різних аспектів професійної діяльності. В цих формах навчання студентами виявляються теоретичні закономірності, принципи. Наприклад, студентам пропонується описати конкретну подію, факт, дії дослідника, оцінити наслідки ситуації, визначити своє ставлення до факту і ін.

У процесі вивчення спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах” використовуються різноманітні прийоми навчання. Сутність таких методичних прийомів, як „Мозковий наступ”, „Штурм”, полягає в роботі над проблемною ситуацією, в організації активного колективного пошуку вирішення проблеми шляхом збирання

ідей, в виробленні пропозиції аналізу, запропонованих шляхів пошуку; у виборі оптимального рішення. Ця форма сприяє розвитку динамічності розумових процесів, здатності творчо використовувати наявні знання і досвід.

Під час педагогічної практики майбутні вчителі початкових класів урок будують так: за допомогою найбільш раціональних методів відбувається пояснення нового матеріалу із наведенням найпростіших зразків його застосування. Молодші школярі, які зрозуміли пояснення, переходили до практичної самостійної роботи (це робота з підручником, письмові відповіді на запитання, створення виробів художньо-технічної творчості).

Учитель знову пояснював матеріал, але тепер у формі діалогу: він спілкувався з учнями, уточнюючи не зрозумілі для них моменти. У результаті спільно узгоджених дій II група учнів початкових класів приступала до виконання практичної роботи. Далі вчитель, застосовуючи індивідуальний підхід, працював з учнями III групи.

У процесі лабораторно-практичних занять, які проводилися на базі загальноосвітніх шкіл м. Житомира (№№ 5, 6, 8, 36), робота виконувалася таким чином, як на рис. 5.

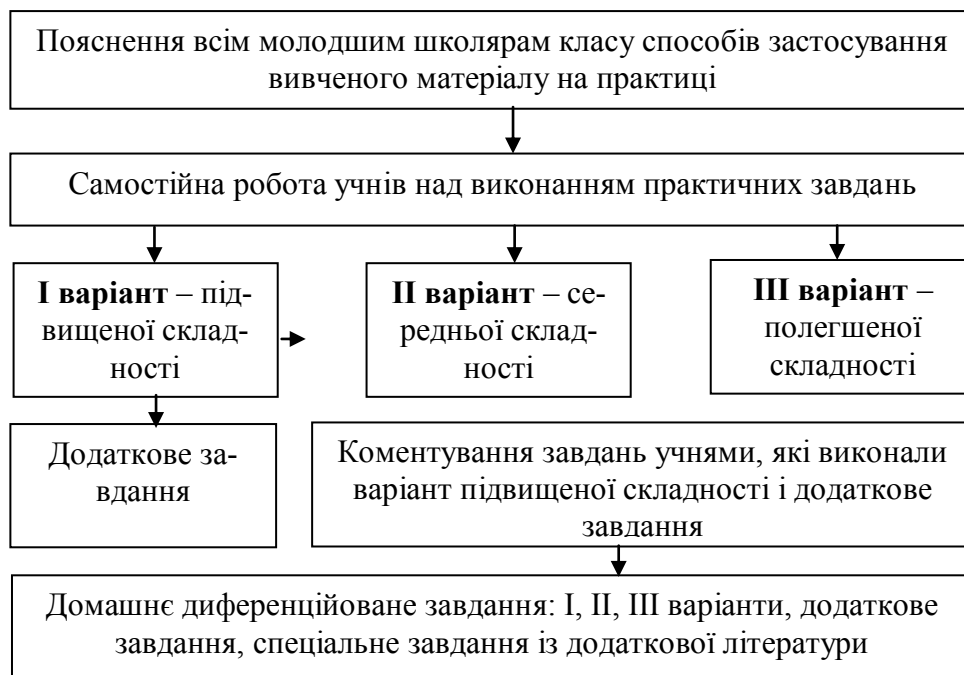


Рис. 5. Структура процесу лабораторно-практичних занять

Творча самостійна робота пропонується на 3-4 рівнях складності, і кожний учень сам обирає посильний варіант. Варіанти відрізнялися не обсягом виконуваної роботи, а якісними особливостями задач та рівнем вимог. Вправи III рівня були своєрідним алгоритмом діяльності, оскільки

ки вказували на послідовність прийомів для отримання кінцевого результату.

Завдання I варіанту мали оригінальний чи проблемний характер. Вони були розраховані на високі творчі навчальні можливості учнів, на виявлення гнучкості та глибини мислення. Складність диференційованих завдань підвищувалася у процесі вивчення теми. Вони поділялися на індивідуальні та групові.

Для індивідуальної і самостійної роботи в навчальних планах підготовки фахівців на педагогічному факультеті Житомирського державного університету імені Івана Франка передбачена певна кількість годин. Успішність навчання і ефективність самостійної роботи багато в чому залежить від методичного забезпечення навчальної дисципліни. Методичні розробки активізують роботу студентів на лекціях, бо, знаючи попередній матеріал, вони краще опановують наступний, а також, опрацювавши питання наступного заняття, вони більш конкретно сприймають лекційний матеріал і вже на лекції можуть виділити найбільш суттєві питання.

Навчальна діяльність студента як суб'єкта освітнього процесу під керівництвом викладача має перейти у самонавчання, самовиховання та саморозвиток.

Планування самостійної роботи студентів по вивченню спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах” здійснюється за такими напрямками: репродуктивна робота за зразком; реконструктивно-варіативна робота; частково-пошукова робота; творча робота.

Художньо-педагогічна підготовки студентів найбільш продуктивна в умовах самостійної роботи з врахуванням таких особливостей: самостійна робота індивідуальна за змістом; колективна в обговоренні результатів; диференційована щодо визначення завдань; безперервна в часі вивчення курсу; фронтальна за темами навчальної програми курсу та цілями її вивчення; творча за методами та прийомами виконання; варіативна за формами виконання та звітності; різноманітна за видами діяльності; професійна за змістом; світоглядна, цілеспрямована; динамічна за програмним забезпеченням; органічно зв'язана з науково-дослідною роботою.

Планування самостійної роботи передбачає вирішення таких завдань: виділяти питання для самостійної роботи з урахуванням поглиблення та розширення знань по вивченню курсу; завдання повинні передбачати зміст майбутньої, професійної діяльності, взаємозв'язок з аудиторними заняттями (лекцією та лабораторно-практичними заняттями), з наступною професійною діяльністю; прогнозувати характер труднощів під час виконання завдань; розробити методику контролю.

Ефективність планування самостійної роботи забезпечується розробкою програми запропонованого спецкурсу на принципах модульного підходу, на підставі якої частини курсу оформлюються у вигляді одиниць завершеного повідомлення, з виділенням об'єкта вивчення, обсягу знань, умінь, навичок, проблем.

Організація самостійної роботи студентів перебуває в прямій залежності від підготовленості до неї самого викладача.

Особливо ефективним методом організації самостійної роботи є так званий „Маршрут” – індивідуальне комплексне завдання, що складається з 5-7 теоретичних, практичних та описових завдань. Ці завдання охоплюють коло питань кожного модуля. Завдання кожного маршруту пов'язуються з якимось одним видом мистецтва й адекватною йому художньо-технічною творчістю молодших школярів, зумовлюють вивчення психолого-педагогічних аспектів художньо-технічного розвитку учнів початкових класів. Виконання завдань кожного конкретного маршруту передбачає наявність знань усього змісту запропонованого спецкурсу, а також міждисциплінарних знань навчальних дисциплін культурологічного та психолого-педагогічного циклу. Завдання для самостійної роботи „Маршрут” вибирається кожним студентом на початку вивчення спецкурсу. Порядок виконання завдань визначається порядком їхнього розташування у маршруті, але може також змінюватися самим студентом. Маршрутна технологія передбачає різноманітні форми взаємодії лекції з організацією самостійної роботи студентів: лекція передуює самостійній роботі, самостійна робота здійснюється в ході лекції; самостійна робота передуює лекції. Таким чином, „Маршрут” активізує сприймання змісту лекції, прогнозує подальше пізнання, формує цілісне бачення проблеми художньо-технічної творчості учнів початкових класів, вимагає творчого підходу до вивчення спецкурсу, сприяє регулярному та неформальному співробітництву з викладачем. Форма контролю за виконанням самостійного семестрового завдання може бути варіативною: регулярний поточний контроль кожного завдання „Маршруту” або заключний контроль у кінці семестру. Форма звітності може бути призначена викладачем чи вибрана студентом за бажанням. Творчим завданням за маршрутною технологією як технологією самостійного вивчення навчальної дисципліни є завдання складання нового семестрового „Зворотного маршруту”. Творче завдання припускає самостійну розробку завдань для зворотного маршруту вже з іншими висхідними даними (інший вид мистецтва, інший взаємозв'язок мистецтва з видом художньо-технічної творчості молодших школярів і т.п.) або інший порядок вирішення завдань.

Вивчення спеціальної навчальної дисципліни на основі розроблених „маршрутів” влучно вписується у рейтингову систему оцінки якості знань студентів. Завдання диференціюються за складністю і можуть оцінюватися викладачем різною кількістю балів. Згідно рейтинговим підходом, кожне навчальне завдання маршруту залежно від його складності оцінюється балами (від мінімального балу – 1 до максимального – 7 при загальній рейтинговій оцінці – 100 балів). У кінці семестру здійснюється підрахунок рейтингу і перехід на дванадцятибальну оцінку: 95 балів – „відмінно”, 85 балів – „добре”, 75 балів – „задовільно”. Виконання семестрового завдання є обов'язковим для всіх студентів, які вивчають навчальну дисципліну, а оцінка в балах входить в обов'язкову суму балів та складає частину рейтингу з дисципліни.

Успішному розвитку самостійної роботи студентів сприяла також форма організації самостійної роботи студентів за вивчення спеціальної навчальної дисципліни за опорними темами. Така робота полягає в тому, що студент протягом усього періоду опанування кожного модуля навчальної дисципліни поглиблено вивчає одну конкретну тему з обсягом розвивальних питань, які розкривають основний зміст, частини курсу. Завдяки цьому досягається індивідуальний та диференційований підхід до організації самостійної роботи при єдиних для всіх завданнях та цілях. Робота над опорною темою передбачає постійну творчу реалізацію основних концептуально-проблемних завдань, які розглядаються кожною темою лекційного курсу і визначають програмно-цільовий, динамічний характер навчання. Цим забезпечується, з одного боку, управлінська роль лекції, а з іншого – єдність теоретичної та практичної підготовки, взаємозв'язок лекції з самостійною роботою та іншими формами вивчення спеціальної навчальної дисципліни. Робота над опорними темами поглиблює пізнання студентами конкретної галузі знань, є передумовою науково-дослідної діяльності, навчання за індивідуальною освітньою програмою.

Виконання нетрадиційних завдань самостійної роботи у вигляді опорних тем та маршрутів ставить студентів у ситуацію тісного контакту з викладачем, забезпечує впровадження у навчальний процес таких форм навчання, як лекція-діалог, студентська лекція, лекція-дискусія та ін., забезпечує неформальне співробітництво та творчий пошук у навчальній діяльності.

Модульне структурування змісту спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах” сприяє зміні функції педагога від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої. Змінюються також методи, форми і засоби навчального процесу, які перед-

бачають перехід від інформаційно-ілюстративного викладання до проблемно-пошукового.

До таких ефективних форм можна віднести ділові ігри, евристичні бесіди, аукціони передових педагогічних ідей, розумовий штурм, дискусійний клуб.

Особливістю індивідуально-комплексних планів-завдань є те, що один студент послідовно, від курсу до курсу, виконує декілька проєктів-планів з різних навчальних дисциплін, які об'єднуються загальним завданням. Такі завдання називаються з'єднаними. Комплексно-колективні плани-завдання передбачають вивчення проблеми різними навчальними дисциплінами за єдиним проєктом, розробленим за спіральною схемою.

Модульне навчання сприяє індивідуалізації навчання, забезпечує гнучкість планування, допомагає кожному студентові вибрати свій власний темп, обґрунтувати свій творчий розвиток.

Зокрема, при вивченні питання сюжетно-тематичного малювання молодших школярів студентам пропонується самостійно вивчити правила і прийоми композиції і, відповідно до цього, проаналізувати серію учнівських малюнків, визначити своєрідність їх композиційної побудови, своєрідність задуму, творчої манери.

На основі засвоєння теоретичного матеріалу, опрацювання методичної літератури студенти вибирають, систематизують і розробляють різноманітні види завдань для молодших школярів, об'єднуючи їх єдиним змістом (наприклад, завдання „Чи в саду, чи на городі“, „Подорож у країну казок“, „Відгадайко“, „Незнайко“ і т. п.). Працюючи з варіативними програмами виховання і розвитку дітей молодшого шкільного віку, студенти засвоюють не лише основні концептуальні положення, але й своєрідність мистецтвознавчих знань, інноваційні підходи до організації освітньо-виховної роботи з учнями початкових класів.

Використовуються також завдання-вказівки, мета яких полягає в оволодінні новим педагогічним мисленням. Пропонуємо такі їх види: скласти план роботи для самоосвіти за певною програмою; визначити основні напрями ускладнення в роботі з молодшими школярами з певного виду художньо-технічної творчості; розробити навчально-дослідні завдання, спрямовані на діагностику і вдосконалення художньо-технічного розвитку учнів початкових класів.

Важливим напрямом у самостійній роботі студентів є вирішення проблемних завдань, які спочатку визначаються на лекціях-дискусіях і дають можливість студентам активно включитись у проблему, що розглядається.

Результати самостійної роботи та проекти проведення уроків майбутні вчителі початкових класів демонструють на лабораторному занятті, під час виставок творчих робіт, на конкурсах, турнірах, змаганнях тощо.

Виходячи зі специфіки психолого-педагогічних методів та психологічних особливостей молодших школярів, ми запропонували такі форми та засоби художньої освіти, які впроваджені в навчально-виховний процес, – самоаналіз, тренінги, творчі проекти.

Програми самоаналізу сприяють реалістичним уявленням молодших школярів про себе, забезпечують переосмислення своїх здібностей та можливостей, формують в особистості потребу в самовихованні, дають змогу вчителю враховувати індивідуальні темпи розвитку учнів, а також надавати диференційовану допомогу у вихованні ціннісного ставлення до художньо-технічної творчості.

Тренінги активізують спілкування учнів, у результаті чого розвивається їхня самосвідомість, самоконтроль та саморегуляція, коригуються потреби, мотиви та ціннісні орієнтації щодо художньо-технічної творчості, формуються вміння швидко пристосовуватися до нових ситуацій, знаходити альтернативні рішення, абстрактно мислити.

У процесі викладання спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах” нами застосовано також метод творчого проектування, який належить до особистісно орієнтованих технологій навчання. Цей метод сприяє вивільненню творчого потенціалу студентів, дає їм можливість вільного вибору у прийнятті певних рішень. Метод творчого проектування – це одна з технологій проблемного навчання та виховання. Основою для творчого проектування є об’єктивна чи суб’єктивна проблемна ситуація. Студентам під час творчого проектування необхідно навчитися висловлювати свою думку, вчитися розв’язувати нові нетипові задачі, логічно мислити, виявляти власні якості.

Важливим етапом у художньо-педагогічній підготовці студентів є не тільки виявлення рівня засвоєння знань, а й перевірка на вірогідність розробленого змісту спеціальної навчальної дисципліни та методичного управління, в основу чого покладено функції і види контролю.

Для об’єктивної оцінки засвоєння модулів ми звернулися до розробки критеріально-орієнтованих завдань, тестів. Вивчення теоретичних основ організації контролю сприяє врахуванню рефлексії як ефективного засобу виявлення рівня засвоєння знань та вмінь, педагогічної діагностики, критеріально-орієнтованого оцінювання змісту навчання, запропонованого студентам для засвоєння. Адже про методичне управління процесом навчання можна говорити лише тоді, коли забезпечується

зворотний зв'язок, рефлексія у вигляді роздумів, самопостереження, самоаналізу власних думок і переживань, самооцінки.

Для відображення педагогічної рефлексії необхідно використовувати контроль на початку вивчення дисципліни, бо інформація про висхідний рівень знань і вмінь надзвичайно важлива для педагогічної взаємодії. Поточний контроль необхідний для внесення коректив у процес навчання. Кінцевий контроль використовується не лише для оцінки знань і вмінь, а також для визначення стратегії подальшого навчання.

Ступінь розуміння матеріалу перевіряється в поточному контролі під час вирішення художньо-педагогічних завдань. Рубіжний контроль здійснюється в кінці вивчення кожного модуля з метою контролю якості засвоєння знань навчального матеріалу, що міститься в кожному модулі. Така форма роботи вимагає значної підготовки і проведення в спеціально відведений час згідно з графіком, затвердженим і доведеним до уваги студентів на початку семестру. Формою рубіжного контролю може бути контрольна робота. Результати написання цієї роботи впливають на хід подальшого навчання; хороші знання дозволяють студентам переходити до вивчення наступного модуля, а недостатні знання вимагають доопрацювання.

Модульний принцип побудови змісту спецкурсу „Методика викладання художньої праці” сприяє розробці рейтингової системи контролю з уведенням багатобальної системи оцінки, яка дозволяє, з одного боку, виявити індивідуальні здібності студентів у ширшому обсязі, а з іншого – об'єктивно оцінити в балах знання та вміння студентів щодо виконання окремих видів завдань. Кожне навчальне завдання залежно від рівня його складності оцінюється від 1 до 5 балів. Весь період вивчення курсу припускає отримання за поточним контролем максимальної кількості балів – 100.

Ключ для переходу до традиційної оцінки за поточним контролем: 81-100 балів – „відмінно”; 80-60 балів – „добре”; 59-40 балів – „задовільно”; менше 40 балів – „незадовільно”.

Рейтинг розглядається не лише як засіб перевірки знань, форм роботи, але і як засіб ефективної організації самостійної роботи студентів.

Перед початком вивчення запропонованого спецкурсу застосовувався вхідний контроль, що дозволяє здійснювати діагностику початкового рівня психолого-педагогічних, методичних, художньо-естетичних, технологічних знань студентів, вихідний контроль виступав органічним компонентом усього навчального процесу і його індикатором; рубіжний контроль виконував сигнальну функцію у прийнятті корегуючих рішень; кінцевий контроль уможлилював зіставлення загальних результатів зі стандартами.

При розробці завдань увага приділялася змістовій і процесуальній стороні критеріально-орієнтованих завдань.

До першої групи критеріально-орієнтованих завдань ми віднесли типові завдання для студентів. Друга група критеріально-орієнтованих завдань спрямована на виявлення моделюючих вмінь. Третя група завдань – творчі. Четверта група критеріально-орієнтованих завдань спрямована на виявлення орієнтації студентів у майбутній професійній діяльності.

Результати виконання завдань підлягали експертній оцінці і математичній обробці на основі застосування положень теорії вірогідності і математичної статистики, при цьому коефіцієнт художньо-педагогічних знань, умінь і навичок, здобутих студентами, визначався як середнє квадратичне статистичної обробки результатів виконання критеріально-орієнтованих завдань студентами. Виділено середнє квадратичне відхилення, яке визначалося за кількістю помилок, котрі були допущені студентами при виконанні критеріально-орієнтованих завдань порівняно з ідеальним варіантом їх виконання.

Для розрахунку взято результати двох серій замірів: повторне тестування на одній вибірці через певні проміжки часу, відповідно до логіки вивчення спеціальної навчальної дисципліни та тестування на двох вибірках, тобто одночасне тестування груп, які навчалися за експериментально організованою художньо-педагогічною підготовкою та груп, які навчалися в традиційних умовах.

Показником, що засвідчує рівень засвоєння змісту спеціальної навчальної дисципліни в поточному контролі, була величина, що вираховувалася між кількістю респондентів, які правильно виконали завдання після першого етапу вивчення курсу, і кількістю респондентів, які правильно виконали завдання після завершення вивчення курсу. Методи встановлення показників виконання критеріально-орієнтованих завдань ґрунтувалися на експертному аналізі і полягали в тому, що кожному завданню приписувалася вірогідність, що воно буде правильно виконане студентом, який засвоїв матеріал спецкурсу. За сумою цих вірогідностей встановлювався критеріальний бал.

При складанні критеріально-орієнтованих завдань визначали значущість кожного завдання як показника рівня засвоєння знань спеціальної навчальної дисципліни.

Критеріально-орієнтовані завдання визначалися за чотирма рівнями (пізнавально-ознайомлюваний, репродуктивний, конструктивно-варіативний, творчий). За результатами виконання завдання високого рівня значущості можна стверджувати про високий рівень знань студентів. Правильне і повне виконання студентами цих завдань є показником

успішного засвоєння матеріалу спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах”.

Експертна оцінка значущості кожного завдання дозволяє отримати критеріальний бал, на підставі якого студенти поділяються на групи. Критеріально-орієнтованими вважалися також 10 завдань для самостійної роботи студентів, їх виконання слугувало показником поглиблених фундаментальних художньо-педагогічних знань, сформованості процесуальних загальнонаукових знань зокрема узагальнення, класифікації, структурування, реферування, анотування, а також умінь самостійного пошуку та дослідницьких умінь.

До критеріально-орієнтованих завдань віднесені також робота з термінологічним словником та розробка „дерева понять”.

Формою виявлення рівня засвоєння студентами знань запропонованого спецкурсу були також практичні заняття, на яких вирішувалися типові навчальні завдання художньо-педагогічної підготовки студентів.

Метою атестаційних завдань було прагнення допомогти студентам здійснювати самооцінку та самоаналіз рівня опанування знаннями спеціальної навчальної дисципліни за чотирма напрямками: художньо-педагогічна, культурно-освітня, соціально-педагогічна та науково-дослідна діяльність.

На вхідному контролі було проведено анкетування. Розроблені показники та рівні оволодіння студентами психолого-педагогічними, методичними, художньо-естетичними, технологічними знаннями давали підстави студентам здійснити самоаналіз, були допоміжним орієнтиром їх виборі того чи іншого рівня освіти і напряму підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів.

Пізнавально-ознайомлений рівень мають студенти, які: не диференціюють види мистецтва; мають часткові знання про історичні періоди розвитку мистецтва; не встановлюють зв'язки між дисциплінами художньо-естетичного циклу; не диференціюють сприймання художнього образу в різних видах мистецтва; у сприйманні твору мистецтва в основному орієнтуються на зміст, не мають знань про виразні засоби; не виділяють вікові особливості психічного розвитку молодших школярів; не встановлюють закономірності організації роботи з учнями початкових класів; їх образотворчі вміння слабкі, уявлення про різноманітні види художньо-технічної творчості недостатні;

До *репродуктивного* рівня ми відносили студентів з неповними знаннями про види мистецтва, котрі виокремлюють історичні періоди розвитку мистецтва, але не аналізують; зв'язок спеціальної навчальної дисципліни з іншими навчальними дисциплінами художньо-

естетичного циклу встановлюють лише частково; не диференціюють образотворчі та виразні особливості при сприйманні художнього образу в творах мистецтва; з різноманітних навичок у різних видах художньо-технічної творчості (малювання, ліплення, аплікація, конструювання, моделювання, паперопластика, бісероплетіння, колаж, карбування) володіють лише деякими; в аналізі психологічних основ художнього розвитку в основному орієнтуються на вікові особливості дитини, специфіку художнього розвитку виділяють лише частково; не аналізують педагогічні умови успішної художньо-технічної творчості молодших школярів.

Конструктивно-варіативний рівень вирізняється позитивним ставленням та інтересом з боку студентів до художньо-технічної творчості молодших школярів; володінням систематизованими художніми та технічними знаннями, вміннями; переконанням у необхідності художньо-технічної творчості у творчій діяльності молодших школярів; спробою реалізації диференційованого підходу.

Творчий рівень мають студенти, які володіють знаннями з історії образотворчого мистецтва, мистецтва архітектури та народного декоративно-прикладного мистецтва; виявляють інтерес до навчальних дисциплін художньо-естетичного циклу; усвідомлено сприймають твори образотворчого мистецтва, виділяють виразні засоби та вміють на достатньому рівні аналізувати художній образ; володіють різноманітними навичками творення художнього образу; знають вікові та психічні особливості художнього розвитку молодших школярів; обізнані з принципами педагогічної діяльності з учнями початкових класів.

Показники та рівні рубіжного контролю вивчення спеціальної навчальної дисципліни дозволили визначити рівень засвоєння знань студентами, необхідних для переходу з одного рівня на інший, а також рівня засвоєння знань кожного з модулів спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах”. Показниками виступали сформованість художнього сприймання та наявність образотворчих умінь студентів.

Пізнавально-ознайомлюваний рівень мають студенти, які сприймають твори мистецтва на зоровому рівні, при якому засвоюється лише сюжет твору, не аналізуються виразні засоби, емоційний фон сприймання відсутній чи має неадекватний до авторської інтерпретації вияв. Інтерес до образотворчого мистецтва у таких студентів незначний або зовсім відсутній, образотворчі вміння слабкі, естетичні та художні судження однобічні у вузькі.

Репродуктивний рівень мають студенти, у яких при сприйманні творів мистецтва виникають позитивні почуття, переживання, які аналі-

зують виразні засоби твору, розуміють задум художника і його художню дію; але зв'язок із виразністю образу встановлюється не повністю. У них розвинутий інтерес до образотворчого мистецтва, але пізнання в галузі мистецтва безсистемне, образотворчі вміння часткові, при аналізі художніх творів наявна спроба самостійної художньої оцінки.

Конструктивно-варіативний рівень мають майбутні вчителі початкових класів, які уміють сприймати і репродукувати візуальні образи певного рівня, досить повно, але стандартно аналізують художньо-образний зміст твору. Студенти допускають поодинокі недоліки у відтворенні художнього образу і художньо-образному оформленні своїх роздумів щодо оцінки творів образотворчого мистецтва.

На рубіжному контролі вивчення спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах” до *творчого* рівня зараховували студентів, у яких при сприйманні твору мистецтва його форма і образ тлумачаться як єдине ціле, перцепція включає емоційно-почуттєву оцінку, сприймання переростає в художнє бачення, з'являється інтерес до мистецтва та його вибір на рівні життєвої потреби. Інтерес до мистецтва та його переростання в життєву потребу розвинуті, постійні, усвідомлені; знання в галузі мистецтва досить повні, образотворчі вміння та навички різноманітні, їх рівень високий. Художньо-естетичні судження мають почуттєво-інтелектуальну оцінку, художні інтереси різноманітні.

Отже, виявлення змін у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів здійснено на *аналітико-корективному етапі*, де визначено володіння різними методами аналізу, уміння творчо мислити, використовувати операції логічного мислення, здійснювати оцінку і самооцінку діяльності. Основною метою запропонованого етапу є наступне: спрямування студентів на самовдосконалення отриманих протягом педагогічної практики практичних професійно-педагогічних умінь, навичок; розширення обсягу психолого-педагогічних, методичних, художньо-естетичних, технологічних знань. Основними організаційними формами навчального процесу були такі: педагогічна практика, лекція, лабораторне заняття, індивідуальна, групова самостійна робота, консультації, критеріально-орієнтовні завдання, навчальні конференції, ділові ігри, евристичні бесіди та ін.

Діагностичний апарат. Підсумкова перевірка системи знань і вмінь майбутніх учителів початкових класів проводилася у формі заліку. Залік – найбільш досконала форма контролю системи навчальних досягнень студентів, що доповнює, а не виключає існуючі форми поточної та підсумкової перевірки знань. Залік забезпечує системність контролю за цілісним освоєнням знань.

У процесі реалізації лекційних, лабораторно-практичних занять оцінювалися якість знань, умінь і навичок учнів з предмета та можливість використання набутого досвіду у практичних ситуаціях.

Критерії оцінок кінцевого контролю розроблялись у вигляді заліку за такими показниками: теоретичне володіння понятійним апаратом спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах”; високий рівень знань; проблемність у викладі матеріалу; вміння встановлювати міжпредметні зв'язки; вміння встановлювати взаємозв'язок теорії з майбутньою професійною діяльністю; повні і логічно послідовні відповіді на запитання; чіткість, логічність відповіді.

Кожний показник припускає отримання студентом від мінімального балу від 1 до 5. Загальна кількість балів - 35. Ключ для переходу до традиційної оцінки: 30-35 балів - „відмінно”; 29-20 балів - „добре”; 19-15 балів - „задовільно”; менше 15 балів - „незадовільно”.

Враховувався також рівень знань студентів у виконанні курсових проектів з проблем підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів, активність на спецсемінарах, самоспостереження за оволодінням художньо-педагогічними знаннями та професійно-важливими якостями в процесі вивчення спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах”, визначення напрямів самовдосконалення навчального процесу.

Програма факультативного курсу „Організація художньо-технічної творчості учнів початкових класів” включає оволодіння теоретичними і практичними знаннями й вміннями в галузі промислового виробництва. Поєднання двох видів діяльності – мистецтва і техніки – у факультативному курсі визначило специфіку його художньо-технічного змісту. Такий підхід зумовлений необхідністю залучення молодших школярів до вирішення творчих завдань як технічного, так і художнього характеру. Зміст, форми й методи роботи за програмою факультативу „Організація художньо-технічної творчості учнів початкових класів” спрямовані на формування творчо активної особистості майбутнього вчителя початкових класів, який володіє системою художньо-технічних знань, умінь, навичок, а також методикою творчого пошуку. Велика увага на заняттях приділяється естетичному вихованню молодших школярів, розвитку їх фантазії, художнього смаку, творчої уяви, формування рефлексії й креативності. Специфічною рисою занять факультативу є те, що вони поєднують у собі теоретичний і практичний аспекти художньо-технічної діяльності.

В експериментальних групах, крім вивчення спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах”, факультативу „Організація художньо-технічної творчості учнів початкових класів” і

технології, було впроваджено спеціальні завдання у системі неперервної педагогічної практики. Навчальний процес в експериментальних групах проводився на основі єдності принципів педагогічної творчості: діагностики, оптимальності, взаємозалежності, фасилітації, креативності, доповнення, варіантності, самоорганізації [9, с. 114-115]; а також при врахуванні психолого-педагогічних умов, які сприяють художньо-технічній творчості та розвитку творчих можливостей учнів, самореалізації їх особистості у навчально-виховному процесі.

Під час проходження неперервної педагогічної практики майбутні вчителі початкових класів застосовували творчі ситуації, проводили нестандартні уроки.

Творчі ситуації студенти створювали у процесі розв'язання творчих задач, вирішення навчальних проблем, дискусій, виконання різноманітних творчих завдань, ігрових ситуацій, навчальної експериментальної і дослідницької діяльності.

Нестандартні уроки надають додаткові можливості для організації художньо-технічної творчості учнів. Під нестандартним уроками ми розуміємо уроки, які підлягають загальноприйнятій класифікації, але позбавлені звичних шаблонів у структурі, їх характерною рисою є доміювання (за часом) творчої ситуації, що створює сприятливі умови для розвитку творчих можливостей учнів. Майбутні вчителі початкових класів використовують такі основні форми проведення нестандартних уроків: уроки-диспути, уроки-мандрівки, уроки „клуби кмітливих і винахідливих”, уроки-змагання, уроки-загадки, уроки-ігри та інші.

Студентами у школах були запроваджені розвиваючі ігри, основною особливістю яких є об'єднання принципів організації творчої діяльності (самостійно за здібностями, власним темпом діяльності) з принципом наступності (від простого до складного). За таких умов учень може наближатися до оптимальної реалізації своїх можливостей.

Студентами разом із учительським колективом ЗОШ № 6 м. Житомира був проведений мистецький турнір „Веселкові барви” серед учнів 3-х класів. Мета турніру: закріпити назви кольорів, ознайомити з їх характеристикою; розвивати логічне та образне мислення; розвивати навички виконання композицій, творчу уяву, фантазію.

На заключному, самостійно-творчому етапі відбувалося оволодіння педагогічною професією у вигляді всіх сформованих компонентів підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів.

У ході дослідження студенти залучалися до творчої діяльності Житомирського обласного центру науково-технічної творчості учнівської молоді (ЖОЦНТТУМ). Майбутні вчителі початкових класів мали мож-

ливість взяти участь в організації та проведенні Всеукраїнських виставок-конкурсів „Початкове технічне моделювання”, „Космічні фантазії”, „Декоративно-прикладне мистецтво”, „Великодні писанки” серед учасників-майстрів різних регіонів. Для участі у виставках-конкурсах приїжджали делегації з м. м. Бердичева, Коростеня, Коростишева, Ємільчинського, Олевського, Любарського, Романівського, Червоноармійського та інших районів Житомирської області. Допмагаючи методистам ЖОЦНТТУМ проводити заходи такого плану, студенти мали можливість ознайомитися з позашкільною роботою учнів початкових класів.

- Крім того, майбутні вчителі початкових класів мали можливість відвідувати Державний музей іграшки Міністерства освіти і науки України (м. Київ) та працювати в ньому.

Ефективною формою засвоєння знань спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах” є реферативна форма індивідуальної самостійної роботи студентів. Ця діяльність сприяє вивченню додаткової літератури з проблеми спеціальної навчальної дисципліни, розвиває допитливість, формує компаративістські та аналітичні вміння, а також уміння формувати власні ідеї та висновки. Продуктивною в пізнавальному відношенні є також робота над доповіддю. Вона дає студентам можливість прочитати новітню літературу. Під час роботи над доповіддю студент виступає на семінарах, на практичних заняттях у групах, на науковій студентській конференції. Студенти позитивно ставляться до написання доповідей, їм подобається можливість самостійного вибору цікавої теми доповіді, поглиблене її вивчення. Однією з форм самостійної роботи є написання курсових робіт.

Міжпредметні зв'язки представленої технології здійснювалися на основі різних дидактичних підходів: розширеного проблемного, проблемно-тематичного, тематичного, а також з передбаченням цілісності знань. Спецкурс „Методика викладання художньої праці в початкових класах” враховує суспільні інтереси, професійно-особистісні потреби студентів, відображає найбільш суттєві наукові, освітні й виховні здобутки. Зміст запропонованої технології ми зорієнтовуємо на те, щоб ліквідувати фундаментальну віддаленість навчальної інформації від культури, соціуму, від учасників освітньої взаємодії.

Варто зазначити, що одним із провідних напрямів реформування системи національної освіти є гуманізація навчально-виховного процесу, яка передбачає підготовку майбутнього вчителя початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів, забезпечення його сучасними технологіями формування творчої особистості учня. Це неможливо без глибоких змін у системі підготовки учителів початкової шко-

ли, без підвищення їх загальнокультурного рівня, професійної майстерності та творчої мобільності.

Отже, технологізація вивчення предмету „Трудове навчання: технічна і художня праця” має бути наслідком технологізації його викладання. Найновіша технологія не принесе бажаних результатів доти, доки вона не стане особистим надбанням учителя початкових класів, об'єктом його методичної роботи. Він, її професійний реалізатор, запланує й опрацює цю технологію з огляду на можливості класу, передбачений нормативний зміст і форми діяльності, сформує разом з учнями потрібні прийоми і способи виконання дій, підбере необхідні засоби навчання (а частіше виготовить сам актуальні навчально-методичні комплекти) і нестиме відповідальність за досягнуті результати тільки тоді, коли технологія підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів буде повністю привласнена ним.

Література

1. Безпалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Безпалько. – М. : Педагогика, 1989. – 191 с.
2. Падалка О. С. Педагогічні технології : навч. посіб. / О. С. Падалка – К. : Енциклопедія, 1995. – 252 с.
3. Пехота О. М. Індивідуальність учителя і освітні технології // Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. – К. : Вид-во А.С.К., 2004. – С. 238–252.
4. Педагогічний словник / за ред. дійсн. чл. АПН України Ярмаченка М. Д. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
5. Цимбалюк І. М. Підвищення професійної кваліфікації: психологія педагогічної праці : навч.-метод. посіб. / І. М. Цимбалюк. – [2-ге вид.] – К. : ВД „Професіонал”, 2004. – 150 с.
6. Коберник О. М. Методика організації проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання : навч.-метод. посіб. / Коберник О. М., Ящук С. М. – Умань, 2001. – 82 с.
7. Сідоренко В. Політехнічна освіта: сучасне бачення проблеми / Сідоренко В., Калігаєва О. // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2005. – № 2. – С. 4–7.
8. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за ред. О. М. Пехоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 255 с.
9. Педагогічні технології: наука – практиці : навч.-метод. підруч. / О. І. Кульчицька, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер ; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2002. – Вип. 1. – 281 с.

ТЕХНОЛОГІЯ ЗАСТОСУВАННЯ НАРОДНОЇ ХУДОЖНЬОЇ ТВОРЧОСТІ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва розглядається як складний інтегрований процес, спрямований на усвідомлення мотивів, потреб професійної діяльності, формування оптимального обсягу знань, умінь та навичок, певного творчого досвіду.

Розроблена технологія застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва розкриває особливості структури (з яких елементів та етапів складається процес підготовки), послідовність, зв'язок цих елементів. Структурними компонентами технології застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є: стимулюючо-мотиваційний, когнітивно-змістовий, художньо-творчий.

Згідно з розробленими науковцями підходами (А. З. КікTENKO, Н. В. Кузьміна, О. М. Любарська, О. М. Пехота, В. А. Сластьоніна та ін.) [8; 13; 19], стимулюючо-мотиваційний компонент є важливим у системі компонентів фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості. Стимулюючо-мотиваційний компонент передбачає організацію застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва, включає потреби, мотиви, бажання, інтереси, тобто все те, що вводить студента в процес навчання і підтримує цю активність упродовж усіх етапів навчальної діяльності.

Мотивація – процес спонукання людини до здійснення тих чи інших дій та вчинків; складний соціально-психологічний, інтелектуальний, емоційний та вольовий акт, який потребує аналізу й оцінки альтернатив, вибору та прийняття рішень [5, с. 78]. Мотив – це досить складне утворення, яке поєднує різні види спонукань: потреби, прагнення, цілі, інтереси, установки, ідеали, які містить у собі народна художня творчість. Тому до такого компонента технології вміщено певну кількість показників, що характеризують і розширюють уявлення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості.

Стимулюючо-мотиваційний компонент охоплює чинники, що спонукають майбутніх учителів звертатися до системи спеціальних та психолого-педагогічних знань у їх педагогічній діяльності, а також питання, які дають змогу осмислити важливість методологічних знань і їх використан-

ня у педагогічній практиці. Серед головних чинників виділимо такі: стимулювання інтересу до застосування народної художньої творчості при викладанні образотворчого мистецтва; потреба у набутті психологічних, педагогічних, методичних і спеціальних знань, умінь і навичок з народної художньої творчості; прагнення до застосування знань, умінь і навичок з народної художньої творчості; спонукання майбутнього вчителя до самовдосконалення, саморозвитку. Основою реалізації цього компонента є мотивація, пізнавальний інтерес, тобто спрямованість особистості, звернена до галузі пізнання, процесу оволодіння знаннями. Проявом пізнавального інтересу є прагнення студента самостійно включитися в навчальний процес для вирішення проблемних задач, розширити свої знання з дисципліни, не включені в навчальну програму. Формування пізнавальних інтересів і розвиток творчої особистості – процеси взаємозв'язані. Пізнавальний інтерес породжує розвиток творчої особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, закріплює і поглиблює пізнавальний інтерес до народної художньої творчості свого народу та народів світу.

Когнітивно-змістовий компонент передбачає наявність у вчителя образотворчого мистецтва знань, необхідних і достатніх для навчання учнів народному художньому мистецтву, пов'язаних з образотворчою інформацією. Це обізнаність майбутніх педагогів з теорією і методикою навчання, що представляє систему провідних фахових знань, уявлень, чинників, понять, законів і правил з показниками: знання системи методів і прийомів навчання фахової підготовки; знання змісту, теоретичних засад за напрямом образотворче мистецтво, народна художня творчість; сформованість тезаурусу необхідного обсягу теоретичних знань, які умовно поділені на групи: психолого-педагогічні, фахово-методичні, художньо-педагогічні та світоглядні знання з народної художньої творчості; відображення способів навчання: інструментів отримання і переробки інформації; застосування цих знань на практиці.

До психолого-педагогічних знань відносимо знання вікових та індивідуально-типологічних особливостей учнів 1-4 та 5-7 класів; знання психологічних механізмів впливу народної художньої творчості на розвиток психічних процесів і формування особистості учнів; знання психологічних основ застосування народної художньої творчості у процесі інтелектуального, естетичного, художнього і творчого розвитку учнів.

До групи художньо-педагогічних знань майбутніх учителів належать знання про суть, мету, завдання, роль народної художньої творчості у художньо-педагогічному процесі; знання про доцільність і оптимальні умови використання народного художнього мистецтва для гармонійного розвитку учнів; знання про сучасні тенденції мистецької освіти,

основних напрямів, проблем, вимог державного стандарту середньої загальної освіти за змістовим напрямом "Образотворче мистецтво".

До фахово-методичних належать знання з методики впровадження елементів народного художнього мистецтва на уроках образотворчого мистецтва; знання форм, методів і прийомів використання народної художньої творчості на уроках образотворчого мистецтва в 1-4 та 5-7 класах; з методики використання народного художнього мистецтва у гуртковій, факультативній, виставковій роботі з учнями.

До світоглядних спеціальних з народної художньої творчості відносимо знання про місце і роль народного художнього мистецтва у загальній системі мистецтва; знання з теорії народного художнього мистецтва, усвідомлення його сутності, структури, змісту та значення народно-художніх термінів; знання про специфіку народної художньої творчості як засобу навчально-виховної роботи в школі.

Таким чином, теоретичні знання майбутнього вчителя образотворчого мистецтва складають інформаційну основу народної художньої творчості, адже їхнє засвоєння слугує підґрунтям для пізнання й допомагає в оцінюванні педагогічних фактів і явищ. Варто погодитися з висловом А. М. Алексюка про те, що "знання не існують самі по собі: вони завжди є елементом якоїсь діяльності, дій" [1, с. 6].

Наявні знання ще не забезпечують високого рівня когнітивно-змістового компонента фахової підготовки, оскільки у реальному навчальному процесі значна кількість знань засвоюється на формальному рівні, тобто не переводиться в реальні дії, і через це створює основу для самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів. Тому необхідна цілеспрямована і систематизована актуалізація всієї сукупності знань у співвіднесенні з розв'язанням фахових завдань та їх трансформація у способи діяльності [1].

Фахові знання майбутнього вчителя образотворчого мистецтва реалізуються практично через систему вмінь та навичок.

Художньо-творчий компонент передбачає сформованість умінь та навичок, творчого досвіду, особистісних і професійних якостей майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що забезпечують їм успішне та ефективне навчання учнів народному художньому мистецтву. Художньо-творчий компонент, пов'язаний із новаторським, творчим самовираженням студентів, синтезом народної художньої творчості, дає можливість студенту оптимально організувати свою творчу діяльність і надалі здійснювати навчання і творчий розвиток особистості.

Студент володіє певними способами роботи: фаховими вміннями, навичками, уміє провести порівняння і може виділити головну думку, спланувати майбутню роботу. В нашому дослідженні дуже

важлива позиція психологів і педагогів, які вважають, що вміння пов'язані з діяльністю в нових умовах. Як писав Б. Ф. Ломов, "для навички як автоматизованої дії характерна стереотипність. Уміння, навпаки, виявляється в рішеннях нових задач. Воно припускає хороше орієнтування в нових умовах і виступає не як просте повторення того, що було засвоєне в минулому досвіді, а включає момент творчості" [10].

Наприклад, оволодівши навичками написання окремих елементів розпису, студент реалізує свої творчі здібності, проявляє свої вміння в написанні орнаменту, але необхідно зазначити, що вміння і навички розвиваються в нерозривній єдності. Оволодіння певним обсягом навиків необхідне для формування вмінь. У той же час студент, який володіє вмінням, може легко оволодіти новими навичками. Навички, включені в вміння, мають велику нагоду переходу з одних видів діяльності в інші.

Показниками прояву художньо-творчого компонента творчої діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості є результати роботи – ескізи, завершені вироби, творчі роботи. Найчастіше цей компонент образотворчої діяльності пов'язують з самостійною роботою студентів, яка виконує велику роль у розвитку творчої особистості майбутнього вчителя при осмисленні і засвоєнні нових знань. Самостійна робота студентів розвиває їх творчі здібності, сприяє виробленню практичних навиків і умінь, робить отримані знання свідомими і глибшими, що і визначає творчо-пізнавальну активність.

Показниками означеного критерію визначено: творче самовираження, оригінальність у виконанні роботи, використання народності у створенні виробу, вміння і навички з техніки виконання виробу з народного художнього мистецтва, новаторський підхід у підготовці та проведенні уроків за напрямом народне мистецтво.

Художньо-творчий компонент направлений на систематичне отримання зворотної інформації про хід виконаної роботи. Він найрезультативніше формується в процесі систематичного контролю, але якщо ввести самоконтроль, то розвиток студента в навчанні йтиме інтенсивніше. Художньо-творчий компонент спрямований на виявлення новаторського індивідуально-творчого самовираження особистості.

До художньо-творчого компонента відносимо: вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати та добирати засоби народного мистецтва для відображення художнього образу; вміння добирати матеріали за їх властивостями залежно від призначення; володіння технологією обробки різних пластичних матеріалів; вміння створювати закінчену гармонійну форму, композицію за напрямом народна художня творчість, яка втілює образ та створює естетичне враження, насолоду; вміння активізу-

вати творчий пошук щодо вирішення художньо-творчих завдань засобами народної художньої творчості; уміння професійно організувати культурно-мистецькі заходи, оформлювати виставки та експозиції за напрямом народна художня творчість.

Для з'ясування підготовки стимулюючо-мотиваційного компонента за сенсорно-спонукальним критерієм, когнітивно-змістового за інформаційно-змістовим критерієм, художньо-творчого за художньо-практичним критерієм визначено рівні фахової підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва (пізнавально-репродуктивний, організаційно-конструктивний, дослідницько-творчий).

Врахування названих складових дозволяє забезпечити комплексне застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Технологія застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва містить такі дисципліни, як живопис, скульптура, композиція, кольорознавство, історія мистецтв, декоративно-прикладне мистецтво, що включають нові теми за напрямом народна художня творчість, також спецкурс "Народна художня творчість у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва".

Фахова підготовка в процесі вивчення навчальних дисциплін психолого-педагогічного і художньо-естетичного циклу передбачається як в аудиторній, так і в позааудиторній час, під час педагогічної практики, науково-дослідної роботи, самостійної роботи із залученням майбутніх фахівців до колективної, індивідуальної роботи, під час проведення екскурсій, майстер-класів.

Розроблена технологія застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва ґрунтується на методологічних та методичних засадах загальної й мистецької педагогіки (С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, М. П. Лещенко, О. П. Рудницька) [4; 6; 9; 17]; положеннях психології та педагогіки творчості, які обґрунтовані у працях Л. С. Виготського, С. О. Сисоєвої [3; 18]; провідних теоретичних положеннях щодо професійної підготовки фахівців мистецьких дисциплін, що містяться в сучасних педагогічних дослідженнях з проблем мистецької освіти (В. Г. Бутенко, Н. Є. Миропольська, В. Ф. Орлов, О. М. Отич, О. С. Падалка, О. П. Щолокова) [2; 11; 12; 14; 15; 21].

Технологію застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва ми розглядаємо як єдність принципів, цілей, змісту, форм, методів, засобів, прийомів і способів навчальної та позанавчальної діяльності майбутніх учи-

телів образотворчого мистецтва, комплексне застосування яких забезпечує фахову підготовку засобами народної художньої творчості.

У процесі фахової підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості реалізуються такі принципи:

- цілісності та системності підготовки, що забезпечує органічний взаємозв'язок усіх її компонентів (стимулюючо-мотиваційного, когнітивно-змістового, художньо-творчого);
- єдності теоретичної й практичної підготовки на основі внутрішньо-предметних зв'язків;
- наступності та поетапності у формуванні фахових умінь та навичок засобами народної художньої творчості, що активізує процес фахової підготовки.

Основними формами навчання студентів є: традиційні – колективні (навчальні лекційні заняття), групові (семінарсько-практичні та лабораторно-практичні заняття), індивідуальні (самостійна робота студентів, домашні завдання), спецкурс, педагогічна практика; нетрадиційні – ділові ігри, мікровикладання, написання сценарію виховних заходів, проведення майстер-класів, проведення тематичних виставок майбутніми вчителями, зустрічі з педагогами-новаторами, народними майстрами, відвідування і проведення художніх виставок.

Згідно із специфікою мистецької освіти у процесі впровадження технології застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва ми спиралися на різноманітні методи: вербальні (пояснення, розповідь, бесіда, колективне обговорення, роз'яснення); практичні (виконання вправ-етюдів, творчих робіт, навчальні, ділові ігри, проведення майстер-класів; наочні (використання репродукцій, моделей, макетів, зразків поетапного виконання робіт тощо); проблемно-пошукові (проведення проблемно-тематичних лекцій, організація лекцій-діалогів, диспутів, дискусій); евристичні (відкриття та відтворення різних можливостей виконання завдань з народного мистецтва, генерування власних ідей).

Технологія застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва передбачає реалізацію таких напрямів:

- насичення змісту навчальних дисциплін з елементами народної художньої творчості;
- упровадження інтегрованого спецкурсу "Народна художня творчість у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва" у навчально-виховний процес вищих навчальних педагогічних закладів;

➤ цілеспрямована організація та проведення педагогічної практики, широке залучення студентів до науково-дослідної роботи і позанавчальної діяльності, організація експозиційно-виставкової діяльності, проведення майстер-класів із залученням майстрів народного мистецтва.

Нами виділено три етапи реалізації технології застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва: I етап – вербально-емоційний, II етап – інформаційно-змістовий, III етап – діяльнісно-креативний.

Перший – вербально-емоційний етап застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва згідно із розробленою моделлю реалізується через упровадження елементів народної художньої творчості до змісту дисциплін психолого-педагогічного, художньо-естетичного циклів.

Для цього навчальний матеріал виділених курсів був переорієнтований на потреби фахової підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва шляхом включення до їх змісту тем або питань, які розкривали психологічні механізми впливу народної художньої творчості на розвиток учнів ("Вікова психологія", "Психологія мистецтва"), висвітлювали сутність народної художньої творчості та її значення у формуванні естетичного світогляду, виявляли педагогічний потенціал народної художньої творчості та шляхи її використання в навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл ("Образотворче мистецтво з методикою викладання", "Живопис", "Скульптура", "Кольорознавство", "Декоративно-прикладне мистецтво").

До змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу "Вікова психологія" упроваджується лекція "Психологічні механізми впливу народної художньої творчості на розвиток психічних процесів та формування особистості учнів", до циклу "Психологія мистецтва" пропонується лекція "Психологічні основи застосування народної художньої творчості у процесі розвитку особистості учнів", практичне заняття "Вплив народної художньої творчості на емоційно-почуттєву сферу учнів". Під час викладання лекційного матеріалу з предмета "Вікова психологія" з елементами народної художньої творчості студенти набули знань не лише про типологічні особливості учнів, а й про психологічні механізми впливу народної художньої творчості на розвиток їх психічних процесів. Це, у свою чергу, дозволило майбутнім учителям усвідомити психологічні передумови формування особистості учнів і закріпити переконаність про доцільність навчання школярів народній художній творчості.

Набуття студентами початкового рівня знань, умінь та навичок, необхідних для навчання учнів народному художньому мистецтву, забезпечують дисципліни художньо-естетичного циклу.

На основі цього відбулося впровадження у навчальний процес нових тем: навчальна дисципліна "Живопис" – лекція "Основні етапи історичного розвитку народного живопису", практичне заняття – "Народне малярство в Україні", "Образ козака Мамає"; навчальна дисципліна "Скульптура" – тема "Народна глиняна іграшка"; навчальна дисципліна "Композиція" – практичне "Створення авторської роботи з використанням елементів народної художньої творчості"; навчальна дисципліна "Кольорознавство" – лекція "Символіка кольору в народному мистецтві"; навчальна дисципліна "Історія мистецтв" – лекції "Народна художня творчість", "Українське та зарубіжне народне мистецтво різних епох", "Майстри української народної творчості"; навчальна дисципліна "Декоративно-прикладне мистецтво" – практичне "Народне мистецтво та сучасність".

З метою впровадження елементів народної художньої творчості із запропонованих курсів використовуються лекційні, семінарські та лабораторні заняття. У ході лекційних занять, які виконують інформаційно-пізнавальну функцію, матеріал структурується на основі аналізу основних понять "народна художня творчість", "народне мистецтво", "народні промисли", "народне декоративно-прикладне мистецтво". Добираючи до занять матеріал із народної художньої творчості, ми виходили з таких принципів: методична доцільність та оптимальність уведення елементів народної художньої творчості; спрямованість народної художньої творчості на підвищення пізнавальної активності, зацікавленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва й засвоєння ними певних спеціальних знань і вмінь; стимулювання їхньої потреби у самоосвіті та самовдосконаленні.

У програмних завданнях з "Композиції", "Кольорознавства", "Декоративно-прикладного мистецтва" є низка тем, що спираються на вивчення орнаментики, символіки, кольористими, різноманітних технік декорування, характерних виробам ужиткового мистецтва. Кожна із засвоєних тем є своєрідним кроком до пізнання української мистецької спадщини. Адже мистецтво життєздатне лише тоді, коли воно, як дерево, корінням заглиблюється в минуле, а кроною тягнеться до майбутнього. Збереження традиції полягає у творчому переосмисленні досвіду попередніх поколінь та поєднанні його з власним світовідчуттям.

Завдання "Інтерпретація народних мотивів на основі писанки" та "Писанка за трипільськими мотивами" – саме той ланцюг, який

об'єднує сьогодення з культурною спадщиною українського народу. Мета, поставлена перед студентами, передбачає створення самостійного твору на основі традиційного мотиву та використання в наступному завданні трипільських мотивів.

Нетрадиційними формами навчальної діяльності, які застосовуються на лабораторних і практичних заняттях з дисциплін художньо-естетичного циклу і сприяють формуванню фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості, є ділові ігри (наприклад, за темами "Народний майстер", "Ярмарок народного мистецтва"). У процесі їх проведення студенти вирішують методичну проблему та одночасно практично застосовують набуті знання, уміння, навички.

З метою опанування студентами методики проведення уроків образотворчого мистецтва з елементами народної художньої творчості практичні заняття з дисципліни "Методика образотворчого мистецтва" проводилися у формі мікрОВикладання, метою якого було навчити студентів за короткий проміжок часу продемонструвати фрагмент уроку.

При цьому студенти свідомо включаються в педагогічний процес, у якому сполучаються тренування образотворчих навичок і навчання методики викладання народного художнього мистецтва.

Знання, отримані студентами при вивченні дисциплін психолого-педагогічного й художньо-естетичного циклів, сприяють формуванню нового інтегративного знання, необхідного для успішного навчання народному художньому мистецтву.

Другий – інформаційно-змістовий етап застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва згідно із розробленою технологією реалізується через впровадження інтегрованого спецкурсу "Народна художня творчість у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва" у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів.

Спецкурс має інтегративний характер, оскільки передбачає інтеграцію змісту на міждисциплінарному та внутрішньо-предметному рівнях.

Міждисциплінарна інтеграція зумовлює синтез знань одразу з декількох дисциплін: образотворчого мистецтва, педагогіки, культурології, психології. Об'єднання навчального матеріалу в курсі здійснюється з різних галузей знань. При цьому забезпечується як ефективно засвоєння навчального матеріалу, так і пізнавальний розвиток студентів.

Внутрішньо-предметна інтеграція на основі базової дисципліни образотворчого мистецтва полягає у синтезі загальнохудожніх та спеці-

альних дисциплін. Синтез теоретичних знань та практичних умінь з живопису, скульптури, композиції, кольорознавства, декоративно-ужиткового мистецтва, історії мистецтв є базовою основою для здійснення народної художньо-творчої діяльності, що сприяє розумінню сутності народної художньої творчості, формуванню образної уяви, вмінню реалізувати свій творчий задум.

Спецкурс висуває нові вимоги до підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва на основі інтегративного зв'язку між різними галузями знань. При цьому акцентується увага на відборі змісту, форм, методів підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, які забезпечують ефективність отримання необхідного обсягу знань, умінь і навичок у навчально-виховному процесі.

Предметом вивчення спецкурсу "Народна художня творчість у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва" є теоретичні основи народного образотворчого мистецтва, методика роботи, підготовка до педагогічної діяльності і відпрацювання навичок роботи в процесі художньо-творчої діяльності.

Метою курсу є підготовка висококваліфікованого педагога, ознайомлення з народним мистецтвом, розвиток художніх здібностей майбутніх учителів, формування смаку на основі глибокого розуміння традиційного народного мистецтва, розвиток творчого мислення майбутніх учителів, підвищення національної самосвідомості, ознайомлення студентів із методикою творчого пошуку, вміння виготовляти власноручно вироби з застосуванням елементів народної художньої творчості.

Основними завданнями, що мають бути вирішені у процесі викладання спецкурсу, є:

- сформуванню в майбутніх учителів систему стійких знань про зміст та особливості народної художньої творчості, можливості використання народного мистецтва в процесі викладання образотворчого мистецтва;
- ознайомити з історією розвитку народної художньої творчості;
- ознайомити з різними видами та жанрами народного мистецтва;
- дати поняття про художню-образну мову народного мистецтва;
- ознайомити з технологією виготовлення творів народного мистецтва;
- розвивати художнє мислення, творчу уяву, зорову пам'ять, творчі здібності;
- формувати моральні й естетичні якості, національну свідомість;
- формувати емоційно-естетичне ставлення до творів народного мистецтва, розвивати інтерес і любов до прекрасного;
- виховувати у майбутнього вчителя повагу до української націона-

льної культури;

➤ спрямувати майбутніх учителів образотворчого мистецтва до самостійного творчого пошуку та самореалізації у художньо-творчій діяльності.

Спецкурс вивчається на II-III курсі перед початком виробничої практики та розкриває актуальні проблеми теорії і практики підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості.

Спецкурс складається з двох модулів. Теоретична частина охоплює лекційні заняття, які сприяють цілеспрямованому впливу на художньо-педагогічний світогляд студентів, поглибленню їх загальної та художньої культури, виробленню навичок самостійного здобування знань для розв'язання художньо-педагогічних і художньо-творчих завдань з народного мистецтва.

На лекційних заняттях студенти опановують певний обсяг знань з основ народного художнього мистецтва про специфічні особливості предмета і змісту народної художньої творчості як інтегративного елемента у загальній структурі художньо-педагогічної діяльності; місце народної художньої творчості у системі шкільного курсу образотворчого мистецтва; педагогічний потенціал народної художньої творчості у навчально-виховному процесі; знання особливостей народної художньої творчості для школярів 1-4 та 5-7 класів; практичне значення народної художньої творчості у позакласній роботі (можливість виготовлення дидактичного та наочного матеріалу, оформлення дитячих виставок); теоретичний аспект народно-художньої творчості (писанка, витинанки, розпис, вироби з бісеру, народна іграшка, вироби з паперу, що є самостійними педагогічними об'єктами). На лекціях, що супроводжуються показом репродукцій творів відомих майстрів, студентських робіт тощо, студенти ознайомлюються з основними положеннями, законами та правилами композиції.

Тематичний план спецкурсу

№ п/п	Навчальні теми	Всього годин	Аудиторні заняття		На сам. оправ.
			Лекц.	Прак.	
I.	<i>Модуль I.</i> <i>Народна художня творчість – гармонія буття і мистецтва</i>	36	6	12	18
1.1	Історичний аспект розвитку народної художньої творчості		2		2
1.2	Сутність народної художньої творчості. Класифікація народного мистецтва		2		2
1.3	Український народний розпис		2		2
1.4	Петриківський розпис. Основні прийоми виконання елементів петриківського розпису			2	2
1.5	Декоративний розпис виробів з дерева			2	2
1.6	Живопис на склі.			2	2
1.7	Писанкарство: історія, досвід, техніка та методика виконання			2	2
1.8	Створення авторської композиції «Українська писанка»			2	2
1.9	Розпис тканини в техніці батик			2	2
II.	<i>Модуль II.</i> <i>Художні образи в народному мистецтві</i>	36	6	12	18
2.1	Народні ремесла – гармонія буття і мистецтва.		2		2
2.2	Азбука соломоплетіння			2	2
2.3	Технологія виготовлення витинанки			2	2
2.4	Народна іграшка як явище культури		2		2
2.5	Іграшка з глини. Способи виготовлення керамічних іграшок			2	2
2.6	Регіональні особливості виготовлення ляльки			2	2
2.7	Український сувенір			2	2
2.8	Український народний костюм в моделюванні сучасного одягу		2		2
2.9	Виготовлення виробів з бісеру, прикрас			2	2
	Всього	72	12	24	36

Так, спецкурс "Народна художня творчість у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва" з теми "Розпис" представлено як "настінний розпис", "мальованки", "декоративний розпис виробів із дерева" (скринь, мисників, віялок, саней, дерев'яного посуду, іграшок), "петриківський розпис", "батик" (розпис по тка-

нині), китайський, японський розпис (живопис тушшю – техніка "SUMI-E"); іграшка – пташка-свищик, вузликова лялька, лялька-мотанка, іграшки тварин, птахів, фантастичних звірів, виготовлених із глини, дерева, соломи, сиру й тіста, деркач, калатал; писанка – крапанка, скробанки (шкрьобанки), білі писанки (галунки), писанка, крашанка, мальованка, декоративні яйця – аплікація з паперу, ниток, пір'я, зернових (вищеназвані об'єкти досліджувались студентами під час самостійної й наукової роботи).

Практична частина спецкурсу передбачає проведення практичних, самостійних занять, на яких студенти вчаться застосовувати отримані теоретичні знання. Вона спрямована на формування у них умінь і навичок необхідних для успішного навчання учнів народному художньому мистецтву. Практична реалізація поставленого завдання включає в себе збір матеріалу, роботу з літературою, ескізування, пошук композиційного вирішення, грамотне виконання.

Основними формами проведення практичних занять є проблемно-творчі, евристично-проектні та професійно-орієнтовані.

Проблемно-творчі заняття спрямовують студентів на пошук нестандартних художньо-творчих рішень, розширення творчого досвіду нетрадиційного використання пластичних матеріалів. Особливе місце у структурі спецкурсу відведено системі творчих практичних занять. Специфіка такого підходу полягає у забезпеченні умов для самостійної творчої роботи, де передбачається не заучування та повторення матеріалу, а створення за уявою без попереднього ескізування різнопланових об'ємних композицій з елементами народного мистецтва, що загалом впливає на розвиток здібностей студентів до абстрактного, просторового та композиційного мислення, яке виявляється в таких операціях, як порівняння, узагальнення, систематизація, абстрагування, конкретизація.

Метою евристично-проектних занять є активізація творчого пошуку студентів, систематизація та інтеграція їхніх образотворчих та художньо-творчих знань, умінь і навичок. У процесі занять "Народна картина традиція і сучасність", "Велес – покровитель творчості" студенти вчаться самовираженню, уточнюють мистецтвознавчі поняття; формуються знання про евристичні прийоми та методи активізації творчого пошуку (аналогії, евристичного комбінування, асоціативного підходу).

Основний зміст професійно-орієнтованих занять складається з ознайомлення із особливостями художньо-творчої діяльності учнів, набуття методичних художніх умінь у процесі педагогічного керівництва їхньою художньо-творчою діяльністю з народного мистецтва. Змі-

стом таких занять є визначення художньо-творчої тематики шкільних завдань за напрямом народної художньої творчості, розробка інформаційного та ілюстративного матеріалу до уроків образотворчого мистецтва за напрямом народна художня творчість.

Особливість навчального процесу у вузі полягає в наявності тривалих проміжків часу між повідомленням матеріалу і перевіркою його засвоєння студентами. Це приводить іноді до "згасання" одержаних фахових знань, умінь та навичок і "штурмового" їх відновлення в період сесії. Цей недолік неможливо усунути, розраховуючи тільки на свідомість студентів. Потрібна відповідна організація їх самостійної праці.

Тому організоване керівництво самостійною навчальною і творчою діяльністю студентів повинне бути направлене передусім на формування художньо-мистецької і пізнавальної активності. Без цього важко підготувати майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до безперервної освіти, розвинути у нього прагнення до постійного збагачення і оновлення придбаних у вузі знань.

Важливу роль у процесі підготовки студентів до означеної діяльності відіграє їх самостійна робота, яка сприяє оволодінню ними знань, формуванню вмінь щодо підготовки та проведення уроків, позакласних заходів. На самостійне опрацювання студентами виноситься аналіз мистецтвознавчої та наукової літератури, збір інформаційно-ілюстративного матеріалу, написання рефератів, короткі письмові та усні повідомлення, мікрОВикладання, написання сценарію до виховних заходів, оформлення виставок, проведення ярмарок. Викладач здійснює контроль за їх виконанням.

Керівництво самостійною роботою студентів має свою специфіку, яка багато в чому визначається змістом самої навчальної дисципліни. Тому формування умінь і навичок художньо-мистецької і пізнавальної діяльності повинно здійснюватися на конкретному матеріалі цього або іншого навчального предмета. Самостійна навчальна і творча робота студентів як не регламентована складова частина навчального процесу понад усе схильна до випадкових зовнішніх впливів. Багато в чому її результати залежать від внутрішніх умов (особистих якостей, життєвого досвіду, мотиваційної сфери і т. д.).

Самостійна художньо-мистецька і пізнавальна діяльність студентів припускає передусім наявність у них наступних умінь: застосовувати одержані теоретичні знання при виконанні практичних робіт (нарисів, ескізів, створювати композиції з різних видів народного мистецтва, відпрацьовувати навички роботи з різними художніми матеріалами в різних техніках і т. д.); користуватися довідковою літературою; писати реферати на задану тему, займатись дослідницькою роботою.

Разом із тим виконання самостійних завдань складає основу для розвитку фантазії, творчої уяви, творчого мислення, прояву індивідуальних здібностей, формування навичок художньо-творчого педагогічного самовираження.

Гармонійне поєднання теоретичної й практичної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості передбачає оволодіння студентами такими вміннями, як: добирати матеріал з народної художньої творчості для застосування його у своїй професійній художньо-педагогічній діяльності; творчо підходити до вибору форм і методів викладання у процесі художньо-творчої діяльності, адекватно до її змісту та завдань; розробляти навчально-виховні заходи на основі використання народної художньої творчості; формувати позитивне ставлення до народної художньої творчості; викликати інтерес до використання народного художнього мистецтва на уроках образотворчого мистецтва і в позаурочний час.

Форма контролю – підсумкова модульна робота, що складається з 2 типів завдань, які відрізняються складністю: теоретичні завдання, практичні (творчі) завдання. За допомогою теоретичного завдання перевіряється стандартне застосування навчального програмового матеріалу, вміння користуватись професійними термінами. Практичне завдання передбачає застосування навчального програмного матеріалу у змінних і ускладнених ситуаціях. На цьому рівні студент повинен за планом виконати практичне завдання і зробити обґрунтовані висновки. Завдання вважається виконаним правильно, якщо у бланку записана повна відповідь.

Спецкурс "Народно-художня творчість у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва" пропонується студентам вищих педагогічних закладів зі спеціальностей: "Педагогіка і методика середньої освіти. Образотворче мистецтво" (7.010103), "Креслення, образотворче мистецтво і художня праця" (03.06.00), "Початкове навчання. Образотворче мистецтво і художня праця" (7.010102), що здійснюють керівництво художньо-конструкторською діяльністю учнів основної школи. Разом із тим означений спецкурс можна адаптувати для студентів інших спеціальностей: "Педагогіка і методика початкового навчання та образотворчого мистецтва" (03.08.00), "Дошкільна педагогіка" (00.03.08) тощо.

У процесі викладання спецкурсу викладач може адаптувати наведену структуру відповідно до конкретних потреб практичної діяльності: об'єднувати, диференціювати матеріал окремих завдань, чергувати лекційні, практичні заняття, на свій розсуд обирати форми контролю, змінювати змістовне наповнення практичних самостійних за-

вдань, не порушуючи логіку у викладанні навчального матеріалу.

Розглянемо третій діяльнісно-креативний етап – педагогічна практика, позанавчальна діяльність, науково-дослідна робота та проведення майстер класів.

Педагогічна практика у вищому педагогічному навчальному закладі є об'єднуючою ланкою між теоретичним навчанням студентів і змістом їхньої практичної діяльності у школі. Вона забезпечує реальну основу для творчої реалізації набутого студентами художньо-педагогічного досвіду. Саме у процесі педагогічної практики відбувається професійне становлення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, його самоосвіта, здійснюється перевірка рівня фахової підготовки.

У процесі педагогічної практики студенти знайомляться з особливостями використання народної художньої творчості у школі та аналізують ефективність її застосування у навчально-виховному процесі, відвідують уроки та позакласні заняття, проводять порівняльний аналіз традиційних уроків з образотворчого мистецтва та уроків з використанням елементів народної художньої творчості; досліджують рівень загального й художньо-творчого розвитку учнів і їх готовності до навчання, застосовуючи різноманітні методи (спостереження, опитування усне й письмове, анкетування, бесіди, інтерв'ювання тощо).

Під час навчальної педагогічної практики студенти беруть участь в організації навчального процесу з використанням елементів народної художньої творчості; проводять пробні та контрольні уроки з образотворчого мистецтва з елементами народної художньої творчості; допомагають учителю образотворчого мистецтва виготовляти дидактичний, наочний та ілюстративний матеріал для учнів; проводити виховні мистецькі заходи, присвячені питанням народного художнього мистецтва, організовувати відвідування художніх виставок.

Переддипломна практика є завершальним етапом фахової підготовки студентів у вищому навчальному закладі й характеризується логічним завершенням процесу фахової підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Вона характеризується високим ступенем самосвідомості і відповідальності студентів, розширенням обсягу і складності змісту роботи.

Аналіз та узагальнення результатів педпрактики розглядаються на підсумковій конференції. Формами підсумкового контролю є письмовий та усний аналіз студентами взаємовідвідування уроків та позакласних заходів; захист авторських розробок, проектів оформлення дитячих художніх виставок і сценаріїв їх проведення; звітна виставка кращих матеріалів педпрактики (щоденники, наочні матеріали, стінні

газети, учнівські роботи, альбоми передового педагогічного досвіду вчителів тощо).

Технологія застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості зумовлює широке залучення студентів до позанавчальної діяльності, яка в свою чергу охоплює науково-дослідну роботу.

Метою позанавчальної діяльності є розширення знань, закріплення умінь і навичок студентів, необхідних для проведення навчально-виховної роботи у загальноосвітній школі засобами народної художньої творчості. Така форма підготовки надає можливість студентам займатися діяльністю, яка їм цікава і відповідає їхній творчій індивідуальності, нахилам й інтересам.

Освітня практика вже нагромадила позитивний досвід в організації різних форм позанавчальної роботи, спрямованих на залучення студентів до скарбів народного мистецтва. Кращі педагогічні колективи широко використовують різні форми роботи, що за останні роки набули масового поширення, а саме: малі академії народних мистецтв, гуртки та клуби, фольклорні ансамблі тощо. Міністерство освіти і науки України спільно з органами культури, Українським державним центром туризму і краєзнавства учнівської молоді та іншими організаціями проводять зльоти юних етнографів, фольклорні фестивалі, музичні регіональні свята тощо, що значною мірою допомагає студентам опанувати народне художнє мистецтво рідного краю. Особливе місце в цьому ряду посідають музеї народного мистецтва, народної творчості, проведення майстер-класів із залученням майстрів народної творчості. Залучення студентів до колекціонування, збереження і вивчення пам'яток народної культури в межах музею під час проведення майстер-класів дає можливість уникнути монотонності й одноманітності традиційних форм і методів виховної роботи в позааудиторний час. У процесі діяльності в студентів пробуджується інтерес до пізнання цінностей буття і творчого пошуку, вони набувають певного соціального досвіду.

Науково-дослідна робота передбачає залучення студентів до різноманітних форм групової роботи: науково-проблемних груп, семінарів, круглих столів, диспутів, прес-конференцій, відвідування мистецьких заходів, обговорення наукових повідомлень студентів. У результаті науково-дослідної роботи студенти використовують елементи народної художньої творчості у художньо-педагогічній діяльності; удосконалюють свої навички самостійного дослідження проблеми.

Пошукова, дослідницька робота зберігає для майбутніх поколінь дорогоцінні зразки народної художньої творчості, створені працею і талан-

том багатьох поколінь. Майбутні вчителі вивчають різні жанри фольклору, особливості сучасного українського побуту, знайомляться з працею майстрів народних промислів, збирають експонати для музею. Завдяки зусиллям пошуковців, колекція постійно поповнюється, нині її фонд становить понад 100 оригінальних експонатів: рушників, чоловічих і жіночих сорочок, корсеток, гончарного посуду; можна побачити набір знарядь праці. Інтер'єр музею-світлиці поповнюється й студентськими виробами, виготовленими на практичних заняттях. Тут є зразки декоративних розписів, і вишиванки, і народні іграшки, витинанки тощо. Роботи неодноразово експонувалися на районних і міських виставках.

Студенти також знайомляться з народними майстрами, з їх виробами, вивчають прийоми роботи вишивальниць, килимарниць, майстрів різьблення по дереву, гончарів. Входять також у традицію щорічні свята зустрічі весни, часті вечорниці. На основі зібраного створено альбом "Скарби мудрості рідного краю", оформлено папки "Українські вечорниці", "Наші обереги", "Над вертепом зірка ясна", "Весна-красна".

Теоретичне ознайомлення з описом народної художньої творчості варто доповнити проведенням майстер-класів, спілкуванням з фахівцями, що володіють цими прийомами, залученням народних майстрів до навчання студентів народному мистецтву. Як показує досвід педагогічних вузів, більш-менш регулярні контакти з народними майстрами допомагають майбутнім учителям повністю використовувати в роботі їх поради, а студентам наочно слідкувати за етапами роботи і, звичайно, духовно збагачуватись. У реальних контактах з майстрами краще розкривається професійна тонкість того або іншого виду традиційного народного мистецтва. На нашу думку, процес ознайомлення студентів з народною художньою творчістю найбільш ефективний, коли викладання основ художнього мистецтва здійснюється фахівцями: народними майстрами, науковими співробітниками музеїв, працівниками сучасних художніх підприємств, промислів.

Для глибшого розуміння народного мистецтва недостатньо освоїти одні технічні і художні прийоми. Ми розділяємо думку Т. Я. Шпикалова, "що кожна річ, кожний елемент орнаменту є не просто відпрацьовані поколіннями майстрів форми і мотиви, вони натхненні, опоетизовані в свідомості народу, одержали від нього ласкаві, неповторні і точно передаючі зоровий образ назви. Будь-який виріб, його форма і оздоблювальний орнамент не тільки виразники певного різновиду народної художньої творчості, вони тисячами ниток пов'язані з місцевими традиціями, цілісною художньою системою національної культури" [21, с. 33–78]. Народна художня творчість характеризується своїм неповторним колоритом, формою, вишуканістю. Осягнути цю

красу у всій її повноті, набути майстерності, глибоко проникнути в народну художню творчість можна тільки працюючи серед майстрів народного мистецтва. Тоді просте знання прийомів переросте в міцні фахові вміння, навички, сама робота стане більш натхненною, знайде творчий характер.

Цей етап передбачає створення творчої атмосфери при проведенні різних видів занять із студентами. Цьому сприяють постійні конкурси і виставки кращих студентських робіт. Вони можуть стимулювати майбутніх учителів образотворчого мистецтва до подальшої творчої діяльності. На сприйняття творів народної художньої творчості, їх естетичне розуміння орієнтує запропонована модель фахової підготовки вчителя образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості в аудиторний та позаурочний час.

Розроблена технологія застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва зумовлює не тільки набуття майбутніми вчителями майстерності, а стає мотивом удосконалення їх фахової підготовки засобами народної художньої творчості, породжує нові інтереси та потребу використовувати народне мистецтво у фаховій підготовці.

Література

1. Алексюк А. М. Навчальна програма курсу загальної педагогіки / Анатолій Миколайович Алексюк. – К. : КНУ ім. Т. Г. Шевченка, 1999. – 12 с.
2. Бутенко В. Г. Шляхи удосконалення навчально-виховного процесу у вищій школі / В. Г. Бутенко // Педагогічні науки. Вип. XXX. – Херсон, 2002. – С. 11–16.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : ВЛАДОС, 1996. – 238 с.
4. Гончаренко С. У. Методика як наука / С. У. Гончаренко. – К. – Хмельницький, 2000 – 106 с.
5. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / [под ред. С. Я. Батышева]. – М., АПО. – 1999. – Т. 2. – 440 с., ил. – С. 78.
6. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: підручник / [Зязюн І. А., Тарасевич М. М., Крамущенко Я. В., Кривонос І. Ф., Санешенко О. Г., Семиченко В. А.]. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
7. Ивахнова Л. А. Рисунок как учебный предмет в совершенствовании дидактической подготовки будущих учителей изобразительного искусства / Проблемы формирования профессионально-педагогического мастерства у будущих учителей изобразительного искусства / Л. А. Ивахнова. – Алма-Ата, 1983, – С. 53–57.
8. Кузьмина Н. В. Понятие "педагогическая система" и критерии системного педагогического исследования / Кузьмина Н. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 210 с.
9. Лещенко М. П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання – [2-е вид., доп.] / Лещенко М. П. – К., 1996. – 192 с.
10. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М., 1984. – 368 с.
11. Миропольська Н. Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури уч-

нів: теорія і практика / Миропольська Н. Є. – К. : Парламентське видавництво, 2002. – 204 с.

12. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : монографія / за заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Наукова думка, 2003. – 262 с.

13. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.]; за ред. О. М. Пехоти. – К. : Вид. АСК, 2003. – 255 с.

14. Отич О. М. Мистецька освіта як складова система неперервної професійної освіти / Отич О. // Професійна освіта: педагогіка і психологія / [за ред. І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левицького, Ю. Вільш]. – Ченстохова – К., 2003. – С. 170.

15. Падалка О. С. Педагогічні технології. Навчальний посібник / О. С. Падалка. – Київ: Енциклопедія, 1995. – 252 с.

16. Пехота О. М. Індивідуальність учителя і освітні технології // Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. – К. : Вид-во АСК, 2004. – С. 238–252.

17. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2005. – 360 с.

18. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: проблеми, пошуки, перспективні впровадження / Сисоєва С. О. // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 6. – С. 15–27.

19. Слостенин В. А. Современные подходы к подготовке учителя / В. А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2000. – № 1. – С. 44–51.

20. Шпикалова Т. Я. Народное искусство на уроках декоративного рисования / Шпикалова Г. Я. – М. : Просвещение, 1989. – 192 с.

21. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя : [монографія] / Щолокова О. П. – К. : Екс Об, 1996 – 172 с.

РОЗДІЛ III. СУЧАСНІ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

О. Є. Антонова

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІЧНО ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ПЕДАГОГІЧНОГО ЦИКЛУ

Нами розроблена й впроваджується в навчально-виховний процес методика дисциплін педагогічного циклу, яка дозволяє удосконалити навчальну діяльність педагогічно обдарованих майбутніх учителів. Основною ідеєю пропонованої методики є положення про те, що реалізуючи свій власний творчий потенціал у процесі навчання у ВНЗ, майбутні вчителі навчаються у подальшому виявляти і розвивати обдарування учнів. В основу методики покладено особистісно-зорієнтований підхід до навчання й виховання майбутнього вчителя.

Метою пропонованої методики є інтелектуальний, соціальний і духовний розвиток особистості майбутнього вчителя з урахуванням її індивідуальних особливостей, стану здоров'я, потреб суспільства; виявлення та підтримка педагогічно обдарованої молоді; оптимальна реалізація цілісного розвивального впливу навчання, виховання та освіти на особистість майбутнього вчителя; розвиток та реалізація його творчих здібностей; стимулювання творчої роботи студентів та викладачів; максимальна мобілізація психічних ресурсів особистості, спрямована на інтенсивний саморозвиток, що водночас забезпечуватиме її самореалізацію, творчу спрямованість; активізація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів; формування потенційного резерву для вступу до магістратури та аспірантури, підготовка наукових та педагогічних кадрів.

Мета конкретизується через систему *завдань*, зокрема необхідно:

1. Скорегувати зміст педагогічної освіти майбутнього вчителя з метою задоволення пізнавальних потреб різного рівня через систему основного й додаткового навчання (інваріантна частина навчальних програм, поглиблення, збагачення, проблемність змісту освіти, навчання за індивідуальним планом, додаткові години, цикли занять розвивального навчання тощо).

2. Забезпечити умови для самореалізації особистості, використовуючи сучасні технології навчання.

3. Скоординувати роботу фахівців, викладачів із даної проблеми щодо надання кожному студенту індивідуальних рекомендацій, створення карт просування здібних майбутніх учителів.

Засобом реалізації методики є методичний супровід обдарованої особистості (індивідуальний план роботи студента), де зазначено напрями роботи з обдарованими та здібними майбутніми вчителями впродовж навчального року, згідно з яким проходить їхній розвиток. Пропонована методика спрямована на виявлення здібних та обдарованих студентів; створення умов для реалізації індивідуальних творчих здібностей майбутніх учителів; створення відповідної атмосфери для розвитку індивідуального потенціалу особистості та її пізнавальних здібностей в умовах вільного вибору, можливість адаптації особистості в соціокультурному середовищі.

Індивідуальний супровід уможливорює інтелектуальний, соціальний і духовний розвиток, саморозвиток та самореалізацію кожного студента; сприяє не тільки просуванню студента в одній галузі, але й підсилюванню інтересу до вивчення інших предметів; допомагає розвивати пізнавальну активність, нестандартність мислення, наполегливість, надзвичайну працездатність, активну життєву позицію в соціальному середовищі; виявляє талановиту, обдаровану молодь; дозволяє завчасно виявити конкретні схильності, уподобання студентів, зумовлені природними здібностями; допомагає майбутньому вчителю знайти себе і своє творче призначення.

Цей процес має планомірний, системний характер і охоплює такі етапи: комплексне діагностування; обробка та узагальнення отриманої інформації; консультування; проектування індивідуально-орієнтованих програм; цілеспрямований вплив на формування відповідних компонентів педагогічної обдарованості; аналітична робота з реалізації даної проблеми.

Результативність даної методики визначається через показники педагогічно обдарованої особистості, здатної до саморозвитку та самореалізації за допомогою комплексу методів, зокрема спостереження, анкетування, опитування, тестування, шкалування, аналізу індивідуальних карт досягнень, лонгітюдного дослідження тощо.

Логіка втілення пропонованої методики складається з ряду етапів, а саме: 1) виділяємо кінцеву загальну мету системи підготовки педагогічно обдарованого студента у вигляді моделі вчителя-дослідника за допомогою показників, які можна діагностувати; 2) описуємо проміжні цілі (поетапно) розвитку педагогічної обдарованості особистості шляхом наступності й нарощування її потенціалу за прийнятими показниками і критеріями; 3) відбираємо і дидактично обґрунтовуємо зміст загально педагогічної підготовки обдарованих студентів відповідно до заданої мети; 4) реалізуємо розвиваючі інформаційні технології, що відображають сучасний стан науково-педагогічного знання щодо процесу профе-

сійного становлення майбутнього вчителя (усі технології повинні бути забезпечені об'єктивними методиками контролю якості даного процесу); 5) окреслюємо певні організаційні умови навчання і виховання педагогічно обдарованих студентів ВНЗ.

Методика навчання педагогічно обдарованих студентів реалізується у процесі викладання педагогічних дисциплін і охоплює такі складові: основні навчальні курси "Педагогіка", "Історія педагогіки", "Методика педагогіки", спецкурси "Основи педагогічної майстерності", "Підготовка майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями", а також проведення студентами експериментальної роботи, написання на основі цього наукових статей, рефератів, курсових, дипломних бакалаврських та магістерських робіт.

Спираючись на результати аналізу зарубіжного та вітчизняного досвіду щодо вибору стратегій навчання обдарованих студентів, нами було вдосконалено зміст названих педагогічних дисциплін з урахуванням стратегій збагачення, поглиблення, проблемності та індивідуалізації.

Колективом кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка під керівництвом професора О. А. Дубасенюк оновлено й удосконалено зміст курсу "Педагогіка", а також створено навчальний посібник на основі системного підходу до аналізу педагогічних явищ „Практикум з педагогіки” (Київ, 2004) [1].

З позицій загальної теорії систем посібник включає такі структурні елементи: предмет, цілі викладання курсу "Педагогіка"; суб'єкти педагогічного процесу (вчителі, вихователі, учні); зміст (навчально-виховна інформація) та засоби педагогічної комунікації (форми, методи, прийоми). Основними функціональними елементами є педагогічні вміння. Основні структурні компоненти знайшли своє відображення в структурі педагогічних знань майбутнього вчителя, а функціональні – в структурі його вмінь.

Особливістю даного посібника є його побудова, концентрація уваги на засобах педагогічної взаємодії основних суб'єктів педагогічного процесу. Разом з тим авторами посібника достатньою мірою враховано значення теоретичних ідей, законів, закономірностей, які становлять базу для практичного досвіду. Тому кожний розділ посібника складається з теоретичного та практичного блоків.

Практикум реалізує й таке важливе положення: модель підготовки вчителя-вихователя відображує діяльнісну модель педагога, що включає предметно-професійний та соціальний контексти майбутньої професії. Перехід від навчальної діяльності до професійної відбувається з допомогою діяльнісного модуля – інтегрованої якості педагога-вихователя. Дія-

льнісний модуль вміщує такі блоки: методологічний, теоретичний, практичний і соціальний.

Загальна логіка вивчення курсу "Педагогіка" складається з проектування цілей навчання відповідно до вже розробленої моделі підготовки вчителя; переведення цілей на мову практичних завдань у вигляді діяльнісного модуля, який має забезпечувати перехід від навчальних завдань до професійної діяльності; реалізації моделі підготовки вчителя-вихователя у процесі викладання педагогічних дисциплін; корекції процесу засвоєння знань, умінь студентів; контролю, оцінки (поточна, підсумкова) знань, умінь студентів. Ця логіка реалізується у кожній темі курсу "Педагогіка" через зовнішню (тема, мета, обладнання, ключові поняття, план, завдання студентам, рекомендована література, теоретичний і практичний блоки, прогнозовані педагогічні вміння) та внутрішню структуру.

Теоретичний блок націлює студентів на усвідомлення ними перспективних тенденцій розвитку педагогічної науки, що ґрунтується на кращих світових і національних педагогічних здобутках минулого та новітніх педагогічних ідеях сучасних науковців. Даний підхід допомагає студентові краще оволодіти цілями, змістом, засобами, формами, методами та прийомами педагогічного процесу. До теоретичного блоку введено додаткову інформацію, яка дозволяє студентам поглибити свої знання, розширює їх кругозір, викликає на дискусію тощо. Теоретичний блок з кожної теми завершується опорною схемою, яка дає змогу студентам краще осмислити провідні напрями розділу, його ключові поняття.

Практичний блок, заснований на теоретичних положеннях, передбачає формування у студентів комплексних загальнопедагогічних умінь з навчально-виховної роботи з учнями. На початку практичного блоку наводяться проблемні питання, що наслідують логіку таксономії цілей, розроблену Б. Блумом у когнітивній сфері. Процес засвоєння знань відбувається за шістьма рівнями.

На рівні пізнання студенти демонструють знання фактів, термінології, структур, теорій, принципів, законів, закономірностей, тенденцій розвитку педагогічної науки, необхідних для наукового обґрунтування педагогічних явищ і процесів.

На рівні розуміння студенти засвідчують свою спроможність глибшого засвоєння знань шляхом трансформації навчального матеріалу та інтерпретації основних категорій, законів, принципів.

На рівні застосування майбутні педагоги показують уміння використовувати навчальний матеріал у конкретних умовах педагогічної ситуації, спираючись на засвоєні теоретичні положення.

На рівні аналізу студенти демонструють свою здатність розбивати навчальний матеріал на складові частини в такий спосіб, щоб чітко окреслити його структуру.

На рівні синтезу вони застосовують свої вміння комбінувати елементи, щоб утворити цілісність з певною новизною. Відповідні навчальні матеріали передбачають діяльність творчого характеру з акцентом на створення нових систем і структур (виступу, доповіді, плану дії, уроку, виховного заходу тощо).

На рівні оцінки – демонструють вміння оцінювати значення того чи іншого матеріалу (доповіді, елементів педагогічного дослідження, розв'язання педагогічної задачі тощо), що ґрунтується на чітко розроблених критеріях.

До практичного блоку відносимо практичні завдання різного рівня складності з альтернативною основою. Насамперед, це педагогічні задачі, які є “основною клітинкою” педагогічної діяльності та які безпосередньо спрямовані на формування гностичних, проектувальних, конструктивних, комунікативних і організаторських умінь.

Розв'язуючи задачі, студенти вчаться аналізувати, моделювати, конструювати, регулювати, організовувати як свою навчально-виховну діяльність, так і поведінку учнів.

Далі студентам пропонуються завдання для самостійної роботи (питома вага якої у навчанні постійно збільшується): завдання на вивчення та аналіз педагогічної літератури, наприклад дидактичних систем минулого та сучасності, педагогічної преси, аналіз та узагальнення досвіду педагогів-новаторів, проведення елементів дослідження у період неперервної педагогічної практики в школах; завдання, пов'язані з аналізом основних педагогічних категорій (освіта, навчання, розвиток, зміст, форми, методи, засоби, прийоми тощо).

Блок контролю та самоконтролю передбачає включення до процесу навчання питань, тестів, анкет, які дозволяють визначити факт засвоєння студентами навчального матеріалу з даної теми. Тест, як правило, складається із завдань (або питань), які стосуються діяльності даного рівня та еталона. Порівняння відповіді студента з еталоном за кількістю правильно виконаних операцій тесту дає змогу визначити коефіцієнт засвоєння, за яким можна судити про завершеність процесу навчання. Сюди включаються й тести пізнання, розпізнання, класифікації, підстановки, тести конструктивного типу, тести “типова задача”, тести-задачі.

Блок професійно-педагогічних умінь вміщує перелік основних дій майбутнього вчителя, якими він повинен оволодіти в результаті вивчення програмного матеріалу. Ці дії мають наскрізний характер, оскільки в

кожній з тем відображено інваріантні групи вмінь (гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські), які конкретизуються у процесі навчання.

Блок професійно-педагогічних рис майбутнього вчителя відображує відповідні властивості вчителя-вихователя, зокрема педагогічну спрямованість, педагогічні здібності, володіння навичками професійної взаємодії та спілкування. При цьому автори посібника врахували, що дидактична підготовка вчителя не обмежується предметним змістом. Враховано й соціальний зміст, який орієнтує майбутнього вчителя на відповідальне ставлення до своєї професійної ролі у суспільстві [1].

До "Практикуму" розроблено "Робочі зошити", які дозволяють студентам якісно підготуватися до практичних занять, окреслюють завдання для самостійного пошуку, опрацювання першоджерел, проведення невеликих педагогічних експериментів тощо. Робочою програмою передбачено також ознайомлення майбутніх учителів з основними підходами до виховання обдарованих дітей. Тому до деяких тем (зокрема "Школяр, його розвиток і виховання", "Розумове виховання учнів", "Індивідуальна робота з учнями" тощо) введено відомості про обдарованість, особливості обдарованої особистості, методи та форми роботи з обдарованими дітьми.

Так у "Робочому зошиті. Загальні основи педагогіки" (авторська розробка) у темі "Школяр, його розвиток і виховання" студентам пропонується провести невеличке дослідження: побудувати генеалогічне древо своєї родини; проаналізувати, що вони успадкували від своїх батьків та прадідів (при цьому використовується опорна схема заняття стосовно тих якостей, що передаються генетично). Особливо звертається увага на здібності до певних видів діяльності. У кінцевому результаті студенти складають таблицю та роблять відповідні висновки:

Члени родини	Професія	Мав здібності...	Проявляються у мене
Батько			
Мати			
Дідусь			
Бабуся			
Дідусь			
Бабуся			

Курс "Історія педагогіки" побудований на основі модульно-кредитного підходу до вивчення предметів педагогічного циклу, тому великої уваги надається самостійній роботі студентів. У "Робочому зошиті. Історія педагогіки" (авторська розробка) студентам пропонується з

кожної теми низка завдань для самостійної роботи. При цьому завдання, як правило, мають дослідницький характер:

1. Зіставте афінську та спартанську системи виховання молоді. В чому Ви вбачаєте причини їх полярної відмінності? Побудуйте порівняльну таблицю.

2. Проаналізуйте причини порушення афінської гармонії фізичного і розумового виховання в епоху еллінізму.

3. Проаналізуйте вимоги до вчителя, сформульовані М. Ф. Квінтіліаном. Чи з усіма вимогами Ви погоджуєтесь?

4. Проаналізуйте організацію діяльності університетів епохи Середньовіччя. Підготуйте повідомлення про історію виникнення та становлення найвідоміших європейських університетів (Париж, Болонья, Оксфорд, Кембридж, Прага, Краків та ін.

5. Охарактеризуйте роль мандруючих професорів і студентів у розвитку університетської освіти в Європі. Підготуйте повідомлення про видатних діячів освіти епохи середньовіччя.

6. Порівняйте організацію навчання у середньовічних університетах та сучасних класичних університетах. Що успадкувала сучасна вища освіта від середньовічної?

7. Підготуйте твір-есе на тему: „Чому епоху Відродження називають епохою гуманізму, а педагогіку – гуманістичною?”

Окремо передбачено питання, спрямовані на вивчення роздумів видатних педагогів щодо особливостей навчання і виховання обдарованих дітей:

1. Проаналізуйте твір М. Ф. Квінтіліана "Виховання оратора". Яку характеризує педагог обдарованих дітей? Які поради надає він вчителям щодо навчання цієї категорії дітей?

2. Проаналізуйте твори Я. Коменського "Велика дидактика" та "Про культуру природних дарувань". Схарактеризуйте думки видатного педагога щодо навчання обдарованих учнів.

3. Порівняйте підходи французьких мислителів К. Гельвеція та Д. Дідро до розуміння природи обдарованості. Як вони пропонують організовувати навчально-виховний процес із урахуванням рівня здібностей дітей?

У ході вдосконалення методики навчання педагогічно обдарованих студентів на основі модульно-кредитної системи навчання самими майбутніми вчителями було запропоновано ввести до форм виконання самостійної роботи підготовку презентацій за допомогою редактора Microsoft Office PowerPoint 2003-2007. Кращі розробки студентів використовуються нами під час лекцій з "Історії педагогіки" та "Педагогіки".

Крім завдань для самостійної роботи у "Робочому зошиті. Історія педагогіки" містяться завдання аналітичного характеру, які потребують володіння студентами основними операціями мислення.

Наприклад, тема "Педагогічна теорія Яна Амоса Коменського". Завдання: заповнити схему "Особливості світогляду Я. А. Коменського" (рис. 1).

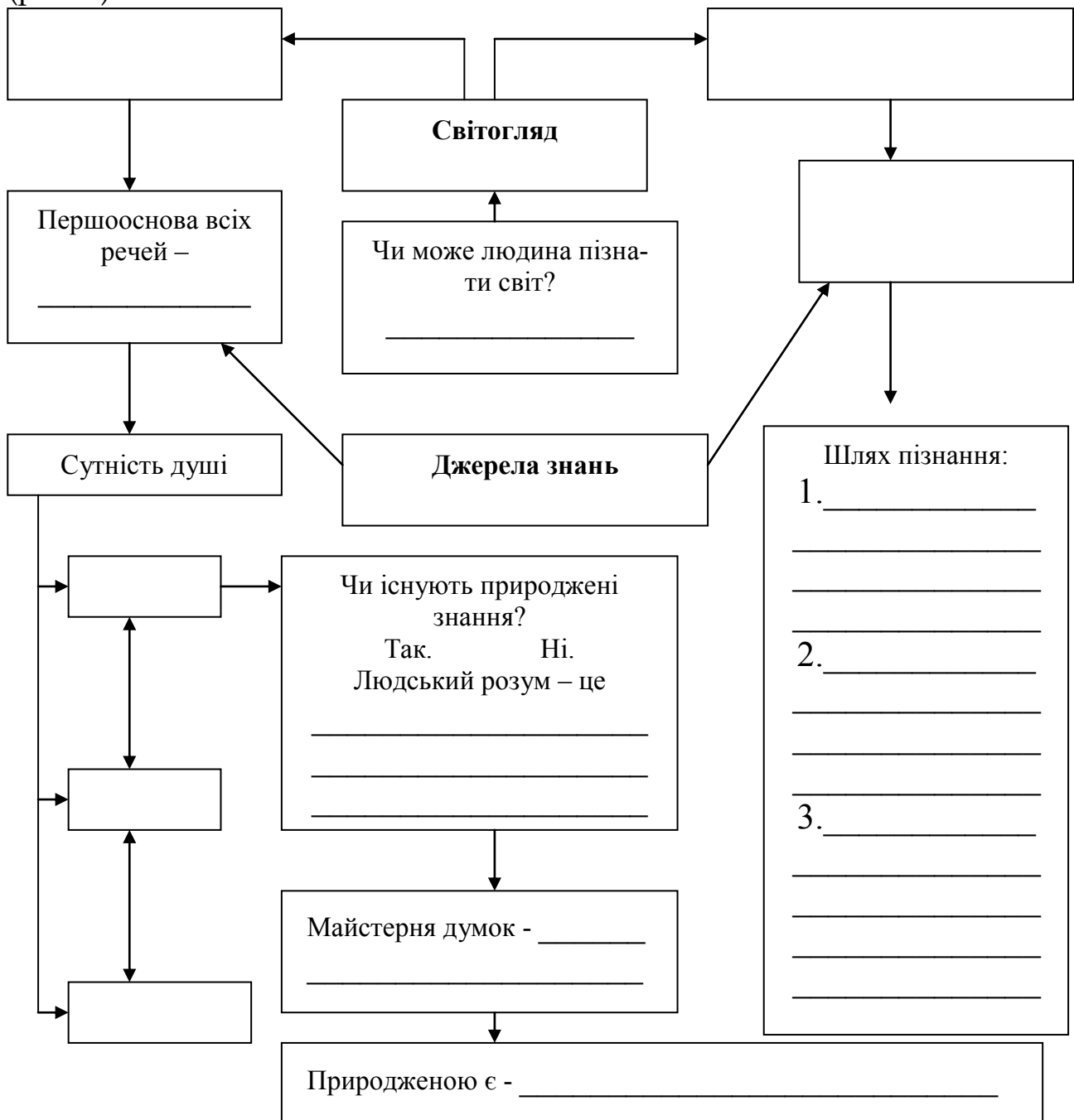


Рис. 1. Особливості світогляду Я. Коменського

Для виконання цього завдання студентам не вистачить тієї інформації, яку вони отримали на лекції. Їм знадобиться ґрунтовно проаналізувати біографію вченого та його педагогічний трактат "Велика дидактика". Крім того, необхідною умовою відповіді є застосування знань студентів з філософії, а саме сутності основного питання філософії. Лише після зіставлення всіх отриманих даних, вони зможуть дати відповідь на запитання: "У чому полягав дуалізм світогляду Я. Коменського?"

Отже, практично на кожному занятті з "Історії педагогіки" застосовуються *стратегії поглиблення* (пошук додаткової інформації, відповіді на проблемні запитання, вивчення педагогічних першоджерел тощо), *збагачення* (використання між предметних зв'язків з філософією, історією, культурологією, зарубіжною літературою, психологією тощо), *індивідуального* (самостійна робота, індивідуальні завдання тощо) та *диференційованого* (виконання завдань різного рівня складності) підходів.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка запроваджено навчальний курс для студентів магістратури "Методика педагогіки". У змісті цього курсу нами виділено окремо розділ "Методика навчання педагогічно обдарованих студентів", в якому розглядаються такі питання:

1. Сутність педагогічної обдарованості майбутнього вчителя.
2. Технологія навчання педагогічно обдарованого студента.
3. Всеукраїнська студентська олімпіада з педагогіки як ефективна форма розвитку педагогічної обдарованості студентів.

Крім того, магістранти на основі стратегій збагачення і поглиблення аналізують зміст навчального курсу "Педагогіка середньої школи", вибудовують власний підхід до логіки викладу навчального матеріалу, розробляють тексти лекцій та їх дидактичне забезпечення. У цьому контексті студенти магістратури виявили потребу і бажання в оволодінні методикою підготовки тексту лекції за допомогою презентаційної програми Microsoft Office PowerPoint 2003-2007, що, на нашу думку, також відповідає реалізації стратегії збагачення.

У процесі вивчення педагогічних дисциплін здійснюється науководослідницька робота студентів, яка відображена у збірниках студентських наукових праць. Так, з 2004 року на основі авторського підходу факультетом іноземних мов разом з кафедрою педагогіки видається збірник студентських та аспірантських праць „Формування професійної компетентності майбутніх учителів засобами інноваційних освітніх технологій”. Традиційними стали збірники фізико-математичного факультету, які готує до видання доцент В. Єремєєва та педагогічного факультету (доцент Н. Сидорчук). Історико-педагогічній та етнопедагогічній тематиці присвячено наукові розвідки студентів філологічного факультету.

тету, якими керують доцент О. Березюк та старший викладач З. Осадча. Творчі звіти студентів („Українські вечорниці”, традиційні народні свята тощо) щорічно включаються до планів виховної роботи філологічного факультету. За останні роки цими викладачами підготовлено і видано три збірки студентських доробок, присвячених творчості В. О. Духновича, С. Ф. Русової, К. Д. Ушинського, І. Я. Франка. Кафедрою педагогіки за останні роки видано біля 20 студентських наукових збірників.

Чільне місце у науково-дослідній роботі студентів та магістрантів з педагогіки посідають проблеми виявлення та розвитку обдарованості в учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Так, за останні п’ять років студентами та магістрантами здійснено вивчення особливостей прояву інтелектуальної обдарованості учнів у молодшому та старшому шкільному віці, проведено опитування вчителів з метою виявлення ознак обдарованості школярів різних вікових груп, здійснено діагностику сформованості домінуючих здібностей старшокласників гуманітарної гімназії № 23 та ЗОШ № 12 (м. Житомир). За матеріалами досліджень підготовлено ряд магістерських робіт, зокрема „Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями” (Я. Марина); „Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до розвитку музичних здібностей школярів” (О. Інна); а також *бакалаврські роботи* („Організаційні форми, методи та засоби підвищення ефективності інтелектуального розвитку старшокласників” (П. Юрій); „Шляхи самовдосконалення студентів факультету іноземних мов” (Г. Олена) „Особливості виховання обдарованих дітей в історії розвитку школи і педагогічної думки” (Л. Микола); „Система навчання обдарованих дітей у закладах нового типу: досвід роботи шкіл м. Житомира (Б. Тетяна), „Особливості навчання обдарованих старшокласників у закладах нового типу” (Б. В’ячеслав). Цікаво, що деякі із студентів, які займалися цими дослідженнями, самі стали викладачами і аспіратами (Палковський Юрій, Ліпісивицький Микола, Ревчук Тетяна), а Борисов В’ячеслав чотири роки поспіль, перебуваючи на літній практиці у МДЦ "Артек", працював у спеціальній зміні з обдарованими дітьми і продовжує розробляти цю проблему надалі (бере участь у науково-практичних конференціях, має публікації тощо).

Отже, можна констатувати, що практично всі основні курси педагогічних дисциплін орієнтовані на розвиток педагогічної обдарованості майбутніх учителів та їх підготовку до роботи з обдарованими дітьми.

Розроблена нами методика навчання педагогічно обдарованих студентів ґрунтується на підходах до розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога, розроблених П. Є. Решетниковим [2] на основі те-

оретичних положень Є. О. Клімова (адаптація, компенсація, корекція). Ключовими умовами ефективності методики є такі:

Цілеспрямована організація формуючого освітнього середовища. Основою виступає навчально-професійна діяльність студентів. Майбутні вчителі залучаються до різноманітності відносин, пов'язаних із професійною діяльністю. Цьому сприяє використання таких форм та методів організації навчальної діяльності як ділові та рольові ігри, методи мікрівикладання та моделювання фрагментів виховних проєктів, навчальні конференції, методичні семінари, лекції-діалоги, різноманітні конкурси (конкурс педагогічних талантів, виставка-ярмарок „Своїми руками”, аукціон педагогічних ідей, захист творчих проєктів), самостійна робота студентів по написанню рефератів, доповідей, наукових статей, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь та навичок, педагогічні практики тощо. Тривале залучення майбутніх учителів шляхом моделювання до реальної професійно-педагогічної діяльності сприяє їх адаптації до умов та вимог майбутньої професії, демонструє сильні й слабкі сторони особистості, сприяє реалізації творчого потенціалу.

Пред'явлення вимог до діяльності й відносин студентів. Вимоги відповідають рівню якісного викладання й виховання у сучасній школі. Вимоги до діяльності зростають поступово, відповідно до рівня розвитку студента. Для цього використовуються психолого-діагностичні методики, які дозволяють виявити домінуючі здібності студентів, на основі яких майбутнім учителям пропонуються ті види роботи, що є для них значущими, цікавими, посильними. Кожного разу рівень цих вимог відповідає зоні найближчого розвитку особистості.

Формування операційно-технологічного фонду. Студентів знайомлять з різними технологічними та виховними системами, досвідом діяльності творчо працюючих педагогів. При цьому переважає питома вага самостійної діяльності у вивченні інноваційних підходів до професійної діяльності. Майбутні вчителі під керівництвом викладачів цілеспрямовано накопичують базу даних про форми, методи, прийоми, засоби роботи з дітьми шляхом ознайомлення з методичними розробками, діагностичними методиками, популярною літературою, вивченням та створенням власних наочних засобів (опорних схем, таблиць, малюнків, роздаткового матеріалу тощо). Під час проведення занять студентам надається можливість вибору тих засобів навчання і тих технологічних систем, методів та форм роботи, які найбільше відповідають їх індивідуальним особливостям. Отже, робота здійснюється у двох напрямках: розширення простору для вибору методичного інструментарію та можливість вибору свого вирішення навчально-професійних завдань. Такий підхід дозволяє

студентам постійно навчатися компенсувати слабкі сторони своєї особистості за рахунок своїх сильних якостей.

Надання своєчасної допомоги та корекція діяльності. Підтримка здійснюється під час реалізації студентами фрагментів професійної діяльності з метою забезпечення успіху і формування відповідних умінь та навичок. Перед проведенням чергового заняття кожному студенту, учаснику ділової гри, обов'язково надається методична допомога з боку викладачів. Кожне проведене заняття обов'язково аналізується самим студентом та іншими учасниками ділової гри, оцінюється як майбутніми вчителями, так і викладачем.

Цілеспрямоване залучення студентів до спілкування та спільної діяльності з творчими педагогами. Під час такого спілкування та знайомства з педагогічною творчістю відбувається свого роду „творче зараження”, виникає натхнення, з'являється величезне бажання творити самому. Так, наприклад, у процесі підготовки до конкурсу „Аукціон педагогічних ідей”, група студентів, ознайомившись із методами роботи педагога-новатора Ш. О. Амонашвілі, не задоволилися простим переказом його основних ідей. Вони звернулися до вихователів дитячого садка м. Житомира з пропозицією попрацювати з дітьми за методикою Ш. О. Амонашвілі. Адміністрація дитсадка пішла назустріч ініціативі майбутніх учителів, надавши студентам необхідної допомоги. Провівши певну роботу з дітьми, студенти записали одне із занять на відеокамеру, проілюструвавши свої дії відповідними коментарями. Запис було продемонстровано під час конкурсу, що викликало позитивну реакцію аудиторії. Крім того, приклад цієї групи надихнув інших студентів на пошук нових шляхів реалізації своїх задумів та творчого підходу до виконання завдань викладачів.

Розвиток творчого мислення студентів. Особлива увага під час проведення занять приділяється такій організації процесу навчання, яка б постійно стимулювала майбутніх учителів до фантазування, конструювання, необхідності проявляти ініціативу, вигадувати, винаходити щось нове. Так, при нагородженні кращих студентів, що відзначилися під час проведення „Свята квітів”, виникла пропозиція самостійного виготовлення призів. З цього часу всі запрошення, нагороди, оздоблення приміщення, рекламні реквізити виготовляються виключно руками самих студентів.

Можливість удосконалення існуючих підходів до організації процесів навчання і виховання. Студенти під час занять намагаються віднайти нові форми і методи роботи з дітьми, незвичайні засоби навчання, які б дозволили підвищити результат. Викладачі намагаються ознайомити майбутніх учителів із сучасними концепціями розвитку школи, ідеями пе-

дагогів-новаторів, навчають студентів самостійно проектувати та конструювати навчальні заняття, створювати наукові проекти, захищати їх, відстоювати свої думки.

Отже, інноваційні дидактичні пошуки у сфері професійної педагогічної підготовки передбачають різноманітні види діяльності: *навчально-пізнавальну* (визначення пріоритетних цілей, завдань, функцій, оновлення змісту педагогічної освіти), *науково-дослідницьку* (постановка наукової проблеми, висування та перевірка гіпотез, генерація ідей, моделювання та організація експерименту, оцінка результатів), *моделюючу* (прогнозування, предметно-змістовна імітація, імітаційна гра, мікрОВикладання, моделювання контексту майбутньої професійної діяльності), *технологічну* (розробка системи методів, прийомів, засобів досягнення поставлених цілей), *рефлексивну* (інтелектуальна та емоційно-почуттєва рефлексія в гносеологічному та емоційно-особистісному виявах).

Ефективність професійної підготовки педагогічно обдарованих майбутніх учителів під час навчання їх у педагогічному закладі освіти суттєво залежить від *організаційних форм* навчальної роботи. Робота з обдарованими студентами вимагає належної змістової наповненості занять, зорієнтованої на новизну інформації та різноманітні види пошукової аналітичної, розвивальної, творчої діяльності. У вищому навчальному педагогічному закладі освіти формами організації навчального процесу традиційно є лекція, семінар, лабораторний практикум, індивідуальні та групові консультації, колоквиуми, ділові ігри, навчальні конференції тощо. Проте серед методів навчання педагогічно обдарованих студентів мають переважати *самостійна робота, пошуковий і дослідницький підходи* до засвоєння знань, умінь та навичок. Контроль за їх навчанням повинен стимулювати поглиблене вивчення, систематизацію, класифікацію навчального матеріалу, перенесення знань у нові ситуації, розвиток їх творчих здібностей.

Учитель завжди діє у конкретних ситуаціях, тому важливо навчити студентів усвідомлювати ситуацію, аналізувати її, виділяти провідні ідеї, які лежать в основі творчого пошуку, розробляти конструктивні схеми і варіанти практичних рішень. Саме на цей підхід орієнтовані різноманітні *види діяльності*, такі як *мікрОВикладання* фрагментів уроку, *моделювання* фрагментів виховних проєктів, *розв'язування педагогічних задач*, *ділові ігри*, *аукціони педагогічних ідей та конкурси педагогічних талантів*, *конкурси-імпровізації* тощо. На заняттях з педагогічних дисциплін кожен студент може спробувати свої сили у моделюванні педагогічної діяльності викладача. Така побудова занять стимулює майбутніх учителів до пошуку нових нетрадиційних методів проведення занять, активізує їх дослідни-

цьку діяльність, розвиває критичність в оцінюванні своєї діяльності та діяльності однокурсників.

Отже, у процесі навчання педагогічно обдарованих студентів переважають ділові та рольові ігри, навчальні конференції, різноманітні конкурси (конкурс педагогічних талантів, виставка-ярмарок „Своїми руками“, аукціон педагогічних ідей, захист творчих проєктів та інші) тощо. Великого значення набула самостійна робота студентів по написанню рефератів, доповідей, наукових статей, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь та навичок. Активно працює факультатив по роботі з обдарованими студентами, на якому майбутні вчителі, реалізуючи свій творчий потенціал, вчать ся виявляти і розвивати обдарування й здібності учнів. Значно впливає на розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів Наукове студентське товариство, яке сприяє оволодінню обдарованими студентами основами науково-дослідної роботи. Цьому сприяє й стажування кращих студентів у провідних навчальних закладах США.

Необхідно активно розробляти та використовувати весь арсенал різноманітних форм та методів навчальної роботи. При цьому одним із провідних методів навчання залишається лекція. Зазначимо, що сучасна вища школа переносить акцент із інформаційного навчання (що повідомляє), на методологічне (що орієнтує). Тому доцільно застосовувати при організації навчального процесу обдарованих студентів різні види *лекцій*, зокрема проблемного характеру.

Проблемна лекція. Викладачем формулюється проблема і весь виклад матеріалу будується на пошуках шляхів її вирішення. Поступово до нього залучаються і слухачі. В єдності з викладом змісту важливе місце в такій лекції займає розкриття методів пошуку вирішення поставленої проблеми. При цьому процес пізнання студентів у співробітництві й діалозі з викладачем наближається до дослідницької діяльності. Зміст проблеми розкривається шляхом організації пошуку її вирішення або за допомогою аналізу та узагальнення традиційних та сучасних точок зору.

Лекція-візуалізація. Являє собою візуальну форму подання лекційного матеріалу засобами ТЗН або аудіовідеотехніки. На сьогоднішньому етапі розвитку комп'ютерної техніки широкого застосування набуває мультимедійне обладнання (ноутбуки, медійний проектор тощо). Тому нами активно впроваджуються у навчальний процес лекції та практичні заняття із застосуванням мультимедійного обладнання, демонстрацією фрагментів кінофільмів із подальшим їх обговоренням, постановка проблемних запитань, відповіді на які студенти знаходять, аналізуючи відео матеріали тощо. Так, весь лекційний курс "Історія педагогіки" розробле-

но нами на основі презентаційної програми Microsoft Office PowerPoint 2003-2007. До *позитивів* такого підходу належать: оптимізація уваги студентів; активізація мисленнєвої діяльності, що проявляється у збільшенні кількості запитань з боку майбутніх учителів; підвищення інтересу до навчального предмету; розвиток творчих здібностей, оскільки студенти реалізують цю технологію на практичних заняттях з інших предметів; поглиблення знань з предмету вивчення, адже студенти активно виявляють бажання допомогти викладачу у підготовці наступних лекцій тощо.

Бінарна лекція (лекція-діалог, лекція-полілог). Різновид викладу матеріалу у формі діалогу двох викладачів (як представників різних наукових шкіл) або вченого і практика, викладача і студента. Широко застосовується кафедрою педагогіки ЖДУ у процесі викладання курсу "Історії педагогіки", а також кафедрою прикладної лінгвістики під час вивчення "Методики викладання іноземної мови".

Лекція із попередньо запланованими помилками. Розрахована на стимулювання студентів до постійного контролю за інформацією, що викладається (пошук помилки: змістової, методологічної, методичної). Звичайно використовується для закріплення раніше вивченого матеріалу і контролю за його засвоєнням. Її доцільно використовувати з метою більш глибокого осмислення найбільш важливого для професійної діяльності теоретичного матеріалу. Зміст лекції у друкованому вигляді пропонується для самостійного вивчення студентам. Студенти повинні знайти у тексті помилки, проаналізувати та обґрунтувати їх сутність наприкінці лекції, або при наступному колективному обговоренні тексту лекції. Така форма навчання сприяє формуванню вміння здійснювати самоконтроль при вивченні теоретичного матеріалу,

Лекція-конференція. Проводиться як науково-практичне заняття із заздалегідь поставленою проблемою і системою доповідей тривалістю 5-10 хвилин. Кожен виступ являє собою логічно закінчений текст у межах програми, що запропонована викладачем. Сукупність представлених виступів дозволяє всебічно висвітлити проблему. Наприкінці лекції викладач підводить підсумки самостійної роботи і виступів студентів, формулює основні висновки.

Лекція-консультація. Може проходити за різним сценарієм. Перший варіант – за типом "питання-відповіді"; другий – за типом "питання – відповіді – дискусія". Охоплює три напрями: виклад нової інформації лектором, постановка питання, організація дискусії для пошуку відповідей на запропоновані питання.

Усе більшого значення набувають *лекції-розмірковування*. У такій лекції ставляться питання, розкриваються різні підходи до їх розв'язуван-

ня, висловлюються припущення, гіпотези. Студенти напружено стежать за ходом думки лектора, разом з ним відзначають цікаві знахідки. Широко використовується під час вивчення студентами спеціального курсу "Методика роботи вчителя з обдарованими учнями", зокрема теми "Теоретичні підходи до визначення природи обдарованості".

У лекціях доцільно застосовувати різні прийоми, що включають студентів у процес активного сприйняття матеріалу: лектор ставить завдання, на якийсь час перериває виклад, вислуховує думки і пропозиції студентів, коментує різні підходи і продовжує виклад, спонукаючи студентів оцінити факти, приклади, використовує інші прийоми.

Викладач має наперед продумати, коли заохочувати студентів до виступів. Деякі лектори дозволяють студентам перебивати їх, щойно виникне якесь запитання. Така практика виправдовує себе в невеликих групах, де лекція тісно переплетена з обговоренням. Можна застосувати цей метод і у великій аудиторії за умови, що запитання не будуть занадто частими і не дуже відволікатимуть увагу студентів. Але лекція більшою мірою, ніж семінар чи обговорення, покликана донести інформацію та провідні думки до всіх студентів, тож якщо найактивніші слухачі весь час перебиватимуть викладача малоцікавими для решти запитаннями, він не встигне викласти матеріал у відведений час, а більшість аудиторії просто перестане його слухати.

Можна виділити спеціальний час після лекції для відповідей на питання студентів. Деякі лектори залишають певний час для запитань наприкінці заняття. Знаючи це, студенти розуміють, що не перебиваючи викладача, вони зможуть дізнатися більше. Однак про таку домовленість слід попередити студентів заздалегідь, щоб вони встигли сформулювати запитання.

Окремі викладачі на початку лекції з'ясовують, чи не мають студенти запитань з матеріалу попередньої лекції. Однак, зробивши це один раз, викладач має бути готовий до того, що наступного разу частина студентів прийдуть із заготовленими питаннями.

Дехто з лекторів буде лекцію на коментарях студентів, ставлячи аудиторії серію запитань, відповіді на які передуватимуть викладу. Це дає студентам відчуття того, що з розумних запитань народжуються дійсно глибокі міркування. Однак при цьому викладач має заздалегідь продумати питання, визначитися коли залучати до лекції студентів, яких висновків вони повинні дійти тощо.

Участь студентів у лекції може бути корисною для обох сторін. Зрештою, головним завданням лекції є залучення студентів до наукового пошуку, оскільки будь-яке взаємне спілкування допоможе досягнути

бажаного результату. В інших видах занять участь студентів запрограмована. Для лекцій вона, як правило, нехарактерна.

Одним з основних видів навчальних практичних занять студентів при вивченні педагогіки є *семінарське заняття*. Метою семінару є певний синтез опрацьованої студентами літератури, співвіднесення її з матеріалом лекцій, формування у майбутніх учителів уміння критично оцінювати різні джерела знань. Чіткий порядок питань у плані семінару необхідний студенту у підготовці до заняття для усвідомлення логіки теми, послідовності її розвитку. На семінарі доцільно розглядати актуальні проблемні питання. Основною метою цього виду навчальних занять є не стільки перевірка знань, скільки розвиток самостійності мислення студентів, уміння відстоювати свою власну позицію. Семінарське заняття є найбільш складною формою організації навчального процесу. Йому притаманні чотири основні функції, а саме: 1) поглиблення, конкретизація і систематизація знань, набутих студентами на попередніх етапах навчання (лекції, самостійна робота, консультації); 2) розвиток навичок самостійної роботи, формування творчого мислення; 3) розвиток уміння формулювати і аргументувати свою думку; 4) контроль за ступенем та характером засвоєння матеріалу студентами.

Семінарські заняття з педагогіки на основі застосування методики навчання педагогічно обдарованих студентів передбачає активне використання таких методів як ділові ігри, де майбутні вчителі по чергово виконують ролі як викладачів, так і учнів, продумують логіку заняття, готують проблемні питання, відбирають педагогічні задачі та ситуації, розробляють логічні схеми заняття, застосовують комп'ютерне та мультимедійне обладнання тощо.

Оволодіння різноманітними формами та методами активного навчання допомагає майбутнім педагогам швидше набути професійного досвіду, глибше усвідомити соціальне призначення професії вчителя. Саме тому до кожного практичного заняття доцільно розробляти практичні завдання, спрямовані на розвиток мислення майбутніх учителів та формування практичних умінь і навичок виховної роботи з дітьми, підлітками, юнаками. На практичних заняттях широко використовуються інноваційні підходи, зокрема аналіз педагогічних ситуацій і професійно-зорієнтованих педагогічних задач.

Педагогічна задача – це мета, що задається викладачем у визначених умовах (ситуації), яка передбачає перехід студента з вихідного рівня на якісно новий рівень його розвитку. Педагогічна задача є результатом усвідомлення педагогом утруднення, яке виникло у певній ситуації, і яке не має однозначного розв'язку. Подолання утруднення відбувається шляхом знаходження оптимального способу його вирішення. Педагогі-

чна задача має на меті не тільки усунення конфлікту, але й створення потреби суб'єкту діяльності в саморозвитку та самовдосконаленні.

Саме тому на практичних заняттях з педагогіки широко використовуються розвивальні методи навчання і, перш за все, педагогічні задачі, які є "основною клітиною" педагогічної діяльності і які безпосередньо спрямовані на формування необхідних учителю вмінь. Розв'язуючи задачі, студенти вчаться аналізувати, моделювати, конструювати, регулювати, організовувати не тільки власну навчально-виховну діяльність, але й поведінку і діяльність учнів. Розв'язання педагогічної задачі має чіткий алгоритм, з яким студенти знайомляться на перших же заняттях і який допомагає їм підходити до аналізу проблеми на науковому рівні. Цей процес відбувається за такими етапами: 1. Орієнтація в ситуації, її діагностика. 2. Аналіз вихідних даних: місце ситуації у цілісному процесі педагогічної діяльності, характеристика дій вихованців, вихователів, їхніх взаємостосунків. Усвідомлення мотивів учинків, мети діяльності. 3. Знаходження основної суперечності, постановка і формулювання проблеми. 4. Висунення припущень, гіпотез, їх обґрунтування. 5. Вибір системи засобів, методів розв'язування педагогічної проблеми. 6. Проектування наслідків її вирішення.

Педагогічні задачі, які пропонуються студентам, повинні бути різного рівня складності і передбачати різні види діяльності: від репродуктивної до творчої.

Активізують мислення студентів і стимулюють їх до самостійної пошукової роботи *проблемні питання*. Проблема, з філософської точки зору, це такий різновид питання, відповідь на яке не утримується у набутому досвіді суб'єкта і тому потребує відповідних практичних та теоретичних дій, які відрізняються від простого інформаційного пошуку. Тобто, виникає певне утруднення, ліквідувати яке за допомогою наявної бази знань студент не може. Це свідчить про недостатність наявного рівня знань. Тому проблема визначається як знання про незнання та виникненням необхідності усунути протиріччя. Використання проблемних питань на практичних заняттях з педагогіки допомагає підвищити пізнавальний інтерес студентів до вивчення теорії виховання, вчить їх діалектично мислити, робить істину доказовою, а знання осмисленими, формує активну, творчо мислячу особистість.

На нашу думку, у процесі навчання педагогічно обдарованих студентів доцільно застосовувати методи евристичного навчання, запропоновані А. В. Хуторським [3, с. 129], до яких належать *когнітивні*, креативні, оргдіяльнісні. До *когнітивних методів* відносяться порівняння, аналогії, синтез, класифікації та ін. *Оргдіяльнісні методи* навчання передбачають оволодіння навчальним цілеспрямованим плануванням, організа-

цію контролю і оцінки роботи студентів, здійснення педагогічної рефлексії під час проведення занять з педагогіки. До традиційних методів *креативного типу* евристичного навчання належать: "мозковий штурм", метод емпатії, методи сенектики, морфологічного ящика. Мета цих методів – забезпечити логічну опору для створення студентами освітньої продукції.

До найефективніших евристичних методів можна віднести: метод евристичних питань, порівняння, евристичних спостережень, евристичного дослідження, конструювання понять, метод гіпотез, метод помилок, метод прогнозування, метод "якби...", метод вигадування, гіперболізації, аглютинації та інші

Одним з напрямів практичної підготовки студентів вищого педагогічного закладу освіти є використання методів *моделювання фрагментів виховних заходів* та *мікрОВикладання*, під якими розуміють спеціально організовану і педагогічно керовану діяльність, коли у спеціально створеній ігровій ситуації імітується певний реальний навчально-виховний процес.

Зазначені методи мають чітку професійно-педагогічну спрямованість, допомагають майбутньому вчителю краще підготуватися до професійної діяльності, визначити рівень своїх знань, умінь і здібностей, набутти певного рівня педагогічної майстерності, дозволяють сформулювати основу рольової поведінки. Це допомагає студентам краще усвідомити сутність педагогічних явищ, оскільки створюються умови, за яких вони отримують можливість самостійно аналізувати педагогічні процеси, вчасно знаходити способи встановлення контакту, прийоми створення певної емоційної атмосфери та її корекції, способи вирішення типових ситуацій взаємодії тощо.

У процесі моделювання фрагментів практичної діяльності вчителя-предметника значного розвитку в майбутніх учителів набувають педагогічні здібності, особистісні якості (комунікативність, емпатія, педагогічна інтуїція, самовладання, педагогічний оптимізм тощо); формуються відповідні вміння та навички, відбувається накопичення певного досвіду; загострюється професійний інтерес, актуалізуються наявні знання, закріплюються навички педагогічного аналізу і узагальнення.

Використані студентом можливі варіанти виконання ролі "вчителя" дозволяють швидше побачити його особистісні якості, сформованість педагогічних дій. Фрагменти уроків та виховних заходів моделюють майбутню професійну діяльність і дають змогу з'ясувати, як застосовується студентом педагогічна тактика: вміння управляти ситуацією, знімати напругу, створювати позитивну атмосферу в конкретній групі.

Для ефективного мікрвикладання бажано на початковому етапі підготовки використовувати ситуації-вправи.

Мікрвикладання-оцінка і мікрвикладання-проблема мають певну класифікацію щодо навчальних педагогічних завдань.

Завдання I типу: надати відповіді на питання, сформульовані щодо певної ситуації. Завдання II типу: вибрати із запропонованих варіантів вірний розв'язок. Завдання III типу: самостійно сформулювати проблему (питання) на основі аналізу заданої педагогічної ситуації. Завдання IV типу: розробити психолого-педагогічну характеристику об'єктів і суб'єктів виховання та їх взаємостосунків у заданій ситуації. Завдання V типу: розв'язати чітко сформульовану педагогічну задачу на основі використання законів формальної логіки. Завдання VI типу: розв'язати педагогічну задачу на основі педагогічних знань, діагностики і прогнозування поведінки учасників ситуації. Завдання VII типу: здійснити пошук або сконструювати педагогічну ситуацію з використанням літературних джерел або фактів реальної педагогічної практики. Завдання VIII типу: класифікувати підібрані раніше задачні ситуації з практики навчально-виховної роботи (ситуації дидактичні, виховні, навчально-виховні), за суб'єктами і об'єктами, що взаємодіють у ситуації; за закладеними у ситуації виховними перспективами (стратегічні, тактичні, оперативні). Завдання IX типу: провести професійно-педагогічний самоаналіз особистості в умовах конкретної ситуації і намітити план самовиховання. Завдання X типу: проаналізувати педагогічну ситуацію, використовуючи різні поєднання творчих завдань попереднього типу.

Крім того, у мікрвикладанні наявні різні види ситуацій.

1. *Аналітичні ситуації*. Вони призначені для вироблення вміння аналізувати й оцінювати педагогічну ситуацію, визначати в ній проблему, чинники, від яких залежить виникнення проблеми, а також намічати можливі шляхи і способи вирішення, які слід використовувати в аналогічних умовах.

2. *Проективні або конструктивні ситуації*. Вони призначені для вироблення вмінь самостійно будувати способи вирішення вже поставленої задачі, розробляти певний "проект" організації предметного змісту і форми діяльності учнів. Йдеться про планування уроку або позакласного заходу, про вибір навчального матеріалу для учнів, про прогнозування різних форм і видів діяльності учнів. Проективні ситуації вміщують процес попереднього аналізу ситуації, але в даному випадку моделювання ситуацій не обмежується лише аналітичними процесами, а обов'язково передбачає самостійне конструювання студентами

деяких "проектів" майбутнього педагогічного впливу.

3. *Ігрові ситуації*. Сюди належать моделювання процесів реальної взаємодії, спілкування та комунікації вчителя та учнів. Основна мета полягає у формуванні у студентів - майбутніх учителів - умінь будувати свої взаєностосунки з учнем або групою учнів, домагатись здійснення педагогічних вимог. До таких завдань відносимо мікрвикладання-ілюстрацію; мікрвикладання-вправу; мікрвикладання з проблемним завданням; мікрвикладання-оцінку.

Метод мікрвикладання має різновиди.

Мікрвикладання-ілюстрація. Ці завдання враховують різні рівні пізнавальної діяльності студентів, їх активність і самостійність в оволодінні педагогічним професіоналізмом. Вони використовуються з метою засвоєння студентами нових знань, джерелом яких є педагогічний процес, здійснення зв'язку між засвоєними знаннями з безпосереднім сприйняттям, "баченням" суті навчально-виховного процесу. На цьому рівні можна використовувати мікрвикладання-ілюстрацію. Мета її - демонстрація найбільш вдалих варіантів розв'язку педагогічної проблеми. Це можуть бути фрагменти уроків або виховних заходів, де показано різні способи організації виховної роботи, взаємозв'язок різноманітних форм.

Мікрвикладання-вправи. Демонструють більш високий рівень розвитку професійних умінь та навичок у студентів. Вони показують, як раціонально студент може знайти вихід з тієї чи іншої ситуації.

Мікрвикладання-оцінка. Спрямовує студента на прийняття правильного рішення із запропонованих варіантів, зробивши мотивований висновок.

Мікрвикладання-проблема пропонує проведення аналізу даного фрагменту уроку чи виховного заходу і вибір найоптимальніших шляхів і засобів розв'язку. Вимагає від студентів комплексних знань системи методів педагогічної роботи, розвитку педагогічного мислення [4, с. 63-67].

Одним з ефективних методів активізації навчальної та дослідницької роботи студентів на заняттях з педагогіки та історії педагогіки є *ділова гра*. Вона становить собою форму відтворення предметного і соціального змісту та моделювання стосунків, характерних для педагогічної роботи. В ході проведення гри розгортається особлива ігрова діяльність у вигляді імітаційної моделі, яка відтворює умови і динаміку протікання вчительської професії. Водночас формуються особистісні якості вчителя. В умовах спільної роботи кожний студент виробляє навички соціальної

взаємодії, ціннісні орієнтації, установки, притаманні фахівцеві. Ігрова модель потрібна для забезпечення особистісного включення студентів у процес навчання, спрямований на оволодіння предметним змістом професійної діяльності. Але предметний зміст завжди є змістом спільної праці спеціалістів, тому через ігрову модель засвоюється і соціальний зміст майбутньої роботи. Ділова навчальна гра є насамперед "інструментом" розвитку теоретичного і практичного мислення спеціаліста, здатного аналізувати складні умови педагогічної дійсності, ставити і розв'язувати нові для майбутніх фахівців професійні задачі.

Серед *дидактичних засобів*, які навчаються застосовувати майбутні вчителі, варто виділити розробку та створення опорних логічних схем заняття, широке використання наочного матеріалу, розробку комп'ютерних презентацій, створення відео роликів на реалізацію творчих завдань, глибоке вивчення творів класиків педагогічної науки та аналіз підходів різних педагогів минулого до розв'язування сучасних проблем навчання й виховання тощо.

Важливим елементом навчально-виховної роботи з розвитку обдарованості майбутніх вчителів є *позанавчальна виховна діяльність*, в організації й здійсненні якої провідне місце належить самим студентам.

У Житомирському державному університеті традиційним стало проведення ряду заходів, організація яких здійснюється за методикою колективних творчих справ. Серед них можна виділити щорічне „Свято квітів” та виставку-ярмарок „Своїми руками”, конкурси педагогічної майстерності та „Аукціон педагогічних ідей” тощо.

Підготовка та проведення цих заходів здійснюється у кілька етапів, при цьому студентам надається можливість проявити себе у різних якостях, а саме: сценаристів, драматургів, акторів, поетів, художників-оформлювачів, постановників танців та інсценізацій, дослідників, фото- та кіно кореспондентів, журналістів, учнів, вчителів тощо. Всі ці заходи передбачають не лише демонстрацію виробів, зроблених студентами, а й тематичний захист виставлених експонатів, під час якого студенти виявляють свої творчі здібності, таланти, обдарування. Завжди цікаво і пізнавально відбувається конкурс-мандрівка „У країну дитинства” на педагогічному факультеті. Загальноуніверситетські виставки студентської художньої творчості давно стали традиційними і факультети намагаються представити різноманітні вироби майбутніх учителів, які відрізняються неординарністю, фантазією, яскравою уявою.

"Аукціон педагогічних ідей" проводиться із студентами III курсів, які закінчують вивчення курсу „Історії педагогіки. Завдання виконуються

студентами по підгрупах. Кожна підгрупа обирає із запропонованого викладачем переліку одного з педагогів минулого і готує інформацію про нього за таким планом: а) життєвий шлях; б) основні педагогічні ідеї; в) головні наукові та методичні здобутки. Зібрана інформація оформлюється у вигляді папки чи планшета. Бажано використовувати фото, малюнки, ксерокопії титульних сторінок та ілюстрації відомих книжок й підручників тощо. Одна з ідей педагога, яка на думку студентів є найбільш актуальною, оформлюється окремо у вигляді: а) науково-публіцистичної доповіді (представляється у друкованому вигляді); б) графічної моделі (малюнки, схеми, плакати тощо); в) об'ємної моделі (школа майбутнього, підручник майбутнього тощо); г) вистави педагогічного театру (інсценування уривків книг, рольової гри, фрагменту уроку, теле- чи радіопередачі, засідання Верховної Ради тощо); д) будь-якої довільної форми.

Публічний захист обраної ідеї відбувається у вигляді „Конкурсу педагогічних ідей” наприкінці семестру.

Підготовка до проведення щорічного „Свята квітів” відбувається в кілька етапів і триває щонайменше один-два тижні. Кожна студентська група (підгрупа) являє собою невеличкий творчий колектив, який розробляє і реалізує творчий проект. Спочатку, на зборі-старті, лідери творчих колективів (як правило старости академічних груп) обирають тему і основний напрям „Свята”. Кожного року тематика змінюється: „Свято квітів” (2001 р.), „Студенти – квіти нації” (2002 р.), „Осінній танок квітів” (2003 р.), „Квітковий олімп” (2005 р.), „Серце віддаю дітям” (2006 р.). Відповідно до обраної теми кожний колектив готує композицію з квітів, а також її захист. Окрім цієї роботи кожна група отримує додаткове завдання щодо організації і проведення „Свята”, а саме: розробити сценарій самого „Свята”; підготувати ведучих святкового дійства; художньо оформити та підготувати аудиторію для проведення заключного етапу свята; продумати і відібрати твори для музичного супроводу; підготувати запрошення на свято та нагороди для переможців (яскраві листівки-запрошення, оголошення, грамоти, виконані своїми руками тощо); розподілити функції у здійсненні господарчої роботи (прибирання аудиторії, налагодження дисципліни тощо); підготувати фоторепортаж про хід та результати свята; випустити святкову газету із звітом про свято; оформити папку-звіт про проведену колективну справу.

Види роботи можуть змінюватися, залежно від можливостей навчального закладу та пропозицій самих студентів.

За методикою КТС здійснюється підготовка і проведення щорічної *виставки-ярмарку "Своїми руками"*. Ця форма позанавчальної виховної роботи зі студентами спрямована на те, щоб надати можливість майбутнім учителям продемонструвати свої здібності й таланти, які могли б бути використані ними у подальшій педагогічній діяльності. Конкурс складається із двох частин:

I – кожна академічна група (підгрупа) демонструє зразок студентського куховарського мистецтва, а саме пропонує журі варіант студентського меню, який є дуже простим у виготовленні, не вимагає багато часу для приготування і, що найважливіше, складається відповідно до студентського бюджету (рецепт обов'язково додається);

II – кожен студент може виставити для огляду результати своєї творчості, в яких реалізувалися їх здібності й таланти, а саме: малюнки, вишиванки, іграшки, фотографії, зразки прикладного мистецтва тощо.

Однією з умов конкурсу є прилюдний захист виставленої експозиції: по-перше, дегустація членами журі та всіма бажаючими виробів студентського куховарського мистецтва з відповідними поясненнями; по-друге, захист пропонованого меню у вигляді інсценізації, ґрунтовної прозової чи віршованої доповіді, пісенної чи танцювальної презентації тощо.

Отже, на основі узагальнення всього вищезазначеного вважаємо за доцільне відбирати комплекс форм і методів навчання, які цілеспрямовано впливають на розвиток основних компонентів педагогічної обдарованості, виокремлених нами у попередніх розділах дисертації. Так, пропонуємо застосовувати для розвитку

- *педагогічних здібностей* – участь у підготовці та проведенні лекцій (розробка конспекту, підготовка комп'ютерної презентації, мікрровиступи тощо), ділові та рольові ігри, мікрвикладання фрагментів уроків, моделювання виховних проектів, колективні творчі справи тощо;

- *педагогічної креативності* – творчі конкурси, аукціони педагогічних ідей, індивідуальні завдання творчого характеру, аукціони педагогічних ідей, участь у студентській олімпіаді з педагогіки, колективні творчі справи;

- *інтелектуальних здібностей* – розробка логіко-структурних схем занять, відбір та розв'язування педагогічних задач, аналіз проблемних ситуацій, вивчення та аналіз педагогічної літератури, написання рефератів, наукових статей, проведення наукового студентського дослідження, проведення конкурсів творчих робіт тощо;

- *педагогічної спрямованості* – конкурси педагогічної майстерності, вивчення життєвого шляху та творчості видатних педагогів, знайомство

із творчо працюючими вчителями та вивчення їхнього досвіду, виконання творчих завдань під час педагогічної практики у школі тощо.

Література

1. Практикум з педагогіки: навч. посіб. / за заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка. – К., 2004. – 432 с.
2. Решетников П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: рождение мастера : кн. для преподават. высш. и средн. пед. учеб. заведений / П. Е. Решетников. – М. : Владос, 2000. – 304 с.
3. Хуторской А. В. Развитие одарённости школьников: методика продуктивного обучения : пособ. для учит. / А. В. Хуторской – М. : Владос, 2000. – 320 с.
4. Методика організації та проведення Всеукраїнської олімпіади з педагогіки : вид. 3-є. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 100 с.

ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ДО РОБОТИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ

Проблема обдарованості в наш час стає все більш актуальною. Це насамперед пов'язано з потребою суспільства в неординарних творчих особистостях. На сьогоднішній день в Україні здійснено ряд заходів, спрямованих на виявлення та підтримку обдарованих дітей, зокрема розроблено Концепцію та створено Державну програму роботи з обдарованою молоддю на 2007-2010 роки. У цьому документі, зокрема, зазначається, що в Україні склалася критична ситуація з поповненням національного господарства молодими кадрами. "Старіння" української еліти вже сьогодні негативно позначається на інноваційно-технологічному розвитку держави. Інтелектуальний творчий потенціал обдарованих учнів використовується неефективно, оскільки не створено сприятливих умов для реалізації їх здібностей. Серед основних проблем відзначається недостатність теоретичної обґрунтованості проблеми обдарованості (зокрема в питаннях підготовки спеціалістів до роботи з обдарованими дітьми), а також відсутність належного методичного і наукового забезпечення навчально-виховного процесу.

У нових умовах, які сьогодні переживає наше суспільство, вивчення інтелекту, психологічних механізмів та педагогічних засобів розвитку інтелектуальної обдарованості стає одним із пріоритетних завдань наукових досліджень. Раннє виявлення, навчання і виховання обдарованих дітей є одним із головних завдань удосконалення системи освіти. Проте недостатній рівень підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми, що виявляють нестандартність у поведінці і мисленні, призводить до неадекватної оцінки їх особистісних якостей і всієї їхньої діяльності [1; 3].

Нові завдання в галузі освіти вимагають спеціальної підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями. Аналіз відповідної наукової літератури свідчить, що дослідженню проблеми обдарованості приділяється належна увага. Однак у процесі її розв'язання виникає ряд суперечностей, найбільш суттєвою з яких вважаємо невідповідність між *необхідністю* підготовки *нової генерації педагогічних кадрів*, здатних виявляти і розвивати здібності та обдарування дитини, і *не розробленістю комплексу теоретичних і методичних засад* щодо забезпечення підготовки вчителя, здатного працювати із здібними дітьми. Отже, у реалізації проблеми ро-

боти з обдарованою молоддю все відчутніше проявляються недоліки професійної підготовки вчителя до здійснення відповідної діяльності.

Викладені вище положення призвели до необхідності вдосконалення системи педагогічної освіти, що в свою чергу вимагає створення відповідної технології підготовки майбутнього вчителя до роботи з інтелектуально обдарованою дитиною.

Технологічний підхід було обрано нами тому, що педагогічна технологія функціонує і як науковий підхід, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і як система способів, принципів, що регулюють процес навчання, і як реальний процес навчання. Поняття "педагогічна технологія" може бути представлене трьома аспектами: *науковим*, як частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст та методи навчання і проектує педагогічні процеси; *процесуально-описовим*, як алгоритм процесу навчання, сукупність цілей, змісту, методів та засобів досягнення запланованих результатів; *процесуально-дієвим*, як здійснення педагогічного процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів.

Дослідниками, зокрема Г. К. Селевком [4], виділяються основні критерії, за якими будуються педагогічні технології, а саме: *концептуальність* (концептуальні ідеї наукового пошуку); *системність* (логіка процесу, взаємозв'язок його частин, цілісність); *керованість* (можливість діагностичного цілепокладання, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами та методами з метою корекції результатів); *ефективність* (визначення показника оптимальності навчальної методики); *відтворюваність* (можливість застосування розробленої технології іншими викладачами).

Отже, педагогічна технологія розглядається нами як системна і послідовна реалізація на практиці проекту певної педагогічної системи професійної підготовки вчителя. Системний підхід охоплює всі напрями навчального процесу – від постановки цілей і конструювання змісту, засобів до перевірки ефективності роботи розроблених навчальних систем.

Тому підготовка майбутнього вчителя початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів на основі технологічного підходу передбачає дослідження всіх аспектів цього процесу, починаючи з постановки цілей, проектування, організації навчального процесу до перевірки ефективності створеної дидактичної системи.

Цільовий компонент передбачає проектування стратегічних, тактичних та оперативних цілей навчання студентів відповідно до розробленої моделі готовності майбутнього вчителя початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів.

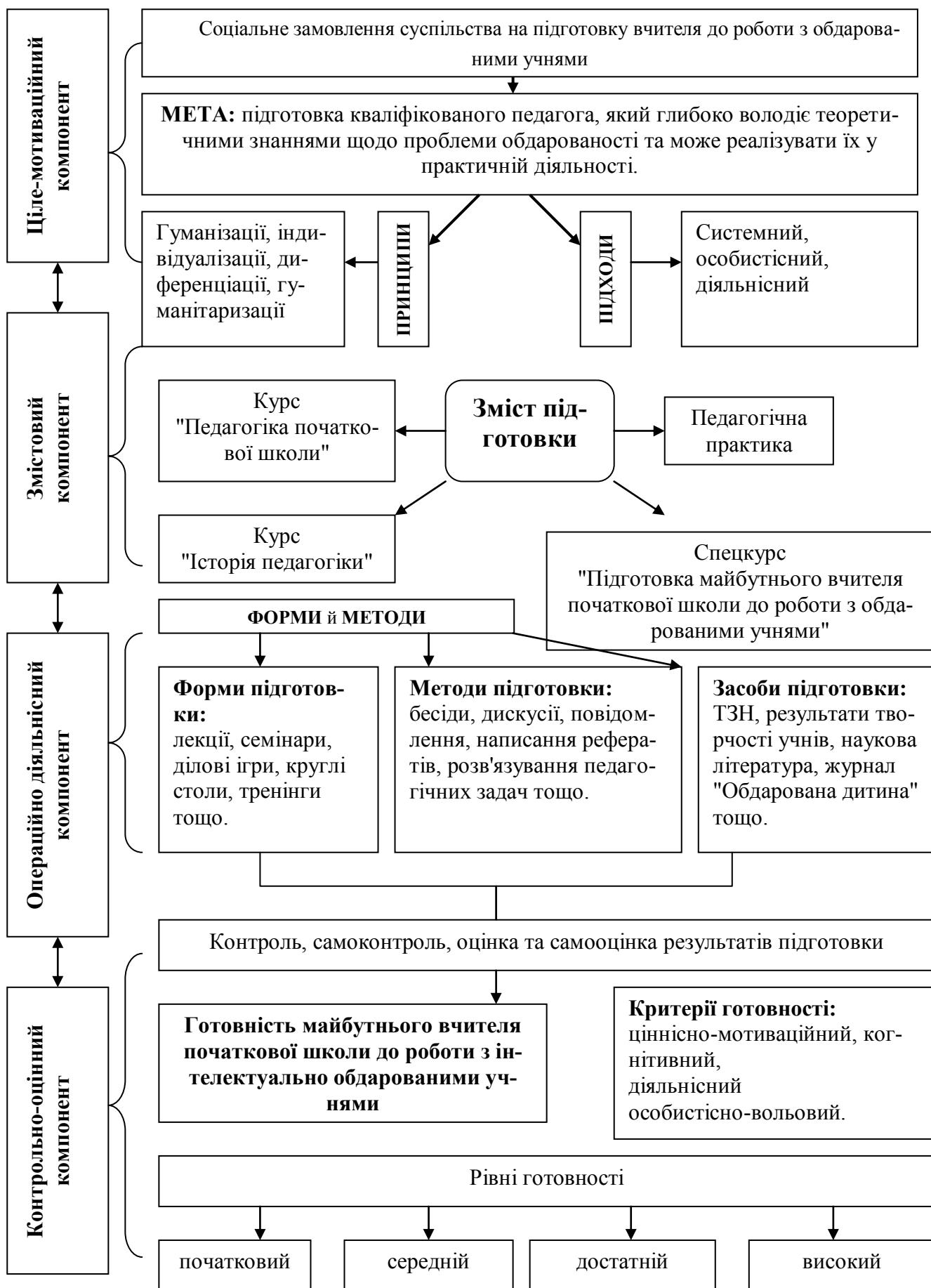


Рис. 1. Технологія підготовки майбутнього вчителя початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів

Мотиваційний компонент охоплює чинники, які спонукають студентів до цілеспрямованої і систематичної роботи з інтелектуально обдарованими учнями у практичній діяльності.

Змістовий компонент передбачає удосконалення змісту курсів "Педагогіка" та "Історія педагогіки" щодо збагачення його інформацією про особливості навчання і виховання обдарованих учнів, а також розробку спеціального курсу "Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з інтелектуально обдарованими учнями".

Діяльнісно-операційний компонент вміщує різноманітні види, форми, методи, засоби, прийоми професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, які спрямовані на реалізацію мети і завдань підготовки майбутнього вчителя початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів. Серед них ділові ігри, тренінги, дискусії, індивідуальні, творчі завдання, мікрОВикладання, моделювання, завдання творчого та дослідницького характеру тощо. При цьому студенти оволодівають комплексом різноманітних методів, прийомів, засобів, які допоможуть їм організувати педагогічно доцільну взаємодію з інтелектуально обдарованими учнями. Такий підхід дозволяє поставити і майбутніх педагогів у такі умови, де б кожен з них міг реалізувати свої можливості, виробити власну позицію, переконання щодо роботи з обдарованими учнями, формуватися як учитель-професіонал.

Контрольно-оцінний компонент спрямований на здійснення контролю та оцінки рівня готовності майбутнього вчителя початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів; відповідної корекції цього процесу.

Схарактеризуємо докладніше основні компоненти пропонованої технології.

Цільовий компонент технології. Під час проектування цілей та завдань процесу підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями було використано логіку таксономії навчальних цілей, розроблену групою американських учених під керівництвом Б. С. Блума у когнітивній сфері. Відповідно до визначених цілей технологічного процесу виділяються рівні сформованості у студентів знань з проблеми обдарованості. В остаточному варіанті технологічна побудова системи цілей розділу, визначених через певні види діяльності студентів, має такий вигляд (табл. 1).

Категорії цілей у пізнавальній сфері

Категорії цілей	Змістовна інтерпретація категорій навчальних цілей
Репродуктивний рівень (знання)	Знають визначення основних понять проблеми обдарованості – здібності, обдарованість, інтелектуальна обдарованість, види та сфери обдарованості, ознаки обдарованості, діагностика обдарованості тощо. Висвітлюють впливові чинники розвитку обдарованості особистості. Визначають стратегії, форми, методи, засоби розвитку обдарованості.
Адаптивний рівень (розуміння)	Розуміють природу обдарованості людини. Визначають та інтерпретують сутність основних понять проблеми на основі їх категорійного аналізу. Пояснюють залежність процесу розвитку обдарованості особистості від взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників. Усвідомлюють специфіку кожного із різновидів обдарованості.
Конструктивний рівень (застосування)	Складають психологічну характеристику обдарованих учнів. Використовують знання сутності основних понять проблеми у процесі рішення педагогічних ситуацій під керівництвом викладача, застосовуючи при цьому традиційні форми, методи і засоби для розв'язування стандартної проблеми.
Творчий рівень (аналіз)	Зіставляють категорії "задатки", "здібності", "обдарованість", "талановитість", "геніальність", визначають взаємозв'язок між ними. Аналізують наукову літературу з проблеми обдарованості, виділяючи основне, акцентуючи увагу на особливостях роботи вчителя початкової школи з обдарованими учнями. Використовують набуті знання у нестандартних ситуаціях, при розв'язуванні складних педагогічних проблем під керівництвом викладача, застосовуючи при цьому нестандартні прийоми і засоби.
Дослідницький рівень (синтез)	Встановлюють логіко-структурну залежність між основними поняттями проблеми. Розробляють структурні схеми організації роботи окремого вчителя та навчального закладу в цілому з розвитку обдарованості учнів, пишуть реферати з проблеми обдарованості, виступають з доповідями, повідомленнями. Розробляють індивідуальні програми розвитку обдарованої особистості. Узагальнюють результати своєї роботи.
Оцінно-узагальнюючий рівень (оцінка)	Оцінюють значення своїх знань з проблеми обдарованості у цілісній системі професійної підготовки, ґрунтуючись на чітких критеріях оцінки. Оцінюють позицію відомих педагогів та сучасних дослідників щодо підходів до проблеми навчання обдарованих учнів. Оцінюють результати власної діяльності.

Серед загальних цілей підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями можна визначити такі:

- ознайомлення з основними поняттями проблеми обдарованості; формування розуміння їх сутності; усвідомлення цілей, завдань, специфіки процесу навчання інтелектуально обдарованих учнів;

- стимулювання у студентів інтересу до процесу спілкування з обдарованою особистістю і розвиток у них позитивного ставлення до цієї категорії учнів;

- підготовка майбутнього вчителя до свідомого вибору оптимальних форм, методів, засобів навчання обдарованого учня.

Поглиблюючи набуті знання з педагогіки при вивченні спецкурсу "Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями", майбутні вчителі мають:

- ознайомитися з проблемою обдарованості та станом її вирішення в Україні;

- усвідомити сутність загальної та спеціальної обдарованості та їх різновидів;

- ознайомитися із особливостями психології обдарованих дітей, зокрема молодших школярів;

- оволодіти знаннями, які характеризують цілі та принципи організації навчання інтелектуально обдарованих дітей різних вікових груп;

- усвідомити основні стратегії, форми та методи навчання обдарованих учнів;

- аналізувати особливості роботи педагога з обдарованими учнями та способи організації навчального процесу з ними;

- застосовувати набуті знання при розв'язанні педагогічних задач та моделюванні елементів навчального процесу з обдарованими дітьми при підготовці та проведенні практичних занять.

Таким чином, основним завданням пропонованої технології є підготовка кваліфікованого педагога, який глибоко володіє теоретичними знаннями щодо проблеми обдарованості та може реалізувати їх у практичній діяльності.

Принципи організації педагогічного процесу.

Принцип гуманізації – полягає в орієнтації навчально-виховного процесу на особистість учня, що виявляється у виборі змісту, методів, засобів навчання і виховання. Учень знаходиться в центрі освітнього процесу. Цей принцип реалізується у виборі профілю класу, викладача з профільної дисципліни, свободі ухвалення рішення продовжити освіту в профільному класі або повернутися в традиційну систему навчання, в адаптації обдарованого учня до форм навчання, характерних для ВНЗ.

Принцип індивідуалізації – полягає в обліку психологічних індивідуальних відмінностей учнів: їх темпераменту, типу мислення, динаміки психічних процесів і так далі. Індивідуалізація ОУ полягає в

педагогічній (для психологотипу) підтримці, розробці індивідуальних освітніх маршрутів, підборі педагогічного інструментарію для контролю і корекції ходу і результатів процесу навчання і виховання.

Принцип диференціації – це такий підхід до навчання і виховання, який враховує відмінність учнів. Для навчання ОУ застосовується як внутрішня, так і зовнішня диференціація. Використовуються адаптивні різнорівневі форми навчання і контролю.

Принцип гуманітаризації – полягає в переважанні наук, пов'язаних з вивченням суспільства, культури, історії народу в навчальних планах. У загальноосвітній блок профільних і передпрофільних класів включені такі предмети, як «Світова художня культура», «Культура спілкування» та ін. Крім того, цей принцип реалізується через заходи позакласної роботи.

Змістовий компонент технології. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з інтелектуально обдарованими учнями реалізується у процесі викладання педагогічних дисциплін і охоплює такі складові: основні навчальні курси "Педагогіка" та "Історія педагогіки", спецкурс "Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з інтелектуально обдарованими учнями", педагогічна практика, а також проведення студентами експериментальної роботи, написання на основі цього наукових статей, рефератів, курсових, дипломних бакалаврських та магістерських робіт.

Нами було вдосконалено зміст основних курсів педагогічних дисциплін і введено для студентів IV курсу інституту педагогіки спеціальний курс, безпосередньо спрямований на підготовку майбутнього вчителя до роботи з інтелектуально обдарованими учнями. Так, до основного курсу "Педагогіка" було внесено доповнення у такі теми:

1. "Школяр, його розвиток і виховання".
2. "Планування роботи класного керівника".
3. "Педагогічна діагностика в роботі класного керівника".
4. "Розумове виховання школярів".
5. "Зміст освіти у сучасній школі".
6. "Форми організації навчання".
7. "Методи та засоби навчання".
8. "Індивідуальна робота з учнями".

У темі "*Школяр, його розвиток і виховання*" привертається увага майбутніх учителів до сутності понять "задатки", "здібності", "обдарування". Студенти аналізують та зіставляють ці категорії, доходючи висновку, що обдарованість – це рівень розвитку здібностей особистості, який перевищує середній рівень і дозволяє людині досягати високих результатів у певному виді діяльності. Майбутні вчителі знайомляться із

видами здібностей, зокрема аналізуються загальні та спеціальні здібності, що виступають передумовами для розвитку різних видів обдарованості. Поряд із загальними факторами, що впливають на становлення особистості учня, студенти характеризують чинники, що входять до структури обдарованості: когнітивні, особистісні, соціальні. На практичному занятті з цієї теми студентам пропонується провести невеличке дослідження: побудувати генеалогічне древо своєї родини; проаналізувати, що вони успадкували від своїх батьків та прадідів (при цьому використовується опорна схема заняття стосовно тих якостей, що передаються генетично). Особливо звертається увага на здібності до певних видів діяльності. У кінцевому результаті студенти складають таблицю та роблять відповідні висновки.

Тема "*Планування роботи класного керівника*" доповнена відомостями про сутність індивідуального плану розвитку особистості інтелектуально обдарованого учня: принципи та правила побудови тощо. На практичному занятті студенти складають "Карту обдарованої дитини", на основі якої здійснюється моніторинг досягнень учнів упродовж їх навчання у школі. Карта включає такі положення, як: загальні відомості про дитину (ППП, дата народження, домашня адреса, навчально-виховний заклад, який відвідував до вступу до гімназії тощо); дані про сім'ю та сімейне виховання; статус дитини у сім'ї (єдина, старша, молодша дитина); статус сім'ї, в якій виховується дитина (повна, неповна, багатодітна); стан здоров'я і фізичний розвиток дитини (зір, слух, моторно-рухова система, вади мовлення, кризові та психотравмуючі ситуації у житті дитини); результати конкурсного тестування з окремих (визначених керівництвом) предметів; сформовані інтереси та спеціальні здібності дитини (академічна сфера – лінгвістичні, літературні, суспільні, природничі, економічні, математичні; сфера руху та художньої діяльності – образотворчі, вокальні, музичні, хореографічні, акторські, спортивні); особливості психологічної адаптації до навчальної діяльності у гімназії (рівні: повний, виражений, помірний, початковий, відсутність адаптації); особливості психологічної адаптації до класного колективу (рівні: лідер, популярний, малопопулярний, ізольований).

На основі психолого-педагогічного спостереження за розвитком особистості гімназиста фіксується ряд показників. При цьому враховуються думки людей, які безпосередньо спілкуються з дитиною, а саме: шкільного психолога, педагогів, батьків. Усі вони, незалежно один від одного, характеризують рівень розвитку дитини за такими критеріями: загальна орієнтація у навколишньому середовищі (високий, середній, низький рівень); інтелектуальний розвиток; комунікативні здібності; самокритичність оцінювання своїх дій та вчинків; цілеспрямованість, на-

полегливість; орієнтація на здобуття максимуму необхідної інформації; культура мовлення; особливості нервової системи, темпераменту (врівноваженість, неврівноваженість, слабкість нервової системи, правша, лівша, рівень творчого розвитку).

Далі наводяться відомості про рівень психічного розвитку дитини за такими показниками: системність знань, увага, гнучкість мислення, логіка, пам'ять, спостережливість, уміння аналізувати, робити висновки, встановлювати зв'язки між подіями, причиною і наслідками тощо.

В індивідуальній картці учня фіксуються результати інтелектуального марафону впродовж терміну, передбаченого програмою. Особлива увага приділяється розвитку інтересів учнів через їх участь у роботі гуртків, факультативів, клубів, секцій тощо. Крім того, формулюються висновки стосовно здібностей гімназиста до занять науковою працею за допомогою ряду показників, зокрема: уміння висловлювати думки чітко і ясно; рівня розвитку моторної пам'яті; розуміння абстрактних понять; здатності до узагальнення; зацікавленості науково-популярною літературою; вміння формулювати мету та завдання дослідження, планувати свою діяльність; схильності до експериментування; потребою у пошуку нестандартних рішень; потребою у нових знаннях тощо. Окремо вказуються тема наукового дослідження, наявність наукових статей, інших робіт.

Результатом проведеної роботи є індивідуальні рекомендації стосовно розвитку інтелектуальних та творчих здібностей кожного гімназиста.

Тема *"Педагогічна діагностика в роботі класного керівника"* доповнена діагностиками здібностей учнів. Зокрема, майбутні вчителі знайомляться із такими відомими методиками, як: психологічні тести (тестові методики Г. Айзенка, прогресивні матриці Равена, опитувальник домінуючих здібностей Г. Гарднера та інші), призначені для вивчення логічності мислення учнів, коефіцієнта інтелектуальності, розподілу здібностей тощо. На практичних заняттях студенти навчаються користуватися цими методиками, перевіряючи власний рівень розвитку інтелектуальних, творчих, домінуючих здібностей тощо.

Вивчаючи тему *"Розумове виховання школярів"*, майбутні вчителі поглиблюють свої знання щодо розуміння сутності понять "інтелект", "інтелектуальні здібності", "інтелектуальний розвиток", "інтелектуальна обдарованість" тощо. Глибоко аналізуються сучасні підходи до розуміння природи інтелекту, зокрема дослідження Г. Айзенка, Г. Гарднера тощо. Студенти знайомляться із формами і методами виховної роботи класного керівника щодо інтелектуального розвитку учнів різних вікових груп.

До змісту теми *"Зміст освіти в сучасній школі"* внесено корективи щодо стратегій навчання обдарованих дітей, зокрема інтелектуально обдарованих. Майбутні вчителі дізнаються, що у зарубіжній школі найчастіше використовують такі стратегії навчання обдарованих дітей як прискорення, збагачення, поглиблення, проблемність тощо. На практичному занятті студенти аналізують зміст сучасних підручників для початкової школи, визначаючи можливості реалізації названих стратегій у навчанні учнів молодших класів.

Теми *"Форми організації навчання"* і *"Методи та засоби навчання"* збагачені матеріалом, який розкриває необхідність застосування для навчання інтелектуально обдарованих учнів творчих методів навчання, які спрямовані на визнання раніше невизнаних або невикористаних можливостей; повагу до бажання дітей самостійно працювати; уміння стримуватися від втручання у процес творчої діяльності; надання дитині свободи вибору; індивідуалізацію навчальної програми залежно від особливостей учня тощо. Студенти дізнаються, що у роботі з обдарованими дітьми можуть бути використані різноманітні форми навчання: фронтальні (дискусії, елементи проблемного навчання, дидактичні ігри), групові (парні, постійні групи зі зміною функцій їх учасників, поділ класу на групи з однаковим завданням, з різним завданням), індивідуальні тощо. Аналізується потенціал самостійної роботи інтелектуально обдарованих учнів, *позакласної та позашкільної роботи* (виконання учнем позанавчальних завдань; відвідування гуртка, клубу, секції або участь у тематичних масових заходах (вечорах любителів літератури, математики, природи та ін.); огляди-конкурси тощо.

Тема *"Індивідуальна робота з учнями"* безпосередньо присвячена особливостям роботи вчителя з обдарованими дітьми. На цьому занятті формуються уявлення студентів про сучасні концепції обдарованості особистості, особливості прояву обдарованості, її види та сфери, можливості розвитку обдарованості, зокрема розвитку когнітивної сфери особистості, та про можливості становлення обдарованості дітей у контексті навчально-виховного процесу.

Отже, удосконалення змісту основного курсу "Педагогіка" дозволяє дати майбутньому вчителю загальне уявлення про сутність обдарованості, навчити студентів ідентифікувати її види, ознайомити з основними стратегіями, формами, методами та засобами навчання і виховання обдарованих учнів.

Курс *"Історія педагогіки"* також було збагачено відомостями про розвиток і становлення уявлень відомих педагогів і мислителів минулого про природу обдарованості, про необхідність та специфіку навчання і виховання обдарованих дітей тощо. Студенти дізнаються про думки

філософів Давнього світу Сократа, Платона, Аристотеля, Квінтіліана про обдаровану особистість, її особливості та способи навчання. При вивченні творчості Я. А. Коменського, Дж. Локка, Й. Г. Песталоцці та інших виданих педагогів майбутні вчителі аналізують праці цих мислителів, звертаючи увагу на їх поради щодо організації навчання обдарованих учнів.

Для поглибленого вивчення майбутніми вчителями початкової школи проблеми навчання обдарованих учнів нами розроблено *спеціальний курс "Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з інтелектуально обдарованими учнями"*, який студенти можуть вибрати на 4 курсі. Він викладається у 7-8 семестрах, і для його вивчення відводиться 72 години: лекції – 22 год., семінари – 22 год., самостійна робота – 28 годин.

За своєю структурою представлена програма відповідає вимогам до професійної підготовки майбутнього педагога, доповнює базові навчальні курси "Педагогіка" та "Історія педагогіки" у вищих навчальних закладах, поєднує традиційні підходи з інноваційними процесами, які відбуваються в освіті. Програма побудована відповідно до принципів науковості та об'єктивності у підходах до розгляду феномену обдарованості; інтеграції педагогічних та психологічних знань; єдності теорії та практики. Перший модуль спецкурсу – "*Поняття про обдарованість*" – знайомить студентів з базовими поняттями проблеми, до яких належать, перш за все, такі категорії, як "обдарованість", "талант", "геній". Їх аналізу та встановленню взаємозв'язку між ними надається багато уваги. Крім цього, докладно розглядаються поняття "задатки" та "здібності", аналізуються підходи до класифікації здібностей, наводиться структура творчих здібностей та критерії їх оцінювання. Розкривається сутність обдарованості та її види, розглядаються основні підходи до вивчення різних видів обдарованої особистості. У цьому розділі також досліджується генеза основних психолого-педагогічних ідей з проблеми обдарованості як в історії вітчизняної, так і зарубіжної науки.

Програма спецкурсу "Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями" (за модульною системою)

Теми	Кількість годин для денної форми навчання				Форми контролю
	У тому числі				
	Всього	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота	
Модуль I. Поняття про обдарованість					
Тема 1. Сутність обдарованості та її місце у структурі особистості.	10	4	2	4	Тест
Тема 2. Сучасні моделі обдарованості та їх основні складові елементи.	8	2	2	4	Тест
Тема 3. Види обдарованості.	10	2	4	4	Реферат
Тема 4. Особливості обдарованої особистості.	8	2	2	4	Повідомлення
Загалом по I модулю	36	10	10	16	Контрольна робота
Модуль II. Організація навчання й виховання інтелектуально обдарованої особистості					
Тема 1. Досвід розвинених країн світу в організації навчання і виховання обдарованих дітей.	6	2	2	2	Реферат
Тема 2. Організація роботи з обдарованими дітьми у сучасній системі освіти України (узагальнений досвід).	6	2	2	2	Аналіз досвіду
Тема 3. Діагностика обдарованості: вимоги, етапи, методи.	6	2	2	2	Аналіз досвіду
Тема 4. Програми роботи з обдарованими дітьми: види, вимоги до створення.	6	2	2	2	Аналіз досвіду
Тема 5. Форми та методи виховання обдарованої дитини.	6	2	2	2	Аналіз досвіду
Тема 6. Форми та методи навчання обдарованої дитини.	6	2	2	2	Аналіз досвіду
Загалом по II модулю	36	12	12	12	Контрольна робота

У другому модулі спецкурсу – "Організація навчання й виховання обдарованої особистості" – студенти знайомляться з принципами особистісно-зорієнтованого навчання і виховання; напрямками виховання; індивідуа-

льно-типологічними особливостями обдарованої особистості; методами її вивчення; методами і прийомами виховання та самовиховання; питаннями організації навчального процесу; особливостями роботи загальноосвітніх навчальних закладів щодо розвитку обдарованості учнів. Одночасно студенти оволодівають основними науково-педагогічними методами вивчення обдарованої особистості. Серед них теоретичні та емпіричні методи: теоретичний аналіз педагогічної літератури, вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду, анкетування, спостереження, бесіда, рейтинг, самооцінка; методи стимулювання пізнавальної діяльності, методи контролю й аналізу ефективності навчально-виховної діяльності щодо розвитку здібностей та обдарувань учнів.

Майбутні вчителі ознайомлюються з особливостями діяльності вчителя-вихователя щодо розвитку здібностей та обдарувань учнів. Вони мають усвідомити велику соціальну відповідальність учителя за долю майбутнього покоління.

Окреме місце у спецкурсі займає науково-методичний супровід обдарованої особистості, зокрема загальношкільні програми розвитку здібностей та обдарувань учнів. Студенти аналізують окремі програми, знайомляться з вимогами до їх укладання.

Глибоко розглядаються проблеми обдарованої особистості, які виникають у позанавчальній діяльності, зокрема: обдарована особистість і взаємовідносини у сім'ї; методи роботи з батьками; організація позаурочної навчально-виховної діяльності; неформальні об'єднання обдарованих особистостей; напрямки роботи з громадськістю тощо.

Виключного значення набуває вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду з пропонованої проблеми.

Вивчення названих модулів будується за принципом поєднання теоретичних знань, набутих студентами під час вивчення спецкурсу, із оволодінням практичними вміннями та навичками. Лекції чергуються із практичними заняттями, які проходять у формі ділової гри, рольового перевтілення, мікрОВикладання, розробки авторських виховних проєктів тощо. Студенти, використовуючи набуті знання, навчаються виявляти індивідуальні особливості кожної особистості; оволодівають методиками ідентифікації обдарованості; розробляють власні методики дослідження; проводять дискусії, бесіди; навчаються складати програми розвитку здібностей та обдарувань учнів, планувати відповідну роботу навчального закладу; розв'язують педагогічні задачі; складають план бесіди для батьків; розробляють плани факультативних занять, проєктують позакласні заходи, конкурси, презентації обдарованої особистості тощо.

Запропонована програма дозволяє дати досить ґрунтовні знання з цієї проблеми та сформувані на належному рівні вміння та навички ро-

боти з обдарованими молодшими школярами, а також задовольнити вимоги освіти в широті охоплення матеріалу.

Однак вище охарактеризований аспект готовності педагога до роботи з обдарованими учнями в початковій школі не є достатнім. Не менш важливими, на нашу думку, є індивідуальні особливості педагога, рівень розвитку його здібностей, професійної майстерності. Ці чинники мають значний вплив на успішність реалізації творчого потенціалу обдарованих учнів. Тому нагальною потребою є формування творчої особистості педагога (протягом усього періоду навчання у вузі), який здатний навчати, розвивати, розуміти індивідуальні особливості й потреби учнів; учителя який володіє методами творчої діяльності і не зупиняється на досягнутому.

Розвиток творчості вимагає комплексу заходів, потребує удосконалень навчального процесу на основі таких принципів:

- Звільнення особи від тотальної всеохоплюючої регламентації мислення, оцінювання фактів і явищ, висловлювання здогадок, поведінки в процесі навчання тощо. Адже всеохоплююча регламентація породжує психологічні бар'єри щодо самостійності творчості.

- Здійснення навчання на високому рівні складності, адже таке навчання спонукає до творчості.

- Посилення ролі гіпотетичного мислення у навчанні, що сприятиме формуванню здатності передбачати, висловлювати свої думки ідеї та захищати їх.

- Систематичне створення ситуації вибору для студентів.

- Зростання питомої ваги діалогічної форми навчання як особливої „взаємодії повноцінних розумінь”, що обумовлює поєднання зовнішнього та внутрішнього діалогів.

Тому одним з напрямів підготовки є введення у кожен навчальний предмет спеціальних *завдань, спрямованих на розвиток творчих здібностей*: завдань, спрямованих на розвиток здібності бачити протиріччя та проблеми; завдань, спрямованих на формування незалежності суджень взагалі, оцінних суджень – зокрема; завдань, спрямованих на розвиток гіпотетичного мовлення; завдань, спрямованих на розвиток фантазії.

З огляду на психологічні, фізіологічні, дидактичні й інші особливості навчання й розвитку обдарованих дітей, основною вимогою до підготовки педагогів для роботи з ними є зміна педагогічної свідомості, а саме зміна сформованих раніше в певного педагога стереотипів сприйняття (учня, навчального процесу та самого себе), спілкування і поведіння (способів взаємодії) і, нарешті, методів навчання і виховання. Тому підготовка вчителя початкових класів до роботи з обдарованими дітьми має містити:

1) формування знань (уявлення) про те, що таке обдарованість, ознайомлення з особливостями обдарованих дітей у початковій школі;

2) формування особистісного ставлення до обдарованого (як і до будь-якого іншого) учня не як до об'єкта педагогічного впливу, а як до суб'єкта спільно конструйованої педагогічної взаємодії, в ході якої відбувається навчання й розвиток учнів (в ідеалі — й самого педагога);

3) навчання основних організаційних форм, психологічних і дидактичних методів практичної роботи з обдарованими дітьми в освітніх установах різного типу та в різних освітніх середовищах (сімейному, шкільному, позашкільному тощо);

4) практичне знайомство з роботою (відвідування) освітніх установ різного типу, які працюють з обдарованими дітьми [1].

Таким чином, введення у навчальний процес спеціальних курсів та спрямованість педагогічного процесу на розвиток творчих здібностей студентів дозволить значною мірою вплинути на формування підготовки вчителя початкових класів до роботи з обдарованою особистістю.

Діяльнісно-операційний компонент технології.

Провідною формою реалізації спецкурсу у вищому навчальному закладі є лекція. Вона закладає основи розуміння і ставлення до предмета. Лекція – це розгорнутий, організований у доступній формі систематичний виклад сутності певної проблеми. Дидактичним завданням лекції є не тільки ознайомлення студентів з основним змістом, закономірностями, головними ідеями, а й спрямування міркувань для їх подальшої самостійної роботи. Тому ми пропонуємо провести лекційні заняття на теми: "Сутність обдарованості та її місце в структурі особистості", "Сучасні моделі обдарованості та їх основні складові елементи", "Навчання обдарованих учнів на уроках рідної мови та читання в початковій школі".

Іншою формою реалізації спецкурсу є семінарські заняття, що забезпечують розвиток творчого професійного мислення, пізнавальної мотивації і професійного використання знань у навчальних умовах. Ми пропонуємо реалізовувати різноманітні форми проведення семінарів.

Семінар-бесіда має таку структуру: слово викладача, бесіда за окремими невеличкими питаннями, підсумкове слово викладача.

Семінар-дискусія на тему: „Досвід розвинених країн світу в організації навчання та виховання обдарованих дітей". Найпростішою його формою є обговорення протягом короткого часу певної проблеми в групах із кількох осіб, а потім аналіз результатів цих обговорень у складі всієї групи. Ми пропонуємо провести інший варіант заняття шляхом виконання певних ролей: ведучий, опонент чи рецензент,

логік, психолог, експерт та інші *особи*. *Ведучий* виконує всі керівні обов'язки педагога: стежить за ходом семінару, обговорення проблем, за аргументацією виступів, заохочує товаришів до активної участі в аналізі проблем, підсумовує результати заняття тощо.

Опонент або *рецензент* повинен не тільки проаналізувати основні позиції доповідача, а і знайти помилки та вразливі місця у виступі й запропонувати свій, найбільш оптимальний варіант розв'язання проблеми.

Логік з'ясовує суперечності й логічні помилки у виступах доповідача та опонента, уточнює визначення понять і категорій, аналізує хід доведень тощо.

Психолог відповідає за організацію змістовного спілкування і взаємодію учнів під час семінару-дискусії, сприяє узгодженості спільних навчальних дій, доброзичливості взаємин, не допускає перетворення дискусії на конфлікт шляхом згладжування різких думок, зведення їх до жартів, стежить за правилами ведення діалогу.

Експерт оцінює дієвість усієї дискусії, правомірність висунутих гіпотез і передбачень, зроблених висновків, висловлює свою думку про внесок того чи іншого учасника в прийняття спільного рішення, дає загальну характеристику дискусії тощо.

Інші учасники дискусії мають стежити за її розвитком, ставити запитання доповідачеві, опонентові, рецензентові, активно включатися в спілкування на будь-якому етапі дискусії, висловлювати свої думки та оцінки, доповнювати тих, хто виступав, робити критичні зауваження щодо предмета дискусії, вести себе коректно щодо товаришів та їхніх висловлювань тощо. Також згідно з методикою заняття і побажаннями учасників семінару-дискусії можуть пропонуватися й інші ролі. Коли чисельність студентів досить велика, можна призначити на вищезазначені ролі кілька осіб.

Семінар-дослідження. Елементи семінару доцільно застосовувати при вивченні діагностики обдарованості учня. У цьому питанні доцільно не лише розглянути методики виявлення обдарованості, а й провести їх на студентах з метою з'ясування своїх нахилів та здібностей.

Семінар-взаємонавчання на тему „Дидактичні поради з розвитку творчих здібностей молодших школярів“. Кожним студентом розглядається окрема вправа з розвитку творчих здібностей для початкової школи. Студенти сідають рядами, відповідно до своєї теми, і за командою викладача за визначений час викладають один одному зміст вправи, обговорюють суперечливі моменти, доходять спільної

думки. Перший ряд навчає другий, а третій – четвертий. Після цього перший навчає четвертий, а другий – третій. Дії повторюються.

Під час проведення лекційних та семінарських занять спецкурсу особливе місце займають *вербальні методи*. До них відносяться розповідь, пояснення, бесіда.

Бесіда – метод словесного обговорення матеріалу, що вивчається. Викладач має уважно стежити за відповідями студентів, за їх повнотою, правильністю, обґрунтованістю. Коли відповідь є помилковою, доцільно ставити запитання типу: „Хто має іншу думку щодо розв'язання цієї проблеми?" або „Хто має бажання доповнити?". Тільки після цього викладач повинен констатувати правильну відповідь, якщо вона обґрунтована, повна, і навпаки – сам давати правильну відповідь, коли вона помилкова або неповна. Ефективність бесіди залежить від уміння педагога керувати її ходом, уважно стежити за часом, ставити основні та додаткові запитання, уважно слухати відповіді студентів. Формуванню навичок творчого мислення сприяє метод **сократівської бесіди**. Вона здійснюється шляхом постановки перед студентами певних запитань у чіткій логічній послідовності. Викладач формує запитання так, щоб вони давали не готові відповіді, а на основі аналізу певних явищ і фактів формували власні погляди та знання.

Пояснення – словесне тлумачення понять, явищ, найскладніший вид розповіді. Метод пояснення переважно використовується під час викладання нового матеріалу, а також у процесі закріплення. Успіх пояснення залежить від його доказовості, логіки викладу, добору аргументації. Вагоме значення мають чіткість мовлення, темп, образність мови.

Розповідь – послідовне розкриття змісту навчального матеріалу. Розповідь повинна відповідати певним вимогам: забезпечити виховну спрямованість навчання, оперувати тільки достовірними і перевіреними наукою фактами; спиратися на доступну кількість прикладів і фактів; будуватися за планом; передбачати зрозумілість основної думки та головних моментів; містити висновки та узагальнення.

Дискусія – дієвий метод обговорення питання, що вивчається. Вона передбачає колективне обговорення якоїсь суперечливої проблеми, під час якої пізнається істина. Викладачу варто керуватися такими рекомендаціями: хибні відповіді необхідно трактувати з повагою і приязню, не допускаючи насмішок і жартів з боку інших її учасників. Під час дискусії має панувати атмосфера творчості, щирості, невимушеності, принциповості. Необхідно вчити поважати опонента, відстоювати свої аргументи і поважати інших.

Як відомо, студенти з побаченого запам'ятовують 40 %, з почутого – 20 %, а з одночасно побаченого і почутого – 80 %. Тому доцільно застосовувати *наочні методи*. Серед наочних методів найчастіше застосовується метод показу. Показ – навчальний метод, який є сукупністю прийомів, дій, і засобів, за допомогою яких створюється наочний образ предмета. Загальновідомі два види показу: ілюстрування і демонстрація. Значення **ілюстрування** полягає в тому, що ілюстрації яскравіше увиразнюють думку педагога: плакати, схеми, таблиці, малюнки на дошці. **Демонстрування** характеризується рухливістю засобу показу: навчальний кінофільм чи його фрагменти, навчальна телепередача. Метод ілюстрування і демонстрування вимагає суворого дотримання ряду технічних прийомів і правил. Наприклад, об'єкт, що демонструється, має розміщуватися так, щоб він був доступний усім, під час демонстрування не можна затуляти таблиці своїм корпусом.

Самостійна робота студентів. Суть методу в самостійному виконанні завдань студентом з метою повторення і глибшого засвоєння матеріалу, який вивчається. Самостійна робота студентів полягає у виготовленні таблиць, схем, діаграм; виконанні творчих робіт, написанні наукових статей; засвоєнні нового матеріалу; виконанні усних завдань; підготовці доповідей, рефератів.

Як зазначають дослідники, біля 40% коефіцієнта корисної дії спеціалісти отримують під час спілкування на різних конференціях, семінарах. Тому ми пропонуємо застосовувати метод круглого столу під час розгляду теми: "Досвід розвинутих країн світу в організації навчання і виховання обдарованих учнів". Суть цього методу полягає в тому, що студенти заздалегідь готують доповіді, реферати, виступи. На занятті вони заслуховуються, після чого починається їх обговорення, аналіз, коментування, обмін думками. Щоб створити сприятливі умови для активної участі всіх студентів у цьому процесі, викладачу слід дотримуватися рекомендацій, які стосуються проведення дискусії. Також можна застосовувати технічні засоби, матеріали з періодичної преси, схеми, наочні приклади тощо.

Під час реалізації спецкурсу ми пропонуємо застосовувати метод гри. За ігровою методикою можна виділити: предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні ігри та гру-драматизації. Ефективним, на наш погляд, буде використання імітаційних ігор та рольових. Імітаційні – імітують події, конкретну діяльність учнів, учителів, а рольові ігри сприяють відпрацюванню тактики поведінки, дій, виконання функцій та обов'язків конкретної особистості. Для проведення гри з використанням ролі розробляється модель ситуації, розподіляються ролі. Доцільним є застосування методу аналізу конкретної ситуації, що сприяє оволодінню

професійними знаннями шляхом самостійного вирішення проблеми. Група студентів, перед якою ставиться ситуація, повинна запропонувати якомога більше ідей щодо її розв'язання.

Нами було використано низку методик, запропонованих І. Гарвасюк, для проведення семінару-практикуму "Робота з обдарованими дітьми. Проблеми та способи їх вирішення". Наведемо деякі приклади [2, с. 18-19].

Активізація діяльності учасників за допомогою гри "Акваріум".

Ведучий: Зараз ви по колу, за годинниковою стрілкою, передаючи мікрофон, дасте коротеньку відповідь на запитання: "Як можна виявляти обдарованість?" (Відповіді слід записувати у вигляді променів. На основі записаного робиться висновок).

Потрібно пам'ятати, що виявлення здібностей обдарованих дітей приносить користь не лише їм, а й усьому суспільству. Чим раніше починається розвиток юних обдарувань, тим краще, адже талант може й не виявитися, якщо під час виховання та навчання не буде створено умов для його розвитку.

"Мозковий штурм"

Учасникам пропонують дати відповіді на запитання:

— Які умови потрібно створити для роботи з обдарованими дітьми?

— Які типові умови створено в закладах нового типу?

(Учасники подають ідеї, їх записують на дошці.)

Висновок:

— Чи достатні умови створено для роботи з обдарованими дітьми?

— Що потрібно для роботи з обдарованими дітьми?

Робота в групах

Важливим моментом у роботі з обдарованими учнями є розробка форм та методів роботи з ними. І зараз, під час вправи, разом з'ясуємо, якими формами та методами ми керуємося, організовуючи навчальну та виховну роботу з обдарованими дітьми, і які з них, на вашу думку, дають хороші результати.

Завдання. Учасникам пропонують вибрати смужку певного кольору й об'єднатися в групи (по 4 особи). У групах варто обговорити питання: "Які форми і методи роботи ви використовуєте в роботі з обдарованими дітьми?", "Що, на вашу думку, є найефективнішим і дає хороші результати?" (Визначити 1, 2, 3, ... місце за важливістю). Час на обговорення в групах – 5 хв. Вибрати доповідача. Результати згрупувати.

Висновок: які форми та методи використовують учасники в навчально-виховному процесі? Що є найефективнішим у роботі?

Рольова гра: Аналіз ситуацій

Розгляньмо обдарованість як проблему з різних позицій за допомогою рольової гри.

Ситуація 1.

Дитина, навчаючись у гімназії, виявила артистичні здібності (співає, декламує вірші). Через часті виступи як у гімназії, так і на різних конкурсах у дитини знизилася успішність у навчанні, та ще в її характері з'явилися зверхність, байдужість до життя гімназії. Постало питання про те, що дівчинка не відповідає правилам "Статуту гімназії". (Обговорення проблеми.)

Ролі грають: директор, завучі, вчителі, класний керівник дівчинки, батьки, однокласники, дівчинка.

Завдання: вибрати пелюстку квітки, на якій із зворотного боку написано роль, згрупуватися відповідно до кольорів пелюстки (тобто ролей), і розглянути: цю проблему кожному зі своєї позиції, зважити всі "за" і "проти". Від групи вибрати одного доповідача. На обговорення в групі відводять 3 хв. (Учасники вибирають ролі.)

Ситуація 2.

Оксана дуже добре вчилася, була старанною, активною, допитливою ученицею, всім цікавилася. Кожен учитель помічав у дівчинки здібності відповідно до свого профілю уроку і пропонував їй їх розвивати (гуртки, секції, пізніше олімпіади, захисти робіт з математики, історії, літератури). Через свою старанність, відповідальність дівчинка "розривалася", намагалася встигати всюди. У старших класах Оксана вибрала певний профіль для свого розвитку, але часто чула від учителів: "Ми тебе готували...", "Ми на тебе сподівалися..."

Ролі грають: директор, завучі, вчителі, класний керівник дівчинки, батьки, однокласники, дівчинка.

Завдання: вибрати пелюстку квітки, на якій із зворотного боку написано роль, згрупуватися відповідно до кольорів пелюстки — тобто ролей, і розглянути цю проблему кожному зі своєї позиції, зважити всі "за" і "проти". Від групи вибрати одного доповідача. На обговорення в групі відводять 3 хв. (Учасники вибирають ролі.)

Вправа "Відкритий мікрофон"

Учасникам пропонують дати відповідь на запитання: "Яка ваша роль у роботі з обдарованими дітьми". (Учасники, передаючи мікрофон по колу, відповідають на запитання) [2].

У реалізації спецкурсу можливі інші методи і форми його проведення. Усе залежить від творчості та бажання викладача і студентів. Проте викладач має пам'ятати, що тільки правильний вибір і застосування методів навчання можуть забезпечити високий рівень знань сту-

дентів і виховати в них потребу в систематичній свідомій, творчій, навчальній праці.

Контрольно-оцінний компонент технології.

Методи контролю сприяють виявленню рівня реальних досягнень у навчанні, з'ясуванню недоліків цього процесу і шляхів їх подолання внесенню до нього необхідних коректив. До нього відносяться *метод усного контролю*, який здійснюється шляхом індивідуального і фронтального опитування; *метод письмового контролю*, *метод тестового контролю*, в основі якого лежать тести – спеціальні завдання, виконання (чи невиконання) яких свідчить про наявність (відсутність) у студентів певних знань. Цікавим методом контролю є метод *інтелектуальної розминки*. Цей метод можна застосовувати з метою приведення студентів в активний „стартовий” стан за допомогою актуалізації їхніх знань, обміну думками, опрацювання загальної позиції та формування мотивації до навчально-пізнавальної діяльності. Водночас викладач має можливість з'ясувати рівень підготовленості студентів до розв'язання певних теоретичних та практичних проблем та набуття знань. Інтелектуальна розминка проводиться у швидкому темпі у формі експрес-опитування: викладач звертається до студентів із запитаннями, на які вони повинні дати коротку, але конкретну і змістовну відповідь. На проведення цього дидактичного заходу відводиться 10-15 хвилин. Розминка може передувати практично будь-яким груповим заняттям.

Для визначення схильності майбутнього вчителя до роботи з інтелектуально обдарованими дітьми студентам пропонуються спеціально розроблені опитувальники. Майбутні вчителі оцінюють себе, відповідаючи на запитання такого характеру:

- Чи відчуваєте ви бажання зайнятися вивченням особливостей неординарних особистостей? а) так, це мене приваблює; б) ні, мене це не приваблює; в) все залежить від затребуваності таких людей у суспільстві.

- Вам часто доводиться займатися пошуком нових методів розвитку здібностей дітей? Чи відчуваєте ви задоволення при цьому? а) так; б) задовольняюся лише тим, що є; в) ні, тому що вважаю слабкою системою стимулювання.

- Чи вважаєте ви, що сучасні форми й методи роботи з обдарованими дітьми можуть бути поліпшені? а) так; б) ні, вони і так досить гарні; в) так, у деяких випадках, але при сучасному стані школи – не дуже.

- Чи впевнені ви, що самі можете брати участь у роботі з обдарованими дітьми? а) так, у більшості випадків; б) ні; в) так, у деяких випадках.

Обробка результатів дозволяє виявити недоліки у підготовці студентів до відповідної роботи.

49 і більше балів. Маєте велику схильність до роботи з обдарованими дітьми. У вас є для цього потенційні можливості. Ви здатні стимулювати творчу активність, підтримувати різні види творчої діяльності учнів.

Від 24 до 48 балів. У вас є схильності до роботи з обдарованими дітьми, але вони вимагають розвитку ресурсів і активного саморегулювання в інтелектуальному процесі. Вам необхідний правильний вибір об'єкта спрямованості творчого інтересу учнів.

25 і менше балів. Схильностей до роботи з обдарованими дітьми, звичайно, обмаль. Більшою мірою ви самі не проявляєте до цього "особливої заповадливості". Але при відповідній мобілізації духовних сил, віри в себе, кропіткій роботі зможете досягти багато чого у вирішенні цієї проблеми.

Література

1. Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: монографія / О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. ун-т, 2005. – 456 с.
2. Гарвасюк І. Семінар-практикум / І. Гарвасюк // Завуч. – 2006. – № 4 (262). – С. 18–19.
3. Гільбух Ю. З. Внимание: одаренные дети / Ю. З. Гильбух. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. К. Селевко – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
5. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості : підруч. / С. О. Сисоева – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.

МЕТОДИКА ПОЕТАПНОГО УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ

Як показують теоретичні та експериментальні дослідження, для функціонування складних динамічних систем пізнання необхідно управління, яке протидіє дезорганізації системи, забезпечує здійснення її цілей і завдань. „У найзагальнішому вигляді управління може бути визначене як упорядкування системи, тобто приведення у відповідність об'єктивній закономірності, яка діє в даному середовищі” [7, с. 25].

Ми розглядаємо моделювання як засіб підготовки до спілкування. Тоді прийоми управління процесом моделювання педагогічних ситуацій повинні забезпечувати формування позитивних мотивів у педагогічному спілкуванні, засвоєння теоретичних знань і відпрацювання засобів практичних дій.

Потрібно також пам'ятати, що управління діяльністю студентів включає два основних функціональних аспекти: і н ф о р м а ц і й - н и й , що пов'язаний з розробкою предметного змісту діяльності студента, і о р г а н і з а ц і й н и й , спрямований на розробку форм діяльності студента.

Загальна стратегія викладача – включити студента в активну і самостійну творчу діяльність, поставити в позицію суб'єкта цієї діяльності для того, щоб він оволодів способами моделювання педагогічних ситуацій, які йому пропонуються, щоб краще оволодів навичками спілкування, комунікативними вміннями.

Враховуючи основні завдання розробленої нами методики в управлінні процесом моделювання педагогічних ситуацій, як засобом підготовки студентів педвузу до спілкування з учнями, ми виділяємо такі етапи: п і д г о т о в ч и й , т р е н у в а л ь н и й і т в о р ч и й .

На першому, п і д г о т о в ч о м у етапі, в центрі уваги повинно бути засвоєння теоретичних та операційних знань, які лежать в основі моделювання. На цьому ж етапі студенти почнуть моделювати найпростіші педагогічні ситуації репродуктивного типу, тобто моделювати ситуації теоретичного та експресивного блоків.

Під час подачі теоретичного матеріалу викладачеві доцільно поряд з розв'язуванням інформаційних завдань, використовувати прийоми, які контролюють під час лекції рівень розуміння студентами матеріалу, що вивчається. Тут не уникнути риторичних запитань, короткої бесіди на початку лекції з попередньо вивченого матеріалу. Можна подати систему запитань і завдань за підручником, за навчальними посібниками і

додатковою літературою, підтвердити теоретичні положення ситуаціями, які розкривають зміст положень, понять, явищ педагогічного спілкування.

Що стосується практичного боку, тобто педагогічного тренінгу, то на I етапі доцільно увагу студентів звернути на вправи репродуктивного типу, які спрямовані на практичне оволодіння елементами педагогічної комунікації, що сприяють розвитку комунікативних здібностей, набуттю навичок управління спілкуванням.

Ми знайомимо студентів з основами техніки саморегуляції, з формуванням уявлень про можливості володіти своїм самопочуттям, своїм психічним станом під час спілкування. Це контроль своєї поведінки (регуляція м'язового напруження, темпу дихання, мови, руху); розвантаження в діяльності (трудотерапія; бібліотерапія, музикотерапія) та інші. Для формування умінь знімати фізичну та психічну напруги можна використовувати прийоми психорегуляції (В. І. Леві, Т. С. Яценко).

Ось кілька практичних прикладів.

Завдання 1. Зняття м'язової напруги в процесі виконання елементарних педагогічних дій. Увійти в уявний клас, підійти до столу (перевірити стислість м'язів і зняти зайве напруження); пройтись по класу, сісти за стіл (зняти зайве напруження); писати за столом (зняти зайве напруження); писати на дошці, закріпити плакати (зняти зайве напруження).

Завдання 2. Увійти в уявний клас, привернути до себе увагу без мовного спілкування – засобами міміки, пантоміміки, зору.

Завдання 3. Зверніться до учня, використавши різні пристосування (прохання, вимогу, попередження, похвалу, гумор, наказ і т.д.).

Завдання 4. Слово „так” („ні”) вимовити: голосно; тихо; коротко; протяжно; заїкаючись; твердо; здивовано; захоплено; задумливо; ніжно; з іронією; злісно та ін.

На підготовчому етапі особлива увага приділяється аналізу та оцінці даної ситуації, тобто аналітичному етапові в моделюванні педагогічних ситуацій. При цьому враховуються різні рівні пізнавальної діяльності студентів, їх активність і самостійність в оволодінні педагогічним професіоналізмом.

Тут студенти можуть моделювати ситуації-ілюстрації, тобто демонструвати найбільш вірогідні розв'язки даних проблем, та ситуації-вправи на вироблення і закріплення найпростіших навичок спілкування.

Основна мета викладача при виконанні даних завдань – навчити студентів аналізувати і аргументувати своє рішення, передбачати та прогнозувати кінцевий результат своєї діяльності та діяльності учнів.

Наведемо кілька прикладів.

Завдання 5. На уроці алгебри у 8 класі вчитель повторює з учнями побудову графіків квадратного тричлена і просить кожного учня на спеціально заготовлених табличках навести приклади. Двоє учнів виконують це завдання на дошці. Виявляється, що поруч з правильними прикладами в учнів є і помилкові ($y = x$; $y = x^2$). Під час обговорення виправляються помилки. Тим, хто їх допустив, дають можливість перекреслити неправильні приклади і поруч записати правильні. У тому випадку, якщо учень не в змозі це зробити сам, він зможе використати запис, зображений на дошці.

Проаналізуйте ситуацію уроку, визначте спосіб організації роботи учнів. Дайте йому характеристику.

Завдання 6. Один із учнів навмисне порвав підручник свого однокласника. Ваші дії?

Завдання 7. Ви увійшли в клас. Дуже задоволені результатами попередньої роботи. Зараз ви скажете...

Завдання 8. Проведіть в „уявному” класі математичний або словниковий диктант.

Завдання 9. Осудіть учня за недобросовісне ставлення до виконання домашнього завдання.

Завдання 10. Підготуйте міні-бесіду на тему: „Труд і мораль”, визначивши клас, в якому будете проводити; відберіть приклади і факти з життя, придумайте питання, які забезпечили б активність учасників бесіди, запропонувавши план-конспект для обговорення студентам групи.

Як підсумок оволодіння уміннями експресивного блоку, студентам пропонується скласти під керівництвом викладача програми самонавіювання на професійний стиль поведінки при спілкуванні з учнями. Що стосується формування почуття природної свободи взаємовідносин і контактності спочатку в своїй групі, в „уявному” класі, з поступовим перенесенням на реальний клас та учнів, то тут можна застосувати методику ігрового тренінгу, запропоновану Т. С. Яценко.

Це можуть бути завдання типу:

Завдання 11. (вправи на короткий діалог).

Учасники діляться на пари, в яких один – вчитель, другий – учень. Ведучий дає їм теми для діалогу на 5 хвилин, потім вони обмінюються ролями.

Завдання 12. На початку уроку виявилось, що всі учні не зрозуміли, як виконати домашнє завдання. Що ви будете робити?

Завдання 13. Учень грубо відповів учителю і це вже не вперше. Дати психологічну замальовку бесіди вчителя з учнем. Для цього необхідно студента познайомити зі схемою психологічного контакту, допомогти йому створити такий алгоритм замальовки:

- З якою метою я починаю бесіду?
- Чого я жду від цієї розмови?
- Як ставиться до теми бесіди мій співрозмовник?
- Чи є в нього бажання вести бесіду зі мною?
- Як я себе поведу, якщо він буде уникати теми розмови?
- Чи можлива конфліктна ситуація?
- Які шляхи виходу із конфлікту?
- До якого результату бажано прийти в процесі бесіди?
- Які перспективи розвитку взаємовідносин після бесіди?

Отже, під час першого підготовчого етапу моделювання педагогічних ситуацій теоретичного та експресивного блоків спрямоване на орієнтацію студентів готуватись до спілкування з учнями, на створення в них установки на володіння комунікативними вміннями, ознайомлення з методикою моделювання найпростіших типових педагогічних ситуацій; на стимулювання до оволодіння уміннями і навичками моделювання. На цьому етапі використовуємо завдання, які мають репродуктивний характер, відбувається виконання конкретних завдань викладача. Тому потрібно пам'ятати, що використання репродуктивних методів навчання слабо сприяє розвитку в студентів умінь розуміти та професійно мотивувати педагогічну доцільність своїх дій, які здійснюються спочатку в модельованих ситуаціях навчання школярів, а пізніше і в реальному спілкуванні з учнями під час практики. Установка тільки на механічне відтворення дій за зразком, без осмислення суті проєктивної, гностичної, дидактичної діяльності вчителя з точки зору сучасних вимог малоефективна.

Тому моделювання педагогічних ситуацій на цьому етапі ще не приводить до стійкого оволодіння уміннями, до творчого застосування їх. Це завдання наступних етапів.

Другий етап – т р е н у в а л ь н и й . На цьому етапі широко застосовується методика ігрового тренінгу, більше уваги приділено формуванню умінь соціально-перцептивного блоку (моделювання особистості учня, його психічного стану за зовнішніми ознаками, вміння „подати себе” в спілкуванні з учнями), а також уміння вербального та невербального контакту з учнями. Тобто йде подальший розвиток формування педагогічної позиції, її основного компонента – гуманізму, соціально-перцептивних здібностей учителя.

Тут студенти повинні практично оволодіти системою умінь та навичок моделювання педагогічних ситуацій проєктивного та конструктивного типів.

Якраз на другому, тренувальному, етапі відбувається закріплення теоретичних знань про спілкування та відпрацьовуються елементи моделювання більш складних педагогічних ситуацій.

Так, під час лекцій студентам пропонується співставити певні педагогічні факти, зробити висновки, проаналізувати певну ситуацію, визначити своє ставлення до вивчаючих фактів.

Що стосується педагогічного тренінгу, то тут дії носять не тільки репродуктивний, а й частково-пошуковий характер. На основі аналізу, порівняння різних варіантів вибирається оптимальний варіант моделювання поведінки в тій чи іншій ситуації. Студенти розробляють конкретний варіант свого розв'язку.

Моделювання педагогічних ситуацій на розвиток компонентів готовності до педагогічного спілкування (соціально-перцептивний блок) на тренувальному етапі також обов'язково відбувається під керівництвом викладача.

Проведення занять методом навчального моделювання педагогічної ситуації вимагає від викладача високого рівня педагогічної майстерності. Адже йому потрібно здійснювати програму управління процесом моделювання, що розвивається, показати прийоми виконання різних операцій, проаналізувати результати конкретних дій студентів, виявляти і виправляти методичні недоліки в роботі, стимулювати активну роботу всієї групи. Часто зустрічаються ситуації, в яких викладач змушений грати роль безпосереднього учасника. Наприклад, в ході заняття „Моделювання педагогічних ситуацій на розвиток культури мовлення” при виконанні вправ на розвиток інтонаційної виразності мови студентам пропонувалося вимовити фразу „Увага, погляньте на дошку” з різною інтонацією (вимогливо, обіцяючи цікаве, сердито, радісно і т.д.). У деяких студентів виникали труднощі у виконанні цієї вправи. Наприклад, як вимовити фразу весело? Тоді викладач пропонував змоделювати таку ситуацію: „Уявіть собі, що при розв'язуванні складної задачі ваш „слабкий” учень розв'язав її вірно. У вас виникає радість майстра. Ви бачите результат своєї праці, а це – радість”.

Беручи участь у моделюванні навчальних ситуацій соціально-перцептивного блоку, викладач повинен уміти показати студентам зразок розв'язання певного завдання.

А вони можуть бути такого типу:

Завдання 14 (на розвиток міміки, пантоміміки, культури мовлення). Уважно розглянути фото або репродукцію картини. Ввійти в образ пев-

ної людини, уявити себе в цій ситуації. Вловити настрій і спробувати повести себе так, як могла б себе повести ця особа (встати, пройти, закрити двері і т.д.). Потрібно передати пантоміміку людини, висловити будь-яку фразу, вгадати особливості мовлення, інтонації, манеру розмовляти.

Завдання 15 (на удосконалення мови вчителя, інтонаційну виразність мови). Ви – учитель. Учитель пояснює новий матеріал, входять учні, які запізнились. Ваші дії в цей момент...

Завдання 16 (на розвиток професійного сприймання, уявлення та уяви вчителя). Гра „Оповідання по колу”. Ведучий розпочинає вести розповідь: „Зайшовши в клас після дзвінка, молодий вчитель побачив...” Далі продовжує наступний і т.д. Останній учасник повинен закінчити оповідання. Встановлюється мінімум та максимум внеску кожного: від речення до 0,5-1 хв. розповіді.

Завдання 17 (на розвиток мислення, уяви). Дж. Родарі розглядає у своїй книзі „Грамматика фантазій” ряд алгоритмів складання казок. Зокрема пропонуються „Функції Проппа” зведені до 20 елементів (для спрощення процесу складання). Ці елементи виписуються на 20 картках. Учасники витягують картки (можна по черзі, можна в різних варіантах, як описує Дж. Родарі) і складають свою казку. Для більшої ефективності даної гри можна дати індивідуальні завдання.

Невід’ємною частиною формування соціально-перцептивного блоку є рольова гра та мікророзповідання (мікроурок, мікробесіда). Організація моделювання рольової гри вимагає від викладача певної попередньої роботи: продумування домашніх завдань студентам (педагогічні та психологічні замальовки), вибір питань мікроанкетування, складання контрольних завдань, розробка методики навчально-педагогічних ігор та ін.

Викладач повинен враховувати реальність, проблемність ситуацій, допомогти студентам увійти в ситуацію, оволодіти рольовою поведінкою. Для цього необхідно продумати модель функціонування явища, яке розглядається, визначити функції кожного учасника, механізм гри. Основу моделювання навчальної діяльності майбутнього вчителя складають проблеми педагогічного спілкування. Студенти вчать мотивувати оцінку знань учнів, аналізувати педагогічні ситуації за темами, розподіляти увагу при опитуванні, переконувати, проводити групові та індивідуальні бесіди з школярами.

Заняття із студентами спрямовані також на оволодіння елементами методичної майстерності вчителя на уроці, майстерності вихователя. Тут можна моделювати окремі фрагменти уроку, пов’язані з активізацією учнів при опитуванні і поясненні матеріалу із застосуванням ТЗН,

наочності, та моделювати культуру роботи вчителя біля дошки. Студенти вдосконалюють свої вміння публічного виступу, вміння переконувати.

Звернемося до прикладів.

Завдання 18. У класі тихо. Всі працюють. Лише одна учениця закрила зошит, поклала ручку і дивиться у вікно. Програйте і розв'яжіть цю ситуацію.

Завдання 19. Учителька доручає двом учням прибрати в класі. Вони відмовляються. Спроектуйте ваші дії і програйте цю ситуацію.

Завдання 20. Змодельуйте і програйте фрагмент уроку „Пояснення нового матеріалу” з використанням методу розповіді.

Завдання 21. Ви вирішили піти з класом в театр подивитись цікавий спектакль, а учні не дуже активно підтримують вашу ідею. Переконайте їх.

Завдання 22. Гра „Планування виховної години”. Вся група, поділена на мікрогрупи по 3-4 людини, розробляє один план виховної роботи на чверть. Моделлю класу є клас, в якому студенти проходять неперервну педагогічну практику. Кожна мікрогрупа формулює власні педагогічні задачі і вибирає методи та форми розв'язування тільки за одним напрямом роботи. Потім у процесі дискусії складається спільний план.

Виконання будь-якого завдання обов'язково аналізується групою педагогічного тренінгу, відмічаються моменти, в яких учасник відійшов від накресленого плану, аналізуються причини імпровізації та її продуктивність, детально розглядається структура спілкування, органічність і свобода спілкування з класом і управління цим процесом. Аналізуються також способи досягнення поставленої мети, їх відповідність особливостям спілкування педагога з класом, ефективність і ступінь відповідності запланованим прийомам. При цьому оцінюються можливості управління своїми емоціями, психічним станом, виражальними можливостями (міміка, мова).

На другому етапі моделювання репродуктивних типових ситуацій змінюється на моделювання ситуацій більш складних, нетипових, прогностичного або конструктивного типу. На цьому етапі повинні подолатись ті стереотипи, які нерідко склалися у студентів ще тоді, коли вони навчались у школі, про суб'єктно-об'єктні стосунки вчителя і учня. Це значною мірою залежить від сформованості комунікативних умінь, від володіння педагогічною технікою, від глибокого усвідомлення всіх своїх дій – умінь, навичок, які входять у систему моделювання педагогічних ситуацій.

Тому при переході до наступного етапу, варто врахувати рівень підготовленості студентів до самостійної діяльності. Творчий характер мо-

делювання педагогічних ситуацій передбачає необхідність оволодіння студентами навичками пошуково-дослідницької роботи. Досягаємо певної мети на третьому етапі, коли здійснюється творче, самостійне моделювання педагогічних ситуацій.

На творчому етапі у процесі подачі теоретичного матеріалу студенту можна запропонувати відповіді на поставлене запитання, розібратись у запропонованій проблемній ситуації, визначити шлях виходу з неї, розв'язати педагогічну ситуацію, висловити свою точку зору в дискусії, що виникла. Потрібно сформувати у студента особисту зацікавленість, установку на творчу педагогічну діяльність, певні професійні переконання і принципи.

Пізнавальні педагогічні ситуації тут можуть використовуватись на початку подачі теоретичного матеріалу. Для того, щоб привернути увагу студентів до даної теми, викликати інтерес до неї, при аналізі ситуації студенти зможуть самі сформулювати проблему, яку потрібно розв'язати.

Студентам у процесі викладу теоретичного матеріалу можна запропонувати змоделювати педагогічні ситуації, щоб проілюструвати те чи інше теоретичне положення, показати зв'язок теорії з педагогічною практикою.

Моделювання педагогічних ситуацій доцільне і в кінці викладу теоретичного матеріалу, у підсумках.

Аналіз проведеної роботи зі студентами свідчить, що виконання завдань третього етапу доступне далеко не всім, бо більшість студентів опановують лише завдання першого та другого етапів. Але робота над удосконаленням організаційних форм навчання та розв'язанням саме творчих завдань повинна тривати, оскільки це ефективний засіб підготовки до спілкування з учнями майбутніх учителів.

Як уже зазначалось, основною особливістю діяльнісного підходу підготовки до спілкування майбутніх учителів є те, що він не тільки націлює на широке застосування активних методів навчання, зокрема моделювання педагогічних ситуацій, але й створює умови для переносу засвоєних способів діяльності в нові ситуації.

Пропонуємо таку діяльність студентам, яка б сприяла прояву потреби в них обґрунтувати свої власні твердження, коректувати власну систему моделювання. Без цього неможливе ні свідоме засвоєння змодельованих ситуацій, ні їх творче розв'язання.

На III етапі студенти моделюють педагогічні ситуації поведінкового блоку.

Особливу увагу звертаємо на розвиток педагогічного уявлення. Створені на заняттях педагогічні ситуації передбачають умови, коли студенти

самостійно уявляють педагогічні образи і перетворюють їх відповідно до поставленої мети. Вміння створити ситуацію, якої безпосередньо немає, потребує певних необхідних для педагога дій, стає засобом розвитку педагогічної уяви студента.

Ми навчали студентів не шляхом відпрацювання конкретних педагогічних ситуацій, а йшли шляхом перетворення в умовно педагогічну ситуацію різних реальних шкільних подій. Студент брав участь у створенні цієї ситуації і шукав вихід з неї, потім перетворював її, виділяючи ті чи інші сторони, комбінуючи різні її моменти, і розв'язував її знову. Так у процесі моделювання педагогічних ситуацій формується ініціативне, творче ставлення до роботи, професійне вдосконалення.

На цьому етапі студент чітко усвідомив свої професійні якості педагога, ставлячи такі запитання:

Як мене сприймають оточуючі?

Які мої здібності розуміти партнера?

Які мої сильні і слабкі сторони в спілкуванні?

Що мені потрібно коректувати в своїй поведінці, щоб успішно спілкуватись з людьми?

Наскільки я можу включатись в ситуації?

Наскільки я можу моделювати ситуації і що мені потрібно подолати в собі, щоб цьому навчитись?.

При цьому доцільно звернутись до системи управління творчим самопочуттям за методикою К. С. Станіславського. Виникнення творчого самопочуття у вчителя складне тому, що педагогу, як і актору, майже постійно доводиться працювати з одним і тим же матеріалом. А захопитись раніше знайомим і ставшим майже звичним, – дуже тяжко. Тому важливою умовою створення емоційно привабливої задачі є вміння педагога оновлено сприймати весь педагогічний процес: матеріал, методику побудови діяльності, аудиторію і самого себе.

Педагогічні ситуації оживуть лише тоді, коли буде творче осмислення, особливий інтерес.

Завдання К. С. Станіславського про „надзадачу” у творчості важливе для педагогічного спілкування. Говорячи про „надзадачу”, К. С. Станіславський мав на увазі світогляд митця, в нашому випадку вчителя, інформацію, яка подана через особисті почуття вчителя, через його „бачення”. Вона повинна перестати бути „мертвим” матеріалом, повинна перетворитися в переконання, підкріплене почуттям, повинна викликати бажання сперечатись, шукати, погоджуватись або відстоювати власну точку зору.

„Надзадача” в педагогічній творчості мобілізує творче самопочуття педагога. Студентів ми включали в такий творчий процес, де осмислювалась їхня діяльність: перегляд конспекту, плану уроку, розробки, оновлення їх, вироблення власного відношення до матеріалу. А потім підключали емоційний апарат, мобілізували творчу волю.

Наведемо кілька прикладів таких завдань.

Завдання 23. Проаналізуйте основні причини зривів у вашому настрої при спілкуванні з дітьми.

Завдання 24. Намагайтесь осмислити ваші індивідуальні шляхи подолання „нетворчого” етапу.

Завдання 25. Напишіть педагогічну замальовку на тему: „Яким я уявляю собі спілкування з учнями мого класу?”.

Завдання 26. Дайте психологічну замальовку розв’язання конфліктної ситуації на уроці.

Завдання 27. Ви відчуваєте, що у вас контакти з учнями надто офіційні, ви не отримуєте належного задоволення від спілкування з ними. Що доцільно для цього зробити? Чи значить це, що індивідуальний стиль спілкування слід змінити?

При формуванні умінь поведінкового блоку ми йшли шляхом розвитку творчих здібностей через систему творчих завдань. Після опрацювання типових ситуацій студенти одержували творчі завдання групового та індивідуального характеру. Завдання обов’язково мали бути реалізовані спочатку в ігровій групі, а потім – у школі, в безпосередньому контактуванні з дітьми. Таким чином, педагогічна ідея та її творча реалізація перевірялись практикою. Особливою формою індивідуального моделювання педагогічних ситуацій тут виступає мікрвикладання.

Звернемося до прикладів.

Завдання 28. Змоделювати і показати фрагмент уроку „Пояснення нового матеріалу” тривалістю не більше 3-5 хв. Звернути увагу на техніку моделювання.

Завдання 29. Змоделюйте педагогічні ситуації.

Ситуація I. Діти не виявляють інтересу до предмета, є прояви неповаги до вчителя. Які прийоми педагогічного впливу і як саме ви здійснюєте у цій ситуації? Розкажіть про них.

Ситуація II. Зайшовши до класу, вчитель побачив повний безпорядок, гамір. Які прийоми ви застосовуєте, як будете вести урок. Покажіть це на прикладі.

Ситуація III. Створіть проблемну ситуацію на уроці при вивченні даної теми (наприклад, на уроці фізики при викладанні теми „Інерція”).

Ми дійшли висновку, що творчий етап – це застосування засвоєних умінь у нових, нестандартних ситуаціях. Виконується моделювання педагогічних ситуацій творчого характеру не лише через колективні способи організації діяльності, а й через самостійне розв'язування завдань кожним студентом, на його пошук і конструкцію власної моделі. На перший план тут виходять ігрові ситуації. Студенти навчаються здійснювати педагогічний вплив як на умовах імітуючої педагогічної діяльності, так і в реальних шкільних умовах, під час проходження неперервної педагогічної практики. Тут, звичайно, найбільш доцільні ділові ігри, які використовуються не тільки як метод, а й як самостійна форма навчальних занять.

Ділова гра – це в певному розумінні імітація професійно-педагогічної діяльності, що пов'язана з управлінням навчально-виховним процесом. Такі ігри використовуються для розвитку творчого мислення, формування комунікативних умінь та навичок, для стимулювання уваги й підвищення інтересу студентів до занять, активізують процес оволодіння майбутньою професією.

Ділова гра є специфічним видом навчальної гри, в ході якої студенти здійснюють цілеспрямовані ігрові дії в модельованій ситуації сюжету гри і розподілених ролей.

Розглянемо специфіку організації педагогічних ігор на творчому етапі. Бажано, щоб педагогічні ситуації, які моделюються студентами, завжди мали сюжети, які пропонуються ними самими. Різні навчальні групи студентів мають різний соціальний досвід, різний інтелектуальний рівень, не однаковий ступінь усвідомленості педагогічних труднощів. Тому самі студентські сюжети є для викладача своєрідним тестом, який показує рівень педагогічної свідомості і досвіду групи. За гасло занять була запропонована така індійська мудрість „Майстер не вчить, а створює ситуації”.

Загальні умови проведення гри.

1. Сюжет пропонує реалізацію педагогічної ситуації.
2. Визначається мета гри – знайти оптимальну комунікативну стратегію поведінки в даній ситуації.
3. Виконавчий етап.

При аналізі головний акцент робиться на стиль та логіку спілкування, переконаність доведень, уміння володіти собою і т.д. Артистичні дані не обговорюються.

Наводимо приклад навчально-педагогічної гри "Виховання бережливості".

Мета гри: вдосконалення комунікативних умінь та навичок майбутніх учителів при прийнятті вмотивованих рішень, у складанні та здійсненні планів з трудового виховання учнів.

Методичні рекомендації.

Для конкретної розробки варіантів розв'язування цієї задачі можна застосувати метод ігрового моделювання.

1. Викладач попередньо ознайомлює студентів із психолого-педагогічною ситуацією, рекомендує необхідну літературу. Студентів поділено на групи по 3-4 людини, кожна з яких розробляє свій варіант взаємодії. На кожену групу студентів виділяються рецензенти.

2. Стислий зміст психолого-педагогічної ситуації.

3. Хід гри.

Імітується засідання методичного об'єднання класних керівників, яке веде один із студентів – виконавець ролі керівника методоб'єднання. Старші груп захищають розроблені кожною з них варіанти намічених заходів.

Завдання 30. Розв'язання конфліктної ситуації.

Декілька студентів (3-7) розігрують сюжет-композицію про взаємовідносини у сферах „учитель-учні“, „учитель-батьки“, „учитель-колеги“, „учитель-адміністрація“ та різні поєднання типу „вчитель-батьки-учні“, „вчитель-учні-колеги“ і т.д. Сюжет не повинен бути складним, лаконічним, тому що потрібен не спектакль, а сам пошук стратегії спілкування.

Завдання 31. Провести гру „Засідання педагогічної ради вчителів школи“ на тему "Яким має бути урок у сучасній школі".

Мета гри: оволодіння майбутніми вчителями активними формами навчання і виховання учнів; озброєння їх уміннями й навичками аналізу ефективності уроків; формування комунікативних умінь.

Методичні рекомендації.

1. Коротко охарактеризувати педагогічні ситуації, які виникли (студенти самі придумують їх зміст).

2. Розподіл ролей між учасниками гри.

3. Короткі інструктивні вказівки виконавцям ролей.

Завдання 32. „Конкурс ораторів“.

Цей конкурс передбачає імпровізацію. Викликається будь-який учасник (бажано, щоб через цей конкурс пройшли всі студенти), який повинен підготувати промову на 2-3 хв. на будь-яку задану групою тему. Можна називати не тільки теми педагогічні („Диференційоване навчання. Як ви

його розумієте”, „Переваги проблемного уроку над стандартним” і т.д.), а й теми, які стимулюють розкрити моральні особливості („Як я розумію чесність” та ін.).

Завдання 33. Групу поділено на мікрогрупи (кількість – 5-6 осіб). Кожній групі пропонується розіграти казку на мотив „Ріпки” зі своїми елементами імпровізації. Це можуть бути: події, що відбувається у наш час; поява нових осіб і т.д.

Завдання 34. „Інтерв'ю”.

У кожного студента по черзі всі бажаючі беруть інтерв'ю. Питання можуть бути такого характеру:

- Чи любиш ти вірші?
- Чи є в тебе хобі?
- Чого ти більше всього цінуєш у людях?

Ускладнений варіант.

Учасники гри задають питання „в ролях”: від імені вихователя дитячого садку, директора школи, батьків і т.д.

Викладена методика підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями є однією із спроб теоретичного обґрунтування і практичного застосування активного методу навчання спілкуванню – моделювання педагогічних ситуацій. Разом з тим, враховуючи динамічний характер підготовки до спілкування, ми вважаємо, що при моделюванні педагогічних ситуацій на заняттях та під час неперервної практики можна лише умовно говорити про завершеність підготовки до спілкування майбутніх учителів. Про сформованість у студентів педвузу готовності до спілкування можна лише говорити тоді, коли під час активної практики студента на посаді вчителя, взаємодія з учнями буде базуватися на співпраці та творчості.

Література

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя учителя в системе высшего педагогического образования : учеб. пособ. для пед. спец. высш. учеб. заведений / О. А. Абдуллина . - [2-е изд., перераб. и доп.]. - М. : Просвещение, 1990. - 141 с.
2. Амосов Н. М. Моделирование мышления и техники / Н. М. Амосов . - К. : Наукова думка, 1965. -303 с.
3. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого - педагогический аспект /Г. А. Балл . - М. : Педагогика, 1990. - 184 с.
4. Бодалев А. А. Психологические условия гуманизации педагогического общения / А. А. Бодалев // Сов. педагогика. - 1990. - № 12. - С. 65-71.
5. Гончаренко С. У. Методологічні характеристики педагогічних досліджень / С. У. Гончаренко // Вісник Академії педагогічних наук України. - 1993. - № 1. - С. 11-23.

6. Дидактичні аспекти альтернативної освіти. – К. : Освіта, 1993. – 76 с.
7. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 142 с.
8. Каган М. С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
9. Кондратова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися : учеб. пособ. / Л. В. Кондратова. – М. : Изд-во „Прометей” МГПИ, 1990. – 160 с.
10. Краевский В. В. Дидактика как теория образования и обучения // Дидактика средней школы. – М. : Педагогика, 2002. – 189 с.
11. Моделирование педагогических ситуаций / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1981. – 119с.
12. Мышление учителя / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1990. – 104с.
13. Психолого-педагогические основы подготовки современного учителя : метод. рекомендац. для преподавателей пед. ин-тов / под ред. И. Я. Зязюна. – Полтава : Киев, 1990. – 92 с.
14. Роман Р. М. Формування педагогічної майстерності вчителів у вищій школі США: дис. ... канд. пед. наук. / Р. М. Роман. – К., 1993. – 173 с.
15. Семиченко В. А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза : учеб. пособ. / В. А. Семиченко. – Полтава, 1991. – 78 с.
16. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися / Т. С. Яценко. – К. : Освіта, 1993. – 208 с.

УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ

Для сучасної культури, в межах якої розвивається філософія освіти, характерною є критико-рефлексивна позиція стосовно наявних моделей виховання. Ця позиція дозволяє розглядати їх відносно історичні перехідні способи трансляції культурного досвіду. Тому нові виховні підходи не заперечують раніше створеного, а додають, примножують прогресивні наукові ідеї. Новий підхід до виховання є ефективним стосовно формування такого типу особистості, якій властиві такі моральні цінності, як: чесність, справедливість, порядність, гідність, миролюбство тощо. Крім вищезазначених цінностей, особистість має набути рис відповідальності, самоосвіти, самовиховання.

І. Д. Бех визначає феномен виховання як перетворювальну діяльність педагогів, спрямовану на зміну свідомості, світогляду, психології, цінностей, знань і способів діяльності особистості, що сприяють її якісному зростанню і вдосконаленню.

Метою виховання є формування гармонійної і всебічно розвиненої особистості, підготовленої до ініціативної соціальної та професійної діяльності в сучасному суспільстві, особистості, здатної сприймати і примножувати його моральні цінності.

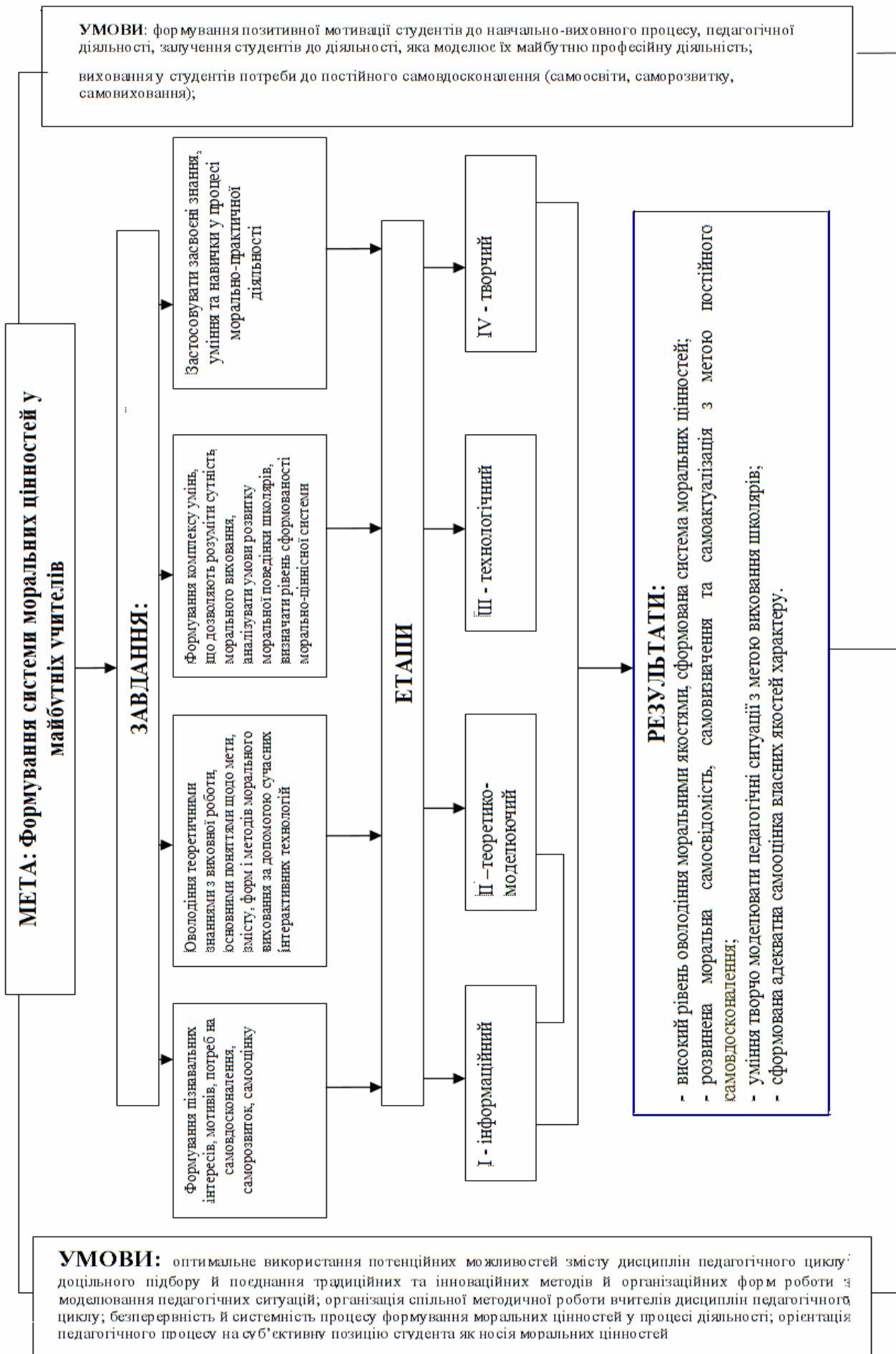
Педагогічна технологія – це комплекс, що має наступні компоненти: передбачувану результативність; засоби оцінки для корекції та вибору оптимальних методів навчання і виховання, оптимальних для певної ситуації; набору моделей виховання, розроблених викладачем на цій основі. Л. С. Виготський вважає за необхідність використання рівневого підходу у плануванні результатів технології, критеріїв у оцінці стану сформованості моральних цінностей у студентів, вибору моделі виховання.

Сучасна технологія виховання повинна здійснювати комплексний підхід, виконуючи наступні вимоги: впливати на вихованців у трьох напрямках – на свідомість, почуття, поведінку; поєднувати зовнішній педагогічний вплив та самовиховання особистості; об'єднувати і координувати зусилля усіх соціальних інститутів та об'єднань, ЗМІ, літератури, мистецтва, сім'ї, колективів і груп тощо; формувати якості особистості через систему конкретних виховних справ.

Технологія виховання повинна мати наступні критерії: системний, який передбачає наявність логіки процесу, взаємозв'язку частин, цілісність; керування, діагностики досягнення цілей, планування процесу виховання; ефективності, тобто відбору методів і засобів технології відповідно до результатів і оптимальних затрат; репродуктивності, можливості використання зазначеної технології в інших навчально-виховних закладах іншими суб'єктами. Ми вважаємо інтерактивну технологію формування моральних цінностей як таку організацію виховного процесу, яка не допускає пасивності студента у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, пасивного ставлення до проблем морального виховання сучасного покоління, унеможливорює відсутність взаємодії учасників виховного процесу в колективній діяльності. Беручи до уваги основну мету та завдання розробленої методики формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій, ми виділяємо такі етапи:

- підготовчий (інформаційний та теоретико-моделюючий);
- практичний (технологічний);
- творчий.

На підготовчому етапі ми звертаємо увагу на засвоєння теоретичних знань з морального виховання та основ моделювання. У центрі уваги – засвоєння теоретичних знань, які лежать в основі морального виховання та моделювання педагогічних ситуацій. На цьому етапі студенти вчать моделювати найпростіші ситуації морального змісту. Викладач поряд з поясненням теоретичного матеріалу подає ряд педагогічних завдань морального характеру, використовує прийоми, які дозволяють проконтролювати рівень засвоєння знань у процесі викладу лекцій спецкурсу. Тому в процесі викладання теоретичного матеріалу викладачеві необхідно звертати увагу на ступінь включення студентів у розуміння матеріалу, що вивчається. Викладач може використовувати проблемні запитання, елементи бесіди та дискусії для узагальнення і порівняння вже вивченого матеріалу. Викладач також може створити власну систему проблемних запитань, завдань самостійного характеру за підручниками та посібниками, систему педагогічних ситуацій, які розкривають зміст, методи морального виховання. Практичний блок першого етапу містить систему педагогічних ситуацій більш репродуктивного характеру, які спрямовані на практичне оволодіння елементами моральної поведінки, формування моральних якостей характеру.



Педагогічна ситуація морального характеру – складова частина педагогічного процесу, педагогічна реальність, через яку інженер-педагог управляє педагогічним процесом формування моральних цінностей у майбутніх учителів. Моральна ситуація завжди конкретна, може заздалегідь бути спроектованою вчителем або виникати стихійно в процесі проведення заняття з педагогіки, іспиту чи екскурсії.

Способи створення моральних ситуацій: стимулювання студентів до теоретичного пояснення моральної чи аморальної поведінки учасників ситуації, оцінка сформованості моральних якостей особистості школяра; широке використання життєвих ситуацій і попереднього досвіду студентів для пошуку ефективних шляхів розв'язання ситуацій; пошук умов застосування результату виконання проблемного морального завдання; спонукування до аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації та інших розумових операцій; висунення припущень щодо подальших дій вчителя та можливих шляхів моделювання цієї моральної ситуації; знайомство з фактами, нібито нез'ясованими, і т.д.

Спочатку ми пропонували студентам дати опис окремих епізодів із життя, практики школи або суджень, висловлених у педагогічній пресі щодо проблеми морального виховання сьогодні. Наприкінці опису ставилися запитання, пов'язані з перевіркою розуміння студентами сутності теоретичних положень, розкритих у спецкурсі „Формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій”, а також уміння аналізувати конкретні факти і ситуації з позиції сучасної теорії виховання.

Залежно від складності педагогічних ситуацій студентам пропонувалося дати відповідь на буквральні запитання. Вони, як правило, були розраховані на механічне пригадування, і студентам було досить легко знайти відповідь. Проте, оскільки відповіді на такі запитання можуть бути або правильними, або неправильними, більшість студентів вважали їх найнебезпечнішими.

Запитання на пояснення передбачали пошук зв'язків між ідеями, фактами, визначеннями та цінностями. Студентам пропонувалося подумати, як певні ідеї та концепції можуть поєднуватися між собою. Студенти мають розуміти зв'язки між окремими думками і продукувати різноманітні контексти, з яких ці думки поєднуються. Запитання на витлумачення можуть бути такими:

- У чому, на вашу думку, полягає причина того, що подібна конфліктна ситуація між учителем та учнем відбулася саме тепер?

Подібні ситуації спонукали студентів до міркувань.

Аналітичні запитання вимагали від студентів більш обґрунтованої відповіді, оскільки містили не тільки знання якогось явища, а й деталей та обставин, що його супроводжують.

Запитання на синтез спонукали студентів до творчого розв'язання питань та неординарного мислення. Ці запитання заохочують до створення нових способів розв'язання педагогічних ситуацій.

Запитання на оцінювання вимагали вироблення переконань у студента стосовно правильності чи неправильності вчинення певної дії учасниками ситуації. Такі запитання, на нашу думку, стимулювали перехід пласту теоретичної інформації до власної системи поглядів та переконань. Зокрема, подібні запитання стосувалися поведінки учасників педагогічної ситуації. Наприклад: чи правильно батьки будували свої стосунки з дітьми в певній родині? Чи був учитель справедливим щодо учнів цього класу?

У процесі моделювання таких педагогічних ситуацій з цілою низкою різноманітних запитань ми помітили наступну закономірність: майбутні вчителі почали поступово включатися до процесу активного обговорення. Діалоги, що виникали внаслідок таких запитань, відкривали перед студентами широкий діапазон ідей та уявлень, які висловлювалися їх колегами.

Детальний аналіз педагогічної ситуації дає змогу відповісти на кілька дуже важливих питань:

- У чому полягає проблема ситуації?
- Якими, на вашу думку, є причини її виникнення?
- Чи можна було запобігти виникненню цієї ситуації? Якщо можна, то як?
- Яким чином можна розв'язати таку ситуацію? тощо.

Наступним нашим кроком буде аналіз роботи з педагогічною ситуацією.

Перша реакція студентів на почуту чи побачену педагогічну ситуацію, як правило, ґрунтується на емоціях. Перша реакція є унікальною, оскільки залежить від життєвої та професійної позиції кожного студента і визначається його моральними цінностями та власним життєвим досвідом.

Наступним кроком у роботі з педагогічною ситуацією є "раціональне розуміння", яке дозволяє використати широкий простір теоретичних знань, ідей, положень та концепцій, допомагає збагнути або пояснити поведінку учасників педагогічної ситуації. Дуже часто студенти старших курсів, уже маючи за собою багаж певних практичних знань, пробували самостійно дійти згоди про те, як ця ситуація надалі позначатиметься на особистому розвитку дитини, прогнозували, які якості харак-

теру будуть формуватися у дитині, якою вона може стати через 2, 5, 10 років. Завдання викладача полягало в орієнтації студентів на нейтральній позиції, тобто уважного прислуховування до думки кожного студента, його дій у подібній ситуації. Ми наголошували, що кожна педагогічна ситуація може мати один, два або більше варіантів розв'язання. Тому важливим є перегляд власної позиції на користь правильного вибору.

У процесі моделювання педагогічних ситуацій студенти самостійно розробили наступні кроки.

Перший етап називається "СТОП". Щоб не нашкодити дитині поспішними діями і не ускладнити відносини з нею, усвідомте власні емоції: "Що я зараз відчуваю?", "Що я хочу зробити?"

Другий етап - "ЧОМУ?". Важливо зрозуміти мотиви і причини вчинку дитини, чому вона так поводить, чого хоче досягти.

Третій етап - "ЩО?". Поставимо перед собою педагогічну мету у вигляді питання: "Чого я хочу добитися в результаті своєї педагогічної дії?" (відчуття страху в дитини, усвідомленого відчуття вини або ще чогось). Дія вчителя направлена не проти особи дитини, а проти його вчинку. Дитина повинна відчути і зрозуміти, що вчитель приймає її такою, якою вона є, але її вчинку не схвалює.

Четвертий етап - "ЯК?". Як припинити погану поведінку дитини, залишаючи свободу вибору за нею, не порушуючи рівноваги педагогічної взаємодії? Який арсенал педагогічних засобів (не застосовуючи загрози, насмішки, записи в щоденнику) оптимально для цього використовувати?

П'ятий етап - "ДІЮ". Успіх практичної дії вчителя залежить від того, наскільки він зміг зрозуміти мотиви вчинку учня і підібрати правильні способи дії, виходячи з особливостей розвитку дитини.

Шостий етап - "АНАЛІЗ". Учитель оцінює ефективність своєї взаємодії з учнем і, якщо це необхідно, щось міняє в запропонованому алгоритмі вирішення педагогічної ситуації.

Іншими словами, можна виділити наступні етапи роботи з педагогічними ситуаціями морального характеру: пошук або постановка проблеми; її сприйняття студентами; виявлення суперечності; висунення гіпотези як рішення; рішення як перевірка гіпотези; повторна перевірка правильності отриманого результату.

Технологія формування моральних цінностей засобами моделювання педагогічних ситуацій передбачає включення педагогічних ситуацій у заняття, в кожний момент його протікання. У запланований спецкурс „Формування моральних цінностей засобами моделювання педагогічних ситуацій” педагогічні ситуації передували поясненню но-

вого матеріалу, входили в нього, в опитування, домашнє завдання, закріплення та контроль.

Умовно педагогічні ситуації були розподілені на такі типи.

1 тип – студенти не знають, як розв'язати ситуацію, не можуть відповісти на проблемне питання – немає знань.

Це ситуації, побудовані на незнанні або недостатності знань у студентів основ морального виховання, методів морального виховання для пояснення нового факту;

2 тип – студенти поставлені в нові умови розв'язання педагогічної ситуації, а мають у розпорядженні лише попередні знання, тобто ми використовуємо ситуації, в яких раніше отримані знання застосовуються в нових умовах;

3 тип – у студентів виникають суперечності між теоретично можливим шляхом розв'язання педагогічної ситуації і практичною нездійсненністю вибраного способу;

4 тип – у студентів виникають суперечності між практично досягнутим результатом виконання завдання і відсутністю знань для його теоретичного обґрунтування.

На першому етапі студентам запропоновано низки педагогічних ситуацій, які допомагають створити атмосферу співпраці викладача та студента, налаштувати на подальшу роботу. Ось кілька прикладів педагогічних ситуацій, які ми використовували на початку.

Під час формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій ми частково використовували програму „Сам собі психолог”. Робота за програмою проводиться індивідуально, у формі рольової гри, у якій педагог виступає в незвичайній для себе ролі – практичного психолога, який працює з самим собою як з клієнтом (звідси назва «Сам собі психолог»). Мета гри полягає в оволодінні технологіями, сприяючими активізації внутрішніх засобів самокорекції та саморозвитку моральної спрямованості вчителя на моральні цінності. Методичний апарат включає завдання і вправи, які в міру опрацювання програми ви самостійно виконуватимете в певній послідовності.

Вправа 1. «Внутрішній промінь».

Вправа виконується індивідуально; допомагає зняти втому, знайти внутрішню впевненість і стабільність; створює мотиваційну готовність до успішної та ефективної роботи. Для виконання вправи прийміть зручну позу, розслабтеся.

Уявіть, що всередині вашої голови, у верхній її частині, виникає світлий промінь, який рухається зверху вниз і поволі, поступово освітлює тіло, шию, плечі, руки теплим, рівним світлом. У міру руху променя ро-

згладжуються зморшки, зникає напруга в потилиці, послаблюється складка на лобі, «охолоджуються» очі, опускаються плечі, звільняються шия і груди. Внутрішній промінь ніби формує нову зовнішність спокійної, звільненої людини, задоволеної собою і своїм життям, професією та учнями.

Виконайте вправу кілька разів – зверху вниз.

Закінчіть вправу словами: «Я став новою людиною! Я став молодим і сильним, спокійним і стабільним! Я готовий до роботи! Я все робитиму добре!» У ході роботи за програмою повторюйте вправу кожного разу, як тільки відчуєте себе стомленим, невпевненим, втрачаєте стабільність.

Вправа 2. «Дерево».

Вправа виконується індивідуально. Вона виробляє внутрішню стабільність, створює гармонію. Для виконання вправи прийміть зручну позу, розслабтеся.

Уявіть себе деревом (яким вам подобається, з яким легше всього себе ототожнити). Детально програйте у свідомості образ цього дерева: його могутній і гнучкий стовбур, гілки, що переплітаються, листя, яке колишеться на вітрі, спрямованість крони назустріч сонячному промінню й волозі дощу, циркуляцію живильних соків по стовбуру, корені, який міцно тримається землі. Важливо відчути живильні соки, які корені витягають із землі. Земля – це символ життя, а корені – стабільності, зв'язків людини з реальністю.

У ході роботи за програмою повторюйте вправу кожного разу, як тільки відчуєте в собі деяку невпевненість, втрату стабільності, зв'язків із реальністю.

Вправа 3. «Актуалізація уявлень про педагогічну спрямованість особи вчителя». Уявіть собі відомих вам педагогів – колег, ваших друзів, просто знайомих. Подумайте про те, що всі вони різні за темпераментом, зовнішнім виглядом, поведінкою і взаємостосунками між собою, з учнями. Наскільки унікальним інколи буває кожний з них. Поміркуйте, заглибтеся в ці думки.

Психологи встановили, що для характеристики особистісних педагогічних особливостей учителя значущими є такі параметри, як товарицькість, організованість, інтелігентність.

У думках намалюйте образ учителя кожного типу. Малюнки можуть бути символічними, у формі знаків, умовних зображень. Спробуйте придумати для них відповідні, з вашої точки зору, назви. З цієї метою можна використовувати яскраві жаргонні вирази, слова-ярлики. Намалюйте образи учителів цих типів у робочому зошиті. Розфарбуйте їх. Напишіть під кожним з них назву. Підкресліть.

Вправа 4. «Розшифровка типології».

Поверніться до запису, зробленого вами під час виконання попередньої вправи. Які із запропонованих нижче якостей могли б підійти для психологічної характеристики кожного вчителя? Випишіть ці якості поряд з відповідними типами.

Вимогливість	Товариськість	Сила волі
Доброта	Організованість	Відвертість
Енергійність	Емоційність	Владність
Наукова компетентність	Спостережливість	Пластичність
Принциповість	Творча спрямованість	Схильність до самоаналізу
Моральність	Замкнутість	Допитливість

Вправа 5. «Пошук психологічних типів».

Виділіть найпривабливіший для вас тип учителя. Програйте в думках його дії в різних педагогічних ситуаціях: у класі, під час ведення уроку, у взаємостосунках з колегами, учнями, в позакласних заходах. Постарайтеся повніше і глибше вжитися в образ його думок, переживань і поведінки. Спробуйте увійти до його образу і у формі сценічної імпровізації зіграти його роль. Мімікою, жестами, поведінкою покажіть характер учителя вибраного вами типу в різних педагогічних ситуаціях. Зробіть це віч-на-віч з самим собою, а якщо дозволяють умови, то перед колегами або близькими людьми, попросивши їх зіграти ролі учнів, батьків та ін.

Вправа 6. «Ваш педагогічний автопортрет».

Поверніться до змісту трьох попередніх вправ. Подумайте, який ви вчитель, як найточніше можна вас охарактеризувати, яка ваша професійно-педагогічна індивідуальність. Поміркуйте про це. Ця вправа спонукає до роздумів про свою індивідуальність, допомагає виявити особистісні якості характеру, стимулює до саморозвитку та морального удосконалення.

Вправа 7. „Чи дійсно ви знаєте себе?“. Спираючись на результати попередніх вправ, визначте, які якості характеру вам притаманні, а якими ви хотіли б оволодіти.

Вправа 8. «Побудова власної програми корекції і розвитку моральної спрямованості». Однією з найкорисніших і найефективніших передумов цілеспрямованого морального самовдосконалення і саморозвитку є програма, яка використовує результати проведеної вами власної діагно-

стики своєї особистості. Ви пройшли таке обстеження і маєте в розпорядженні інтерпретацію отриманих результатів.

1. Поверніться до попередньої вправи.

2. Випишіть у робочий зошит свою характеристику рівня розвитку вашої моральної спрямованості.

3. Сформулюйте вашу програму.

4. Ваша головна мета – гармонізувати рівень розвитку всіх складових вашої моральної спрямованості.

4.2. Усі складові вашої моральної спрямованості, що увійшли до лівої колонки, є для вас еталонними, актуалізуйте пов'язані з ними найяскравіші і найприємніші для вас образи, думки, переживання, реальні професійні дії, реалізуючи які ви досягали успіху і максимально сприяли розвитку особистості.

4.3. Усі складові вашої моральної спрямованості, що увійшли до правої колонки, мають завищений рівень розвитку і можуть робити негативний вплив на вашу поведінку не тільки в професійній сфері, але і за її межами – у сфері побуту, сімейних відносин тощо.

4.4. Усі складові вашої педагогічної спрямованості, що увійшли до середньої колонки, мають недостатній рівень розвитку і недостатньою мірою реалізуються вами для втілення в педагогічному процесі гуманістичних цінностей; їх вам необхідно актуалізувати і розвинути.

1-й блок. Вправи для роботи учителів, які мають нормальний рівень розвитку тих або інших складових моральної спрямованості (ліва колонка в списку вашої програми).

Вправа 9. «Гуманістичне уявлення про людину».

Подумайте про те, що всі люди різні, але кожна людина прекрасна, тому що вона унікальна. Поміркуйте про це, заглибтеся у свої думки. Відрекомендуйте себе в ролі такої людини.

Вправа 10. «Пошук приємних спогадів».

1. Пригадайте ті моменти вашого професійного життя, коли, спираючись у своїй роботі на моральні цінності, ви одержували задоволення від педагогічної праці, були щасливі. Виберіть який-небудь епізод цього періоду і заново відчуйте його.

2. Тепер спробуйте відповісти самому собі, які найістотніші особливості цього переживання.

3. «Вслухайтеся» в себе, чи є щось таке, що заважає вам переживати ці почуття зараз. Уявіть це «щось», намалюйте у вашому зошиті його образ, розфарбуйте. Повторіть цю вправу, бачачи себе в різних педагогічних ситуаціях – на уроці, в бесіді з учнями, колегами, в позакласній роботі. Повторюйте цю вправу, коли відчуєте, що вам потрібна психологічна підтримка.

2-й блок. Вправи для студентів, які мають завищений рівень тих або інших складових моральної спрямованості (права колонка в списку вашої програми).

Вправа 11. «Я дитина».

Одна з дуже поширених професійних помилок, а значить, і недоліків учителя – його дорослість. Чи проводить він урок зі свого предмета, чи спілкується з учнями на перерві, чи організовує якийсь позашкільний захід, чи намагається залучити школярів до світу високих інтелектуальних та духовних цінностей, завжди на ньому маска представника «дорослого світу», світу повчань, заорганізованості, постійних моралей і повчань. У цьому світі на кожному кроці – обмеження, правила, норми. Представник «світу дорослих» – вчитель – далекий від дитини, незрозумілий їй, викликає в неї або пригніченість, або агресію, бунт, бажання порушити дисципліну. Така установка вчителя, його зовнішня і внутрішня позиції абсолютно не відповідають духу педагогіки співпраці, суперечать моральним цінностям. Постарайтеся змінити себе.

Багато досвідчених педагогів грають у гру «Я дитина». Ось, наприклад, як описує свій стан Ю. Азаров: «Мій метод: я викликаю в собі стан дитинства, тобто викликаю в собі те відчуття дитячої легкості, яке властиво дитині: скидаю з себе «все доросле», а головним чином те зовнішнє доросле, що властиво моєї адміністративній ролі. Далі йде підбір форм звернення до дітей, які включають вибір інтонацій, способу пояснення, манери триматися, а головне – продумування перших слів, так би мовити, форм обігу».

Пригадайте, яку гру в дитинстві ви любили якнайбільше. Тепер уявіть собі, що ви підійшли до вашої дитини або школяра і запропонували йому пограти в цю гру. Уявіть, що гра почалася, постарайтеся повніше і глибше емоційно зануритися в неї, ніби прожити цю ситуацію разом з дитиною. Під час гри ви виконуєте роль дитини, тримаєтеся «на рівних» з вашим партнером. Це дає йому можливість уявити себе лідером, разом з вами обговорювати хід і правила гри. Така рівноправна співпраця, партнерство повинне дати вам можливість представити оригінальність, нестандартність дитячого мислення, багатство внутрішнього світу дитини.

Ви, напевно, відчуєте вашу близькість до нього. При першій же нагоді виконайте цю вправу в реальності, і ви, поза сумнівом, станете ближче до дитини.

3-й блок. Вправи для роботи учителів, які мають занижений рівень морального розвитку тих або інших складових моральної спрямованості (середня колонка в списку вашої програми).

Вправа 12. «Моє моральне зростання»

Зосередьтеся на якійсь одній із психологічних характеристик вашої моральної спрямованості, вказаних в середній колонці.

Поміркуйте тепер про ваших учнів. Візьміть, наприклад, ситуацію навчання на уроці. Ви пояснюєте новий учбовий матеріал. Усі уважно слухають, але кожний сприймає інформацію по-своєму. Один миттєво схоплює суть, і йому стає нецікаво. Інший розуміє поволі, з напругою. Третій крутиться, йому важко зосередитися. Четвертий...

Переберіть у думці 5-7 своїх учнів. Постарайтеся заглянути в їх внутрішній світ, зрозуміти і відчувати їх індивідуальність.

Спробуйте представити образ кожного з них у вигляді якого-небудь символу. Намалюйте їх у вашому робочому зошиті.

Подумайте: чому один з них швидко сприймає новий матеріал, а інший ні? Чому перший легко зосереджується, а другий неуважний? Які ваші оцінки і ставлення до кожного з них? Запишіть їх у зошит поряд з малюнками. Зробіть ще один крок. Подумайте, в якій формі слід би було організувати взаємодію з кожним з цих учнів на уроці. Чи можете ви змінити виховну роботу так, щоб на першому місці у ваших планах, діях і оцінках опинився вплив виділеної вами психологічної характеристики? Спробуйте максимально активізувати і реалізувати її вплив на хід виховної роботи.

Повторіть цю вправу для інших педагогічних ситуацій та інших психологічних характеристик вашої спрямованості в другій колонці, уявляючи при цьому тих же самих учнів. Зіставте всі результати їх виконання, поміркуйте над ними, зробіть висновки.

На підготовчому етапі особливу увагу ми приділяли аналізу та оцінці педагогічної ситуації, тобто враховувався аналітичний етап моделювання педагогічної ситуації.

Як варіант розв'язання педагогічних ситуацій ми пропонували студентам ситуації з готовим розв'язком та завданнями для студентів, врахувавши всі „за” та „проти”, обрати правильне рішення залежно від обставин.

Ситуація може бути такою.

Олена Василівна, класний керівник 5 класу, завжди прагнула бути якомога більше обізнаною з проблемами класу, тому й обрала незвичний шлях порозуміння з класом – дала завдання одній з найкращих учениць, Марині, розповідати їй про все, що відбувається поза її уроками та за межами класу. Коли Олена Василівна захворіла, вчитель-стажист Олег Іванович отримав завдання тимчасово замінити хворого колегу. До нього підійшла Марина і почала розповідати про події класу. Що робити Олегу Івановичу? З наведених нижче варіантів розв'язання оберіть свій.

- Уважно вислухаю дівчинку та подякую за допомогу;
- Вислухаю, проте запропоную на час хвороби Олени Василівни тимчасово не виконувати таке завдання; поговорю з дитиною про можливі наслідки ставлення класу до подібної „зради“;

- Уважно вислухаю ученицю, проте попрошу більше такого не робити. Попробую делікатно поговорити з класним керівником про вплив, який вона здійснює на дитину, яка щиро їй вірить, про можливі наслідки викриття класом „зрадника“, про майбутню втрачену довіру класу та учениці до класного керівника, про якості характеру, які будуть формуватися в дитини під час виконання подібної роботи

- Проведу бесіду з класом, розкажу вигадану історію про зрадника, якого викрили та зненавиділи, підштовхну кожного до думки, як потрібно діяти, якщо хтось попросив зрадити друзів, тощо.

Як варіант технології розв'язання педагогічних ситуацій можна використати «дерево рішень», яке допомагає студентам проаналізувати та краще зрозуміти розв'язання педагогічних ситуацій. Ми пропонуємо декілька правил використання методу „дерево рішень“.

- Виберіть педагогічну ситуацію, яка не має однозначного рішення. Вона може бути викладена у формі історії, ситуації з шкільного життя, епізоду педагогічного досвіду певного вчителя. Запропонуйте студентам необхідну для моделювання педагогічної ситуації інформацію для самостійного опрацювання.

- Сформулюйте проблему для вирішення, визначте суть проблеми, заповніть схему. Дайте необхідну додаткову інформацію щодо проблеми (чи час для її пошуку, перегляду, якщо це було домашнє завдання).

- Запитайте в студентів, чи дійсно хочуть розв'язати педагогічну ситуацію люди, яких вона стосується? Якщо проблема важлива й актуальна, процес може продовжуватися. Попросіть пояснити, чому сторони прагнуть до розв'язання проблеми. Шляхи й варіанти вирішення проблеми можна визначити проведенням мозкового штурму. На цьому етапі жоден із варіантів не може бути неправильним. Важливо набрати якомога більше ідей.

- Обговоріть кожен із варіантів рішення. Що позитивного чи негативного для кожної зі сторін він містить? Таким чином можна відхилити частину ідей і залишити 3-4.

- Поділіть студентів на малі групи і запропонуйте кожній заповнити схему. Група повинна шляхом обговорення прийти до одного варіанта рішення. Якщо єдності немає, можна застосувати голосування. Кожна група пропонує своє рішення. Проведіть обговорення. Можна провести голосування всієї групи для вибору одного з варіантів.

-

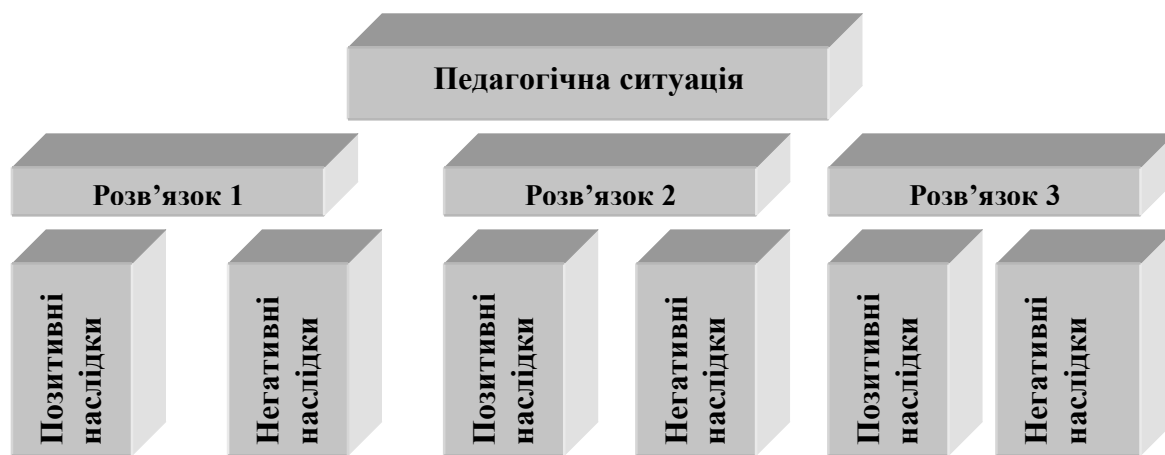


Рис. 2.4 Технологія розв'язання педагогічних ситуацій „дерево рішень”

Такий варіант технології моделювання педагогічних ситуацій дозволяє викладачу керувати процесом обговорення педагогічної ситуації, спрямовувати студентів у потрібне русло обговорення. Тим самим викладач не нав'язує свою точку зору, студенти самостійно визначають правильні шляхи рішення, відстоюють власну життєву та професійну позицію, свої переконання та погляди.

Формувати мотивацію студентів до моральних цінностей можна різними засобами. Кожний засіб має найпродуктивнішу характеристику, якщо супроводжується добре організованим пізнавальним спілкуванням. Активізація виховної діяльності досягається через використання вчителем форми індивідуальної і групової роботи: кооперація, конфлікт і змагання. Зупинимося на прийомах створення пізнавального конфлікту. Вони покликані, з одного боку, актуалізувати інтелектуальний потенціал з проблем морального виховання сучасних школярів, проблем формування моральних якостей характеру, оцінювання рівня сформованості системи моральних цінностей, з другого боку, вчити терпимості до протилежної думки, поваги до інших, доброзичливого ставлення до колег тощо. Ефективність методу моделювання педагогічних ситуацій в основному залежала від якості модельованої педагогічної ситуації. Педагогічна ситуація такого типу створювалася на актуальному для студентів матеріалі, отриманому під час спецкурсу, включала прогноз позицій і реакцій думок, визначення гострих і дискусійних питань. Пізнавальний конфлікт природним чином моделювався в рамках групових дискусійних форм навчання та виховання.

Моделюючи педагогічну ситуацію, вчитель, пропонував студентам повторити, роз'яснити, деталізувати думки. Цим актуалізувалося прагнення студентів загострити педагогічну ситуацію, бажання відстояти власну думку. Промовлена ідея знов і знов опрацьовувалася учасниками, тривав пошук більш вагомих аргументів на її користь. Для активіза-

ції мотивації студентів нами також використовувалися серії інших прийомів, наприклад, розшарування учасників дискусії на мікрогрупи з подальшою взаємною критикою альтернативних рішень. При такому перенесенні змістовного конфлікту в міжгрупову сферу у ведучого з'являється можливість повернути учасників до основ проблеми і розглянути її заново, стимулювати бажання відстояти їх власну думку, отримати визнання.

Для того, щоб керувати розвитком створеного пізнавального конфлікту під час моделювання педагогічної ситуації, ми використовували наступні завдання. У будь-який момент обговорення педагогічної ситуації: перервати обговорення і дипломатично узагальнити результати; запропонувати письмово-графічне рішення проблеми різними мікрогрупами; відібрати експертів для оцінки кожного з пропонованих рішень.

Основна мета викладача при розв'язанні подібних ситуацій – навчити студентів аналізувати й аргументувати своє рішення та прогнозувати подальші шляхи особистісного розвитку школярів

Отже, під час першого підготовчого етапу моделювання педагогічних ситуацій діяльність студентів спрямована на ознайомлення з різними варіантами моделювання найпростіших педагогічних ситуацій, стимулювання оволодіння ними теоретичними знаннями для подальшого ефективного розв'язання ситуацій, формування у студентів стійкої мотивації до виховної діяльності.

Важливе значення під час першого етапу має мотивація студентів. Це своєрідна педагогічна пауза, яка дозволяє студентам узагальнити отримані знання з кожної теми теорії виховання. Суб'єкт виховання повинен бути налаштований на ефективний процес пізнання, мати власну мотивацію, зацікавленість. Без виникнення мотивації не можна очікувати ефективності процесу виховання.

Ми враховували той факт, що використання репродуктивних методів виховання та навчання не сприяє ефективному розвитку умінь студентів мотивувати свою позицію. На першому етапі відбувається установка студентів на подальшу роботу, цей етап не сприяє стійкому оволодінню вміннями та навичками, формуванню стійкої системи моральних цінностей. Це завдання наступних етапів.

Другий етап – тренувальний або практичний. На цьому етапі активно застосовуються ігрові методики, більше уваги приділяється моделюванню особистості студента, його психічному стану, вмінню проявити свої якості характеру у процесі спілкування з учнями. Таким чином під час тренувального етапу відбувається формування моральних переконань, поглядів, системи моральних цінностей кожного студента. Тут

студенти повинні оволодіти системою вмінь, закріпити набуті теоретичні знання про проблеми морального виховання сьогодні на практиці.

На лекціях студенти отримували завдання зіставити педагогічні факти, зробити висновки, проаналізувати ситуації, визначити своє ставлення до них. Серед завдань були й такі.

1. Покажіть взаємозв'язок моральних почуттів і морального вчинку, звички та поведінки.

2. Покажіть взаємозв'язок моральної поведінки і моральних переконань.

3. Порівняйте концептуальний і реальний ідеали особистості.

4. Висловіть практичні зауваження щодо методик морального виховання А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, педагогів-новаторів.

5. Порівняйте головні завдання морального виховання при роботі з молодшими школярами, підлітками, старшокласниками.

6. Проаналізуйте шляхи формування моральних якостей у „важких” дітей (за книгою А. С. Макаренка „Педагогічна поема”).

7. Визначте та прокоментуйте фактори впливу ЗМІ, мистецтва, культури, літератури на процес формування моральних цінностей особистості.

8. Розкрийте технологію формування моральних цінностей особистості в Павлівській середній школі, визначте нетрадиційні форми та методи морального виховання.

Діяльність студентів щодо ігрових методик мала вже не репродуктивний характер, а частково-пошуковий. Аналізуючи педагогічні ситуації, порівнюючи різні варіанти розв'язання, студенти обирають оптимальний варіант власної поведінки, розробляють конкретний варіант свого розв'язку.

Студентам були запропоновані педагогічні ситуації з такими завданнями: проаналізувати ситуацію, виділити проблему, визначити, чи відповідає діяльність вчителя вимогам виховного процесу, чи буде виховний вплив учителя ефективним, чи змінить такий вплив поведінку учнів, а також спрогнозувати наслідки можливих варіантів розв'язку і доповнити їх власними роздумами. Ретельно підібрані педагогічні ситуації морального характеру були спрямовані на формування моральних поглядів та переконань, прогнозування наслідків, аналіз причин виникнення. Ось приклади подібних ситуацій.

9. Відомий американський лікар Бенджамін Спок розповідав російському педагогу Юрію Азарову, що його мати, маючи п'ятьох дітей, була надзвичайно суворою з ними, однак виховала прекрасних людей і громадян. Ставши батьком, доктор Спок вирішив виховувати своїх дітей по-іншому, а саме на засадах відкритої любові до дітей, співробіт-

ництва з ними. І також виховав не менш прекрасних людей і громадян. Проаналізуйте авторитарну та гуманну систему виховання дітей у сім'ї. Чи впливає система виховання в сім'ї на формування моральних цінностей особистості? Визначте та обґрунтуйте свою позицію.

10. У зв'язку з комісією, яка перебувала в школі, урок української мови у 8 класі був перенесений з третього на сьомий. Учні не схвалили таку зміну подій, проте залишилися. Пролунав дзвінок. Учитель запізнився на 15 хвилин. Коли він нарешті зайшов до класу, перше, що почув, була фраза з останньої парті: „Нам читаєте моралі про запізнення, хоча і самим би не завадило послухати...” Проаналізуйте ситуацію, визначте причини її виникнення. Якими, на вашу думку, якостями характеру повинен володіти вчитель, щоб знайти педагогічно правильне рішення цієї проблеми?

11. Ви як класний керівник шостого класу вирішили повести своїх учнів на екскурсію до лісу. Коли учні, натомившись, сіли обідати, один із них відмовився. Він дочекався кінця обіду, того моменту, коли однокласники знову почнуть грати, а сам дістав щось смачненьке і почав їсти. Проаналізуйте ситуацію, визначте причини її виникнення. На формування яких якостей характеру, на вашу думку, повинен звертати увагу класний керівник? Спробуйте змоделювати подальші дії вчителя.

12. А. С. Макаренко виступав проти виховання „хитрого егоїста”. Чи не є несучасними погляди педагога, якщо врахувати сучасне життя, яке саме ніби висуває завдання виробити в дітей захисні механізми проти жорстокості, вседозволеності?

Також, як варіант моделювання педагогічних ситуацій, студенти вирішували незакінчені ситуації, які вимагали власного моделювання розв'язку та подальшої поведінки вчителя й учнів. Серед них приклади можемо навести такі:

13. Вчитель математики помітила, як Іван з 5-Д постійно виправляє оцінки в журналі. Знаючи про суворого батька хлопчика, вона вирішила...

14. У 9-му класі в кінці навчального року зник журнал, без якого не можливе було підведення підсумків. Класний керівник переживала, оскільки не могла відновити оцінки кожного за цілий рік. Проте після занять до неї підійшов один з учнів, який запропонував назвати ім'я викрадача. Класний керівник подумав і сказав....

Важливим елементом моделювання педагогічних ситуацій є гра. Моделювання педагогічних ситуацій на основі ігрових методик на тренувальному етапі також відбувається під керівництвом викладача. Використання гри в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу завжди стикається з протиріччям: навчання та виховання є завжди

процесами цілеспрямованими, а гра за своєю природою має невизначений результат. Тому завдання педагога при застосуванні гри у вихованні полягає у підпорядкуванні гри визначеній виховній меті.

Учасники виховного процесу, за ігровою моделлю, перебувають в інших умовах, ніж у традиційному навчанні. Студенти отримують максимальну свободу інтелектуальної діяльності, яка обмежується лише визначеними правилами гри. Студенти самі обирають власну роль у грі, висувуючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну педагогічну ситуацію, шукають шляхи її розв'язання, беручи на себе відповідальність за обране рішення. Учитель в ігровій моделі виступає як: інструктор (ознайомлення з правилами гри, консультації під час її проведення), суддя-рефері (коректування і поради з розподілу ролей), тренер (підказки студентам для прискорення проведення гри), головуючий, ведучий (організатор обговорення).

Виділимо такі етапи ігрової моделі виховання: 1) орієнтація (введення студентів у тему, ознайомлення з правилами гри, загальний огляд її перебігу); 2) підготовка до проведення гри (викладення сценарію гри, визначення ігрових завдань, ролей, орієнтовних шляхів розв'язання проблеми); 3) основна частина – проведення гри; 4) обговорення.

Арсенал інтерактивних ігор досить великий, але найбільш поширеними з них є моделюючі. Кожна така гра відбувається за схемою. Студенти «вводяться» в ситуацію, на основі якої вони отримують ігрове завдання. Для його виконання студенти поділяються на групи й обирають відповідні ролі.

Ряд учених виділяють симуляції або імітаційні ігри. Імітаціями (імітаційними іграми) називають процедури з виконанням певних простих відомих дій, які відтворюють, імітують будь-які явища навколишньої дійсності. Учасники імітації реагують на конкретну ситуацію в рамках заданої програми, чітко виконуючи інструкцію, наприклад проводячи дослід. Як правило, вчитель дає під час імітації чіткі поопераційні інструкції. Студенти можуть виконувати дії індивідуально або в групах. На закінчення певного виду діяльності всі студенти отримують подібний результат, але він може відрізнитися залежно від індивідуальних особливостей студентів, складу групи, використаних ресурсів тощо. Дуже важливою процедурою імітації є обговорення отриманих результатів діяльності та усвідомлення студентами причинно-наслідкових зв'язків, які можна простежити, аналізуючи результати імітації у різних її учасників. Імітаційні ігри розвивають уяву та навички критичного мислення, сприяють застосуванню на практиці вміння вирішувати проблеми, стимулюють самовиховання та формують власну систему цінностей.

Складніші імітаційні ігри інколи називають симуляціями, або ситуативним моделюванням, хоча чіткого розмежування в літературі немає. Симуляції – це створені викладачем ситуації, під час яких студенти копіюють у спрощеному вигляді процедури, пов'язані з діяльністю суспільних інститутів, які існують у справжньому економічному, політичному та культурному житті. Це своєрідні рольові ігри з використанням чітко визначених (за законом або за традиціями) і відомих ролей та кроків, які повинні здійснити виконавці: судові, парламентські, громадські слухання, збори, асамблеї, засідання комісій, політичні дебати тощо Регламент усієї симуляції будується за чітким сценарієм, який збігається з проведенням такої процедури в реальному житті.

Ми приводимо описання фрагменту заняття з педагогіки, на якому розв'язувалися педагогічні ситуації. Заняття проводилося у вигляді методичного об'єднання учителів середніх класів, на якому обговорювалися сучасні проблеми виховання, зокрема зверталася увага на моральне виховання учнів середніх класів. Як приклад розглядався окремо 7-А клас, обговорювалася виховна робота класного керівника в цьому класі.

Суть педагогічної ситуації: учні погано навчаються, не бажають брати участь у проведенні виховних заходів, порушують дисципліну, а на останньому занятті, присвяченому темі „Чесність, скромність, доброта – якості сучасної людини”, заявили, що така тема не є актуальною, і фактично зірвали проведення виховного заходу. Батьки також не бажають звертати увагу на моральне виховання дітей, говорячи, що добрим та чесним бути сьогодні не вигідно

За тиждень до заняття між студентами було розподілено ролі учителів, які викладають у цьому класі, студенти отримали завдання та інструкції щодо виконання кожної ролі і список рекомендованої літератури. У групі були визначені консультанти, рецензенти, експерти, які мали глибоко вивчити тему і зміст педагогічної ситуації і виступити з критичним аналізом учасників обговорення ситуації.

Було обрано вчителя – класного керівника 7-А класу, а також учителів-предметників, керівника методичного об'єднання, від яких більшою мірою залежав успіх обговорення педагогічної ситуації.

Студенти заздалегідь отримали інструкції стосовно проведення заняття, завдання стосовно вивчення педагогічного передового досвіду щодо морального виховання учнів середніх класів, ознайомилися з системою оцінювання, викладач виконував лише роль спостерігача та консультанта щодо проведення заняття.

Студент, який виконував роль керівника методичного об'єднання вмів керувати процесом обговорення педагогічної ситуації, регламентував час виступів кожного з учасників обговорення, вмів підготувати

вступ і висновки, акцентуючи увагу на проблемах морального виховання в сучасній школі, аналізуючи якості характеру, які повинні бути притаманні сучасному школяру, і шляхи можливого удосконалення виховного процесу в школі, запропонував окремі рекомендації щодо покращення процесу морального виховання учнів.

Після виступів рецензентів та експертів, які оцінювали доцільність запропонованих шляхів розв'язання педагогічної ситуації, студенти оцінили діяльність кожного і виставили бали. Знання і професіоналізм студентів, які обговорювали педагогічну ситуацію, в основному оцінювалися від 3,5 до 4,7 балів.

У кінці заняття студенти зробили висновок, що заняття проведене подібним чином, дозволяє не тільки обговорити педагогічну проблему, але й виробити навички спілкування у педагогічному колективі, дає можливість застосувати теоретичні знання на практиці, порівняти передовий педагогічний досвід та діяльність викладачів різних шкіл

Важливим елементом моделювання педагогічних ситуацій виступає рольова гра. Мета рольової гри – визначити ставлення студентів до певної педагогічної проблеми, життєвої ситуації, отримати досвід шляхом гри, а також навчити студентів мотивувати своє поведінку, розподіляти увагу при проведенні бесіди з учнями, навчити переконувати, проводити індивідуальну та групову роботу з класом. Рольова гра дозволяє створювати реальність призначенням ролей учасникам виховного процесу і наданням їм можливостей діяти насправді. Розігрування конкретної педагогічної ситуації за ролями допомагає студентам виробити власне ставлення до неї, сприяє розвитку оцінної системи студентів, виховує позитивні якості особистості, вміння знаходити множинність рішень, співчувати іншим, виявляти толерантність, терпимість до думок інших тощо.

Для того, щоб проведення рольової гри було ефективним засобом формування моральних цінностей студентів, потрібно: визначити проблему, яку буде висвітлювати рольова гра; спільно зі студентами визначити якісний склад учасників рольової гри та спостерігачів, яким чином ви будете проводити рольову гру – у малих чи великих групах; надати студентам достатньо інформації, подумати над ходом гри, дати студентам час на обдумування ситуації; забезпечити активну участь усієї групи у проведенні рольової гри. Змінюйте види діяльності. Сприяйте створенню довірливої атмосфери на занятті, уникайте зніяковіння, студенти можуть реагувати по-різному. Саме таке ставлення до рольової гри дозволить почувати себе вільніше, а тому можливе досягнення мети рольової гри. Після закінчення вправи проведіть детальний аналіз набутого досвіду, їх почуттів, думок, настрою.

Пропонуємо розглянути один з прикладів рольової гри, яка проводилася на цьому етапі.

Рольова гра „Свобода думки”

Мета: розкриття психолого-педагогічних основ формування моральних поглядів та переконань школярів.

Рольову гру «Свобода думки» доречно провести у процесі вивчення теми «Формування особистісних якостей учнів». Наведемо приклад, як це відбувалося в одній групі. Ролі було розподілено так: у першій частині гри викладач виконував роль людини з минулого, віруючого, а студенти – сучасників, атеїстів, а в другій – навпаки. Це дало змогу виявити знання майбутніх учителів та їхні вміння формувати моральні погляди і переконання школярів.

У першій половині гри студенти виявили цілковиту дезінформованість з питань історії релігії, Біблії, історії церкви, багато з них не читали творів письменників минулого століття, тому викладачеві досить легко було загнати їх у глухий кут.

Таким чином виявилось, що за рівнем своєї підготовки та через брак практичного досвіду з основ формування моральних переконань школярів студенти не готові до участі у цій грі. Викладачу стало ясно, що гру з такої складної проблеми було заплановано передчасно. Через це друга її частина не відбулася. Проте користь від гри все ж таки була: по-перше, майбутні учителі виявили значний інтерес до проблем моральності, а по-друге, колективно виробили правила. Ось деякі з них.

1. Учитель має бути людиною високої культури, мати свою сформовану систему моральних поглядів та переконань, чітко визначену життєву позицію.

2. Визначаючи форми і методи формування моральної свідомості, моральних цінностей особистості, слід враховувати вікові особливості учнів, спиратися на їх життєвий досвід.

3. У процесі дискусій заохочувати учнів до самовиховання.

4. Залучати дітей до різноманітних акцій милосердя, надання реальної допомоги хворим і людям похилого віку.

Дискусії є важливим засобом пізнавальної та виховної діяльності студентів у процесі навчання. Дискусія значною мірою сприяє розвитку критичного мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує навички відстоювати свою думку, поглиблює знання з обговорюваної проблеми і все це повністю відповідає завданням сучасної вищої школи. Дискусія може виступати як метод засвоєння знань, закріплення їх і вироблення вмінь та навичок, як метод розвитку психічних функцій, творчих здібностей і особистісних якостей студентів, у нашому випадку як метод формування моральних цінностей, власного погляду на світ, а

також як метод стимулювання і мотивації виховання; проведення дискусії необхідно починати з постановки конкретного дискусійного питання (тобто педагогічної ситуації, проблеми, яка не має однозначної відповіді і допускає різні варіанти вирішення, навіть протилежні); усі твердження студентів повинні супроводжуватися аргументами, обґрунтуваннями, для чого задаються запитання: „Які факти свідчать на користь твоєї думки?“, „На що ти спирався, коли робив такі висновки?“

Слід дотримуватися загальних умов проведення дискусії: детальне планування дискусії, що дозволяє систематизувати підготовку студентів до проведення дискусії; чітке дотримання правил проведення дискусії та визначення часового регламенту; чітке керівництво процесом проведення дискусії, яке дозволяє визначити час для обговорення питань для студентів, утримання від невизначених запитань, зміну напряму обговорення проблеми у випадку відхилення від теми, пояснення висловів студентів за допомогою додаткових запитань тощо.

Моделювання педагогічних ситуацій на основі дискусії дозволяє визначити кілька варіантів цього процесу: побудова вивченого блоку тем як підготовки до дискусії за всім матеріалом; побудова виховання та навчання як самостійної роботи студентів з обговоренням результатів; залучення елементів дискусії в окремі заняття теми на етапах перевірки самостійної роботи студентів.

Під час проведення дискусій викладач розгортає і виносить у зовнішній план усі мисленні порівняння себе як викладача і студентів, що, в свою чергу, роблять і студенти. Тому викладач має можливість формувати і керувати „новоутвореннями“ у поведінці студентів у процесі виховання.

Під час колективної роботи у навчально-виховному процесі вищої школи формуються вміння студентів оцінювати себе з позицій оточення, власної позиції. Формуються такі цінності особистості, як доброзичливість, відповідальність перед іншою людиною, толерантність до висловлювань інших, співчуття, вміння приймати рішення, що сприяє виробленню у майбутнього вчителя активної суспільної позиції, здатності до самовиховання і самооцінки, вміння узгоджувати свої дії з іншими, вміння долати труднощі спілкування. Наведемо декілька прикладів педагогічних ситуацій, які лягли в основу дискусій.

17. „Сучасний меркантилізм, його сутність і взаємозв'язок з моральністю. Чому має залишатися пріоритет морального над матеріальним?“

18. „Найпомітніші моральні ідеї сучасної суспільної психології, які впливають на формування особистості молодого людини“.

Серед інших методів моделювання педагогічних ситуацій ми виділяємо метод думки, дебати, метод неперервних думок тощо.

Метод власної думки можна використовувати на початку розв'язання певної педагогічної ситуації для демонстрації множинності поглядів на вирішення запропонованої проблеми або після опрацювання певного матеріалу студентами і усвідомлення ними важливості протилежних поглядів на розв'язання певної проблеми. Під час моделювання педагогічних ситуацій студенти можуть бути ознайомленими з альтернативними та протилежними поглядами стосовно цієї проблеми; можуть прогнозувати наслідки, які будуть мати їх власні позиції; набувають умінь слухати інших людей.

Дебати також виступають частиною методу дискусії. Їх можна проводити за умови налагодженої роботи в студентських групах, коли кожний учасник виховного процесу засвоїв технологію вирішення педагогічних ситуацій. Особливість дебатів полягає у тому, що кожен студент, яку б точку зору він не відстоював, повинен ретельно підготувати матеріал для виступу, чітко обґрунтувати свою позицію. Кожна група повинна досягти своєї мети – переконати опонентів у власній точці зору. Проте можна також змінити спосіб проведення дебатів – поставити завдання спільно вирішити проблему. Дебати дають можливість висловлювати власну точку зору, уважно слухати інших, щоб знайти спільні шляхи вирішення конкретної проблеми.

Слід зауважити, що виконання будь-якого завдання повинно бути проаналізовано студентами та викладачем після проведення заняття, аналізуються не тільки умови виникнення педагогічної ситуації, але й дії студентів, їх варіанти розв'язання педагогічних ситуацій, управління процесом виховання, способи досягнення мети, ефективність запланованих дій. При цьому оцінюються особистісні характеристики як учасників педагогічної ситуації, так і самих студентів.

На другому етапі моделювання простих репродуктивних ситуацій поступово змінюється моделюванням складних, нетипових ситуацій. Тому важливим є відхід від стереотипів виховання, які склалися у студентів як під час власного навчання в школі, так і під час педагогічної практики. Це певною мірою залежить від сформованих моральних цінностей студентів, їх моральних переконань.

При переході до наступного етапу ми враховували ступінь підготовленості студентів до творчої самостійної роботи, до власної морально-практичної діяльності, тому що творчий характер моделювання педагогічних ситуацій передбачає сформовану систему моральних цінностей.

На творчому етапі студентам пропонувалося відповісти на поставлене запитання, розібратися у педагогічній проблемі, висловити свою

власну точку зору в дискусії, що виникла. Тому на третьому етапі студентам потрібно було підібрати педагогічні ситуації до кожного теоретичного положення, яке розглядалося на лекціях, а також показати взаємозв'язок теорії з педагогічною практикою.

З огляду на це в майбутніх учителів вироблялись такі професійні вміння: забезпечувати єдність своїх слів і особистої моральної поведінки; розробляти тематику проведення позакласних виховних заходів морального спрямування у комплексі з іншими напрямками виховання школярів.

Оцінка виховної практики студентів здійснювалась саме за такими критеріями, а не за ефектно проведеними заходами.

У процесі формування моральних цінностей у майбутніх учителів враховувався той факт, що виховання – надзвичайно складне й багатопланове явище, має комплексний характер. Комплексність його зумовлена тим, що воно не може бути порційним як навчальний процес. Виховувати окремі якості людини в послідовності й черговості, як це має місце при вивченні певних порцій навчального матеріалу, фактично неможливо. Цілеспрямована послідовна реалізація комплексного підходу до навчально-виховної роботи з формування моральних цінностей передбачала поєднання різних її напрямів, вибір оптимальних засобів, які формували у студентів різні види соціальної активності – пізнавальної, трудової, громадсько-політичної, що впливали на формування їх світогляду, моральну свідомість і поведінку. Студенти-практиканти переконувалися, що найбільш необхідний комплексний підхід у здійсненні трудового й морального виховання, оскільки саме тут найменш відчувається неадекватність вкладених зусиль та їх результатів. Студентів вчили проведенню не ізольованих заходів з одного напрямку, а вмінню цілісно забезпечити моральне виховання особистості в будь-якій справі.

Основні завдання педагогічної практики полягали в тому, щоб забезпечити студентів живими враженнями про специфіку роботи сучасної школи. Наслідки спостереження й вивчення їх роботи слугували опорою для сприйняття, розуміння й усвідомлення сутності системи навчально-виховного процесу в школі, місця кожної з ланок спеціально організованого, цілеспрямованого формування морально досконалої розвиненої особистості школяра.

З метою підвищення ефективності формування моральних цінностей у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики студенти виконували такі практичні завдання:

вивчали рівень моральної вихованості школярів і на цій основі робили висновки про реалізацію завдань морального виховання даного контингенту вихованців;

складали план позакласної виховної роботи на основі комплексного підходу;

проводили діагностику сформованості моральних цінностей учнів;

проводили низку заходів морального спрямування;

аналізували результати „зрізів“ рівнів сформованості моральних цінностей у школярів.

Аналізуючи роботу студентів на творчому етапі, зазначимо, що виконання завдань цього етапу доступне не для всіх, оскільки більшість студентів опановують завдання першого та другого етапів, проте варто наголосити, що саме творчий етап дозволяє ефективно завершити процес формування моральних цінностей у майбутніх учителів.

Як ми вже наголошували, важливим показником формування моральних цінностей є морально-практична діяльність студентів, тому особливість діяльнісного підходу до процесу формування ціннісної системи студентів полягає не тільки в засвоєнні ними системи суспільних моральних цінностей, але й перенесенні засвоєних моделей поведінки на свою подальшу діяльність. Таким чином, ми пропонували створити таку морально-практичну діяльність, яка б сприяла виникненню у студентів потреби проявити свою власну позицію, переконання, погляди, без чого неможлива подальша практична діяльність майбутніх учителів.

Наведемо декілька прикладів завдань для студентів:

19. Підготувати та провести фрагмент виховної справи з проблем моральних цінностей особистості за методикою КТС.

20. Підготувати та провести з учнями 6 класу бесіду на тему: „Сучасний ідеал людини“

21. Проаналізувати основні причини зміни настрою вчителя при спілкуванні з дітьми.

22. Дати психологічну замальовку моделювання педагогічної ситуації на уроці.

Під час проведення третього етапу ми формували моральні цінності шляхом виконання різноманітних творчих завдань, які були як індивідуального, так і групового характеру. Звернемося до прикладів.

23. Розробити сценарій дискусії на тему „Які основні цінності виховання висуває сучасна суспільна ситуація в Україні?“.

24. Розробити сценарій рольової гри для студентів, у якій обговорюватимуться проблеми змісту та нові тенденції виховання.

25. Розробити сценарій дискусії на тему „Які основні цінності виховання висуває сучасна суспільна ситуація в Україні?“.

26. Розробити сценарій рольової гри для студентів, у якій обговорюватимуться проблеми змісту та нові тенденції виховання.

Творчий етап – це етап застосування моральних цінностей у нових нестандартних ситуаціях, який передбачає як колективне, так і індивідуальне виконання педагогічних ситуацій творчого характеру, індивідуальне конструювання кожним студентом власної моделі поведінки. Студенти самостійно вчать ся здійснювати моральний вплив на школярів, спочатку імітуючи педагогічну морально-практичну діяльність, а потім і здійснюючи її в реальних шкільних умовах, під час педагогічної практики.

Створена технологія формування моральних цінностей є однією із спроб теоретичного обґрунтування і практичного застосування такого методу, як моделювання педагогічних ситуацій. Проте незважаючи на динамізм процесу формування моральних цінностей у майбутніх учителів на заняттях та під час педагогічної практики, справжнє, а не умовне прищеплення моральних цінностей буде відбуватися в реальних шкільних умовах, під час власної морально-практичної діяльності в процесі активної педагогічної практики.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГНОСТИЧНИХ УМІНЬ

За роки незалежності в Україні визначено нові пріоритети розвитку освіти і відповідно розпочався процес її модернізації з урахуванням потреб сучасного інформаційно-технологічного суспільства. Інтеграція України в європейський і світовий простір актуалізує проблему підготовки нової генерації вчителів. Це насамперед стосується педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів віком до 30 років, кількість яких становить 22,2 % від загальної кількості вчителів. Інтелектуальний і духовний потенціал молодих учителів має бути реалізовано в умовах оновлення вітчизняної системи освіти, оскільки ця категорія освітян є дієвою, мобільною, здатною сприймати зміни та брати в них активну участь.

Проте цей період життя вчителя в усьому світі визначається як найбільш напружений, оскільки пов'язаний із переходом у нову систему соціальних відносин, різкою зміною стану студента на статус учителя, коли необхідно встановлювати стосунки з різними суб'єктами освітнього процесу.

Тому проблема оптимізації процесу професійного становлення молодого вчителя вимагає не лише нових ефективних шляхів організації навчально-виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу, але і перегляду структури та змісту професійної освіти, професійної адаптації молодого педагога до професії вчителя. Також подальшого розвитку потребують педагогічні вміння молодого педагога, серед яких важливе місце займають гностичні вміння, враховуючи професійну ідентичність особистості та професії, професійної компетентності та творчості.

Проблема професійного становлення молодого педагога залишається актуальною в сучасній науковій думці як результат реалізації тенденції до технологізації та інтенсифікації різних сфер життя суспільства, з одного боку, та нереалізованості цих процесів унаслідок низки об'єктивних і суб'єктивних чинників у сфері освіти. В Україні стрімко зростає вартість людського капіталу, що ставить перед професійною освітою та педагогікою післядипломної освіти нові завдання з підготовки спеціалістів високого рівня кваліфікації, який відповідав би європейським та світовим стандартам.

Нагальність вирішення поставлених у дисертаційному дослідженні завдань підкреслюється законодавчо у ряді державних документах (як от: Закон України "Про освіту", Державна національна програма "Осві-

та” (Україна ХХІ століття), „Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті”, Проект Закону « Про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту» від 10.12.2008 р. У них визначено пріоритетні завдання вищої школи щодо підготовки студентської молоді до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, виховання майбутніх спеціалістів як найвищої цінності суспільства, розвиток їх талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей. Це вимагає від системи післядипломної освіти, зокрема педагогічної, розробки дієвих моделей і технологій професійного становлення за галузями підготовки фахівців на основі сучасного теоретико-методологічного підґрунтя; підбору відповідного змісту післядипломної педагогічної освіти, збереження традиційних і апробування інноваційних методів і форм професійного становлення тощо.

З цією метою держава забезпечує: розробку та вдосконалення нормативно-правової бази професійної діяльності педагогічних і науково-педагогічних працівників; прогнозування та задоволення потреб суспільства у зазначених працівників; розвиток конкурентоспроможної системи навчальних закладів, де здійснюється підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників; розробку та запровадження державних стандартів педагогічної освіти різних освітньо-кваліфікаційних рівнів і державних стандартів післядипломної педагогічної освіти; оволодіння педагогічними працівниками сучасними інформаційними технологіями; періодичне оновлення і взаємоузгодження змісту підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників; упровадження системи цільового державного фінансування підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників та їх професійного вдосконалення; поліпшення системи стимулювання професійного зростання педагогічних і науково-педагогічних працівників, можливість вивчення іноземних мов.

Спостерігається загострення суперечності між соціально-педагогічними передумовами, що забезпечують можливості ефективного формування комплексних педагогічних умінь, з одного боку, та недостатньою теоретико-методичною розробленістю означеної проблеми, з іншого. Проблема підготовки конкурентоспроможного фахівця привернула увагу не лише педагогів, а й філософів (П. В. Копнін, П. А. Кравченко та ін.), соціологів (Л. І. Герасіна, В. Г. Кузь та ін.), психологів (С. Д. Максименко, О. М. Ткаченко та ін.), переважно в контексті проблеми єдності теорії і практики, що є цілком закономірним з огляду на універсальність і постійний розвиток цього феномену.

Вітчизняні і зарубіжні науковці вивчали різні аспекти проблеми

професійного становлення молодого вчителя. Ураховуючи, що педагогічні вміння визначають професійно-педагогічну підготовку учителя, то їх дослідження здійснюється на її тлі в таких основних аспектах: теоретичному (О. А. Абдуліна, В. П. Белозерцев, А. М. Бойко, О. Г. Мороз, Л. С. Нечепоренко, І. Ф. Прокопенко, О. Я. Савченко та ін.); педагогічної майстерності (Є. С. Барбіна, І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна та ін.); педагогічних умов (Н. Г. Калашник, В. І. Лозова, В. І. Євдокимов, А. І. Підласий та ін.); індивідуалізації (О. М. Пехота, А. В. Ткаченко та ін.); творчості (Л. П. Акімова, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кичук, Г. В. Троцько та ін.); історичної ретроспективи (Н. М. Дем'яненко, С. Т. Золотухіна, О. А. Лавріненко та ін.); зарубіжної теорії і практики (С. Аргуріс, Д. Макінтур, Д. Шьон та ін.).

За останні роки здійснено чимало досліджень різних груп умінь, серед них : навчальні (О. І. Бульвінська, І. М. Журавленко, І. В. Іванченко, Л. Н. Лаврова та ін.), виховні (С. С. Антоненко, В. І. Воробей, Л. Ф. Спірін, І. Т. Паукова та ін.), гностичні (В. К. Єлманова, Н. В. Кузьміна, С. С. Вітвіцька та ін.), конструктивні (Л. В. Комаровська та ін.), організаторські (А. А. Ем, Б. Д. Красовський, В. С. Кузнецова, В. В. Разживін, Л. Ф. Тюптя, Л. А. Чулкова та ін.), діагностичні (Л. І. Макарова та ін.), комунікативні (М. П. Васильєва, Н. Н. Дьков, В. В. Каплінський, Є. Б. Орлова, Н. І. Плешкова, М. Е. Поленова, Л. А. Чулкова та ін.), дослідницькі (І. В. Каташинська та ін.), артистичних (М. М. Барахтян та ін.), умінь роботи з батьками (І. І. Корнієнко та ін.) тощо.

У професійно-педагогічній підготовці вчителів найбільш дослідженими є такі вміння: дидактичні (Т. В. Амельченко, Н. В. Воскресенська, А. А. Кендюхова, Н. Б. Максименко та ін.), виховні (С. В. Зверева, Г. Г. Кит, Г. В. Троцько та ін.), мовленнєві (Н. В. Лесняк, О. І. Попова та ін.), проєктувальні (І. М. Шапошнікова, І. І. Ковальчук), прогностичні (М. С. Севастюк), комунікативні (Н. П. Готгельф, Л. О. Савенкова та ін.), інформаційні (Н. Д. Царьова).

Одним з провідних завдань процесу професійного становлення молодого педагога є перетворення особистості колишнього студента педагогічного вузу на спеціаліста, здатного розв'язувати проблеми навчання і виховання школярів. Тому оптимізація процесу професійного становлення молодого вчителя вимагає не лише нових ефективних шляхів організації навчально-виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу, але і перегляду структури та змісту післяпрофесійної освіти, професійної адаптації молодого педагога до професії вчителя, а також подальшого розвитку його педагогічних умінь, серед яких і гности-

чні – при врахуванні професійної ідентичності особистості та професії, професійної компетентності та творчості.

Проблема професійного становлення молодого педагога залишається актуальною в сучасній науковій думці як результат реалізації тенденції до технологізації та інтенсифікації різних сфер життя суспільства, з одного боку, та нереалізованості цих процесів унаслідок низки об'єктивних і суб'єктивних чинників у сфері освіти. В Україні стрімко зростає вартість людського капіталу, що ставить перед професійною освітою та педагогікою післядипломної освіти нові завдання з підготовки спеціалістів високого рівня кваліфікації, який відповідав би європейським та світовим стандартам.

Стан дослідженості проблеми. Проблема розвитку гностичних умінь молодих педагогів вивчається в сучасній психолого-педагогічній науці в різних аспектах: як структурний компонент загальнопрофесійного становлення молодого фахівця; як необхідна умова становлення професійної компетентності молодого педагога; як характеристика розвитку пізнавально-рефлексивних здібностей майбутнього фахівця тощо. Питання підготовки конкурентоспроможного фахівця привертають увагу не лише педагогів, а й філософів (П. В. Копнін, П. А. Кравченко та ін.), соціологів (Л. І. Герасіна, В. Г. Кузь та ін.), психологів (С. Д. Максименко, О. М. Ткаченко та ін.), переважно в контексті проблеми єдності теорії і практики, що є цілком закономірним з огляду на універсальність і постійний розвиток цього феномену.

У професійно-педагогічній підготовці вчителів найбільш дослідженими є дидактичні (Т. В. Амельченко, Н. В. Воскресенська, А. А. Кендюхова, Н. Б. Максименко та ін.), виховні (С. В. Зверева, Г. Г. Кит, Г. В. Троцько та ін.), мовленнєві (Н. В. Лесняк, О. І. Попова та ін.), проектувальні (І. М. Шапошнікова, І. І. Ковальчук), прогностичні (М. С. Севастюк), комунікативні (Н. П. Готгельф, Л. О. Савенкова та ін.), інформаційні (Н. Д. Царьова) вміння педагога. У дисертаційних роботах останніх років формування педагогічних умінь у студентів та молодих учителів досліджувалося переважно за дидактичними, виховними, загальнопедагогічними напрямками.

Відтак, важливим є визначення головних характеристик та структури гностичної діяльності, гностичних умінь молодих педагогів.

Жодна професія сучасного світу не відчуває такого сильного напруження на розтині між двома полюсами, як професія шкільного вчителя. З одного боку, педагог – державний службовець, зобов'язаний виконувати державне замовлення, зумовлене, насамперед, інтересами збереження і стійкості суспільства; з іншого боку – вчитель має справу з індивідуальною особистістю, яка розвивається, він допомагає їй розвива-

тися і рости [1]. Та в жодній професії другий полюс не потребує такого особистісного розкриття й особистісного осмислення.

Предметом гностичної діяльності є система навчання, усвідомлена вчителем як елемент системи освіти та як самостійна саморозвивальна й саморегулююча система єдності компонентів: цілей навчання, змісту навчального предмета, процесу, методів та засобів навчання. В якості мінімальної одиниці гностичної діяльності виступає гностична задача; продуктом гностичної діяльності є сформована та сформульована педагогічна задача; а її результатом – вирішення цієї задачі.

В основі гностичної діяльності молодого педагога знаходяться три основні групи дій: аналіз навчального матеріалу, посібників, програми; спостереження за навчальною діяльністю учнів по оволодінню матеріалом, її аналіз та оцінка, визначення рівня навченості з предмета, оволодіння прийомами навчальної діяльності, виявлення інтересів та характеру ставлень учнів до предмета та вчителя; спостереження за своєю поведінкою і діяльністю на уроці щодо організації навчальної діяльності учнів, а також діяльності інших педагогів з метою вивчення та запозичення позитивного досвіду їх роботи і відповідного аналізу.

З цієї точки зору, гностична діяльність розглядається як діяльність, що охоплює такі сфери, як визначення рівня сформованості основних груп умінь учнів, характеристика психологічного фону груп учнів, рівня вмотивованості навчання, тобто це свого роду аналітико-прогностична діяльність вчителя – організатора навчального процесу.

Успішна реалізація гностичної діяльності ґрунтується на чіткості усвідомлених кінцевих цілей навчання, на знанні специфіки та структури змісту певного навчального предмета, принципів його розділення на гностичні одиниці, виділення їх головних ознак та властивостей як об'єктів засвоєння, а також на знання чинників можливих труднощів засвоєння навчального матеріалу, запропонованих у посібниках.

Гностична діяльність як стрижень пронизує процес вирішення навчальних задач у період підготовки та планування уроку, на етапі проведення уроку та в ході аналізу досягнень на проведеному уроці.

Гностична діяльність на уроці пов'язана зі спостереженням за характером змін основних компонентів структури вирішуваних методичних задач та критичної оцінки отриманого результату з метою внесення необхідних коректив у накреслений план. Після уроку певний вид діяльності пов'язаний з аналізом проведеного уроку шляхом порівняння запланованої цілі та отриманого результату для оцінки ефективності використаних методів і прийомів навчання та внесення коректив при плануванні наступного уроку.

Таким чином, гностична діяльність учителя розглядається, з одного боку, як процес, пов'язаний з професійно-педагогічною спостережливістю, проектуванням навчальної діяльності учнів, регулюванням педагогічного процесу; він включає в себе постановку педагогічних задач та аналіз адекватності дій учнів щодо запропонованих завдань. З іншого боку, гностична діяльність у межах професійно-педагогічної підготовки може бути розглянута ширше, аніж процес осмислення, декодування отриманої інформації (виділення в ній змістовної домінанти), пов'язаний з аналізом її компонентів (як в наявному, так і в перспективному плані), систематизації, переструктурування для використання в новій педагогічній ситуації.

Для успішного здійснення гностичної діяльності молодим педагогам необхідно володіти сукупністю гностичних умінь, які є її основною та невід'ємною частиною. Тільки при умові наявності у молодого педагога сформованих гностичних умінь можливо оцінювати ступінь ефективності гностичної діяльності та в цілому всього навчально-виховного процесу у школі. Але можливо виділити і загальні положення: 1) гностичні вміння є головними педагогічними вміннями, які використовуються педагогом на усіх етапах педагогічної діяльності; 2) гностичні вміння використовуються з метою дослідження, аналізу та оцінки початкового та кінцевого рівня пізнавальної діяльності, в якості показника рівня організаційної діяльності педагога, а також для усіх етапів обробки інформації; 3) гностичні вміння є умовою конкретизації кінцевих цілей навчання та формулювання педагогічних і методичних задач.

Для виявлення специфіки розвитку гностичних умінь молодих педагогів порівнюємо деякі особливості двох сторін педагогічної діяльності: педагога як посадової особи і як особистості, що має здатність до постійного саморозвитку й самовдосконалення, зокрема й у пізнавальному контексті (таблиця 1).

Між цими основними полюсами, народженими подвійною природою людини (соціальною та особистісно-психологічною), накопичується, у свою чергу, широкий спектр суперечностей, що віддзеркалюють діалектичний закон єдності й боротьби протилежностей та дають змогу до поступального еволюційного руху системи освіти, зокрема професійної.

Порівняльні характеристики професійної діяльності молодого педагога як посадової особи та особистості, здатної до саморозвитку

Молодий педагог як посадова особа	Молодий учитель як особистість
Державний службовець, виконавець соціального замовлення	Особистість зі своїми цінностями, орієнтирами, потребами, інтересами, здатна до саморозвитку
Має дотримуватися вимог нормативних документів про освіту	Має власне бачення перспектив свого професійного розвитку та розвитку системи освіти загалом
Повинен вимагати від об'єкта педагогічного управління (учня) виконання державної навчальної програми	Має особистісну позицію, яка будуватиметься не на егоцентричних, а на проєктованих на індивідуальність учня професійних діях
Здатний тримати учня у межах навчальної програми	Повинен сприяти своїм саморозвитком особистісному зростанню вихованців
Повинен мати сформовану систему знань, умінь та навичок, що дадуть змогу ефективно виконувати посадові обов'язки	Використовує зміст навчання як засіб для розкриття потенційних можливостей учня, а також для виявлення прихованих резервів його розвитку

Зростання педагогічної майстерності викладача нерозривно пов'язане із самовдосконаленням у його педагогічній діяльності. Постійний розвиток себе як професіонала та особистості – запорука успішного здійснення професійної діяльності, досягнення її мети та бажаного ефекту в ній.

Саме тому розуміння особливостей формування кожного з компонентів діяльності вчителя, структури його вмінь, навичок та здібностей, розуміння взаємозалежності розвитку та взаємозв'язку у їх використанні дозволить дійсно досягти висот педагогічної майстерності.

Почасти в науковій літературі спостерігається певна неузгодженість в окресленні поняття «гностичні вміння», особливо якщо йдеться про розвиток вказаних умінь у педагогів, а не в студентів педагогічних навчальних закладів. Зауважимо, що процес формування гностичних умінь у майбутніх педагогів вивчений відносно краще [2]. Так, гностичну діяльність педагога іноді ототожнюють з аналітичною чи рефлексивною, або ж суміщають гностичні вміння з самоосвітніми. Хоча справедливо буде зауважити, що в площині гностичної діяльності важливе значення мають і рефлексивні, й аналітичні, й самоосвітні вміння фахівця

[3; 4]. Н. В. Кузьміна поєднує гностичні вміння з пізнавальними: «Гностичні, або пізнавальні, дослідницькі вміння лежать в основі всіх інших і включають уміння аналізувати педагогічну ситуацію, формулювати стратегічні, тактичні й оперативні задачі в галузі виховання й навчання, виробляти стратегії їх вирішення, оцінювати продуктивні й непродуктивні проекти, розв'язання й способи їх реалізації, заново формулювати педагогічні задачі й шукати більш продуктивні шляхи їх розв'язку» [5, с. 28]. Науковець вважає, що обдарований учитель, здатний розвивати гностичні вміння, досягає швидкого переходу до осмислення мети своєї професійної діяльності, творчої оцінки навчальної інформації й зміни стратегії її композиційної побудови.

Отже, до гностичних умінь педагога ми традиційно відносимо вміння:

- систематично поповнювати свої знання шляхом самоосвіти;
- систематично розширювати свої знання шляхом вивчення досвіду інших педагогів;
- здобувати нові знання, вивчаючи реальний педагогічний процес;
- вивчати особистість учня й специфіку педагогічного та учнівського колективів з метою оптимізації умов, що впливають на результати навчання й виховання;
- вивчення й аналізу власної особистості з метою перебудови власної діяльності в процесі педагогічної діяльності;
- методично аналізувати й критично оцінювати навчальний матеріал, навчально-методичне забезпечення, засоби навчання.

Зауважимо, що гностичні вміння майбутніх педагогів і молодих педагогів концептуально й змістовно різні поняття, хоча й мають одну площину формування – в ході професійно-педагогічної підготовки. Так, без успішного формування гностичних умінь у процесі навчання в педагогічному навчальному закладі неможливо говорити про успіх у розвитку гностичних умінь у процесі професійної педагогічної діяльності. Саме тому йдеться про різні категоріальні характеристики цих гностичних умінь: у майбутніх педагогів – формування, у діючих молодих педагогів – розвиток.

Загалом же структура гностичних умінь молодих педагогів, на нашу думку, має вміщувати два основні компоненти: аналітично-рефлексивний та навчально-методичний. Перший з цих компонентів містить уміння, спрямовані на розвиток змістового наповнення та аналіз власної діяльності молодого педагога та діяльності педагогічного колективу. Другий компонент стосується вміння поповнювати, коректувати й ефективно використовувати науково-методичний інструментарій та педагогічний досвід у процесі педагогічної діяльності (рис. 1).

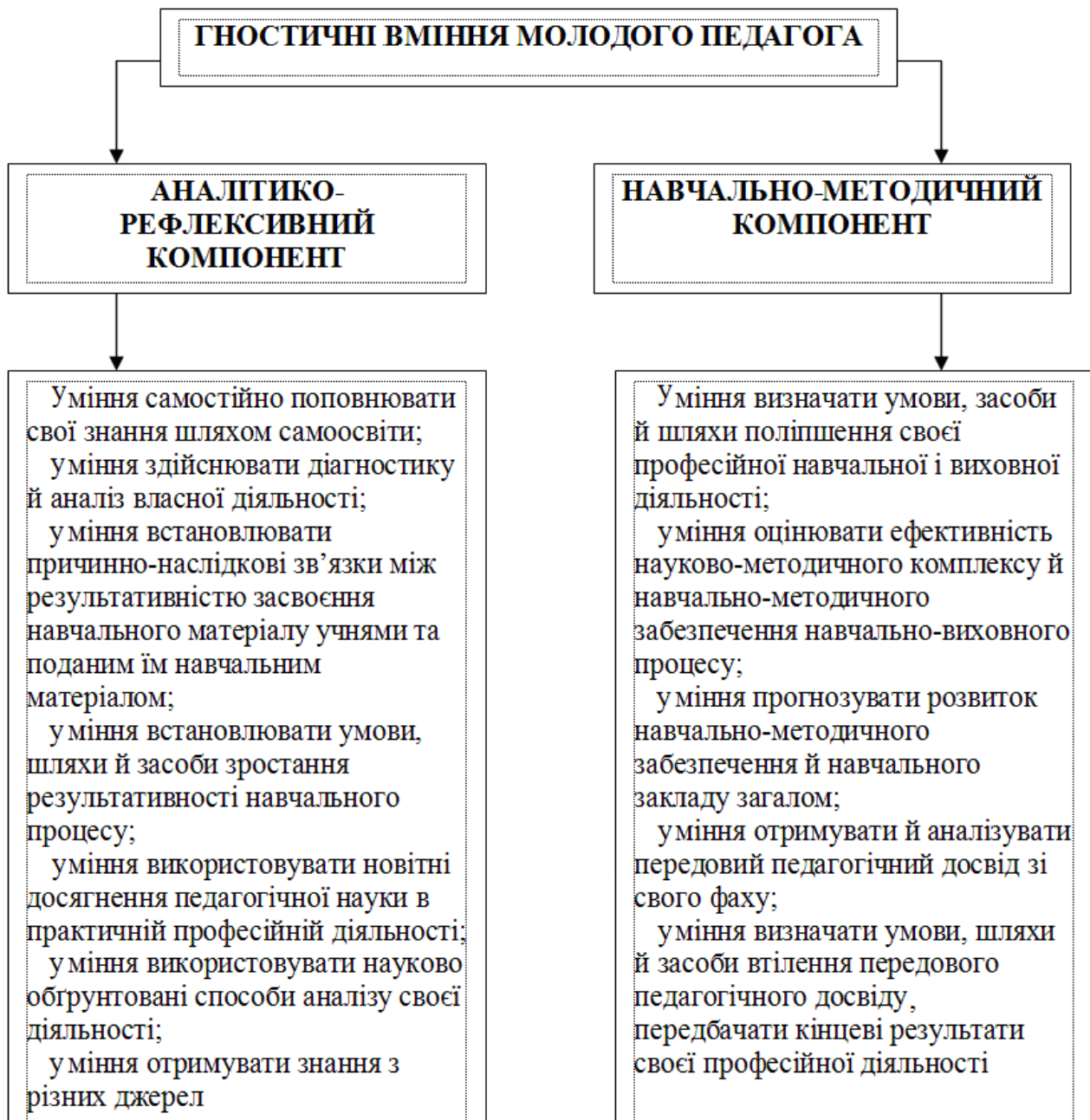


Рис. 1. Двокомпонентна структура гностичних умінь молодого педагога

Крім того, специфіка розвитку гностичних умінь молодих педагогів у сучасних соціокультурних умовах тісно пов'язана зі сформованими в них уміннями використовувати новітні інформаційні технології для поповнення професійних знань та аналізу власної діяльності: відбір та використання інформаційних ресурсів, побудова власного професійного інформаційного простору, доцільний обмін інформацією (зокрема в мережі Інтернет) тощо [6].

Гностичні вміння молодого педагога мають, крім того, триєдину природу: вони вміщують безпосередній когнітивний аспект (процес пізнання), зовнішньо орієнтований аспект (пізнання особистості дитини) та внутрішньо орієнтований (пізнання й аналіз власної особистості й своєї професійної діяльності) [7].

Відмінність гностичної діяльності від інших видів професійно-педагогічної діяльності полягає у тому, що:

- 1) гностичні вміння мають тенденцію до прямої вікової детермінації, на відміну від, наприклад, організаторських;
- 2) ці вміння тісно пов'язані з іншими професійними вміннями педагога (конструктивними, аналітичними, перцептивними та ін.), але мають власну специфіку, пов'язану із вказаними вище аспектами гностичних умінь.

Виходячи з цього та базуючись на обґрунтуванні Н. В. Кузьміної, ми розглядаємо гностичні вміння як уміння, пов'язані з осмисленням, систематизацією та передачею навчально-виховної інформації. Уміння осмислювати інформацію безпосередньо пов'язане з її сприйняттям, інтерпретацією сенсорних сигналів, виділенням основних ознак цієї інформації, розпізнання елементів інформації. Уміння систематизувати інформацію передбачає уважний відбір, кількість та вид інформації, ігнорування неіснуючих її елементів, будування структури отриманої інформації на основі порівняння, злиття її важливих ознак, їх комбінування в групи.

Уміння трансформувати отриману інформацію, на наш погляд, тісно пов'язане з процесом збереження інформації та творчим використанням з урахуванням змінної навчально-виховної ситуації.

Гностичні вміння потребують від молодих педагогів наукового підходу до педагогічних явищ, наявності особистого соціального досвіду, навичок творчої роботи, а також навичок дослідницького характеру.

Таким чином, гностичні вміння молодих педагогів є двокомпонентним структурним утворенням, яке відображає наявність та подальший розвиток усієї системи професійно-педагогічних умінь у процесі реальної професійної навчально-виховної діяльності. Подальші дослідження розвитку гностичних умінь пов'язуємо з розкриттям їх структури в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Проблема формування гностичних умінь у молодих педагогів вважається однією з головних, від вирішення яких залежить удосконалення усього навчально-виховного процесу в навчальному закладі, вибір методів та засобів навчання та виховання, шляхів реалізації загальних принципів цих процесів, та в загальному забезпечення навчальних закладів країни висококваліфікованими спеціалістами.

Сформованість гностичних умінь дає змогу випускникам педагогічних вузів використовувати свої творчі сили, здібності та дарування в повному обсязі в період професійного становлення. Як засвідчує аналіз наукових джерел з проблематики дослідження, процес формування гностичних умінь – процес довготривалий, концентричний, який протікає повільно та потребує багато тривалих та систематичних повторень при здійсненні деякої групи дій, які направлені на розвиток умінь сприймати педагогічну інформацію, відокремлювати в ній сутність компонентів, систематизувати їх, переносити та творчо використовувати отриману інформацію.

Для формування вмінь завжди використовують сенсорну, інтелектуальну, мотиваційну, волюву та емоційну сфери особистості, забезпечуючи при правильних методах керівництва виховання тих особистісних якостей, які знаходять собі використання в трудовій діяльності.

Розглядаючи процес формування гностичних умінь детальніше, варто підкреслити, що на першому етапі, коли ще не сформувались умовнорефлекторні зв'язки, вміння сприймати, систематизувати та трансформувати інформацію, реалізуються при контролі мислення – пізнавальної діяльності вищого рівня. У подальшому формується нова репрезентація думок шляхом перетворення інформації. Тому можливо говорити про те, що гностичні вміння – це проявлена (доведена) готовність до досягнення цілі в гностичній діяльності шляхом суворішого контролю зі сторони мислення, з усвідомлення усієї системи накопичених дій чи частини цієї системи. При цьому відбувається деяка маніпуляція знаннями, з'єднання цих знань з подальшою інформацією та зміна ситуації.

В уміннях осмислювати систематизувати, переносити інформацію закладено особисті можливості молодого педагога діяти по відношенню до певної конкретної когнітивної системи, але реалізація цих можливостей можлива тільки при їх особистій діяльності. Гностичні вміння через їх інтегральний характер необхідні для здійснення будь-якого виду діяльності та пов'язані з процесом абстрагування (вербальної і зорової) інформації, аналізу, синтезу, класифікації тощо.

Процес формування гностичних умінь включає в себе теоретичне ознайомлення з сутністю, змістом і групою гностичних умінь та практичне оволодіння гностичними вміннями. При цьому важливим є наступне:

- осмислення молодим педагогом професійної та особистісної значущості формування гностичних умінь;
- цілі та задачі, які стоять перед попередньою гностичною діяльністю з осмислення, декодування, систематизації та трансформації отри-

маної педагогічної інформації, укріплення інформаційних структур, утворення нової моделі інформації;

- розкриття сутності умінь сприймати, систематизувати, переносити інформацію, зміст цих умінь, які є сукупністю дій та операцій;
- розробка програми формування гностичних умінь;
- організація та здійснення практичної діяльності з оволодіння гностичними вміннями;
- оцінка та контроль рівня сформованості гностичних умінь.

Ефект оволодіння гностичними вміннями залежить також від глибокого засвоєння теоретичних знань та заснованих на них практичних дій, ознайомлення із засобами дій та розуміння їх.

Узагальнюючи, ми можемо виділити теоретичний та практичний етапи формування гностичних умінь.

На першому етапі організується теоретична підготовка майбутнього спеціаліста, а також формуються уміння, які необхідні для сприйняття різної інформації, тобто сенсорні, перцептивні та атенціонні вміння; які використовуються для зберігання та переосмислення інформації.

На теоретичному етапі також відбувається:

- ознайомлення з сутністю та змістом гностичних умінь, які дозволять молодому вчителю систематизувати, трансформувати, отриману педагогічну інформацію;
- оцінювання гностичних умінь як інтегральних, необхідних для реалізації бдь-якого виду діяльності на всіх етапах вирішення педагогічних задач;
- формування вміння сприйняття інформації.

На другому етапі формування гностичних вміннь набувають більш узагальненої форми.

Сприйняття та осмислення інформації приводить до закріплення інформаційної одиниці. У різних педагогічних ситуаціях формується уміння «відфільтровувати» інформацію та використовувати її з урахуванням умов запропонованої ситуації.

На практичному етапі формування гностичних умінь відбувається:

- актуалізація вже придбаних умінь (конструктивних, комунікативних та інших);
- організація вправ для формування вміннь систематизувати та переносити інформацію;
- організація використання умінь систематизувати та переносити інформацію до нової ситуації.

Процес формування гностичних умінь детермінується не тільки загальною необхідністю навчання та виховання взагалі, але і загальними характеристиками інформаційних процесів, які є основою змісту навчання того чи іншого предмета.

Розглядаючи процес формування гностичних умінь, можливо виділити два випадки, а саме:

1. Учні мають необхідні теоретичні знання про гностичні вміння. Педагог дає завдання на практичне використання вмінь систематизувати, переносити нову для учнів інформацію. Учні самі шукають прийоми діяльності, а також здібні відтворити інформацію;

2. Викладач спрямовує гностичну діяльність учнів: знайомить з орієнтирами відбору ознак інформації для її сприйняття, пропонує згрупувати суттєві та несуттєві на їх погляд компоненти інформації для подальшої систематизації, організовує діяльність за використання отриманої інформації для вирішення завдань.

Аналіз проблематики дослідження дозволяє дійти таких висновків:

1. Формування гностичних умінь – процес поетапний, у якому нова складна дія поєднує більш прості вже відомі дії та інформацію.

2. У процесі формування гностичних умінь відбувається переосмислення сутності простих дій, які стають у складі складного гностичного вміння умовою успішного виконання поставлених цілей та завдань з педагогічної інформації.

3. Показником процесу формування гностичних умінь може вважатися наявність здібностей "пристосування" до нової ситуації та до умов обробки нової інформації.

Література

1. Маркова А. К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А. К. Маркова, А. Я. Никонова // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 3–9.

2. Орлов А. Б. К итогам Всесоюзной научно-практической конференции «Развитие инициативы и творчества учителей в условиях реформы общеобразовательной школы» / А. Б. Орлов, В. Г. Щур // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 186 – 187.

3. Воровщиков С. Г. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: управленческий аспект (страницы, написанные консультантом по управлению и директором школы) : [монографія] / С. Г. Воровщиков, М. М. Новожилова. – М. : "5 за знания", 2006. – 352 с.

4. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.

5. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.
6. Ниматулаев М. М. Обучение студентов педагогических вузов использованию Web-технологий / М. М. Ниматулаев // Информатика и образование. – 2002. – № 9. – С. 123–126.
7. Кравец В. В. Структура готовности будущего учителя к применению технологий открытого образования / В. В. Кравец // Вестник ВГУ. Проблемы высшего образования. – 2003. – № 2. – С. 56–58.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВІЙСЬКОВОГО ФАХІВЦЯ

Однією з наріжних сфер військової освіти є професійна підготовка військових фахівців-миротворців [12; 21; 32]. Ця особлива ланка підготовки спеціалістів має сьогодні надзвичайно актуальне значення, оскільки офіцери-миротворці репрезентують нашу країну на світовій арені і рівень їх професійної компетентності є показником розвитку системи освіти України.

У центрі нашої наукової уваги знаходиться професійна миротворча соціокультурна компетентність офіцера, яка заслуговує на детальне дослідження. У зв'язку з цим принципового значення набуває створення *методики формування професійної миротворчої соціокультурної компетентності* військового фахівця в процесі його професійної підготовки. Передусім варто визначити, охарактеризувати та обґрунтувати педагогічні умови підготовки офіцерів до соціокультурної діяльності, які є основою методики формування відповідної професійної соціокультурної компетентності.

Проблема професійної підготовки фахівців розглядається в роботах таких учених, як Д. І. Дзвінчук, О. А. Дубасенюк, С. В. Капітанець, В. А. Козаков, С. О. Кубіцький, С. В. Цимбал та інших. Підготовку військового фахівця, а також взаємоев'язки культури та військової освіти висвітлюють у своїх дослідженнях Є. Ю. Литвиновський, В. С. Маслов, А. М. Машталір, М. І. Нещадим, О. О. Телічкін, В. В. Ягупов. Соціокультурній спрямованості освіти приділяють увагу М. В. Артюшина, Т. А. Валіахметова, О. В. Долженко, С. В. Козак, Г. О. Наседкіна, О. А. Шаповал та інші дослідники. Окремі аспекти формування соціокультурної компетентності в процесі професійної підготовки досліджують у своїх працях О. В. Бірюк, Н. О. Божок, В. В. Бондаренко, Л. В. Власенко, І. О. Закір'ялова, О. Р. Лиховид, В. О. Калінін, Т. М. Колодько.

Ми вважаємо, що при визначенні рівня підготовки військового фахівця набір необхідних якостей повинен бути доповнений **соціокультурною компетентністю**. У межах нашого дослідження розглядається процес професійної підготовки офіцерів до соціокультурної діяльності в миротворчих місіях, тому формуємо відповідну компетентність як **професійну миротворчу соціокультурну компетентність (ПМСКК)**. Вона визначається як *сукупність професійно значущих знань, навичок і вмінь, викликаних до життя новими цілями і потребами миротворчої діяльності (а саме необхідністю здійснення*

соціокультурної діяльності у миротворчій місії), які вимагають від офіцера спеціальних якостей і здібностей для успішного формування власної загальної професійної компетентності.

Досліджуючи методику формування ПМСКК військових фахівців, беремо до уваги визначення методики. Згідно педагогічній енциклопедії, *методика* навчального предмета (теорія навчання певного предмета) об'єктом дослідження має процес навчання тієї чи іншої дисципліни, предметом дослідження – зв'язок, взаємодію викладання і учіння при навчанні конкретного предмета. Методика розробляє та пропонує викладачу певні системи навчальних впливів. Такі форми і системи знаходять своє конкретне втілення у змісті освіти, відповідних програмах, реалізуються в методах, засобах і організаційних формах навчання [24, с. 1057].

Відповідно до наведеного визначення одним з базових компонентів методики є *педагогічні умови* (як організаційні форми навчання). Відтак, визначимо та проаналізуємо комплекс основних педагогічних умов, який буде враховувати призначення і зміст **соціокультурної діяльності (СКД)** в миротворчих місіях, соціальну зацікавленість військової галузі в **соціокультурній підготовці (СКП)** офіцера-миротворця, можливості соціокультурного підходу до професійної підготовки військового фахівця та забезпечить методичну ефективність реалізації моделі підготовки офіцерів до СКД.

За В. Д. Стасюком, *умова* – обставини, за яких залежить та відбувається цілісний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [27].

К. Масленнікова пропонує наступне визначення: *педагогічні умови професійної підготовки спеціалістів* – засоби, за яких продуктивно відбувається професійний вплив педагога, спрямований на вдосконалення процесу професійної підготовки майбутнього фахівця [18, с. 154].

За А. М. Машталіром, *організаційно-педагогічні умови* – це сукупність певних методів, форм, особливостей навчально-виховного впливу на особу, що навчається, з боку педагогічного середовища. Важливими організаційно-педагогічними умовами СКП військового фахівця вважається наявність трьох складових інтелектуальної діяльності, спрямованої на засвоєння чогось принципово нового: високого рівня сформованості елементарних пізнавальних процесів; високого рівня активного мислення; високого рівня організованості і цілеспрямованості пізнавальних процесів [17; 19]. Цього можна досягти за допомогою внутрішнього плану дій: планування, аналізу, рефлексії. Відповідно, навчальний процес офіцерів-миротворців має бути спрямованим на розвиток фахівців за напрямками: а) офіцер пізнає, сприймає та засвоює соціокультурні (СК)

знання (як на рівні інформаційному, так і афективно-перцептивному); б) офіцер впливає на оточення (на рівні діяльності та поведінки у цілому); в) офіцер набуває здатності до орієнтації та саморегуляції, в нього формується особистий підхід до явищ, середовища, вчинків, а СК знання стають практично спрямованими (особистість офіцера набуває творчих рис) [19].

Для нас суттєвим у наведеному вище є важливість розвитку механізмів пізнання, мислення, саморегуляції, сприймання та освоєння оточення, що передбачає й розвиток афективно-перцептивної, соціально-рольової сфери особистості офіцера-миротворця і є актуальним при здійсненні СКД у миротворчій місії.

Напрямки формування компетентного спеціаліста базуються на принципі науковості, суть якого полягає у тому, що в основі будь-якого освітнього процесу має лежати його науково обґрунтована концепція, яка достовірно вивірена загальнонауковими та спеціальними методами дослідження [10, с. 270].

Відповідно до завдання нашого дослідження, напрямки формування компетентного військового фахівця-миротворця фокусуються у площині особистісно-орієнтованої освітньої парадигми, яка у технологічному аспекті відповідає синергетичній концепції розвитку особистості [7; 8; 30; 31].

Зазначена концепція постає теоретичною засадою наріжної педагогічної умови формування компетентного офіцера-миротворця, яка виражає сучасний підхід до професійного становлення особистості: формування спеціальних якостей компетентного фахівця не може бути здійснено поза межами розвитку так званих “побічних” здібностей. Це, у свою чергу, вимагає побудови такого процесу професійної підготовки у ВВНЗ, у якому для професійної підготовки військового спеціаліста враховуються не тільки особливості фахової спеціалізації, але й створюються умови для розвитку особистості в цілому.

Особистісно-орієнтована парадигма освіти зумовлює важливість цієї педагогічної умови у процесі формування компетентного військового фахівця, оскільки вона спрямовується на формування гармонійної особистості офіцера та відповідає принципу багатопрофільності сучасного фахівця, що теж актуально для ефективного здійснення СКД миротворчого спрямування.

Отже, при формулюванні педагогічних умов СКП офіцера-миротворця ми брали за основу *синергетичний підхід*, який одночасно виражає ідеї акмеологічної концепції формування професійних якостей особистості і може вважатися основним у тому розумінні, що навколо цього підходу мають організовуватися інші напрямки формування ком-

петентного спеціаліста (що виражається в тих чи інших організаційно-педагогічних умовах реалізації цих напрямків), пов'язані з навчально-підготовчими заходами, спрямованими на розвиток інтелектуальних можливостей офіцерів, на розвиток їх СК умінь, СК навичок, розширення відповідних професійних СК знань.

Важливим у цьому процесі є розвиток соціально-рольового, комунікативного аспекту офіцера-миротворця. Це реалізується завдяки тренінгам соціально-рольового спрямування, які дозволяють розширити рольовий обрій людини. Можна говорити й про розвиток творчих якостей фахівців [20], здатності до ефективної саморегуляції, самоконтролю. Необхідною умовою, яка реалізує зазначені завдання, є також формування відповідної мотиваційної бази професійно спрямованої поведінки та діяльності військового фахівця. Тут важливо враховувати синергетичний принцип, який передбачає багатогранний розвиток особистості спеціаліста у площині зазначених умов. Так, коли йдеться про розвиток перцептивних можливостей, можна говорити про орієнтацію на розвиток усіх сенсорних каналів офіцера. Коли йдеться про розширення соціально-рольової активності офіцера, слід брати до уваги якомога більшу кількість соціальних ролей, у сферу яких миротворець має інтегруватися у процесі своєї професійної СКД.

У цілому, педагогічні умови СКП військового фахівця-миротворця впливають з аналізу структури ПМСКК, її компонентів, а також специфічних СК якостей офіцерів, що дозволяє виокремити деякі конкретні діагностичні методики вимірювання, методи та шляхи формування ПМСКК офіцера. У свою чергу використання визначених методів передбачає певну психологічну корекцію особистості військового фахівця та спрямовує наше дослідження на аналіз відповідних педагогічних умов.

Під педагогічними умовами підготовки офіцерів до СКД розуміється сукупність дій, спрямованих на поетапне моделювання й ефективне функціонування процесу становлення й розвитку певного рівня такої підготовки [14, с. 12].

Таким чином, виходячи з теоретичного аналізу, ми визначили комплекс педагогічних умов, при цьому враховували соціальне замовлення суспільства (висококваліфікований офіцер-миротворець, здатний ефективно здійснювати СКД у миротворчих місіях), офіційні документи, ступінь опрацювання проблеми в психолого-педагогічній літературі, сукупність факторів, які впливають на професійну підготовку офіцерів до СКД, критерії та рівні підготовки до СКД, особливості СКД у миротворчих місіях. Результати аналізу наукової літератури дозволили нам визначити такі основні педагогічні умови соціокультурної підготовки офіцера-миротворця:

- розширення соціально-рольового репертуару офіцерів;
- розвиток афективно-перцептивного сприйняття оточення, емпатійності;
- розвиток творчого діалектичного мислення та освоєння дійсності;
- вироблення у офіцерів миротворчих морально-світоглядних установок;
- мотиваційні чинники виконання соціокультурної діяльності;
- розвиток механізмів саморегуляції, волі.

Співвідношення структури ПМСКК офіцера-миротворця з методами її формування, методиками вимірювання, а також з визначеними педагогічними умовами соціокультурної підготовки військового фахівця представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Професійна соціокультурна підготовка офіцера

Професійна миротворча соціокультурна компетентність офіцера (ПМСКК)

<i>СФЕРА СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ</i> Ціннісно-мотиваційний компонент ПМСКК офіцера		<i>ОСОБИСТІСНА СФЕРА</i> Інтелектуально-гностичний компонент ПМСКК офіцера		<i>ДІЯЛЬНІСНА СФЕРА</i> Поведінково-практичний компонент ПМСКК офіцера	
Мотиваційний підкомпонент	Комунікативно-рольовий підкомпонент	Рефлексивно-оцінний підкомпонент	Інформаційно-змістовий підкомпонент	Іншомовний підкомпонент	Саморегулятивно-вольовий підкомпонент
СК ЯКОСТІ					
Висока самосвідомість; потреба у професійному та духовному самовдосконаленні; ініціативність, висока відповідальність за виконання миротворчих завдань СК спрямування.		Творче мислення; відкритість до інновацій; самокритичність; широка ерудиція та культура; професійна компетентність; емпатійність (здатність пізнавати особистісні й професійні риси підлеглих та ефективно на них впливати); широкий перцептивний обрій (здатність до ефективної комунікативної СК взаємодії з місцевим населенням країни перебування та колегами-миротворцями); нахили до пошуку та розв'язання соціокультурних проблем; швидкість у засвоєнні нової СК інформації; швидке оволодіння СК технологіями.		Вольові механізми саморегуляції (здатність виходу із складних нестандартних миротворчих СК ситуацій); високі організаторські якості; комунікативна компетентність; лідерські якості; творчий стиль СК діяльності; соціально-рольова пластика.	

ДІАГНОСТИЧНІ МЕТОДИКИ ВИМІРЮВАННЯ		
Методика дослідження рівня духовного розвитку.	Методика вивчення творчого потенціалу; методика вивчення емпатійності; методика вивчення перцептивності.	Діагностика локусу контролю; методика вивчення соціально-рольового репертуару.
МЕТОДИ ТА ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ		
Лекційний; проблемно-дискусивний; тренінги розвитку моральних якостей; тренінги самопізнання (рефлексивні тренінги); соціально-рольові тренінги; технологія "створення ситуації успіху".	Лекційний; творчо-конструктивні; проблемно-дослідницькі; –мозковий штурм”; презентація; обговорення творчих СК проєктів та робіт; обмін досвідом; самокероване навчання (самонавчання); науково-дослідна робота; участь у діяльності різних наукових груп; тренінги СК рольової гри та розвитку СК здібностей; тренінги розвитку емпатії, комунікативних умінь, самовираження, самопізнання, рефлексії; тренінги розвитку сенситивності; особистісно-орієнтовані технології колективного навчання.	Лекційні; соціально-рольові, ділові ігри; тренінги розвитку саморегуляції.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ		
<ul style="list-style-type: none"> – розширення соціально-рольового репертуару офіцерів; – розвиток афективно-перцептивного сприйняття оточення, емпатійності; – розвиток творчого діалектичного мислення та освоєння дійсності; – вироблення в офіцерів миротворчих морально-світоглядних установок; – мотиваційні чинники виконання СКД; – розвиток механізмів саморегуляції, волі. 		

На підставі вищевикладеного можна розглянути зазначені умови більш детально та окреслити концептуальні проєкції цих умов.

1. Розширення соціально-рольового репертуару офіцерів є однією з головних педагогічних умов СКП офіцера-миротворця, оскільки вона передбачає формування творчих якостей особистості, що є необхідним у підготовці професіоналів. Саме вихід за межі рольових установок особистості, досягнення рольової лабільності, вміння дистанціюватися від ситуації готує умови для реалізації однієї з головних цілей розвитку людини – статусу творчої особистості [11], тому що творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її опану-

вання; творчість передбачає актуалізацію *надситуативності* як здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій “зовнішньої доцільності”. Тому важливо забезпечити розширення набору соціальних ролей офіцерів-миротворців.

Для нас прийнятною є позиція, за якою все розмаїття методів і форм СКП офіцерів доцільно сфокусувати навколо *рольових тренінгів*, у яких офіцери можуть значно розширити репертуар своїх соціальних ролей, навчитися швидко переходити від однієї ролі до іншої залежно від обставин, що дозволяє фахівцям уникнути ототожнення себе зі своєї соціальною роллю. СКД миротворчого спрямування, на наш погляд, потребує вміння здійснювати відповідну рефлексію як усвідомлення власної особистості окремо від соціальної ролі, яку доводиться виконувати миротворцю.

Розвиток у цьому напрямку відбувається у межах процесу *соціалізації* особистості, який може розглядатися як набуття людьми соціального досвіду та ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання соціальних ролей [9, с. 23].

У контексті нашого дослідження **соціалізація особистості фахівця-миротворця** – це процес професійної взаємодії та залучення спеціаліста до системи суспільних та професійних відносин під час перебування в миротворчій місії та здійснення СКД. Розглядаючи соціалізацію офіцера-миротворця більш детально, ми використовували *соціокультурний підхід*.

Соціокультурний підхід володіє значним теоретико-методологічним потенціалом для відбору змісту й організації підготовки офіцера до СКД у миротворчих місіях у ВВНЗ України. Такий підхід є доцільним для організації підготовки офіцера до СКД у миротворчих місіях, тому що він передбачає формування якостей, необхідних для соціальних та міжкультурних взаємодій під час виконання службових обов'язків. Відповідно до такого підходу соціалізація офіцера розглядається як організація пізнавальної, комунікативної діяльності, спрямованої на вміння вибудовувати відносини та *оволодіння необхідними соціально-професійними ролями*. Крім того, соціокультурний підхід дозволяє з точки зору соціальності дослідити процес підготовки офіцерів до СКД у миротворчих місіях.

За Г. О. Наседкіною, виділяються такі критерії рівня соціалізації: адекватна самооцінка; стійкість особистості; соціальна мобільність; креативність; комунікативність; саморегуляція поведінки [22, с. 8]. Ми вважаємо, що перелічені критерії є актуальними для офіцера-миротворця і

дозволяють визначити рівень соціалізації миротворця, необхідний для ефективного здійснення СКД у миротворчій місії.

Сутність СК підходу для нашого дослідження полягає в організації підготовки до СКД у миротворчих місіях як загальнокультурного явища; виявленні СКД як результатів її внутрішньої самоорганізації, а не зовнішніх факторів соціалізації; забезпеченні зв'язків між соціокультурними компонентами миротворчої діяльності; СКД миротворця має бути націлена на відтворення офіцером системи соціально значимих взаємодій, розширення ступеня професійних ініціатив офіцера, у поширенні культури під час миротворчої діяльності.

Відмовляючись від вузько рольового підходу до формування особистості і беручи за основу об'єктивні закономірності її розвитку і становлення, ми доходимо висновку, що новий підхід до СКП офіцера-миротворця має бути системно-рольовим, тому що кожна людина належить до тієї або іншої соціальної спільноти і в кожній з них виконує певні соціальні ролі [19]. У площині системно-рольового підходу пізнається структура особистості, автентична людська гармонія, що виявляється на основі аналізу міри освоєння і якості виконання особистістю системи соціальних ролей і створення умов для гармонійного розвитку і гармонійної діяльності, що є вищою гуманістичною метою людського товариства. Критеріями СКП офіцера-миротворця за визначеною педагогічною умовою (гармонійної інтеграції у систему соціальних ролей) виступають об'єктивні показники про його готовність і спроможність виконувати об'єктивну систему соціальних ролей для СКД, що може вважатися однією з головних цілей професійної СКП офіцера-миротворця та його професійного становлення, спрямованого на формування гармонійно розвиненої особистості. Це досягається завдяки системі соціально-рольових тренінгів, які виявляють принцип гри як творчого акту.

Отже, соціально-рольову активність можна розглядати як провідний момент реалізації процесу соціалізації офіцерів-миротворців. Через соціально-рольові тренінги розвивається вміння офіцерів переходити від одної соціальної ролі до іншої, вміння бачити їх відносність, що звільняє його від полону рольових ідентифікацій.

Можна стверджувати, що СКП потребує реалізації розглянутої вище педагогічної умови – розширення репертуару його соціальних ролей, що означає, по-перше, формування здатності офіцерів бути співпричетними до соціальних і природних процесів навколишнього середовища, і, по-друге, – розвиток такого світорозуміння, яке дозволяє бачити світ як *єдиний універсум*, де все пов'язане зі всім, де людина є частиною космосу,

а космос, у свою чергу, є частиною людини (людина бачить Всесвіт у собі і себе у Всесвіті) [19, с. 117].

2. Важливою педагогічною умовою СКП офіцера-миротворця є розширення у офіцерів афективно-перцептивного сприйняття оточення, розвиток емпатійності. У межах дослідження професійної підготовки військового фахівця-миротворця важливе значення має *розвиток емпатії* офіцерів стосовно свого оточення, який може реалізуватися завдяки цілому ряду заходів. Один з таких заходів пов'язаний з рольовими тренінгами, завдяки яким має місце розширення рольового репертуару офіцерів та формування вміння ідентифікувати себе з об'єктами навколишнього середовища, що є одним із перших кроків формування емпатійних здібностей.

Емпатія виявляється пов'язаною як з певним світоглядно-ціннісним аспектом людини (тобто таким світоглядом та життєвим ідеалом, який би постав ціннісною основою для розуміння необхідності розвивати емпатійні здібності), так і з афективно-перцептивними можливостями перебувати у стані емпатії. Зрозуміло, що людина не в змозі емпатійним чином співпереживати стан радості іншої істоти, якщо ця людина не володіє афективно-перцептивним потенціалом, який дозволив би їй відчувати радість у конкретній афективно-перцептивно закарбованій ситуації [19, с. 118].

Світоглядна установка щодо емпатійного сприйняття дійсності формується на шляху інтеграції відповідних світоглядно закріплених ціннісно-орієнтованих знань, умінь та навичок [8, с. 159–168]. Оскільки розвиток афективно-перцептивного сприйняття дійсності дозволяє збагатити репертуар емоційних станів офіцерів, він приводить до розвитку сенсорних каналів сприйняття дійсності, які недостатньо розвинені. У такому випадку може використовуватися досвід НЛП, у якому накопичено великий масив матеріалів діагностичного та коригуючо-розвивального характеру щодо сфери відчуттів людини.

Науковці засвідчують, що сенсорне сприйняття світу реалізується через три сенсорні канали: аудіальний, візуальний, кінестетичний [5; 6; 7; 19]. При цьому в більшості людей один із сенсорних каналів є провідним, а два інших – недостатньо розвинені, що значно обмежує можливості взаємодії з оточенням, яке, таким чином, значно збіднюється, втрачає суттєві грані свого буття, а взаємодія людини та світу не може бути повноцінною, адекватною й емпатійно насиченою. Слід зауважити, що розвиток перцептивної сфери реалізується паралельно з розвитком емоційної сфери, оскільки акти сенсорної перцепції завжди емоційно закарбовані. Як уже відзначалося, розвиток сенсорної сфери офіцерів-миротворців доцільно здійснювати через тренінгову активність завдяки

практикам, розробленим у сфері НЛП [19]. Наприклад, при виявленні недостатності ресурсів аудіального сенсорного каналу доцільно використовувати тренінгові вправи розвитку аудіальних можливостей психіки офіцерів через поглиблення здатності до розрізнення аудіальних стимулів, фокусування уваги на аудіальних стимулах.

У тренінгових групах офіцери мають навчитися ототожнювати себе з іншими людьми, тваринами, рослинами, розширюючи обрій сприйняття дійсності. Особливе значення при цьому мають такі рольові ігри, де офіцерам пропонується зрозуміти, відчути причини певної поведінки тих чи інших літературних героїв, героїв війни через ототожнення себе з їх персоналіями. Офіцерам також потрібно навчитися ототожнювати себе з уявними істотами, абстрактними поняттями морального характеру (любов, величність, вірність, гордість), з різними емоційними станами (страх, горе, допитливість, ніяковість, ненависть, жалість тощо). Важливо, що розширенню обрису емпатійного сприйняття дійсності допомагає розширення сенсорних можливостей реагування.

Усе це допомагає офіцерам-миротворцям опанувати такі важливі механізми міжособистісного сприйняття, як: ідентифікація (розуміння і інтерпретація поведінки і вчинків іншої людини шляхом ототожнення себе з нею), соціально-психологічна рефлексія (розуміння іншого шляхом роздумів про нього, а також знання та розуміння людиною самої себе, усвідомлення того, як інші знають і розуміють тебе), емпатія (розуміння емоційних рухів іншої людини) [26, с. 108].

Запропоновані види тренінгів дозволяють офіцерам відчути складну ієрархію суворо не фіксованих, взаємозамінних соціальних ролей, взаємозалежностей, які збагачують рольову координацію і формують вектори соціально-психологічної взаємозалежності. Тим самим одержує реалізацію важливий аспект творчої особистості професіонала, пов'язаний з такими якостями людини, як емпатія, відкритість, причетність людини до соціальних і природних процесів [2].

Результати дослідження свідчать про те, що офіцери ЗСУ потребують підвищення рівня своєї професійної СКП за допомогою тренінгів на розвиток емпатійних здібностей. Це допомагає засвоїти достатній обсяг професійно значущих СК знань, соціокультурних професійних умінь, розвинути здібності та набуті необхідні якості, які забезпечать ефективне формування особистості офіцера, здатного брати участь у міжкультурному спілкуванні та СКД миротворчого спрямування.

3. Інша важлива педагогічна умова СКП офіцерів пов'язана з розвитком творчого діалектичного мислення та освоєння дійсності. Для розвитку творчого мислення необхідне функціональне поєднання різних (і протилежних) аспектів психічної діяльності людини, стратегій пі-

знання світу та репрезентативних систем, які співвідносяться з функціями правої та лівої півкуль головного мозку людини [13].

Реалізація зазначеної умови може бути здійснена за допомогою методу інтеграції правопівкульової та лівопівкульової стратегії пізнання у навчальному процесі. Це ілюструється педагогічною системою В. Ф. Шаталова [30], яка використовує принцип півкульового синтезу [6-8]. Зазначена система функціонально сполучає емоційно-образну та абстрактно-логічну стратегії пізнання та освоєння дійсності людиною, коли конкретне сприймається та розуміється через абстрактне, а абстрактне – через конкретне, що виявляє синергійний принцип „ціле більше частин” – „інтегральну” психічну активність, яка активізує прагнення до творчої діяльності, у сфері якої навчання, подібно до ігрової активності, стає самодостатнім видом активності осіб, що навчаються [30, с. 122].

Розвиток діалектичного, творчого мислення та освоєння світу доцільно здійснювати на основі традиційних і новітніх методів формування творчих здібностей [4; 6; 19].

Суттєво, що „творче начало притаманне всім видам і формам СКД, воно має всепроникаючий характер” [22, с. 12]. Тільки творчість є процесом розв'язання протиріч, що стали перешкодою розвитку людства. Розв'язання протиріч у творчій діяльності розвиває світ людини, а разом із ним – і весь світ в цілому [19, с. 168].

Дослідження показують, що задатки творчих здібностей має будь-яка нормальна людина – слід лише зуміти розкрити їх і розвинути [19; 28; 30; 31]. Зрозуміло, що рівень досягнень при цьому буде різний і залежатиме від цілої низки чинників (вихідних здібностей, мотивації, працездатності, наполегливості, витрат різних видів ресурсів, впливу середовища, передусім – безпосереднього оточення). Ознаками наявності творчих здібностей можуть бути цілісність і об'ємність сприйняття, оригінальність, гнучкість та асоціативність мислення, здатність до перенесення досвіду в нову ситуацію та до об'єктивних оцінок, легкість генерування ідей, здатність до прогнозування [23, с. 543]. Такими самими особливостями характеризуються умови діяльності, причому часто вони набувають екстремального характеру, а отже, методи і засоби роботи офіцера не можуть бути шаблонними, стандартизованими. За М. І. Нещадимом, уся діяльність офіцера „має творчий характер, успішне виконання офіцером основних функцій передбачає наявність професійно важливих якостей, притаманних його особистості” [23, с. 484].

Велике значення при цьому мають практичні заходи, де творче мислення знаходить соціально-значущу реалізацію, а саме – участь у науковій, дослідницькій роботі, яка може мати практичні проєкції та вияв-

ляє проблемний характер навчання. Це може вважатися необхідним складником реалізації зазначеного вище завдання.

О. В. Вознюк зазначає, що знання у межах мовних кодів може виражатися не лише у логіко-антиномічній (дуалістичній), але у цілісно-несуперечливій і *парадоксальній формі*, коли, наприклад причина не передує наслідкові, а йде після нього, коли наслідок породжує причину. Цілісну причинність можна визначити як парадоксальну тому, що з точки зору класичного детермінізму картина світу, яка будується на засадах циклопричинності, виявляється саме *парадоксальною*, але ця парадоксальність дозволяє упорядкувати світ, наповнити його доцільністю, зробити його гармонійною, сенсогенною сутністю, побудувати таку систему знань, у межах котрої все розуміється як абсолютно взаємно узгоджене, пов'язане, скоординоване, доцільне, а світ виявляється універсумом, сповненим смыслом, де сполучаються фактичне та моральне, природне та штучне, належне та дійсне, потенційне та актуальне, негативне та позитивне, сакральне та профанічне. Саме з позиції циклопричинності стає зрозумілим релігійно-міфологічне світосприйняття, в рамках якого мета та процес, причина та наслідок можуть не диференціюватися, коли, наприклад, ми зустрічаємо орієнтальні принципи недіяння, а також діяльності, що не спрямована на одержання плодів цієї діяльності [6, с. 19-20].

Один із головних аспектів формування діалектичного мислення пов'язаний із розвитком *дипластії*, зі здатністю оперувати парадоксальними, діалектичними категоріями. Тут слід обговорювати та аналізувати гносеологічні, лінгвістичні та онтологічні парадокси, відомі науці. Відтак, для формування діалектичного мислення можна використовувати обговорення онтологічних парадоксів, таких, наприклад, як корпускулярно-хвильовий парадокс (елементарна частка є одночасно хвилею і корпускулою, тобто вона може виявляти корпускулярні і хвильові властивості, що взаємно виключають одна одну), чи термодинамічний парадокс (відповідно до другого закону термодинаміки, будь-яка фізична система, що не обмінюється енергією з іншими системами (для усього світу такий обмін з „іншими” системами виключений) прагне до найбільш ймовірного стану – стану максимальної ентропії, чи хаосу, спокою. Однак, у світі, що розглядається природознавством як щось вічне, ми спостерігаємо прямо протилежне) [5; 6; 19]. Такий метод дозволяє пристосовувати мислення та психіку офіцерів до адекватного сприйняття екстремальних, непередбачених ситуацій, які часто трапляються під час виконання службових обов'язків у миротворчих місіях.

На нашу думку, здатність сприймати світ парадоксально є універсальним способом ефективного існування індивіда у світі, його взаємодії зі

світом, у тому числі здійснення професійної діяльності. Тому ознайомлення зі вказаними положеннями є актуальним у процесі СКП військових фахівців.

4. Наступною педагогічною умовою СКП офіцера-миротворця є вироблення у офіцерів миротворчих морально-світоглядних установок. У процесі реалізації цієї умови важливим є, по-перше, системно-аналітичне ознайомлення офіцерів з головними світоглядно-ціннісними принципами різних культур людства. Метою такого ознайомлення є усвідомлення офіцерами реального розмаїття миротворчих ціннісних спрямувань народів світу і, головне, усвідомлення функціональності цих ціннісних орієнтирів, які визначаються цілим рядом соціально-економічних та геополітичних чинників. На Міжнародній конференції з питань стійкого розвитку ООН у 1992 році було поставлено завдання прийняти міждисциплінарну філософську концепцію для вирішення проблеми формування парадигми нового мислення. Згідно основного постулату згаданої конференції, *сучасний розвиток людства можливий лише при дотриманні принципу визнання різноманітності як основної умови розвитку*. На нашу думку, сучасні офіцери повинні отримати соціокультурну підготовку на рівні розвитку нової парадигми мислення, оскільки лише така концептуальна постановка проблеми миротворчої діяльності в світі дозволяє вирішувати відповідні професійні питання на глобальному рівні.

Системно-аналітичне ознайомлення з миротворчими ціннісними традиціями народів світу має привести офіцерів до творчого осмислення світоглядних основ людської цивілізації. Це досягається також і завдяки тренінговим заняттям з гіпотетичної творчої реконструкції системи цінностей народів на основі деяких заданих умов їх існування. Наприклад, офіцерам пропонується реконструювати систему життєвих цінностей у народу, який знаходиться на примітивному рівні розвитку й існує ізольовано на острівній території у екваторіальній зоні Тихого океану, і виділити окремо миротворчі цінності.

Велике значення при цьому мають тренінгові заняття з вирішення різних моральних завдань, пов'язаних з поведінкою людини у складних життєвих ситуаціях, що потребують здійснення того чи іншого морального вибору. Особливе значення тут мають моральні завдання миротворчої тематики.

Важливим тут є спрямованість на психологічну характеристику творчої особистості офіцера, яка базується на „Кодексі честі офіцера Збройних Сил України”. Він є сукупністю морально-етичних норм, які визначають ціннісну орієнтацію світогляду офіцера і принципово регламентують його стосунки з соціальним оточенням, службу та гро-

мадську діяльність. Основу Кодексу честі офіцера складають Конституція України, Військова присяга, військові статuti, моральні традиції українського війська, базові міжнародні гуманітарні стандарти, морально-етичні аспекти чинного законодавства.

Офіцер присвячує свою службу суспільству. Він несе велику відповідальність перед законом і людьми за рішення, що приймаються, результатом яких може бути перемога або поразка, життя або смерть. Люди довіряють офіцеру, сподіваючись на те, що він чесна людина. Досягнення мети або виконання завдань, величезний ентузіазм, хоробрість, активність у її реалізації – основоположні вимоги до офіцера. Він виконує завдання якісно, точно та своєчасно попри усі перешкоди, труднощі, негаразди, що виникають. У цьому ми вбачаємо соціокультурну роль офіцера.

5. Інша важлива педагогічна умова СКП офіцерів пов'язана з мотиваційними чинниками виконання СКД. Проблема мотивації у становленні професійно-успішної особистості є однією з суттєвих. Механізм кристалізації мотивації пов'язується із закріпленням ефективних стратегій, які виробляються у процесі взаємодії соціальних, ситуативних і внутрішніх особистісних чинників, та перенесення їх на інші види діяльності й у внутрішній план свідомості [15].

У цілому, *мотивація професійної діяльності* – це система стійких мотивів, що відображає особистісну трансформацію взаємодії соціальних та індивідуальних чинників у стійку професійну спрямованість особистості. Це поняття характеризує стан свідомості особистості, який обумовлює пріоритет професійної діяльності в системі життєвих виборів і поведінкових стратегій.

На думку багатьох сучасних дослідників, у контексті синергетичного підходу вирішується проблема формування ціннісних орієнтацій особистості як мотиваційних чинників поведінки [7]. Адже синергетика пропонує підхід, при якому мотиваційні механізми виявляються пов'язаними із творчою активністю особистості. Феномен творчої діяльності тісно пов'язаний з внутрішньою мотивацією. Творчість передбачає також і самодетермінацію особистості, розвиток механізмів рефлексії, ціннісних орієнтацій особистості. *Мотиви професійної діяльності*, пов'язуючись у свідомості із здібностями, стають детермінантами розвитку творчої особистості. Мотивація творчої активності забезпечує постійну свідому та підсвідому, довільну та мимовільну складну розумову роботу, яка не завжди зв'язана з конкретною діяльністю, але має виражену пошуково-творчу спрямованість.

Доцільно створити навчально-тренінгову групу, де офіцер включається у творчо-пошукову діяльність щодо визначення внутрішньої мотивації своєї професійної діяльності, зокрема, соціокультурної діяльності миротворчого спрямування.

Мотиваційний аспект СКД як виду професійної діяльності безпосередньо пов'язаний з психотерапевтичною функцією позитивної мотивації, яка є, як відомо, ефективним засобом ліквідації внутрішньої напруги, дисгармонії між особистістю і навколишнім середовищем, спрямування особистісного потенціалу в русло конструктивних спроб не тільки спостерігати і сприймати навколишній світ, але й перетворювати його силою власної активності, щось змінювати в ньому, намагатися внести гармонію. Офіцер-миротворець, який у процесі виконання службових завдань знаходиться в постійному стані напруги, особливо потребує звернення внутрішньої уваги на оптимістичний результат своєї діяльності.

Отже, позитивна мотивація професійної діяльності є одним із засобів підвищення емоційного тону, закріплення комплексу емоційно-вольової регуляції і, головне, актуалізації позитивної гами переживань, яка супроводжує ефективну працю – переживання радощів від зробленого, досягнутого, почуття впевненості в своїх силах, у своєму професійному потенціалі [2; 7; 15].

6. Важливою серед педагогічних умов СКП офіцера-миротворця є розвиток механізмів саморегуляції, волі, які мають перебороти негативні явища, що існують у світогляді офіцерів а саме: певна частина офіцерів негативно ставиться до військової служби, миротворчої діяльності; іноді у сучасного військового фахівця спостерігається відсутність ідеологічних орієнтирів і життєвих ідеалів, що виявляє проблему, яку філософи кваліфікують як „екзистенційний вакуум”.

Учені визнають, що одна з наріжних характеристик особистості пов'язана зі здатністю людини робити вільний вибір (тобто бути вільною). Воля, у свою чергу, виникає з уміння контролювати свою поведінку і керувати нею. Звідси з'являється необхідність формування волі як контролюючого початку людської поведінки та основного принципу особистості [3].

Відомі механізми формування волі. Вони полягають у тому, що воля розвивається в умовах, які перешкоджають людині задовольняти свої потреби. Поза такими перешкодами воля атрофується (П. В. Сімонов [25]).

Для формування волі необхідна наявність *зон автономної поведінки* офіцерів, у яких вони могли б виявляти власну ініціативу. Природно, що ця ініціатива, у силу специфіки військової служби, має реалізовуватися в руслі військової дисципліни і субординації.

На нашу думку, потрібно ініціювати такі форми активності офіцерів, які, не підриваючи відомих канонів військової системи, могли б активізувати їх вольове самовираження, а саме: різноманітні тренінгові бесіди, практичні психологічні заняття, диспути, міні-конференції та ін. Зони автономної поведінки, у свою чергу, мають формувати в офіцерів потребу до розширення векторів дії власної волі, які необхідно спрямовувати в русло військової дисципліни. Тут вольова психологічна установка на подолання перешкод зовнішнього середовища перепрофілюється, інтеріоризується, направляється усередину: офіцери практикуються у переборюванні труднощів і перешкод, пов'язаних з внутрішніми ресурсами власної психіки і власною поведінкою, тобто формувати навички *самоконтролю*. Завдяки цьому розвивається й удосконалюється ключове вміння офіцера-професіонала – вміння приймати рішення.

Зовнішні перешкоди (у вигляді труднощів та обмежень військової служби), при цьому, не будуть розглядатися як негативні сутності, а починають усвідомлюватися як необхідна умова формування волі. Тобто відбувається усвідомлення цих труднощів і обмежень як необхідного і найціннішого елемента формування механізмів волі та саморегуляції, що, у свою чергу, є необхідною умовою становлення людської особистості.

Дослідження свідчать, що напрямок вольового вектора всередину людини реалізується через *соціально-рольовий вектор особистості*. Тобто, формування внутрішніх вольових векторів може успішно здійснюватися на основі *соціально-рольових тренінгів*. Тут розвиток особистості в плані її вольового самовираження проходить шляхом розширення рольового репертуару в процесі звільнення від рольової фіксованості. Таким чином, соціально-психологічні тренінги з розширення рольового репертуару офіцерів дають можливість розвивати та збагачувати сферу їхньої автономної поведінки на рівні активності в сфері соціальних ролей. Це, у свою чергу, має дати поштовх розвитку вольових властивостей, які будуть формуватися у площині переборення внутрішніх (психолого-рольових) перешкод і підвищувати ефективність їх професійної діяльності [3]. На наш погляд, розвиток механізмів саморегуляції і волі є імперативом, дотримання якого сприятиме якісному виконанню соціокультурної діяльності миротворчого спрямування офіцерами ЗСУ.

Загалом, розглянуті педагогічні умови СКП офіцерів-миротворців базуються на принципах та особливостях особистісно-орієнтованої парадигми освіти. Суттєво, що названі педагогічні умови мають реалізовуватися у комплексі, де окремі елементи не тільки взаємопов'язані, але й взаємозумовлюють один одного. Ці умови у нашому дослідженні знайшли конкретизоване вираження у методиці формування ПМСКК офіцерів у процесі професійної підготовки (таблиця 1). Таким чином, український офіцер, який пройде курс соціокультурної підготовки, організований з урахуванням визначеної методики та педагогічних умов, зможе реалізувати себе як особистість, як лідер не лише під час виконання службових обов'язків, але й у повсякденному житті; він буде офіцером, про якого сміливо можна сказати, що він – представник військової еліти країни.

Література

1. Альтштуллер Г. С. Как стать гением: жизненная стратегия творческой личности / Г. С. Альтштуллер, Н. М. Вертни. – Минск : Беларусь, 1994. – 479 с.
2. Бех І. Д. Деякі аспекти нової виховної парадигми (в контексті творчості А.С.Макаренка) / І. Д. Бех, О. В. Вознюк, М. В. Левківський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 5–17.
3. Борисюк С. Л., Вознюк О.В. Основні аспекти концепції виховання курсантів військових інститутів / С. Л. Борисюк, О. В. Вознюк // Тези доповідей XIII міжвузівської науково-методичної конференції ЖВІРЕ. – Житомир : ЖВІРЕ, 2005. – С. 7–8.
4. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением / М. Е. Бурно. – М. : Медицина, 1989. – 304 с.
5. Вознюк А. В. О трансцендентальной природе человеческого "Я" как целостности / А. В. Вознюк // Totallogy-XXI (сьомий випуск). Постнекласичні дослідження. – К. : ЦГО НАН України. – 2002. – С. 233–252.
6. Вознюк О. В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань / О. В. Вознюк. – Житомир : Рута-Волинь, 2005. – 388 с.
7. Вознюк О. В. Синергетика освіти: розвиток, навчання, виховання / О. В. Вознюк // Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : матеріали Першої Всеукр. наук. конф., 17–18 червня 2003 р. / ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 51–55.
8. Вознюк О. В. Соціосинергетика та ідеологія держави : навч. посіб. / О. В. Вознюк, І. Г. Грабар, М. А. Козловець. – Житомир : Вид-во ЖІТІ, 2002. – 187 с.
9. Воронюк І. В. Психологічні особливості реалізації творчого потенціалу молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / І. В. Воронюк. – К., 2003. – 21 с.
10. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
11. Донченко Е. А. Личность: конфликт, гармонія / Е. А. Донченко, Т. М. Титаренко. – К. : Политиздат Украины. 1989. – 175 с.

12. Закон України "Про участь Збройних Сил України в міжнародних миротворчих операціях" від 1999.04.23, № 613-XIV // Реформування Збройних Сил України: пріоритети, умови та перспективи. – К., 2001.
13. Засекіна Л. В. Особливості формування професійно-творчого мислення майбутнього фахівця іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 / Л. В. Засекіна. – К., 2000. – 20 с.
14. Володько Т. М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук / Т. М. Колодько. – К., 2005. – 23 с.
15. Кудрявцев В. Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблем / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 1. – С. 16–30.
16. Кузьмина-Гаршина Н. В. Акмеологические законы развития продуктивной компетентности специалиста фундаментального образования / Н. В. Кузьмина-Гаршина // Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів : зб. статей за матеріал. Всеукр. методолог. семінару з міжнар. участю. – Житомир, 2007. – С. 7–43.
17. Макрідіна Л. Сучасні технології навчання (Формування творчої особистості) / Л. Макрідіна // Рідна школа. – 1997. – № 6. – С. 46–49.
18. Масленнікова К. Підготовка економіста на сучасному етапі модернізації освіти з позиції компетентісного підходу / К. Масленнікова // Вісник Прикарпатського університету. Випуск XV-XVI. Частина 2 : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. "Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном", 8-9 лист. 2007р. – Івано-Франківськ : Вид.-дизайн. відділ ЦІТ Прикарпатського нац. у-ту, 2007. – С 152–157.
19. Машталір А. М. Формування творчих якостей майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. М. Машталір. – К., 2006. – 253с.
20. Моляко В. А. Рейтинг уровня подготовки специалистов / В. А. Моляко // Среднее специальное образование. – 1991. – № 11. – С. 21–22.
21. Наказ Міністра оборони України про введення в дію "Тимчасової інструкції про підготовку миротворчого персоналу Збройних Сил України для участі в міжнародних миротворчих операціях". – № 190. – 26. 03. 2001 р.
22. Наседкина Г. А. Социокультурная деятельность учреждения дополнительного образования как фактор социализации подростков : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук / Г. А. Наседкина. – Екатеринбург, 2007. – 24 с.
23. Нещадим М. І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика : монографія / М. І. Нещадим. – К. : Вид.-поліграф. центр "Київський університет", 2003. – 852 с.
24. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т.
25. Симонов П. В. Эмоциональный мозг / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1981. – 215 с.
26. Староконь Є. Г. Психологічні аспекти виховної діяльності та спілкування офіцера / Є. Г. Староконь. – Житомир : ЖВІРЕ, 1999. – 304 с.
27. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі "школа – вищий заклад освіти" : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Одеса, 2003. – 280 с.

28. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организации / С. Ю. Степанов. – М. : Наука, 2000. – 174 с.
29. Цимбал С. В. Психологічні особливості формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів засобами іноземної мови : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С. В. Цимбал. – К., 2006. – 245 с.
30. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается / В. Ф. Шаталов. – М. : Педагогика, 1989. – 336 с.
31. Щетинин М. П. Объять необъятное. Записки педагога / М. П. Щетинин. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
32. Ukraine's Strategic Defence Bulletin until 2015 (Defence White Paper). – Kyiv, 2004. – 96 p.

МЕТОДИКА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ТЕХНІЧНИХ КОЛЕДЖАХ

Реалізація в Україні програми навчання впродовж усього життя обумовила посилення уваги вітчизняних науковців до проблеми самостійної роботи. Їй присвячені дисертаційні дослідження Н. В. Ванжі (2003), В. О. Качуровського (2004), С. М. Кустовського (2005), В. В. Луценко (2002), Л. В. Онучак (2002), Г. М. Романової (2003), А. Я. Цюприка (2005), І. М. Шимко (2003), Н. О. Шишкіної (2004) та ін. Однак, незважаючи на те, що самостійна робота посідає важливе місце в навчальному процесі коледжів, дотепер не напрацьовано в повному обсязі наукової бази для вирішення питання ефективної її організації. Існуючі розробки не завжди задовольняють своєрідні потреби вивчення окремих дисциплін у технічних коледжах, специфіку побудови навчального процесу в таких освітніх закладах, недостатньою мірою враховують особливості контингенту студентів.

Детальний аналіз проблеми самостійної роботи, дослідження підходів до її вирішення, а також актуальність ідеї особистісно орієнтованої освіти визначили актуальність розробки **методики** диференціації самостійної роботи, яка б у сучасних умовах дозволила забезпечити продуктивність самостійної роботи студентів коледжів та підвищити рівень підготовки фахівців технічного профілю.

Нині коледжі забезпечують не лише професійну підготовку, тут здійснюється вивчення загальноосвітніх дисциплін, а також упродовж усього періоду навчання відбувається становлення особистості молодих людей. Модель організації навчального процесу молодшого спеціаліста у коледжах та інших вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації за В. Т. Лозовецькою [11, с. 54], можна зобразити у вигляді схеми (рис. 1).

Загальновизнано, що вивчення математики відкриває широкі можливості для розумового розвитку особистості, особливо – для розвитку логічного мислення, просторових бачень та уяви, алгоритмічної культури, формування вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтовувати твердження, моделювати ситуації тощо. У професійній школі курс математики зберігає своє загальноосвітнє значення, водночас, знання з математики можуть конкретизуватися, доповнюватися під час вивчення загальнотехнічних і спеціальних предметів. Сучасні вимоги до фахового рівня працівників, глибоке проникнення математичних методів у науку та практику, високий теоретичний рівень технічних наук потребують посилення прикладної спрямованості математики в коледжах технічного профілю. Від того, як організовано її вивчення, які

методи та прийоми використовуються – чи знання подаються студентам догматично, чи вони оволодівають ними в результаті активної самостійної праці – залежить якість майбутньої професійної діяльності. Тому в технічних коледжах саме на викладачів математики покладається особлива відповідальність за формування вмій і навичок самостійної праці.

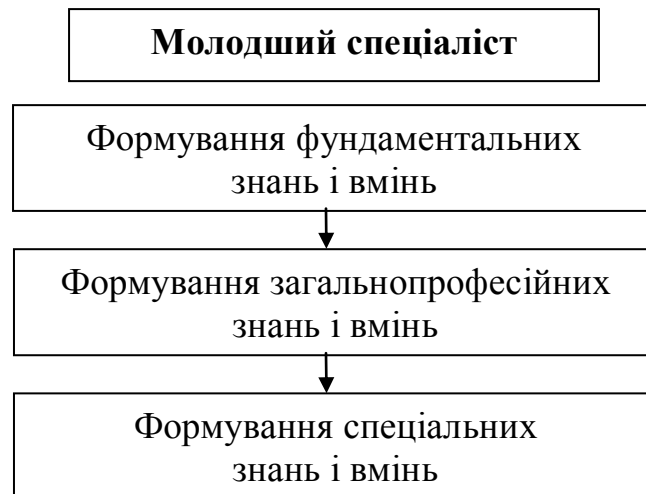


Рис. 1. Модель професійного навчання молодшого спеціаліста

Теоретичні основи методики викладання математики в технічних коледжах ґрунтуються на таких засадах:

- реалізація загальноосвітньої, розвивальної та виховної функцій;
- диференціація змісту, форм і методів вивчення;
- інтеграція міжпредметних знань;
- професійне спрямування змісту [2; 10].

Під час самостійної роботи з математики студенти набувають практичних умінь і навичок проведення обчислень, оперування формулами, оцінювання результату з практичного та наукового погляду та ін. У них розвивається логічне мислення, дослідницька майстерність, формуються вміння виділяти головне, відшукувати різні варіанти вирішення проблеми тощо.

Основне завдання навчання математики в умовах технічного коледжу – забезпечення злагодженого розвитку основних компонентів розумової діяльності (інтуїтивної, логічної, просторової, метричної, конструктивної, символічної). Але сьогодні існує особлива потреба в прикладній спрямованості цієї дисципліни, установленні безпосереднього зв'язку зі спеціальною підготовкою, вихованні в студентів бажання реалізувати свої знання заради професійних цілей, що забезпечує виконання схеми:

„знання – осмислення – застосування – розуміння – творчість”.

Нині високий теоретичний рівень технічних дисциплін продукує необхідність володіння математичним апаратом, розуміння ідей цієї науки. Тому під час викладання її в коледжах необхідно, щоб вивчення не переслідувало мету „самопізнання” математики, адже курс цієї дисцип-

ліни в технічних навчальних закладах є складовою частиною вивчення спеціальних дисциплін. „Під час навчання математики, – на думку М. С. Бернштейна, – не слід викладати теорії, які навіть у своєму логічно довершеному вигляді залишаються недоступними для розуму учня й не тримаються в його пам’яті, а, навпаки, потрібно навчити учня користуватися самостійно прийомами логічного мислення, які виконують особливо важливу функцію в сучасній науці, техніці й житті, які збагачені різноманітними й корисними застосуваннями” [15, с. 36].

Отже, розглянемо організацію диференційованої самостійної роботи в коледжах у процесі вивчення курсу математики. Математика як навчальний предмет містить у собі структурні компоненти навчальної діяльності студентів, а отже, й структури їх самостійної роботи, в якій виділяють дві групи взаємопов’язаних елементів: *організаційні* (суб’єкт, процес, предмет, умови, продукт) і *соціально-психологічні* (мета, мотив, спосіб, результат) [8, с. 15].

У коледжах технічного спрямування *метою* самостійної роботи в ході вивчення математики є формування особистості, яка володіє необхідними знаннями та вміннями з математики, уміє застосовувати їх під час вивчення інших навчальних предметів, а в перспективі – підготовка кваліфікованих фахівців, які зможуть використати набуті знання й уміння для вирішення професійних завдань. Ефективність досягнення мети залежить від усвідомлення її як викладачами, так і студентами вже на перших етапах навчання у вищому навчальному закладі.

Для того, щоб завдання підготовки спеціалістів технічного профілю було виконано й мету самостійної роботи було досягнуто, її потрібно диференціювати. Це підтверджується теоретичним аналізом і спостереженнями за організацією навчально-виховного процесу в коледжах.

Під час виділення *педагогічних умов диференціації* самостійної роботи ми виходили з положення, що умови визначають те середовище, ситуацію, у якій виникають, існують і розвиваються події, процеси. Особливістю є те, що умови самі, без участі людини, не можуть стати „визначально-продуктивними”. Педагогічними умовами вважають сукупність об’єктивних і суб’єктивних можливостей, що забезпечують успішне виконання завдань навчання й виховання. У вищих навчальних закладах умови лише створюють сприятливі можливості для студентів у здобутті знань, формуванні вмінь і розвитку навичок [12].

Нами визначено педагогічні умови, які потрібно створити задля здійснення диференційованого підходу в процесі організації самостійної роботи студентів із математики в технічних коледжах:

1) діагностування реального рівня знань, умінь, навичок, ступеня навчальної мотивації, працездатності та здійснення типологічного розподілу студентів;

2) створення методичного забезпечення самостійної роботи, яке містить багатоваріантні різнорівневі завдання з дисципліни, завдання міжпредметного характеру, а також професійного спрямування;

3) забезпечення дійового управління на всіх етапах її організації;

4) формування позитивної мотивації самостійного навчання;

5) створення сприятливої емоційної атмосфери на заняттях, налагодження партнерської взаємодії між викладачем і студентами в процесі навчання.

Ці умови взаємопов'язані, вони забезпечують підґрунтя для ефективно організації самостійної роботи студентів коледжів під час вивчення математики (рис. 2). Охарактеризуємо їх.



Рис. 2. Педагогічні умови диференціації самостійної роботи студентів у коледжах

Перша – діагностування та типологічний розподіл студентів – зумовлюється самою сутністю диференціації. Особистісно орієнтований підхід забезпечує відповідний рівень оволодіння вміннями й навичками

самостійної навчальної роботи, формування самостійності особи, інших професійно важливих якостей майбутнього фахівця. Але, орієнтуючи студентів коледжів на засвоєння матеріалу, адекватного до їх навчальних можливостей, важливо виховувати в них прагнення до саморозвитку, стимулювати досягнення вищих результатів. Реалізація цієї умови дасть можливість кожному студенту почувати себе впевнено, проявити здібності.

Наступною умовою продуктивної самостійної роботи є належний зміст завдань, які пропонуються студентам для самостійного виконання в коледжах. Під час створення методичного забезпечення враховуються цілі роботи, ступінь підготовленості студентів. Такі завдання повинні сприяти більш глибокому засвоєнню навчального матеріалу, удосконаленню практичних навичок, а також розвивати мислення, розширювати кругозір. Важливо визначити оптимальний обсяг і зручну форму завдань для студентів, яким властиві діагностовані особливості навчальної діяльності.

У педагогічній літературі виділяють завдання, диференційовані за наступними критеріями:

- *обсягом інформації* (поглиблений, достатній, мінімальний);
- *рівнем допомоги* (самостійне виконання, епізодична допомога або постійна робота з викладачем);
- *рівнем використання алгоритму* (вказано лише умову завдання, подано умову та алгоритм розв'язку, запропоновано умову, алгоритм та дидактичний матеріал);
- *обсягом розв'язання* (повний розв'язок, частковий);
- *темпом вивчення* (випереджаюче, адекватне, з відставанням);
- *рівнем засвоєння* (пошуковий, евристичний, алгоритмічний, репродуктивний);
- *із позиції обов'язковості* (обов'язкові або альтернативні, запропоновані викладачем, а також завдання, наведені викладачем для виконання за бажанням, і завдання, зміст яких підбирає учень)
- *місцем виконання* (виконуються безпосередньо на уроці або за межами навчального закладу) [4; 6; 20].

Серед основних вимог до методичного забезпечення самостійної роботи наведемо:

- 1) реалізація зв'язку між поняттями, фактами, методами, що вивчаються, а також міжпредметних зв'язків;
- 2) поступове нарощування складності завдань (причому це стосується різних типологічних груп студентів);
- 3) включення нестандартних задач (навіть для досить посередніх учнів можна підібрати нешаблонне завдання, яке вони зможуть

розв'язати, наприклад, спираючись на свої спостереження за природою, побутові враження тощо);

4) вміщення вправ, що мають професійну спрямованість [2; 17].

Як приклад дотримання цих вимог, наводимо варіант індивідуальної розрахунково-графічної роботи. У коледжах ми радимо практикувати цей вид позааудиторної самостійної роботи, коли студентам надається досить тривалий термін для виконання. Мета її – узагальнити та систематизувати знання матеріалу, що розглядається, закріпити вміння розв'язувати задачі, формувати навички самостійної праці. Зазвичай індивідуальні завдання повідомляються студентам перед початком вивчення матеріалу кожного розділу (змістового модуля). Під час виконання самостійної роботи студенти мають змогу користуватися конспектами, різною навчальною та довідковою літературою, у тому числі методичними матеріалами, які містять спеціальні вказівки. Вважаємо за доцільне на першому курсі, на який припадає максимум обсягу природничо-математичних предметів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації, для такої роботи визначати не більше 1-3 тижнів, адже більшість першокурсників не вміють організувати себе належним чином, розподілити свій час, а тому працюють над завданням, як правило, у переддень визначеного терміну.

„Вектори і координати”

(завдання для індивідуальної самостійної роботи)

Варіант 1.

№ 1. Дано точки $A(2; -3; 4)$, $B(-5; 5; 1)$, $C(-2; 3; 9)$, $D(0; 4; -2)$.

a⁰) Знайдіть периметр чотирикутника ABCD.

б⁰) Відшукайте таку точку F , щоб чотирикутник ABCF був паралелограмом.

в⁰) Знайдіть кут, утворений вектором \overrightarrow{DC} з віссю аплікат.

г) На осі ординат знайдіть точку, рівновіддалену від A і C .

№ 2. Трикутник задано вершинами $M(2; -1)$, $P(-7; 3)$, $K(-1; -5)$.

a⁰) Складіть рівняння прямої, яка проходить через точку M , паралельно до прямої $3x - 5y + 2 = 0$.

б⁰) Складіть рівняння медіани KE .

в) Обчисліть площу трикутника MPK .

№ 3. У точці прикладені сили $\vec{F}_1 = (2; 3; -4)$, $\vec{F}_2 = (-5; 0; 6)$, $\vec{F}_3 = (-6; 8; -3)$.

Знайдіть кут, який рівнодійна цих сил утворює зі складовою \vec{F}_1 .

Зробіть рисунки до задач.

Цей варіант уміщує завдання різної складності. За правильне виконання рисунків студентам нараховується 1 бал; за розв'язування задач 1а, 1б, 1в і 2а, 2б – по 1 балу; 1г, 2в і 3 – по 2 бали. Отже, найвища оцінка –

це 12. Зауважимо, що на першому курсі в коледжах діє 12-бальна шкала оцінювання.

Останнім часом спостерігається значне зниження підготовленості до навчання, несформованість багатьох практичних навичок серед контингенту технічних коледжів. Викладачам доводиться значно більше уваги приділяти саме „слабким” студентам, і нерідко найбільш підготовлені залишаються поза увагою педагогів. Ми вважаємо таку ситуацію, по суті, неправильною. Здійснюючи диференціацію самостійної роботи, готуючи її методичне забезпечення, потрібно обов’язково подбати про завдання підвищеної складності, проблемні питання, задачі тощо, обміркувати засоби заохочення до активної, творчої самостійної праці саме для цієї категорії. Необхідно вдосконалювати способи засвоєння ними знань, стимулювати поглиблене вивчення предмета.

Управління викладачем навчальною діяльністю студентів – одна з обов’язкових умов її здійснення [5, с. 23]. Самостійна робота студента є наслідком його навчальної діяльності на заняттях, вона залежить від якості її організації. У зв’язку з цим виникає необхідність у розробці програми дій студента щодо самостійного оволодіння знаннями й у керівництві цим процесом. Отже, *дійове управління процесом самостійної роботи* в коледжах також можна вважати педагогічною умовою, що забезпечує її продуктивність.

Проблемі *управління* самостійною роботою присвячені дослідження відомих учених: А. М. Алексюка, Ю. К. Бабанського, В. А. Козакова, П. І. Підкасистого, Ю. С. Савченко. Аналіз їх праць дозволив сформулювати визначення поняття: під *управлінням самостійною роботою* студентів розуміють діяльність викладача щодо планування, організації самостійної роботи, розробки методик і прийомів, спрямованих на її вдосконалення, підвищення продуктивності, у процесі якої передбачається формування в студентів нових знань, а також вироблення вмінь і навичок самостійної праці.

Серед головних *принципів управління* самостійною роботою виділяють:

1. Визначення цільових параметрів та умов організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у навчальному процесі.
2. Виявлення початкового стану суб’єкта управління; розробка програми впливу на студента (плану та проекту навчання).
3. Інформація про стан і перебіг навчання, яким управляють.
4. Корекційні дії.
5. Інформація про кінцевий результат керованого процесу [13, с. 58].

У коледжах управління навчальною діяльністю відбувається безпосередньо під час занять й опосередковано в процесі позааудиторної роботи студентів, яка організовується викладачем. Основними завданнями управління є визначення обсягу, видів, форм самостійної роботи, місця й часу її проведення; визначення ступеня допомоги студентам; створення системи контролю й самоконтролю. У числі функцій управління можна назвати: 1) функцію цілеутворення; 2) мотиваційну; 3) організаційну; 4) інформаційну; 5) контрольну; 6) аналітичну [13; 16].

Управління самостійною роботою в коледжах здійснюється на рівні навчального закладу, відділення (факультету) й циклової (предметної) комісії. Саме на рівні комісії найбільш вагомою є діяльність викладача, спрямована на організацію самостійної роботи з певної дисципліни. Сутність управління полягає в тому, щоб підібрати навчальний матеріал, розробити систему контролю, запропонувати засоби самоконтролю в ході самостійної роботи, здійснити аналіз результатів, провести коригуючі заходи. До функцій управління на цьому рівні можна ще віднести створення сприятливої робочої атмосфери на заняттях, формування позитивного ставлення до самостійної навчальної діяльності.

Самостійну роботу можна вважати вдало організованою в тоді, коли студент водночас є й об'єктом управління, і суб'єктом цього процесу, тобто відбувається постійний внутрішній зворотний зв'язок. Ми погоджуємося з думкою Н.Ф. Тализіної, яка вважає, що „Управляти – це не пригнічувати, не нав'язувати процесу хід, який суперечить його природі, а, навпаки, максимально враховувати природу процесу, узгоджувати кожен вплив на процес із його логікою” [18, с. 43]. Отже, мети самостійної роботи можна досягти лише за умови злагоджених дій, спільних зусиль викладача й студента.

Політичні та економічні зміни, які останнім часом відбуваються в країні, процеси інтеграції в європейський освітній простір знаходять відображення в системі підготовки молодших спеціалістів. У демократичному суспільстві не вдасться примусити студентів наполегливо навчатися, їх можна лише спонукати до активної самостійної праці, мотивувати їх навчальну діяльність. Отже, *формування позитивної навчальної мотивації* є важливою педагогічною умовою організації продуктивної самостійної роботи. Оскільки інтереси студентів коледжів технічного профілю концентруються навколо майбутньої професії, то варто узгоджувати зміст і характер самостійної роботи зі значущими мотивами студентів, що належать до різних типологічних груп. Забезпечення позитивної мотивації орієнтуватиме їх на творчу роботу, самовдосконалення, фахове зростання в обраній галузі.

На думку вчених, продуктивність навчання, самостійної роботи значною мірою визначається позитивним емоційним ставленням студентів до навчальної діяльності. За спостереженнями В. С. Тесленка, „досить часто успіх у роботі педагога залежить від рівня активності групи в процесі навчання, від психологічного стану студентів протягом заняття. Так, одні з них більш енергійні, емоційно схильні до участі в розв'язуванні задач, інші – спокійніші, стриманіші, їх працездатність зберігається більш тривалий час. Тому завдання викладача – енергію перших спрямувати на корисну діяльність і заохочувати до праці тих, хто прагне залишатися непомітним... Контакт викладача з аудиторією повинен спиратися на знання індивідуальних особливостей студентів” [19, с. 72]. Отже, наступною педагогічною умовою організації продуктивної самостійної роботи студентів у коледжах є *створення сприятливої емоційної атмосфери* на заняттях, співробітництво викладача зі студентами в процесі навчання, дотримання демократичного стилю спілкування, розумна вимогливість.

Зміст навчання фахівців у коледжах технічного профілю й самостійної роботи, зокрема, визначається знаннями, уміннями та навичками, якими потрібно оволодіти в ході навчання, у тому числі вміннями та навичками самостійно працювати, що необхідні також і в подальшій діяльності, дозволяють орієнтуватися в нестандартних умовах та нештатних ситуаціях. Отже, диференціація самостійної роботи передбачає диференціацію її *змісту*, використання різних *видів, методів* навчальної роботи.

Методика організації диференційованої самостійної роботи студентів у коледжах безпосередньо передбачає якісні зміни її складових: мети, змісту навчальної інформації, форм і методів педагогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу, розвиток професійної й пізнавальної мотивації, а також формування спеціаліста як самостійної особистості.

Відповідно до структури самостійної роботи студентів експериментальна методика розроблялася в два етапи.

На першому – створювався зовнішній компонент, тобто створювалося методичне забезпечення самостійної роботи студентів. Підбираючи навчальні завдання, ми спиралися на теоретичні положення та дотримувалися наступних рекомендацій:

1) складність завдань нарощується поступово, оскільки ступінь самостійності студентів під час виконання пізнавальних і практичних завдань змінюється;

2) самостійність і активність студентів досягається більшою мірою в разі самостійного здійснення ними реконструкцій, перетворень, вирішення задач пошукового характеру;

3) розвиток самостійності й творчості студентів забезпечується наявністю в завданнях для самостійної роботи мотивації до їх виконання;

4) потрібні вправи, які відкривають простір для поглиблення та розширення знань, професійних здібностей і творчого мислення.

Таким чином, методичне забезпечення вмістило завдання трьох рівнів: 1) *репродуктивного*, 2) *частково-пошукового*, 3) *дослідницького (творчого)*. Для кожного з них підібрано відповідні типи самостійних завдань.

Зокрема, *репродуктивні* самостійні роботи містять тренувальні вправи, математичні диктанти, перевірочні, лабораторно-практичні роботи й т. д. Наприклад, під час лабораторно-практичної роботи з теми „Об’єми і площі поверхонь геометричних тіл” кожному студенту пропонується, виконавши необхідні вимірювання, визначити об’єм і поверхню деталі, яка являє собою комбінацію декількох многогранників, тіл обертання.

Такі завдання мало сприяють формуванню творчої самостійності студентів, але вони необхідні, оскільки дозволяють швидко формувати практичні вміння та навички, виявляти типові помилки й працювати над їх виправленням. Відзначимо, що типові задачі, які розв’язуються за зразком, однаково потрібні студентам із різними навчальними можливостями в здійсненні самостійної роботи. Так, для студентів із низьким рівнем продуктивності самостійної роботи ми пропонуємо велику кількість простіших завдань, подрібнюємо складні з метою уникнути стомлювання, зневіреності. Студенти з високим рівнем продуктивності, навпаки, можуть утомлюватися саме від надто простих завдань і не відчуватимуть морального задоволення від їх виконання, а в деяких навіть може виникнути думка: навіщо розв’язувати щось складніше, коли не всі можуть розв’язати й цю задачу, що й було відзначено в окремих студентів досить високого рівня. Тому для організації продуктивної самостійної роботи в коледжах усіх студентів ми добирали належну кількість завдань різних рівнів.

Частково-пошукові самостійні роботи передбачають розв’язування вправ із використанням заданого алгоритму; вправ, до розв’язування яких подано вказівки; взаємопов’язаних задач, в яких поступово змінюється умова й ускладнюються запитання; виготовлення моделей, ілюстрацій до задач. Складність завдань поступово нарощується. Виконуючи їх, студенти при звичаються до самостійної праці, а тоді вже сама самостійна робота спрямовує їх на пошук власного способу виконання навчального завдання.

У якості зразка наведемо варіанти самостійної роботи з теми: „Об’єми і площі поверхонь геометричних тіл”. Задачі, які до них увійшли, рівноцінні, проте дещо відмінним є ступінь допомоги педагога. Так,

варіант 1 розрахований на студентів, які мають недостатню підготовку, і містить розширені вказівки до розв'язування. У варіанті 2 – для середніх студентів – є вказівка, що наштовхує на хід самостійних міркувань. Варіант 3 призначений для тих, хто спроможний самостійно розв'язати таку задачу.

Об'єми та площі поверхонь геометричних тіл

Варіант 1.

Сторона основи правильної чотирикутної піраміди 8 см, бічна грань її нахилена до площини основи під кутом 60° . Знайти об'єм піраміди.

Вказівки:

1. Яка фігура лежить в основі правильної чотирикутної піраміди? Обчисліть $S_{\text{осн}}$.
2. Назвіть трикутник, стороною якого є висота піраміди? За допомогою тригонометричних співвідношень знайдіть H .

Варіант 2.

Сторона основи правильної трикутної піраміди 10 см, бічне ребро її нахилене до площини основи під кутом 60° . Знайти площу поверхні такої піраміди.

Вказівка:

Пригадайте, де знаходиться центр правильного трикутника? Знайдіть відстань від центру до вершини основи.

Варіант 3.

Бічна грань правильної чотирикутної піраміди нахилена до площини основи під кутом 45° , сторона її основи дорівнює 12 см. Знайти об'єм піраміди.

Дослідницькі самостійні роботи відповідають найвищому рівню самостійності студентів. До таких робіт уведено завдання на складання задач за вихідними даними, варіативні, нестандартні вправи. Сюди ми включили також завдання, що призводять до нового поняття і вказують на необхідність появи певної наукової теорії (в межах курсу), прикладні задачі, які ілюструють зв'язок теорії з практикою.

Наприклад:

- 1) Чи існують призми, в яких бічне ребро перпендикулярне лише до однієї зі сторін основи?
- 2) Циліндричний бак розрахований на 9000 л бензину. Скільки листової сталі пішло на виготовлення баку з кришкою, якщо додаткові витрати становлять 4 % корисної площі?
- 3) Пряма a лежить в площині α , а пряма b перпендикулярна площині α . Доведіть, що прямі a і b перпендикулярні (доведення проведіть двома способами).

Характер і обсяг самостійної роботи з кожного навчального предмета ретельно виважені та обґрунтовані. Здійснюючи відбір і розробку за-

вдань, ми обмірковували вимоги до їх формулювання, чим таке завдання може зацікавити студента, з якою метою воно буде включене в систему й т. д., а також черговість форм і методів самостійної роботи студентів, заходи з управління.

Потрібно відзначити, що, незважаючи на певні досягнення в професійній спрямованості дисциплін природничо-математичного циклу, в навчальному предметі математика, який викладається в коледжах, усе ж таки існує низка суперечностей: між математичними знаннями, яких набуває фахівець технічного профілю, та його вмінням застосовувати їх у професійній діяльності; між прикладним характером математичних знань і вмінь та традиційними підходами до вивчення математики [2, с. 184].

У коледжі майбутній спеціаліст технічного профілю спочатку вивчає базові дисципліни, вони передують фаховим, що повинні, у свою чергу, на них спиратися. Викладач математики працює, в основному, на першому курсі, він не має можливості посилатися на професійно-орієнтовані дисципліни, але може створити гарний стимул для їх вивчення. Водночас уведення завдань професійного змісту сприятиме максимальному використанню прикладних можливостей навчального курсу математики. Запропонована методика це реалізує наступними шляхами: 1) розв'язування задач міжпредметного змісту; 2) використання комплексних індивідуальних практичних завдань; 3) створення на уроках математики проблемних ситуацій, пов'язаних із матеріалом інших дисциплін; 4) включення задач професійної спрямованості; 5) формування в студентів уміння самостійного виконання дослідницьких завдань міжпредметного характеру.

Методичне забезпечення диференційованої самостійної роботи вирізняють певні особливості.

По-перше, завдання, які пропонуються студентам для самостійної роботи, потребують для свого вирішення знань і вмінь із інших навчальних дисциплін, що робить процес навчання більш ефективним.

По-друге, до кожної теми курсу математики розроблено комплекс завдань різного рівня. Це дозволяє студентам працювати на доступному для них ступені складності, а педагог має можливість оцінювати якість знань студентів, проводити корекцію, надавати диференційовану допомогу.

По-третьє, завдання пропонуються студентам у різноманітних формах. Наприклад, репродуктивні подаються у вигляді запитань під час опитування, математичних диктантів, у ході тестової перевірки знань, а завдання частково-пошукового й дослідницького характеру – способом методичних указівок або як додаткові завдання.

По-четверте, визначення місця й терміну виконання завдань відбувається відповідно до мети роботи та навчально-виховних задач, які висувуються на конкретному етапі пізнання.

Другий етап роботи щодо диференціації самостійної роботи було присвячено адаптації її складових до внутрішніх компонентів навчальної діяльності студентів. Як відзначають науковці, внутрішній компонент характеризується мотиваційним і когнітивним аспектами, які впливають на продуктивність самостійної роботи. Тому важливе місце потрібно відвести формуванню стійкої позитивної мотивації до навчання. Для практичного вирішення цього питання ми виходили з положення: навчальна мотивація формується під дією всієї системи педагогічних впливів, але найбільше можливостей для виховання мотивації у викладача безпосередньо під час занять [3].

На основі результатів досліджень у галузі педагогіки, психології, а також унаслідок власних пошуків встановлено, що продуктивність самостійної роботи підвищується тоді, коли взаємодія педагога й студентів коледжів розгортається відповідно до структури навчальної діяльності студентів. Успіх процесу формування мотивації до навчання, до самостійної праці залежить не лише від якостей, уже притаманних особистості, але й від уміння педагога викликати певні, необхідні для даного виду самостійної діяльності мотиваційні стани, від його вміння підтримати їх протягом заняття або в позааудиторний час, а також закріпити цей результат (рис. 3).

Методика організації самостійної роботи студентів коледжів базується на диференціації такої роботи, а тому під час її напрацювання було враховано:

- 1) взаємозв'язок структурних елементів, що утворюють внутрішній компонент навчальної діяльності;
- 2) виявлені особливості студентів, які належать до різних типологічних груп;
- 3) дидактичні принципи: професійної спрямованості навчання в коледжах; індивідуального та диференційованого підходу; свідомості, активності й самостійності в навчанні; стимулювання й мотивації навчання, позитивного ставлення до самостійної роботи;

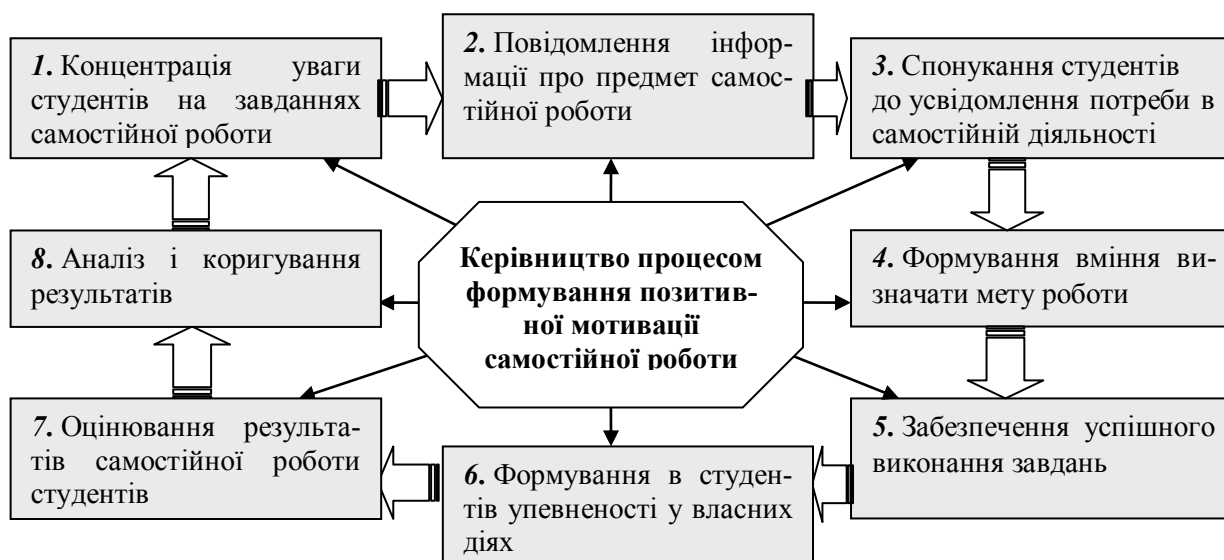


Рис. 3. Керівництво процесом формування позитивної мотивації самостійної роботи студентів коледжів

4) вимоги, необхідні для активізації самостійної роботи: використання різноманітних форм спілкування (партнерська взаємодія викладача й студента, заохочення, коректні зауваження, підбадьорювання тощо); застосування матеріалу, який може зацікавити, бути корисним для розширення кругозору; забезпечення рівномірного поступу всіх студентів, незалежно від вихідного рівня їх знань та індивідуальних особливостей.

Схема організації самостійної роботи (СР) пояснює дії педагога й відповідні дії студента на кожному з етапів (підготовчому, реалізаційному, завершальному) здійснення самостійної роботи з математики в коледжах (рис. 4). Після повного циклу навчальних дій на певному рівні, у разі успішного виконання поставлених завдань, студенту може бути запропоновано завдання вищого рівня.

На всіх етапах організації викладач здійснює управління (прямо чи опосередковано) самостійною роботою студентів, що, на нашу думку, сприяє її продуктивності. На першому етапі – підготовчому – сутність педагогічного керівництва полягає в розробці викладачем стратегії власної діяльності та діяльності студентів. При цьому потрібно визначити, які питання теми, що вивчається, доцільно винести на самостійне опрацювання, а також які методи для цього рекомендувати студентам. На зазначеному етапі розробляється навчально-методичне забезпечення, система контролю та встановлюються графіки виконання позааудиторних самостійних робіт.

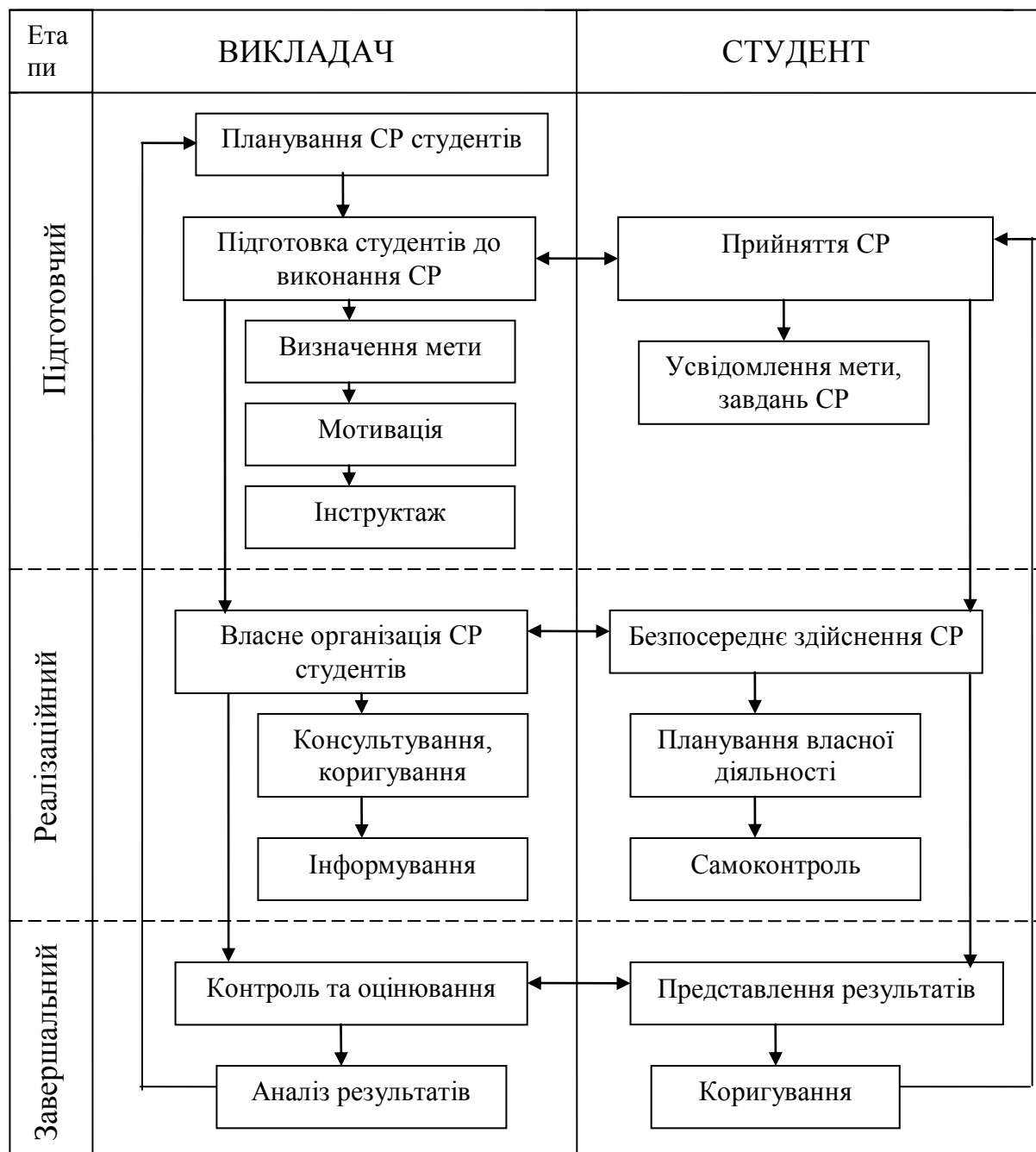


Рис. 4. Організація самостійної роботи студентів у коледжах

Студенти коледжів мають різні пізнавальні можливості (це особливо простежується в їх самостійній діяльності), що обумовлює доцільність диференціювання завдань для самостійної роботи. Адже так можна допомогти кожному студенту (за умови активного використання ними власних можливостей) самостійно оволодіти змістом навчального матеріалу на достатньому рівні. Безпосередньо перед початком роботи проводиться вступний інструктаж, де акцентується увага на особливостях техніки її виконання, узгоджуються терміни й форма представлення результатів. Доречною, особливо для студентів-першокурсників, є демонстрація зразка оформлення роботи.

У ході підготовки до виконання самостійної роботи визначається її мета, студенти знайомляться із завданнями й обсягом роботи, їх діяльність мотивується. Продуктивність самостійної роботи насамперед залежить від правильного визначення мети – вона повинна бути чітко окреслена, конкретизована. Спираючись на результати теоретичних та експериментальних досліджень щодо мети самостійної роботи, які проводилися під керівництвом Н. В. Кузьміної, у діяльності педагога виділено три етапи: 1) цілепокладання; 2) цілездійснення; 3) цілествердження [9].

Сутність цілепокладання полягає в тому, що педагог формулює мету диференційовано, відповідно до цілей, які визначають для себе студенти в роботі над предметом: чи вистачає їм засвоєння матеріалу на базовому рівні, або ж вони прагнуть знати додаткові відомості. При цьому він спирається на теоретичні знання й власний досвід, результати досліджень інтересів і потреб студентів. На етапі цілездійснення викладач проводить заходи, спрямовані на усвідомлення мети, активізацію, зацікавлення певним видом самостійної роботи, а також деякою мірою мотивує їх діяльність. Етап цілествердження – це безпосередня перевірка спроможності студента самостійно, без допомоги викладача, вирішувати завдання. Педагог не дуже часто втручається в процес виконання роботи, студенту надається можливість самостійно виправити помилку, переконатися у власних здібностях, відчутти здатність до саморозвитку. Якщо викладач визначає собі за мету лише досягнення виконання вправ самостійної роботи (розв'язати задачі, оформити результати досліду, проведеного на уроці, тощо), це відбивається на ставленні студентів до неї (бути присутніми на занятті, на якому їм нецікаво, перекопіювати інструкцію до досліду та ін.), цілествердження з таких передумов не випливає.

Отже, продуктивність самостійної роботи визначається уявленням про мету цієї діяльності, у процесі визначення якої змінюються способи взаємодії викладача зі студентами.

Наступний етап в організації – *реалізаційний* – це власне здійснення самостійної роботи. Викладач скеровує, спрямовує, коригує діяльність студентів, консультує, надає додаткову інформацію, що допомагає їм оцінити, чи досягнуто мети окремих етапів роботи. Доцільно доручити найбільш підготовленим студентам проведення консультацій із тими, хто має проблеми з виконанням самостійної роботи.

Варто зауважити, що під корекцією розуміється не лише виправлення помилок, але й творчий пошук оптимальних шляхів вирішення поставлених задач та підготовка до наступної самостійної роботи. Для коригування діяльності студентів використовувалися такі прийоми:

- уточнення сутності завдання;
- попередження про складний момент у процесі виконання завдання з метою запобігання типової помилки;
- попередній розгляд результатів;
- заохочення студентів до самоконтролю власних дій [14, с. 22].

Управління здійснюється й опосередковано, через методичні інструкції та дидактичні матеріали. У процесі самостійних дій завдяки певним інструктивним матеріалам, опорним схемам студенти одержують можливість контролювати власну діяльність, перевірити, якою мірою засвоєний ним навчальний матеріал, оцінити проміжні результати, виправити помилки в ході здійснення самостійної роботи.

Управління самостійною роботою на *завершальному* етапі зводиться до контролю й оцінювання результатів роботи, їх аналізу. Традиційно контроль у навчальному процесі здійснюється з метою встановлення: 1) рівня вже засвоєних знань, умінь, навичок; 2) ступеня готовності студентів до сприйняття нових знань; 3) напряду стимулювання навчально-пізнавальної діяльності [7]. Існує багато форм контролю. У процесі організації самостійної роботи з математики циклу в коледжах можна використати програмований і тестовий контроль, співбесіду, захист рефератів, дослідницьких робіт, перевірку конспектів, письмових робіт та ін. Вибір зумовлюється метою самостійної роботи, особливостями навчальної дисципліни.

У методичних матеріалах, розроблених для студентів, передбачається можливість здійснення самоконтролю. Заздалегідь, ще під час планування, визначається інформативність контролю, розраховуються витрати часу на його здійснення. Отже, контроль наявний майже на всіх етапах організації самостійної роботи. Перевірка результатів виступає ще й стимулом активності, інтересу студентів. У той самий час викладач повинен бути дуже коректним, виваженим, оцінюючи працю першокурсників, у жодному разі не підкорятися емоціям. Важливо, щоб оцінка враховувала й особисті досягнення учнів. Такий підхід до контролю заохочує подальшу самостійну діяльність, уселяє в студентів упевненість у власних силах, виховує повагу до викладача.

В описаній схемі, на нашу думку, ураховано особливості студентів, яких вирізняє середня успішність, але найвищий рівень мотивації навчання, тому вона може бути реалізована для них у повному обсязі. Коригування виконання самостійної роботи цієї групи викладач може здійснювати безпосередньо в процесі проведення занять або на консультаціях. Оскільки в таких студентів не завжди високі оцінки (одна з можливих причин цього – недостатня працездатність), то в даному випадку потрібно „вчасно надати педагогічно виправдану допомогу” [1, с. 123].

Тепер розглянемо деякі особливості методики для окремих типологічних груп студентів коледжів.

Для студентів із високою успішністю, середнім рівнем навчальної мотивації них головне – висока оцінка за докладання мінімальних зусиль. Їх задоволеність собою не сприяє продуктивності роботи, а, навпаки, провокує зайву самовпевненість і небажання розширювати знання. Тому тут доцільні додаткові засоби, спрямовані на формування пізнавальної мотивації, професійних інтересів на підготовчому етапі реалізації моделі. Ці студенти не прагнуть творчості, не хочуть виходити за межі обов'язкових програмових вимог, отже, їм потрібно навіювати необхідність особистісного розвитку, роз'яснювати практичну значимість уміння самостійно знаходити вихід із нестандартних ситуацій. Це вимагає додаткового блоку в організації самостійної роботи на її завершальному етапі.

Студенти, яких характеризує низька працездатність, середня успішність, проте до навчання їх спонукають мотиви обов'язку, відповідальності, часто дуже невпевнені в собі, їх задовольняє будь-який посередній результат („будь-що, аби не „двійка“). Вони не надто хочуть докладати зусиль, працювати самостійно, оскільки побоюються, що оцінки можуть погіршитися. Для таких студентів дуже важливо відчутти підтримку викладача, усвідомити свої потенційні можливості. Довірчі стосунки, позитивний емоційний фон занять допомагають таким студентам зняти напруженість, повірити в себе. Після з'ясування результатів доцільні й додаткові консультації, спрямовані на покращення якості знання навчального матеріалу.

Ураховуючи особливості навчальної діяльності студентів з низькою успішністю та працездатністю, вважаємо за необхідне також внести певні корективи в організацію їх самостійної роботи. Зокрема, запровадити контроль на кожному з етапів. Не виключається можливість проведення додаткових позааудиторних занять, обов'язкових консультацій. Дійовими є активні заохочення таких студентів, позитивна мотивація систематичної праці, створення штучних „ситуацій успіху“, які укріплюють упевненість у собі.

Отже, представлена методика передбачає здійснення диференціації самостійної роботи студентів коледжів, її обсягу, змісту в процесі вивчення математики, а також застосування відповідних методів педагогічного впливу.

Очікуваний *результат* від упровадження цієї методики в технічних коледжах – підвищення продуктивності самостійної роботи студентів, успішності навчання, а в перспективі – формування грамотного профе-

сіонала, здатного до самостійного вирішення виробничих завдань, виховання особистості, яка прагне саморозвитку, самовдосконалення.

У ході експериментальної перевірки було підтверджено ефективність диференціації самостійної роботи. У студентів зросла успішність із математики, відбулися суттєві зміни в мотиваційній сфері щодо усвідомлення професійної та соціальної значущості вміння самостійно працювати, покращилися показники, які виражають індивідуальні особистісні характеристики студентів: зросла відповідальність, самостійність студентів, помітно підвищився інтерес до навчання тощо, отже, відбулося зростання продуктивності самостійної роботи порівняно із вихідним рівнем.

Упровадження представленої методики в навчальних закладах I-II рівнів акредитації, відгуки викладачів цих освітніх установ, бесіди з їх керівниками дозволили зробити висновок про позитивне ставлення в технічних коледжах до організації диференційованої самостійної роботи студентів.

Література

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация педагогического процесса / Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник. – К. : Рад. шк., 1984. – 197, [2] с.
2. Васіна Л. С. Прикладне математичне забезпечення професійної підготовки фахівців в умовах ступеневої освіти / Л. С. Васіна // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – К.-Вінниця : ДОВ Вінниця, 2004. – Вип. 6. – С. 183–188.
3. Гребенюк О. С. Формирование интереса к учебной и трудовой деятельности у учащихся средних профтехучилищ / Олег Семенович Гребенюк. – М. : Высш. шк., 1986. – 48 с. – (Профессионально-техническое образование).
4. Гусак П. М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Гусак Петро Миколайович. – Луцьк, 1999. – 518 с.
5. Деркач Л. С. Система организации самостоятельной работы студентов на основе диагностики типа учебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Деркач Людмила Степановна. – Л., 1989. – 266 с.
6. Жигір В. І. Принципи побудови індивідуальних завдань для самостійної роботи студентів / В. І. Жигір // Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ : БДПУ. – 2005. – № 1. – С. 113–120.
7. Зварич І. Реалізація системи контролю і оцінювання знань студентів / Ірина Зварич // Рідна школа. – 2000. – №12. – С. 27–28.
8. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учеб. пособ. / Виталий Андреевич Козаков. – К. : Выща шк., 1990. – 248 с.
9. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1989. – 167 с.
10. Левчук О. В. Взаємозв'язок природничих і професійно орієнтованих дисциплін як засіб інтеграції знань студентів / О. В. Левчук // Сучасні технології та ін-

новаційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – К.-Вінниця : ДОВ Вінниця, 2004. – Вип. 6. – С. 469–475.

11. Лозовецька В. Т. Теорія і практика професійного навчання молодшого спеціаліста – на матеріалах вищих навчальних закладів I, II рівнів акредитації переробних галузей сільськогосподарського виробництва : [монографія] / В. Т. Лозовецька ; [за ред. А. І. Дьоміна]. – Вінниця : Логос, 2001. – 449 с.

12. Онучак Л. В. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Л. В. Онучак. – К., 2002. – 21 с.

13. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : [навч. посіб.] / А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий та ін. – К. : ІСДО, 1993. – 336 с.

14. Пан Н. В. Организация самостоятельной работы студентов / Н. В. Пан // Среднее специальное образование. – 2005. – № 3. – С. 19–23.

15. Педагогический сборник. – 1969. – № 11. – С. 36.

16. Романова Г. М. Індивідуально-типологічні та дидактичні чинники результативності самостійної роботи студентів економічних університетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Г. М. Романова. – К., 2003. – 21 с.

17. Самостоятельная работа на уроках математики как средство развития творческой активности учащихся : метод. рекомендац. / [сост. Л. В. Туровская]. – К. : РНМК по ССО, 1985. – 32 с.

18. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников : кн. для учит. / Нина Фёдоровна Талызина. – М. : Просвещение, 1988. – 175, [1] с.

19. Тесленко В. С. Пути повышения познавательной самостоятельности студентов первых курсов вузов на практических и семинарских занятиях по математике: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тесленко Виталий Семёнович. – Днепропетровск, 1987. – 133 с.

20. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / Инге Эриховна Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 191, [2] с. – (Образование. Педагогические науки).

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ НАВЧАННЯ ПРЕДМЕТІВ МАТЕМАТИЧНО - ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ В МЕДИЧНОМУ КОЛЕДЖІ

Професійна спрямованість навчання предметів природничо-математичного циклу в медичному коледжі буде ефективною за умов розроблення та впровадження науково-обґрунтованих педагогічних технологій [10].

Формування професійної спрямованості навчання предметів природничо-математичного циклу в медичному коледжі будемо розглядати за етапами: **інформаційно-теоретичний, практичний, самостійно-творчий.**

Відповідно до кожного етапу визначено цілі, зміст, форми та засоби.

На *інформаційно-теоретичному етапі* передбачається засвоєння теоретичних знань з предметів природничо-математичного циклу, які викладаються в медичному коледжі. В центрі уваги – засвоєння теоретичних знань, що покладені в основу професійної спрямованості навчання. На цьому етапі студенти вчаться застосовувати загальні знання з математики, інформатики, біології, хімії у процесі вивчення спеціальних дисциплін, що потрібні в майбутній професії. Викладачі природничо-математичних предметів поряд з поясненням теоретичного матеріалу подавали положення, завдання професійної спрямованості, використовували прийоми, які дозволяють проконтролювати рівень засвоєння знань під час викладання спецкурсу (лекційний матеріал). Тому в процесі викладання теоретичного матеріалу викладачеві необхідно звертати увагу на ступінь включення студентів у розуміння матеріалу, що вивчається. Викладач може використовувати проблемні запитання, елементи бесіди та дискусії для узагальнення та порівняння вже вивченого матеріалу. Викладач може створити власну систему проблемних запитань, завдань для самостійної роботи за підручниками та посібниками, систему навчальних ситуацій, які розкривають зміст, методи професійної спрямованості навчання. Практична частина цього етапу містить систему навчальних завдань більш репродуктивного характеру, що спрямовані на практичне оволодіння природничо-математичними вміннями, які будуть потрібні в процесі майбутньої професійної діяльності.

Навчальна ситуація професійної спрямованості – складова частина навчального процесу, педагогічна реалія, через яку педагог керує професійно спрямованим навчальним процесом. Навчальна ситуація завжди конкретна, може заздалегідь бути спроектована або виникати сти-

хійно в процесі проведення занять з природничо-математичних дисциплін.

Один із відомих дослідників теоретичних основ та практики проблемного навчання М. І. Махмутов у своїй праці [11] виділяє у проблемному навчанні проблемне викладання і проблемне учіння та розкриває їх суть. Проблемне викладання – діяльність педагога зі створення системи проблемних ситуацій, викладання навчального матеріалу і його (повне або часткове) пояснення та керування діяльністю особистості із засвоєння нових знань як у вигляді готових висновків, так і шляхом самостійної постановки навчальних проблем і їх вирішення. Проблемне учіння – це навчально-пізнавальна діяльність особистості із засвоєння знань і способів діяльності шляхом сприйняття пояснення педагога в умовах проблемної ситуації, самостійного аналізу проблемної ситуації, формулювання проблем і їх розв'язання за допомогою (логічного та інтуїтивного) висунення припущень, гіпотез, їх обґрунтування і доведення, а також шляхом перевірки правильності розв'язування.

Результати аналізу праць М. І. Махмутова дають підстави стверджувати, що в усіх випадках під проблемним навчанням треба розуміти «процес продуктивного і творчого засвоєння нових знань і їх застосування при вирішенні теоретичних проблем» [11, с. 26].

Важливими є функції і рівні проблемного навчання. До загальних функцій відносять: засвоєння студентами системи знань і способів розумової і практичної діяльності; розвиток інтелекту, їх пізнавальної самостійності і творчих здібностей; формування діалектичного мислення як основи їх світогляду; формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

Актуальним для нашого дослідження є виділення спеціальних функцій, тобто тих, що мають прояв у процесі професійного навчання. Серед основних функцій ми виділили такі: виховання навичок творчого засвоєння знань (застосування системи логічних прийомів або окремих способів творчої діяльності медичної сестри); виховання навичок творчого застосування природничо-математичних знань (застосування засвоєних знань у новій клінічній ситуації) та вміння розв'язувати навчально-медичні задачі та проблеми; формування та накопичення практичного досвіду творчої діяльності (володіння методами діагностичного аналізу хворих, розв'язування практичних клінічних проблем, виконання складних призначень); формування мотивів учіння, соціальних, моральних та пізнавальних потреб.

Зокрема, з фізики пропонувалися завдання, що відповідали певному блоку нашої моделі:

Завдання 1. Тема «Електромагнітні коливання».

Тема «Електромагнітні коливання» дає можливість під час пояснення дії коливального контуру навести приклад його застосування в медицині: при зупинці серця використовується вживлений у нього стимулятор – коливальний контур. Під час вивчення теми розглядається застосування струмів високої частоти у фізіотерапії, а також у хірургії. Струм високої частоти, що йде між електродом, який тримає хірург, тілом пацієнта, який лежить на спеціальному широкому електроді, не тільки ріже тканину, а й відразу «заварює» невеличкі кровоносні судини, що зустрічаються на шляху такого «скальпеля», який знижує втрату крові.

Завдання 2. Тема «Основи молекулярно-кінетичної теорії та її дослідне обґрунтування».

Дифузні процеси відіграють важливу роль в обміні речовин між організмом і середовищем, між його іншими частинами, в живленні й диханні живих істот. Під час порушення роботи нирок, печінки в крові людини накопичуються отруйні продукти обміну. Щоб запобігти отруєнню і загибелі організму, застосовують метод, відкритий Грехемом, який ґрунтується на дифузії речовин крізь напівпроникні перегородки, виділення із крові токсичних речовин.

Розчини поживних речовин, що надходять в організм, а також продукти розпаду, які виникають у клітинах, проникають завдяки дифузії крізь їхні оболонки. З'ясувалися з учнями такі питання:

1. Що відбувається у крові хворого з погляду молекулярно-кінетичної теорії при підвищенні температури? (Молекули, що входять до її складу, рухаються швидше).

2. Яка перевага інгаляції над іншими способами введення в організм людини лікувальних речовин? (При розпиленні речовин збільшується площа, яку вони покривають, і швидкість руху частинок, тому всмоктування ліків завдяки дифузії прискорюється).

3. На якому фізичному явищі ґрунтується застосування в терапії мазей, йоду та інших зовнішніх лікувальних сполук? (На явищі дифузії крізь шкіру).

4. На якому явищі оснований процес проникнення молекул кисню з органів у кровоносні судини? (На явищі дифузії).

5. Які фізичні основи проникнення поживних речовин крізь стінки кишечника у кров? (Явище дифузії).

Під час обговорення відповідей на ці запитання викладач підводить учнів до висновку про те, що будь-яка хімічна реакція протікає лише за наявності контакту реагуючих речовин. Тому умовою інтенсивного перебігу реакції може бути подрібнення реагуючих речовин. У газах і рідинах процес дифузії проходить швидше, ніж у твердих тілах.

Завдяки процесу дифузії молекули кисню проникають крізь мембрани пухирців легенів у кровоносні судини, і так само виходять із крові молекули вуглекислого газу, які потім видихаються. Крізь стінки кишечника в кров переносяться частинки їжі.

Завдання 3. Тема «Звукові хвилі».

Ультразвук використовують у медицині для розпушування затверділих тканин, розсмоктування рубців і сольових відкладень у суглобах, для з'єднання зламаних чи розсічених кісток, для діагностики. Ультразвукова пилка – один із найсучасніших хірургічних інструментів.

Надмірні дози ультразвуку викликають головний біль, розлад серцевого ритму, можуть викликати відшарування сітківки очей. Біологічна дія ультразвуку невеликої потужності широко застосовується для діагностики захворювань, а також для лікування невритів, екземи, фурункульозу, радикуліту. Потужними ультразвуками руйнують злоякісні пухлини, камені в нирках.

Інфразвуки у воді, в повітрі та інших середовищах майже не поглинаються, тому вони поширюються на великі відстані. Потужні інфразвуки мають велику руйнівну силу. Вони шкідливо діють на людину і тварин, від них дуже важко захиститися.

Під час вивчення хімії використовувалися завдання такого типу: з теми «Оксиди сульфуру, сульфатна кислота» написати реферат «Кислотні дощі та їх вплив на довкілля». З теми «Карбонатна кислота. Карбонат» можна поставити проблемне запитання: «На чому базується використання натрій гідрогенкарбонату в медицині?». З теми «Природні джерела вуглеводнів» підготувати доповідь: «Продукти перегонки нафти, які мають медичне застосування».

Отже, на інформаційно-теоретичному етапі професійна спрямованість навчання зводилася до розв'язання різноманітних проблемних ситуацій, класифікація яких представлена на рис. 1.

Практичний етап визначає динаміку формування професійної спрямованості навчання.

В умовах навчального процесу в медичному коледжі (табл. 1) цілісність експериментальної моделі занять забезпечується його організацією, тобто наявністю дидактичної мети, внутрішньосистемних зв'язків між окремими видами занять, формами і методами навчання й учіння, а також професійною спрямованістю.

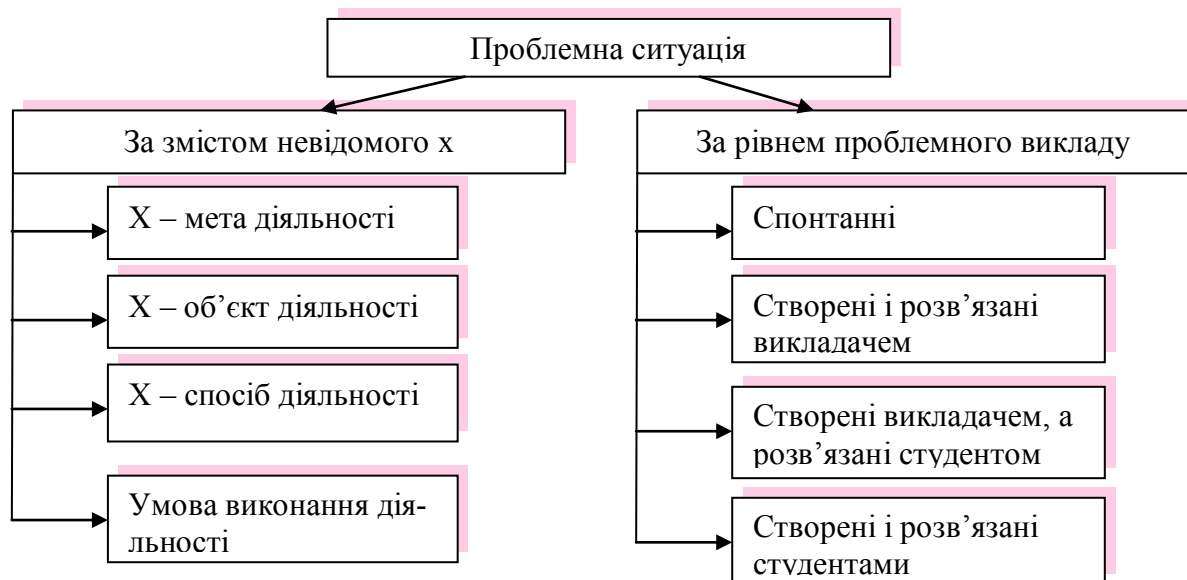


Рис. 1. Класифікація проблемних ситуацій

Таблиця 1

Інваріант функціонування структури організації процесу навчання

Навчальна діяльність педагога	Навчально-пізнавальна діяльність студента
1. Конструювання змісту навчання за дидактичним блоком	Самостійна робота
2. Визначення мети і завдань навчально-пізнавальної діяльності студентів за дидактичним блоком, актуалізація опорних знань	Усвідомлення мети та завдань вивчення матеріалу дидактичного блоку, виконання репродуктивних завдань
3. Формування потреби у знаннях, мотиваційної основи з оволодіння змісту дидактичного блоку	Розвиток та поглиблення потреби і мотивів навчально-пізнавальної діяльності з оволодіння навчальним матеріалом
4. Подання інформації, яка підлягає засвоєнню на репродуктивному рівні, і організація її засвоєння студентами у процесі їх навчально-пізнавальної діяльності. Оцінювання результатів	Сприйняття, усвідомлення і запам'ятовування інформації, застосування знань на практиці у типових умовах. Самооцінювання отриманих знань
5. Перехід навчально-пізнавальної діяльності студентів на продуктивні рівні, створення проблемних ситуацій і т.ін., підтримка пізнавальної активності студентів на пошуково-творчому рівні	Активізація самостійної пошуково-творчої пізнавальної діяльності. Аналіз, синтез, класифікація отриманих знань, застосування нових знань у нових умовах
6. Регулювання та контроль за самостійною навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Коригування результатів	Самоконтроль та внесення корективів у навчально-пізнавальну діяльність
7. Вимір та оцінка ступеня досягнення дидактичної мети як критерію сформованості пізнавальної активності	Самооцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності

Важливе значення для встановлення професійної спрямованості має метод побудови блок-схем, де у кожного поняття є своє місце і тісний зв'язок з поняттями математики, біології та фізики.

Блок-схему ми визначаємо як стислий запис основного змісту матеріалу, в якому кожне поняття має своє місце і тісний зв'язок з іншими поняттями як природничих, так і фахово-орієнтованих дисциплін. Вона має відповідати таким вимогам: відображати основний зміст теми, що вивчається, спираючись на попередні знання; бути наочною, відображати логічний зв'язок понять, визначень і законів; розвивати інтерес студентів до глибокого вивчення певної проблеми; містити сигнальні проблемні запитання, що сприяють розвитку елементів науково-дослідної діяльності, спрямованої на розвиток професійного мислення.

У процесі побудови професійно спрямованих блок-схем важливою є умова короткого запису основних і допоміжних змістових одиниць у зручній для відтворення формі, візуальна презентація блок-схем, зокрема спрямованість змісту навчального матеріалу з природничих наук (рис. 2).

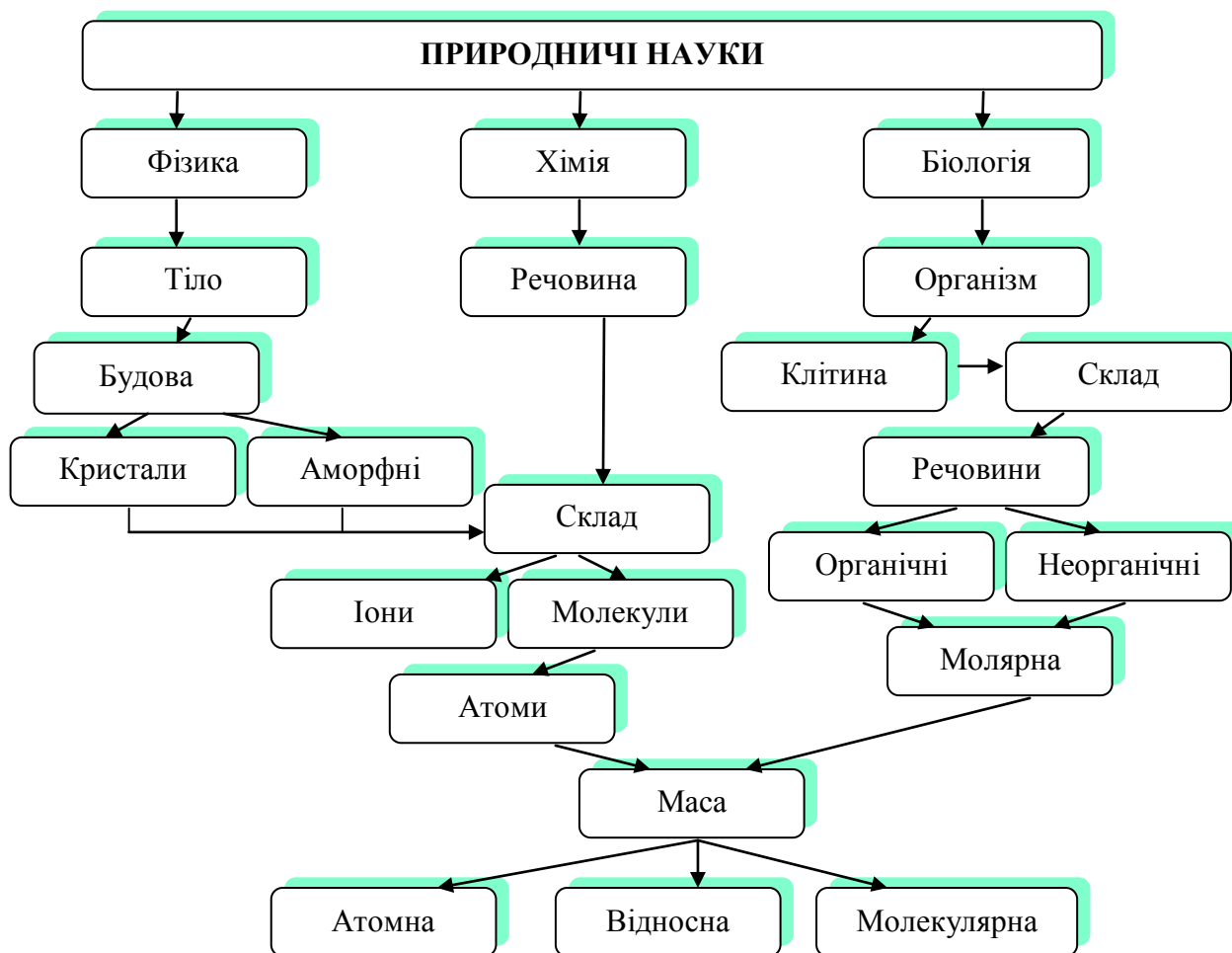


Рис. 2. Комплексний підхід до вивчення природничих наук

Розробляючи критерії добору змісту у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін студентами-медиками, ми акцентуємо увагу на спорідненості понять у природничо-математичних та професійно-орієнтованих дисциплінах, як на передумові ефективного оволодіння основним об'єктом вивчення медичних дисциплін – живого організму.

Це вимагає єдиного дидактичного підходу і навчає студентів бачити аналогію у віддалених явищах і процесах, аналізувати та переносити набуті знання в іншу ситуацію (навчальну, практично-фахову тощо). Пропонуємо спорідненість понять у різних предметах природничо-математичного циклу у таблиці 2.

Таблиця 2

Спорідненість понять у різних предметах природничо-математичного циклу (фізика, хімія та медицина)

Поняття	Природничо-математичні дисципліни		Медицина
	Хімія	Фізика	
Швидкість	Реакції	Руху	Осідання еритроцитів (ШОЕ)
Речовина	Високо-молекулярні сполуки (ВМС)	Ізоляційні матеріали (ПХВ)	Білки (РНК, ДНК)
Окислення	Горіння	Гальванічний елемент	Дихання, травлення

На цьому етапі пропонувалися конкретні завдання. Так, з хімії можна провести лабораторну роботу на тему: «Приготування розчинів певної концентрації».

Ізотонічний розчин, який у клініці використовують для поповнення об'єму циркулюючої крові, – це 0,85%-ний розчин натрій хлориду. Приготуйте 400 г такого розчину.

Завдання 4. Тема «Глюкоза».

Штучними замінниками цукру для людей, хворих на діабет, є ксиліт – п'ятиатомний спирт, та сорбіт – шестиатомний спирт. Складіть рівняння реакцій одержання цих речовин з вуглеводів. Обчисліть, яка маса глюкози необхідна для одержання 500 г сорбіту.

Завдання 5. Тема «Оксиди карбону».

При отруєнні чадним газом в організмі утворюється:

- А) метгемоглобін;
- Б) оксигемоглобін;
- В) карбгемоглобін;
- Г) карбоксигемоглобін.

Завдання 6. Тема «Електроємність. Конденсатор».

Електроємність тіла людини складає приблизно $33,4 \cdot 10^{-2}$ Ф. Якого розміру ізольований кулеподібний провідник має таку саму електричну ємність?

(Відповідь: $R = 30$ см)

Завдання 7. Тема «Деформація твердих тіл. Механічні властивості твердих тіл і матеріалів».

Сухожилля завдовжки 0,12 м і площею поперечного перерізу $2 \cdot 10^{-6}$ м² при навантаженні в 68,6 Н видовжилося на 2,9 мм. Визначити для нього модуль Юнга.

(Відповідь: $1,42 \cdot 10^9$ Н/м²)

Завдання 8. Тема «Робота електричного поля під час переміщення заряду. Потенціал».

Під час лікування електростатичним душем до електродів електричної машини прикладена різниця потенціалів 100 000 В. Визначити, який заряд проходить між електродами протягом однієї процедури, якщо відомо, що електричне поле виконує при цьому роботу 1800 Дж.

(Відповідь: 0,018 Кл)

Самостійно-творчий етап полягає в перевірці правильності гіпотези, яка була висунута в дослідженні. На цьому етапі ми поставили за мету сформуванню творче відношення студента, майбутнього медичного працівника, до формування професійних знань, навичок, умінь при вивченні предметів природничо-математичного циклу.

Навчальний матеріал повинен *відповідати змісту та обсягу навчальних програм* і відбиратися, на нашу думку, з урахуванням тематичної концентрації, системності, тематичної інтеграції матеріалу (дидактична герменевтика по горизонталі), диференціації його за змістом (дидактична когнітологія по вертикалі), наступності.

Як відомо, у програмі навчальний матеріал розміщений у послідовності, яка розкриває логіку пізнання, характерну для певної науки, і часто не відповідає суб'єктивній логіці засвоєння цих знань. Краще засвоюється і розуміється те, що представлено в диференційованому вигляді і в цілісній, нерозділеній формі, оскільки легше встановлюються зв'язки між окремими частинами цілого. Якщо, наприклад, навчальний матеріал, що охоплює тему, викладений у кількох параграфах, то й у навчальному процесі він розглядається фрагментарно (часто на одному занятті). Це приводить до уривчастого, нецілісного засвоєння матеріалу, ускладнює процес формування системи знань, знижує мотивацію вивчення певної дисципліни, порушує принцип професійної спрямованості навчання, формування інтегрованих професійних умінь.

На основі врахування тематичної концентрації включалися всі основні поняття, які повністю відображають зміст пропонованої теми, дають пояснення за допомогою знань з інших дисциплін і є основою для формування фахових умінь. Якщо тема охоплює велику кількість зв'язків, то можна її розбити на кілька частин, поклавши в основу поділу такі властивості, які допомагали б вивчати тему цілісно. Наприклад, під час вивчення теми "Спирти" можна виділити три основні структурно логічні схеми:

- а) загальна формула, класифікація та номенклатура спиртів;
- б) хімічні властивості спиртів;
- в) біохімічний синтез етанолу.

В основу реалізації ідеї тематичної інтеграції покладено професійно-спрямований добір змісту навчального матеріалу. Це сприяє не догматичному вивченню матеріалу, а реалізації принципу професійно спрямованого навчання. Під керівництвом викладача, а часто самостійно студенти у тексті підручника виділяють основні поняття, записують їх у структурно-логічній послідовності. Наприклад, викладачем пропонувався частина структурно-логічної схеми, а другу частину студент повинен добудувати сам на основі лекційного матеріалу або матеріалу з фахових дисциплін. Такий підхід є найбільш результативний під час вивчення курсу «Колоїдна хімія» у медичних коледжах. У цей період студенти достатньо володіють знаннями з фізики, органічної і загальної хімії, біології, анатомії, готуються до слухання фізіології. На цьому етапі творча робота по структуруванню матеріалу курсу «Колоїдна хімія» була ефективною, активізувала мисленнєву діяльність, забезпечувала інтегративне розуміння людського організму як об'єкта природи.

Герменевтичний горизонтальний підхід до структурування змісту природничих дисциплін має на меті три основних завдання:

- а) навчати студентів прийомам узагальнення і систематизації знань;
- б) виділяти із вивченого матеріалу загальні поняття і наукові ідеї, встановлювати зв'язки між найбільш істотними знаннями, виокремлювати загальні, причинно-наслідкові, ієрархічні й генетичні зв'язки між явищами, які вивчались, вивчаються і будуть вивчатись;
- в) підвищувати мотивацію вивчення таких фундаментальних природничих дисциплін, як фізика і хімія для формування фахового системного мислення майбутнього медичного працівника.

У результаті горизонтальне структурування вимагає створення гнучкої системи подачі нової наукової інформації і перетворення її в навчальну при дотриманні необхідних вимог до структурування змісту навчального матеріалу. При цьому з великої кількості пов'язаних між собою елементів, які складають систему знань, шляхом інтеграції змісту та

інтеграції знань створюється цілісна система знань про об'єкт, формуються фахові знання як передумова ефективного оволодіння основним об'єктом вивчення медичних дисциплін – живого організму. Такий підхід вимагає єдиного дидактичного забезпечення і дає змогу бачити аналогію у віддалених явищах і процесах, аналізувати і переносити набуті знання в іншу ситуацію (навчальну, практично-фахову тощо).

Професійна спрямованість матеріалу визначає функціонування тих чи інших понять у процесі формування змісту природничо-математичних і фахових дисциплін. Крім цього, враховується внутрішня структура певної дисципліни і теми. Виходячи з цього, добирається такий матеріал, який, з одного боку, впливає із раніше сформованих знань, а з другого боку – може бути базою для формування нових узагальнень, понять, правил, принципів. Це здійснюється у нашому підході до структурування змісту навчального матеріалу по вертикалі. Ми вносили для найбільш здібних студентів сигнальні знаки питання, які активізували розумову діяльність, роботу з літературою, виробляли навички творчого мислення, пошуку власної оцінки теми, понять, законів.

Професійна спрямованість, таким чином, передбачає диференціацію системи знань через навчальні предмети за принципом концентрів, а це приводить до перенесення акцентів з предметного на предметно-інтегративне навчання і створення цілісної системи професійних знань про об'єкт.

Сказане вище можна зобразити за допомогою схеми (рис. 3).

У процесі професійної спрямованості матеріалу необхідно враховувати роль самостійної роботи з навчальним матеріалом на основі індивідуальних можливостей та базових знань студентів. Самостійна робота з хімії та з інших природничо-математичних предметів сприяє підвищенню якості знань, виробленню навичок і вмінь роботи з літературою, розвиває навички самостійної творчо-пізнавальної діяльності. Подання навчального матеріалу, відбір основних змістових одиниць по вертикалі повинні враховувати неоднорідний рівень студентської групи, різний базовий рівень, можливості, мотиваційні установки на заняття: одному потрібна позитивна оцінка, другому – глибокі знання. У зв'язку з цим професійна спрямованість навчання забезпечує творчий розвиток сильних, здібних студентів, а слабкі студенти отримують необхідні знання для формування основних умінь і навичок.

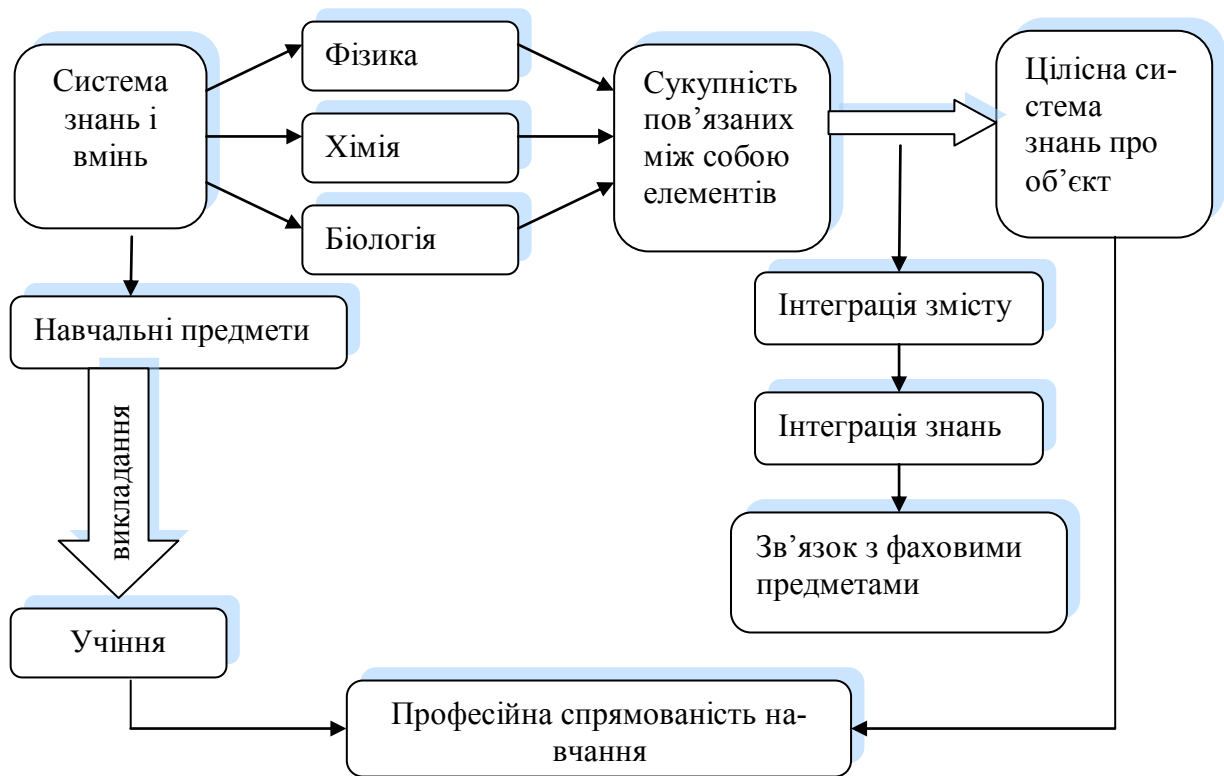


Рис. 3. Функціонування професійної спрямованості навчання

Дуже часто недостатні знання стають у майбутньому достатнішими і їх можна поступово ускладнювати. Відповідно до цього матеріал підбираємо так, щоб він, з одного боку, мав причинно-наслідкові зв'язки з попереднім матеріалом, а з другого боку – дозволив формувати пошукові аналітико-синтетичні здібності студентів. Застосування цього принципу має на меті підняти на більш високий рівень уміння здійснювати розумові операції. Дотримання цього принципу дозволяло уникнути труднощів у навчанні. Теми є загальними для всіх і не враховують індивідуальних особливостей, тому по вертикалі закладається диференційований принцип добору, а також вносяться сигнальні знаки, які активізують роботу студента, формують основні логічні прийоми, сприяють розвитку творчої особистості.

Так, з фізики за темою «Електричний струм в електролітах» можна підготувати реферат: «Електричний струм у тканинах людського організму».

За темою «Магнітне поле» – підготувати реферат: «Магнітне поле Землі та його вплив на живі організми». За темою «Звукові хвилі» підготувати реферат: «Вплив шуму на організм людини».

За темою «Насичені вуглеводи» можна провести пошукову роботу: «Органічні речовини, що утворюються при хлоруванні питної води та їх вплив на організм людини». За темою «Аспекти використання хімічних речовин у медицині» запропонувати реферат: «Хімічні досягнення в

фармації та медицині». Узагальнений матеріал професійно спрямованого навчання на основі всіх трьох етапів (інформаційно-теоретичному, практичному та самостійно-творчому) подано в таблиці 3.

Таблиця 3

Дії, які характеризують професійну спрямованість навчання

Ознаки сформованості навчальної активності (НА)	Ознаки сформованості навчальної самостійності (НС)	Повнота і мобільність знань (результати прояву студентами знань, умінь, навичок)
1	2	3
<p>НА виникає і формується на основі внутрішньої потреби та переконаності студента в необхідності професійних знань, умінь, які необхідні для самостійного вдосконалення професійної діяльності</p>	<p>НС дозволяє набувати нових знань, умінь у незнайомій раніше професійній діяльності без допомоги педагога. Студент вільно, без допомоги викладача, працює з медичною апаратурою, здатний самостійно розробляти та вдосконалювати методику своєї роботи, володіє методами аналізу, синтезу, вільно працює із спеціальною літературою, довідниками, самостійно знаходить і виправляє помилки</p>	<p>Знання предмета повне та глибоке, значно виходить за межі підручника. Студент знайомий зі спеціальною і монографічною літературою. Знання вільно використовуються у професійних умовах їх застосування. У процесі застосування знань (розв'язання задач) студент:</p> <ul style="list-style-type: none"> а) помилок не допускає; б) допускає не більше однієї помилки, яка не впливає на кінцевий результат; в) допускає не більше двох помилок, які не впливають на кінцевий результат; г) допускає більше двох помилок – задача (завдання) на цьому рівні вважається нерозв'язаною
<p>НА виникає і формується під впливом проблемності змісту навчального матеріалу, умов задачі, завдання, ситуації, потреби отримати більш високу оцінку за виконану навчальну роботу</p>	<p>НС дозволяє студентові самостійно набувати нових знань, які будуть потрібні в професійній діяльності. Студент вільно, без допомоги викладача, переносить свої знання у професійні види діяльності; здатний самостійно знаходити шляхи розв'язання професійно-орієнтованих завдань, задач; самостійно вдосконалює методику їх виконання у межах природничо-математичних дисциплін</p>	<p>Знання дисципліни повне та глибоке у межах підручника та додаткової рекомендованої літератури. Знання вільно переносяться у межах вивченої дисципліни у професійні умови застосування. У процесі використання знань (розв'язання задач) студент:</p> <ul style="list-style-type: none"> а) помилок не допускає; б) допускає не більше однієї помилки, яка не впливає на кінцевий результат; в) допускає не більше двох помилок, які не впливають на кінцевий результат; г) допускає більше двох помилок - задача (завдання) на цьому рівні вважається невикона-

		ною
<p>НА виникає під безпосереднім впливом педагога у процесі розв'язання задач та виконанні конкретних завдань як невід'ємний обов'язок студента. Не проявляється ініціатива самостійно зробити висновок або знайти свої шляхи розв'язання задач</p>	<p>НС дає можливість студентові використовувати знання, які він може проявити у стандартних, звичних умовах. Студент здатний в умовах репродуктивного навчання відносно самостійно знаходити шляхи застосування умінь для розв'язання задач і виконання завдань у типових умовах навчально-професійної діяльності. Не здатний самостійно знаходити розв'язання нової задачі або нового шляху розв'язання проблеми у межах вивченої дисципліни</p>	<p>Знання дисципліни в межах програми та підручника. Знання вільно використовуються у типових, звичних умовах. У процесі застосування знань (розв'язання задач) студент:</p> <p>а) помилок не допускає;</p> <p>б) допускає не більше однієї помилки, яка не впливає на кінцевий результат;</p> <p>в) допускає не більше двох помилок, які не впливають на кінцевий результат;</p> <p>г) допускає більше двох помилок - задача (завдання) на цьому рівні вважається невиконаною</p>
<p>НА відсутня і виникає тільки після вимоги педагога і формується під його постійним контролем</p>	<p>НС не забезпечує самостійного оволодіння змістом навчального матеріалу у межах відведеного часу. Студентові в умовах репродуктивного навчання складно застосовувати отримані знання в професійних умовах. Він потребує постійної допомоги та контролю з боку викладача.</p>	<p>Знання мають істотні прогалини, не систематизовані. Самостійно не використовуються. У процесі застосування знань (розв'язання задач) студент:</p> <p>а) помилок не допускає;</p> <p>б) допускає не більше однієї помилки, яка не впливає на кінцевий результат;</p> <p>в) допускає не більше двох помилок, які не впливають на кінцевий результат;</p> <p>г) допускає більше двох – задача (завдання) на цьому рівні вважається невиконаною</p>

Створена методика професійної спрямованості навчання є однією зі спроб практичної реалізації професійної спрямованості навчання при викладанні природничо-математичних дисциплін [10].

Література

1. Березюк О. С. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями : монографія / О. С. Березюк. – Житомир : ЖДПУ, 2003. – 174 с.
2. Бондар В. І. Дидактика: Ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К., 1990. – 107 с.
3. Вонсович В. П. Формування саморозвитку студентів під час навчально-професійної діяльності у вищих навчальних закладах / В. П. Вонсович // Наукові

записки Тернопільського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2008. – № 4. – С. 23–29.

4. Вороненко Ю. В. Реформування медсестринської освіти в Україні / Ю. В. Вороненко, Т. Т. Чернищенко // Медсестринство України. – К., 1998. – № 1. – С. 5–7.

5. Дубасенюк О. А. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів : [навч. посіб.]. – Ч. 1: Технології загально-педагогічної підготовки майбутніх учителів / О. А. Дубасенюк. – Житомир : ЖДПУ, 2001. – 267 с.

6. Закон України „Про вищу освіту”. – К., 2002. – 27 с.

7. Закон України „Про освіту” // Освіта. – 1991. – 25 с.

8. Зязюн І. А. Три кити нової філософії освіти: гуманізація, індивідуалізація, інтеграція / І. А. Зязюн // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – №1. – С. 74–79.

9. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 80 с.

10. Копетчук В. А. Модель професійної спрямованості навчання предметів природничо-математичного циклу в медичному коледжі / В. А. Копетчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2008. – № 36 – С. 122–128. – (Серія «Педагогічні науки»).

11. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – М. : Педагогіка, 1975. – 367 с.

12. Педагогіка / [под ред. Ю. К. Бабанського]. – М. : Просвещение, 1998. – 408 с.

13. Фіцула М. М. Педагогіка / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 544 с.

14. Ярошенко О. Г. Проблеми групової навчальної діяльності школярів: дидактико-методичний аспект / О. Г. Ярошенко. – К. : Станіла, 1999. – 245 с.

РОЗДІЛ IV. ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ГРОМАДЯНСЬКИХ І МОРАЛЬНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ТА РОЗУМОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Л. В. Корінна

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОГО ЛІЦЕЮ

Оснoву нашої експериментальної програми складає уявлення про ієрархію цілей, яка забезпечує її гнучку адаптацію до процесу навчання і перехід від соціального замовлення щодо формування громадянина незалежної української держави до врахування індивідуальних характеристик кожної особистості. Розроблена технологічна модель формування громадянських цінностей старшокласників представлена нами на трьох рівнях: соціально-концептуальному, поетапному, оперативному [37].

На *соціально-концептуальному рівні* здійснюється педагогічна інтерпретація соціального замовлення щодо громадянського виховання та громадянської освіти старшокласників. Цей рівень визначає особливості сучасного окреслення образу громадянина української держави – носія певної системи цінностей, серед яких і громадянські. Цей рівень належить до найбільш загальних (макрорівнів), тому ми визначили його як просторовий.

На *поетапному (площинному)* рівні мета формування громадянина конкретизується відповідно до таких етапів:

- *Адаптаційного*, на якому здійснюється розширення інформаційного поля старшокласника за допомогою внесення туди максимально можливого знання про державу, її закони, структуру та особливості діяльності соціальних інститутів тощо.

- *Соціально-активного*, на якому відбувається засвоєння старшокласниками головних категорій та понять громадянського суспільства, що дасть можливість сформувати базову систему громадянських цінностей.

- *Ретрансляційного*, головною метою якого є формування стійких громадянських цінностей з подальшою їх екстерналізацією та реалізацією можливості використовувати громадянські цінності у розвитку осо-

бистості. На цьому рівні відбувається самоактуалізація особистості як громадянина своєї держави.

На рівні *оперативному* відбувається перекладення цілей першого та другого рівня на конкретні навчальні предмети, елементи позаурочної виховної діяльності, окремі методи та засоби навчання і виховання.

Приступаючи до проектування та аналізу технології формування громадянських цінностей старшокласників, варто мати на увазі таке:

1. Якщо представити навчально-виховний процес у вигляді двох компонентів (власне, навчального і виховного), то громадянська освіта і громадянське виховання (як підґрунтя формування громадянських цінностей) старшокласників мають використовувати результати навчально-виховного процесу в середніх та молодших класах. Деякі науковці та педагоги-практики вважають, що формування громадянських цінностей у 4-5 класі, наприклад, має ґрунтуватися на переважанні виховного компонента, тоді як для старшокласників варто збільшити компонент навчальний.

2. Погоджуючись з цим, висловимо, однак, думку, що численні форми позаурочної діяльності (гуртки, клуби тощо) мають достатнє навчальне навантаження, тому збільшення навчального компонента громадянської освіти та виховання може відбуватися не лише за рахунок введення спеціальних курсів та факультативів, але й за рахунок гурткової та клубної діяльності.

3. Розвиваючи навчальний компонент громадянської освіти та виховання, ми прагнули до введення таких традиційних та інноваційних форм цієї діяльності, як шкільне самоуправління, написання старшокласниками творів на задану тематику, створення дискусійних клубів та гуртків.

4. Зважаючи на відносно невеликий досвід формування громадянських цінностей у системі освіти України, серйозне значення для розвитку громадянської освіти і виховання в Україні має зарубіжний освітнянський досвід [17; 18].

Реформування змісту освіти середньої загальноосвітньої школи відбувається на нинішньому етапі шляхом:

- оновлення змісту дисциплін, що вже викладаються в школах;
- введення нових дисциплін або тем до предметів, що вже викладаються;
- запровадження "ядра" знань (або базового компоненту, або інваріантної частини) [28; 30; 32; 33].

У нашому дослідженні ми звертаємося до вітчизняного досвіду формування громадянських цінностей старшокласників. у ньому тою чи іншою мірою присутні два компоненти процесу формування громадян-

ських цінностей – *навчальний* (представлений, головним чином, у вигляді громадянської освіти) та *позанавчальний* (представлений у формі громадянського виховання). Розглянемо навчальний та позанавчальний компоненти процесу формування громадянських цінностей окремо [1; 11; 34; 35].

Навчальний компонент, на нашу думку, може бути представлений у єдності кількох площин формування громадянських цінностей (залежно від мети, завдань, змісту та форм кожного окремого навчального предмету). Вказані площини ми назвали:

- *площина формування громадянських цінностей на рівні загальних знань про оточуюче середовище* (географія, історія України, всесвітня історія, фізика, іноземні мови, основи економічних знань, екологія);
- *площина формування громадянських цінностей на рівні емоційного ставлення до громадянськості* (українська література, зарубіжна література);
- *площина формування громадянських цінностей на рівні усвідомлення громадянської позиції* (правознавство, історія).

Зміст громадянської освіти, як головний засіб цілеспрямованого формування громадянських цінностей, ґрунтується на основних ідеях демократичного суспільства. Це система інтегрованого знання, оволодіння яким створює умови для формування та розвитку демократичних цінностей і громадянських умінь особистості, становленню яких в громадянській освіті має більше значення, ніж засвоєння власне професійних знань та умінь.

При формуванні змісту громадянської освіти необхідно дотримуватись: особистісно зорієнтованого підходу; діяльнісного підходу; конкретно-історичного підходу.

Мета громадянської освіти - сформувані особистість, якій притаманні демократична громадянська культура, усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її громадянською відповідальністю, готовність до компетентної участі в житті суспільства.

Зміст громадянської освіти охоплює: культурологічні знання; філософські та аксіологічні знання про громадянські, демократичні, загальнолюдські, національні цінності; політичні знання; правові знання; економічні знання; соціально-психологічні знання.

Зміст освіти, спрямований на формування громадянських цінностей старшокласників, передбачає здобуття учнями досвіду громадянських вчинків і переживань, основних громадянських умінь, зокрема:

- реалізовувати своє право на участь у виборах та інших формах демократії;

- обстоювати свої права, беручи участь у діяльності об'єднань громадян та громадських акціях;
- захищати свої права за допомогою державних органів та органів місцевого самоврядування;
- обстоювати свої права за допомогою апеляції до суду, правоохоронних та правозахисних організацій;
- орієнтуватися в умовах вільного ринку; відстоювати свої права як споживача і платника податків;
- використовувати типові прийоми та методи розв'язання проблемних ситуацій;
- диференціювати емоційні та раціональні компоненти власного вибору;
- критично сприймати інформацію, самостійно її аналізувати;
- комунікативні уміння.

Зміст громадської освіти має бути зорієнтовано не лише на розвиток уявлень молоді про громадянськість та шляхи її реалізації на основі системи понять з різних галузей наукових знань, а й на формування емоційно-ціннісного компоненту громадянської культури особистості, що включає, насамперед:

- усвідомлення абсолютної цінності прав людини, свободи особистості;
- усвідомлення себе як громадянина і патріота України;
- почуття власної гідності, гуманізм, толерантність, плюралізм, здатність до компромісу;
- лояльне і водночас вимогливе ставлення до влади, законослухняність;
- активну позицію щодо необхідності брати участь у демократичних перетвореннях;
- усвідомлення себе як особистості, спроможної впливати на ситуацію в державі;
- критичне сприйняття соціально-політичної інформації;
- усвідомлення можливості та цінності самостійного політичного вибору;
- готовність відповідати за власні рішення та їх наслідки;
- усвідомлення взаємозалежності інтересів окремих людей, соціальних груп у суспільстві.

Ми узагальнили процес виховання громадянських цінностей старшокласників у моделі виховання громадянських цінностей представленій на рис. 1.

Процес формування громадянськості проходить під впливом різноманітних засобів. У Житомирському обласному педагогічному ліцеї,

зокрема, провідне місце належить змістовому арсеналу навчальних дисциплін і предметів, які передбачені затвердженим і творчо проаналізованим планом діяльності навчального закладу. Тому сама постановка й наповнення усього навчально-виховного процесу, організація пізнавальної діяльності майбутніх учителів, вихователів є критерієм і показником громадянського ставлення до підготовки ліцеїстів.

Завдання громадянської освіти, які реалізуються у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу, є такими:

- дати молодому поколінню знання про світові демократичні здобутки та особливості становлення демократії в Україні;
- сформувати мотивацію та основні вміння, необхідні для відповідальної участі у громадсько-політичних процесах, критично-конструктивне ставлення молоді до життя суспільства;
- сприяти становленню активної позиції громадян щодо реалізації ідеалів і цінностей демократії в Україні;
- створити умови учням щодо набуття досвіду громадянської дії, демократичної поведінки та комунікативної взаємодії [12; 13; 26].

Мета громадянської освіти - сформувати особистість, якій притаманні демократична громадянська культура, усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її громадянською відповідальністю, готовність до компетентної участі у житті суспільства [26; 27].

Громадянська освіта базується на тих же загальнопедагогічних і дидактичних *принципах*, що й освіта в цілому. Проте, основними для неї на даному етапі є: гуманізм, демократичність; зв'язок з практичною діяльністю; зорієнтованість на позитивні соціальні дії; наступність і безперервність; міждисциплінарність; культуровідповідність; полікультурність; плюралізм.

Зміст громадянської освіти, як головний засіб цілеспрямованого навчання ґрунтується на ідеях демократичного суспільства. Це система інтегрованого знання, оволодіння яким створює умови для формування та розвитку демократичних цінностей і громадянських умінь особистості, становленню яких в громадянській освіті приділяється більше уваги, ніж засвоєнню власне професійних знань та умінь.

Як процес впровадження системи знань про людину і суспільство, громадянська освіта в школі може здійснюватись у чотирьох *формах*:



Рис. 1. Технологічна модель формування громадянських цінностей старшокласників у навчально-виховному процесі

- як навчальний предмет;
- як міжпредметна форма діяльності в рамках освітянського простору;
- як організація позакласної та позашкільної діяльності (виховання);
- як організація шкільного життя, що сприяє демократичній поведінці [14; 16; 31].

Предметом і змістом громадянської освіти у загальноосвітньому навчальному закладі є розкриття сутності громадянського буття людини, процес поширення знань, реалізації мети та функцій громадянської освіти через систему освітніх закладів, державних та громадських інститутів, засобів масової комунікації; елемент соціалізації особи та важливий фактор демократизації суспільства, яка крім інституційних, нормативних та процедурних аспектів вимагає створення передумов розширення участі громадян у прийнятті політичних рішень, та в житті громади.

Метою громадянської освіти є формування особистості повноправного громадянина, свідомого учасника суспільного та політичного процесу, здатного на вільний та раціональний вибір та відповідального за цей вибір. Тому громадянська освіта реалізовує важливі суспільні функції, як на рівні особистості, так і на рівні суспільства. Зокрема, громадянська освіта як навчальна дисципліна покликана формувати у громадян України:

- свідоме ставлення до суспільних процесів, яке базується на знанні своїх прав та обов'язків, механізмів функціонування державних та політичних інститутів;
- розуміння можливих альтернатив в ситуаціях суспільного та політичного вибору, обрання тієї, що відповідає інтересам, які витікають з переконань особистості;
- демократичні стандарти поведінки в умовах перехідного періоду, що сприятиме свідомій участі громадян у суспільних відносинах та їх реформуванні;
- практичні навички, необхідні для виконання соціальних та політичних ролей в рамках нової суспільної системи;
- навчання участі у прийнятті рішень на різних рівнях (від особистих до державних) та відповідальності за них;
- сприяння становленню соціальної, політичної та національної ідентичності особистості.

Отже, громадянська освіта повинна забезпечити формування громадянської культури та громадянської позиції особистості та суспільства загалом. Суспільні функції громадянської освіти в Україні визначаються вагомністю формування громадянської культури та демократичного сві-

тогляду, які зароджуються в процесі засвоєння знань з громадянознавства, особливо у період складних та суперечливих суспільних трансформацій, пов'язаних зі звільненням від наслідків тоталітарного минулого та демократизацією політичної системи і суспільства; її значенням для виховання громадянина як активного учасника процесу демократичного реформування українського суспільства. За свідченням фахівців, що вивчають закономірності перехідних періодів, саме відсутність адекватної декларованим демократичним реформам політичної культури та апатія більшої частини населення є справжнім гальмом демократизації, бо саме це дає змогу авторитарній еліті створювати лише декоративний фасад демократії, використовуючи його для реалізації власних корпоративних інтересів. Очевидно, що прихильникам авторитарного правління потрібні не активні, свідомі та відповідальні громадяни, здатні раціонально та критично мислити, порівнювати пропоновані політичними силами альтернативи та програми розвитку, а електорат, що керується минулими міфами і з готовністю сприймає нові [29; 36].

Протягом 2001-2003 рр. у Житомирському обласному педагогічному ліцеї впроваджувалася технологія формування громадянських цінностей старшокласників. Вона призвела до певних позитивних результатів у навчально-виховному процесі ліцею, а саме:

- за 2001/02 н.р. – два призових місця в обласних олімпіадах з історії та правознавства (Конончук Т., випускниця III-У курсу - III місце з історії, Черниш О., учениця I-У - з правознавства). Команда з історії отримала I місце в області за рейтингом, змогла виставити в наступному році 10 учасників; з права – 5 учасників;

- за 2002/03 н.р. – 10 призових місць в обласних олімпіадах з історії та правознавства і конкурсі-захисті МАН з напрямку “Історичне краєзнавство” (I місце з правознавства – Кутлиев Б., учень I-I курсу; II місце – Котелін С., учень I-I курсу, III місце – Дмитрієва В., учениця II-У курсу; з історії – II місце – Дмуховська А., Ярмолюк М. (I-I курс), Діжа М. (III-X курс), III місце – Рекетинець О., Кутлиев Б. (I-I курс), Борисова Ю. (III-У курс); II місце із захисту ідей на Всеукраїнському симпозиумі з україністики в м. Києві в кінці жовтня 2002 року здобула учениця III-У курсу Левченко Ю. із захисту ідеї “Голодомор 1932-33 рр. в Україні: причини, наслідки, уроки”.

- учні 9-11 класів брали участь у конкурсах, організованих Всеукраїнською асоціацією вчених суспільних наук “Доба”: “XX ст.: доля людини”, “Громадянин”, експедиції “Краса і біль України” за напрямками: “Скривджена земля”; “З попелу забуття”; у обласних конференціях на базі Житомирського державного педагогічного університету з історії рідного краю та на базі Пісківської середньої школи з громадянського ви-

ховання; у обласному турі V Всеукраїнського турніру юних істориків [23; 24; 26].

Так, працюючи над темою “Українська революція 1917 р.”, урок “Політичні партії в боротьбі за вплив на населення” вже вкотре вчитель проводить у формі *уроку-реклами* політичних партій, що діяли в Україні в 1917-21 рр. Розбивши клас на групи із 3-4 осіб за 2-3 тижні до уроку, вчитель пропонує їм обрати собі одну із партій, і, вивчивши історію створення, програму, діячів партії, представити її на уроці з метою якнайповнішого показу особливостей її діяльності у вказаний період історії за 6-7 хвилин часу. Така форма проведення уроку спонукає учнів якнайбільше дізнатись про мотиви діяльності найбільш відомих великоросійських і українських партій: кадетів, октябристів, есерів, меншовиків, більшовиків, ТУПу, УПСР, УСДРП, УНП, БУНДу, анархістів тощо. Учні проникаються повагою до діячів обраної партії, цікавістю до їх участі у виборах до Всеросійських Установчих зборів, подальшої долі в роки більшовицького режиму, вчать розуміти й шанувати період демократичного розвитку революції, намагаються пояснити причини втрати популярності окремих партій та причини переходу від демократичного розвитку революції до встановлення диктатури більшовицької партії. Вчитель акцентує увагу учнів на тому, що в сучасних умовах демократичного розвитку України є можливість із багатьох джерел, в т.ч. через Інтернет, отримати об’єктивну інформацію як про програму, так і про діяльність будь-якої партії, що створює умови для формування неупереджених поглядів і оцінок їх діяльності у період лютневої революції 1917 року, відображена справді демократичного характеру розвитку суспільства попри всі історичні колізії та помилки.

Така форма підготовки і проведення уроку виробляє пошуковий інтерес, стимулює пізнавальну активність, вчить працювати з якнайбільшим колом джерел, порівнювати їх, розуміти і відбирати неупереджену інформацію, формує навички колективної співпраці, толерантність, взаємодопомогу, готує до участі у політичному і громадському житті, виховує громадянськість і шану до таких цінностей як: демократія, культура соціальних і політичних стосунків, повага до демократичного вибору і демократично обраної влади, толерантне ставлення до чужих поглядів, прав людини на рівні можливості розвитку особистості, свободу думки, слова, участі у політичному житті, сприяють самовизначенню людини, її демократичному вибору.

Уроки із теми: “Радянська модернізація України” /1928-39 рр./, особливо “Голодомор 1932-33 рр.”, у цьому ж, 10 класі, підтверджують нехтування правами і свободами людини в радянському суспільстві епохи сталінізму, і в першу чергу найголовнішим, невіддільним, природ-

ним правом людини – правом на життя, власну гідність і правом власності.

Учителі проводять цей урок у вигляді *суду історії* (нащадків) над винуватцями голодомору в Україні, де учні виконують ролі головних учасників судового засідання: судді, секретаря суду, прокурора, позивача, відповідача, їх адвокатів, свідків.

Виступаючи від імені постраждалих від голодомору родин, учні приводять різні факти голодування кинутих владою напризволяще своїх родичів. Учні не тільки викладають розповіді своїх бабусь, дідусів, прадідусів та прабабусь у рефератах, але й залишають їх на магнітну плівку чи роблять відеозйомки. Жива розповідь очевидців голодомору є справжнім обвинуваченням режиму, який спричинив смерть мільйонів ні в чому неповинних людей в Україні. Надовго залишиться в пам'яті і вечір, організований ліцеїстами III-У курсу, присвячений 70-й річниці голодомору [22; 25].

Така робота вчить дітей розуміти злочинний характер диктатури в усіх її проявах, спрямовує вибір у бік демократичного розвитку, спонукає замислитись над життєвою позицією у майбутньому, відстоювати соціальну і міжетнічну справедливість, шанувати права і свободи не лише власної нації, але й національно-культурні цінності інших народів, сприяє виробленню загальнолюдських цінностей, активної життєвої позиції, прагненню до соціальної гармонії, гуманності, виробляє водночас і почуття місцевого патріотизму [22].

На вироблення любові до рідного краю, роду, народу, звичаїв і культури спрямовується й участь ліцеїстів у роботі Малої академії наук та історико-краєзнавчому гуртку від Житомирського обласного центру туризму та краєзнавства, що діє на базі Житомирського обласного педагогічного ліцею, позакласна виховна робота з історії в ліцеї.

Відповідно до Указу Президента України “Про національну програму відродження та розвитку українського козацтва 2002-2005 рр.” (від 15.11.01р.) ліцеїсти 9-І курсу зайнялись вивченням діяльності наших відомих земляків епохи козаччини:

- історією життя і діяльності вихідця із Овруччини одного із перших відомих козацьких ватажків О. Дашкевича (О. Коржук);
- еволюцією політичних, релігійних та національних поглядів Ю. Немирича (М. Ярмолук);
- державницькою діяльністю вихідця із Попільнянського району гетьмана України І. Самойловича (О. Райковський).

На основі досліджених матеріалів учні не лише захищались на обласному турі конкурсу-захисту МАН, але й провели історичну конференцію для дев'ятикласників під час декади історії в ліцеї “Гетьмани рі-

дною краю”, долучивши розповідь про раніш досліджувану ліцеїстами постать гетьмана І. Виговського, виступали на обласній краєзнавчій конференції, організованій Житомирському державному педагогічному університеті “Наш край: історія та сучасність”.

Досить широкі можливості громадянського виховання, метою якого є формування свідомого громадянина, патріота здатного до розвитку громадянського демократичного суспільства в Україні, має курс історії в 11 класі. Завдання, які постають при вихованні громадянина, полягають у формуванні: національної свідомості; соціальної активності й професійної компетентності; поваги до демократичних свобод, рівності й справедливості; гуманістичної моралі; поваги до політичних прав і свобод, Конституції України, державної символіки, мови; толерантності у стосунках, міжнаціональних відносинах; планетарної свідомості; діяльного підходу, наступності, системності; особистісної орієнтованості [20; 21].

Наприклад, вчитель історії надає можливість учням у дискусії з приводу ролі ОУН-УПА і радянських підпільників партизан в роки II світової війни виявити ті суперечливі моменти, які й досі не мають однозначного розв’язання в українському суспільстві, сформуванню розуміння неможливості вирішення цієї проблеми силовими чи вольовими методами, необхідності пошуків альтернативних джерел інформації, об’єктивного висвітлення на основі документів, заохочує самостійність у пошуках учнів і намагається привести їх до розуміння необхідності мирного розв’язання будь-яких проблем, бо під час військового вирішення “лицарів у білих рукавичках” з жодного боку вже бути не може. Це підтверджує і час протистояння вказаних сторін руху Опору в Україні. Водночас учні приходять до висновку, що в тоталітарному суспільстві, де панує диктатура однієї сили, демократичного вирішення проблем і бути не може, а отже, слід боротися проти диктатури, за збереження чи встановлення демократичного режиму.

На глибоко шанобливе ставлення до прав і свобод людини, пошану до національно-культурних вартостей інших народів згідно зі статтею 11 Конституції України, толерантне ставлення до чужих поглядів (“Я не згоден із вашими поглядами, але віддам життя, щоб Ви мали право їх відстоювати” – Вольтер; “Моя свобода розмахувати руками закінчується там, де починається ніс мого ближнього” – Р. Емерсон), пошану до закону, суверенітету особи, обов’язків, що випливають із прав і свобод, спрямовані уроки правознавства в 9 кл [21].

Вивчаючи розділи: “Держава. Право. Суспільство”, “Основи правового статусу людини і громадянина. Права, свободи та обов’язки людини й громадянина в Україні”, “Основи конституційного ладу України”,

“Органи державної влади України”, “Найважливіші положення основних галузей права України”, дев’ятикласники детально знайомляться із основними етапами розвитку держави і права в Україні, найвизначнішими українськими пам’ятками правової культури, владними і правоохоронними органами України, окремими галузями законодавства.

Беручи участь у різноманітних формах роботи з історії та права, діти вчаться працювати з усіма доступними джерелами знань, зіставляти інформацію з різних джерел, самостійно відшукувати історичну чи правничу інформацію за темою, порівнювати, пояснювати, аналізувати та критично оцінювати історичні факти та діяльність осіб на основі альтернативних поглядів на проблему, аргументовано, на основі історичних фактів, обстоювати власні погляди, толерантно ставитись до протилежних думок, розвивати свої природні задатки: ораторські здібності, вміння співати, декламувати, театральні здібності тощо.

Створення проблемних ситуацій, постановка проблем у процесі навчання та виховання стимулюють розумову діяльність учня, спонукають його до пошуку істини, свого особистого бачення проблеми, пошуку шляхів її вирішення. Працюючи над проблемою, школярі вчаться розуміти один одного, надавати допомогу у вирішенні проблемних питань, приходять до з’ясування того, що єдиної правильної відповіді, єдиної істини не завжди можна досягти одразу, що для досягнення поставленої мети слід розмірковувати, аналізувати, висловлювати свої судження, шукати оригінальні шляхи виходу із складних ситуацій, беручи на себе відповідальність за їх вирішення [21; 25].

Такий підхід, на думку педагогів, допомагає розвивати творчі здібності, готує учнів до самореалізації в конкретних соціально-економічних умовах.

Результатом співпраці вчителя з учнями 9-11 класів в цьому навчальному році стали не лише перемоги вихованців у обласних та міських конкурсах Житомирського територіального відділення МАН та олімпіадах з історії та права, але й ті зразки творчого підходу учнів до виконання поставлених перед ними завдань, які виявлялись у повсякденній співпраці на уроках та в позаурочний час, створення достатньо доброзичливої атмосфери, рівня культури в міжособистісних стосунках, прагненні показати найкращі результати у дорученій справі, що є, на думку вчителя, чи не найважливішим результатом його діяльності.

Робота над історією родоводу дала змогу узагальнити матеріал, зібраний ліцеїстами протягом кількох років, і здобути II місце в конкурсній захисті ідей на Всеукраїнському симпозіумі з україністики в жовтні 2002

року II місце за захист ідеї “Голодомор 1932-33 рр. в Україні: причини, наслідки, уроки” ученицею III-У курсу Ю. Левченко.

Керівництво науковими роботами ліцеїстів здійснюють викладачі історичного факультету Житомирського педуніверситету (зокрема, доцент кафедри історії П.І. Натикач- науковий керівник ліцеїстки III-У Кузьомко Ольги, що стала призером II туру конкурсу-захисту МАН 2000 року). Нині під його керівництвом працюють ліцеїсти історичного курсу – С. Агашкова, І. Грамушко, М. Власенко.

Періодично проводяться зустрічі викладачів Житомирського державного університету з ліцеїстами з питань більш ефективної підготовки ліцеїстів до вступу на історичний факультет, особливостей навчання студентів університету, сучасних проблем історії України, всесвітньої історії тощо під час традиційної декади історії, правознавства та географії в ліцеї.

Вся діяльність педагогічного колективу ліцею щодо формування громадянських цінностей, безумовно, концентрується навколо факультативу *„Я – громадянин”*, запровадженого у ліцеї з 2001 року. За три роки свого існування на факультативі апробувалися новітні технологічні інструменти формування громадянських цінностей; у процесі своєї діяльності вчителі використовували цей факультатив та матеріал, що там обговорювався, для посилення громадянської спрямованості своїх предметів (історії, правознавства, української та зарубіжної літератури тощо). Ми запропонували досвід діяльності цього факультативу іншим учасникам експерименту – Харківській спецшколі-інтернату, Житомирському технологічному ліцею, Калинівській спецшколі. Вказаний досвід висвітлений у методичних рекомендаціях щодо формування громадянських цінностей старшокласників [28].

Метою зазначеного факультативу є, передусім, формування в учнів умінь та навичок ефективної демократичної комунікації, досвіду толерантної поведінки, розв'язання конфліктів, прийняття індивідуальних та групових рішень, що саме по собі є підґрунтям формування громадянських цінностей старшокласників. Структура курсу побудована на основі участі автора у міжнародній програмі *„Освіта для демократії в Україні”* та базового методичного посібника *„Ми – громадяни України”* [2; 31]

Вона представлена кількома основними розділами, як-от: *„Я”* і *„ми”*: *як жити разом*; *„На шляху до демократії”*; *„Демократія і демократична держава сьогодні”*; *„Як громадяни можуть впливати на владу”*; *„Україна – наш спільний дім”*. Особливо суттєвими та значущими щодо проблеми нашого дослідження можна вважати такі теми вказаного факультативу, як *„Соціальні норми і чому їх слід дотримуватися”*; *„Як люди спе-*

речаються і ведуть переговори”; „Права людини : історія й сучасність”; „Які права і свободи людини гарантує Конституція України”; „Що таке патріотизм” тощо.

Якщо підсумувати матеріали щодо навчального компоненту процесу формування громадянських цінностей у схематичному вигляді, то вони представлені на рис. 2.

Позанавчальний компонент виховання громадянських цінностей вміщує численні форми та методи роботи зі старшокласниками у позаурочний час.

Протягом тривалого періоду співпраці з школярами, спираючись як на основоположні документи освітянських органів, так і на найкращі зразки педагогічного досвіду (серед яких загальноновизнані зразки українською педагогіки, наші сучасники: Г. І. Щукіна, С. Д. Шевченко, А. С. Белкін, К. І. Баханов, Т. І. Гончарова, провідні спеціалісти історії та правознавства нашої області та міста), вчитель спрямовує навчальну та виховну роботу на уроках і в позаурочний час відповідно до пріоритетного напрямку та проблемної теми виховної роботи в ліцеї – громадянського виховання [10].

Саме цей напрям виховної роботи тісно переплітається із формуванням громадянськості, включає в себе плекання національної свідомості, любові до рідної землі, народу, мови, роду, рідного навчального закладу, такі морально-правові аспекти, як виховання поваги до Конституції України, законів, державної символіки, відповідальності за свої вчинки, негативне ставлення до проявів беззаконня, правопорушень, злочинів [3; 4].

Саме в ході здійснення завдань національно-патріотичного виховання формуються такі загальнолюдські цінності як: ідеали добра, правди, свободи, дружби, справедливості, совісті, честі, людської гідності, правдивості, скромності, сміливості, мужності, товаришкості, милосердя, навички культури поведінки, етикету тощо. Ці загальнолюдські цінності стали основою формування цінностей громадянських.

У позакласних формах і методах роботи вчителі поєднують роботу в історико-краєзнавчому гуртку “Історія моєї родини в історії України” від Житомирського обласного центру туризму і краєзнавства учнівської молоді (ЖОЦТІКУМ), що працює на базі Житомирського обласного

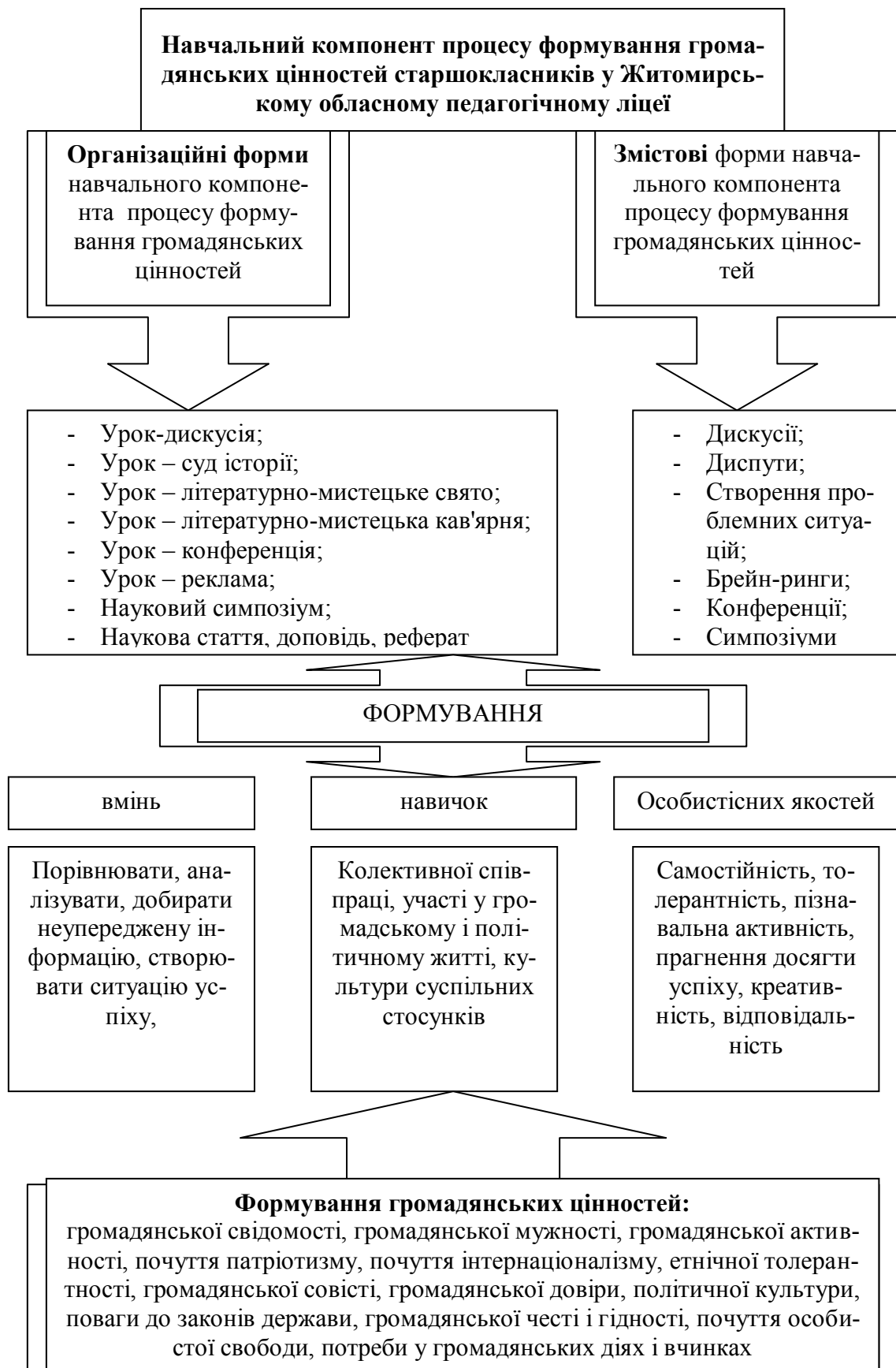


Рис. 2. Навчальний компонент процесу формування громадянських цінностей старшокласників (на матеріалі Житомирського обласного педагогічного ліцею у 2001-2003 н.р.)

педагогічного ліцею та гуртках “Юний краєзнавець”, “Ми – громадяни України” для ліцеїстів 9-11 класів [26].

Під час екскурсії вулицями рідного міста, подорожей рідним краєм (до Новограда-Волинського, Бердичева, Володар-Волинського, Коростишева, Коростеня тощо) діти мають змогу не лише побачити на власні очі визначні пам'ятки історії й архітектури (Замкову гору, Охрїмову гору, Поділ, Костьол Св. Софії, будинок міського магістрату, Преображенський Собор, Успенську церкву, пам'ятники О. Пушкіну, Я. Домбровському, В. Короленку, С. Корольову, героям Великої Вітчизняної війни, Монумент Слави тощо), але й познайомитись із експозиціями музеїв (Краєзнавчого, Природи, Космонавтики, Великої Вітчизняної війни /Н.-Волинський/, меморіальних будинків В. Короленка, С. Корольова, Л. Українки, рештками садиб М. Кутузова, О. Олізара тощо); дізнатись про місця перебування в нашому краї таких відомих культурних, політичних та громадських діячів як Т. Шевченко, М. Коцюбинський, С. Ріхтер, Д. Конрад, М. Коженювський, Ю. Крашевський, І. Купрін, О. Пчілка, О. Довженко, Г. Косинка, Б. Лятошинський, І. Фещенко-Чопівський, О. Кравченко та ін.

З народними святами, традиціями і звичаями рідного краю знайомлять ліцеїстів представники дитячого фольклорного колективу під керівництвом А. І. Нестерової, працівники Житомирського обласного краєзнавчого музею В. І. Невеська, В. П. Гарбузова та ін. Гуртківці постійно співпрацюють із працівниками ДАЖО, особливо з провідним спеціалістом архіву, знаним краєзнавцем – Р. Ю. Кондратюком.

На прикладах величних і трагічних доль своїх співвітчизників, предків учні розвивають громадянську відповідальність, громадянську свідомість, громадянську активність, мужність, почуття громадянського обов'язку, пошану до національних традицій, мови, вчать відданості справі українського державотворення, державницькому оптимізму, набувають почуття причетності до традицій, звичаїв, культури своїх предків, гордості за найкращі їх досягнення та здобутки.

Вчитель залучає до співпраці в гуртку місцевих краєзнавців: Л. А. Мельниченка (вчителя Поліської школи, директора шкільного музею Коростенського району); А. А. Антошевську (керівника історико-краєзнавчого гуртка Новоград-Волинського Центру творчості дітей та юнацтва), Т. Є. Зорнік (вчителя Коростишівської ЗОШ № 5) та ін.

Під час походів рідним краєм вчитель намагається прищепити любов до природи, піклування про її чистоту, недоторканість, прагнення залишити після себе місце перебування в тому ж вигляді, в якому застали цю місцевість.

Один із таких походів, а саме туристський похід на батьківщину гетьмана Івана Виговського, тісно пов'язаний із науковою роботою в МАН, за задумом вчителя повинен був виконати ряд завдань, що мали активізувати пізнавальну діяльність, національно-патріотичне, громадянське, естетичне, екологічне, морально-правове, статеве та оздоровче виховання. Така форма роботи має досить високий пізнавально-виховний потенціал, що сприяє реалізації виховної мети освіти - гуманізації процесу навчання та виховання гармонійно розвинутої особистості. В поході дитина загартовується фізично, збагачується духовно, виховує в собі культуру спілкування, поводження в природі, вміння працювати в колективі. Хлопчики мають нагоду реалізувати лицарські, а дівчата - господарські можливості, здобувають та закріплюють навички санітарно-гігієнічних знань.

При підготовці походу вчитель працював над його плануванням, метою та завданнями, визначенням місця в освітньо-виховній роботі з дітьми, над з'ясуванням змісту роботи, характером, строками походу, методикою виконання, визначенням оснащення та рядом інших організаційних моментів, що розкриваються далі. До пізнавальних та виховних завдань, які вчитель планував реалізувати в ході цієї форми роботи, відносяться наступні:

- поглибити знання учнів про історію, географію та природні особливості багатой на історичні події Коростенщини;
- ознайомитись із найвизначнішими місцями Вигівської околиці пов'язаними з діяльністю видатних історичних діячів України;
- провести зустрічі із цікавими людьми - нащадками роду Виговських, відомим поліським краєзнавцем-аматором І. А. Мельниченком;
- на прикладі роду Виговських досягти усвідомлення старшокласниками духовного зв'язку поколінь, поглиблення почуття поваги до родини, пробудження і поглиблення інтересу до вивчення власного родоводу;
- сприяти поглибленню національної самосвідомості учнів, почуття громадянсько-державницького усвідомлення;
- формувати турботливе ставлення до національно-культурних цінностей і традицій рідного народу;
- сприяти поглибленню мотивів життєвого, індивідуального і по можливості - професійного самовизначення.

У плані розвитку пізнавальної активності та творчої самостійності завдання поділялись на індивідуальні - отримання нових фактів для поглиблення наукової роботи, закріплення та поглиблення інтересу до витоків родоводу Виговських та колективні:

- вчити використовувати різноманітні джерела та шляхи для здо-

буття інформації, отримання необхідних знань;

- використовуючи знання учнів, здобутих під час вивчення історії протягом попередніх років, розвивати критичне мислення, допитливість, пізнавальні інтереси;

- на конкретних прикладах історичної долі окремих представників рідного краю показати старшокласникам основні закономірності розвитку історичних процесів, відомих їм зі шкільного курсу;

- спонукати учнів до пошуку альтернативних шляхів самоосвітньої діяльності, до формування більш далеких цілей, використання отриманих знань на практиці з метою дослідження історії власного родоводу;

- вчити аналізувати, оцінювати історичні та політичні ситуації, факти, процеси, результати, діяльність історичних осіб;

- виховувати такі моральні якості: дисциплінованість та самодисципліну, витривалість, терпіння, наполегливість; розвивати почуття товаришкості, взаємопідтримки, турботи один про одного, про слабших, сприяти згуртуванню колективу, використовувати моменти виховання через колектив, виховувати почуття вдячності, самоповаги, вміння долати перешкоди, підходити до вирішення окремих проблем з гумором, виховувати бережне ставлення один до одного, до честі та гідності кожного, делікатності та чуйності;

- - допомогти у поглибленні господарських навичок - обладнання місця розташування, вогнища, приготування їжі, столу для великої кількості персон, економного ставлення до продуктів;

- - сприяти вихованню екологічної культури, любові та бережного ставлення до рідної природи, потреби естетичного та духовного спілкування з природою;

- - вчити дбати про чистоту, безпеку, охорону навколишнього середовища, виробляти правила та норми спілкування з природою.

Після завершення походу учням було запропоновано написати відгуки про похід, серед яких звучали слова вдячності та захоплення побаченим та пережитим, що лягло в основу написання дослідницьких робіт.

Працюючи з цілою категорією класів в урочний і позаурочний час, учитель дбає, щоб учні водночас із отриманням додаткових знань до історії, мали змогу розвинути свої естетичні смаки та творчі здібності, продемонструвати та удосконалити сценічну майстерність; вміння декламувати, жестикулювати, тримати себе на сцені, особливо важливим це є для тих учнів, які не можуть досягти гарних результатів у навчанні. Саме така форма роботи із учнями дає можливість створити ситуацію успіху шляхом педагогіки співробітництва, спільної діяльності вчителя з

учнем, внаслідок чого виробляється установка на досягнення кращих результатів, які приносять задоволення не лише вчителю досягненням мети, а й учню, який зумів підвищити свій авторитет в очах своїх однокласників та й своїх власних [6; 7].

У такій атмосфері виникають особливі стосунки між учнем і вчителем, які характеризуються не тільки відносинами керівництва і підкорення із дотриманням певної дистанції, але й взаємною повагою, готовністю допомогти в реалізації можливостей учням, оптимістичним настроєм на майбутнє. При цьому важливо пам'ятати, що надія на успіх живе в кожній дитині, але досягається він лиш тими, хто прикладає до цього зусилля. Саме така колективна справа найбільш сприяє тому, що в колективі створюються умови не лише для виховання почуття відповідальності за доручену справу, співпереживання за результати діяльності всього учнівського колективу, а й виникає атмосфера загальної радості від радості окремого учня за отримані результати від своєї праці, які стали можливими і внаслідок підтримки колективу також [5; 8; 9].

Для заохочення до діяльності і відзначення успіху окремих учнів не лише внаслідок досягнень у навчанні, але й внаслідок найкращого виконання ролі, кмітливості тощо, вчитель продумує систему заохочень, притаманних лише для певного заходу: лаврові вінки та медалі, виготовлені руками дітей для переможців олімпіад, невеличкі пам'ятні призи – подарунки для найактивніших учасників позакласних заходів з історії або правознавства.

Тільки за останнє півріччя 2003 року було проведено такі виховні заходи, що сприяли зростанню почуття громадянськості, національної свідомості, патріотизму, як:

- усний журнал до Дня Соборності України для 10-х класів;
- учнівська конференція "Гетьмани рідного краю" для 9-х класів;
- вечір до річниці голодомору 1932-33 рр. в Україні;
- екскурсія до Києва - "Київ козацьких часів" та ін.

В основі громадянського виховання покладений принцип поваги та захисту прав людини. Знання своїх прав та обов'язків, вміння відстоювати і захищати свої права та поважати права інших людей, використовувати державні та громадські організації для захисту своїх законних прав та інтересів - це основні питання, над якими потрібно систематично працювати вчителю з учнями на заняттях курсу "Основи громадянської освіти".

Процес розвитку демократичної громадянської культури в Україні істотно ускладнюється тим, що в свідомості громадян усе ще домінують уявлення, норми і цінності, властиві тоталітарній культурі. Особливо непокоїть те, що молодь, становлення якої відбувалося вже за часів неза-

лежності, не прагне до формування нових ідеалів і засвоєння демократичних цінностей. Так, за даними дослідження проведеного у Житомирському обласному педагогічному ліцеї у 2001 році, за участю понад 200 учнів, майже 60 % молодих людей не вірять в силу закону і погоджуються з думкою про те, що кілька сильних керівників можуть зробити для нашої країни більше, ніж усі закони, разом узяті. Близько 40 % учнів вважають, що прав людини, можливо,десь і дотримуються, але не у нас, майже кожен четвертий з опитаних переконаний, що дотримання прав людини - то справа далекого майбутнього, а близько 80 % респондентів взагалі вважають цю ідею утопічною. Наведені цифри є лише незначною часткою великого масиву даних моніторингових досліджень, які свідчать про нагальність проблеми впровадження громадянської освіти в Україні.

Особливістю громадянського виховання як підґрунтя процесу формування громадянських цінностей є усвідомлення значущості людини як такої, її гідності та прав. Тому навчальні заклади, що її здійснюють, залежно від рівня розвитку учнів, максимально орієнтовані на створення можливості для дітей брати активну участь у навчальному процесі, формувати і вільно висловлювати свої думки, приймати самостійні рішення, відчувати відповідальність за себе та інших. Школи і класи, де панує авторитаризм, навряд чи зможуть виховати громадян демократичного суспільства. Навпаки, вони з великою вірогідністю гальмуватимуть розвиток демократії за рахунок існуючої політичної культури.

Безумовно, найсуттєвішими компонентами системи формування громадянських цінностей старшокласників стали факультатив „Я – громадянин” (про нього йшлося вище) та гурток „Громадянин”. Їх місце у навчально-виховному процесі ліцею представлено на рис 3.

Структура виховного компонента процесу формування громадянських цінностей старшокласників з урахуванням досвіду Житомирського обласного педагогічного ліцею представлена на рис. 4.

Досвід навчально-виховної діяльності Житомирського обласного педагогічного ліцею щодо формування громадянських цінностей старшокласників узагальнений у методичних рекомендаціях для педагогів загальноосвітніх шкіл „Формування громадянських цінностей старшокласників у позанавчальній діяльності школи нового типу” (Житомир: ЖДУ, 2004) [24] та „Педагогічна технологія виховання громадянських цінностей старшокласників” (Житомир: ЖДУ, 2004) [26].



Рис. 3. Базові форми формування громадянських цінностей у локальному та глобальному соціокультурному середовищі

Розглянемо приклад однієї з представлених технологічних моделей. Проаналізуємо дієвість моделі виховання громадянських цінностей з погляду застосування на уроках історії, провознавства, української та зарубіжної літератури, основ правознавства, за допомогою яких можна досягти значного ефекту у формуванні громадянськості.

Запорука успіху співпраці та взаємодії вчителя та учнів - це і доброзичливий та дружній тон вчителя, і атмосфера поваги до різних позицій або думок, якщо навіть цей погляд не збігається з іншими, використання законодавчої бази і небагатий, але власний життєвий досвід учнів [15].

Велике значення має пояснення учням мети на початку уроку, а також важливо вчителю допомогти учням підвести підсумки в кінці уроку. Для ефективної роботи учнями при використанні та вивченні суперечливої ситуації, вчителю необхідно запам'ятати:

- завдання повинно бути конкретним;
 - перед роботою учням потрібно дати інструкцію виконання завдання;
 - учні повинні вірити в правдивість ситуації;
- під час роботи вчитель повинен допомагати групам.

ОРГАНІЗАЦІЙНІ МОМЕНТИ.

1. Учні мають сидіти так, щоб весь час бачити один одного. Парти можна переставити в коло, від цього з'явиться більш неформальна обстановка в класі.



Рис. 4. Позанавчальний компонент процесу формування громадянських цінностей старшокласників (на матеріалі Житомирського обласного педагогічного ліцею) у 2001-2003 рр.

2. Краще написати тему на дошці або маркером на папері. Добре коли тема написана у вигляді запитання або твердження, яке передбачає багато можливих відповідей. Ефективними формами роботи під час викладання даного курсу є дискусійні форми.

МОЗКОВИЙ ШТУРМ - це ефективний метод колективного обговорення, пошук рішень, який досягається шляхом вільного вираження ду-

мок всіх учасників. Як показує практика шляхом "мозкового штурму" всього за декілька хвилин можна отримати десятки ідей. Суть методу "мозкового штурму" полягає у колективному вирішенні проблеми, полегшує процес обговорення, потребує вміння слухати інших, пояснити свою думку та знаходити компроміс.

Для проведення дискусій в класі, бажано з учнями встановити правила, наприклад: 1. Не запізнюватися на урок. 2. Не повторюватися. 3. Виступати коротко.

4. Поважати думку інших (не ображати).

РОБОТА У ВЕЛИКІЙ ГРУПІ (тобто з усім класом). Це навчальний метод, коли вся група обговорює ідеї чи події, що стосуються певної теми. Вчителю необхідно уникати закритих питань, на які можна відповісти тільки "так" чи "ні", а потрібно ставити відкриті запитання, які починаються з "як", "чому" для заохочення учнів висловити свої ідеї, почуття. Вчителю потрібно демонструвати увагу до всіх, дякуючи кожній та кожному за запитання та висловлювання.

3. Якщо під час дискусії з'являються декілька активно виступаючих учасників, а інші мовчать, не отримавши слова, вчитель може допомогти їм та активізувати мовчазних. Дуже важливо на уроках залучати до роботи всіх учнів і в цьому вчителю можуть допомогти форми роботи "Коло" та "Мікрофон".

"КОЛО" - учні по колу, як сидять, мають можливість висловити свою думку або обґрунтувати свою позицію.

"МІКРОФОН" - вчитель викликає учнів, які грають в говоріння в мікрофон. Інші учні не можуть говорити, кричати з міста, оскільки право говорити має тільки той, у кого символічний мікрофон.

4. Завершення дискусії. В кінці дискусії необхідно сформулювати та узагальнити висновки, що були зроблені під час дискусії учнями.

РОБОТА В МАЛИХ ГРУПАХ.

Більшість завдань здійснюються в малих групах або парах. Це пояснюється тим, що ця форма організації корисна для формування навичок участі в дискусії. Більшості учням краще висловитися в невеличкій групі і робота в малих групах дає можливість заощаджувати час, бо зникає потреба вислухати кожну людину у великій групі.

Заняття в малих групах дозволяє учням набути навички, які необхідні для спілкування та співпраці. Дискусії малими групами стимулюють роботу командою. Ідеї, які виробляються в групі допомагає учасникам бути корисними одне одному, розвивають почуття терпимості та поваги до думки інших.

Як сформувати малі групи та в якій кількості? Бажана кількість малої групи - 5-7 осіб та існують багато різних способів, як розподілити уч-

нів: 1. Робота учнів з сусідом або сусідкою по парті та з учнями ближніх парт. 2. Попросити їх розрахуватися на 1, 2, 3, 4, 5 ... 3. Роздати учням різні геометричні фігури, кольорові папірці, малюнки тощо.

4. Розподілити по порах року .

"ЗАЙМИ ПОЗИЦІЮ"

Цей метод допомагає вести обговорення дискусійного питання в класі. Його можна використовувати з метою продемонструвати різноманітність можливих підходів до вивчення теми, а також надати учням можливість висловитися та попрактикуватися у навичках спілкування.

1. Після оголошення дискусійного питання, вчителю потрібно звернутися із завданням до учнів - зайняти позицію щодо питання : "так", "ні" та "не визначився".

2. Учитель пропонує учням сісти по рядам залежно від їхньої позиції - 1, 2, 3)

3. Попросіть учнів обґрунтувати свою точку зору.

4. Після того, як всі точки зору висловлені, запитайте в учнів, чи немає серед них таких, хто в ході дискусії змінив свою точку зору і хотів перейти із однієї групи в іншу.

5. Бажаючі повинні обґрунтувати зміну своєї позиції і пояснити , що вплинуло на зміну їх позиції.

РОЛЬОВА ГРА.

Мета рольової гри - визначити ставлення до конкретної життєвої ситуації, набути досвіду виходу з конфліктної ситуації шляхом гри.

Можливі запитання (завдання) до учнів:

- Чи є конфлікт прав у цій ситуації?
- Яке право тут порушено?
- Чиє право тут порушено?
- Як ви можете її вирішити?
- Що б ви зробили, якби були ...

ТВОРЧА ПРАЦЯ.

Містить в собі малювання, складання ситуацій, звернень, тексту виступу, історій чи ігор.

ОЦІНЮВАННЯ.

В кінці уроку потрібно провести опитування:

- Про що ви дізнались на уроці?
- Чому ви навчилися?

У кінці уроку знання учнів оцінює, як правило, вчитель. Але на уроках "Основи громадянської освіти" учні самі можуть і повинні оцінювати свої знання та вміння, використані на уроці, як індивідуально, так і в роботі групи.

Можливі варіанти відповідей:

- брав участь у дискусії,
- сам виступав,
- вислухав думки інших учнів,
- разом вчилися шукати та знаходити компроміс.

ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ.

Здебільшого завдання вчителя полягає у тому, щоб разом з учнями опрацювати та засвоїти новий матеріал на уроці. Тому домашнє завдання не передбачає вивчення тексту почбника та перевірку його на наступному уроці, тому кориснішим завданням додому буде творча праця або завдання "Поміркуйте!".

Таким чином, технологія формування громадянських цінностей старшокласників може бути представлена і реалізована у двох площинах – навчальній та виховній. При цьому передбачається здійснення технології у навчальній, позанавчальній, позашкільній діяльності. Результатом застосування технологій формування громадянських цінностей має стати громадянська компетентність – сукупність індивідуально-особистісних характеристик старшокласника, які створюються у процесі громадянської освіти й виховання і визначають рівень сформованості його громадянськості.

Література

1. Азаров Ю. К. Искусство воспитывать : кн. для учит. / Ю. К. Азаров. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Просвещение, 1985. – 448 с.
2. Аминев Г. А. Политическая культура старшекласника / Г. А. Аминев, А. А. Копанева. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
3. Амоношвили Ш.А. Единство щели : пособ. для учит. / Ш. А. Амоношвили. – М. : Просвещение, 1987. – 208 с.
4. Амоношвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества : кн. для учит. / Ш. А. Амоношвили. – К. : Освита, 1991. – 111 с.
5. Бабанський Ю.К. Педагогіка / Ю. К. Бабанський. – [изд-е 2-е, доп. и перераб.]. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
6. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогіка, 1990. – 184 с.
7. Бачинська Є. Формування громадянської позиції школярів шляхом залучення їх до співуправління виховною системаою школи / Є. Бачинська // Світло. – 2002. – № 1. – С. 12–16.
8. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124–129.
9. Бех І. Д. Категорія "становлення" в контексті розвитку образу "Я" особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 25–34.
10. Бех І. Д. Психологічні умови ефективності виховної дії / І. Д. Бех // Рідна школа. – 1996. – № 6. – С. 24–26.
11. Бобик В. М. Базові засади політології: історія, теорія, методологія, практика : монографія / В. М. Бобик. – К. : МАУП, 2001. – 86 с.

12. Бойко Л. П. Формування у школярів загальнолюдських цінностей в умовах функціонування соціально-педагогічної системи "Сім'я - школа - установи культури" : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Л. П. Бойко - К., 1998. - 154 с.
13. Бойко М. М. Використання інтерактивних методик для активізації пізнавальної діяльності студентів під час вивчення курсу "Основи педагогічної майстерності" / М. М. Бойко // Наукові записки. - Вип. 6. - Вінниця : РВВ ДП "Державна картографічна фабрика", 2002. - С. 116-118. - (Серія "Педагогіка і психологія").
14. Вдовичин І. Я. Концепція навчального посібника з громадянської освіти (громадянознавства) "Я ГРОМАДЯНИН" / Вдовичин І. Я., Іжевська Н. Ф., Угрин Л. Я., Шурко О. Б. - <http://www.ngoukraine.com>.
15. Всеукраїнська науково-практична конференція з проблем роботи середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів нового типу ; 2-4 лют. 1994 р. : тези доп. та виступ. - К. : АПН України, 1994. - 304с.
16. Калиновська Л. Основи громадянської освіти : експеримент. навч. посіб. для уч. 8-го кл. / Калиновська Л., Пархоменко І., Поздняков В., Полянський П. - К., 1999. - 118 с.
17. Касьяненко М. Д. Педагогіка співробітництва : навч. посіб. / М. Д. Касьяненко. - К. : Вища шк., 1993. - 334 с.
18. Киричук О. В. Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України / О. В. Киричук // Радянська школа. - 1991. - № 5. - С. 33-40.
19. Конієнко С. А. Родина і школа - обереги здоров'я дитини / С. А. Конієнко // Початкова школа. - 2002. - № 9. - С. 36-40.
20. Корінна Л. В. А. Макаренко про громадянськість / Л. В. Корінна // Національна освіта у контексті творчості А. С. Макаренка : зб. наук. праць / за ред. проф. М. В. Левківського. - Житомир : ЖЦНТІ, 2003. - С. 151-152.
21. Корінна Л. В. Виховання громадянськості старшокласників / Л. В. Корінна // Вісник Житомирського педагогічного університету імені Івана Франка. - № 6. - 2002. - С. 213-216.
22. Корінна Л. В. Громадянське виховання старшокласників / Л. В. Корінна // Вісник Житомирського державного центру науково-технічної і економічної інформатії. - 2002. - Спецвипуск. - С. 38-45.
23. Корінна Л. В. Ідея громадянськості в спадщині І. Огієнка і сучасна школа / Л. В. Корінна // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі : зб. наук. праць. - Рівне, 2002. - С. 8-12.
24. Корінна Л. В. Формування громадянських цінностей старшокласників у позанавчальній діяльності школи нового типу : метод. рекомендац. / Л. В. Корінна. - Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2004. - 54 с.
25. Корінна Л. В. Громадянське виховання старшокласників / Л. В. Корінна // Соціально-педагогічні проблеми сучасної середньої і вищої освіти в Україні : зб. наук. праць. - Житомир : ЖДПУ, 2002. - С. 301-303.
26. Корінна Л. В. Педагогічна технологія виховання громадянських цінностей старшокласників : метод. рекомендац. / Л. В. Корінна. - Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2004. - 56 с.
27. Корінна Л. В. Формування громадянських цінностей старшокласників як науково-господарська проблема / Л. В. Корінна // Вісник Житомирського педагогічного університету. - 2003. - Вип. 12. - С. 173-175.

28. Кузьменко О. В. Дидактичне забезпечення громадянської освіти у школах України / О. В. Кузьменко // Педагогіка і психологія : зб. наук. праць / ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2001. – Вип. 17. – С. 12–21.
29. Ліневич П. Удосконалення громадянської освіти: Результати дослідження в Новограді-Волинському / П. Ліневич // Завуч. – 2001. – № 34. – С. 14.
30. Магаріл О. В. Матеріали з громадянського виховання учнів / О. В. Магаріл // Шкільна бібліотека. – 2004. – № 2. – С. 25–28.
31. Ми – громадяни України : метод. посіб. з курсу громад. освіти для 9 (10) кл. серед. загальноосвіт. навч. закл. / О. Пометун, І. Ігнатова, І. Костюк, П. Кендзьор ; за заг. ред. О. Пометун. – К. : АПН, 2002. – 140 с.
32. Молодь обирає майбутнє: Інформаційно-методичні матеріали на допомогу вчителю / за ред. Середяк Л., Войтенка О. – Львів : Українські технології, 2002. – 76 с.
33. Основи демократії : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / авт. кол. М. Бессонова, О. Бірюков, С. Бондарчук та ін. – К. : Вид-во „Ай-бі”, 2002. – 189 с.
34. Педагогічна майстерність : підруч. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, Н. М. Тарасевич та ін. ; за заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.
35. Помиткін Є. О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти / Є. О. Помиткін. – К., 1996. – 164 с.
36. Правова освіта в ліцеях, гімназіях, спеціалізованих класах та школах // Конституція України і основи правознавства в школі : кн. для вчит. – К., 1999. – С. 182–186.
37. Сидорчук Н. Г. Організація самостійної діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. Г. Сидорчук. – К., 2001. – 223 с.

МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ЕДУКАЦІЇ, ЩО СПРИЯЄ УСВІДОМЛЕННЮ СТАРШОКЛАСНИКАМИ СИСТЕМИ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ЇХ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Наукові надбання другої половини 90-х років ХХ століття стали підґрунтям прийнятого у 1999 році Закону України “Про загальну середню освіту” [8]. Метою шкільної освіти цей документ проголошує інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток особистості. Основою для реалізації цієї мети визначається багатокomпонентний зміст освіти – систематизовані знання про природу, людину, суспільство, культуру та виробництво, засоби пізнавальної і практичної діяльності [1]. Мета та засоби її реалізації цілком відповідають даному нами означенню поняття “ціннісні орієнтації навчальної діяльності старшокласників”: *ціннісні орієнтації навчальної діяльності – це важливий структурний компонент навчальної діяльності, усвідомлений старшокласниками як її спрямованість на пізнання особистості самої себе, пізнання іншого та пізнання світу через призму цінностей, що виконують регулятивну, орієнтувальну, проектувальну функції, і який визначає установку особистості на включення її в активну діяльність.*

Крім того, стаття 3 Закону “Про загальну середню освіту” наголошує на загальнолюдські цінності: “Відбір ... змісту ґрунтується на загальнолюдських цінностях ... на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави”. Це все входить у систему ціннісних орієнтацій навчальної діяльності як спрямованість на пізнання себе, пізнання іншого та пізнання світу. В цьому контексті методики стали набувати культурологічного, розвивального, комунікативного, діяльнісного спрямування. О. Я. Савченко ставить питання: “Що повинна знати кожна дитина? Що допоможе їй усвідомити своє життєве призначення, реалізуватись у різних соціальних ролях?” [18, с. 5]. Відповідь на дане питання ми вбачаємо в забезпеченні усвідомлення старшокласниками системи ціннісних орієнтацій навчальної діяльності через їх активність.

У 90-ті роки ХХ століття науковці (О. Митник, В. Шпак, Ю. Мальований, О. Ярошенко, Г. Софінська, Т. Пінчук, Т. Радченко, О. Кузьменко, В. Гладунський та ін.) продовжували вивчати форми організації навчання. Проте, порівняно з попередніми роками усе більшу увагу вчені приділяють не традиційному уроку, а нестандартним формам організації навчальної діяльності (Е. Печерська, Т. Гусак та ін.). Так, О. Г. Ярошенко досліджувала соціально-психологічні закономірності групової навчальної діяльності, визначальним для якої є конструктивне

співробітництво, завдяки якому старшокласники з об'єктів викладацької діяльності вчителя перетворюються на активних суб'єктів власного учіння, що є фундаментом усвідомлення ціннісних орієнтацій навчальної діяльності [26, с. 25-26].

Новий крок у розробку проблемного підходу до навчання зробила книга А. В. Фурмана "Проблемні ситуації в навчанні". Вчений довів, що проблемна ситуація стимулює розвиток розумових здібностей старшокласника, що і сприймається ним як ціннісна орієнтація навчальної діяльності. Поряд з дослідженнями методів навчання (Ю. Друзь, О. Жорник, Л. Ковальова, Л. Липова, А. Ясинська, А. Король, П. Копосов, Н. Недодатко та ін.) науковці переключаються на категорію "технологія навчання". Роботи А. В. Фурмана [20 - 23 та ін.] розпочали перехід від дидактики форм та методів навчання до дидактики технологій навчання, що дає можливість створити цілісну модель навчального процесу, включаючи й аксіологічний підхід. Сучасними технологіями займалися В. Ф. Паламарчук, Л. В. Зазуліна та ін. [12 - 14; 7].

Наприкінці ХХ століття були висунуті чіткі вимоги до сучасних технологій. В. Мадзігон та М. Бурда, зокрема, серед цих вимог висунули й такі, що безпосередньо стосуються ціннісних орієнтацій навчальної діяльності:

- урахування особливостей навчальної діяльності, її змісту та структури; циклів життєдіяльності учня, його здібності, інтереси і нахили;

- спрямування на особистість, унаслідок чого знання, уміння й навички перетворюються на засіб розвитку пізнавальних і особистісних можливостей старшокласника; забезпечення вироблення в нього здатності бути суб'єктом свого розвитку, рефлексивного ставлення до самого себе [9, с. 87-89].

За словами видатного українського вченого-практика В. О. Сухомлинського: "Школа – святиня і надія народу. У школі навчають не тільки читати, писати, рахувати, мислити, пізнавати навколишній світ, багатства науки і мистецтва. У школі учать жити. Школа – це духовна колиска народу" [19, с. 336-337].

Українська школа, за словами О. І. Вишневіського, повинна зробити стратегічну переорієнтацію навчального процесу, спрямованого на виконання нового соціального замовлення, що передбачає реалізацію двох тенденцій:

1. Зведення до мінімуму прямої взаємодії вчителя і учня (фронтальні форми роботи) і відповідне збільшення частки самостійної навчальної праці кожної дитини.

2. Переорієнтація самостійної вільної діяльності учня переважно на вирішення навчальних задач, до чого він іде через засвоєння необхідно-

го мінімуму інформації, а також спираючись на довідкові навчальні засоби.

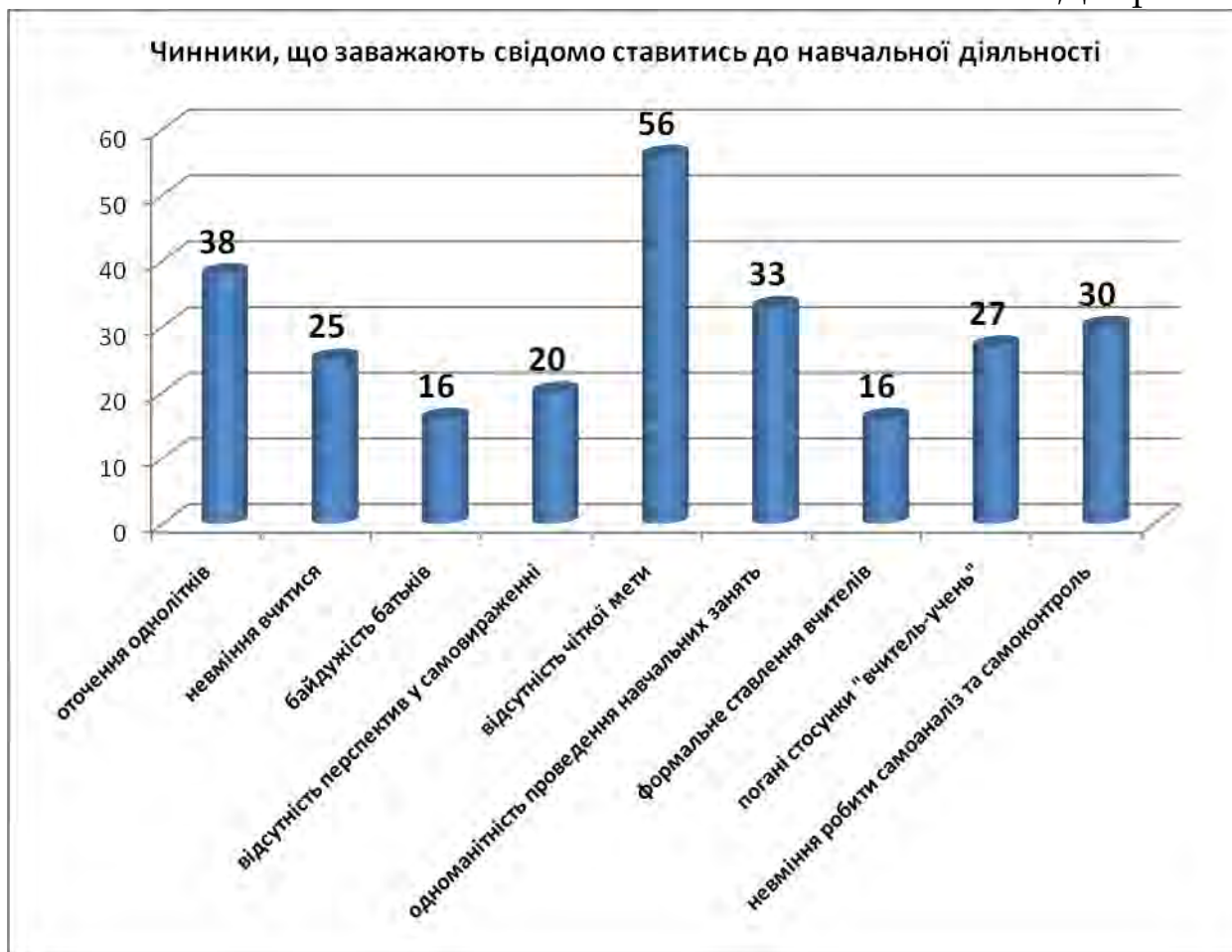
Це означає домінування на уроці перетворювальної діяльності, яка є самостійною за своєю природою. Пізнання в такому сенсі трактується не як самоціль, а як щабель у досягненні мети через вирішення навчальних задач [3, с. 116]. Успішна реалізація цих тенденцій можлива за умови усвідомлених учнями, зокрема і старшокласниками, ціннісних орієнтацій навчальної діяльності.

Навчальний процес – це система, що має тенденцію до постійного саморозвитку і самовдосконалення. Це пов'язано з тим, що її центральними постатями є особистості зі всіма своїми проблемами, життєвим досвідом, смислоутворюючими настановами. Ця система створена для учнів та існує і здійснюється завдяки їм. Отже, система навчального процесу – це цілісна множина сукупності її основних складових, що створює певну модель навчання учнів.

На основі проведеного аналізу вітчизняної педагогічної науки і практики кінця ХХ – початку ХХІ століття, поданого означення поняття “ціннісні орієнтації навчальної діяльності старшокласників”, встановлених структурних одиниць системи ціннісних орієнтацій навчальної діяльності та їх функцій створимо модель процесу едукації, що сприяє усвідомленню старшокласниками значущості навчальної діяльності в її ціннісних орієнтаціях. Крім того, ця модель логічно обґрунтована результатами анкетування старшокласників Житомирського, Черняхівського, Коростенського та Лугинського районів щодо чинників, які заважають свідомо ставитись до навчальної діяльності (діаграму 1)

Як бачимо, серед чинників, названих старшокласниками, домінують: відсутність чіткої мети, оточення однолітків, одноманітність проведення навчальних занять, невміння робити самоаналіз та проводити самоконтроль, невміння вчитися тощо. Саме на усунення цих чинників, як таких, що заважають досягати успіхів у навчанні, й має бути спрямована система педагогічних заходів, виражена в моделі навчально-виховного процесу, спрямованого на формування усвідомлення учнями ціннісних орієнтацій навчальної діяльності.

Діаграма 1



У центрі такої моделі, відповідно сучасній парадигмі освіти, знаходиться старшокласник із усвідомленою системою ціннісних орієнтацій його навчальної діяльності. Компонентами моделі виступають: особиста активна навчальна діяльність старшокласника; учитель, який, в першу чергу, сам володіє усвідомленою системою ціннісних орієнтацій своєї педагогічної діяльності; класний колектив, який сприйняв в цілому систему ціннісних орієнтацій навчальної діяльності; сім'я, готова допомогти старшокласнику усвідомити ціннісні орієнтації навчальної діяльності; нетрадиційні форми організації навчальної діяльності у світлі особистісно-орієнтованої технології навчання; емоційний стан процесу едукції. Усі компоненти моделі взаємопов'язані між собою і вектор їх напрямку йде від старшокласника, його потреб та інтересів (рис. 1)

Розглянемо компоненти поданої графічної моделі.

✓ Активна навчальна діяльність старшокласника – основне джерело усвідомлення ціннісних орієнтацій навчальної діяльності. Сьогодні орієнтація на творчу діяльність стає головною вимогою всієї системи освіти і навчальної діяльності, зокрема, школа повинна забезпечувати внутрішню самодіяльність учнів, спонукати їх до напруження. Включення старшокласника в активну навчальну діяльність забезпечує

формування ключових компетентностей, сприяє процесу самореалізації і самоактуалізації особистості, при якому старшокласник набуває нових рис: більш ефективного сприйняття реальності; прийняття себе, інших і природи такими, якими вони є; безпосередність, простота і природність; здатність відчувати інсайт, осяяння; суспільний інтерес; глибокі міжособистісні стосунки; демократичний характер; самоконтроль, самооцінювання, самопізнання; креативність, здатність до творчості.



Рис. 1. Графічна модель процесу едукції, спрямованого на усвідомлення старшокласниками ціннісних орієнтацій їх навчальної діяльності

При включенні старшокласника в активну навчальну діяльність перед ним висувуються навчальні задачі, що викликають інтелектуальне напруження, необхідне не тільки з позиції розвитку інтелектуальних здібностей, а й з позиції становлення в характері таких рис, котрі допоможуть досягати більш значних успіхів при розв'язанні складних життєвих задач.

Кожен старшокласник, залишаючись наодинці зі своєю проблемою, прагне її розв'язати, він активний, діючий – тут на уроці. До цього його спонукає природна амбіція, потреба самовираження і вроджена потреба долати перепони. Таким чином, “треба так перебудувати навчально-виховний процес, щоб учні не були пасивним об'єктом його; щоб вони брали активну участь в ньому під керівництвом педагогів” [2, с. 180].

Невдачі й перепони, труднощі – це школа самопізнання, гарту волі, витривалості, знання життя. Незаслужені успіхи, дарований комфорт, навпаки, – руйнують характер, стають джерелом фальшивої гордості, слабкості та ілюзій [4, с. 4].

➤ Особистісно-орієнтовані технології дають можливість повернутися лицем до ціннісних орієнтацій навчальної діяльності старшокласників. Адже, дозволяють старшокласникам брати участь у вирішенні стандартних, дослідницьких і творчих завдань що стосуються різноманітних сфер людської діяльності, світоглядних та пізнавальних проблем, орієнтації в культурному просторі. Саме в особистісно-орієнтованій системі навчання реалізуються усі підходи, узагальнені О. Савченко і про які йшлося вище. Ця технологія навчання забезпечує активні та інтерактивні методи, які дозволяють надати учням більше вибору та більше самостійності. Крім того, особистісно-орієнтована технологія передбачає розвиток рефлексії особистості, яка сприяє інтенсивному формуванню образу “Я” та прийняттю навчальної діяльності як цінності. Доцільно при даному підході використовувати уроки-діалоги, уроки-дискусії, уроки з розвитку творчих здібностей, уроки з формуванню науково-дослідницьких умінь учнів, навчальні проекти.

Сучасна українська школа повинна зробити стратегічну переорієнтацію навчального процесу, спрямованого на забезпечення самоствердження особистості учня.

Дидактичні принципи – це фундаментальні ідеї, що пронизують собою всі рівні і всі компоненти освіти та засвідчують їх системну цілісність. Дидактичні принципи – категорія історична, бо вони визначаються:

- соціальним замовленням, яке змінюється, залежно від змін в соціально-економічному житті;
- станом загальнонаукових досліджень, особливо у ділянці психології, філософії, соціології, змісту окремих навчальних предметів тощо;
- власне практикою процесу едукації, яка не лише апробує вартість того чи іншого принципу, але й підказує напрямки пошуків їх варіантів відповідно до часу [3, с. 124].

Проблемою формулювання і класифікації дидактичних принципів займалися зарубіжні (Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці, Й. Ф. Герbart, Ж.-Ж. Руссо) і українські (К. Д. Ушинський, Г. Г. Ващенко) педагоги. Сьогоднішня класифікація подана О. І. Вишневським, яка, на його думку, відповідає нашому часові і стратегічним цілям нашого народу, яка визначає домінантним розвиток особистості шляхом її власної діяльнос-

ті, знаходиться ще в стадії пошуку. Проте деякі принципи ним визначені. Розглянемо їх з позиції ціннісних орієнтацій навчальної діяльності старшокласників.

1. Принцип особистісно зорієнтованої едукації, теоретичну основу якого складає філософія дитиноцентризму. Дотримання цього принципу забезпечить усвідомлення старшокласниками ціннісної орієнтації навчальної діяльності на забезпечення життєвої самодостатності.

2. Принцип диференціації понять і урівноваженість процесів навчання (засвоєння інформації), розвитку і виховання реалізовує ціннісну орієнтацію навчальної діяльності на саморозвиток особистості.

3. Забезпечення гармонії духовного, психічного, соціального і фізичного становлення людини сприяє реалізації ціннісних орієнтацій навчальної діяльності на самовдосконалення та формування ключових компетентностей.

4. Принцип партнерства між суб'єктами едукації. Дотримання даного принципу сприяє усвідомленню старшокласниками ціннісних орієнтацій навчальної діяльності на співжиття, співпрацю.

5. Принцип орієнтації на "золоту середину" (уникнення крайнощів) забезпечує реалізацію ціннісної орієнтації навчальної діяльності на формування раціональності та духовності.

6. Принцип проблемності (задачності) побудови процесу едукації визначає такі ціннісні орієнтації навчальної діяльності, як уміння долати перешкоди, рішучість, мужність.

7. Принцип врахування етнопсихологічних особливостей дитини. Дотримання даного принципу дозволить усвідомити старшокласниками ціннісну орієнтацію навчальної діяльності на формування життєузгодженості особистості як представника нації, що має свою систему цінностей.

Відповідно до цих принципів сучасний урок, за І.Д. Бехом:

1. Має бути особистісно зорієнтованим.

2. Має на кожному своєму етапові реалізовувати триєдину мету едукації – навчання, розвиток, виховання.

3. Має забезпечувати стан рівноваги (гармонії) всіх підсистем життєдіяльності дитини: працю душі (участь почуттів, далекосяжні наміри, високі помисли, моральні вчинки тощо); належний рівень напруги (участь розуму, волі, прагнень тощо); можливість спілкування учителя та дітей; нормальний фізичний стан і нормальну фізичну поведінку, зокрема, зведення до мінімуму дуже шкідливого для здоров'я "тихосидіння". Організація уроку повинна апелювати до внутрішніх потенцій дитини і бодай приблизно забезпечувати природовідповідний спосіб жит-

тя дитини, забезпечувати домінування почуття оптимізму, гуманізму, толерантності.

4. Має забезпечити стан свободи, почуття відповідальності і партнерства учня і вчителя.

5. Має встановлювати рівновагу між усіма засобами, методами процесу едукації.

6. Має структурною одиницею навчальну задачу, що вимагає від вчителя трансформацію засвоєних ним знань з фаху в ланцюг задач різного рівня, призначених для дітей з різними можливостями.

7. Має враховувати етнопсихологічні особливості дитини, звертаючи увагу на формування впевненості у собі, цілеспрямованості, волі [3, с. 140-141].

Саме такий урок демонструє значущість навчальної діяльності та сприяє усвідомленню старшокласниками системи ціннісних орієнтацій навчальної діяльності.

➤ Емоційність процесу едукації. Ціннісні орієнтації навчальної діяльності старшокласників будуть значимими для них за умов:

- емоційного переживання при порівнянні результату навчальної діяльності з ідеалом, що виникає в образі “Я”;

- створення ситуації успіху, тобто створення навколо старшокласника атмосфери очікування прояву певної ціннісної орієнтації.

Навчити результативно працювати – значить навчити вірити в свої сили, бачити власні можливості. К. Ушинський говорив, що не одна талановита дитина зробилась тупою і лінивою саме тому, що в неї підірвана впевненість у своїх силах. Тому і необхідно створювати ситуації успіху в навчальній діяльності, при яких формуватиметься позитивне ставлення до навчальної діяльності, сприйматимуться її ціннісні орієнтації. При створенні ситуації успіху вчителю потрібно орієнтуватися на особистісний стиль навчальної діяльності старшокласника, який залежить від типу нервової системи. Якщо учень із слабким типом (меланхолік), то для його успіху треба чітка організація діяльності й строге додержання її режиму, інакше не витримає інтенсивності навчальної діяльності. Учні із сильною, але інертною нервовою системою потрібен резерв часу для обдумування, для переходу від одного завдання до іншого. Флегматику необхідна стабільність ритму, поміркованість, час для глибокого зосередження і самостійності думки, холерику – урізноманітнити завдання.

Розвиток там, де проявляються зусилля для досягнення мети. Коли старшокласник опиняється перед проблемою, для вирішення якої у ньо-

го не вистачає знань, досвіду, то, на основі сформованої у його свідомості системи ціннісних орієнтацій навчальної діяльності, він не зупиниться, а знайде в собі зусилля подолати труднощі. При чому 61% опитаних старшокласників Житомирського району вважають що на оптимістичну і творчу атмосферу на уроці впливає відчуття власної значимості. Обов'язок вчителя – допомогти одержати при цьому успіх, бо тільки так посилиться діяльнісний потенціал старшокласника, що у іншому разі призведе до слабкості та відступу від мети. “Якщо вихователь не зуміє правильно розрахувати сили дитини, то вона не знаходить праці для випробування своєї волі, або ж непосильна праця призводить до фізичного і духовного виснаження – і в тому, і в іншому випадку вона відступає перед труднощами” [19, с. 26]. Ситуації успіху формують впевненість у своїх силах, яка є важливою умовою самореалізації особистості.

Надійним показником сформованості системи ціннісних орієнтацій навчальної діяльності старшокласників є їх прагнення за будь-яких обставин розв'язати поставлені перед ними навчальні задачі.

Важливою умовою розвитку особистості учня є інтелектуальне напруження, яке, звичайно, веде до емоційного напруження при розв'язуванні навчальних задач. І в разі успіху чи не успіху відбувається емоційна розрядка – позитивна чи негативна. Тут важлива майстерність вчителя по створенню ситуації успіху та доцільної допомоги. Почуття досягнутого успіху є основою прагнення до нових успіхів, за для яких потрібно наполегливо трудитися.

Учитель має створити такі умови, щоб учні переживали емоційно сам процес навчальної діяльності, тобто мали радість і захоплення від самого процесу діяльності та долання труднощів, отримували насолоду в наближенні до мети. Тому найкращими засобами у даному аспекті є інтелектуальні ігри, які завжди супроводжуються сплеском бурхливих емоцій, та метод проектів, у якого його зачин може емоційніше переживатися, ніж його реалізація, бо передбачення результату може мати високий емоційний ефект.

Емоційність регулює діяльність; вона робить індивіда більш чи менш чутливим до тих чи інших спонук, створює як би систему шлюзів, які в емоційних станах встановлюються на ту чи іншу висоту; адаптує рецепторні, моторні дії, вольові функції, вона обумовлює тонус, темпи діяльності, її налаштованість на той чи інший рівень, тобто обумовлює динамічну сторону діяльності [16, с. 562].

➤ Уміння вчитися – не тільки забезпечення позитивного ставлення до навчальної діяльності, а й підґрунття усвідомленої системи її ціннісних орієнтацій. Різносторонні дослідження Ю. К. Бабанського,

Л. В. Занкова, І. Я. Лернера переконливо показали, що серед факторів, які активно впливають на процес навчання, ведуча роль належить мисленню учня, сформованим прийомам розумової діяльності, тобто умінню вчитися. Оскільки, компетентність уміння вчитися як одна із ціннісних орієнтацій навчальної діяльності визначає опосередкований інтерес до процесу навчання, то формування даної компетентності є досить актуальним.

У працях О. Я. Савченко зазначено, що вмiє вчитися той учень, який:

- сам визначає мету діяльності або приймає поставлену вчителем;
- проявляє зацікавленість у навчанні, докладає вольових зусиль;
- організовує свою працю для досягнення результату;
- відбирає або знаходить відповідні знання та способи для розв'язання задачі;
- виконує у певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції;
- усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалення;
- має вміння й навички самоконтролю та самооцінки.

Як показує досвід, такі вміння розвиваються за умови цілеспрямованого спеціального формування кожного компонента.

➤ Самопізнання – суттєвий чинник усвідомлення старшокласниками ціннісних орієнтацій навчальної діяльності. У навчальній діяльності через пізнання загальнолюдських цінностей та їх емоційно-ціннісну оцінку відбувається усвідомлення старшокласника самого себе, становлення “Я-образу”, а разом з тим і усвідомлення усієї системи цінностей уже самої особистості.

Усвідомлені ціннісні орієнтації навчальної діяльності старшокласників становлять основу мистецтва “створення себе – як особистості”, головна мета якого формування вміння прямувати в обраному ціннісному напрямі та керування власною поведінкою.

Характерною для старшокласників є потреба усвідомлення та оцінки своєї особистості з точки зору конкретних життєвих цілей та спрямувань, поглиблений інтерес до рис своєї особистості, своїх здібностей, системи цінностей; актуальними стають питання професійного самовизначення. Для цього старшокласникам необхідне самопізнання, через яке посилюється увага до свого внутрішнього світу і в результаті чого старшокласник усвідомлює себе особистістю, відмінною від інших.

Варто постійно й цілеспрямовано розвивати у старшокласника активність свого “Я”. У цьому плані велику роль відіграє уявлення особистості про своє “Я” як таке, що діє і породжує навколо себе (чи в самому собі) ті чи інші зміни. З метою розвитку активності “Я” старшокласник

мусить проявляти емоційно-ціннісне ставлення не лише до конкретних результатів своїх вчинків чи дій, а й до їх намірів, спонук (наприклад, вихованець констатує: Я радий, що виконав дану вправу). Тут логічний наголос робиться на своєму “Я”. Такого роду оцінку мусить здійснювати й учитель, підтримуючи будь-яку спробу учня проявити своє соціально-моральне “Я”.

З метою активізації процесу самопізнання, побудови старшокласниками самопроекції у майбутнє можна використати ряд психологічних вправ, запропонованих В. І. Гарбузовим [5].

➤ Класний колектив як умова успішного прийняття старшокласником ціннісних орієнтацій навчальної діяльності. Спираючись на культурно-історичну концепцію розвитку особистості, ціннісні орієнтації можна вважати умовою, що веде до ціннісно-орієнтаційної єдності груп людей. Особистість визначається мірою присвоєння суспільного досвіду у формі системи цінностей, з одного боку, і мірою віддачі суспільству, посильним внеском у скарбницю матеріальних і духовних цінностей – з іншого. Особистість більш значуща тоді, коли в своїх різних якостях і видах діяльності відображає тенденції суспільного прогресу, коли її діяльність має неповторний характер. Особистість не може бути повноправною людською істотою поза колективом чи групою.

Ще у свій час В. Бехтерев писав: “Особистість є істотою соціальною в справжньому смислі слова, повторюючи не свої особливості, а спільні для всіх погляди, виконуючи загальні для всіх звичаї, виявляючи в певних випадках спільні для всіх дії... Людина в суспільстві безумовно підпорядкована суспільним вимогам” [15].

А. С. Макаренко розглядав створення колективу як першу мету виховання, яка повинна забезпечити формування середовища, в якому відбувається соціалізація особистості. Кожен член колективу, потрапляючи в ситуацію відповідальної залежності, обирає рішення з погляду особистісної значущості й суспільної цінності.

Тому важливим є стиль життя класного колективу:

- він має бути інтелектуальним, тобто культурно-духовним;
- він має бути наповненим взаємоповагою один одного, тобто кожен його член має право бути таким, яким є, але із врахуванням інтересів оточуючих;
- панівними у ньому мають бути спільні погляди, інтереси, уподобання. І якщо ми говоримо про ціннісні орієнтації навчальної діяльності, то вони мають усвідомлюватись усім класним колективом.

Специфіка колективних дій полягає в тому, що колектив діє й проявляє себе як ціле. Домінанти колективу стають домінантами і його членів.

✓ Сім'я відіграє провідну роль у формуванні усвідомленої системи ціннісних орієнтацій навчальної діяльності старшокласника (на жаль, як показало опитування, тільки у 30% сімей обговорюються цінності навчальної діяльності старшокласників). Адже, вона виступає тим безпосереднім первинним оточенням, завдяки якому дитина входить у систему соціальних зв'язків, засвоює ті чи інші норми поведінки, ті чи інші цінності.

Вплив сім'ї на усвідомлення ціннісних орієнтацій навчальної діяльності надзвичайно великий і сила батьківського впливу у правильності власних відношень до навколишньої дійсності, зокрема і до навчальної діяльності дитини.

Без допомоги родини школа не може забезпечити високих результатів. Порівняно з іншими соціальними інститутами, родина впливає на дитину кожного дня і має необмежені можливості в сприянні усвідомленню старшокласниками системи ціннісних орієнтацій навчальної діяльності.

Сім'я здатна донести до свідомості дитини (старшокласника) цінність навчальної діяльності, демонструючи ті суспільні цінності, які вона може привласнити в процесі навчальної діяльності: національна свідомість, любов до Вітчизни, до самотності свого народу, віри в його духовну силу і можливості [6, с. 107-109], патріотизм, мужність, відповідальність, принциповість, чесність, доброта, чутливість та інше, а головне і особливо значиме в даному віковому періоді – професійне визначення.

Питанням взаємодії сім'ї та школи в процесі формування особистості дитини займалися І. Бех, А. Бойко, О. Вишневський, Л. Гордін, І. Зверев, І. Зязюн, Л. Коваль, І. Кон, І. Левшин, В. Москаленко (розробка теоретичних основ створення цілісного виховного процесу), О. Сухомлинська, В. Постовой, О. Богданова, Г. Костюк, С. Максименко, М. Стельмахович, М. Шилова, Т. Десятов, М. Фіцула, А. Мудрик, Г. Сорока, М. Данилевич, Н. Дереклеєва (аналіз проблем виховання, принципи взаємодії соціальних інститутів, фактори й умови виховання). Важливі аспекти взаємодії представлені в дослідженнях В. Хайруліної, В. Бочарової, Б. Вольфова, В. Кузя, Л. Новикової, В. Семенова, С. Марченко, О. Семенов, К. Журби, В. Козел.

Для успішної взаємодії школи та сім'ї в формуванні усвідомлених ціннісних орієнтацій навчальної діяльності важливо, щоб батьки вміли аналізувати діяльність і поведінку своїх дітей, проявляли інтерес до спеціальних педагогічних і психологічних знань, прагнули удосконалити свою взаємодію з вчителями та розширити сферу їх сумісної діяльності й спілкування.

З цією метою можна застосовувати різні форми взаємодії з батьками: збагачення їх знаннями з педагогіки та психології; вмiле використання фактів із життя класу, школи, що вимагають аналізу, допомагають розкрити об'єктивні та суб'єктивні чинники формування ціннісних орієнтацій навчальної діяльності в дітей; встановлення більш тісних контактів з вчителями та іншими батьками на основі певних принципів:

- Принцип активності. Батьки і вчителі активно включаються у спілкування на основі взаємної потреби та інтересу до спільної праці. Доцільно таке спілкування проводити у вигляді тренінгів. Зацікавленість учасників тренінгу забезпечує атмосферу довіри, відкритості думок, що допомагає на закінчення зустрічі скласти програму виходу сім'ї з кризової ситуації, яка є водночас спільною для всіх і індивідуальною для кожної окремої родини. Тренінги допомагають батькам оволодіти нестандартними методами виховання. Зустрічі доцільно диференціювати, наприклад, за типом сімейних стосунків: конфліктні, у яких взагалі не до дітей; зовні благополучні, але у їх виховному просторі немає справжніх духовних цінностей, емоційний зв'язок поколінь часто відсутній, діти при цьому втрачають почуття внутрішнього зв'язку зі своєю родиною; неблагополучні: грубість, аморальна поведінка.

- Принцип творчого спілкування батьків, яке не тільки збагачує їх інформаційне поле, а й дає змогу розглянути власні виховні проблеми з різних позицій: дебати, рольові ігри, групові консультації, листування, проведення тестування батьків та учнів на одну й ту саму тему, відкриті конференції, творчі конкурси, презентації кращого родинного досвіду.

- Принцип системності й послідовності контактної взаємодії класного керівника та родин, що проходить, як зазначає Л. Назаренко, кілька стадій:

- Пошук контактів – учитель і батьки відчують інтерес один до одного й водночас почуття настороженості в тому, чи буде досягнуто взаєморозуміння;

- Пошук спільної теми – з'ясування умов сімейного виховання, запитів батьків, інтереси дитини;

- Вироблення спільних вимог до виховання – вчитель підкреслює роль мотиваційного поля сімейного виховання, пропонує конкретну педагогічну допомогу;

- Зміцнення співдружності з метою досягнення спільної мети – прогнозування можливих варіантів взаємовідносин учителя та батьків; не виключені суперечки щодо педагогічних зауважень, що відкриває справжню позицію родини;

•Реалізація індивідуального підходу – вчитель акцентує увагу на позитивних моментах сімейного виховання, пропонує власні міри впливу на підлітка, спираючись на раніше запропоновані з боку батьків;

•Удосконалення родинно-шкільного партнерства – вироблення конкретного плану цілеспрямованого виховного впливу на особистість учня, розподіл прийнятих і узгоджених ролей, реалізація єдиної педагогічної мети. Вчителеві важливо навчитися не здійснювати прямий тиск на батьків, а моделювати ситуації, які збуджують батьківську ініціативу, активність.

- Принцип пріоритету довіри, особистого прикладу педагога: педагогічний такт, щира повага до батьків, делікатність, стриманість; доброзичливий тон, увага тільки на позитивних рисах в особистості підлітка.

- Принцип просвітницької роботи випереджального характеру, що супроводжується виробленням спільної програми дій, опрацюванням рекомендацій, організацією індивідуальних консультацій, групових тренінгів за темами, запропонованими батьками.

- Принцип толерантності та емпатії.

- Принцип ресурсного підходу: орієнтація на те, що в родинно-шкільному виховному просторі перебуває підліток з його можливостями та бажаннями, потребами та мотивами, радощами, тривогами, успіхами та невдачами. Не можна орієнтуватися на кінцевий результат за стандартним зразком, бо щодо процесу розвитку та саморозвитку особистості таких зразків не може бути [11].

На цих принципах має будуватися взаємодія батьків, учителів та учнів.

➤ Учитель – ведуча ланка в сприйнятті та усвідомленні старшокласниками системи ціннісних орієнтацій навчальної діяльності. Старшокласники, перед якими незадовго відкриваються двері в самостійне доросле майбутнє, мають сприйняти всю значущість навчальної діяльності, активно включаючись в яку вони здобувають певну систему життєво необхідних цінностей, які становлять основу ціннісних орієнтацій самої діяльності. Допомогти старшокласникам усвідомити систему ціннісних орієнтацій їх навчальної діяльності може вчитель-майстер, який сам:

- повинен мати стійкі ціннісні орієнтації, бо їх відсутність одразу помічають учні.

- має бути авторитетом для учня; а для цього немало-небагато потрібно стати співучасником діяльності учня, його партнером, ментором, фасилітатором;

- повинен постійно на основі вивчення та аналізу поведінки учня враховувати вже сформовані його уявлення про ціннісні орієнтації навчальної діяльності, вносити, при потребі, ненав'язливо корекцію в цю систему, допомогти учневі сформуванню позитивне ставлення до навчальної діяльності як сукупності її ціннісних орієнтацій.

Учитель, плануючи дії, спрямовані на прийняття ціннісних орієнтацій навчальної діяльності, повинен передбачати такі дії старшокласника, які б сприяли емоційному ставленню старшокласника до навчальної діяльності як цінності в процесі його власних дій, вчинків, у процесі самовираження: пропозиція оцінити себе, тобто пережити радість за свою конкретну дію, та повага старшокласника з боку вчителя за цю дію. Будь-яке досягнення учня має поціновуватись і аналізуватись з погляду тих цінностей, які проявилися при цьому.

Виховна система педагога має охоплювати важливу в розвивальному плані здатність людини змінюватися під впливом того, як її сприймають інші. Тому вчитель у спілкуванні із старшокласниками заздалегідь має спланувати ті ціннісні орієнтації, які мають розвиватися в них у процесі навчальної діяльності. Суб'єктивний смисл формуючих ціннісних орієнтацій підвищують роз'яснення у вербальній, письмовій, символічній формах того, що являє собою людина як володар даних цінностей, оволодіти якими допомагає навчальна діяльність.

Учитель має заглибитись у внутрішній світ дитини, уважно вивчити її прагнення, умови життя, її особливості. Вчитель має пам'ятати, що учень на нього дивиться не тільки через призму професійної діяльності, але й через його (вчителя) систему цінностей. Учень спостерігає, оцінює, копіює. Будь-яка професія потребує того, щоб людина дивилася на світ "реалістично", бачила його таким, яким він є. Професія вчителя – виняток. Він мусить бачити світ, яким він стане внаслідок його зусиль. Це ідеалізм професії вчителя. Відповідь на питання як формувати усвідомлену систему ціннісних орієнтацій навчальної діяльності проста: прямуй чесно туди, куди хочеш привести учнів. "Дитяча душа дуже чутлива до гармонії між тим, що вчитель говорить, і тим, що робить" [3, с. 483].

Учитель сам повинен чітко усвідомлювати ціннісні орієнтації власної педагогічної діяльності. Ціннісні орієнтації педагогічної діяльності

можна об'єднати у сім груп, які охоплюють такі напрямки діяльності вчителя:

- ✓ комунікаційну діяльність;
- ✓ діагностичну діяльність;
- ✓ прогностичну діяльність;
- ✓ організаційно-методичну діяльність;
- ✓ конструктивну діяльність;
- ✓ дослідницьку діяльність;
- ✓ суспільну діяльність [24].

Відповідно до рівня усвідомлення ціннісних орієнтацій педагогічної діяльності, визнання їх особистими цінностями серед учителів можна виділити дві групи:

- ті, що мають розмиті особистісні цінності;
- ті, що мають чіткі особистісні цінності (табл. 1).

Таблиця 1

Характеристика вчителів залежно від визнання ціннісних орієнтацій педагогічної діяльності

Розмиті особистісні цінності	Чіткі особистісні цінності
Не здатний до рефлексії власних цінностей	Часто піддає сумніву свої цінності
Ігнорує все, що розходиться з його цінностями	Змінює цінності під впливом накопиченого досвіду
Формально ставиться до ціннісних проблем	Серйозно ставиться до питання про цінності
Непоследовний	Последовний
Не висловлює своїх поглядів	Оголошує свої погляди для обговорення, готовий до дискусії
Не завжди слова сходяться з ділом	Діє відповідно до декларованих цінностей
Життєва позиція пасивна	Активний у житті
Не бажає займати тверду позицію	Твердо стоїть на своєму
Уникає відповідальності за свої цінності	Готовий до відповідальності за свої цінності

[24]

“Професійний обов’язок учителя – бачити насамперед особистість конкретної дитини, якомога точніше визначати її пізнавальні здібності, а потім обирати відповідний засіб впливу” [17, с. 99]. Реалізувати цей вплив на учня, у тому числі сприяти усвідомленню ціннісних орієнтацій навчальної діяльності, можливо при організації учнівської активної навчальної діяльності.

Професіоналізм педагогічних кадрів у сучасних умовах характеризується вибухом нових ідей, концепцій, теорій і підходів. Має рацію професор Торонського університету М. Фуллан, який сказав: “Учитель – це той, хто думає про зміни й інновації як про своє життя”. Сучасний вчитель – це носій освітніх і суспільних змін [10]. Слова великого Івана

Франка “Школа – учителем стоїть” є досить слухними для освіти сьогодні, а В. Сухомлинського: “Педагогічна ідея – це повітря, в якому розправляє крила педагогічна творчість”, – мають стати девізом педагогів сучасності. Ріст професійної майстерності вчителя залежить, в першу чергу, від організації методичної роботи у навчальному закладі. Саме тому є доцільною реалізація методичного проекту “Педагогічне забезпечення формування ціннісних орієнтацій навчальної діяльності учнів”, успішно апробованого у Новогуївинській гімназії Житомирського району Житомирської області. Мета цього проекту: сприяння підвищенню рівня професійної підготовки вчителя щодо проблеми формування ціннісних орієнтацій навчальної діяльності учнів; сприяння формуванню у вчителів навичок науково-дослідницької роботи, розвитку їх творчих здібностей, евристичного мислення, зацікавленості в оволодінні інноваційними педагогічними технологіями; сприяння створенню умов для ефективного науково-методичного супроводу експериментальної діяльності вчителів гімназії щодо формування ціннісних орієнтацій навчальної діяльності учнів; об’єднання вчителів навколо реалізації проблеми формування ціннісних орієнтацій навчальної діяльності учнів. Стратегія проекту: створення й експериментальна перевірка моделі процесу едукації, яка сприятиме формуванню ціннісних орієнтацій навчальної діяльності учнів. Тип проекту: дослідницько-пошуково-експериментальний – діяльність вчителів спрямована на розв’язання проблеми формування ціннісних орієнтацій навчальної діяльності учнів. Проект за своєю структурою наближений до наукового дослідження: постановка проблеми; планування пошуково-дослідницьких дій; збирання інформації; її аналіз та узагальнення; проведення експерименту; підготовка та оформлення результатів проекту; публічна презентація результату; рефлексія, висновки.

Таким чином, висока ефективність усвідомлення старшокласниками системи ціннісних орієнтацій їх навчальної діяльності, на нашу думку, буде забезпечена, якщо:

- у змісті навчальних предметів буде акцентована увага на суспільно-значущі цінності, значимість яких полягає у забезпеченні самореалізації особистості;
- між учителем та учнем, між школою та сім’єю співробітництво базуватиметься на гуманістичних засадах, на основі взаємоповаги та взаємовизнання;

- навчальна діяльність буде багатогранною: пізнавальною, творчою, комунікативною, перетворювальною тощо, а насамперед, активною і особистісно-значущою [25, с. 19].

Література

1. Адаменко О. В. Українська педагогічна наука в другій половині ХХ століття : монографія / О. В. Адаменко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 704 с.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава : Полтавський вісник. – 1994. – 191 с.
3. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. Вишневський – Дрогобич : Вид-во “Коло”, 2006. – 604 с.
4. Вишневський О. Характер як предмет педагогіки / О. Вишневський // Рідна школа. – 2000. – №3. – С. 3-9.
5. Гарбузов В. И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребёнку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье / В. И. Гарбузов . – Спб., 1994. – 160 с.
6. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов .- М.: Педагогика, 1972. – 423 с.
7. Зазуліна Л. В. Сучасні педагогічні технології та їх впровадження в практику роботи Л. В. Зазуліна . – Хмельницький, 1997. – 187 с.
8. Закон України “Про загальну середню освіту”. – Нормативно-правове забезпечення освіти : у 4 ч. – Х. : Основа, 2004. – Ч. 1. – С. 59-86.
9. Мадзігон В. М. Пріоритетні напрями педагогічних досліджень / В. М. Мадзігон, М. І. Бурда // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 3. – С. 78-90.
10. Маяковський Й. Ефективність інновацій в освіті / Й. Матковський // Директор школи. – 2006. – № 27-28. – С. 4-12.
11. Назаренко Л. Шляхи розвитку взаємодії сім’ї та школи / Л. Назаренко // Шлях освіти. – 2005. – №1. – С. 33-37.
12. Паламарчук В. Ф. Технеінтелектус (технологія інтелектуальної діяльності учнів) : посіб. для вчит. / В. Ф. Паламарчук – К. : АПН України, 1999. – 92 с.
13. Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить / В. Ф. Паламарчук. – М. : Просвещение, 1987. – 208 с.
14. Паламарчук В. Ф. Від творчої особистості – до нових технологій навчання / В. Ф. Паламарчук, С. В. Рудаковська // Рідна школа. – 1998. – № 2. – С. 52-62.
15. Радул В. В. Соціально-педагогічна зрілість / В. В. Радул. – Кіровоград : Імекс ЛТД, 2002. – 248 с.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 688 с.
17. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. фак. / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 415 с.
18. Савченко О. Я. Зміст шкільної освіти на рубежі століть / О. Я. Савченко // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 2-6.

19. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5-ти т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. 149–416.
20. Фурман А. В. Методологічний аналіз системи розвивального навчання / А. В. Фурман // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 7–21.
21. Фурман А. В. Вступ до методології проблемного навчання / А. В. Фурман. – К.–Донецьк : Ровесник, 1993. – 80 с.
22. Фурман А. В. Методологічна модель школи розвитку / А. В. Фурман // Рідна школа. – 1994. – №6. – С. 19–25.
23. Фурман А. В. Проблемні ситуації в навчанні : кн. для вчит. / А. В. Фурман – К. : Рад. шк., 1991. – 191 с.
24. Ціннісні орієнтації освітнього простору. – [Електронний ресурс]
25. Ягупов В. Дидактичні поняття: “навчальний процес” чи “процес навчання”? / В. Ягупов // Рідна школа. – 2000. – № 2. – С.16–19.
26. Ярошенко О. Г. Педагогічні основи групової навчальної діяльності школярів (на матеріалі вивчення хімії) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. д-ра пед. наук / О. Г. Ярошенко . – К., 1998. – 33 с.

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРЕДМЕТІВ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОГО ЦИКЛУ

На сучасному етапі розвитку освіти актуальним є виховання людини інтелектуальної, здатної орієнтуватися в нових умовах, у потоці інформації, готової до творчого пошуку. Тому під час навчання школярів у школі необхідно закласти основи формування інтелектуальних умінь. Засвоєння знань з опорою на інтелектуальні вміння робить їх такими, які легко й надовго запам'ятовуються, завдяки чому у школярів закладається міцний фундамент для творчої діяльності.

Оволодіння інтелектуальними вміннями значною мірою сприяє підвищенню продуктивності праці школярів. Це дає можливість удосконалювати знання й уміння, сприяє посиленню мотивації, визначення цілей, волевих якостей, самооцінки. Формуючи інтелектуальні вміння, ми формуємо в школярів науковий світогляд.

Формування інтелектуальних умінь у навчальному процесі є одним із найраціональніших способів підвищення ефективності навчання, наявність інтелектуальних умінь і навичок дає змогу виконувати розумову роботу ефективно й у коротший термін.

Дедалі очевиднішим стає той факт, що не сама сума знань, а синтез знань, творчих умінь стає головним показником всебічно розвиненої особистості, активній життєвій позиції якої властиві нове ставлення до дійсності та високий рівень відповідальності за свою діяльність.

Досліджуючи методичний комплекс, а саме управління процесом формування інтелектуальних умінь старшокласників проаналізуємо теоретичні аспекти експериментальної роботи та практичну реалізацію моделі формування інтелектуальних умінь старшокласників. Ми виділили три етапи дидактичного процесу формування інтелектуальних умінь відповідно до визначених блоків та рівнів їх формування: I етап – формування продуктивно-стереотипних умінь, II етап – формування реконструктивно-варіативних умінь, III етап – формування творчо-рефлексивних умінь. На основі цього відбувалося впровадження у навчальний процес факультативного курсу „Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу”, який є практичною реалізацією розробленої нами моделі на матеріалі української мови та літератури, російської мови та зарубіжної літератури.

„Факультативний курс – навчальний матеріал певного обсягу і структурно завершеного змісту, що факультативно вивчається протягом

певного періоду. Зміст факультативу безпосередньо не пов'язаний із загальнообов'язковим навчальним змістом і обирається учнем для розширення свого світогляду, ознайомлення з новими сферами знань і умінь” [1, с. 52–58].

Експериментальному навчанню за програмою формування інтелектуальних умінь учнів на факультативних заняттях десятих-одинадцятих класів, відповідно до нашої моделі, передувала підготовча робота. Вона полягала в розробці методичного комплексу засобів, у виборі форм роботи для навчання. До складу методичного комплексу засобів увійшли планування занять, система завдань різного змісту, добірка літератури для вчителя та учнів. Склад і послідовність операцій, що входять до інтелектуального вміння, – спільні, незалежно від того матеріалу, на якому вони застосовуються. Тому планування й схеми складені так, що будь-який викладач мовно-літературних дисциплін може ними скористатися. Методичний комплекс засобів, розроблений відповідно до нашої експериментальної програми, включає правила-схеми, складені за змістом, який добре відомий учням.

Для експериментального навчання були розроблені тренувальні завдання з урахуванням специфіки вивчення предметів мовно-літературного циклу. Базовими дисциплінами для експериментального навчання були обрані предмети: українська мова та література, зарубіжна література та російська мова.

Для формування кожного інтелектуального вміння присвячується два-три заняття. На першому занятті вивчається новий матеріал, це доречно робити у формі евристичної бесіди або проблемного викладу з опорою на схеми й приклади з навколишньої дійсності. Одним із найважливіших методів навчання й засобом активізації інтелектуальної діяльності на заняттях є евристична бесіда, що відбувається у формі діалогу. Ця бесіда дає змогу ефективніше керувати процесом засвоєння знань. На основі цілеспрямованих запитань вчитель стимулює пізнавальну активність учнів. Евристична бесіда активізує пам'ять і структурні компоненти мислення. Запитання й інструкції вчителя в цьому випадку змушують учнів у пошуках відповідей на них оперувати навчальним матеріалом, аналізувати, порівнювати, осмислювати його, встановлювати різні взаємозв'язки, забезпечуючи найглибшу переробку засвоюваного матеріалу й надалі його міцне запам'ятовування.

Варто також зазначити, що інтелектуальні вміння виступають, з одного боку, інструментом розв'язання завдань, а з іншого, – метою засвоєння навчального матеріалу.

У старшокласників повинна бути сформована позитивна мотивація щодо інтелектуального вміння яке вивчається. Вчителі ознайомлюють

учнів із послідовністю операції. Наступний етап уроку – тренувальний. Узагальнення матеріалу здійснюється або в усній, або в письмовій формі. Важливо включити кожного учня в навчальну діяльність. Перед виконанням завдань повторюється послідовність операцій. Якщо робота проводиться в усній формі то потрібно намагатися вислухати кожного, а якщо організовується письмова робота, то необхідна перевірка результатів, при цьому можливе застосування взаємоперевірки, але роботи слабких учнів повинен перевіряти сам учитель.

Роблячи аналіз результатів, необхідно відзначати вірно та якісно виконані завдання, а також для кожного учня вказувати на його правильні відповіді й відзначати найкращі письмові роботи.

На другому уроці проводяться різні вправи для закріплення формованого інтелектуального вміння. Окрім проведення письмових робіт, необхідно використовувати усні форми, ігрові завдання, групове виконання вправ підвищеної складності. Заняття має починатися з повторення вивченого, повторення схем і правил, а закінчуватися письмовою практичною роботою з її перевіркою вчителем.

На третьому занятті вчитель-філолог може проявити фантазію і методичну майстерність. Після роботи над помилками, допущеними в попередній практичній роботі і повторення, вчитель проводить різноманітні інтелектуальні ігри і вправи, дискусії, що додатково розвивають формоване інтелектуальне вміння.

В ході роботи здійснюються контрольні роботи, передбачені програмою факультативу. На початку експериментального навчання проводиться перша з них – вступна, її завдання полягає у визначенні того, якими інтелектуальними вміннями володіють учні перед навчанням на факультативних заняттях; її результати повинні використовуватися для додаткової мотивації й планування наступних уроків і вибору методів навчання. Друга контрольна робота має показати підсумки експериментального навчання.

Розглянемо перший етап – формування продуктивно-стереотипних умінь.

На тему „Визначення понять у досліджуваному матеріалі” виділялося два заняття. На першому з них пояснювали новий матеріал у процесі бесіди.

На рівні теоретичного уявлення визначення поняття учитель відмічає, що поняття – це форма думки, у якій відображаються суттєві відмінності властивостей предметів і відношення між ними. Поняття має зміст і обсяг: зміст – це сукупність властивостей і відносин реальних речей, а обсяг – множина предметів, кожен з яких має ознаки певного поняття.

Поняття можна вводити двома шляхами: в „готовому” вигляді і шляхом „відкриттів”. Ефективність другого методу – евристичного шляху формування понять, більш результативна у старшому шкільному віці. Такий шлях опанування понять сприяє розвитку продуктивного мислення, формуванню прийомів аналізу, порівняння, узагальнення. Однак у старшому шкільному віці більш ефективним є введення понять і теорій в готовому вигляді, дедуктивно, тобто шляхом від загального до конкретного.

Формування понять тісно пов’язано з їх визначенням та поясненням. Під визначенням понять розуміють логічне уміння, що дозволяє:

- а) відрізнити, відшукувати, будувати предмет дослідження;
- б) уточнювати значення вже введеного терміну, а також формулювати значення нововведеного терміну.

У визначеннях підводиться підсумок нашим знанням про той чи інший предмет; у них розкривається значення термінів, виразів, знаків; вони є засобами скорочення, узагальнення, засобом побудови наукових теорій.

На занятті учні дізнаються, що в логіці розрізняють такі види визначень: номінальні і реальні, явні і неявні, аналітичні і синтетичні, класифікації і генетичні. Найбільш поширеним видом визначень у мовно-літературних дисциплінах є визначення через рід і видові відмінності. У більшості визначень, що зустрічаються в шкільних підручниках з визначених предметів, обидві структурні частини рівнозначні, їх можна переставити місцями і зміст не зміниться.

Також відзначається у філософії, що визначення понять через рід і видову відмінність є обов’язковою умовою будь-якого наукового судження, але в процесі навчання воно не завжди може передувати формуванню поняття. Адже бувають предмети і явища, визначення яких недоступне учням певного віку.

На рівні практичного застосування визначалося, як же формувати вміння ефективно визначати поняття? Спочатку необхідно перевірити, який в учнів рівень володіння прийомами визначення понять, для цього можна запропонувати письмово визначити декілька наукових і суспільних понять. Ця робота покаже учням складність і важливість визначення простих понять. Аналіз письмових робіт, зроблений учителем-філологом, переконає старшокласників у практичній необхідності знайомства з прийомами визначення, створить орієнтовну мету, позитивну мотивацію для оволодіння цим прийомом і приведе до висновку, що визначення і пояснення понять – складна задача, яка потребує розв’язання. Варто розпочинати формування цього вміння із вправ на зразок:

Вправа 1. Прочитайте. Визначте стиль і жанр твору.

ГОВОРИТЬ МАТИ

*Усі мовчить - щось мати каже,
цвітуть притишено слова.
Вони із веселкових вражень,
з любові, що в душі жива.
Зійшлися діти всі до хати,
де хліб, як доля, на столі...
Усі мовчить: говорить мати
вустами неба і землі.*

(В. Крищенко)

На рівні узагальнення відмічалось, що ефективним прийомом формування цього вміння є створення правила-схеми. Уже під час аналізу учнівських робіт за визначенням понять проводиться евристична бесіда, у якій з'ясовуються такі питання: „Що означає дати визначення поняттю?“, „Які структурні частини будь-якого визначення?“, „Як знайти найближчий рід?“, „Як переконатися в тому, що видових відмінностей ми назвали стільки, скільки необхідно для визначення поняття?“. У кінці бесіди старшокласники формулюють послідовність дій при визначенні понять, складають структуру цього визначення і його схему.

На основі правила-схеми старшокласники роблять визначення певного поняття, коментуючи і чітко виділяючи кожний етап роботи. Потім виконуються практичні вправи на основі визначених правил. Наприклад:

Вправа 2. Прочитайте уривки вірша. Зверніть увагу на виділені звуки. Пригадайте, як називається це явище. Яку роль воно відіграє у мовленні?

*Додому, плачучи, прийшла
І спати, плачучи, лягла,
І не вечеряла! Не спала.
Яка лягла, така і встала.*

(Т. Шевченко)

Поступова систематизація і схематизація правила здійснюється, як на позитивних прикладах, так і на типових помилках. Позитивного досвіду учні, як правило, набувають під час первинного вивчення нових визначень та під час аналізу правильних відповідей своїх товаришів. Аналізуючи і виправляючи помилки у визначеннях своїх товаришів, старшокласники набувають досвіду виправлення негативних навичок.

Формуючи в учнів інтелектуальне вміння визначати і пояснювати поняття, учителю-філологу важливо пам'ятати наступні правила визначення: об'єм поняття, що визначається, має дорівнювати об'єму визна-

чаючого поняття; визначення має бути чітким, ясным, по можливості не повинно бути заперечувальним.

Формуванню прийомів визначення понять можуть сприяти такі завдання:

- а) поєднай слово з визначенням;
- б) виправ помилку у визначенні поняття;
- в) за даними визначення знайди об'єкт;
- г) перерахуй суттєві ознаки, опиши і визнач поняття.

Практична робота з виділення суттєвих і несуттєвих ознак більш ефективна, якщо усне завдання супроводжується описовою наочністю. Після того, як старшокласники навчилися виділяти суттєві і несуттєві ознаки, легше навчити їх будувати поняття через рід і видові відмінності. Під час цієї роботи вчитель-філолог неодноразово демонструє учням приклади побудови визначення, звертаючи при цьому особливу увагу на його структуру. У практиці роботи школи досить розповсюдженим способом закріплення понять і термінів є монотонне повторення визначень, але в старшокласників це викликає негативну реакцію.

На рівні творчого використання сформоване вміння повноцінно засвоюється тільки при свідомому використанні в практичних діях і вправах. Одним з ефективних дидактичних прийомів у процесі роботи над визначенням понять є прийом приведення до абсурду. Він характеризується тим, що вчитель тимчасово приймає помилкове визначення, яке пропонує учень, логічно розвиває його і приходять до помилкового твердження. Стає очевидним, що запропоноване учнем визначення неправильне, після чого він сам виправляє свою помилку. Користуючись прийомом доведення до абсурду, можна допомогти учням самостійно виправити типові помилки у визначенні понять, як наприклад, дуже широке чи вузьке визначення, тавтологія, „коло у визначенні“, визначення невідомого через відоме [2].

На рівні теоретичного уявлення інформується, що інтерпретація використовується при визначенні понять, умінь порівнювати, класифікувати й узагальнювати. На рівні практичного застосування темі „Інтерпретація навчального матеріалу“ приділялося стільки ж занять. На першому з них подано новий матеріал у вигляді бесіди. Учням пропонувався згадати, що є головним у інтерпретації будь-якого навчального матеріалу, що значить інтерпретувати. Старшокласники, обговоривши, дійшли висновку, що інтерпретувати – означає переносити матеріал в інші умови, відповідно розкриваючи його зміст. Учитель нагадував, що інтерпретації використовуються при вивченні вмінь порівнювати, кла-

сифікувати й узагальнювати. Учні переконувалися в тому, що без знання правил інтерпретації часто важко дати визначення поняття. Але й навчальний матеріал не можна інтерпретувати, якщо не володієш необхідними для цього поняттями. Уміння інтерпретувати й визначати поняття – близькі й взаємозалежні. Сприяють формуванню цього уміння такі вправи:

Вправа 3. Прочитайте висловлювання про мову. Що підкреслюється в кожному з них? На основі висловлювань розкажіть про значення мови в суспільстві.

„Мова така ж давня, як і свідомість, ... і, подібно до свідомості, мова виникає лише з потреби, з настійної необхідності спілкування з іншими людьми”. „Мова – найважливіший засіб людського спілкування”.

„Найбільше і найдорожче добро у кожного народу – це його мова, ота жива схованка людського духу, його багата скарбниця, у яку народ складав і своє давнє життя, і свої сподівання, розум, досвід, почування” (Панас Мирний).

„Вивчення рідної мови – це велика справа. Найвищі досягнення людської думки, найглибші знання і найпалкіші почуття залишаються невідомими для людей, якщо вони не будуть ясно і точно оформлені в словах”.

✓ Спробуйте пояснити сутність мови, її значення в суспільстві. Пофантазуйте. Уявіть, що люди втратили мову. Що тоді сталося б з кожною людиною і суспільством у цілому?

На рівні узагальнення учні відзначають, що інтерпретувати у мові та літературі – значить розкривати зміст матеріалу. Інтерпретація вважається правильною проведеною, якщо вона віднесена до зазначеної групи і якщо зазначені її видові відмінності, тобто ті ознаки, за якими це інтерпретоване поняття відрізняється від інших оригінальних понять того ж роду. Інтерпретації відрізняються одна від одної ступенем узагальненості, що залежить від того, до якої кількості об'єктів застосована ця інтерпретація.

На рівні творчого використання старшокласники відзначають, що інтерпретація вважається правильною проведеною, якщо зазначені її видові відмінності, тобто ті ознаки, за якими це інтерпретоване поняття відрізняється від інших оригінальних понять того ж роду. Учні пропонувалося навести з повсякденного життя й навчального матеріалу приклади інтерпретацій з меншим або більшим ступенем узагальненості. Для закріплення аналізувалися відомі інтерпретації. Учні знаходили в інтерпретаціях родові подібності й видові відмінності.

Старшокласники мали виконати такі завдання:

- а) визначити об'єкт інтерпретації серед зазначених;
- б) знайти відповідний спосіб інтерпретації;

- в) визначити повну чи часткову інтерпретацію;
- г) перенести відповідне поняття в нову сферу.
- д) проаналізувати відповіді своїх „колеґ”.

На рівні теоретичного уявлення відзначається, що умінню виділяти головне у навчальних текстах, необхідно попередньо навчитися аналізувати – реструктуалізувати матеріал. Ці вміння взаємозалежні і вивчаються комплексно. Сутність операції аналізу полягає в тому, що досліджуваний предмет подумки або практично розчленовується на складові елементи (ознаки, властивості, відношення), кожен з яких розглядається окремо, але як частина розчленованого цілого.

Найчіткіше й найбільш містке визначення, на наш погляд, запропоноване М. М. Пospelовим, де аналіз – практичне або уявне розкладання досліджуваного об'єкта на характерні для нього складові елементи, виділення в ньому окремих сторін, вивчення кожного елемента або сторони об'єкта окремо, як частини цілого [3, с. 45].

Аналіз, будучи необхідним етапом пізнання, нерозривно пов'язаний із синтезом і є однією з основних операцій, з яких складається реальний процес мислення. Одним із важливих прийомів розумової діяльності, який неодмінно потрібно сформулювати в процесі підготовки старшокласника, є вміння виділяти головне, що означає виявити сутність певної інформації, явищ у навчальному матеріалі, у поясненні вчителя (вступному, поточному та заключному інструктажі), у художніх текстах, плакатах, моделях, натуральних об'єктах та інших специфічних наочних приладах.

Ми відзначаємо, що виокремлення головного сприяє не тільки міцному й довгостроковому запам'ятовуванню, а й розвитку логічного мислення учнів, оскільки містить у собі багато розумових операцій: аналіз і синтез, абстрагування й узагальнення, порівняння й конкретизацію.

Формування вмінь виділяти головне на уроках мовно-літературних дисциплін вважається одним із найважливіших способів логічного опрацювання інформації. Сутність виділення головного полягає, на думку психологів, у відборі або відсіванні матеріалів, виділенні нового змісту за допомогою умовиводу, у відборі деталей залежно від основного значенневого стрижня матеріалу.

На рівні практичного застосування виділення головного в навчальному матеріалі повинно базуватися на певних критеріях: значення матеріалу в фундаменті знань і світогляді, виховна і розвивальна цінність, а також місце цього головного в системі логічних зв'язків певної теми, розділу, курсу. Такими є провідні ідеї науки, теорії і закономірності,

адаптовані для учнів. Не менш важливим критерієм виділення головного є світоглядна цінність матеріалу. Як свідчить наше дослідження, в сучасних програмах і підручниках такий матеріал спеціально виділено в тексті, малюнках, питаннях, завданнях тощо.

Важливим є місце матеріалу в системі логічних зв'язків курсу, розділу, теми, уроку, адже структура навчального матеріалу – це спосіб стійкого сполучення, взаємовпливу елементів цілісних систем. У глобальних структурах – усього курсу, предмета, розділу – центральне місце займають значимі, провідні ідеї теорії науки. В локальних структурах – теми, параграфи, які залежать від цілого, зв'язані з ним часткові закономірності, правила, формули [4]. Автори підручників навчальної літератури, що будується на основі досягнень сучасної науки, враховують необхідність розташування основного у центрі логічних зв'язків. Однак треба відзначити, що існують непоодинокі випадки, коли в підручниках з мови і літератури головне вводиться або на початку, коли учні ще не підготовлені до активної пізнавальної діяльності, або в кінці параграфа, коли увага учнів уже знижена. Тому, виходячи з особливостей уваги, пам'яті старшокласника, при будь-якому місцезнаходженні головного необхідно авторам підручників і вчителям-філологам дотримуватись його чіткого виділення різними способами.

На рівні узагальнення старшокласники відзначали, що вміння виділяти головне й аналізувати в навчальних текстах стає надійною основою для подібної роботи з науковими і науково-популярними джерелами, і перенесення, в цьому випадку, відбувається порівняно легко. Значно відрізняється робота з виділення головного в художніх творах, у яких сказати однозначно, що є головним, а що другорядним, не завжди можливо. Тим більше, що це залежить від того, який підхід буде застосовано до аналізу художнього твору: логічний чи образний.

Уміння виділяти головне має свою специфіку і залежить від етапу навчального процесу, на якому вводиться це вміння, від дидактичних цілей, поставлених перед учнями, які вивчають цей навчальний матеріал. Так, при першому знайомстві „головне”, яке потрібно виділяти, включає в себе й тези, і основні, ключові аргументи, і навіть окремі ілюстрації, тому що на цьому етапі учні повинні спочатку зрозуміти, осмислити, а тоді вже запам'ятати головне. Наприклад, таке завдання:

Вправа 4. Прочитайте. Виділіть тему та ідею твору, доберіть заголовок і прокоментуйте зміст вірша.

*Я з давніх літ будую храм
в далекій гаї над водою,
і в пізню осінь марю там,
оддавшись радісним думкам,*

*зітхаю в тон сухим листкам,
що в тузі шелестять за мною, –
я з давніх літ будую храм
в далекій гаї над водою.*

(В. Кобилянський)

При узагальненні вивченого матеріалу з певної великої теми суттєвими є тези і лише окремі, ключові аргументи, що особливо необхідні на заняттях узагальнення і систематизації знань. А при повторенні навчального матеріалу по закінченню певного курсу необхідно з'ясувати головне. При цьому опускаються аргументація і навіть окремі положення, які вважались головними при первинному знайомстві з матеріалом. Виділення головного особливо необхідне при вивченні складних тем з морфології та літературознавства. Проблема полягає в тому, що процес неминучого забування вивченого особливо „невблаганний” до інформації, що зберігається в тимчасовій пам'яті. Відповідно до цього, треба інформувати старшокласників про те, що життєво необхідні знання повинні якомога міцніше відкладатися в довгостроковій пам'яті. А для цього, диференціюючи навчальний матеріал з предметів мовно-літературного циклу, необхідно вказувати старшокласникам, що треба запам'ятати ґрунтовно, а що можна лише проглянути.

На рівні творчого використання учні самостійно у процесі розуміння тексту визначали головне, аналізуючи поданий матеріал. Старшокласниками з'ясовувалося, що головне – це спільне для багатьох компонентів; додаткове – це те, що відіграє роль пояснення. Учням пропонувався перелік таких понять, як істотне, несуттєве, абстрактне, конкретне. Вони добирали з них синоніми до головного. Учитель запитував про те, як відшукати головне в тексті. Пошук відповіді проводився у процесі аналізу одного з параграфів підручника з української мови. Учні дійшли висновку, що основне в тексті може виділятися особливим шрифтом, рамкою тощо. В абзацах головна думка зазвичай формулюється в першому реченні. Старшокласникам зазначали, що на основі досліджень герменевтики – науки про розуміння тексту відмічається, що головними частинами матеріалу є поняття й закономірності, а факти, описи, ілюстрації лише доповнюють, конкретизують зміст головного. Учителі інформували, що слова, виділені особливим шрифтом у тексті, називаються ключовими словами (вони несуть головне інформаційне навантаження). Старшокласникам ставилося запитання, як у мовленні вчителя при поясненні виділяється головне. Вони відповідали, що основний матеріал може виділятися інтонацією, паузами, повтореннями, жестами тощо. Відповідно до цього, робився висновок, що засвоєння матеріалу – це розуміння й оволодіння його основним положенням – аналізом. Наприкінці факультативного заняття усно розбиралися завдання на виділення го-

ловної думки з тексту контрольної роботи. Вислуховувалася думка тих, хто припустився помилки, потім тих, хто виконав правильно. Учитель прагнув до того, щоб в обговоренні взяли участь майже всі учні. Формуванню уміння аналізувати сприяють вправи на зразок:

Вправа 5. Проаналізуйте кожну групу слів і виявіть у ній певні орфоепічні закономірності. При цьому виділіть четверте зайве слово.

А. 1. Сніп. 2. Міст. 3. Брость. 4. Цвіркун.

В. 1. Зривати. 2. Зсадити. 3. Зчепити. 4. Зшивати.

В. 1. Сік. 2. Вік. 3. Рік. 4. Лік.

Г. 1. Вогко. 2. Грядка. 3. Варта. 4. Везти.

Г. 1. Сонний. 2. Піднісся. 3. Нетто. 4. Віддано.

На наступному занятті проводився практикум для відпрацювання вміння виділяти головне й аналізувати.

На рівні творчого використання старшокласники визначили послідовність дій при виділенні головного:

1. Визначити предмет думки (про що йдеться мова).

2. Знайти ключові слова і поняття.

3. Відділити головне від другорядного (провести відбір матеріалу).

4. Визначити в тексті (чи зафіксувати в процесі слухання) смислові опорні орієнтири.

5. За цими пунктами коротко переказати (чи записати) головне.

Допомагає виділяти головне: вибір епіграфів, складання заголовків до текстів, планів, тез, опорних конспектів, схем, моделей; дидактичні ігри; конструювання коротких висновків і узагальнень; включення в загальну систему знань (умінь). При осмисленні учнями нового матеріалу вчитель формулює, наприклад, питання: „Про що йдеться в параграфі (статті)?“, „Яка, на вашу думку, головна ідея твору?“, „Виділіть (підкресліть) ключові слова у висловлюванні“, „Які положення є вихідними, другорядними?“.

Старшокласник має виконувати такі потрібні завдання для контролю виділення головного й аналізу:

а) виділіть ключові слова і поняття;

б) визначте смислові опорні пункти;

в) на основі аналізу визначте закон, правило, до якого належить матеріал і визначте головне.

Більшість дослідників підкреслює, що введення в систему роботи загальноосвітньої школи пізнавальних завдань і задач дозволяє формувати в молоді творчі здібності в активній пошуковій діяльності, тобто формувати досвід інтелектуальної творчості, який іншим шляхом надбати неможливо.

Розглянемо другий етап нашого дидактичного процесу – формування реконструктивно-варіативних умінь.

До блоку реконструктивно-варіативних умінь нами було віднесено вміння пошуку аналогій та порівняння, узагальнення та систематизацію, класифікацію, конкретизацію.

На рівні теоретичного уявлення визначається, що пошук аналогій є одним із різновидів умінь порівнювати, але належить до блоку реконструктивно-варіативних умінь тому, що передбачає в процесі розв'язання навчально-пізнавальних завдань використання більш складних аналітичних прийомів розумової діяльності. На рівні навчального предмета пошук аналогії передбачає пошук загального й відмінного, або виконання тільки однієї із цих операцій.

При вивченні теми „Аналогія та порівняння у досліджуваному матеріалі” використовувалися запропоновані схеми порівнянь, зазначені раніше. На рівні практичного застосування у процесі роботи зі схемами старшокласники розуміли, що перед початком роботи над пошуком аналогії необхідно виділити ознаки, за якими воно здійснюватиметься. Було встановлено, що більше схожі об'єкти, у яких є подібність у головних ознаках.

На рівні узагальнення старшокласники міркували над запитанням, в яких випадках застосовується пошук аналогії. Учитель пояснював, що перед пошуком аналогії ставиться мета, а після його проведення робиться висновок про результати. Висновок – це досягнута мета. Далі учні самостійно, або під керівництвом учителя визначали етапи пошуку аналогії: постановка мети пошуку аналогії; вибір об'єктів для вибору аналогічних; вибір типу аналогії: повна або неповна; добір ознак, за якими буде проведений пошук; проведення пошуку аналогії; висновок про результати пошуку аналогії.

На рівні творчого використання передбачалось виконання таких завдань:

- а) заповнення таблиці аналогічними поняттями;
- б) пошуку „зайвого” об'єкта в переліку аналогічних;
- в) пошуку аналогічних рядів;
- г) проведення умовиводу за аналогією;

При вивченні теми „Порівняння” на рівні теоретичного уявлення учні дізнавалися, що пізнання людини базується на порівнянні, воно є основою усіх методів творчої діяльності. Якою ж є сутність цього широко відомого, розповсюдженого, універсального методу пізнання? Порівняння – це встановлення схожості і відмінності. Воно завжди конкретне: має предмет, проводиться з певною метою і передбачає певну послідовність дій. Порівняння є розумовою діяльністю, у процесі якої відбувається виділення окремих ознак, знаходження спільних і відмінних рис, властивих різним речам і явищам, і на основі цього їх узагаль-

нення, тобто порівняння виступає як обов'язкова умова будь-якої абстракції й усякого узагальнення. Виходить, суть будь-якого порівняння полягає у встановленні загального й відмінного між об'єктами, предметами, явищами, фактами, якостями, процесами тощо [3].

На рівні практичного застосування було встановлено, що предметами порівняння є об'єкти реальної дійсності, їх якості, ознаки, а також факти, явища, події, процеси. Порівнюватися також можуть методи і прийоми роботи, способи вирішення: при цьому необхідно завжди дотримуватися певних вимог до об'єктів порівняння:

1. Порівнювати можна лише однорідні об'єкти, що відносяться до одного класу та мають певну загальну основу.

2. Спільне в порівнянні можна встановлювати лише в тому випадку, коли їх щось відрізняє, а встановлювати різницю між ними можна лише за наявності в них певних подібностей.

3. Нескладні об'єкти порівнювати легше, ніж якості, ознаки об'єктів, процеси чи категорії певного явища.

На рівні узагальнення зазначається, що у практиці навчання інколи обмежуються виявленням лише загальних рис порівнюваних об'єктів. У процесі навчання порівняння застосовується на всіх етапах: при сприйманні нового матеріалу, його узагальненні, уточненні і збагаченні, систематизації і узагальненні, застосуванні в різних умовах. На етапі сприйняття нових знань порівняння, сформульоване у вигляді логічного чи проблемного завдання, допоможе привернути увагу учнів до головного, основного в розповіді вчителя (чи в підручнику), тим самим сприяючи виділенню головного. Пропонувалися вправи:

Вправа 6. Порівняйте подані теми творів. Визначте, які з них є вузкими, а які – ширшими.

1. Ніч. – Осіння ніч. 2. Літні канікули. – Пам'ятний день літніх канікул. 3. Прощальне багаття. – Відпочинок у таборі. 4. Моє хобі. – Як я проводжу вільний час.

На базі інтелектуального вміння порівнювати часто здійснюється узагальнення і систематизація. За ступенем повноти розрізняють повне і часткове порівняння. Перше – вимагає встановлення як подібності, так і відмінності, а друге – тільки подібності і тільки відмінності.

Порівняння розрізняються не лише за ступенем повноти, але й за способами їх здійснення. Вони можуть бути паралельними, послідовними і відстроченими. Паралельними є порівняння синхронно вивченого матеріалу (художніх образів, історичних подій). Наприклад:

Вправа 7. Порівняйте образи Михайла і Сави з твору О. Кобилянської „Земля”.

Послідовними є порівняння фактів, якостей, явищ, процесів, які вивчаються хронологічно, один за одним. Наприклад:

Вправа 8. Порівняйте ранню лірику і драматургію Лесі Українки, зверніть увагу на особливості змін стилю поетеси.

Відстрочене – це порівняння об'єктів, які вивчаються на різних уроках, значно віддалені один від одного часом. Найбільш поширеним порівнянням є послідовне. У літературі, наприклад, воно здійснюється при складанні порівняльних характеристик. Відстрочене порівняння частіше використовується при тематичному та підсумковому повторенні матеріалу.

Використовувалися схеми порівняння, розроблені старшокласниками. Стан сформованості вміння порівнювати перевіряється за допомогою діагностичних вправ. Наприклад:

Вправа 9. Порівняйте лексичне значення поданих прикметників, складіть з ними речення.

Розважальний – розважливий, сумний – сумнівний, пам'ятний – пам'ятливий, жалібний – жалюгідний, веселий – веселковий, грудний – грудневий, волосяний – волоський.

Оцінювання письмових робіт проводиться за системою критеріїв, характерних для цього прийому: чи вказана мета порівняння, скільки ознак відмінності і подібності встановлено, чи зроблено висновок з порівняння. При аналізі важливо враховувати і характер вказаних ознак: тотожні, загальні, конкретно узагальнені, зайві.

Проведений аналіз контрольних робіт у старших класах свідчить про те, що вміння порівнювати залежить в старшому шкільному віці від багатьох факторів, а саме: від рівня розвитку учнів, складності об'єктів, що порівнюються, характеру завдання. Між умінням усвідомлювати подібність і відмінність існує тісний зв'язок. Проте при стихійному формуванні методів і прийомів роботи навіть одинадцятикласники не вміють свідомо порівнювати в обох напрямках, що вказує на недостатню гнучкість, різнобічність їх мислення.

Учитель-філолог аналізує кожен роботу за структурними компонентами порівняння, а на наступному уроці проводить детальний розгляд недоліків і переваг. Результати вражають учнів: здавалося, що порівнювати – це дуже просто. Однак на практиці вони переконуються, що недостатньо знати матеріал, а необхідно ще знати і сутність, правила, схему чи план порівняння.

Наступний етап формування вміння – пояснення учням у вигляді короткого визначення правила-орієнтира користування певним прийомом:

1. Встанови мету порівняння.

2. Пригадай матеріал, який будеш порівнювати.
3. Виділи головні ознаки, за якими буде здійснюватись порівняння.
4. Знайди відмінності чи подібності.
5. Зроби висновок з порівняння.

З літератури це може бути: а) встановить мету порівняння: для чого воно здійснюється, що передбачається отримати в результаті; б) перевірте, чи знаєте ви твори, які порівнюються; в) складіть план порівняння; г) знайдіть подібність-відмінність; д) зробіть висновок (про значення образів у творах, приналежність до того чи іншого літературного напрямку).

Значно полегшує засвоєння сутності цього прийому колективне складання і обговорення плану порівняння, така робота привчає старшокласників мислити послідовно, логічно, вчить роздумувати, відстоювати свої погляди. Техніка складання плану порівняння повинна формуватися послідовно, також важливим дидактичним прийомом є складання таблиць, схем, граматичного та синтаксичного розбору. Вони дозволяють проводити детальний аналіз, порівняння та узагальнення мовних явищ. Повне порівняння передбачає виділення загального й відмінного, а неповне – виконання тільки однієї із цих операцій. У процесі роботи зі схемами старшокласники розуміли, що перед порівнянням необхідно виділити ознаки, за якими воно буде здійснюватися. У ході експериментального дослідження було встановлено, що більш схожі ті об'єкти, у яких є подібність у головному.

На рівні творчого використання старшокласники мають виконати наступні завдання, що відзначатимуть ступінь оволодінням цим умінням:

- а) заповнення таблиці порівняння;
- б) пошуку „зайвого” об'єкта в переліку визначених;
- в) пошуку аналогів;
- г) пошуку протилежних об'єктів;
- д) проведення умовиводу за аналогією;
- е) пошуку закономірностей.

Перше заняття за темою „Узагальнення і систематизація навчального матеріалу” відбувалося у формі вивчення нового. Учитель пояснив, що дидактична сутність узагальнення при вивченні предметів мовно-літературного циклу полягає у виділенні найбільш загальних ознак, характеристик, у формулюванні понять, законів, провідних ідей предмета, що вивчається. Сформулювати правильно проблему – означає забезпечити її рішення. Вирішення проблем, особливо при вивченні гуманітарних предметів, сприяє формуванню філософських узагальнень. У цьому полягає не тільки розвивальна, але й виховна роль наукових

узагальнень, що активно сприяють виробленню наукового світогляду, підвищенню виховної ролі навчання.

На рівні теоретичного уявлення визначається, що узагальнення передбачає вміння аналізувати явища, виділяти головне, абстрагувати, порівнювати. Тому в практиці навчання спочатку відпрацьовуються прийоми аналізу, вміння виділяти головне, порівнювати, оцінювати, визначати поняття. Об'єктом узагальнення можуть бути властивості предметів, певні факти, події, явища, якості та ознаки, відношення, зв'язки, процеси [3]. На основі операцій аналізу й синтезу виникають інші прийоми розумової діяльності, які передбачають появу вміння аналізувати явища, виділяти основне, абстрагувати, порівнювати, – узагальнення.

Дидактична сутність вміння узагальнювати полягає в уявному визначенні загального в предметах або явищах дійсності, на якому ґрунтується їх розумове уявне поєднання.

Було встановлено, що узагальнювати можна лише такі явища, між якими є подібність, тобто те, що в логіці називається „поняття, які можна порівнювати”. Об'єктом узагальнення у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу можуть бути властивості предметів, факти, події, явища, якості, ознаки, відношення, процеси тощо. Об'єкти, що беруться для узагальнення, повинні бути добре відомі старшокласникам. Метою узагальнення є повноцінне засвоєння та застосування знань.

На рівні практичного застосування старшокласники вчаться розрізняти два типи узагальнення: емпіричне й теоретичне. Емпіричне узагальнення відбувається в порівнянні зовнішніх, безпосередньо поданих учню ознак. У процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу, відбувається воно формально-логічним способом підведення конкретних понять під більш широке, родове поняття. Теоретичне узагальнення, як більш складне і подовжене, є ефективнішим для формування найбільш важливих, провідних понять ідей кожного предмета філологічного напрямку, тому що здійснюються на основі аналізу та синтезу.

В узагальненні знань і способів діяльності дуже велика роль належить систематизації. На рівні теоретичного уявлення систематизація – інтелектуальна діяльність, у процесі якої об'єкти, що вивчаються, організуються в певну систему. Важливим її видом є класифікація, тобто розподілення об'єктів за групами на основі встановлення подібності і відмінності між ними. На рівні практичного застосування здійснювалась систематизація таблиць з мовно-літературних предметів, як ми впевнились, відіграють неабияке значення, методика роботи з такими таблицями ґрунтується на принципі систематичності навчання, який передбачає засвоєння знань, навичок та вмінь у певній системі, коли провідне значення мають суттєві риси того, що вивчається, і коли воно в сукуп-

ності є цілісними утворенням – системою. Якщо в молодших класах учитель демонструє учням зразки готових систематизуючих таблиць, за якими здійснюється повторення і узагальнення знань, – старшокласники вчаться самі складати систематизуючі таблиці, зокрема й модельні схеми, знакові моделі; така робота завжди сприятиме формуванню системних знань і високих рівнів узагальнення.

На рівні узагальнення, виділяючи найбільш суттєве у явищах, що вивчаються, учні встановлюють загальні ознаки, роблять висновки, на основі яких вивчаються конкретні явища. Старшокласники, які усвідомлено володіють системою навчальної діяльності, здатні формулювати самостійні узагальнення. Узагальнювальні проблемні завдання сприяють формуванню проблемного бачення світу, розвитку вміння розв'язувати протиріччя, ставити проблему.

Процес формування вміння узагальнювати відбувається за визначеними етапами, як і інші вміння. На першому етапі проводиться визначення наявного рівня сформованості прийому узагальнення у школярів на основі вправ:

Вправа 10. Прочитайте. Оцініть відповіді школярів. Чи всі вони правильні? Спробуйте самі дати вичерпну усну відповідь.

На запитання „для чого мова вивчається в школі?” вчитель одержав кілька відповідей:

– Для того, щоб знати будову мови, її походження і розвиток, значення в суспільстві.

– Вивчаючи мову, ми збагачуємо свою пам'ять новими словами, висловами, вчимось виражати свої думки і почуття точно, виразно, лаконічно і красиво, оволодіваємо мистецтвом спілкування.

– На уроках української мови ми навчаємося грамотно, без помилок, писати і розмовляти.

Вправа 11. За яких умов подані вислови відносяться до фразеологізмів? Зробіть узагальнення і систематизуйте в контексті, користуючись фразеологічним словником.

Сізіфова праця, Ахіллесова п'ята, езонівська мова, Піррова перемога, Ганнібалова клятва.

Крапля камінь точить. І чужого научайтесь й свого не цурайтесь. Солодка й славна смерть за батьківщину. У ріднім краю навіть дим солодкий. Через труднощі до зірок.

На наступному етапі – вчитель-філолог детально аналізує роботу, звертаючи увагу на глибину, доведеність, широту і системність узагальнення. Він відзначає приклади повноцінних узагальнень, показує їх важливість для оволодіння предметами мовно-літературного циклу. Старшокласники переконуються в тому, що недостатньо знати окремі фак-

ти, аналізувати, порівнювати їх, необхідно також уміти робити висновки, знати правила правильного узагальнення.

Наступний етап – робота над осмисленням сутності узагальнення – означає в думках виділити загальні, суттєві ознаки об'єктів. Учитель-філолог наводить приклади різних узагальнень. Правило-орієнтир для теоретичного узагальнення старшокласники можуть подати в такому вигляді:

1. Виділіть головне поняття із запропонованого вам завдання. Перевірте, як ви розумієте його зміст.

2. Відберіть основні, типові факти з матеріалу певної теми (розділу, курсу), характеристики.

3. Порівняйте між собою, визначте загальне, суттєве, прослідкуйте його розвиток.

4. Зробіть висновки, тобто сформулюйте тенденцію, провідну ідею, закономірність, закон.

Процес формування вміння узагальнювати проходить більш успішно, якщо вчителі користуються різними методами, що допомагають наблизити пізнання учня до пізнання молодого вченого. З віком ефективність методів самостійної роботи старшокласників зростає і, навпаки, ефективність методів, де наявна значна участь учителя зменшується. Етапи і методика формування вміння узагальнення є аналогічними, окрім змісту самого поняття. Навчання старшокласників прийомів узагальнення і систематизації у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу сприяють завдання, що передбачають:

а) заповнення таблиці узагальнення і систематизації поняттями;

б) узагальнення і систематизація перерахованих об'єктів за вказаною основою;

в) узагальнення і систематизація перерахованих об'єктів за самостійно обраною основою;

г) складання схеми узагальнення і систематизації вказаного поняття.

На рівні творчого використання для контролю сформованості цього вміння потрібні завдання, виконання яких передбачає:

а) пошук узагальнювального поняття;

б) пошук способу поділу (поєднання) об'єктів за заданою ознакою;

в) пошук способу поділу (поєднання) об'єктів за різними ознаками.

На рівні теоретичного уявлення ми інформуємо, що основна суть і особливість класифікації полягає в тому, що при її виконанні необхідно відокремити часткові ознаки об'єктів (предметів, явищ тощо) від спільних ознак й актуалізувати родові поняття, які поєднують ці спільні ознаки.

Учителем відзначається, що уявний поділ предметів на групи, залежно від подібності й відмінності їх одне від одного, називається класифікацією. Класифікація – поділ безлічі досліджуваних понять на класи й види. Цією розумовою операцією ми широко користуємося в процесі навчання [5].

Старшокласники дізнаються, що класифікація є багаторівневим феноменом. Кожному рівню можна дати назву, яка відповідає певному поняттю. Поняття, що поєднує всі об'єкти, які підлягають класифікації, суб'єкти навчального процесу домовилися називати класовим. Поняття наступного рівня, що входять до складу класового, – родовими. Вони містять підставу для об'єднання видових понять. Назви об'єктів, які підлягають класифікації, вирішили визначати видовими поняттями. Відзначається, що видові поняття неподільні, багаторівневність класифікації, співвідпорядкованість рівнів називається її ієрархією. Старшокласники дізнавалися, що один об'єкт у класифікації не може входити до кількох груп, розташованих на одному рівні, а поділ запропонованих об'єктів повинен бути остаточним і без стрибків.

На рівні практичного застосування вивчалися способи класифікації навчального матеріалу. Спочатку старшокласникам пропонувалося назвати вже відомі класифікації, або пояснити, що це таке. Питання викликали в них труднощі. Враховуючи це, вчитель пояснив, що класифікація подібна до групування, проте має й свої відмінності. Учні визначили правила класифікації, вони засвоїли, що для її здійснення добирається загальна основа для всіх запропонованих об'єктів. Для вибору основи спільне визначають тільки в головному.

Далі старшокласники під керівництвом учителя працювали з текстами: класифікували терміни і поняття, потім порівнювали отримане. Наприклад:

Вправа 12. Визначте, на які групи поділяються слова: *а) за сферою їх використання у мовленні; б) за часом їх утворення і вживання; в) за походженням.*

Вправа 13. Прочитайте прислів'я. З'ясуйте, в якій синтаксичній ролі виступають у ньому іменники, дібравши правильну відповідь.

Сім баб – сім рад, а дитя безоке.

Іменники виступають у ролі: *а) підмета; б) присудка; в) додатка; г) обставини; г) означення.*

Вправа 14. Класифікуйте іменники, які в деяких відмінках мають паралельні форми.

А. 1. Болото. 2. Львів. 3. Знання. 4. Кінь. 5. Дорога. 6. Верф. 7. Темп. 8. Бій. 9. Сирота. 10. Залізничник.

Учні виділяли рівні класифікації при узагальненні цього вміння, міркували, чи можна політичну лірику і громадянську об'єднати в одну

групу. Думали, що в цій класифікації є видовими, родовими й класовими поняттями. Потім школярі виділяли й записували етапи класифікації:

1. Встанови головну спільну ознаку для всіх об'єктів.
2. Визнач підставу для поділу об'єктів на групи.
3. Визнач підставу для поділу груп на підгрупи.
4. Встанови чи структурно правильно (поетапно) проведений поділ.

Рівень творчого використання перевіряється завданнями, що передбачають:

- а) заповнення схеми класифікації поняттями;
- б) класифікацію перерахованих об'єктів за вказаною основою;
- в) класифікацію перерахованих об'єктів за самостійно обраною основою;
- г) складання схеми класифікації вказаного поняття.

При вивченні теми „Конкретизація” на рівні теоретичного уявлення інформуємо старшокласників, що філософія вважає конкретним реальний об'єкт у всьому багатстві його змісту. Тому конкретність мислення вимірюється не безпосередньо, а лише його відповідністю дійсності, яка перевіряється і здійснюється практикою [6]. Таким чином, необхідно розрізнити почуттєво-конкретне (речі, факти) і мисленно-конкретне (образи, поняття). Конкретне в мисленні – це зміст понять, що відображають об'єктивну дійсність. За особливостями процесу і кінцевого результату конкретизації розрізняють два її способи: емпіричний і теоретичний. Емпірична конкретизація здійснюється образно-наочними засобами (безпосередньо спостерігаючи за предметами, діями з ними, ілюстраціями, таблицями, малюнками тощо). Теоретична (мислиннева) конкретизація створюється словесними засобами [5]. Застосування способів емпіричної і теоретичної конкретизації в навчанні залежить від багатьох дидактичних факторів: змісту навчального матеріалу, пізнавальних та вікових можливостей учнів та ін. [4]. У старших класах зростає роль мисленневої (теоретичної) конкретизації. На рівні практичного застосування для того, щоб конкретизація була успішною, необхідно врахувати такі дидактичні показники: інформованість методу, прийому, який застосовується, ступінь відомості, труднощі способу діяльності для учнів, варіативність вправ. Чим більше інформації для учнів охоплює питання, тим воно для них конкретніше.

При проведенні занять за темою „Способи конкретизації навчального матеріалу” важливою умовою повноцінної конкретизації є його відпрацювання на практиці. Прийомів конкретизації в педагогічній практиці відомо чимало, але найбільш розповсюдженими у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу є такі, як конкретизація

через приклад, через вирішення задач за зразком, через самостійне складання задач старшокласниками.

Схема конкретизації:

1. Прочитай уважно умову завдання, виділи відоме і невідоме.
2. Намагайся згадати (чи подивися в підручнику), який закон, теорія, правило відповідає цьому випадку.
3. Якщо знаєш відповідне правило, то задача вирішується на підставі знань.
4. Якщо не знаєш – вивчи спочатку це правило, закон, теорію.
5. Виріши це завдання, перевір себе, склавши аналогічне завдання.

На рівні узагальнення прийом конкретизації через самостійне складання задач старшокласниками є свідченням найвищого рівня оволодіння вміннями застосовувати прийом конкретизації. На уроках мови і літератури конкретизація дозволяє більш успішно розвивати творчу спрямованість мислення учнів. Цьому сприяють такі вправи:

Вправа 15. Прочитайте подані вислови. Виберіть з них ті, які ви зможете конкретизувати, додавши власні міркування, спостереження.

1. Ніяка причина не вибачає неввічливості (Т. Шевченко). 2. Ви споглядаєте зірку з двох причин: тому, що вона блищить, і тому, що вона незбагненна. Але поряд з вами – сяйво ще ніжніше і таємниця ще глибша – жінка (В. Гюго). 3. Щоб розпізнати людину, треба її полюбити (Л. Фейєрбах). 4. Усміхнись над своїми прикрощами і гіркота їх зникне. Усміхнись над своїм супротивником – зникне його озлоблення. Усміхнись і над своїм озлобленням – зникне і воно (Я. Райніс).

Щоб підтвердити, що це інтелектуальне вміння перебуває на рівні творчого використання, старшокласникам недостатньо вказати лише на його суттєву ознаку, треба організувати роботу по засвоєнню цієї ознаки на конкретних прикладах, де об'єкт виступав би в різних формах. У результаті такої варіації типових форм в учнів конкретизується первинне уявлення про об'єкт.

Розглянемо третій етап нашого дидактичного процесу – формування творчо-рефлексивних умінь.

Недооцінка важливості формування стратегічних способів мислення в процесі навчання предметів мовно-літературного циклу може привести до інстинктивної навчальної діяльності. У рішеннях будь-яких проблем вміння моделювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати і будувати стратегії є стратегічними способами діяльності, без яких тактичні способи можуть бути знеціненими. У процесі навчання мови і літератури ці способи наукового пізнання ще не отримали належного застосування і розповсюдження у шкільній практиці.

Дослідження педагогів-дидактів свідчать, що найінтенсивніше здатність школярів до творчої інтелектуальної діяльності розвивається тоді, коли в процесі навчання від початкової школи до середньої послідовно зростає тенденція до пояснення причин явищ й аналітичного способу пізнання.

У теорії пізнання відзначають шляхи і методи наукового пізнання. До перших належать діалектичний і формально-логічний, теоретичний і емпіричний, дедуктивний і індуктивний шляхи пізнання; до методів емпіричного пізнання філософи відносять спостереження, експеримент, вимірювання; до методів теоретичного пізнання – аналіз і синтез, абстрагування і конкретизацію, узагальнення і аналогію, ідеалізацію і формалізацію, аксіоматичний метод, системно-структурний підхід. Методом наукового пізнання, який узагальнює в собі теоретичне й емпіричне, індукцію і дедукцію, є моделювання [5].

Застосування методів наукового пізнання, як при формуванні тактичних прийомів, вимагає врахування основних дидактичних умов: мети, змісту і закономірностей навчання, вікових і індивідуальних особливостей учнів, майстерності вчителя. Виходячи з цього, важливо зазначити, які методи наукового пізнання потрібні в школах саме у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу.

Як підтверджує наше дослідження, у шкільній практиці доцільно спочатку сформулювати тактичні способи мислення, а на їх основі вже поступово формувати стратегічні способи, з яких найважливішим є моделювання, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, прогнозування і побудова стратегій.

Вивчаючи тему „Моделювання”, у формі лекції подається теоретична частина. Старшокласники дізнаються, що це метод дослідження (чи навчання), який передбачає створення штучних чи природних систем (моделей), котрі імітують суттєві властивості оригіналу.

На рівні теоретичного уявлення старшокласникам подають інформацію про те, що одним із стратегічних способів інтелектуальної діяльності є побудова моделей. Класифікації моделей дуже багато, але в шкільній практиці важливо розрізняти матеріальні й ідеальні (мисленеві) моделі. Головні функції моделей – описова, конструктивна і евристична. Описова функція моделі полягає в тому, що в досліджуваному об'єкті виділяються і узагальнюються суттєві компоненти та взаємозв'язок між ними. Конструктивна функція моделі полягає у її здатності служити орієнтиром, застосовувати здобуті знання в нових ситуаціях.

Моделі дозволяють вирішувати задачі, що вимагають перенесення знань у нову ситуацію. Адже модель – це місток від абстрактного до

конкретного, яким просувається думка учня. Евристична функція моделі сприяє прогнозуванню (наприклад, вивченню закономірностей у нових умовах).

На рівні практичного застосування, залежно від основної дидактичної функції, розрізняють три види моделей: описова, конструктивна і евристична. Описові моделі дають можливість стисло висловлювати інформацію і відтворювати її. Конструктивні моделі більш орієнтовані на застосування знань, евристичні – на оволодіння новими знаннями, узагальнення і систематизацію. При цьому форма виразу моделей може бути різною: модельна схема, знакова модель, графічна, образна та ін.

Модель – досить відносна й абстрактна копія оригіналу. Для того, щоб допомогти старшокласникам побачити за нею реальність, зрозуміти її широке методологічне значення, можна застосовувати її в рамках проблемного навчання: з її допомогою може бути створена проблемна ситуація, сформульована гіпотеза; побудова моделі може стати вирішенням проблеми, підсумком творчого пошуку.

В ході дослідно-експериментального дослідження встановлено, що особливо велика роль моделей при проблемному навчанні в старших класах – саме проблемне бачення світу допомагає старшокласникам зрозуміти його складність і суперечливість, закріпити світоглядні позиції. А модель є тією опорою, з якої починається рух думки учнів до вирішення проблеми. І якщо в середньому шкільному віці доцільніше застосовувати моделі в евристичній бесіді і самостійних роботах, то в старших класах у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу моделі вже можуть служити центром проблемного викладання матеріалу вчителем.

Моделювання у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу підвищує здатність до засвоєння складних теоретичних знань, викликає інтерес до самого процесу пізнання, розвиває творче мислення старшокласників. Значні можливості моделювання мають етапи сприйняття і осмислення матеріалу, його застосування і узагальнення. Евристичні і прогностичні функції моделювання розширюються, якщо цей спосіб пізнавальної навчальної діяльності застосовується не як ізольований засіб навчання, а в складі системно-структурного методу.

На рівні узагальнення при визначенні моделей важливими є дві характеристики саме у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу: модель замінює об'єкт вивчення; знаходиться з ним у певних відносинах. Рівень відповідності моделі оригіналу може бути різним: подібність, аналогія, ізоморфізм (взаємно-однозначна відповідність структур моделі і прототипу), гомоморфізм (узагальнена відповідність).

Моделювання – це процес створення моделей і робота з ними. Сприяють формуванню цього вміння такі вправи:

Вправа 16. *Змодельуйте події у творі „Майстер і Маргарита” М. Булгакова за умов відсутності образу Воланда (вказіть, як це впливатиме на сюжетні лінії, перебіг подій, внутрішній конфлікт історичного і духовного та кінцівку твору).*

Навчання старшокласників моделюванню у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу розвиває їх творче інтелектуальне мислення. Основний шлях формування в учнів уміння моделювати такий самий, як при навчанні тактичним прийомам мислення. Спочатку вчитель-філолог при поясненні нового матеріалу використовує як матеріальні, так і ідеальні моделі на матеріалі предметів мовно-літературного циклу, звертаючи увагу не лише на зміст навчального матеріалу, але й на методи його викладання за допомогою моделей, на місце і характер моделі, потім пропонує старшокласникам контрольну (діагностичну) роботу, до якої треба цю чи подібну модель застосувати.

У процесі навчання предметів мовно-літературного циклу необхідно звертати увагу старшокласників на роль і значення моделей у навчанні саме цих предметів, створювати атмосферу зацікавленості новим способом роботи. Старшокласники під керівництвом учителя осмислюють сутність і характер моделей в певному предметі, можливості їх знакового виразу, правила використання при вивченні матеріалу, вирішенні задач, узагальненні та систематизації знань. Під час виконання письмових робіт, вирішенні пізнавальних задач учні використовують готові моделі, вони поступово вчать їх трансформувати, реконструювати.

Для того, щоб допомогти учням швидше оволодіти новим способом моделювання в проблемному навчанні, можна скористатися такими прийомами:

- структурування етапів пізнавального пошуку;
- проговорення етапів вирішення проблеми;
- переформулювання висунутої проблеми;
- повторення правил тих прийомів, які необхідні для вирішення певної проблеми;
- складання орієнтовних схем – форми вираження моделей;
- порівняння різних шляхів вирішення проблеми;
- знакове кодування висновків про способи вирішення;
- формулювання аналогічних проблем.

Методика навчання моделюванню (шляхи й етапи) аналогічна методиці навчання учнів тактичних прийомів мислення: учні повинні свідомо оволодіти способами моделювання. Зрозуміло, що процес цей

більш тривалий і складний, ніж при оволодінні прийомами виділення головного, порівняння чи конкретизації.

На рівні творчого використання учні вміють створювати власні, оригінальні моделі викладання матеріалу, його узагальнення, моделі для виконання окремих завдань, вирішення задач. На рівні творчого використання це вміння існує тоді, коли старшокласник може виконати такі завдання:

- а) встановити зв'язок між моделями;
- б) трансформувати готову модель, відповідно до задачі;
- в) створити власну оригінальну модель виконання завдання.

Навчивши старшокласників розрізняти і відтворювати готові моделі, вчитель-філолог повинен орієнтувати їх на застосування цих моделей у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу, що дозволить реалізувати, крім описової і евристичної, дійову (конструктивну) функцію моделей. Важливо, щоб і вчителі і учні бачили в кожній моделі не тільки перший крок шляху пізнання складних процесів мови і літератури, але й план подальшого вдосконалення своїх знань.

Наступні теми були запропоновані старшокласникам, для яких професійна орієнтація постає першочерговим завданням у житті. Стратегічні інтелектуальні вміння сприятимуть не тільки розв'язанню навчальних завдань, а й життєвих проблем.

Перше заняття з теми „Причинно-наслідкові зв'язки в навчальному матеріалі” починалося з постановки запитання: „Чи можуть відбуватися події без причини і чи можуть відбуватися події, які не викликають ніякого наслідку?”. У процесі евристичної бесіди встановлювалося, що все має причину й наслідки. У випадку, коли ми їх не можемо визначити, то це свідчить тільки про обмеженість наших знань про певний феномен.

На рівні теоретичного уявлення встановлення причинно-наслідкових зв'язків є одним із основних стратегічних способів інтелектуальної діяльності, без яких тактичні способи можуть бути знецінені. Філософські науки стверджують, що все має причину й наслідок. Причинно-наслідкові зв'язки розрізняються за обсягом матеріалу – загальні зв'язки характерні для великої кількості явищ і подій (ці зв'язки прирівнюються до законів); часткові причинно-наслідкові зв'язки властиві окремим явищам або подіям.

Далі на рівні практичного застосування учні працювали з художніми текстами, де відбувалися події, в яких кожне явище є одночасно й причиною наступних явищ, подій і наслідком попередніх. З метою встановлення причинно-наслідкового ланцюга подій на рівні узагаль-

нення було опрацьовано сюжетні лінії таких творів: „Кайдашева сім'я” І. Нечуй-Левицького, „Борислав сміється” Івана Франка, „Хазяїн” І. Карпенка-Карого тощо. Учні наводили приклади причинно-наслідкових зв'язків у мові, громадському житті, історичних подіях. Учитель демонстрував старшокласникам схеми з різними видами причинно-наслідкових ланцюгів на матеріалі предметів мовно-літературного циклу. Наприкінці заняття для закріплення вивченого проводився розбір завдань на причинно-наслідкові зв'язки з першої контрольної роботи.

На рівні творчого використання старшокласників це вміння перебуває тоді, коли старшокласник може виконати такі завдання:

- а) знайти причину події;
- б) визначити наслідки;
- в) встановити причинно-наслідкові зв'язки.

На рівні теоретичного уявлення особливе місце у формувальній методиці посідає удосконалення умінь побудови стратегій і прогнозування перебігу подій. Для старшокласників набуває великого значення усвідомлення правил, за якими варто діяти, тобто вибір адекватної стратегії розв'язання проблеми. Початковим кроком є виявлення завдань, що потребують засвоєння алгоритму. Традиційні методи корисні на етапі отримання фактичного матеріалу, його групування і систематизації. Для отримання знань загальнонаукового значення необхідні вже методи вищого порядку і серед них прогнозування. Прогностика – це наукова дисципліна про закономірності розробки прогнозів [5].

Сфера застосування прогностики дуже велика, всі види навчальної діяльності учнів у школі мають базу для реалізації цього цінного методу наукового пізнання. Проте, за винятком історії і народознавства, жодна навчальна дисципліна не включає в себе цей метод пізнання.

Сучасна наукова прогностика має значну кількість методів прогнозування. За даними вчених, тільки в науково-технічному прогнозуванні використовується більше 140 різних за рівнем і масштабами прогностичних методів і прийомів. Очевидно, що не всі вони можливі для застосування в шкільному навчанні і не всі однаково є значущими [7].

Більш значущими серед них є методи екстраполяції, експертних оцінок, моделювання і гіперболічні методи. Про моделювання, як окремий метод наукового пізнання, вже йшлося вище. Цей метод може виступати і як метод прогнозування результатів будь-якої діяльності. Серцевиною акту творчості є гіпотеза. Слово „гіпотеза” в перекладі з грецької означає „основу”, „передбачення”. Це передбачувальні судження, і

разом з тим, – сам процес висунення, обґрунтування і доведення якихось ідей. У науковому пошуку гіпотеза служить ланкою, що з'єднує експериментальні дані з теоретичними знаннями. Гіпотеза формулюється у вигляді таких понятійних узагальнень, котрі дозволяють подивитися на предмет ніби „зверху”, з висоти теорії, не звертаючись після кожного кроку роздумів до дослідних результатів [5]. Гіпотеза не тільки пояснює вже відомі факти, з допомогою цього феномену передбачається існування ще невідомих фактів, явищ і законів. Нові знання виникають у рамках гіпотези різними шляхами. Часто виявляється, що нові факти відносяться до іншої предметної галузі і не узгоджуються з усталеними уявленнями, а інколи і прямо суперечать цим уявленням. В цьому випадку доводиться шукати нові способи пізнання і пояснення вже відомого.

В ході експериментального навчання було встановлено, що механізм виникнення гіпотези залежить від того, у якому відношенні знаходиться відоме і нове в проблемній навчальній ситуації. Як же з'являються гіпотези в нашій свідомості, зокрема у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу? Зрозуміло, вони виникають тоді, коли думають, і у тих, хто мислить, навіть не зовсім точно припущення корисніше, ніж сприймання знань на віру.

Гіпотеза – не просто припущення, а обґрунтована пропозиція. Доводити можна різними шляхами – аналогією, експериментом, застосуванням загального закону в конкретній ситуації [7].

На рівні практичного застосування можуть використовуватись такі прийоми прогнозування: образне уявлення об'єкта, асоціація, екстраполяція (розповсюдження знань, отриманих із спостережень над однією частиною явища, на другу його частину); аналогія, розглядання об'єктів (предмета) з різних боків, особисте уподобання, цілісне бачення проблеми.

Було встановлено, що прийом екстраполяції пов'язаний і заснований на прогнозуючій функції мозку. Визначимо деякі з них саме на матеріалі предметів мовно-літературного циклу: перенесення об'єкта в майбутнє, довільна зміна параметрів, прийом парадоксів. У теоретичному пошуку, що реалізується за допомогою прогностики, ефективним виявляється прийом перенесення. Здатність перенести невідомі знання, уміння, способи діяльності в іншу ситуацію – яскрава ознака творчого інтелектуального мислення. Учитель-філолог на практичному занятті пропонує старшокласникам спробувати застосувати який-небудь феномен в різних ситуаціях, знайти різні функції цього явища [7].

На рівні узагальнення для формування навичок побудови стратегій

і прогнозування перебігу подій старшокласникам пропонуються типові вправи на матеріалі мовно-літературних предметів (наприклад: підготуй доповідь на вибрану тему, передбачаючи питання слухачів, зроби тези відповідей і т.д.), які дозволяють виявити та усвідомити основні дії, потім створити алгоритм (самостійно чи за допомогою вчителя; у вербальній або письмовій формі). Для цього вчителю доцільно розділити завдання, що повинні бути розв'язані самостійно, й надати опору для самоконтролю, коли учень може зіставити власні дії з тими, що вимагаються. Надалі учні виконують вправи на закріплення алгоритму, згортаючи проміжні дії. Таким чином, інтелектуальне вміння будувати стратегії у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу може бути закладено при розв'язуванні певних типових завдань. Старшокласники мають усвідомити умови ефективності цього алгоритму й опанувати інший спосіб стратегій розв'язування навчальних завдань.

Вправа 17. Твір – „Гайдамаки” Т. Г. Шевченка.

Гіпотеза – чи могло б перерости повстання, описане Т. Г. Шевченком, у визвольний рух за незалежність України, якщо б Катерина II зрадницьки не придушила б цей виступ ?

Завдання: Уявіть себе на місці Максима Залізняка, який закінчив визвольну діяльність проти польської шляхти перемогою. Ваші подальші дії пов'язані з: 1) побудовою васальських стосунків з Росією, 2) боротьбою за повну незалежність України?

/Будуючи стратегію, можете враховувати знання з історії, якими ви володієте та актуальні проблеми у сучасній політиці України/.

Працюючи над аналогічними вправами, вчитель допомагає на початковому рівні сформулювати гіпотезу, побудувати алгоритм, зробити дослідження та узагальнити результати. Поступово старшокласники мають самостійно виконувати ці етапи та знаходити нові проблеми для побудови стратегій і прогнозування перебігу подій.

На рівні творчого використання старшокласників це вміння перебуває тоді, коли старшокласник може виконати такі завдання: а) визначити гіпотезу прогнозування; б) побудувати алгоритм вирішення завдання; в) перенести відоме в невідоме середовище з прогнозуванням перебігу подій.

Підсумуємо – управління процесом є однією із спроб теоретичного обґрунтування і практичного застосування моделі формування інтелектуальних умінь старшокласників на факультативних заняттях у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу. Теоретичний матеріал підбирався відповідно до вікових особливостей учнів з урахуванням іс-

нуючого рівня знань з базових предметів. Практична частина складалася із завдань, які одночасно з отриманням певної суми знань служать або для осмислення суті прийомів і вивчення їх структури, або для застосування прийомів, або для узагальнення прийомів і перенесення їх у нові ситуації.

Література

1. Профільне навчання: теорія і практика / за ред. канд. пед. наук Л. А. Липової. – К. : ВВП „Компас”, 2007. – 192 с.
2. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.С.К., 2005. – 192 с.
3. Поспелов Н. Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников. / Н. Н. Поспелов, И. Н. Поспелов – М. : Педагогика, 1989. – 152 с.
4. Інноваційні технології викладання української мови та літератури в школі і ВНЗ: проблеми та пошуки : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. – Житомир : Полісся, 2004. – 212 с.
5. Философский словарь. / под ред. И. Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1987. – 588 с.
6. Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 837 с.
7. П'ятницька-Позднякова І. С. Основи наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. / І. С. П'ятницька-Позднякова. – К., 2003. – 116 с.
8. Бондар В. І. Дидактика. / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
9. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі: Навчальний посібник / В. І. Бондар. // АПН України, Нац. Пед.ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000. – 191с.
10. Березок О. С. Моделювання педагогічних ситуацій як метод підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями : монографія. / О. С. Березюк. – К. : Наук. вид. Академія, 2003. – 160 с.
11. Гончаренко С. У. Методика як наука. / С. У. Гончаренко // Шлях освіти. – 2000. – № 1. – С. 2-6; № 2. – С. 5-11.
12. Наукові основи методики літератури: Навчально-методичний посібник / за ред. докт. пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України Н. Й. Волошина. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
13. Ничкало Н. Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної освіти // Неперервна профільна освіта: теорія і практика : зб наук. праць / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – К., 2001. – Ч. 1 – С. 35-45.
14. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. для студ.в вищ. навч. зал. освіти. / Є. А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
15. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті. / підг. : С. П. Бондар, Л. Л. Момот, А. А. Липова, Н. І. Головка. – Рівне : „Теніс”. – 2003. – 200 с.
16. Практикум з педагогіки : навч. посіб. / за заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка. – Житомир : Житомир. держ ун-т, 2005. – 483 с.
17. Gardner H. Frames of Mind. / H. Gardner. – N. Y., 1985. – 150 p.

ВИСНОВКИ

Наукові праці колективної монографії науковців Житомирської науково-педагогічної школи засвідчили, що розвиток сучасної освіти реалізується на засадах інноваційних євроінтеграційних перетворень: науковцями активно розробляються філософські аспекти модернізації освіти, вивчається історичний досвід та реалії сучасного стану розвитку освіти у контексті трансформації суспільства і світу в цілому, здійснюється пошук нового образу сучасної освіти, окреслюються ціннісні виміри освітнього середовища. Важливим для української освіти є впровадження європейських норм і стандартів у системи вищої педагогічної та середньої освіти, реформи в галузі яких проведені у країнах Європи ще на початку 90-х років. При цьому освіта XXI століття вимагає усвідомлення, успадкування, трансляції та збереження загальнолюдських цінностей на етнокультурному, міжкультурному та полікультурному рівнях.

Науковці визнають, що дослідження інноваційних тенденцій в освіті має кардинальне значення для її розвитку як на національному, так і глобальному рівнях, для впровадження у навчально-виховний процес провідних принципів філософії освіти (філософські основи педагогічної теорії) і педагогічної антропології (людиназнавчі засади вчення про людину), андрагогіки (науки про навчання дорослих), акмеології (науки про досягнення вершин творчості у професійній діяльності), синергетики (сучасної галузі міждисциплінарних досліджень систем та їх розвитку); інноватики (науки про нововведення), аксіології (науки про людину як найвищу цінність), сучасної психолого-педагогічної науки.

Особливу увагу науковців було привернуто на такі аспекти модернізації сучасної освіти, що потребують глибокої теоретико-методологічної рефлексії, як:

- інноваційні тенденції розвитку суспільства та їх вплив на сучасну освіту як суспільний інститут;
- нові перспективи розвитку технологій педагогічної освіти в контексті ідей сталого розвитку світового співтовариства;
- культурологічні і ціннісні виміри розвитку інноваційної педагогічної освіти; аксіологічні засади створення національної та європейської єдності;
- фундаменталізація та інтеграція як дидактичний принцип сучасної освіти;
- міждисциплінарний напрям розвитку педагогічної теорії і практики;
- інноваційні засади педагогічного менеджменту;
- педагогічна майстерність, творчість і технології у педагогічній

професійній освіті;

- проблеми розвитку сучасної освіти в полікультурному просторі глобалізованого світу.

Таким чином, одним із пріоритетних напрямів діяльності науково-педагогічної школи "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів" є експериментальне впровадження у навчальний процес ефективних інноваційних технологій навчання:

- модернізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у контексті Болонських інновацій;

- психолого-педагогічної підтримки обдарованих студентів;

- педагогічної технології "Діалог культур" як засобу формування професійної компетентності майбутнього учителя;

- інноваційної технології міжкультурної взаємодії учасників навчального процесу;

- технології освітньо-виховних систем;

- технології організації художньо-технічної творчості молоді;

- технології особистісно орієнтованого підходу до процесу професійної підготовки майбутніх учителів;

- технології професійної освіти у контексті акмесинергетичного підходу.

Ураховуючи зазначене вище, можна запропонувати перспективні напрями наукового пошуку Житомирської педагогічної наукової школи:

- подальша підготовка нової генерації педагогічних кадрів інноваційного спрямування;

- реалізація міждисциплінарного інтегративного підходу до розробки та створення програм, підручників, навчальних посібників з урахуванням нових умов розвитку українського суспільства та світового співтовариства;

- дослідження проблем формування професійної компетентності майбутніх фахівців для успішної роботи у сучасному швидкозмінному світі, який характеризується швидким розвитком інноваційних технологій у всіх галузях науки і техніки;

- збагачення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців інформацією про інноваційні педагогічні технології та методики навчання;

- застосування інноваційних методів навчання для забезпечення модернізації на засадах інноваційної педагогічної освіти.

Відтак, педагогічна інноватика стає спеціальною галуззю наукового знання, що характеризується певним змістом, принципами і закономірностями розвитку. Педагогічні інновації за своєю природою є результатом творчого наукового пошуку оригінальних нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Дубасенюк Олександра Антонівна – докт. пед. наук, професор, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Антонова Олена Євгеніївна – докт. пед. наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Башманівський Олексій Леонідович – канд. пед. наук, заст. директора ННІ філології та журналістики, старший викладач, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Березюк Олена Станіславівна – канд. пед. наук, доцент, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Вітвицька Світлана Сергіївна – канд. пед. наук, професор, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Власенко Ольга Миколаївна – канд. пед. наук, доцент, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Вознюк Олександр Васильович – канд. пед. наук, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Дем'янчук Олена Олексіївна – психолог, психотерапевт, дійсний член Європейської асоціації психотерапевтів, здобувач, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Дупак Надія Василівна – канд. пед. наук, доцент, Інститут педагогічної освіти Міжнародного Економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне.

Єремєєва Віра Модестівна – канд. пед. наук, доцент, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Захарчишина Юлія Михайлівна – викладач Житомирського військового інститут ім. С. П. Корольова Національного авіаційного університету, аспірант кафедри педагогіки, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Карлюк Світлана Олександрівна – канд. пед. наук, викладач, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Клименюк Юлія Михайлівна – канд. пед. наук, старший викладач, Житомирський державний університет імені Івана Франка

Корінна Людмила Віталіївна – канд. пед. наук, доцент, директор Житомирського обласного педагогічного ліцею Житомирської обласної ради.

Королюк Олена Миколаївна – канд. пед. наук, старший викладач, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Колесник Наталія Євгенівна – канд. пед. наук, старший викладач, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Копетчук Валентина Анатоліївна – канд. пед. наук, проректор, Житомирський інститут медсестринства.

Костюшко Юрій Олексійович – канд. пед. наук, доцент, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Лісова Світлана Валеріївна – докт. пед. наук, професор, директор Інституту педагогічної освіти Міжнародного Економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне.

Осадчий Микола Мефодійович – канд. фіз.-мат. наук, професор, проректор, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Піддубна Оксана Михайлівна – старший викладач, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Сидорчук Нінель Герандівна – канд. пед. наук, доцент, докторант кафедри педагогіки, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Слінчук Валентина Іванівна – заступник директора Новогуївинської гімназії Житомирського району, аспірант кафедри педагогіки, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Чемерис Ольга Анатоліївна – канд. пед. наук, старший викладач, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Щерба Наталія Сергіївна – канд. пед. наук, викладач, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Якса Наталія Володимирівна – докт. пед. наук, доцент, Таврійський національний університет ім. І. В. Вернадського, м. Сімферополь.

Наукове видання

**ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА:
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ**

Монографія

Колектив авторів:

Дубасенюк Олександра Антонівна,
Лісова Світлана Валеріївна,
Осадчий Микола Мефодійович,
Антонова Олена Євгеніївна,
Вітвицька Світлана Сергіївна та ін.

Комп'ютерний макет: О. В. Вознюк, О. М. Королюк

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 07.12.09. Формат 60x90/16. Папір офсетний.

Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.

Ум. друк. арк. 33.0. Обл. вид. арк. 32.0. Наклад 300. Зам. 276.

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
Свідоцтво про державну реєстрацію:
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua