

ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

На основі теоретичних досліджень і проведеного педагогічного експерименту аналізуються спеціальні дидактичні принципи формування професійної компетентності вчителя.

Дидактичні принципи є тим фундаментом, на якому ґрунтується теорія вищої освіти і навчання. Вони визначають зміст, організаційні форми і методи побудови навчального процесу у вищій школі. Спираючись на них, можна осмислити та систематизувати фактичний досвід викладання кожної дисципліни, розробити методичку оволодіння нею.

Результати теоретичних досліджень і проведеного педагогічного експерименту дають підстави для висновку, що на практиці не всіх дидактичних принципів з існуючої системи дотримуються в належній мірі. З позицій кінцевої мети навчання в педвузі є потреба акцентувати увагу молодих викладачів на педагогічних особливостях деяких з них і критично оцінити їх щодо професійної діяльності. Серед них передусім заслуговують на увагу: принцип пріоритетності фундаментальної підготовки (фундаментальності), принцип професійної спрямованості навчально-виховного процесу, принцип єдності навчальної та дослідницької роботи, програмно-цільовий принцип.

Суттєвою ознакою дидактичних принципів є їх комплексність, яка вимагає, щоб ці принципи втілювалися у вузівську практику не в ланцюжку, послідовно один за одним, а фронтально, одночасно, органічно, нерозривно. Комплексна реалізація дидактичних принципів аж ніяк не означає їх злиття (така думка дістала найбільш повне висвітлення в працях Б.Т.Лихачова), а є виявом на практиці ідеї цілісності педагогічного процесу.

Важливо, щоб вузівські дидактичні принципи були скорельовані гуманітарно-педагогічним принципом науки, оскільки останній є системоутворюючим фактором в організації відбору змісту наукових і гуманітарних знань для реалізації професійних цілей. На думку С.Б.Шаргородської, гуманітарно-педагогічний принцип науки зумовлює необхідність адаптації до суспільної свідомості наукових знань та механізму щодо їх одержання з використанням засобів, які відрізняються від специфічно професійної мови науки.

Педагогічний досвід переконливо свідчить, що фундаменталізація навчання, в основі якої лежить дидактичний принцип науковості, - головний шлях формування компетентних дій учителя. Вчитель, який не має належної фундаментальної бази, не може піднятися до високого творчого рівня. Йому важко орієнтуватися в змінах, що вносяться в навчальні програми і підручники, викладати нові розділи, трансформувати наукову систему знань у навчальну.

За влучним висловлюванням відомого фізика-методиста О.В.Пьоришкіна, якщо студент не володіє міцними знаннями з фізики, якщо він не має достатнього фізико-математичного розвитку і, нарешті, якщо його мислення не орієнтоване в галузі цих дисциплін, то ніяка педагогічна і методична підготовка не зробить із нього доброго вчителя фізики.

Питання, що стосуються фундаменталізації освіти, розглядалися багатьма авторами, причому з різних позицій. О.Г.Столетов, видатний учений-фізик, вніс вагомий вклад не лише в розв'язання важливих проблем фізичної науки, але й у розроблення змісту предмета та методики його викладання. На його думку, тільки добре поставлена фундаментальна освіта сприятиме формуванню наукового мислення випускника вузу. При навчанні студентів фізики необхідно дбати про високий науковий рівень викладання теоретичного матеріалу та обов'язкове обґрунтування основних положень за допомогою фізичного експерименту. Він засуджував скупість у роз'ясненні важливих положень науки і марнотратство навчального часу на анекдоти. Відомі дидактики С.Я.Батишев, В.П.Беспалько, В.С.Леднев, В.Оконь, М.М.Скаткін єдині в тому, що недостатнє знання фундаментальних дисциплін перешкоджає процесу професійної освіти. Цілком слушним у зв'язку з цим є зауваження відомого методиста О.І.Ляшенка про те, що у вищих начальних закладах різного рівня курс фізики є складовою фундаментальної підготовки фахівців і водночас повинен враховувати професійне спрямування майбутнього спеціаліста.

З підвищенням уваги до питань фундаменталізації шкільної освіти виникає природна потреба в посиленні професійно-педагогічної спрямованості фундаментальної підготовки з точки зору майбутньої вчительської діяльності. В основі такого осмислення змісту середньої освіти з точки зору вищої лежить своєрідний дидактичний принцип відповідності між вищою та середньою освітою.

Професійно-педагогічна спрямованість фундаментальної підготовки майбутнього вчителя потребує збалансованості двох крайніх позицій у підході до формування професійної компетентності студента в педвузі. Необхідна фундаментальна, але не відірвана від потреб школи підготовка майбутнього вчителя. Скажімо, потрібна узгодженість змісту вузівського курсу з шкільним, роз'яснення викладачем педвузу існуючих розбіжностей та їх причин. Це допоможе майбутньому вчителю глибше осмислити структурні особливості та зміст шкільного курсу.

Рациональна фундаменталізація вимагає, щоб зміст і характер навчання у педагогічному вузі в максимальній мірі наближалися до змісту і характеру діяльності вчителя в школі. Вчителя слід формувати не так, як інженера чи дослідника. Викладач педагогічного вузу повинен відрізнятися від викладача вузу непедагогічного. Якщо викладачу непедагогічного вузу достатньо допомогти студентам у становленні їх стилів пізнання, то викладачу педагогічного вузу необхідно ще цілеспрямовано сприяти створенню методологічної основи, фундаменту стилів викладання.

Засвоєння фундаментальних знань з перших кроків вузівського навчання має здійснюватися в контексті майбутньої професійної діяльності. Саме такий підхід до навчальної дисципліни дає змогу розв'язати проблему фундаменталізації і професіоналізації процесу формування спеціаліста.

Враховуючи особливості професійної діяльності вчителя не тільки як викладача предмета, а й як керівника навчальної діяльності учнів, спрямованої на оволодіння змістом предмета, основою побудови фундаментальної підготовки вчителя в педвузі повинно стати поєднання загальнонаукової та методичної ліній. Студент має бути зорієнтований викладачем не тільки на оволодіння змістом матеріалу та системою реалізованих у його змісті наукових понять, а й на осягнення сутності методичного забезпечення продуктивного засвоєння учнями тих суттєвих елементів знань, які можуть і повинні стати об'єктом їх пізнавальної діяльності.

Таким чином, професіоналізація стосується не лише змісту навчального матеріалу, а й методів та форм організації навчальної роботи. Іншими словами, професійно-педагогічна спрямованість фундаментальної підготовки вчителя передбачає синтез необхідного для успішної роботи в школі рівня знань, умінь і навичок та методичного мислення, усвідомлення цілей і завдань навчання предмету в школі, гнучкого і оперативного володіння методичним арсеналом.

Чітке визначення цілей - першорядне завдання, яке необхідно розв'язати, приступаючи до організації процесу навчання. Пояснюється це тим, що в навчальному процесі діє сукупність найрізноманітніших факторів, які зумовлюють його багатогранність та складність. Мета як основоположний визначальний фактор навчального процесу прямо й опосередковано пов'язана з усіма іншими факторами цього процесу. Будучи конкретизованою через види і способи діяльності, вона забезпечує точну орієнтацію щодо пошуків та реалізації цільових планів формування особистості учня, виступає практичним орієнтиром в організації засвоєння навчального матеріалу, критерієм відбору змісту навчання і педагогічних засобів оволодіння ним.

Без чітко визначених цілей не може бути продуктивної діяльності. Як зазначав видатний педагог К.Д.Ушинський, братися за виховання людини і не ставити мети так само дивно, як зводити споруду, не визначивши насамперед, якою вона має бути. Байдужість учителя до цілей педагогічного процесу робить його працю стихійною, неефективною, що негативно позначається на діяльності учнів. Грамотно поставлені цілі усвідомлюються учнями, приймаються ними і стають цілями їхньої діяльності.

Зміст цілей визначається передусім шкільними програмами та підручниками. Та обставина, що в ситуації можливого вибору цілей своєї активності учень віддає перевагу навчальним, а не якимось іншим, а також те, з якою енергією й наполегливістю він виконує навчальні завдання, залежить від педагогічної майстерності вчителя.

Оскільки навчання - це система, що включає в себе численну кількість підсистем, її мета визначає мету кожної підсистеми. Саме в цьому і полягає сутність програмно-цільового принципу, який об'єднує всі складові частини навчально-виховного процесу в органічно цілісну систему і лежить в основі реалізації системного діяльнісного підходу до планування і керування процесом навчання. Не набір розрізнених цілей, а система повинна визначати цілісність і самої навчальної дисципліни.

У практичній діяльності вчителя актуальною є проблема педагогічної конкретизації цілей навчання та узгодження об'єктивних потреб суспільства з реальними можливостями школи. Конкретизація навчальних цілей здійснюється в рамках змісту навчального предмета, а їх реалізація забезпечується шляхом реального планування.

Дослідженнями Г.К.Воеводського показано, що в практичній діяльності вчителя процес реалізації навчальних цілей проходить три етапи: 1) цілепокладання, 2) цілездійснення, 3) цілествердження. Конкретні дослідження процесу цілепокладання (Нікітіна, 1975) показали, що він тісно пов'язаний з процесами передбачення, прогнозування і планування діяльності. Вивчивши весь спектр інтересів і потреб учнів, учитель конкретизує цілі, розробляє стратегію і тактику навчання.

На етапі цілепокладання, керуючись програмно-цільовим принципом, учитель трансформує соціально значущі цілі в реально діючі дидактичні, складає програму своєї та учнівської майбутньої діяльності, продумує стратегічні та практичні завдання.

Здійснюючи перспективне планування, слід пам'ятати, що якість вивчення предмета залежить від якості всієї системи уроків. Перш ніж планувати окремий урок, потрібно спланувати систему уроків, визначити місце конкретного уроку в системі попередніх і наступних уроків. При цьому саме правильно вибрана система цілей навчання допомагає сформувати необхідну систему знань, умінь і навичок учнів. Важливо тут не знецінювати пізнавальну діяльність учнів побічними цілями, не пов'язаними з навчальним процесом. Розв'язання стратегічних і тактичних завдань на етапі цілепокладання знаходить своє відображення в тематичному плануванні.

Етап цілездійснення зв'язаний із розв'язанням оперативних завдань, розрахованих на включення в активну діяльність кожного учня з урахуванням його індивідуальних особливостей. Вироблення стратегії і тактики ефективного керування навчальним процесом на конкретному уроці потребує: а) діагностування ситуації та прогнозування майбутнього результату; б) співвіднесення матеріалу конкретного уроку з рівнем підготовленості та розвитку учнів; в) максимальної конкретизації дій учителя й учнів. На цьому етапі творчо працюючі вчителі вчать учнів ставити перед собою посильні цілі, яких вони можуть досягнути при оптимальній організації своєї діяльності, оволодінні прийомами самоосвіти, самоорганізації, самоконтролю. Добитися високого кінцевого результату допоможе прищеплення учням любові до праці, привчання кожного працювати сумлінно і якісно згідно з його здібностями та можливостями й водночас на повну силу.

В учителів, які досягнули високих результатів у навчально-виховному процесі, має місце етап цілествердження. Якщо метою вчителя було просто провести урок, то відповідною була і діяльність учнів – відсидітися на уроці. Низький рівень продуктивності такого уроку не дає змоги учням самостійно розв'язувати задачі, переконатися у своїй здатності до саморозвитку, самовдосконалення, до самостійної творчості. На такому уроці етап цілествердження відсутній. Важливим елементом цього етапу є сформованість в учнів уміння проводити цільовий аналіз і самооцінку досягнутих результатів, зіставляти одержані результати з поставленою метою, визначати шляхи коректування своєї наступної діяльності.

Формування цілей навчання – другий важливий етап їх розроблення. Суттєвими є вимоги до формулювання цілей, які впливають із положень загальної теорії керування, психології і дидактики, а саме:

1) реальність цілей, їх відповідність наявним в учнів базисним знанням. Учитель повинен довести зміст минулого досвіду учнів до рівня, достатнього для успішного досягнення поставлених цілей. Нереальні, явно завищені цілі ведуть до самовідключення учнів від розв'язання поставлених завдань. Одночасно вони мають бути орієнтовані на напруження розумових сил, на пізнавальну активність учнів, враховувати їх навчальні можливості в зоні найближчого розвитку, тобто працювати на перспективу;

2) усвідомлюваність цілей учнями – необхідна умова їх досягнення. В протилежному випадку вони не стануть керівництвом до дії;

3) гнучкість цілей, здатність змінюватися зі зміною умов, можливостей для їх досягнення;

4) правильна постановка, чіткість і однозначність цілей. Аморфність, невизначеність, розпливчастість цілей не дозволяє успішно керувати навчально-пізнавальною діяльністю учнів, студентів;

5) формулювання цілей повинно передбачати результат, якого мають досягти учні, а не констатувати лише вид роботи. Заслужують на увагу формулювання з термінами "засвоїти", "розвинути", "поглибити", а не з термінами "ознайомити", "пояснити", "розповісти" тощо.

Традиційному підходові до визначення цілей навчання, при якому шкільні вчителі оперують такими формулюваннями, як „навчити думати”, „виховати любов до навчання”, „викликати інтерес до навчального предмета”, а викладачі вузу - „формувати професійну майстерність”, „розвивати творчі здібності студентів”, „виховувати методичну культуру”, „здійснювати професійну підготовку майбутнього вчителя”, властиві серйозні хиби. Опис цілей навчання має включати не тільки перелік тих знань, що їх учень (студент) повинен засвоїти, а й систему операцій, якими він має оволодіти, систему умінь і навичок, які мають бути сформовані в учнів та студентів, зрушень у їх розумовій діяльності. Відомі психологи П.Я.Гальперін і Н.Ф.Тализіна підкреслюють, що, визначаючи цілі навчання, треба передусім чітко вказати систему дій і образів, які мають бути сформовані. Не визначивши таким способом цілей навчання, не можна прийняти адекватне рішення щодо вибору його методів.

Питання про формулювання цілей тісно пов'язане з питанням про співвідношення знань і вмінь. Адже, якщо казати, що метою навчання є знання, то мають на увазі передусім знання, котрі учень уміє застосовувати на практиці. Якщо ж ставлять мету сформувати вміння й навички, то мають на увазі вміння, сформовані на основі застосування знань. Такі взаємовідношення між знаннями і вміннями існують об'єктивно, природно й закономірно. Вони відповідають світоглядному принципу єдності теорії і практики та дидактичному принципу зв'язку навчання з життям.

У світлі сказаного стає зрозумілою думка Н.Ф.Тализіної про те, що з позицій діяльнісного підходу є рація вести мову про формування знань-умінь. Замість двох цілей - оволодівати знаннями і формувати вміння їх застосовувати - перед навчанням фактично стоїть одна: сформувати такі види діяльності, котрі включають у себе задану систему знань і забезпечують їх застосування в задалегідь передбачених межах.

Традиційно цілі навчання визначалися через знання і вміння. При цьому знання і вміння розглядалися незалежно одне від одного, протиставлялися одне одному. Із сказаного випливає, що професійно задати цілі навчання – означає виявити і сформувати систему вмінь, видів діяльності, якими має оволодіти студент у результаті навчання.

На основі аналізу результатів експериментального навчання можна сказати, що врахування вищезазначених положень програмно-цільового принципу при вивченні предмета - важлива передумова науково обгрунтованої організації процесу навчання і виховання.

Потрібно згодитися з думкою Л.Н.Ланди, що цілі навчання, сформульовані в загальному вигляді, мало що дають для побудови та реалізації навчаючої програми. Ще одна важлива вимога до професійно сформульованих цілей полягає в тому, що вони мають бути задані діагностично. За визначенням В.П.Беспалько, ціль сформульована діагностично, якщо вона задовольняє формулу діагностичності: $D=O+B+O_{\text{ц}}$, де O – чіткий опис цілі, B – вимірювання цілі, $O_{\text{ц}}$ – існування шкали її оцінювання.

Неможливість виконання хоча б однієї операції з формули діагностичності робить ціль недіагностичною. А лише діагностична ціль виконує системотворчі функції в педагогічній системі.

Треба розрізняти близькі цілі навчання (наприклад, запам'ятовування конкретних формул, засвоєння певних понять, оволодіння певними способами дій) і віддалені (виховання методичного світогляду, формування складних інтелектуальних умінь, розвиток методичних здібностей тощо). Ставлячи близькі цілі, слід визначати не просто їх набір, а систему, ієрархію. У цій ієрархії виділяють найближчі та проміжні цілі, досягнення яких прокладає шлях до кінцевих цілей. Відповідно до цієї ієрархії організують процес навчання. Будуючи навчаючу програму, треба мати на увазі не тільки близькі, а й віддалені цілі навчання. Треба пам'ятати, що досягнення віддалених цілей не забезпечується автоматично внаслідок досягнення близьких цілей. Віддалені цілі мають бути певною мірою відбиті в системі близьких цілей. Необхідно так визначати близькі цілі, щоб їх досягнення було кроком на шляху досягнення віддалених цілей. Важливо, щоб студенти не тільки засвоювали ті чи інші

конкретні знання, спеціальні способи та прийоми розв'язування методичних задач, а й оволодівали певними узагальненими методичними вміннями, формами й методами мислення, раціональними прийомами розумової діяльності, у формування яких вивчення кожного розділу має внести свій вклад.

Питання про формулювання цілей безпосередньо пов'язане з проблемою формування професійної творчості. Як показують психолого-педагогічні дослідження, самі студенти мало звертають увагу саме на вивчення методів професійної діяльності. Скоріше всього в центрі їхньої уваги перебуває зміст навчального матеріалу. Для виховання у студентів самостійного, творчого підходу до розв'язання професійних завдань необхідно змінити орієнтацію їх діяльності з репродуктивного відтворення змісту матеріалу на метод діяльності. Мета навчання майбутнього вчителя – це насамперед оволодіння методами професійної діяльності, її засобами, а не тільки засвоєння змісту матеріалу. Вона має бути сформульована в термінах не тільки видів діяльності, але й способів дій.

Враховуючи важливість цільового аспекту навчально-виховного процесу, є потреба уточнити основні дидактичні функції цілей учіння. Насамперед, сформульовані цілі покликані виконувати системотворчі функції. В єдності зі змістом предмета цілі учіння трансформуються в пізнавальні завдання, що об'єднують і пов'язують усі компоненти навчально-виховного процесу в єдине ціле.

При дослідженні складних явищ завжди корисно звертатися до історії. Особливо повчальними є висновки, до яких приходиш, вивчаючи історію розвитку поглядів щодо повноти дидактичних принципів, які лежать в основі концептуального апарату методики підготовки вчителів до професійної діяльності в школі.

Ще в 60-70-х роках окремі дослідники (Г.Ф.Бушок, В.І.Загвязинський, П.Кумбс, В.О.Сухомлинський) піднімали питання про необхідність доповнення системи дидактичних принципів педагогіки вищої школи принципом єдності навчальної та дослідницької роботи. Г.Ф.Бушок звертав увагу на те, що в умовах стрімких темпів науково-технічного прогресу, які вимагають від спеціалістів не лише ґрунтовних знань, а й творчих умінь, нормою життя у вузах країни стає не тільки навчальна, а й науково-дослідницька робота. Підкреслюючи цю думку, В.І.Загвязинський нагадує, що дослідницький елемент у роботі вчителя був, є і завжди буде одним із найважливіших елементів практичної педагогічної діяльності. Тому-то майбутнього вчителя слід ретельно готувати до того, як більш раціонально реалізувати дослідницькі елементи в своїй професійній діяльності. Думки про необхідність поєднання вчителем функцій шкільного працівника і функцій ученого звучать у висловлюваннях В.О.Сухомлинського. Щоб педагогічна праця приносила вчителю радість, він радить молодим директорам спрямовувати кожного вчителя на щасливу стежину дослідження. Майстром педагогічної праці, на його глибоке переконання, найшвидше стає той, хто відчув у собі дослідника.

У „Вибраних аспектах підготовки вчителів у 80-ті роки” Європейського Інформаційного центру Карлового університету відзначалося, що протягом останніх десятиліть у ряді країн проведені дослідження, які доводять, що провідним напрямом у підготовці вчителів повинна стати їх наукова підготовка, котра безпосередньо впливає на професійні успіхи, а вчительська робота може розцінюватись як наукова діяльність у стінах школи.

Головний висновок, який випливає з аналізу історії, полягає в тому, що потрібне розумне поєднання навчальної та науково-дослідницької роботи. Надаючи великого значення науково-дослідницькій роботі майбутніх учителів, не треба забувати про те, що в 70-ті роки багато педагогічних навчальних закладів заходу почали сліпо копіювати університетську систему освіти, надаючи переважаючого значення науково-дослідницькій роботі студентів. Результат, як і слід було чекати, виявився негативним. Випускники таких навчальних закладів слабо справлялися з обов'язками вчителя.

За висновками науковців, головне завдання науково-дослідницької діяльності в педвузі - оволодіння науковими методами пізнання, поглиблене і творче засвоєння навчального матеріалу, формування в майбутніх учителів навчально-дослідницьких навичок і вмінь для активного втручання в навчально-виховний процес з метою його творчого вдосконалення.

Мисечко Євген Миколайович - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики Житомирського державного педагогічного університету ім.І.Я.Франка.

Наукові інтереси:

- теорія і методика викладання фізики.

Астахова Лариса Євгенівна - кандидат біологічних наук, старший викладач кафедри ботаніки Житомирського державного педагогічного університету ім.І.Я.Франка.

Наукові інтереси:

- теорія і методика викладання біології.

Мисечко Ольга Євгенівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов з методикою їх викладання Житомирського державного педагогічного університету ім.І.Я.Франка.

Наукові інтереси:

- методологія педагогіки, теорія і методика викладання іноземних мов.