

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Житомир 2003

УДК 378. 371

*Рекомендовано до друку Вченою Радою Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка від __січня 2003 року,
протокол №*

Рецензенти:

Абашкіна Н.В., доктор педагогічних наук, професор;

Лещенко М.П., доктор педагогічних наук, професор.

Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.

Монографія присвячена проблемі розробки й впровадження у навчально-виховний процес вищого педагогічного навчального закладу нових технологій професійної підготовки майбутнього педагога. Авторами проаналізовано проблему підготовки вчителя-вихователя у теорії та практиці роботи педагогічного ВНЗ, динаміку розвитку професійно-педагогічної спрямованості майбутніх педагогів, зміст професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, розкрито сутність та специфіку виховної діяльності вчителя, обґрунтовано сукупність базових знань з курсу "Педагогіка", розроблено цілісні педагогічні технології контекстового навчання у процесі викладання педагогічних дисциплін.

Для студентів, аспірантів, викладачів вищих навчальних педагогічних закладів.

ISBN

РОЗДІЛ I

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПРОДУКТИВНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

1.1. Концептуальні засади професійної виховної діяльності педагога загальноосвітньої і професійної школи

Комплексний аналіз проблеми професійної виховної діяльності у науковій психолого-педагогічній літературі свідчить про те, що на сучасному етапі виникла необхідність розробки нової теоретико-методологічної концепції, на основі якої по-новому вирішувалися б питання підвищення ефективності виховання учнівської молоді. Методологічною базою даного дослідження становлять ідеї, узагальнення, висновки діалектичної теорії пізнання, теорії професійної діяльності про творчий розвиток особистості, про тенденції науково-технічного і соціального прогресу, логіко-гносеологічні основи навчально-виховного та навчально-виробничого процесів.

У даному дослідженні використовувалися загальнопедагогічні теорії П.Р.Атутова, Ю.К.Бабанського, С.У.Гончаренка, С.Я.Батишева, М.О.Данилова, І.А.Зязюна, В.В.Краєвського, Н.Г.Ничкало, Т.О.Ільної, М.М.Скаткіна, Г.І.Щукіної. Психологічні теорії П.К.Анохіна, І.Д.Беха, Л.С.Виготського, В.В.Давидова, П.Я.Гальперіна, Е.А.Клімова, Н.В.Кузьміної, Г.С.Костюка, Е.О.Мілерян, З.А.Решетової, Л.С.Рубінштейна, Н.Ф.Тализіної та ін., що містять висновки та положення психологічної науки про розвиток особистісних властивостей, розумових здібностей учнів і формування в них навичок соціальної поведінки та прийомів інтелектуальної і трудової діяльності; висновки й положення провідних педагогічних теорій, що відображають тенденції педагогічної освіти, професійного становлення вчителя; провідні ідеї основних напрямів реформування діяльності загальноосвітньої і професійної школи.

Якісні зміни в соціальній сфері, глибокі перетворення у змісті праці вчителя-вихователя, що зумовлені соціально-економічною ситуацією в країні, впровадження сучасних технологій виховання і навчання викликають неперервні зміни у професійній виховній діяльності. Суттєві характеристики процесу професійного становлення педагога визначаються провідною роллю розвитку особистості учня як майбутнього працівника, громадянина незалежної держави, єдністю соціальної, філософської, психологічної, педагогічної і фізіологічної природи виробничої праці вчителя-вихователя.

Це обумовлює необхідність проведення даного дослідження на основі історичного, особистісного, діяльнісного, системного підходів.

Принцип історизму відноситься до загальнометодологічних принципів пізнання. Він виступає як спосіб вивчення педагогічних явищ у їх розвитку. Застосування принципу історизму особливо результативне в рамках системного підходу, що дає можливість виявити закономірності, суперечності, джерела розвитку виховних систем і специфіку виховної діяльності педагога в різних політичних, соціальних, економічних і культурних умовах життя суспільства на конкретних історичних етапах становлення суспільства. Застосований нами метод історико-логічного аналізу дозволив вийти на сутнісні характеристики виховного процесу і закономірності професійної виховної діяльності.

Стратегія дослідження діяльності педагога як вихователя визначалася філософською методологією, що розглядає людську діяльність як спосіб існування й розвитку суспільства та окремої людини. Виховна діяльність відображає основні властивості загального феномену діяльності і реалізує інтегративну, критико-конструктивну світоглядну, аксіологічну функції філософської методології. Крім того будь-яка концепція явно або неявно базується на певних вихідних положеннях, тобто постулатах. Концепція професійної виховної діяльності не може бути винятком. Загальна сутність вихідних постулатів полягає у діалектичній єдності і протилежності суб'єкта й об'єкта, соціального та індивідуального, нормативного і мінливого, аналітичного і синтетичного, що відображається у виховній діяльності. Відповідно виділяються постулати взаємодії, активності, нормативності й варіативності, аналізу і синтезу.

Аналіз виховної діяльності педагога як динамічної системи взаємодії суб'єктів виховного процесу ґрунтується на *постулаті взаємодії*. Це означає, що взаємодія вихователя і вихованців реалізується в генетичній і функціональній, змістовій і структурній, репродуктивній і продуктивній єдності і протилежності зовнішньої і внутрішньої, матеріальної та ідеальної людської активності у всіх її видах і формах. Взаємодія суб'єктів виховного процесу тлумачиться як діяльність, що "наповнена" конкретним професійним змістом, який охоплює не тільки власне виробничу сферу (знання, уміння, навички), але й особистісну сферу (інтелектуальну, вольову, емоційну), котра складає ядро особистості (К.К.Платонов, Е.О.Клімов, В.Д.Шадриков). Професійна психіка накладає

свій відбиток на всі характеристики педагога-вихователя як індивіда, суб'єкта діяльності, особистості й індивідуальності. Тобто абстрактний суб'єкт діяльності перетворюється у вихователя-професіонала. Постулат активності означає, що виховна діяльність завжди містить репродуктивну і продуктивну частини з переважанням останньої. Репродуктивний початок у діяльності вихователя виконує функцію збереження і накопичення соціального і особистісного досвіду, продуктивний - функцію його примноження. Обмін досвідом у спільній навчально-виховній діяльності з учнями і оволодіння ними засобами діяльності перетворює їх індивідуальний досвід у певне соціальне надбання. Цей постійний процес обміну знаннями й уміннями є суттєвою стороною виховної діяльності, що неперервно збагачує і вихователів і вихованців.

Постулат нормативного і варіативного. У виховній діяльності все водночас нормативне й варіативне. Повторюються і змінюються соціальне середовище, внутрішні умови, створюються і оновлюються виховні системи, у сфері виховної роботи формуються професійні знання, уміння та навички. Розробляються сучасні виховні технології, які в той же час містять позитивні елементи досвіду, накопиченого педагогами-майстрами різних історичних епох. Отож, нормативність являє собою реалізацію тенденції до збереження всього корисного, що набуто в діяльності. Варіативність навпроти, - є реалізація тенденції до зміни досягнутого для його доцільного покращення та вдосконалення. Виховна діяльність містить варіативні алгоритми, оскільки має циклічний характер. Проте це складні, стохастичні алгоритми, які відображають варіативність дій педагога, що забезпечує вироблення індивідуального стилю виховної діяльності, інноваційних засобів, форм, прийомів у роботі з учнями.

Вивчати виховну діяльність неможливо без виділення тих проблемних ситуацій, які безпосередньо спонукають вчителя до активних дій. Такі ситуації - суть професійні задачі. Професійна виховна діяльність відповідно вимагає від вихователя їх професійного розв'язання, тому дослідженням передбачено виділення й аналіз типології професійних виховних задач.

Постулат аналізу і синтезу відображає дві сторони виховної діяльності, її неперервний характер. Підґрунтя будь-якої теорії складає теоретична схема - конструкт у вигляді абстрактних об'єктів, в якому знаходять своє відображення підвалини і принципова сутність авторської позиції у певній галузі знань. Виховна діяльність педагога не є винятком. Сучасна методологія пізнання вимагає певної системи координат - "системного базису", який експлікує необхідні і достатні аспекти відображення системного об'єкту, що вивчається. Такий базис можна сконструювати, спираючись на одержані попередньо матеріали.

Проектований базис для вивчення індивідуальної виховної діяльності можна уявити у вигляді багатомірного абстрактного простору, що досліджується, і підпростори якого відображають задану діяльність з методологічних світоглядних позицій. Зазначене зумовлює виділення на першому рівні ієрархічної структури трьох головних підпросторів: морфології, аксіології, праксеології. На другому рівні відповідно виділяються:

- 1) структура, що відображає побудову досліджуваної діяльності, потреби, цінності, оцінки, розвиток;
- 2) функціонування, що відображає динаміку, тобто праксеологічний аспект виховної діяльності, і відповідно її циклічний характер.

Неважко побачити, що запропонований базис загалом відповідає тим п'яти основним поняттям: суб'єкт, структура, мотивація і функція, динаміка і різномаяття, котрі виділені в результаті критичного аналізу понятійної системи психологічної теорії діяльності. Тим самим існуючі погляди вписуються у запропоновану теоретичну схему, хоча і не вичерпують її.

Розглянемо послідовно три головних підпростори: структурний, процесуальний і аксіологічний. Дослідження виховної діяльності педагога в роботі з учнівською молоддю в контексті практичної діяльності людини є найважливішим методологічним принципом психолого-педагогічної науки, який у літературі тлумачиться як діяльнісний підхід. Найбільш поширеними визначеннями діяльності, що йдуть ще від Гегеля, вміщують такі складові - мета, засоби, результат. Рух від мети через засоби до результату і розгортається як процес діяльності. Всі варіанти процесуальних уявлень про діяльність можуть бути описані і як варіанти конкретизації її первісного визначення шляхом виділення або фіксації одного з елементів тріади, котрий може розглядатися як провідний. Попередній аналіз дав можливість представити різні структурні компоненти діяльності. Враховуючи особливості виховної діяльності як складової педагогічної діяльності, ми вирізняємо структуру об'єкту, що досліджується, спираючись на модель Н.В.Кузьміної. Остання розроблена з позиції загальної теорії систем і задачного підходу. Досліджувана структура включає наступні компоненти: суб'єкт і об'єкт виховного впливу, предмет їх спільної діяльності, цілі виховання та засоби педагогічної комунікації. Дані компоненти пов'язані між собою прямими та оберненими зв'язками.

Кожен елемент системи може розглядатися як провідний. У нашому дослідженні таким системоутворюючим компонентом є індивідуальна діяльність педагога у сфері виховання. Разом з тим, спираючись на принцип відображення взаємодії і розвитку, зазначимо, що структурні рівні організації будь-якого явища можуть трансформуватися в етапи його розвитку і навпаки. Останні потім виступають як функціональні елементи, що характеризують базові зв'язки між вихідним станом структурних елементів педагогічної системи і кінцевим результатом, котрий реалізується в процесуальних характеристиках виховної діяльності. Отже, структурні компоненти за певних умов розгортаються в процесуальному плані.

Одночасно враховуємо, що професійна виховна діяльність має кільцеву структуру, кожен з елементів якої знаходиться в різноманітних, часом суперечливих переплетіннях, зчепленнях, взаємодіях.

Розвиваючи погляди Н.В.Кузьміної, виділяємо процесуальні компоненти виховної діяльності: 1) діагностичний, 2) проєктуально-цільовий; 3) організаційний, 4) стимулюючо-спонукальний, 5) контрольно-оцінний, які розглядаємо і як етапи означеної діяльності. Стисло охарактеризуємо виділені етапи.

Діагностичний етап містить різні аспекти гностичної діяльності педагога. Він передбачає осмислення цілей, завдань, сутності, специфіки процесу виховання як на основі їх теоретичного бачення, так і врахування об'єктивних чинників, що визначаються соціальною ситуацією у суспільстві. Аналізуються особливості різних категорій учнівської молоді, накопичується виховна інформація про цілі, засоби, зміст роботи з вихованцями, оцінюється власна діяльність, її ціннісний потенціал.

Проєктуально-цільовий етап. Вчитель визначає стратегічні цілі виховної діяльності, що виступають як мислене уявлення майбутнього результату: образ-мета-сформована особистість вихованця. Останнє виконує роль провідного регулятора системи дій педагога впродовж всього періоду його діяльності. Вчитель моделює програми розв'язання стратегічних і тактичних задач, враховуючи вікові та індивідуальні особливості вихованців, зону їх найближчого розвитку, допомагає учням визначати власні проблеми і проєктувати способи їх досягнення. Це означає, що виховна діяльність педагога повинна мати випереджувальний характер і тому виступає у двох формах - передбачення (прогнозування, антиципація) і цілепокладання. Такий підхід дає можливість керувати виховним процесом в умовах динамічного середовища. Подальший процес цілеутворення і розгортання його в систему виховних задач відбувається в ході конкретизації плану, відбору раціональних змісту, засобів досягнення поставленої мети.

Етап організації передбачає реалізацію виховного замислу педагога у співробітництві з учнями. Створюється атмосфера психолого-педагогічної підтримки творчих починань учнів, переорієнтація особистих цілей на досягнення ефективного результату. На етапі цілездійснення вихователь сприяє залученню учнів до різних видів діяльності, дає можливість їм випробувати свої потенційні можливості, здібності через створення ситуації вибору, спільного та індивідуального прийняття рішень стосовно вирішення їх особистісних і професійних проблем. Педагог навчає учнів способам аналізу, моделювання, конструювання, організації, спілкування, управління, необхідних їм у процесі власної життєдіяльності і вибору майбутньої професії. Одночасно вихователь організує власну діяльність по збагаченню свого професійного досвіду, вдосконаленню особистісних якостей.

Стимулюючо-спонукальний або комунікативний елемент діяльності. Кожна стадія роботи вчителя обов'язково містить цей компонент. Виховна діяльність - це передусім спілкувальна діяльність і тому вона ґрунтується на встановленні доцільних, доброзичливих стосунків взаєморозуміння і взаємоповаги між суб'єктами виховного процесу.

Розвиваюче виховне середовище допомагає їм швидше досягнути запланованого результату, сприяє їхньому взаємозбагаченню в духовній, пізнавальній професійній сфері. Вчитель засобами виховуючих ситуацій регулює процес взаємодії учнів з об'єктами спілкування, пізнання, праці, встановлює зворотний зв'язок, тобто відгук вихованців на свій педагогічний вплив. Разом з тим вихователь накопичує фонд гуманних засобів регулювання задачних ситуацій, сприяє гармонізації взаємостосунків в учнівській групі, класі.

Контрольно-оцінний етап передбачає оцінку досягнутих результатів, зіставлення їх з вихідною метою. Цей етап охоплює не тільки власну діяльність педагога, але й стосується діяльності учнів, які оволодівають навичками самоконтролю, взаємоконтролю та групового контролю в процесі навчально-виховної роботи. Такий підхід сприяє розвитку в учнів рефлексивних здібностей, позитивної ціннісної і пізнавальної мотивації, підвищує інтерес до навчання, праці, спілкування.

Виділений цикл виховної діяльності педагога повинен на всіх етапах стимулювати учнів до досягнення вершин як в особистісному, так і професійному плані. Спонукальними чинниками можуть бути і образ продуктивної творчої діяльності самого педагога, який засобами своєї професії прагне привити своїм вихованцям кращі людські риси і образ продуктивної професійної діяльності на прикладі роботи висококваліфікованих майстрів-виробничників. Основним критерієм ефективності виховної діяльності педагога є наявність сформованої в учнів потреби й умінь у сфері самовиховання, самоосвіти, самоорганізації, самоконтролю. Без цих показників неможливий рух до вершин особистісного і професійного вдосконалення.

Дослідження проблеми виховної діяльності має багатоаспектний характер, оскільки виконується у межах нової інтенсивно розвиваючої науки - акмеології, яка вивчає стан зрілості і вищого рівня розвитку індивіда. Даний напрям науки був заснований Б.Г.Ананьєвим, котрий об'єднав зусилля вчених різноманітних людинознавчих дисциплін на вивчення індивідних, особистісних, суб'єктнодіяльнісних характеристик фізично і психічно зрілої людини, на виявлення об'єктивних і суб'єктивних умов, які б дали їй можливість найбільш плідно проявити себе в житті.

Академік О.О.Бодальов наголошує, що ступінь зрілості людини або так звана вершина зрілості (асте - від грецького вершина, вістря) - це багатомірний стан, який охоплює значний за часом етап її життя і котрий засвідчує наскільки вона сформувалася як спеціаліст-трудівник у певній галузі діяльності.

Наше дослідження є спробою виявити і проаналізувати дані вершини у сфері виховної діяльності педагогів загальноосвітньої і професійної школи. Зрозуміло, що стан зрілості вчителя-вихователя не з'являється раптово, відразу. На нього працює все попереднє життя і професійна діяльність, що обумовлена багатьма чинниками. Усе це в сукупності, а саме, ціннісні орієнтації, відносини, здібності, знання, вміння визначають ядро особистості і діяльності педагога, рівень його професіоналізму.

Дослідження свідчать, що професійні властивості педагога, як і будь-якого іншого фахівця, будуються відповідно типу діяльності і тому мають структуру, що притаманна предметно-практичній діяльності взагалі. Це означає, що професіоналізм як інтегральна властивість і концентрований показник особистісно-діяльнісної сутності вихователя відображає аксеологічний аспект розгляду виховної діяльності.

Враховуючи дані положення, концептуальна модель дослідження включає ще дві підструктури. Перша містить підструктуру, що характеризує професійні якості особистості (професіоналізм особистості), друга – властивості, які характеризують діяльність вихователя. Специфіка учительської праці полягає в тому, що вона впливає на розвиток суспільства засобами виконання своїх професійних ролей. Тобто особистість учителя проявляється через внески в особистісну сферу своїх вихованців, через ті зміни в їх житті і діяльності, які вчитель спричинює своїми діями, вчинками і діяннями. Отож, професіоналізм особистості педагога-вихователя включає такі його якості, які стимулюють розвиток природної і ціннісної сфери особистості молоді людини.

На основі аналізу й узагальнення педагогічної теорії і практики відносно досліджуваної проблеми виділяємо наступні показники підструктури професіоналізму особистості педагога: професійно-педагогічну і як різновид, виховну спрямованість, педагогічні здібності, професійно-педагогічну компетентність.

Сутність професійно-педагогічної і виховної спрямованості особистості вихователя відображає такий показник як відносини (В.М.Мясіщев, Б.Г.Ананьєв). Виховний процес ґрунтується саме на системі різноманітних взаємодій, взаємовідносин, які реалізують ставлення педагога до самої професії, процесу виховання, вихованців, колег по роботі, їхньої системи роботи, професійного середовища тощо.

Однак, не будь-які відносини стають властивістю особистості, а лише ті, які мають вирішальне значення в життєдіяльності людини. До таких першорядних об'єктів вчені відносять суспільні ідеї, працю як спосіб існування людини, з якими пов'язаний суспільний або професійний обов'язок індивіда, власну діяльність та особистість людини. Відношення вихователя набувають професійного спрямування поступово в процесі сходження до вершин виховної майстерності, оскільки сутність процесу виховання з боку вчителя полягає у створенні та регулюванні різноманітних зв'язків, взаємозалежностей в учнівському середовищі.

Педагогічна спрямованість є системоутворюючою властивістю і містить такі показники як інтерес до педагогічної професії і виховної діяльності, зокрема, усвідомлення своїх здібностей і характеру, мотивів вибору учительської професії, сформовану потребу виховувати та навчати дітей, молодь, а також потребу у самоудосконаленні власної особистості і діяльності. Характер педагогічної

і виховної спрямованості вчителя визначає й рівень продуктивності його діяльності в сфері виховної роботи з учнівською молоддю.

Педагогічні здібності до виховної діяльності визначаються як індивідуальні властивості особистості вчителя, котрі є умовою її успішного виконання. Н.В.Кузьміна в структурі педагогічних здібностей виділяє два ряди ознак: 1) специфічну чутливість педагога як суб'єкта діяльності до об'єкта, процесу і результатів власної педагогічної діяльності, 2) специфічну чутливість педагога до учня як суб'єкта спілкування, пізнання та праці. Відповідно до структури перший рівень включає в себе перцептивно-рефлексивні здібності, що становлять сенсорний фонд особистості вчителя. Другий рівень становлять проєктивні педагогічні здібності, сутність яких полягає в особливій чутливості до способів створення продуктивних технологій навчально-виховного впливу на учнів. Багаточисельні дослідження показали, що саморозвиток учнів обумовлюється рівнем розвитку у педагога-вихователя загальних здібностей і дослідницьких, проєктувальних, конструктивних, комунікативних, організаторських.

Професійно-педагогічна компетентність у сфері виховання визначається сукупністю умінь педагога особливим чином структурувати наукові і практичні знання з метою ефективного розв'язання виховних задач. Особистісні знання в даному випадку є результатом розвинених здібностей і спрямованості, що впливають на сприйняття педагогічних явищ, ситуацій, а також на способи їх перетворення з наукових позицій.

Професійно-педагогічна компетентність – складне утворення. До її основних елементів відносимо: 1) компетентність у галузі теорії і методики виховного процесу, зокрема, його цілей, завдань, принципів, закономірностей, змісту, засобів, форм, методів, прийомів; 2) компетентність у галузі фахових предметів і знання того, як зробити процес навчання, зміст предмету провідним засобом виховання учнів; 3) соціально-психологічну компетентність у галузі процесів спілкування; 4) диференціально-психологічну компетентність у сфері мотивації, здібностей, спрямованості учнівської молоді; 5) аутопсихологічну компетентність у сфері достоїнств і недоліків власної діяльності і особистості. Зріла сформована особистість – професійна необхідність, яка зумовлена процесом пошуку способів формування особистості вихованця.

Професіоналізм діяльності – ще одна підструктура акмеологічного підпростору концептуальної моделі, котра, як якісна характеристика суб'єкта діяльності, визначається мірою оволодіння ним сучасним змістом і сучасними засобами розв'язання професійних задач. Професіоналізм діяльності включає в себе такі параметри особистості вихователя, які відображають її операційний аспект – володіння знаннями в дії. Тому дана підструктура містить наступні складові: теоретична і практична підготовленість вихователя для роботи з різними категоріями учнівської молоді. Теоретична підготовленість передувє практичній і передбачає набуття суб'єктивно значущих знань для педагога, що створює не тільки образ проєктованого виховного результату, але й образ, концептуальну модель системи засобів або технологій досягнення поставленої мети.

Практична підготовленість педагога означає сформованість у нього готовності діяти в конкретній педагогічній ситуації, застосовуючи відповідні обставинам засоби, методи, прийоми виховної діяльності. Даний параметр включає ще й такі складові, як умілість вихователя та його технологічну озброєність. Останні насамперед пов'язані з виділеними етапами виховної діяльності. Кожен з них вимагає від вчителя-вихователя адекватних умінь у вигляді цілісної ієрархізованої системи та технології їх застосування з урахуванням передбачуваних і непередбачуваних виховних задач.

Умілість педагога у поєднанні з володінням сучасними технологіями дослідження, конструювання, взаємодії, контролю дає йому можливість ефективно розв'язувати основні класи виховних задач. Серед них задачі, що пов'язані з виробленням загальних стратегій виховання учнів, побудови системи відносин вихованців, громадських якостей особистості, конструюванням виховної інформації і засобів виховної взаємодії з учнями, організацією виховного процесу у вигляді сукупності виховних задачних ситуацій, оцінюванням результатів виховної діяльності.

Виділяємо й таку складову підструктури професіоналізму діяльності, як професіоналізм самовдосконалення. Цей компонент надає динамічності всій системі професійної виховної діяльності шляхом постійної самовиховної і самоосвітньої роботи вихователя – найважливішої передумови діяльності та життєздатності даної системи.

Виділена концепція уявляє одночасно і цілісний образ педагогічного результату дослідження, яка дозволяє на науковій основі простежити професійне становлення вчителя-вихователя, що ґрунтується на сполученні теоретико-практичної підготовленості і загальноособистісного розвитку фахівця.

1.2. Стан проблеми підготовки вчителя-вихователя в теорії та практиці роботи вищого педагогічного навчального закладу

Оновлення соціальних процесів в Україні викликало потребу у перегляді стану існуючої системи професійної підготовки вчителя-вихователя. Особливу увагу слід зосередити на можливостях продуктивного професійного становлення майбутніх педагогів у напрямку їх підготовки до виховної роботи з учнівською молоддю. За свідченням ряду дослідників (А.П.Акімова, Є.П.Белозерцев, І.С.Дмитрик, В.Д. Шадріков, Б.З.Вульф, О.О.Бодальов, І.Г.Єрмаков, В.М.Хайруліна, В.І.Журавльов, Т.С.Полякова та ін.) випускники педагогічних вузів слабо підготовлені саме до виховної роботи з учнівською молоддю в сучасних умовах. Таке положення пояснюється рядом причин, серед яких заперечення значення виховання [129, 54] і витіснення виховної роботи із навчальних закладів або надання їй другорядного місця.

Так, Б.С.Бондар відзначає, що помітна розгубленість серед педагогів у питанні соціальних і моральних орієнтирів виховання, його пріоритетів, що негативно впливає на молоде покоління. На важливість розробки нової ідеології виховання і виховної роботи на основі національної ідеї акцентує увагу В.П.Струманський, який вважає, що саме ці питання "найрельєфніше позначають обриси майбутнього нашої держави..." [117, 124]. Г.О.Балл підкреслює, що гуманістичні гасла гармонійного, всебічного творчого розвитку особистості у бувшому Союзі не змогли реалізуватися, бо мали насамперед пропагандистське призначення і перебували "у кричущій суперечності з реальним життям і з дійсним соціальним замовленням держави - курсом на формування комфортних, керованих індивідів" [10, 4]. Суттєвим недоліком "існуючої системи педагогічної освіти продовжує залишатись домінуюча у ній так звана бездітна педагогіка. У ній дитина (студенти) виступає деяким безвладним об'єктом, що змушений повністю підкорятися наказам і вказівкам вчителя і, відповідно, викладача" [30, 3], що й призводить врешті решт до нівелювання душі вихованця та його байдужості.

Неоднозначне ставлення до проблем виховання негативно позначається на процесі професійної підготовки вчителя-вихователя, в якій продовжує домінувати тенденція першорядності фахових і другорядності педагогічних дисциплін, хоча на словах проголошується протилежне. Отже, відзначимо основні принципи протиріччя у процесі підготовки вчителя-вихователя:

- між об'єктивними вимогами суспільства і суб'єктивними утрудненнями, стереотипним мисленням, традиційними підходами;

- між типовою системою підготовки вчителя та індивідуально-творчим характером виховної діяльності;

- між застарілими формами, методами, засобами викладання педагогічних дисциплін та потребою ВНЗ, школи у впровадженні у навчальний процес нових педагогічних технологій, що мають виховуючий, стимулюючий характер.

Над вирішенням цих протиріч творчо працюють науковці і викладачі в Україні і за рубежом. Все гостріше ставляться питання щодо того, який вчитель потрібен сьогодні (І.А.Зязюн, Н.П.Дамська, А.А.Столяр, Р.П.Скульський, В.В.Сагарда, М.І.Шкіль). Нині підготовка майбутніх учителів здійснюється у декількох напрямках: у рамках підготовки вчителя-предметника, який одночасно готується до виконання функцій класного керівника-вихователя, педагога-психолога, соціального педагога. В літературі представлені різні аспекти підготовки педагогічних кадрів: за ступеневою системою (М.І.Шкіль, Г.П.Грищенко, А.М.Бойко, В.О.Пашенко, В.Н.Гончаров, В.М.Лопаткін, П.К.Одинцов, А.І.Панарін), розробка системи активних форм, засобів активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі викладання педагогічних дисциплін (Б.С.Кобзар, М.Д.Ярмаченко, Н.М.Тарасевич, Г.А.Стефанівська), варіативних занять у педвузі (А.М.Бойко, М.В.Гриньов, Н.М.Дем'яненко), модульне навчання (А.М.Алексюк, А.О.Вербицький, П.А.Юпявіченс), технологія виховання (Ю.П.Азаров, В.П.Беспалько, І.С.Дмитрик, І.П.Підласий, Т.Я.Василенко, Я.І.Бурлака), педагогічна технологія навчання (Н.Ф.Тализіна, Н.Д.Нікандров, Т.О.Ільїна, Н.В.Кузьміна, В.М.Полонський, Л.М.Фрідман, М.В.Кларін, П.У.Крейтсберг, І.Е.Унт, Е.В.Круль, В.Ю.Пітюков, Ф.Янушкевич), розвиток педагогічної творчості учителя (К.Ангеловські, Л.Б.Білієнко, В.Л.Худяков, Н.В.Кічук, Я.А.Пономарьов, П.І.Шевченко, Б.Д.Красовський, Б.С.Кобзар), гуманізація професійного становлення учителя (І.Д.Бех, Е.С.Барбіна, Г.О.Балл, О.П.Кондратюк), розвитку комунікативної культури педагога (С.Б.Єлканов, О.О.Леонтєв, В.А.Кан-Калік, В.Г.Казанська, М.Д.Касьяненко, Н.П.Анікеєва, Л.В.Крамущенко, М.О.Лазарєв, Л.В.Кондрашова).

Таким чином, підвищення ефективності підготовки вчителя-вихователя відбувається різноаспектно. Одним із перспективних і продуктивних напрямків є використання педагогічної технології у навчальному процесі й процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. Розглянемо даний напрям детальніше.

Аналіз зарубіжної літератури показав, що у сучасних педагогічних дослідженнях з цієї проблеми прослідковуються два основних напрями:

✓ перший - це розробка і застосування технології у навчанні або технізація процесу навчання (від програмованого навчання до застосування інформаційної технології - ЕОМ, комп'ютеризованих систем збереження інформації);

✓ другий - "технологічний" підхід до побудови навчання в цілому, або технологія навчання. Наше дослідження здійснювалося в межах другого підходу.

У центрі наукового пошуку знаходиться проблема результативності навчання, підготовки фахівців. В останні роки формуються нові технології інтенсивного, концентрованого, проблемного, контекстового, блоково-модульного навчання.

Реалізація даних підходів простежується через впровадження у практику систем навчальної роботи, створених педагогами-майстрами. Проте поняття "педагогічна технологія" до 80-х років майже не розглядалося у вітчизняній літературі, хоча окремі його аспекти досліджувалися науковцями. Разом з тим у зарубіжній літературі, починаючи з 70-х років ХХ століття йшли інтенсивні розробки даного напрямку. "Специфіка педагогічної технології полягає у тому, що в ній конструюється і здійснюється такий навчальний процес, який повинен гарантувати досягнення поставлених цілей" [65, с.14], а звідси і високої результативності.

Саме поняття "технологія навчання", або "педагогічна технологія", формувалося під впливом системного підходу, "спрямованого на розв'язування дидактичних проблем шляхом управління навчальним процесом із точно заданими цілями, досягнення яких повинно підлягати чіткому опису і визначенню." [65, 10]. На думку американських вчених педагогічна технологія - це дослідження з метою виявлення принципів і розробки прийомів оптимізації освітнього процесу, що ґрунтується на аналізі чинників, котрі підвищують освітню ефективність. За характеристикою японського вченого-педагога Т.Сакамото, педагогічна технологія являє собою впровадження в педагогіку системного способу мислення, який ще можна назвати "систематизацією освіти". Його сутність полягає в ідеї повної керованості навчальним процесом.

Академік Н.Ф.Тализіна вважає, що сутністю сучасної технології навчання є визначення найбільш раціональних способів досягнення поставлених цілей. При цьому навчальний процес розглядається комплексно як система, яка потребує дослідження взаємозалежностей її складових. Звідси виникає потреба використання результатів пошуку, що отримані в різних галузях знань, зокрема, соціології, психології, кібернетики, математики та інших.

Таким чином, педагогічна технологія, з одного боку, виступає як науково обґрунтована практика навчання або системний метод організації навчально-виховного процесу; з другого - це галузь педагогіки, в якій об'єктом дослідження є процес навчання, засвоєння знань, а метою - розкриття зв'язків і закономірностей, що діють у даному процесі і які забезпечують його раціональну побудову і досягнення запланованого результату.

Теоретичний огляд літератури, аналіз стану педагогічної підготовки майбутніх вчителів у різних регіонах України (педвузи м.Києва, Луганська, Полтави, Рівного, Луцька, Черкас, Кам'янець-Подільського, Умані та інших), ряду педвузів Росії (Ленінградського педінституту ім. О.І.Герцена, Костромського педінституту), проведений у 1982-90 роки, вказав на наявність істотних недоліків у системі педагогічної освіти. Це насамперед стосується навчальних планів, програм і підручників. Для того періоду була характерна уніфікація навчальних планів, форм та методів підготовки вчительських кадрів, хоча останнє не призводило до будь-якої усталеності, бо "... вони майже щороку зазнавали змін, удосконалювалися, поліпшувалися". Однак ці "...часті зміни навчальних планів не завжди були вмотивовані і не сприяли істотному вдосконаленню навчально-виховного процесу, а головне - його кінцевому результату - підготовці висококваліфікованих фахівців".

Слід зазначити, що типовий навчальний процес у педвузах мав загальні негативні ознаки, які були притаманні вищим навчальним закладам взагалі, а саме: одноманітність, обмеженість, байдужість, повільність, нівелювання особистості і в цілому - орієнтація на підготовку спеціалістів-конформістів (В.А.Козаков).

Професійне становлення педагога-вихователя відбувалося під впливом трьох циклів дисциплін, які вивчалися у педвузах: суспільних, психолого-педагогічних і спеціальних. Проте на педагогічні науки відводилося всього 10% навчального часу проти 25% у розвинутих зарубіжних країнах (США, Англії, Німеччині). Заідеологізованість суспільних і педагогічних дисциплін, відрив вищої педагогічної школи від життя, формалізм, знеособленість педагогічного процесу призводив до того, "що вузи готували педагогічно некомпетентних учителів..." [70, 150]

Педагогічний цикл включав наступні дисципліни: вступ до спеціальності, педагогіку школи, історію педагогіки, окремі методики, спецсемінари і спецкурси з актуальних проблем теорії і методики виховання й навчання [103]. Наприклад, у Житомирському педінституті були спецсемінари по роботі класного керівника, вихователя груп продовженого дня, методики виховної роботи.

Аналіз програм педагогічних курсів показав їх недосконалість. Наукові дослідження з проблеми теорії і змісту освіти (В.В.Краєвський та ін.) свідчать про те, що навчальні програми повинні відображати тезаурус знань, умінь, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, міжсуб'єктні взаємодії. Одночасно структурний аналіз освіти повинен включати процесуально-технологічну підсистему за ознакою "процес-результат".

Однак у програмах традиційно висвітлювався лише перший елемент - знання у вигляді наукових ідей, теорій, законів, принципів, системи понять. Інші елементи у програмах не конкретизувалися: був відсутній перелік основних навчально-виховуючих, розвивальних цілей і планований рівень їх досягнення, а також перелік загально педагогічних умінь як практичний результат вивчення педагогічних курсів, не вказувалися проблеми, які студенти повинні навчитися творчо вирішувати, відсутній і перелік типових професійно-педагогічних задач, котрі студенти повинні навчатися розв'язувати, не виділялися форми і засоби контролю провідних компонентів змісту навчального предмету. Названі компоненти програми розроблялися творчо працюючими викладачами самостійно.

Відзначені недоліки характерні і для підручників з педагогічних дисциплін. Як зазначають у своїх дослідженнях В.А.Башкірев, В.В.Сагарда, Р.П.Скульський, Г.О.Стефанівська, вони потребують значного оновлення змісту, усунення кон'юнктурщини, схоластики, догматизму та ідеологічних установок адміністративно-командної системи у вигляді декларативних схем, гасел, огульної критики зарубіжної педагогіки, її несуттєвих поверхових протиріч [11]. Справедливо зазначається, що заідеологізованість чинних у попередні роки навчальних програм педагогічних курсів дійсно не сприяла засвоєнню студентами специфічних завдань різних типів середніх освітніх установ і організації навчально-виховного процесу в них, не націлювало фахівців на творчих пошук.

Результати аналізу навчальних планів, програм, посібників з педагогічних курсів стосовно їх виховуючої, розвивальної спрямованості, дають можливість зробити наступні висновки:

- 1) цілі вивчення навчально-виховної інформації зазначених дисциплін слабо співвідносяться з цілями функціонування підсистеми "школа" як складової педагогічної освіти";
- 2) навчальна інформація переважно висвітлюється репродуктивним способом, увага акцентується на змістову інформацію без розкриття її виховного потенціалу;
- 3) недостатнє значення приділяється розкриттю суттєвих протиріч педагогічної дійсності, що не сприяє наступності в роботі вузу і школи;
- 4) навчальна інформація нерідко має негативну спрямованість у зв'язку із значною заідеологізованістю і знеособленістю їх змісту. Це призводило до того, що процес викладання педагогічних дисциплін, їх зміст, інформація про способи оперування знаннями цілковито залежали від майстерності викладача.

Актуальність даної проблеми, підтвердження зроблених висновків показали і результати опитування, яке проводилося серед вчителів Житомирської області, викладачів, студентів Житомирського, Рівненського, Кам'янець-Подільського, Ізмаїльського педагогічних вузів, їм було запропоновано оцінити важливість та частоту застосування різноманітних форм та методів роботи, які частіше застосовуються у школі і педагогічному ВНЗ, а також проаналізувати причини, що заважають повністю реалізувати наявний творчий потенціал учасників педагогічного процесу. Результати опитування такі:

- викладачі і вчителі досить високо оцінили можливості традиційних і нетрадиційних форм та методів навчання. Однак у практичній діяльності респонденти фактично надають перевагу репродуктивним, інформаційним засобам навчання, які слабо стимулюють розвиток активності, самостійності, творчості учнівської і студентської молоді. Лише третина творчо працюючих педагогів (33%) постійно звертається до активних форм та методів навчання, ґрунтуючись на нових технологіях навчальної роботи, передовому досвіді. Це призводить до посилення негативного ставлення з боку молоді до процесів навчання і виховання і низький престиж освіти в цілому.

Крім того нами ще на початковому етапі дослідження проводилося опитування випускників Житомирського, Луганського педагогічних вузів, а також молодих вчителів різних регіонів України (760 осіб) стосовно пропозицій щодо покращення професійної підготовки вчителя-вихователя. Переважна більшість опитуваних наголошувала на необхідності посилення практичної і технологічної спрямованості педагогічних курсів і наближення викладання до потреб середніх

освітніх закладів, учнівської молоді, введення у навчальний процес системи педагогічних задачних ситуацій, педагогічної техніки: впровадження гнучких, варіативних форм, методів, прийомів виховної роботи із різними категоріями учнівської молоді (від педагогічно занедбаних до обдарованих дітей). Випускники вважали, що "педагогіка - наука, яка потребує не менше уваги, аніж, наприклад, математика або фізика". Зверталася увага і на питання вдосконалення різних видів педагогічних практик з тим, щоб студенти вже з молодших курсів могли постійно спілкуватися з учнями, досвідченими вчителями, поступово збагачуючи свій досвід, знання та педагогічні уміння.

Резюмуємо: огляд літератури, вивчення навчальних планів, програм, посібників, опитування вчителів, викладачів, студентів вказує на необхідність внесення суттєвих змін у процес викладання педагогічних дисциплін з метою посилення підготовки майбутніх педагогів до виховної роботи з учнівською молоддю.

1.3. Розробка дидактичної системи підготовки майбутніх учителів до виховної роботи за технологічним підходом

Отримання максимального розвиваючого ефекту педагогічного процесу потребує його особливої технологічної побудови, тобто створення цілісної дидактичної системи, яка ґрунтувалася б на основних положеннях теорії педагогічних систем. Розроблена нами концептуальна модель професійної ВД педагога дає можливість створити дидактичну систему, яка саме й передбачає такі об'єктивні зміни в особистісній і діяльній сфері майбутнього вихователя.

Насамперед змінюються *цілі* педагогічної підготовки студентів у напрямку посилення їх виховної розвиваючої спрямованості. Вони поряд із засвоєнням загальнолюдських цінностей і фахових знань орієнтуються на глибоке вивчення, збереження духовної, національної скарбниці, традицій, творчих здобутків народної педагогіки, народної системи виховання. І разом з тим на - виховання гуманної особистості майбутнього вчителя.

Значно оновлюється *зміст* навчально-виховної підготовки студентів з педагогічних дисциплін з опорою на сучасні теоретико-методологічні концепції особистісно-діяльнісного напрямку, національну і зарубіжну демократичну педагогічну спадщину, що дає можливість використати багатий і надзвичайно цінний виховний досвід. Передбачається знайомство студентів із альтернативними виховними системами, педагогічними інноваціями.

Багаторівнева підготовка спрямовується на вдосконалення і переробку нормативних курсів з педагогіки, історії педагогіки, основ педагогічної майстерності, а також елективних курсів, які вводяться у ВНЗ для задоволення освітніх, виховних і кваліфікаційних потреб особи і суспільства, ефективного використання набутого навчального досвіду, традицій, регіональних потреб. Введення нових дисциплін, таких як "Етнопедагогіка", "Соціологія освіти", "Технологія навчально-виховного процесу" - все це мало сприяти професійному становленню вчителя як майбутнього вихователя.

Відбуваються зміни й у *засабах* педагогічної комунікації, формах та методах педагогічної взаємодії. Головним засобом виховання виступає сама вчительська професія, яка реалізує основну потребу вчителя - можливість вчити і виховувати дітей, молодь. Наші дослідження свідчать, що зростанню рівня професійної майстерності сприяють нові розвиваючі інформаційні технології навчання. Передбачалося побудувати процес викладання педагогічних дисциплін за технологічним підходом.

Нова позиція передбачала зміну *статусу студента*, який перетворюється у суб'єкт пізнавальної діяльності за умови створення стимулюючого середовища для розвитку його здібностей, інтересів, нахилів, потреб. У навчальному процесі вузу відбувається перехід від масово-репродуктивного до індивідуально-творчого підходу. У новій дидактичній системі в центр уваги ставиться самостійна робота студента, індивідуальна робота викладача зі студентом.

Відповідно змінюється професійна *позиція викладача* ВНЗу, зростає рівень його професійної компетентності, все більше уваги приділяється його самоосвітній роботі. В нових умовах особистість студента формується під провідним впливом особистості і діяльності викладача, який через свою особу транслює соціальний освітній досвід. Викладач педагогічних дисциплін має захопити студентів актуальними питаннями виховання й освіти молоді, зацікавити проблемами, які він досліджує, включити у науково-дослідну роботу, стимулюючи тим самим їх пошукову активність.

Отже, розроблена дидактична система передбачає якісні зміни всіх її складових: мети, змісту навчальної інформації, засобів педагогічної комунікації, форм та методів педагогічної взаємодії, суб'єктів педагогічного процесу, а також розвиток професійної і пізнавальної мотивації, формування педагога як самостійної особистості.

Особливість застосування системного підходу до професійної підготовки майбутніх вчителів полягає у тому, що вимагає дотримання ряду умов:

1) у кожному конкретному випадку слід вибрати певний критерій, згідно з яким можна оцінювати ефективність даної дидактичної системи або окремих дій;

2) повинні бути представлені моделі можливої діяльності вчителів різного рівня майстерності (у нашому випадку моделі виховної діяльності), з яких вибираються найбільш ефективні;

3) необхідно враховувати об'єктивні і суб'єктивні чинники, що сприяють або не сприяють професійному становленню вчителя.

Експеримент проводився у 1985-1994 роки. Далі результати дослідження впроваджувалися у 1995-2002 роках. У ньому брали участь на аналітичному етапі 2657 студентів, учителів-стажерів з різних регіонів України, на формуючому етапі - 1298 студентів представників Житомирського, Луганського, Рівненського, Черкаського педагогічних вузів і з них 652 студента входило в експериментальні і 646 - у контрольні групи. Оскільки дослідження було спрямоване на пошук шляхів удосконалення підготовки вчителя-вихователя, то генеральна сукупність включала всіх студентів педвузів України.

Розроблена нами концептуальна модель професійної виховної діяльності педагога загальноосвітньої професійної школи дала можливість виявити моделі її рівнів, які виступають як еталон, вершини, котрі мають досягнути майбутні вчителі.

Головним критерієм ефективності розробленої дидактичної системи повинні стати уміння випускників бачити виховні проблеми, формулювати і професійно розв'язувати виховні задачі, брати на себе відповідальність за правильність їх вирішення. Виховна задача залишається основною структурною одиницею виховної діяльності.

Таким чином, модель продуктивної професійної виховної діяльності педагога високого рівня майстерності відображається у діяльнісній моделі підготовки майбутніх вчителів-вихователів. При цьому цілісний зміст професійної праці був представлений у вигляді системи професійних ситуацій, проблем, і функцій, відповідно до розробленої нами типології виховних задач, що максимально наближена до виховної практики.

Системний підхід дозволяє завдати єдину логіку побудови і розгортання не тільки кожної окремої дисципліни, але й зміст всієї підготовки фахівця-вихователя у педагогічному ВНЗ. Водночас охоплюються всі основні напрямки навчального процесу - від постановки цілей і конструювання змісту, засобів до перевірки ефективності роботи нових навчальних систем. Останнє і являє повний технологічний цикл підготовки майбутнього вчителя. 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 поетапного професійного становлення особистості шляхом наступності і нарощування її потенціалу за прийнятими показниками та критеріями.

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

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

По-п'яте, окреслимо певні організаційні умови процесу навчання і виховання майбутніх учителів. Такий шлях дослідження був обраний на основі аналізу наукових праць Б.Блума, Дж.Керрола, Л.Андерсона, П.Крейтсберга, Е.Круля, В.П.Беспалька, Н.Ф.Тализіної, М.В.Кларіна, В.М.Полонського, Т.О.Ільїної та ін.

Основу нашої експериментальної дидактичної системи складає уявлення про ієрархію цілей, яка забезпечує її гнучку адаптацію і перехід від вимог соціального замовлення на вчителя національної школи до врахування індивідуальних можливостей студентів. Розроблена модель реалізує процес цілеутворення на трьох рівнях: стратегічному, поетапному, оперативному.

На стратегічному рівні відбувається педагогічна інтерпретація суспільно-державного замовлення і побудова моделі підготовки вчителя-вихователя, випускника педвузу. Дана модель необхідна для переорієнтації його підготовки на морально-етичні цінності, пробудження національної, громадської самосвідомості, розвитку творчого світорозуміння майбутнього педагога.

На рівні поетапного цілеутворення стратегічна мета диференціюється на основні цілі за етапами підготовки: початкова, основна, заключна. Складність даного процесу полягає у тому, що навчання і виховання через багатопредметність не завжди вдається скоординувати. При

узагальнюючій професійній виховній спрямованості варіативного навчального плану, модель підготовки вчителя-вихователя стає об'єктом, навколо якого вишиковується вся дидактична система.

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

Початковий етап підготовки вчителя як вихователя 1-2 курсів передбачає знайомство студентів з особливостями і основними проблемами учительської професії та її виховуючим потенціалом, оволодіння основами продуктивної виховної діяльності, зокрема, типологією виховних задач, навчання студентів основним етапам розв'язування педагогічних задач і надання їм виховуючого спрямування, оволодіння методами діагностики або науково-педагогічним інструментарієм, а також оволодіння типовою моделлю організації навчально-виховних заходів.

Головне завдання основного етапу (3-4 курси) вбачається і в більш глибокому розумінні сутності виховного процесу і специфіки ВД; оволодінні майбутніми вчителями моделями взаємопов'язаних виховуючих задачних ситуацій, ґрунтуючись на розробленій нами типології виховних задач, у засвоєнні евристичних моделей продуктивної ВД, моделюванні як окремих, так і цілісних етапів ВД засвоєнні технологій розв'язання виховних задач у нестандартних умовах навчально-виховного процесу, розвитку сфери гностичних, проектувальних, конструктивних, комунікативних, організаторських умінь.

На заключному етапі (5 курс) завершується загальноосвітня, психолого-педагогічна, фахова підготовка фахівця. Випускники оволодівають технологіями дослідження, конструювання, взаємодії, контролю ВД, що дає їм можливість не тільки проектувати, конструювати, але й організовувати та управляти виховним процесом у період педагогічної практики. Тим самим закладаються основи для подальшого розвитку професійної виховної майстерності фахівця в умовах самостійної педагогічної діяльності

Рівень оперативного цілеутворення полягає у формуванні цілей вивчення окремих навчальних предметів, зокрема, педагогіки, історії педагогіки, загальної, вікової, педагогічної психології та інших психолого-педагогічних дисциплін, які складають зміст педагогічної освіти.

Ієрархія цілей у зазначеній сфері дозволяє на основі об'єктивного контролю ефективно вдосконалювати навчальний процес, пов'язаний із процесом викладання педагогічних дисциплін. Цьому сприяє опора на ідею контекстового навчання у вузі, яка включає три основні види діяльності студентів:

- *навчальну діяльність* в її різноманітних академічних формах (лекції, семінари, лабораторно-практичні заняття), за допомогою яких можна будувати контекст майбутньої професійної діяльності.

- *квазіпрофесійну діяльність*, котра означає відтворення елементів праці педагога-вихователя в умовах вузу, а також певних взаємостосунків між виконавцями у різних ігрових формах, останні моделюють предметний і соціальний зміст майбутньої виховної роботи, її специфічні ознаки.

- *навчально-професійну діяльність* студентів під час різних видів практики, виконання науково-дослідної роботи, написання рефератів, курсових та дипломних робіт.

Соціальні навчаючі моделі, які максимально наближені до моделей продуктивної професійної виховної діяльності повною мірою задають предметно-професійний і соціальний контекст майбутньої професії вчителя. Технологія контекстового навчання передбачає перехід від навчальної діяльності до професійної діяльності за допомогою діяльнісного модуля. Він являє собою інтегровану якість педагога-фахівця, яка формується у навчальній діяльності з цілями педагогічної освіти, адекватними її змісту. Вся сукупність модулів являє собою модель фахівця підготовки вчителя-вихователя. Модуль як системна якість майбутнього вчителя, забезпечує йому можливість ефективного розв'язання певного кола професійних задач та проблем.

Дана модель реалізує наступні принципи (А.П.Беляєва, Г.О.Балл, А.О.Вербицький, В.А.Козаков, Н.В.Кузьміна, В.В.Сагарда): *діяльнісний* - являє собою проект професійної виховної діяльності педагогах; *динамічний* - завдає перехід від навчальної діяльності до професійної; *диференційованість* - відображає специфіку ІВД; *прогностичність* - охоплює достатньо тривалу перспективу професійного росту випускника педвузу; *цілісність* - комплексне відображення змісту діяльності фахівця як вихователя; *гуманістичність* - орієнтованість на засвоєння моральних цінностей учительської професії і загальнолюдських норм моралі.

Той чи інший набір діяльнісних модулів забезпечує здатність фахівця розв'язувати реальні завдання і проблеми, здійснювати свої професійні функції. Модулі групуємо таким чином: загальнометодологічний; конкретно-методологічний, теоретичний, практичний, соціальний.

Загальнометодологічний модуль передбачає орієнтацію студентів на розвиток у них здатності виділяти і досліджувати виховні явища, проблеми, перетворювати їх у виховні задачі, розробляти програми їх розв'язування та оцінки.

Конкретно-методологічний модуль потребує звернення до психолого-педагогічних теорій особистості і діяльності, професіографічних концепцій, що також розробляються на основі системного підходу. У межах даного модуля студенти виробляють здатність до творчої пошукової діяльності, зокрема, аналізувати виховний процес з наукових позицій, уміння спостерігати, простежувати, експериментувати, класифікувати педагогічні явища, висувати гіпотези щодо вирішення виховних проблем та способів їх перевірки.

Теоретичний модуль як інтегрована властивість передбачає оволодіння студентами інваріантними законами людинознавства, суспільствознавства. Теорія і методика виховного процесу являє собою багатогранний об'єкт дослідження, оскільки він пов'язаний із різними науками, предметом вивчення яких є людина. Педагог-вихователь може професійно виконувати свої функції тільки на основі знання законів розвитку дитини, підлітка, юнака, що дає можливість будувати стратегію і тактику майбутньої виховної діяльності, краще усвідомлювати перспективні тенденції розвитку педагогічної науки в цілому і виховного процесу, зокрема.

Практичний модуль передбачає реконструкцію знань у педагогічні уміння та навички за допомогою поступово ускладнюючої системи практичних завдань і спеціальних засобів: алгоритмізації дій, варіативності використання методів викладу і застосування знань та їх структурування на різних рівнях узагальнення, перебудову знань первинного пред'явлення у структурну систему та їх перенесення у нові галузі застосування.

Соціальний модуль відображає професійно-педагогічні якості майбутнього вчителя-вихователя, зокрема, гуманістичну виховну спрямованість, моральність, чуйність, уважність, тактовність, відповідальність, педагогічний оптимізм, віру у можливість молодого людини, комунікабельність, креативність тобто все те, що охоплює процес "олюднення" знань.

Отже, діяльнісний модуль включає в себе методологічну, теоретичну, практичну і соціальну складові, які контекстно накладаються один на одного. Останнє дозволяє будувати структурно-логічні схеми навчальних дисциплін, встановлювати міжпредметні зв'язки, відбирати систему адекватних практичних завдань. Одночасно виділені складові завдають предметний контекст підготовки майбутнього вихователя, який здійснюється у процесі взаємодії викладача і студентів, а також студентів між собою, що сприяє накопиченню досвіду соціальних відносин.

Залежно від профілю спеціалізації майбутнього вчителя відповідний інваріант може бути поданий у моделі у різному предметному контексті, що забезпечує необхідний професіоналізм особистості і діяльності при використанні педагогічних знань під час розв'язання спеціальних виховних задач вчителем - предметником, педагогом-психологом, соціальним педагогом, вихователем. Тим самим закладається фундамент педагогічної науки у процесі підготовки вчителя-вихователя як основи його компетентних практичних дій.

Так, вчитель як вихователь повинен не тільки професійно володіти знаннями і уміннями з фаху та методики викладання певної дисципліни, але й майстерно, досконало орієнтуватися у різних виховних системах минулого і сьогодення. На цій основі проектується розвиток виховної системи класу, учнівської групи та динаміка їх стану, а також враховуються зміни, що відбуваються в особистісній та діяльнісній сфері кожного вихованця, які складають зміст певних модулів діяльності.

Традиційний виклад педагогічних дисциплін призводить до необхідності дублювання і необґрунтованого повторення окремих положень педагогічної науки, що веде до зниження теоретичного рівня при викладанні навчального матеріалу і послаблення міжпредметних зв'язків. Системно-контекстний підхід розв'язує ці проблеми, адже фундаментом педагогічної науки стає системний інваріант як повноцінна теоретична основа формування практичного ставлення до реалій шкільного та учнівського життя і може бути представлений не тільки у вищому навчальному закладі, але й на інших рівнях неперервної педагогічної освіти. При цьому повинен бути реалізований рух, обернено традиційному: від системного інваріанту педагогічної науки на рівні вузу через відповідне спрощення до підготовчого відділення (факультет майбутнього вчителя), а від нього - до школи і навпаки. Таким чином, на кожному етапі неперервної освіти буде представлений повноцінний зміст педагогічної науки, її системний інваріант. Різниця в тому, що на попередніх ступенях системний зміст більш схематичний, контурний, а на наступних ступенях стає все більш розвинутим, оскільки

передбачає включення більшої кількості теорій, застосування ускладнюючих методів і засобів науково-педагогічного інструментарію.

На етапі самостійної професійної діяльності фундаментальні знання стають теоретичним поглядом фахівця на реалії виховного процесу. Системно-контекстовий підхід до змісту на кожній із сходинок системи неперервної освіти реалізує принципи зв'язку теорії і практики, сходження від абстрактного до конкретного, завдається логічна основа вирішення проблеми наступності змісту навчання.

1.4. Технологія контекстового навчання у процесі викладання педагогічних дисциплін

Розглянемо специфіку застосування технології контекстового навчання у вищому педагогічному навчальному закладі в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Відповідно до прийнятого підходу доцільно ввести поняття "*Єдина педагогічна дисципліна*", що системно відображає фундамент усієї педагогічної науки. До її змісту включаємо наступні елементи (розділи):

- 1) теоретико-методологічні основи педагогіки (філософія виховання і освіти);
- 2) теорія навчання і освіти;
- 3) теорія національного виховання і самовиховання особистості;
- 4) проблеми школознавства;
- 5) історія зарубіжної і вітчизняної педагогіки;
- 6) етнопедагогіка;
- 7) основи педагогічної майстерності;
- 8) технологія навчально-виховного процесу;
- 9) соціологія освіти.

Крім того кожен із елементів "Єдиної педагогічної дисципліни" включає структурні компоненти виділеної раніше педагогічної системи, а саме: мету, суб'єкти процесів виховання і навчання, предмет їх спільної діяльності, засоби педагогічної взаємодії.

Виходячи з вихідної мети нашого дослідження (підготовка вчителя як вихователя), розглянемо виховні можливості кожного із змістових елементів.

Теоретико-методологічні основи педагогіки, що витікають із інваріантних законів педагогічної науки, її принципів, категорій, методів 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 всебічна теоретична підготовка у 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 протікають 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 у діяльності студентів.

Діяльнісний модуль виступає організаційним початком стосовно змісту педагогічних дисциплін, орієнтуючи його на контекст (предметний і соціальний) професійної діяльності, що засвоюється. Елементи модулів подібно кореням дерев "пронизують" навчальні предмети, мобілізуючи їх зміст на розв'язання відповідних модулів навчальних квазіпрофесійних і навчально-професійних задач й проблем. Тим самим забезпечується змістовий взаємозв'язок теоретико-методологічних, загально-педагогічних 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, намічаються 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.

Організація експериментальної роботи передбачала визначення цілей професійно-педагогічної підготовки студентів на кожному із етапів навчальної діяльності, 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 і наступного аналізу та оцінки результатів формуючого експерименту.

Головна відмінність контекстового навчання від традиційного полягає в тому, що вже у процесі вивчення курсу педагогіки, спираючись на задачний підхід, моделюється повний цикл педагогічного мислення майбутнього вихователя - від зародження проблемної ситуації, професійної мотивації, постановки виховної задачі до знаходження способів вирішення проблеми та їх обґрунтування.

Логічний каркас програми з *педагогіки* включав ряд розділів:

1) теоретико-методологічні проблеми педагогіки (предмет, мета, основні категорії, методи дослідження); 2) соціальна роль і функції вчителя-вихователя, самовиховання й самоосвіта педагога; 3) школяр, його розвиток і виховання; 4) принципи і закономірності процесу виховання; 5) основні напрямки виховного процесу; 6) сутність процесу навчання, принципи, зміст, засоби навчання; 7) школознавство.

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 ситуацій, лекція-діалог, лекція зі зворотним зв'язком, лекція прес-конференція, лекція-експеримент, лекція-візуалізація та ін. Одночасно слід відзначити, що кожен тип лекції передбачає поетапне управління навчальною діяльністю студентів, яке побудоване у вигляді системи задач, що спрямоване на формування відповідних умінь.

Найбільше задачний підхід представлений у лекціях проблемного характеру, за допомогою яких процес пізнання студентів наближається до пошукової, дослідницької діяльності. Даний 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 викладача вбачає у залученні студентів до об'єктивних протиріч розвитку наукового знання і навчанні способам їх розв'язування. Це формує педагогічне мислення студентів, породжує їх ініціативу. У співробітництві із викладачами майбутні педагоги "відкривають" для себе нові знання, осягають особливості виховної діяльності педагога, сутність учительської професії.

Розроблена технологія навчання включає: блочне планування й контроль засвоєння навчального матеріалу; опорний конспект лекцій-сигналів і роботу з ними на лекціях і практичних заняттях; систему поетапного формування знань; систематичний само- і взаємоконтроль; гнучку загальну систему оцінки знань; максимальну самостійність студентів у набутті знань; програму гуманізаційної спрямованості 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 виховна спрямованість. У процесі викладання лекцій моделюється не тільки зміст, але й специфічна форма професійної виховної діяльності педагогів. Крім того важливе значення має особистість самого викладача, який під час лекції "транслює" свої професійні властивості, що націлює студентів на самовиховну, самоосвітню роботу над собою. Виховний вплив на майбутніх учителів має особистісне, професійно і соціально обґрунтоване ставлення викладача до самої науки, до виховних проблем сьогодення, його власна позиція стосовно гострих питань морального виховання молоді, намагання пояснити суперечності педагогічних реалій. Показ розв'язання деяких протиріч науковими засобами педагогічної науки допомагає майбутнім педагогам визначити власну позицію у даній сфері. Практичні заняття з педагогіки будуються за технологічним підходом, який дає можливість цілісно розглядати навчальний процес. На кафедрі педагогіки Житомирського педуніверситету був розроблений "Практикум з педагогіки", який пройшов апробування протягом десяти років у різних педагогічних вузах України (Луганськ, Рівне, Луцьк, Суми) і рекомендований як посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів [92; 97; 121; 122]. У 2002 році видано друге, розширене видання „Практикуму з педагогіки”.

Сутність навчання на кожному практичному занятті розглядалася як процес розв'язання послідовно побудованих, поступово ускладнюючих пізнавальних задач, які витікали із предметного змісту, але разом з тим зберігали систему знань і логіку педагогічної науки. Навчання студентів методу моделювання як окремих, так і цілісних систем дій, що включає ВД педагогів, передбачало використання ними системи завдань. Останні характеризувалися такими особливостями: 1) структура кожного завдання була дещо складніша структури предметних знань і умінь студентів з тим, щоб завдання виконували свою розвивальну, виховуючу і навчальну функції; 2) завдання були взаємопов'язані, проблемні ситуації, що в них розв'язуються, поступово ускладнювалися з урахуванням рівня знань та умінь студентів; 3) розв'язування завдань здійснювалося на вербальному і образному рівнях. Навчання методу моделювання здійснювалося за допомогою розроблених викладачами кафедри педагогіки Житомирського педуніверситету навчально-методичних посібників, основним змістом яких є типологія виховних задач із різних розділів курсу педагогіки.

Технологія розв'язання задач передбачала: розуміння проблематики задачі, виділення у ній суттєвого; знаходження місця задачі в ряду аналогічних задач; усвідомлення специфіки даної задачі, формулювання кінцевої мети; розробку алгоритму програми її вирішення. Такий підхід дав змогу розробити стратегію спрямованого формування професійних виховних умінь, основні риси якої: конкретизація цілей діяльності студента з урахуванням кожного виду ВД педагога і створення схеми взаємодії цілей; розробка загального підходу до системи завдань, що моделюють творчу діяльність педагога-вихователя і водночас забезпечують динаміку розвитку професійних умінь; об'єднання завдань у систему на основі навчальної, наукової і професійної єдності.

Проаналізуємо стисло зміст та технологію викладання ще однієї базової педагогічної дисципліни - *історії педагогіки*. В останні роки навколо її викладання точилися дискусії, в результаті яких окреслилося ряд підходів у цьому напрямку. У ряді вищих навчальних закладів введено інтегрований курс теорії і історії педагогіки, який передбачає поєднання викладання основ педагогіки у контексті історії розвитку педагогічної думки на Україні і за рубежом. Незважаючи на деякі переваги такого підходу (забезпечення високого рівня історико-теоретичних узагальнень і широке їх використання під час вивчення фахових методик і спеціальних дисциплін) все ж кількість годин значно зменшується на вивчення історії педагогіки, особливо останнє стосується семінарських занять.

Ми підтримуємо позицію ряду вчених стосовно того, що курс історії педагогіки повинен залишитися самостійною дисципліною, оскільки він є найбільш усталеною із педагогічних дисциплін і вимагає значного часу для оволодіння студентами багатогранною історико-педагогічною спадщиною (Я.І.Бурлака, М.Г.Стельмахович, Б.М.Ступарик, Б.Н.Мітюров, М.Б.Свтух, Г.П.Шевченко та ін.). Навчальна програма, що складена викладачами Житомирського педуніверситету включає 48 годин (32 - лекційні, 16 - семінарські). Мета вузівського курсу історії педагогіки - розкрити скарби виховної мудрості українського та інших народів, проаналізувати основні етапи розвитку вітчизняної і світової педагогіки, сформувати у майбутніх учителів духовність, національний світогляд, загальнолюдські моральні гуманістичні якості; залучити їх до творчого пошуку; сформувати в них прагнення підвищувати виховну майстерність [106, 3].

Навчальна програма передбачає розгляд двох основних розділів: 1) історія національної школи і педагогіки України; 2) історія зарубіжної школи і педагогіки.

В основу програми покладено матеріал про сутність і роль сім'ї, родинної педагогіки, їх пріоритетність у навчанні і вихованні підростаючих поколінь, розкриття сутності історико-педагогічних явищ і фактів як цілісної системи, складової частини загальноєвропейського і світового процесів, розкриття закономірностей становлення особистості у контексті різноманітних історичних виховних систем.

Окрім цього програмою передбачається включення матеріалу, який розкриває дані проблеми з урахуванням регіональних особливостей. У нашому дослідженні, зокрема, використовувалися елементи історико-педагогічного краєзнавства Житомирщини (М.Костриця, Н.А.Сейко, Л.М.Єршова). Такий підхід дозволяє представити місце і роль не тільки загальноукраїнської, але й регіональної освіти у контексті світового освітнього розвитку. Дані напрямки програми курсу історії педагогіки реалізуються через систему лекційно-семінарських занять, різних форм самостійної і науково-дослідної роботи студентів.

Так, у лекціях, що будуються за блоковою структурою, переважає проблемний підхід, якій проявляється у раніше вже зазначених типах лекцій. Введення краєзнавчої інформації у контексті лекційного викладу та практичних занять збагачує матеріал, що викладається, підвищує інтерес студентів до курсу історії педагогіки. Прикладами використання краєзнавчого матеріалу можуть бути

такі теми: "Житомир як центр спільного українсько-польського просвітницького руху у XIX столітті", "Ідеї Я.А.Коменського у діяльності освітніх закладів Волині у XVI-XVIII столітті", "Вплив бел-ланкастерської системи освіти та виховання на діяльність навчальних закладів Правобережної України", "Жіноча освіта на Волині у XVIII - XIX, початку XX століття" та ін.

Семинарські заняття, що побудовані за технологічним підходом, спрямовані на більш глибоке і свідоме засвоєння навчального матеріалу, формування у студентів професійно-педагогічного мислення, високих моральних якостей, духовності, патріотизму, гуманізму.

На семінарських заняттях широко використовуються різні форми активізації пізнавальної діяльності студентів, зокрема, семінари-диспути, семінари запитань і відповідей, семінари-екскурсії (наприклад, у м.Острог, с.Ковалівка Полтавської області), семінар-конференція, семінар - ділова гра та ін. Зупинимося на аналізі семінарського заняття, проведеного у формі рольової гри, яка ще не одержала значного поширення саме у процесі викладання курсу історії педагогіки. Наведемо приклад проведення семінару на тему: "Становлення і розвиток національної системи виховання й освіти в кінці XIX на початку XX століття" у формі засідання педагогічного товариства, на яке були запрошені визначні педагогічні і літературні діячі того часу. Між студентами попередньо розподіляються ролі: І.І.Огієнка, М.Д.Драгоманова, Б.Д.Грінченка, М.С.Грушевського, Х.Д.Алчевської, І.Я.Франка, Л.Українки, М.М.Коцюбинського та ін.

Кожен із учасників гри формує свою ініціативну групу, члени якої допомагають своєму лідеру у проведенні дискусії, полеміки. Особлива увага звертається на підготовку ведучого засідання, який повинен компетентно вести дискусію з означеної проблеми, націлювати учасників на її професійний розгляд. Результати гри оцінює група експертів за показниками глибини знання історико-педагогічної, філософської і соціальної позиції того чи іншого діяча, чіткого викладення думок, культури ведення дискусії, тощо. На заключному етапі проводиться самоаналіз результатів гри її учасників, котрий робиться викладачем спільно із студентами.

Підвищенню інтересу студентів до історико-педагогічних проблем сприяє розробка і виконання системи творчих завдань у межах самостійної роботи у формі виступів на семінарських заняттях, розгляд педагогічних задачних ситуацій, особливо при вивченні педагогічної спадщини А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського, виконання реферативних форм роботи, які обговорюються на семінарах або конференціях, що проводяться у формі прес-конференції або конференції. Вищою сходинкою в опануванні студентами історико-педагогічних положень є використання індивідуальних чи конкурсних наукових досліджень, наприклад, із краєзнавчої тематики у рамках НДРС. Ці дослідження типологізуються як методичні і теоретичні (за метою дослідження), групові та індивідуальні (за складом дослідників), комплексні чи відокремлені (за структурою), хронологічні чи тенденційні (за логікою викладання). Такі дослідження проводяться як у межах власне історії педагогіки, так і на перетині з іншими науками: педагогікою, етнопедагогікою, методиками за спеціальністю, суспільними дисциплінами, залученням елементів математичного моделювання, програмування.

Цілісна побудова процесу викладання курсу історії педагогіки, на нашу думку, робить свій внесок у професійну підготовку майбутніх педагогів до виховної діяльності, допомагає їм глибше засвоїти педагогічні ідеї визначних просвітителів минулого і сучасного, різноманітні виховні системи, краще зрозуміти їх цінність для подальшого розвитку української національної освіти.

Спецкурс **"Основи педагогічної майстерності"** було введено у 1988 році за прикладом Полтавського педагогічного інституту. Загальна кількість годин складала 106 годин (24 - лекційні і 82 - практичних занять) Саме цей курс найбільшою мірою сприяв поєднанню теоретичних знань із практичними уміньми, а також психологічних знань з педагогічними, розвитку професійної спрямованості, педагогічного мислення, ціле-мотиваційної сфери майбутніх учителів.

Основна проблема спецкурсу - професійна майстерність учителя і засоби оволодіння нею - реалізувалася шляхом засвоєння трьох блоків: майстерність вчителя в управлінні собою, майстерність вчителя у виховній роботі, майстерність вчителя в управлінні навчально-пізнавальною діяльністю учнів. У 1989 році автором у співробітництві з доц. С.С.Вітвицькою були розроблені і видані методичні рекомендації з основ педмайстерності. Побудова курсу відображає загальну логіку "Єдиної педагогічної дисципліни", що дає можливість втілити "задачний підхід у процес викладання. Кожне заняття включало змістове інформаційне ядро (теоретико-методологічні і практичний модулі). Як професійні проблеми розглядалися наступні теми: сутність педагогічної майстерності, особливості пізнавальних процесів вчителя, сутність системи К.С.Станіславського, педагогічна техніка, педагогічне спілкування, різні аспекти майстерності вчителя-вихователя.

На практичних заняттях студенти розв'язували поступово ускладнюючі педагогічні задачі, моделювали різноманітні види виховної діяльності, зокрема, фрагменти виховних заходів, фрагменти уроків, процес взаємодії вихователя і вихованців. Проте кожне заняття утримувало заданий педагогічний інваріант, який складає ядро виховної умілості вчителя.

Подальший розвиток педагогічних умінь студентів з виховної роботи відбувається під час вивчення наступного спецкурсу – *„Технології навчально-виховного процесу”* - 40 годин (12 - лекційні і 18 - практичні заняття)- який був введений у педвузах України з метою посилення технологічної підготовки майбутнього педагога, у тому числі, і в напрямку виховної роботи. Даний спецкурс включає наступні продуктивні психолого-педагогічні технології: I - дослідження; II - конструювання; III - взаємодії [83, 69-154], які відображають моделі вищих рівнів виховної діяльності педагогів загальноосвітньої і професійної школи.

Технологія дослідження забезпечує майбутнім учителям накопичення інформаційного фонду, необхідного для здійснення ефективного виховного процесу. Це насамперед знання педагога про своїх вихованців, їх психологічні властивості, про цілі, зміст, засоби взаємодії з усіма суб'єктами виховної діяльності, про переваги і недоліки власної особистості і діяльності. Набута інформація допоможе студентам у майбутньому визначити стратегію педагогічного впливу на учнів.

Технологія конструювання забезпечує відбір, композиційну побудову навчально-виховної інформації, яка допомагає реалізувати визначену стратегію перетворення навчального предмету як засіб формування особистості. Одночасно дана технологія дозволяє прогнозувати, конструювати цілісний виховний процес. Ефективність даної технології залежить від терміну включення механізмів саморозвитку, самовдосконалення особистості учня.

Технологія взаємодії - це система і послідовність дій педагога, стійких прийомів роботи, спрямованих на: 1) встановлення з учнями та їх оточенням педагогічно доцільних стосунків у процесі безпосередньої взаємодії з ними; 2) організацію об'єктів педагогічного впливу (засобів, форм, методів) і стимулювання учнів до роботи з ними; 3) регулювання процесу взаємодії учнів з об'єктами спілкування, пізнання, праці засобами оцінювання, корекції власної діяльності і поведінки на основі зворотного зв'язку.

Педагогічний практикум з виховної роботи (3 курс) охоплює проблему підготовки майбутніх вихователів до виховної роботи у літніх оздоровчих таборах для дітей і підлітків. Базовими поняттями, що описують кваліфікаційні вимоги до вихователя виступають: педагогічна діагностика дітей у таборах, специфічні проблеми розвитку їх задатків, інтересів в умовах табору як виховні задачі, програми їх розв'язання за допомогою методики колективних творчих справ, аналіз і оцінка результатів виховного процесу і діяльності вихователя, зокрема.

Основи виховної професійної діяльності майбутніх учителів закладаються у процесі оволодіння ними курсом *“Етнопедagogіки”*. Система задачного навчання моделює різні види діяльності вихователя. Даний курс реалізує важливу соціальну проблему - успадкування новою генерацією педагогів духовних надбань українського народу у сфері виховання молодого покоління. Зокрема, усвідомлення ними виховного потенціалу народних традицій, правил людського співжиття, народного фольклору з виховним змістом і спрямуванням, формування суспільно цінних якостей особистості засобами народної символіки, образного, музичного та хореографічного мистецтва.

Діяльність майбутнього вихователя як складова виховної системи української етнопедagogіки розглядається у вигляді сукупності виховних задач, спрямованих на формування моральних устоїв, працелюбства, естетичної культури особистості, її фізичного розвитку. На практичних заняттях обговорюються такі питання: виховання - вічна і історична функція людства; народний виховний ідеал українців; народні критерії рівня вихованості людини. Аналізуються особливості розв'язання виховних задач морального, громадського, трудового, естетичного, фізичного спрямування, а також задачі порівняльного характеру у виховних системах шкіл Київської Русі, Запорізької Січі; виховні традиції у творах Г.С.Сковороди, Т.Г.Шевченка, Л.Українки та ін. Широко впроваджуються ігрові форми навчання - моделювання українських вечорниць, обрядів, свят тощо. Практикуються навчальні ігри: "Пісенна Україна", "Казка як засіб виховання" тощо.

Спецкурс *“Соціологія освіти”* поряд з іншими розглядає проблему соціального статусу вчительської праці, її історичної еволюції та внутрішніх суперечностей. Провідна ідея курсу: вчитель є посередником між поколіннями та формами культури. Для розуміння студентами сутності виховної діяльності і сучасного профілю учителя середньої та професійної школи важливого значення набули: знання основних функцій навчально-виховного процесу: селекційної, культуропереробної, комунікативної, інформаційної та ін., розгляд виховного процесу у роки навчання як одного з

чинників соціалізації, спілкування поколінь, типів культури, механізм взаємодії суб'єктів освіти і, передусім, вчителя і учнів.

Практичні заняття відповідно до завданої логіки реалізували комплекс розвивальних творчих завдань. Це насамперед задачі, що відображали суб'єкт-об'єктні паралелі: "вчитель - учень", "вчитель - вчитель", "вчитель - батьки", "вчитель - адміністрація", а також задачі на вивчення соціодинаміки класу: лідерство, особливості соціалізації обдарованих, відстаючих, дидактогенічних, тривожних дітей. Студентам пропонувалося розв'язати педагогічні задачі за різними методами, враховуючи особливості виховних систем Дж.Локка, Ж.-Ж.Руссо, А.С.Макаренка, С.Френе, В.М.Сороки-Росинського, В.О.Сухомлинського. Вирішувалися задачі на вплив вчителя на девіантну поведінку учнів. Останні завдання викликали найбільший інтерес у студентів, оскільки вони є найбільш варіативні у розв'язанні.

Одночасно на заняттях запроваджувалися навчальні ігри як моделі взаємопов'язаних професійних задачник ситуацій. Серед них: "Десять принципів сучасної освіти" або "Якби я був міністром освіти", розробка проекту статуту дитячої організації (екологічної, культурологічної, спортивно-оздоровчої), конструювання шкільної форми, проектування системи прав і обов'язків учнів: дискусія "Роль вчителя у керуванні девіантною поведінкою учнів" та ін.

Важлива роль у професійній підготовці майбутніх педагогів належить *педагогічній практиці* - складової вузівського навчально-виховного процесу. Експериментальна дидактична система включала різні види практик: неперервну (II - III курси), практику у літніх оздоровчих таборах (III курс), навчальну і стажерську (IV-V курси).

Неперервною практикою передбачалося закріплення теоретичних психолого-педагогічних знань на практиці, ознайомлення із сучасним станом навчально-виховної роботи, вивчення передового педагогічного досвіду, формування практичних умінь та навичок з виховної роботи з учнями, розвиток педагогічного мислення, творчого дослідницького підходу до виховної діяльності, оволодіння продуктивними моделями ІВД.

Студенти під керівництвом викладача спочатку оволодівають технологіями проведення окремих виховних заходів, спираючись на методіку колективних творчих справ, а потім поступово усвідомлюють і моделюють основні етапи виховної діяльності класного керівника, вчителя-предметника. Так, на початковому етапі зароджується задум заходу, спільно з учнями визначається його мета, завдання, логічний конструкт або план, спільний алгоритм дій, далі йде розробка плану і організація безпосередньої діяльності. На завершувальному етапі аналізуються результати проведеної виховної роботи, визначаються її перспективи.

Практика в літніх оздоровчих таборах допомагає студентам краще осмислити всі етапи виховної діяльності педагога-вихователя у новій соціокультурній ситуації. Своєрідність даного виду практики полягає в тому, що майбутні педагоги разом із вихованцями розв'язують різноманітні виховні задачі. Оздоровчий табір дає їм додаткову можливість для духовного, інтелектуального і фізичного розвитку особистості, задоволення її творчих інтересів і потреб. Ця практика має ціннісну виховну спрямованість, синтезуючи теоретичні і практичні аспекти ВД педагога.

У період *активної педагогічної практики* на старших курсах майбутні педагоги поступово засвоюють розвивальні технології навчально-виховної діяльності. Даному процесу передують підготовча робота, яка моделює етапи діяльності вчителя-вихователя:

1) усвідомлення ролі і сутності технологічного підходу до організації уроку, виховного заходу, аналіз кращих уроків і виховних заходів вчителів-майстрів, виділення і мотивація алгоритмів прогностичної і конструктивної діяльності, складання логічної схеми, формування уявлень про послідовність технологічних операцій у діяльності учителя; 2) розробка студентами власних варіантів технологічного розв'язання виховуючих ситуацій на уроці або у позакласній роботі з використанням опорної технологічної програми, наукове обґрунтування власного замислу, виховної позиції у визначенні мети, завдань, структури, засобів уроку, виховного заходу, прогнозування наслідків власної діяльності у навчально-виховному процесі; 3) моделювання розроблених уроків, позакласних заходів (фрагментів), тобто проведення мікрОВКладання; 4) аналіз діяльності студента з точки зору його творчого задуму, виховної доцільності вибраного ним технологічного вирішення теми уроку, заходу, самоаналіз і самооцінка діяльності, корекційна робота з удосконалення розробленої технології.

Важливу роль у формуванні виховної майстерності майбутніх учителів має *самостійна творча робота* і, зокрема, оволодіння ними професійними моделями виховної діяльності при виконанні курсових і дипломних проектів, а також при здійсненні науково-дослідної роботи, що передбачає розв'язання системи взаємопов'язаних завдань. Останнє забезпечує розвиток професійної

спрямованості, пізнавальної активності, мотиваційної сфери студентів, "спіралеподібне" формування їх професійних умінь.

1.5. Методи професійної підготовки майбутнього вчителя до виховної діяльності

У процесі підготовки майбутнього педагога до роботи з учнівською молоддю важливу роль відіграє професійна умілість, що формується під час вивчення педагогічних дисциплін. Вона реалізується через систему умінь, спрямованих на одержання конкретного результату професійної виховної діяльності. До основних умінь, які впливають на продуктивність такої діяльності, відносимо:

гностичні — вміння аналізувати літературу, різні соціально-педагогічні концепції, досліджувати об'єкт, процес і результат власної праці; аналізувати педагогічну ситуацію та її вплив на розвиток і формування особистості; вивчати індивідуальні й вікові особливості різних категорій учнівської молоді; правильно сприймати та аналізувати соціальні події життя вихованців, їхню поведінку, причини та мотиви вчинків;

проектувальні — вміння формувати цілі, систему завдань соціально-виховної роботи, прогнозувати програму індивідуального розвитку вихованця; моделювати зміст, форми та методи виховної діяльності й можливі педагогічні ситуації, моделі поведінки своїх вихованців способи виховного впливу на них; передбачати труднощі у виховній діяльності;

конструктивні — вміння реалізувати поставлені завдання; добирати продуктивні форми, методи та прийоми у виховній роботі з різними категоріями учнівської молоді; визначати мету та планувати засоби вдосконалення власної діяльності;

комунікативні — вміння встановлювати доцільні, доброзичливі стосунки з вихованцями: проявляти педагогічний такт, душевну чутливість, делікатність, терпимість, милосердя у виховній роботі з учнями, управляти своїми емоціями за будь-яких обставин;

організаторські — вміння сприяти індивідуальному розвитку особистості, її природних задатків; формувати високорозвинений учнівський колектив; спільно з учнями організовувати різноманітні виховні заходи; навчати їх засобам орієнтації у можливих соціальних ситуаціях; вчити приймати самостійні, оптимальні рішення; розвивати організаторські здібності;

оцінні — вміння оцінювати результати власної виховної роботи з учнями; контролювати свої дії, психічний стан, поведінку, професійні стосунки та діяльність вихованців;

прикладні — вміння грати на музичних інструментах, малювати, виразно читати, займатися спортом, мати технічні навички тощо.

Технології формування професійної умілості майбутніх педагогів спираються на принцип саморозвитку і послідовне навчання їх методам, що розвивають визначені вміння. У процесі експериментальної роботи було розроблено комплекс методів навчання розвивального характеру. Охарактеризуємо основні з них.

Методи пізнання педагогічної професії. Життя і діяльність видатних людей підтверджують давню істину: для того, щоб змінювати навколишній світ на краще, спочатку його необхідно пізнати. Пізнання професії — процес об'єктивного відображення педагогічної діяльності, середовища у формі знань. Будь-яке знання, в тому числі й професійне, зберігається у вигляді ідей, теорій, закономірностей, що визначають ціннісний аспект виховної діяльності педагога.

У процесі пізнання майбутні вихователі можуть не тільки сприймати знання про професію вчителя та її соціальні й виховні функції (чуттєве пізнання), а й оперувати ними (логічне пізнання), узагальнювати (теоретичне пізнання), пристосовувати до власних професійних потреб (практичне пізнання). Розмаїття існуючих методів пізнання професії може бути умовно поділене на дві великі групи:

1) методи спостереження за професійною діяльністю, соціальним середовищем;

2) методи осмислення (аналізу, синтезу, порівняння, моделювання, аналогії), результатів спостереження виховної діяльності.

Методи першої групи можуть розрізнятися залежно від виду та об'єктів спостережень: *включене*, коли майбутній вчитель є безпосереднім учасником професійної діяльності, наприклад, у період стажистської практики; *невключене* — спостереження «з боку», коли студенти не належать до суб'єктів професійної діяльності і спостерігають за навчально-виховним процесом під час окремих відвідувань шкільних занять; *відкрите*, коли за діяльністю студентів спостерігають викладачі під час практичних занять, методисти, вчителі в період проведення різних видів практик; *приховане*, коли за майбутніми педагогами ведеться опосередковане спостереження. Відповідно й самі студенти користуються різними видами спостережень за діяльністю учнів у період практики. При цьому їм

рекомендується визначити мету, виділити суттєві ознаки об'єкта спостереження, скласти його якісний і кількісний опис, вести протокол.

Водночас важливе значення надається спостереженню студентів за професійною діяльністю вчителів різного рівня виховної майстерності. При цьому їхня увага звертається на: вміння учителя орієнтуватися у навчально-виховній ситуації; його соціальну перцепцію; створення творчого самопочуття, володіння професійно-педагогічною увагою, емпатійними засобами; вміння встановлювати доцільні стосунки з учнями, враховувати у своїй діяльності індивідуальні особливості кожного, визначати впливові чинники підвищення рівня успішності й вихованості школярів; розвиток мовленнєвої культури вчителя та засоби комунікативного забезпечення уроку, виховного заходу.

Серед методів пізнання другої групи охарактеризуємо *метод професійно значущих асоціацій*. Це метод спрямований на встановлення зв'язків між різними людьми, явищами, процесами, що має відношення до педагогічної професії. У літературі виділяють *асоціативні зв'язки*, які виникають стосовно того, що існує: в одному часі й просторі — *конкретні зв'язки*: — в одному просторі, але в різному часі — *топозв'язки*; в одному часі, але в різному просторі — *хронозв'язки*. Так, асоціації, що виникають у студентів стосовно присутніх товаришів по групі, можна вважати конкретними: стосовно вчителів — випускників інституту — топозв'язками; стосовно студентів інших навчальних закладів, які навчаються в один і той же час, — хронозв'язками.

Метод професійно значущих асоціацій для студентів може бути засвоєний через реалізацію таких вправ:

записати асоціації, що виникають на слова: *школа, клас, посібник, соціальна ситуація розвитку дитини*;

протягом однієї хвилини дати не менше п'яти асоціацій на кожне із слів: *учитель, учень, діагностика*;

перелічити всі можливі способи застосування дидактичних методів: *бесіда, диспут, розповідь, проблемна ситуація*;

придумати кілька назв уривка статті, взятої з журналу, підпис до фотографії професійного середовища;

придумати якнайбільше речень із вказаними професійно значущими словами: *виховання, середовище, освіта*.

Метод аналогів об'єктів професійного середовища — це метод пізнання, який готує майбутнього педагога до творчої праці, що ґрунтується на знаходженні об'єктів (аналогів), котрі мають суттєву (за формою, структурою, функціями) схожість із пізнаваними об'єктами цього середовища. Вміння знаходити аналоги значно розширює сферу знання студента, стимулює і розвиває його інтуїцію, уявлення та інші якості, важливі для продуктивного професійного мислення.

Навчання студентів даному методу можна здійснювати за допомогою вправ, у яких потрібно знайти всі види аналогів для соціально-виховної роботи з учнями різного віку, а також різноманітних прийомів, які мають професійно-педагогічну спрямованість.

Методи професійного проектування. Велику увагу прогнозуванню та проектуванню надавав А.С. Макаренко, котрий вважав, що педагогіка повинна розробляти проблему мети виховання та методи наближення до цієї мети.

Проект, план як мета та завдання, що висуваються в ньому, стимулює, мобілізує, організує особистість у її професійному русі. За допомогою проектування майбутній вчитель може уявити своє близьке, середнє і віддалене професійне майбутнє, передбачити шляхи його досягнення. Прогнозування, планування власної діяльності — процес інтимно-особистісний, який не витримує тиску, формального ставлення і не може здійснюватися без бажання та інтересу.

Стратегія навчання методам проектування спирається на передачу викладачем студенту вміння добирати професійні цілі, співвідносити їх з особистими потребами і можливостями, розподіляти професійні завдання залежно від їх труднощів; передбачати дії операцій, необхідних для досягнення поставленої мети.

Метод перспективних ліній як один з методів проектування ґрунтується на уявленні вихованця про свої близькі, середні й віддалені перспективи. Перші пов'язані з поточною навчально-виховною діяльністю. До них можуть бути віднесені: прагнення добре вчитися, займатися у проблемних групах, семінарах, гуртках та науково-дослідницькою роботою, засвоєння конкретних педагогічних умінь та навичок. Середні перспективи формуються як прагнення до більш значущих подій, наприклад, участь у педагогічній олімпіаді, конкурсі педагогічної майстерності, підготовці до різних видів педагогічної практики. Віддалені перспективи пов'язують майбутніх учителів з

отриманням спеціальності, оволодінням основами професійно-педагогічної майстерності, розвитком комплексу педагогічних знань та вмінь.

Метод ступеневого проектування передбачає вирішення на кожному практичному занятті педагогічних завдань різного рівня труднощів. При цьому студенти повинні навчитися розв'язувати:

- ✓ *тестові завдання*, орієнтовані на репродуктивне відтворення навчальної інформації;
- ✓ *завдання частково-пошукового рівня*, що передбачають застосування навчальних знань у типових ситуаціях;
- ✓ *евристичні завдання*, спрямовані на використання навчальної інформації у нестандартних умовах.

Метод професійної комунікації. Для вчителя уміння знаходити спільну мову, встановлювати доцільні стосунки з дітьми є професійною необхідністю. За рівнем комунікабельності пізнається зрілий професіонал педагога.

Шляхом саморозвитку, на основі оволодіння методами комунікації майбутні педагоги можуть здобути загальний дар спілкування, який виражається:

- ✓ у почутті впевненості в собі, комфортному самопочутті за будь-яких обставин із різними категоріями учнівської молоді;
- ✓ у здатності приваблювати інших людей;
- ✓ у почутті власної гідності;
- ✓ в умінні виконувати ролі, що відповідають змісту задач, що розв'язуються;
- ✓ в умінні поводити себе природно, щиро;
- ✓ у почутті міри;
- ✓ в умінні говорити з кожним на його мові.

Метод «золотої середини» — метод довірливої комунікації, що ґрунтується на пошуку й утриманні образу розуміння іншої людини. Образ розуміння (золота середина) (складається із знання, довіри, співчуття, співдії, що виявляється стосовно інших партнерів по спілкуванню.

Як показує досвід, конфлікт у спілкуванні студентів з учнями в період педпрактики може виникнути у разі випадання будь-якої складової образу розуміння: відсутність знання, недовіри або «сліпої» довіри, байдужості.

Знання психології учнівської молоді формується на основі вмінь студента бачити вихованця, слухати його, правильно ставити питання, виявляти щирий інтерес до його проблем, довіри до нього, підходити до дітей з оптимістичною гіпотезою; співчувати на основі вміння ставати на місце іншої людини, відчувати чужий біль, не відвертатися від труднощів виховання; радіти успіхам своїх вихованців; своєчасно приходити їм на допомогу; підтримувати справедливую точку зору, мати активну життєву позицію. Як підтверджують спостереження, найбільш простим і ефективним способом, за допомогою якого можна отримати знання про вихованця, є вміння правильно слухати його (майже 30% студентів уміють це робити спокійно й уважно).

Метод рольової гармонізації — це метод комунікації, що здійснюється на основі гармонійної ролі партнера по спілкуванню. Гармонійними називають ролі, які доповнюють одна одну в навчальній, ігровій, трудовій, суспільній діяльності.

Майбутні педагоги повинні враховувати, що учні виконують різноманітні гармонійні ролі, наприклад, батька і дитини — в грі, вчителя й учня — в учінні, керівника і підлеглого — в праці, організатора і виконавця — в суспільній діяльності. Загальновідомо, що кожна з цих ролей вимагає від вихованця дотримання певного статусу стосовно партнера, визначення його соціальної позиції, наявності рольових якостей. Студенти повинні враховувати, що коли учні-партнери виконують одну й ту саму роль (повчають один одного, командує, критикують), виникає конфлікт. Найбільш частіше спостерігаються конфлікти при виконанні таких ролей, як дитина-дитина, вчитель-вчитель, керівник-керівник. Причому, коли партнери по спілкуванню прагнуть зайняти протилежні соціальні позиції (навчальну проти ігрової, суспільну проти трудової), ми стаємо очевидцями конфлікту «гашення ролей».

Знання метода рольової гармонізації озброює майбутніх педагогів засобом активного подолання конфліктів в учнівському середовищі. Замість розриву комунікації студентам пропонуються такі шляхи її збереження: зміна своєї соціальної позиції, врахування змінного статусу учнів. При цьому кожна зміна повинна сприяти досягненню такту в стосунках, підвищенню задоволеності від спілкування, не приниження особистості, а сприяння її розвитку. Право на виконання ролі більш високого соціального статусу повинно бути підкріплене відповідним життєвим (професійним) досвідом, рівнем кваліфікації, віком, заслуженими конкретними результатами (успіхами) виховної діяльності.

Уявлення майбутніх педагогів про рольову гармонізацію формується на практичних заняттях, у процесі організації різних видів педпрактики за допомогою аналітичного розбору їх реальної поведінки та поведінки учнів у різних педагогічних ситуаціях.

Метод змінюючої тактики — це метод ділової комунікації, який враховує індивідуальні комунікативні особливості співбесідника.

Для того, щоб бути тактовним у діловому, професійному спілкуванні, педагогу необхідно:

- ✓ постійно пам'ятати про рушійні мотиви співбесідника, його очікування, переваги, яких він добивається у бесіді, його бажання самостверджуватися, почуття справедливості;
- ✓ за будь-якої можливості використовувати особистий контакт;
- ✓ прагнути чітко і ясно викладати навчально-виховну інформацію;
- ✓ дати ґрунтовне пояснення своєї позиції, якщо з нею не згоден співбесідник; ніколи не ставитися зверхньо до інших;
- ✓ не вести моралізаторські бесіди.

У всіх випадках педагогу слід мати на увазі, що методи комунікації не є простою технікою досягнення легкого успіху в професійному спілкуванні. Тільки за цією умовою ці методи будуть служити моральним цілям, допоможуть учням досягати розуміння і гармонії у стосунках з дітьми.

Методи професійної самоорганізації. Професійна самоорганізація — активний, свідомий процес, що спонукається метою і мотивами самоуправління, який передбачає наявність: об'єкта самоорганізації — професійної виховної діяльності; її мети — досягнення професійної умілості; засобів здійснення самоорганізації — певного рівня сформованості інтелектуально-практичних дій і операцій.

Студенти високого рівня самоорганізації володіють комплексом особистісно-професійних властивостей:

- ✓ складними, тісними, неформальними зв'язками з професійним середовищем;
- ✓ достатньо розвинутим практичним педагогічним мисленням (інтелектом);
- ✓ цілеспрямованістю практичних дій;
- ✓ здатністю до розумово-вольових дій, спрямованих на подолання труднощів, що стоять на шляху досягнення головної мети;
- ✓ здатністю працювати самостійно, враховуючи особливості професійного моменту, педагогічної ситуації;
- ✓ творчо підходити до розв'язання педагогічних задач.

Методи самоорганізації є водночас і засобом професійно-педагогічного самоствердження майбутнього вчителя, виявом його самостійності та вироблення індивідуального стилю виховної діяльності.

Метод поглиблення професійно-педагогічних зв'язків — метод професійної самоорганізації, спрямований на утворення, ускладнення, закріплення зв'язків з об'єктами професійно-педагогічного середовища.

Цей метод потребує від майбутнього педагога великого уміння володіти собою, великих розумово-вольових зусиль, цілеспрямованості.

До основних професійних зв'язків відносимо зв'язки із засобами комунікації, професійною інформацією, що засвоюється в період вивчення педагогічних дисциплін, з професійними цілями, які спрямовують професійну педагогічну діяльність на досягнення суспільне значущого результату.

Методи професійного самоконтролю. Для майбутнього педагога володіння засобами самоконтролю — професійна необхідність, оскільки він завжди виступає для вихованців взірцем поведінки.

Професійний самоконтроль передбачає процедуру виміру, в якій суб'єктом останнього виступає педагог-професіонал, а об'єктом — результати його професійної діяльності (сформована особистість), сам вимір — спеціальні шкали самоконтролю.

Самоконтроль професійних відносин — метод, за допомогою якого студенти мають можливість оцінити: своє ставлення до професії педагога, до педагогічних дисциплін та практики, до навчальної групи, своїх товаришів.

Самоконтроль професійних знань — метод, за допомогою якого студент може визначити реальні знання навчальних предметів, чинників, що впливають на успішність оволодіння майбутньою професією.

Самоконтроль психічного стану — метод, який дає студентам змогу оцінити той психічний стан, котрий впливає на успішність їхнього професійного розвитку. До показників психічного стану можна віднести тривожність, неспокій, знервованість або, навпаки, байдужість, пасивність.

Методи професійної саморегуляції. Засвоєння таких методів дає можливість майбутньому педагогу не тільки розвинути необхідну професійну чутливість, а й навчитися максимальній концентрації уваги, волі, мислення на об'єктах професійного середовища.

Професійна саморегуляція — найважливіші вміння професіонала, спрямовані на досягнення важливих проміжних або кінцевих результатів професійної діяльності: оптимальних професійних відносин, адекватної самооцінки професійних можливостей, професійно важливих якостей, професійної зрілості та ін. При цьому регулюючим засобом може виступати слово, почуття професійного часу, самооцінка професійних можливостей.

Проаналізовані методи формування виховних умінь майбутніх педагогів сприяють їхньому ефективному професійному становленню новій соціокультурній ситуації, дають можливість краще орієнтуватися у різноманітних педагогічних ситуаціях, вчать приймати оптимальні самостійні рішення у соціально-виховній роботі з учнівською молоддю.

1.6. Динаміка розвитку професійно-педагогічної спрямованості майбутніх педагогів

У педагогічних дослідженнях, в основному застосовують дві наукові стратегії - лонгітюдну та порівняльну. Формуючий експеримент проводився нами із врахуванням цих двох стратегій. За допомогою лонгітюдного методу простежувалася динаміка змін у характеристиках ВД кожного із учасників експериментальних груп до і після формуючого експерименту. Порівняльний метод реалізовувався шляхом зіставлення результатів діяльності експериментальних і контрольних груп (ЕГ і КГ) у процесі дослідної роботи.

Проаналізуємо спочатку результати лонгітюдного дослідження.

Концептуальна модель професійної ІВД виявлені психолого-педагогічні чинники обумовили вибір нами основних показників, за якими можна було б зробити висновок стосовно ефективності розробленої дидактичної системи, побудованої за технологічним підходом.

До таких діагностованих параметрів або "вузлових точок" віднесені: професійно-педагогічна спрямованість, зокрема показники мотиваційної сфери, рівня задоволеності процесом оволодіння основами продуктивної ВД; педагогічні здібності; виховна умілість в оцінці компетентних суддів - рівень задоволеності діяльністю студентів у процесі різних видів занять і практик, педагогічні здібності, успішність знань, рівень сформованості педагогічних умінь, рівень підготовленості до ВД. Простежувалася динаміка визначених показників у виділених вибірках.

Використовувалися такі методи дослідження: спостереження, бесіда, анкетування, моделювання, ранжування, самооцінка, рейтинг, метод полярних профілів, методи математичної статистики [93].

Проаналізуємо динаміку професійно-педагогічної спрямованості студентів педвузу. *Професійна спрямованість*, на думку Б.Ф.Ломова, "...виступає як системоутворююча властивість особистості, що визначає її психологічний склад". Дана характеристика досліджувалася багатьма вченими (С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєв, Б.Г.Ананьєв, Б.Ф.Ломов, О.Г.Ковальов, К.К.Платонов, Н.В.Кузьміна та ін.) з позицій загальної теорії систем. Саме ця властивість описує цілі, потреби, інтереси, схильності, мотиваційну сферу, ціннісні орієнтації особистості, ставлення її до оточуючого середовища і до різних напрямків виховної діяльності, зокрема. Дослідження мотиваційної сфери проводилося поетапно у процесі професійного становлення майбутнього вчителя, аналізувалися мотиви вибору професії педагога, розвиток професійної мотивації під час вивчення педагогічних дисциплін і різних видів практики, що дозволило в динаміці простежити розвиток педагогічної і виховної спрямованості майбутніх учителів.

Відповідно до логіки дослідження розглянемо особливості мотиваційної сфери студентів-першокурсників. Ми намагалися виявити спонукальні чинники, що зумовлюють причину вибору педагогічної професії і дають змогу визначити найголовніше у ставленні до ВД.

З цією метою нами використовувалася анкета для визначення професійної придатності абітурієнтів [85]. Результати опитування (Таблиця 1.1) свідчать, що на першому етапі дослідження характер спонукальних чинників має однакову спрямованість в експериментальних та контрольних групах.

Таблиця 1.1

Мотиви вибору педагогічної професії

№/п	Мотиви	Кількість відповідей (у %)	
		ЕГ	КГ

1.	Інтерес до роботи, до спілкування з дітьми	55,2	48,3
2.	Любов до дітей	52,6	58,0
3.	Привабливість професії вчителя (мрія дитинства)	46,5	36,5
4.	Привабливість роботи з улюбленим предметом	36,6	41,9
5.	Можливість вчити і виховувати	29,0	33,3
6.	Бажання наслідувати професію улюбленого вчителя	21,9	31,0
7.	Привабливість шкільної обстановки	17,6	12,9
8.	Прагнення розвинути педагогічні здібності	14,2	15,3
9.	Привабливість, суспільна значущість професії вчителя	12,2	11,8
10.	Прагнення розширити свій кругозір	10,5	29,0
11.	Престижні мотиви	9,7	10,7
12.	Поради вчителів	7,9	11,8
13.	Наслідувати батьків, знайомих, родичів	7,0	11,8
14.	Наявність педагогічних здібностей	6,1	13,9
15.	Збіг обставин	3,5	2,0

Половина першокурсників (54%) до провідних відносить професійні мотиви: інтерес до учительської праці, любов до дітей, бажання спілкуватися з ними. На друге місце ставляться навчально-пізнавальні мотиви (39,2%): привабливість роботи з улюбленим предметом. Виділяються у певній мірі і мотиви соціальної ідентифікації: вибір обраної професії під впливом улюблених вчителів (26%), батьків-педагогів, друзів.

Проте професійний мотив - можливість виховувати і вчити молодь - є привабливим лише для третини першокурсників. Переважна частина студентів не усвідомлює виховну сутність професії педагога, її соціальну значущість, а також можливості педагогічної професії у плані самореалізації своїх здібностей, нахилів. Тому у курсі педагогіки передбачалося дослідити процес подальшого розвитку мотиваційної сфери майбутніх вчителів, а також спонукальні чинники розвитку пізнавального інтересу до проблем виховання й освіти, що давало б можливість визначити ефективність розвивальної технології, на основі якої був побудований даний курс.

Аналіз мотиваційної сфери, як зазначалося, відображає потреби особистості, котрі є основою задоволеності вчительською професією і характеризують силу емоційного ставлення до неї майбутніх педагогів. Чим більше привабливих сторін у своїй професії вбачає студент, тим успішніше він вирішує професійні завдання і тим більш стійким є його ставлення до майбутньої діяльності.

Тому одночасно із дослідженням мотиваційної сфери студентів постійно вимірювався індекс задоволеності різними видами навчальної діяльності, а також різними видами педагогічних практик. Він змінюється у межах від -1 до +1.

За результатами опитування слід зазначити, що 85% опитуваних висловили задоволеність новою технологічною побудовою курсу педагогіки, індекс задоволеності становить 0,53.

За допомогою методу полярних профілів визначався коефіцієнт значущості (К.З.), який теж варіює у межах від -1 до +1. Останній дозволив виявити причини, що сприяють набуттю основ виховної майстерності. Викликають задоволення з боку студентів такі чинники: систематичність, послідовність (0,89), виділення суттєвого у процесі викладання навчального матеріалу, чітка організація кожного з етапів заняття (0,87), сприятлива емоційна атмосфера (0,81), побудова навчального заняття як системи педагогічних задач (0,79), спонукання студентів до самовиховної, самоосвітньої діяльності (0,7), постійний зв'язок теоретичних положень із шкільною практикою, опора на передовий педагогічний досвід (0,5).

Отримані результати свідчать про значне підвищення показників професійної та пізнавальної мотивації, а також мотивів самореалізації майбутніх учителів.

Разом з тим студенти прагнуть більш глибоко знайомитися із різними концептуальними підходами, альтернативними виховними системами, із сучасними педагогічними технологіями, з більшою кількістю активних методів навчання і виховання, з формами індивідуального і диференційованого підходу у виховній роботі (Таблиця 1.2). Ці побажання студентів були цілком слушними і задовольнялися значною мірою у процесі вивчення таких педагогічних дисциплін як історія педагогіки, основи педмайстерності, технологія навчально-виховного процесу, практикум з виховної роботи.

Подальша експериментальна робота показала постійне зростання рівня засвоєння студентами теоретичних знань і сформованості практичних умінь. Ці висновки підтверджують результати

узагальнюючих контрольних робіт, які містили ряд завдань проблемного характеру. Якість знань студентів експериментальних груп становила: з педагогіки - 84,3%, з історії педагогіки - 89,3%, з основ педмайстерності - 90,2%, з технології навчально-виховного процесу - 91,3%.

Таблиця 1.2

Спонукальні чинники, що характеризують рівень проведення практичних занять з курсу
“Педагогіка”

№/п	Спонукальні чинники	К.З.
1.	Систематичність, послідовність при викладанні навчального матеріалу	0,88
2.	Виділення суттєвого, головного у навчальному матеріалі	0,85
3.	Чітка організація кожного з етапів заняття	0,84
4.	Емоційність, сприятлива психологічна атмосфера під час проведення заняття	0,81
5.	Побудова навчального процесу як системи практичних завдань, педагогічних задач	0,77
6.	Технологічна розробка практичного заняття	0,7
7.	Заняття сприяє самовиховній, самоосвітній діяльності студента, розвитку педагогічних здібностей	0,69
8.	Зв'язок теорії з практикою виховання і навчання, опора на передовий досвід	0,5
9.	Проблемна побудова заняття	0,31
10.	Застосування різноманітних активних форм і методів навчання	0,18
11.	Здійснення індивідуального і диференційованого підходів у процесі занять	0,13
12.	Аналіз сучасних технологій навчання і виховання	0,1

Переконливі дані були одержані нами під час дослідження динаміки педагогічної спрямованості майбутніх вчителів у процесі проведення різних видів педагогічних практик (неперервної, навчаючої, стажерської). Вимірювався, насамперед, індекс задоволеності педагогічною діяльністю практикантів - Ж. На I, III, V курсах даний показник відповідно становить - 0,41; 0,56; 0,68, що свідчить про наявність тенденції до підвищення рівня задоволеності обраною професією.

Звертання до методики полярних профілів дало можливість виявити причини даної тенденції.

За результатами I зрізу, проведеного після неперервної практики на II курсі, домінували мотиви, які не були прямо пов'язані із предметом ВД, такі, як наприклад, вимоги методистів до практикантів (0,43), умови проведення практики (0,4), а потім вже професійні мотиви. 2-ий (на IV курсі) і 3-ій (на V курсі) зрізи, проведені після навчаючої і стажерської педпрактики, показали суттєві зміни в ієрархії мотивів ВД. Домінуючими стали мотиви, які пов'язані з потребою одержати бажаний продукт ВД, а саме потреба майбутніх педагогів розвивати ініціативу, самостійність учнів (0,78; 0,87); активізувати їх пізнавальну діяльність (0,68; 0,92); приваблює сам процес спілкування з дітьми (0,72; 0,81); можливість сприяти розвитку особистості (0,51; 0,78).

Далі висувуються мотиви самореалізації, які базуються на співпаданні змісту педагогічної роботи і здібностей, особистісних властивостей майбутніх учителів. Це свідчить про: можливість реалізації студентами своїх професійних якостей (0,58; 0,63) і здібностей (0,65; 0,83), потреби у самостійності (0,52; 0,6); прагнення застосувати набуті знання на практиці (0,73; 0,83). Зріс рівень знань випускників порівняно з молодшими курсами (0,16; 0,68).

Таблиця 1.3

Зміни у структурі мотивів ВД за результатами формуючого експерименту (КЗ – коефіцієнт значущості, РМ – рангове місце)

№/п	Мотив	Експериментальна група						Контрольна група			
		I зріз		II зріз		III зріз		I зріз		II зріз	
		КЗ	РМ	КЗ	РМ	КЗ	РМ	КЗ	РМ	КЗ	РМ
1	Різноманітність форм виховної роботи	0,26	6,5	0,4	4	0,49	4	0,11	1	0,29	3
2	Можливість сприяти розвитку особистості	0,24	4	0,51	6	0,78	9	0,21	4	0,4	5
3	Реалізація професійних якостей	0,26	6,5	0,58	8	0,63	7	0,24	5	0,43	7,5

4	Реалізація професійних здібностей	0,29	8	0,65	10	0,83	11,5	0,25	6	0,42	6
5	Самостійність у роботі	0,18	2	0,52	7	0,60	6	0,18	3	0,48	11
6	Можливість застосувати знання на практиці	0,31	9	0,73	14	0,83	11,5	0,26	7	0,51	14
7	Задоволеність рівнем методичного керівництва	0,23	3	0,43	5	0,36	2	0,31	11	-0,2	1
8	Потреба активізувати пізнавальну діяльність учнів	0,34	11	0,68	12	0,92	15	0,30	9,5	0,49	12
9	Потреба розвинути ініціативу, самостійність учнів	0,37	12	0,78	15	0,87	14	0,29	8	0,47	10
10	Потреба у спілкуванні з дітьми	0,38	13	0,72	13	0,81	10	0,32	12	0,43	7,5
11	Відповідність роботи наявним знанням і умінням студента	0,16	1	0,59	9	0,68	8	0,12	2	0,36	4
12	Творчий характер ВД педагога	0,33	10	0,66	11	0,85	13	0,30	9,5	0,44	9
13	Сприятливе професійне середовище	0,40	14	0,38	2	0,51	5	0,36	13	0,58	15
14	Робота викликає чи не викликає фізичного напруження	0,25	5	-0,12	1	-0,14	1	0,45	15	-0,12	2
15	Необхідність виконувати вимоги методистів	0,43	15	0,39	3	0,37	3	0,40	14	0,50	13

Студенти визначають і привабливі сторони ВД педагога, а саме її творчий характер (0,66; 0,85); різноманітність форм виховної роботи (0,4; 0,49) і разом з тим достатньо напружений характер ВД – (-0,12; -0,14).

Умови організації педагогічних практик теж мають певне значення для студентів, хоча вони не виступають як домінуючі чинники. Так, відзначається важливість сприятливого професійного середовища, ставлення вчителів до практикантів (0,38; 0,51). Передусім, студенти відзначають певні труднощі, що викликані важкими умовами, в яких нині опинилася школа: слабка навчально-матеріальна база, обмаль дидактичного обладнання, методичного забезпечення, що значно відображається на рівні виховної роботи з учнями.

Однак, крім загальних тенденцій в оцінці результатів практик є відмінності педагогічних практик на IV та V курсах. Студенти IV курсу проходили практику у міських школах, випускники переважно у сільських школах. Причому частина з них працювала за індивідуальними планами у забруднених районах - як наслідок чорнобильської аварії. Всі ці обставини знайшли своє відображення і на рівні задоволеності практиками.

Так, при наявності в цілому сприятливого, доброзичливого середовища у сільських школах (0,51), рівень методичної допомоги з боку вчителів нижчий, аніж такий же показник у міських школах (0,36 проти 0,43). Студенти, які працюють по одному або декілька чоловік у віддалених районах на робочих містах, відчувають потребу у кваліфікованій методичній допомозі за фахом. Періодичні консультації викладачів інституту лише частково задовольняють ці потреби. У ряді районів Житомирської та Рівненської областей студенти відчувають не тільки труднощі методичного характеру, але й труднощі, що пов'язані з недостатнім рівнем підготовленості дітей, відсутністю інтересу до навчання, пасивністю частини учнів у позакласній роботі як наслідку незадовільного стану здоров'я дітей забруднених районів.

Проте студенти, які працюють у сільських школах, відзначають більш сприятливі умови для вивчення дітей, викладання предмету, здійснення індивідуального підходу у педагогічному процесі. Збільшується вагомість таких чинників, як можливість закріпити теоретичні знання на практиці, сформувати педагогічні уміння та навички, набути методичної підготовки. Результати практики в цілому свідчать про глибоке усвідомлення випускниками специфіки та труднощів виховної діяльності.

У процесі підготовки майбутнього вчителя поряд з іншими властивостями досліджувався рівень сформованості педагогічних здібностей студентів, котрі є умовою успішності виконання ними різних видів виховної діяльності. Результати дослідження представлені у таблиці 1.4.

Третина студентів I курсу мала невизначену думку щодо рівня розвитку своїх педагогічних здібностей, 10% студентів були переконані у наявності таких здібностей, більше половина опитуваних (58,8%) припускали, що мають педагогічні здібності.

Таблиця 1.4

Розподіл думок щодо рівня сформованості педагогічних здібностей у самооцінці студентів і оцінці експертів

№/п	Рівень сформованості педагогічних здібностей	До практики (у %)	Після практики			
			III курс		V курс	
			Самооцінка	Оцінка	Самооцінка	Оцінка
1.	Переконаний, що маю педагогічні здібності	10,3	21,6	24,0	27,9	25,0
2.	Припускаю, що маю педагогічні здібності	58,8	65,0	43,0	63,3	43,3
3.	Не впевнений, що маю педагогічні здібності	8,2	2,1	8,9	4,4	15,8
4.	Переконаний, що не маю педагогічних здібностей	—	—	—	—	9,2
5.	Думка не визначена	23,7	10,3	24,1	4,4	3,9

Після педагогічних практик на III і V курсах збільшилася кількість студентів, переконаних у тому, що вони мають необхідні для роботи здібності (відповідно 21,6% і 27,95). Зросла кількість студентів (65,0% та 63,3%), які вважають, що мають такі здібності. Зменшилася також кількість студентів, які не визначили свою позицію. Дані результати також свідчать на користь експериментальної системи дослідження.

1.7. Аналіз сформованості виховних умінь за наслідками формуючого експерименту

Визначено за результатами досліджень багатьох науковців і, в тому числі, за наслідками констатуючого експерименту, проведеного нами, що суттєвим чинником підвищення продуктивності ВД є наявність високорозвинутих виховних умінь або здатність педагога розв'язувати численні виховні задачі.

Лонгітудне дослідження дало можливість простежити динаміку розвитку педагогічних умінь у процесі застосування експериментальної технології навчання. Для її оцінки нам необхідно було обґрунтувати критерій ефективності, під яким розуміється об'єктивна міра деякого явища (В.П.Беспалько, Н.Ф.Тализіна, В.М.Полонський).

З точки зору змісту критерій повинен задовольняти певним вимогам: адекватності явища, що досліджується, виражатися однозначним числом, вимірюватися простішим способом. У нашому випадку критерієм сформованості педагогічних умінь є ступінь співпадання показників, що завдані метою навчання (модель умінь вихователя-професіонала) і отриманих наприкінці навчальних занять. Оскільки критерій - чисельний показник параметру, який змінюється у процесі навчання, то для визначення рівня сформованості умінь, необхідно вказати умови контролю за результатами навчання. У нашому випадку, таким джерелом, що дає інформацію про рівень сформованості умінь, виступають шкали спостережень. Ступінь сформованості умінь у шкалах оцінювалася за 5-ти бальною шкалою оцінювання, де 5 – високий, 4 - достатній, 3 - середній, 2 - низький, 1 - мінімальний рівень.

У психолого-педагогічній літературі рекомендується приписувати критерію такі значення: $ng < K < vg$, де vg - (верхня межа) означає повну відповідність сформованої якості (уміння) меті навчання,

а ng - відсутність завданої якості. У нашому дослідженні оцінка 5 означає повну відповідність сформованого уміння завданій якості (умінню), 1 - відсутність такої якості тобто $1 < K < 5$. Умовимося рахувати уміння сформованими для середнього значення K , тобто при $K = 3$.

З літератури по теорії систем відомо, що коефіцієнт оптимальності функціональних систем дорівнює 0,7 або $0,7 < K < 1$. Це означає, що педагогічні уміння повинні бути сформовані не менше, ніж у 70% студентів і на рівні $K > 3$ (тобто на середньому, достатньому і високому рівнях).

Проаналізуємо, які зміни відбулися у структурі педагогічних умінь студентів під час формуючого експерименту.

Існують різні способи подання результатів порівняння експериментальних та контрольних груп за тими чи іншими показниками. У даному випадку ми обрали найбільш наочний, на нашу думку, спосіб - нормативну карту, яка була розроблена І.С.Мангутовим і Л.І.Уманським. У педагогічних дослідженнях дана методика застосовувалася у наукових розробках Н.Г.Белової та О.В.Адаменко.

Згідно даної методики виділяємо чотири зони продуктивності ВД: суперзона, перспективна, потенційна, номінальна, які містять її рівневі показники.

Аналіз рівнів сформованості педагогічних умінь студентів експериментальних та контрольних груп до і після експерименту за результатами самооцінки і оцінки експертів, які оброблялися за допомогою методики О.В.Смирнова, свідчить, що більшість студентів експериментальних груп піднялися на більш високий ступінь у рівні сформованості всіх груп умінь. Для початкового рівня була характерна крайня нерівномірність сформованості всіх груп умінь, повсюдно спостерігалися завищені домагання студентів, їх самооцінка значно перевищувала оцінку експертів. Тому частина показників самооцінки знаходилася у потенційній зоні (найбільш це стосується гностичних і проектувальних умінь), друга частина - у перспективній зоні (найбільш це характерне для показників конструктивного і комунікативного компонентів).

Проте оцінка експертів (викладачів кафедри педагогіки) для показників гностичного і проектувального і частини організаторського компонентів знаходиться у номінальній зоні, друга частина - у потенційній зоні. Вже на даному етапі спостерігаємо низький рівень сформованості проектувальної та аналітичної сфери педагогічних умінь. Особливо це стосується показників, що характеризують уміння студентів аналізувати психолого-педагогічну літературу і здатність аналізувати власну діяльність.

Завершальний етап вузівської підготовки свідчить про те, що більшість студентів експериментальної групи піднялася на більш високий ступінь у рівні сформованості всіх груп умінь.

Відзначимо, що переважна більшість показників у самооцінці студентів і оцінці експертів знаходиться у зоні високої продуктивності. Характерним є значне підвищення всіх параметрів, що вимірювалися, та відсутність різких перепадів самооцінки і оцінки різних груп умінь. Це підтверджується і середньою оцінкою рівня сформованості всіх груп умінь - 0,84. Найбільш сформованими виявилися показники, що характеризують комунікативні і організаторські уміння (0,88; 0,86), найменш сформованими - проектувальні і гностичні уміння (0,81 - 0,83 - за даними оцінки), проте їх кількісні показники значно зросли порівняно з вихідним рівнем.

Спостерігаємо і таку тенденцію: якщо початковий рівень характеризувався значним перевищенням показників самооцінки над оцінкою, то на заключному етапі вже оцінка перевищує самооцінку. Ця тенденція-закономірність відзначалася у діяльності малопродуктивних педагогів, а студентів можна віднести до низькопродуктивної категорії педагогічних працівників, у яких ще не сформований вихідний рівень відповідних професійних якостей, тому-то вони не можуть об'єктивно оцінити свої можливості.

Однак у міру набуття певного рівня продуктивності у сфері виховної роботи відбувається зниження рівня самооцінки студентів, створення ситуації критичної самооцінки. Цей процес у студентів експериментальних груп супроводжується постійним рівнем зростання задоволеності як професією педагога, так і результатами різних видів педагогічних практик, хоча часткова невдоволеність залишається. Вона викликана скоріше не результатами діяльності, а високою вимогливістю до себе, баченням перспектив в удосконаленні своєю діяльності.

Дані лонгітюдного дослідження свідчать про значущі при $\alpha = 0,02$ за критерієм Ст'юдента позитивні зміни у характеристиках функціональних компонентів членів експериментальних груп, що відбулися за час формуючого експерименту.

На користь запропонованої системи навчання свідчать і результати порівняльного аналізу. Так, загальний індекс задоволеності неперервною практикою студентами контрольних груп дорівнював - 0,18, навчаючою і стажерською відповідно - 0,31 - 0,43, що значно нижче аналогічних даних в експериментальних групах. Позитивне ставлення до педагогічної професії спостерігалось у 83,7%

випускників експериментальних груп, а в той же час серед студентів контрольних груп цей показник складав 37,8%.

Спостерігаємо суттєві розбіжності у зміні ієрархії мотивів ВД (Таблиця 1.3). Для студентів контрольних груп першочерговими виявилися мотиви, що прямо не співпадають з предметом педагогічної діяльності, такі, наприклад як сприятливе професійне середовище, доброзичливі стосунки з вчителями, товаришами, прагнення задовольнити вимоги методистів тощо. Дані тенденції простежуються не тільки на початковому, але й на завершальному етапах дослідження. Мотиви, що відображають сутність педагогічної професії посідають другорядне місце.

Аналіз графічних даних стосовно дослідження рівня сформованості функціональних компонентів психологічної структури ВД також свідчить про перевагу відповідних показників експериментальних груп перед контрольними. При цьому ми враховували ті положення, що обидві вибірки до початку експерименту були практично однакові щодо рівня розвинутоності виховних умінь.

Як бачимо, показники сформованості всіх груп умінь студентів експериментальних груп знаходяться в основному у зоні високої продуктивності, контрольних груп - за оцінкою експертів, у проміжній зоні. Статистична перевірка значущості відмінностей між всіма представниками контрольних і експериментальних груп дала позитивний результат при $\alpha = 0,05$.

Студенти контрольних груп недостатньо самокритичні. Спостерігаємо завищену самооцінку рівня сформованості усіх п'яти груп умінь як на початковому, так і на завершальному етапі дослідження. Одночасно задоволеність практикою і педагогічною професією у них значно нижче порівняно з показниками експериментальних груп.

Відзначаємо також і нерівномірність у процесі розвитку педагогічних умінь, особливо виражену у студентів контрольних груп. На графіках спостерігаємо наступні тенденції. Опорними на початковому етапі професійного становлення майбутнього вчителя є комунікативні уміння для всіх груп студентів, котрі забезпечують швидке накопичення досвіду. Далі в експериментальних групах одночасно розвиваються організаторські, потім конструктивні, гностичні і проектувальні уміння, які мають приблизно однаковий рівень сформованості. У контрольних групах опорними протягом всього періоду залишаються комунікативні та конструктивні уміння при недостатньому рівні сформованості організаторських, проектувальних і особливо гностичних умінь.

Узагальнення отриманих даних свідчить про те, що середні значення комплексного уміння теоретично і практично розв'язувати виховні задачі у групах, які пройшли через розвиваючу технологію навчання у процесі вивчення усіх педагогічних дисциплін і в період різних видів практик, значно вище середнього значення показників контрольних груп, які навчалися за традиційною системою. Якщо в експериментальних групах воно дорівнювалося - 0,84, то у контрольних - 0,66. Дані розподілу студентів за рівнем умілості представлені у таблиці 1.5.

Таблиця 1.5

Розподіл студентів експериментальної та контрольної груп за рівнем виховної умілості в оцінці експертів

Група за рівнем умілості	Рівень умілості	Експериментальна		Контрольна	
		Осіб	%	Осіб	%
I	Низький	31	4,8	213	33,0
II	Середній	182	27,9	266	41,2
III	Достатній	349	53,5	137	21,2
IV	Високий	90	13,8	30	4,6
	Всього	652	100%	646	100%

Отримані дані являють собою підтвердження обраного критерію, який означає, що педагогічні уміння повинні бути сформованими не менше, ніж у 70% студентів і на рівні не нижче, ніж середньому. За нашими даними кількість таких студентів в ЕГ досягає 95,2%, у контрольних - 67%.

На заключному етапі водночас більш чіткіше окреслилися групи студентів за рівнем підготовленості до виховної діяльності (репродуктивний, адаптивний, локально-моделюючий, системно-моделюючий).

Кожен з рівнів підготовленості у змістовному плані увібрав в себе не тільки діяльнісні, але й особистісні характеристики. У міру набуття професійного досвіду (від репродуктивного до системно-моделюючого рівня) простежуються наступні тенденції.

У мотиваційній сфері спостерігаємо перехід від парціальних нестійких, не зовсім усвідомлених уявлень про професію педагога-вихователя до глибокого розуміння спонукальних чинників, які

дедалі стають більш диференційованими і набувають соціально-значущої спрямованості з одночасним усвідомленням цілісного відображення ВД педагога.

Виховуюча спрямованість у діяльності майбутнього педагога позначається у міру зростання рівня продуктивності такими якісними змінами: від вольових, силових орієнтацій у виховній роботі з молоддю до встановлення стосунків співтворчості, співробітництва.

У сфері виховної умілості спостерігається перехід від поверхових неусвідомлених розрізнених знань, умінь у галузі виховної роботи до високорозвинутого "ансамблю" фахових, методичних, психолого-педагогічних знань та умінь, які у комплексі набувають виховуючого розвиваючого спрямування, від засобів "навмання" - до гнучкої варіативної системи дій, здатної до переносу у будь-яку педагогічну ситуацію. Відмінності між рівнями сформованості виховних умінь були підтверджені за допомогою непараметричного Н - критерію Краскелла-Валліса для незалежних вибірок (54) на рівні $\alpha = 0,05$. Важливо відзначити, що у процесі навчально-професійної діяльності спостерігаємо прояв виявлених раніше закономірностей продуктивної ВД педагога, якими оволодівають майбутні вихователі. Загалом експерти відзначають, що рівень підготовленості випускників до виховної роботи за експериментальною системою збільшився майже втричі.

Таким чином, результати лонгitudного і порівняльного аналізу даних формуючого експерименту підтверджують гіпотезу про те, що можна суттєво підвищити рівень підготовки студентів до продуктивної ВД шляхом створення розвиваючої технології навчання, яка забезпечує спеціально організований вплив на виявлені під час констатуючого експерименту психолого-педагогічні чинники продуктивності виховної діяльності. Останнє, в свою чергу, підтверджує додатково і основну гіпотезу дослідження.

Висновки

Аналіз літератури, що характеризував стан підготовки майбутніх учителів до виховної роботи засвідчив про наявність серйозних недоліків у цій сфері. Зокрема, помітна розгубленість серед педагогів у питанні соціальних і моральних орієнтирів виховання, потребує розробки нова ідеологія виховання та оновлення системи педагогічної освіти.

Виникли суттєві протиріччя між соціальним замовленням суспільства на підготовку вчителя, здатного самостійно і гнучко розв'язувати виховні задачі і традиційним підходом, орієнтованим на середнього учня, що склався у педвузах:

Отже виникає нагальна потреба у розробці дидактичної системи, котра б передбачала об'єктивні зміни в особистісній і діяльнісній сферах майбутніх вчителів і відповідно - зміни у цілях, завданнях, змісті, засобах навчальної діяльності, статусі студента і викладача.

Особливість застосування системного технологічного підходу полягає у дотриманні певних вимог: вибір критеріїв оцінки ефективності даної дидактичної системи, аналіз різнорівневих моделей ВД; врахування об'єктивних і суб'єктивних чинників, які впливають на рівень продуктивності ВД.

Розроблена концепція професійної ВД дала можливість виявити моделі вищих рівнів ВД, які виступають як еталон, вершина, яку повинні досягнути майбутні вчителі.

Системний підхід дозволив охопити всі напрямки навчального процесу від формулювання і побудови ієрархії цілей, конструювання змісту, засобів до перевірки ефективності розробленої дидактичної системи. Водночас ми спиралися на ідею контекстового навчання, згідно якої відбувається перехід від навчальної до професійної діяльності за допомогою діяльнісного модуля, котрий розглядається як інтегрована якість педагога-вихователя. Сукупність модулів являє собою модель підготовки вчителя-вихователя. Певний набір діяльнісних модулів забезпечує здатність фахівця розв'язувати реальні виховні задачі, проблеми, здійснювати свої професійні функції. Модулі групуємо таким чином: загальнометодологічний, конкретно-методологічний, теоретичний, практичний, соціальний.

Виходячи із системно-контекстового підходу, було введено поняття "Єдина педагогічна дисципліна", яка цілісно відображає фундамент всієї педагогічної науки та його складові. Кожен із її елементів включає виділені відповідні структурні компоненти: мету, зміст, засоби, суб'єкти педагогічного процесу.

Організація експериментальної роботи здійснювалася з опорою на концептуальні положення професійної ВД. Відповідно до поставлених задач дослідження була розроблена програма експериментальної роботи, яка вміщувала ряд етапів.

У процесі навчально-професійної діяльності студенти оволодівали: типологією виховних задач та основними типами професійного розв'язання педагогічних задачних ситуацій, комплексними технологіями організації навчальних занять та виховних заходів, і в цілому - закономірностями продуктивної ВД педагога.

Аналіз результатів формуючого експерименту здійснювався за допомогою лонгітюдних і порівняльних методів. Лонгітюдним методом було простежено динаміку змін у характеристиках навчальної діяльності студентів експериментальних груп, яка моделює виховну діяльність педагогів-майстрів. Порівняльний метод реалізовувався шляхом зіставлення результатів експериментальних і контрольних груп під час формуючого експерименту.

Дані лонгітюдного дослідження свідчать про значні позитивні зміни у характеристиках навчально-професійної діяльності членів експериментальних груп, а саме у мотиваційній сфері, показниках виховної спрямованості та виховної умілості.

Дані порівняльного дослідження - про суттєві переваги з точки зору експериментальної групи перед контрольною. Зокрема, педагогічні уміння сформовані у 95,2% випускників на рівні не нижче, ніж середньому (на середньому, достатньому та високому), що навчалися за розробленою педагогічною технологією. Останнє свідчить про високу ефективність створеної дидактичної системи.

Тим самим підтверджена часткова гіпотеза про можливість суттєвого підвищення рівня продуктивності підготовки майбутніх учителів до виховної роботи з учнівською молоддю за рахунок спеціально організованого впливу на виявлені на попередніх етапах дослідження психолого-педагогічні чинники продуктивності ВД і за допомогою спеціально розробленої технології навчання. Все це ще раз підтверджує основну гіпотезу дослідження.

Список використаної літератури

1. Адамская Н.П., Столяр А.А. Какой учитель нужен школе //Сов. педагогика. – 1991. - №7. - С.67-71.
2. Адаменко Е.В. Психолого-педагогические факторы использования технических средств обучения преподавателями профтехучилищ: Дис. ...канд. пед. наук. – Л., 1990. – 230 с.
3. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. - М.: Просвещение, 1985. - 448 с.
4. Азаров Ю.П. Искусство любить детей. - М.: Молодая гвардия, 1987, - 174 с.
5. Акимова А.П. Формирование у студентов творческих умений решать педагогические задачи в области воспитания: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. - Л., 1978. - 40 с.
6. Алексюк А.М. Експериментальне впровадження технології модульної організації у вищій школі (на прикладі гуманітарних предметів) //Проблеми вищої школи: Наук. метод. зб. - Вип. 79. - К.: Вища шк., 1994. - С. 3-6.
7. Ангеловски К. Учителя и инновации: Кн. для учителя: Пер. с макед. - М.: Просвещение, 1991. - 224 с.
8. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. - М.: Просвещение, 1989. - 224 с.
9. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. - М.: Педагогика, 1990. - 184 с.
10. Балл Г.О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності //Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. - 1994. - №2.- С. 3-11.
11. Башкірев В.А., Сагарда В.В. До питання оновлення системи підготовки педагогічних кадрів в умовах університету //Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. - Вип.5. - К.: НМКВО, 1992. - С. 3-11.
12. Безрукова В.С. Педагогика профессионально-технического образования. Проектирование педагогического процесса в профтехучилище: Текст лекций. - Свердловск, Свердл. инж.-пед. ин-т., 1990. - 171 с.
13. Белозерцев Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки. - М.: Педагогика, 1989. - 208 с.
14. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. - 304 с.
15. Беспалько В.П. Слабее педагогической технологии. - М.: Просвещение, 1989. - 192 с.
16. Бех І.Д. Психологічна суть гуманізму у вихованні особистості //Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. - 1994. - №3. - С. 3-12.
17. Білієнко Л.Б. Розвиток педагогічної творчості вчителів у системі внутрішкільної методичної роботи. - Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - К., 1994. - 20 с.
18. Битинас Б.П. Процесс воспитания. - М.: МФО, 1994. - 71 с.
19. Бодалев А.А. Психология личности. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. - 188 с.
20. Бодалев А.А., Караковский В.А., Новикова Л.И. Психолого-педагогические проблемы воспитания в современных условиях //Сов. Педагогика. - 1991. -№ 5. -С.11-19.
21. Бодалев А.А. О предмете акмеологии //Психологический журнал. - 1993. - Т.14. - №15. - С. 73-79.
22. Бойко А.М. Теория и методика формирования воспитывающих отношений в общеобразовательной школе. - К.: Высш.шк.,1991. - 266 с.
23. Бойко А.М., Гриньова М.В., Дем'яненко Н.М. Варіативність занять у педвузі //Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. - 1994. - № 2. - С. 102-109.
24. Бурлака Я.І. Проблеми загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя національної школи //Учитель національної школи: Тези наук.-практ. конф. - Тернопіль, 1991. - Т.1. - С.6-9.
25. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. - М.: Высш. шк., 1991. - 207 с.
26. Воробьева Т.А. Методологические предпосылки и опыт разработки методики отбора к профессии учителя. - Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Л., 1971. - 40 с.
27. Вульф В.З. Воспитание и рынок в переходной период //Педагогика. - 1993. - №2. - С.3-9.
28. Всебічний розвиток особистості студента: Матер. наук. практ. конференції /За ред. Акад. Д.О.Тхоржевського. – Ірпінь, 2001. – 598 с.
29. Гончаров В.Н., Лопаткин В.М., Одинцов П.К. Многоуровневая подготовка в педагогическом университете //Педагогика. - 1994. - №1. - С. 47-50.
30. Дмитрик І.С., Бурлака Я.І. Технологія виховного процесу. - К.: КДП, 1991.-69 с.
31. Дмитрик І.С. Педагогічний аналіз циклу навчально-виховного процесу. - К., 1993. - 96 с.
32. Дубасенюк О.А., Рабчинська І.В., Осадча З.А. Вивчення інтересів і нахилів до професії педагога у випускників сільських шкіл //Радянська школа. - 1982. - №6. - С. 28-33.
33. Дубасенюк О.А., Гніда Г.Л. Мотиви вибору педагогічної професії //Педагогіка: Респ. наук.-метод. зб. - Вип.23. - К.: Рад. шк., 1984. - С. 3-9.
34. Дубасенюк О.А., Рабчинська І.В.. Про розвиток педагогічних здібностей та вмінь майбутніх учителів у процесі педагогічної практики //Вища і середня педагогічна освіта: Респ. наук.- метод. сб. - Вип. 14. - К.: Вища шк., 1989. - С. 89-91.
35. Дубасенюк О.А. До питання про розробку типології виховних задач //Освіта і незалежна Україна: Тез. доп. міжвуз. наук.-практ. конф. - Рівне, 1991. - С. 139-141.
36. Дубасенюк А.А., Спирин О.М. Формирование у будущих учителей культуры решения педагогических задач //Как решать педагогические задачи?: Тез. докл. и сообщ. межвуз. науч.-практ. конф. - Кострома, 1992 - С. 35-36.
37. Дубасенюк О.А. Розробка типології задач у підготовці майбутнього вчителя до виховної роботи з учнями //Матеріали Всеукр.наук.-практ. конф. - Полтава, 1992. - С. 114-115.
38. Дубасенюк О.А. Проблема розробки моделі вчителя-вихователя у педагогічному вузі //До нової України - шляхом реформ: Тез. доп. респ. наук.-практ. конф. - К., 1992. - С. 42-43.
39. Дубасенюк А.А. Профессиональное становление педагога. - Метод. пособ.- Житомир: Житомир. гос. пед. ин-т, 1993. - 106 с.
40. Дубасенюк О.А., Іванченко А.В., Витвіцька С.С. Педагогічна технологія в підготовці вчителя-вихователя: Метод. посібник. - Житомир: Житомир, держ. пед. ін-т, 1993. - 107 с.
41. Дубасенюк О.А. Учитель національної школи //Становлення особистості майбутнього вчителя. – Житомир, 1994. - С. 28-38.

42. Дубасенюк О.А. Технологія контекстового навчання у педагогічному вузі //Проблеми вищої школи. - Вип. 31. - К.: Вища шк., 1994. - С. 45-51.
43. Дубасенюк А.А., Сидорчук Н.Г. Место и роль спецкурса "Социология образования" в профессиональной подготовке будущих специалистов //Проблемы социологии профессионального образования рабочих. - СПб: Изд-во Акме.- Петербург, 1994. - С. 38-40.
44. Дубасенюк О.А. Основи теорії і практики професійної виховної діяльності. - Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1994. - 187 с.
45. Дубасенюк О.А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя. - Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1995. - 260 с.
46. Дубасенюк О.А. Аналіз професійної спрямованості майбутніх учителів як фактор оптимізації технології педагогічної освіти //Вища педагогічна освіта: Наук.-метод. зб. - Вип. 17. - К.: Вища шк., 1994 - С. 61-65.
47. Дубасенюк О.А. Концептуальні положення теорії професійної виховної діяльності //Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. - 1994. - №4. - С. 90-97.
48. Дубасенюк О.А. Професійна виховна діяльність: досвід порівняльного дослідження. - Житомир, Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. - 192 с.
49. Свтух М.Б. Підготовка майбутніх учителів в умовах національно-культурного відродження //Учитель національної школи: Тез.наук.-практ. конф.- Тернопіль, 1991. - Т.1. - С.13-14.
50. Єрмаков І.Г., Хайруліна В.М. Виховання особистості //Педагогічні інновації у сучасній школі. - К.: Освіта, 1994. - С. 27-36.
51. Елканов С.Б. Основи професійного самовоспитання будущего учителя: Учеб. пособ. - М.: Просвещение, 1989. - 189 с.
52. Журавлев В.И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. - М.: Педагогика, 1984. - 176 с.
53. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. - М.: Педагогика, 1990. - 168 с.
54. Зак Л. Статистическое оценивание. - М.: Статистика, 1976. - 598 с.
55. Зязюн И.А. Учитель, которого ждут: Из опыта Полтавского пединститута им. В.Г.Короленко. - М.: Педагогика, 1988. - 152 с.
56. Зязюн И.А. Культуротворча функція виховання студентів педагогічного вузу //Вища педагогічна освіта: Наук.-метод. зб. - Вип.17. - К.: Вища шк., 1994. - С. 66-72.
57. Зязюн И.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.- метод. посібник. - К.: МАУП, 2000. - 312 с.
58. Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций. - М.: Просвещение, 1984. - 496 с.
59. Казанская В.Г. Психолого-педагогические основы сотрудничества в обучении в профессиональной школе: Автореф. дис. ... д-ра псих. наук. - СПб, 1992. - 32 с.
60. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1987. - 190 с.
61. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. - М.: Педагогика, 1990.
62. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: Навч. посібник. - К.: Вища шк., 1993. - 320 с.
63. Кічук Н.В. Формування творчої особистості педагога. - К.: Либідь, 1991. - 95с.
64. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки. - Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - К., 1993. - 31 с.
65. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. -М.: Знание, 1989. - 80 с.
66. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в современной зарубежной педагогике //Педагогика. - 1994. - № 5. - С. 104-109.
67. Кобзарь Б.С. Учебно-воспитательная и оздоровительная работа в школах и группах продленного дня. - М.: Просвещение, 1988. - 192 с.
68. Кобзар Б.С. Система і методика викладання педагогічних дисциплін у вузі //Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. - 1994. - №2. - С. 85-93.
69. Кобзар Б.С. Підготовка студентів до творчої виховної роботи з учнями в умовах розбудови національної школи //Вища педагогічна освіта: Наук.-метод. зб. - Вип.17. - С. 72-77.
70. Козаков В.А. Про деякі проблеми перебудови вищої освіти суверенної України //Нові технології навчання. - Вип.3. - К.: УМК ВО, 1992. - С. 3-11.
71. Козаков В.А., Кузьменко Н.І. Принципи освіти та дидактичні проблеми їх реалізації //Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. - Вип.10. - К.: ІСДО, 1993. - С. 3-10.
72. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. - М.: Педагогика, 1989. - 416 с.
73. Кондрашова Л.В. Сборник педагогических задач. - М.: Просвещение, 1987. - 144 с.
74. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: Учеб. пособие. - М.: Изд-во "Прометей" МГПИ, 1990. - 160 с.
75. Кондрашова Л.В. Формування професійного світогляду студентів педагогічного вузу в процесі їхньої педагогічної підготовки //Проблеми вищої школи: Наук.-метод. зб. - К.: Вища шк., 1994. - Вип.80. - С. 6-11.
76. Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти //Освіта. - К., 1996. - 7 серпня.
77. Концепція середньої загальноосвітньої школи України //Інформ. зб. МО України. - 1992. - С. 4.
78. Крамущенко Л.В. Навчання студентів вузу організації активної педагогічної взаємодії на уроці //Вища педагогічна освіта: Наук.-метод. зб. - Вип. 17. - К.:Вища шк., 1994. - С. 55-60.
79. Кузьмина Н.В. Понятие "педагогическая система" и критерии ее оценки //Методы системного педагогического исследования: Уч. пособие. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. - С. 7-45.
80. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. - 114 с.
81. Кузьмина Н.В., Генесинский В.И. Категориальный анализ понятия воспитание //Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке: Тез. докл. VIII сессии Всесоюз. Метод. семинара. - М., 1976.
82. Кузьмина Н.В. Психология - производству и воспитанию. - Л., 1977.
83. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ. - М.: Высш. шк., 1989. - 167 с.

84. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высш. шк., 1990. - 119 с.
85. Кузьмина Н.В., Реан Д.А. Профессионализм педагогической деятельности: Метод. пособие. - СПб - Рыбинск, 1993. - 54 с.
86. Кузьмина Н.В. Акмеология - новая область научных знаний //Профессионализм педагога: Тез. докл. и сообщ. междунар. науч.-практ. конф. – Ижевск - СПб, 1992. - Ч.1. - С. 29-31.
87. Кузьмина Н.В. Акмеологическая концепция реорганизации коллектива профучилища в авторскую школу //Профессионализм педагога: Тез. докл. и сообщ. междунар. науч.-практ. конф. – Ижевск - СПб, 1992. - Ч.1. - С. 32-40.
88. Лазарев М.О. Про становлення культури професійно-творчого спілкування майбутнього вчителя //Вища педагогічна освіта: Наук.-метод. зб. - Вип. 17. - К.: Вища шк., 1994. - С. 29-34.
89. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. - М.: Знание, 1979. - 80 с.
90. Леонтьев А.Н.. Проблемы развития психики - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. - 584 с.
91. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975. - 304 с.
92. Методика вивчення дидактики у педагогічному інституті /За ред. О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченка. - Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1994. - 86 с.
93. Методы системного педагогического исследования /Под ред. Н.В.Кузьминой. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. - 172 с.
94. Никандров Н.Д. Современная высшая школа капиталистических стран. - М.: Высш. шк., 1978. - 279 с.
95. Ничкало Н.Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти //Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – К., 2001. – С.35-41.
96. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта: Монографія /За ред. І.А.Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – 636 с.
97. Общие основы педагогики /Под. ред. Ф.Ф.Королева, В.Е.Гмурмана. - М.: Просвещение, 1967. - 392 с.
98. Панарин Д.И. Многоуровневое педагогическое образование //Педагогика.- 1993. - №1. - С. 53-57.
99. Підласий І.П. Технологія виховання //Рідна шк. - 1993.- № 1.-С. 7-9.
100. Підласий І.П. Технологія виховання //Рідна шк. - 1993. - №2. - С. 18-24.
101. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. - М.: Педагогика, 1983. - 129 с.
102. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. - М.: Педагогика, 1976. - 280 с.
103. Программы педагогических институтов //Педагогика. - М.: Просвещение, 1987. - 222 с.
104. Програми педагогічних інститутів. Теорія педагогіки. - К.: РУМК, 1991. - 40с
105. Програми педагогічних інститутів. Теоретичні основи педагогічного процесу. - К.: РУМК, 1991. - 22 с.
106. Программ педагогічних інститутів. Історія педагогіки України. - К.: РУМК, 1992. - 46 с.
107. Практикум з педагогіки: Навчальний посібник /За ред. О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченка. – Житомир, Житомир. дерд. пед ун-т, 2002. – 482 с.
108. Сагарда В.В. Форми і методи організації навчального процесу в зарубіжних вузах //Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. - Вип.7. - К.: НМКВО, 1992. - С. 123-127.
109. Сагарда В.В. Концепція цілісної системи підготовки педагога в умовах університету //Проблеми вищої школи: Наук.-метод. зб. - Вип. 79. - К.: Вища шк., 1994. - С. 6-10.
110. Скульский Р.П. Учитесь быть учителем. - М.: Педагогика, 1986. - 144 с.
111. Скульский Р.П. Підготовка майбутніх вчителів до педагогічної творчості. - К.: Вища шк., 1992. - 124 с.
112. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. - К.: Рад. шк., 1985. - 312 с.
113. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка і педагогічна наука //Вісник АПН України, 1993. - №1. - С. 34-42.
114. Стельмахович М.Г. Традиции и тенденции развития семейной этнопедагогике украинского народа: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - К., 1989. - 48 с.
115. Стельмахович М.Г. Едукація українознавча //Рідна школа. - 1994. - №12. - С.13-16.
116. Стефановская Г.А. Система и методика преподавания педагогических дисциплин в вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Алма-Ата, 1993. - 76 с.
117. Струманський В.П. Концептуально-структурний зміст виховання і виховної роботи в прогностичних проєкціях української наукової педагогіки //Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. - 1994. - №2. - С. 124-127.
118. Тальзина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М.: Просвещение, 1975.
119. Тальзина Н.Ф. Методика составления обучающих программ: Учеб. пособие. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. - 46 с.
120. Тарасевич Н.М. Технологія побудови критеріально-орієнтованих тестів для визначення рівня професійної готовності студентів //Вища педагогічна освіта: Наук.-метод. зб. - Вип. 17. - К.: Вища шк., 1994. - С. 51-55.
121. Технологія вивчення теорії і методики виховання у педагогічному вузі: Навч.-метод. посібник /За ред. О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченка. - Ч.І. - Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1994. - 156 с.
122. Технологія вивчення теорії і методики виховання у педагогічному вузі: Навч.-метод. посібник /За ред. О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченка. - Ч.ІІ. - Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1994. - 136 с.
123. Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука - учителю. -М.: Просвещение, 1985. - 224 с.
124. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. - 224 с.
125. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. - 288 с.
126. Худяков В.І. Творческий поиск преподавателя профтехучилища. - М.: Высш. шк., 1991. - 71 с.
127. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности.- М.: Наука, 1982. - 185 с.
128. Шадриков В.Д. О реальной добродетельной педагогике //Сов. педагогика. - 1991. - №7. - С. 43-48.
129. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. - М.: Логос, 1993. - 181 с.
130. Шевченко Г.П. Взаимодействие искусств в эстетическом воспитании и развитии подростков: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук, 1986. - 48 с.
131. Шевченко Г.И., Красовский Б.Д., Дмитрик И.С. Подготовка студентов к профессионально-педагогическому творчеству. - К.: Наук. думка, 1992. - 148 с.
132. Шкіль М.Г., Грищенко Г.П. Підготовка педагогічних кадрів за ступеневою системою //Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. - 1994.- № 2. - С. 94-101.
133. Юцявичене П.Я. Теория и практика модульного обучения. - Каунас: Швиесса, 1989. - 272 с.

134. Янушевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования: Пер. с польск. - М.: Высш. шк., 1986. - 135 с.
135. Ярмаченко Н.Д. Педагогическая деятельность и творческое наследие А.С.Макаренко: Кн. для учителя. - К.: Рад. шк., 1989. - 191 с.
136. Ярмаченко Н.Д. Шляхи вдосконалення курсу педагогіки в педагогічних вузах //Вища педагогічна освіта: Наук.-метод. зб. - Вип.17. - К.: Вища шк., 1994. - С. 5-8.

РОЗДІЛ II
БАЗОВА ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ (АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ
БАЗОВИХ ЗНАТЬ З ПЕДАГОГІКИ)

2.1 Проблема базової педагогічної підготовки у теорії та практиці сучасної освіти майбутнього вчителя

Єдина система вищої педагогічної освіти склалась у нашій країні у період 1931-1933 років. Саме в цей час були утворені наступні типи педагогічних навчальних закладів: вищі педагогічні школи – педагогічні інститути; середні педагогічні школи – педагогічні технікуми; короткострокові педагогічні курси. У навчальних планах були виділені самостійні курси педагогіки й історії педагогіки, а у структурі підготовки вчителя передбачалось поєднання теоретичного навчання і педагогічної практики у школі. Педагогіка як самостійний предмет зайняла своє місце у навчальному плані педвузу у 1930 році. Єдина програма з педагогіки для педагогічних інститутів була розроблена у 1933 році, а у 1934 році було видано перший систематичний підручник з педагогіки М.М.Пістрака.

У 40-і роки у зв'язку з II світовою війною навчальні плани було скорочено, що певним чином відбилосся і на якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Протягом 50-60-их років зміст педагогічних навчальних дисциплін відрізнявся стабільністю (педагогіка, історія педагогіки, педагогічна практика). Проте у наступні три десятиліття він характеризувався певною динамікою:

70-75-і роки – вступ до педагогіки, педагогіка школи, історія педагогіки, педагогічна практика;

75-85-і роки – вступ до учительської спеціальності, педагогіка, історія педагогіки, спеціальні курси та семінари, педагогічна практика;

85-91-й роки - вступ до спеціальності, педагогіка, методика виховної роботи, історія педагогіки, спеціальні курси та семінари, педагогічна практика;

92-99-й роки - педагогіка, методика виховної роботи, історія педагогіки, спеціальні курси та семінари (основи педагогічної майстерності, етнопедагогіка, соціальна педагогіка, технології навчально-виховного процесу тощо), педагогічна практика.

Навчальні плани, навчальні програми, підручники та посібники з педагогіки визначили структуру і зміст базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя [67; 68; 69]. Аналіз відповідної літератури дозволив виявити головні тенденції розвитку основних компонентів базових педагогічних знань. Починаючи з 30-их років всі програми і навчальні посібники відображали традиційну логіку викладу педагогіки у вищому навчальному закладі, а саме: загальні основи педагогіки, дидактика, теорія виховання, питання школознавства. Найбільші зміни відбулися у змісті розділу “Загальні основи педагогіки”. У 50-60-і роки у нього були включені теми загальносоціального характеру (“Радянська школа та її завдання” - 1950, “Будівництво комунізму і виховання нової людини” - 1965); у 70-80-их роках розгляд методологічних і загальнотеоретичних проблем педагогіки був обмежений трьома темами (“Предмет педагогіки і методи науково-педагогічних досліджень”, “Мета і завдання комуністичного виховання”, “Розвиток, виховання і формування особистості”). Тільки у навчальний посібник “Педагогіка” (за ред. Ю.К.Бабанського) за 1983 рік було введено тему “Цілісний педагогічний процес”. У 40-50-і роки у змісті педагогічної освіти більш глибоко ніж у наступних програмах простежувались закономірності вікового розвитку дитини. А у програмах і навчальних посібниках 60-80-их років дуже слабо розкрита проблема урахування закономірностей індивідуального розвитку дитини та її особливостей у процесі навчання і виховання, змісту та методів індивідуальної роботи з учнями. Всі ці негативні тенденції зумовили абстрактний характер викладання педагогіки, її “бездітність”, орієнтацію на “середнього” учня.

Розділ “Теорія виховання” у програмах та у навчальній літературі 40-50-х років (програми 1947, 1950 рр.) був представлений лише проблемами морального виховання дітей середнього шкільного віку (“Основи морального виховання, методи морального виховання”, “Виховання радянського патріотизму і пролетарського інтернаціоналізму”). У 60-70-х роках зміст і складові процесу виховання розглядаються більш цілісно (розумове, моральне, трудове, фізичне, естетичне), а починаючи з 80-х виділяється також ідейно-політичне, економічне, екологічне виховання школярів.

Розділ “Дидактика” виявився найбільш стабільним щодо номенклатури тем та їх змісту. У всіх навчальних програмах та навчальних посібниках розглядаються зміст освіти, сутність, закономірності, принципи, форми та методи організації навчального процесу, перевірка і оцінка знань, умінь, навичок.

Розділ “Школознавство” представлений традиційно слабо. У ньому розглядаються лише питання керівництва і управління школою, функції керівництва і педагогічної ради школи (всього одна тема, та й вона розкрита лише формально) [1,40-52].

Нині традиційне навчання вже не задовольняє вимоги сучасного суспільного розвитку. На перший план виступають самостійність та ініціативність суб’єктів педагогічного процесу. Тому виникла потреба у вдосконаленні структури навчання студентів педагогічних дисциплін, його методів, форм організації взаємин студентів та викладачів. Останнім часом нагальною потребою стає перехід на новий рівень розвитку системи навчання педагогічних дисциплін у ВНЗ, який характеризується активною взаємодією таких його компонентів, як модель спеціаліста, діяльність студента та діяльність викладача. При цьому через всю систему навчання червоною стрічкою проходить розвивальна діяльність: зміни соціальних умов відображаються на моделі спеціаліста, детермінують діяльність студентів, яка дає поштовх розвитку діяльності викладача [81,48].

Складність і відповідальність поставленого завдання, від якого залежить підготовка національних кадрів нової генерації, вимагає суто наукового підходу до його виконання і, насамперед, теоретичного обґрунтування загальної концепції та основних принципів викладання та вивчення дисциплін педагогічного циклу, їх науково-методичного забезпечення. Саме тому в останні роки зроблено чимало спроб переосмислення структури, змісту та організації процесу загальнопедагогічної підготовки майбутнього педагога. Серед них:

* програма інтегрованого курсу теорії та історії педагогіки, яка розроблена у Полтавському педагогічному інституті [65];

* програма курсу теорії національної освіти і навчання (дидактики), що підготовлена В.І.Бондарем та Ю.Д.Руденком на базі педагогічного факультету Національного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова [12] та інші [66; 67; 68; 69].

Автори названих програм цілеспрямовано здійснювали докорінне реформування концептуальних, змістово-структурних і організаційних основ викладання та вивчення педагогічного циклу навчальних предметів у педагогічному ВНЗ. Насамперед, на основі ідей демократизації у розбудові національної школи, розвитку її з опорою на національну історію і культурні традиції, гуманізації всієї системи педагогічних відносин, подолання національного нігілізму, заідеологізованості у змісті освіти, девальвації національних та загальнолюдських цінностей [65].

Цікавою в цьому плані є програма інтегрованого курсу з теорії та історії педагогіки (Полтава, 1993). Вона вміщує наступні розділи:

1. Загальні історико-теоретичні основи педагогіки.
2. Основи національної української педагогіки.
3. Єдність навчання, виховання та самовиховання у цілісному педагогічному процесі: а) теорія навчання, освіти і самоосвіти особистості; б) теорія виховання і самовиховання особистості.
4. Проблеми школознавства [65,5].

Програму інтегрованого курсу вирізняє національний зміст педагогічних знань, особистісно-індивідуальна орієнтація, затребуваність у практичній діяльності студента і вчителя. Значно розширеним, порівняно із загальноприйнятою структурою, є перший розділ "Загальні історико-теоретичні основи педагогіки", в якому автори чітко визначають мету та завдання, характеристику предмета і методів історико-педагогічного дослідження, заздалегідь ознайомлюють з основними категоріями педагогіки, її термінологією, оцінюють значення педагогічних дисциплін для всебічної підготовки вчителя.

Однак інтеграція знань з історії та теорії педагогіки, на наш погляд, не завжди сприяє ґрунтовності загальнопедагогічних знань майбутніх учителів, не забезпечує повною мірою високий рівень узагальнень і широке перенесення їх на інші педагогічні та спеціальні дисципліни.

Найбільш прогресивним шляхом підвищення ефективності теоретичної підготовки майбутніх учителів, на думку багатьох дослідників, є технологічна побудова вузівського курсу педагогіки на основі системного підходу до аналізу педагогічних явищ.

Сутність сучасного розуміння технології навчання полягає у визначенні найбільш раціональних способів досягнення поставлених навчальних цілей. За визначенням ЮНЕСКО - це, в загальному розумінні, системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Технології навчання також часто трактують як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які припускають їх оцінювання [24,331].

Прихильники педагогічної технології виділяють дві її головні функції: застосування системного знання для вирішення практичних завдань і використання технічних засобів у навчальному процесі (М.Кларк, Д.Дж.Хокридж - Великобританія; К.Чедуїк, Д.Фінн - США; Т.Сікамото - Японія; Т.О.Ільїна, С.Г.Шаповаленко, С.П.Прессман - вітчизняні педагоги). Крім того, визначаються два її рівні залежно від сфери діяльності та визначення мети: педагогічна технологія і технологія навчання. З точки зору М.В.Кларіна, перша - виявлення принципів і способів оптимізації освітнього простору, яке охоплює розробку і використання прийомів і матеріалів, а також оцінку методів, що застосовуються, другий - конструювання системи масового навчання і професійної підготовки.

Педагогічна технологія має на меті підвищення ефективності процесу навчання за рахунок: проектування цілей навчання відповідно до розробленої моделі підготовки вчителя; планування процесу навчання, програмування діяльності викладача і студента, забезпечення максимальної організованості і, як наслідок, - досягнення необхідного результату; перенесення акценту в навчанні з викладання на спрямоване засвоєння знань, тобто визначення структури і змісту навчально-пізнавальної діяльності того, хто навчається; структуризації змісту навчання, яка зумовлює його гнучкість, тобто можливість оновлення відповідно до замовлення суспільства та вимог практики; відтворення процесу навчання і його результатів на основі блокової побудови навчальних курсів.

Таким чином, головною функцією педагогічної технології є прогностична, а одним з видів діяльності - проєктивний.

Поняття «технологія навчання» є більш вузьким. Воно відображає конкретний шлях оволодіння навчальним матеріалом у межах визначеного предмету, курсу, теми, тобто, технологія навчання співвідноситься з частковими методиками викладання окремих навчальних предметів, курсів. Її мета - максимально оптимізувати організацію навчального процесу [10,8].

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 представлено трьома аспектами:

- **науковим**, як частина педагогічної науки, що вивчає і розроблює цілі, зміст та методи навчання і проєктує 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.

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) [77, 17].

Провідним моментом технологічного підходу до побудови процесу навчання є проектування цілей і завдань вузівського курсу педагогіки. Серед різних підходів до визначення ієрархії навчальних цілей варто відзначити таксономію, розроблену групою американських вчених під керівництвом Б.С.Блума у когнітивній сфері. У процесі оволодіння знаннями таксономія Б.С.Блума вирізняє шість рівнів, на яких відбуваються окремі пізнавальні процеси. Автори намагалися охопити якомога точніше та повніше всі категорії інтелектуальної діяльності.

1. **Знання**: а) знання педагогічних фактів, термінології, способів відбору окремих фактів; б) знання тенденцій розвитку, класифікацій, критеріїв перевірки та оцінки, методів дослідження; в) знання загальних педагогічних понять, структур, педагогічних теорій, принципів та законів, необхідних для інтерпретації явищ та процесів.

2. **Розуміння**: перенесення змісту з однієї мови на іншу, інтерпретація.

3. **Застосування**: залучення методів, правил, загальних понять, законів, закономірностей при розв'язуванні навчально-виховних завдань.

4. **Аналіз**, тобто вміння розділяти ціле на його елементи, встановлювати градацію цих елементів та відношень між ними:

а) аналіз елементів; б) аналіз відношень між елементами; в) аналіз принципів організації цілого з частин.

5. **Синтез**, тобто побудова цілого з одержаних елементів з метою створення нової структури: побудова особистого твору; розробка плану діяльності; створення образу цілого на основі часткових даних.

6. **Оцінка**: а) оцінка матеріалу і методів з урахуванням прийнятих цілей; б) оцінка на основі внутрішніх критеріїв; в) оцінка на основі зовнішніх критеріїв [59,84].

Проте ця таксономія враховує "аналіз і синтез" вже після "розуміння", тоді як відомо, що не можна зрозуміти будь-яку систему, коли невідомі її елементи та зв'язки між ними (аналіз), а також, яким чином ці елементи зв'язуються у систему (синтез). Тільки тоді може мати місце "застосування". Отже, на думку В.Оконя, більш прийнятною є наступна послідовність вказаних рівнів: знання; аналіз та синтез; розуміння; застосування; оцінка [59,85].

Багато дослідників працювало над проблемою підвищення ефективності процесу оволодіння певною системою наукових знань, тому варто розглянути деякі ознаки моделей таких технологій.

Не можна не зазначити, що одним з перших вчених-психологів у нашій країні, хто детально дослідив процеси утворення знань ще у 20-і роки, був *Л.С.Виготський*. Він встановив ряд етапів, через які проходить формування понять у людини. Даний процес являє собою засвоєння людиною змісту, закладеного у понятті. Розвиток поняття - це зміна його обсягу та змісту, розширення й поглиблення сфери його застосування. Утворення понять - результат тривалої, складної й активної розумової, комунікативної й практичної діяльності людини, процесу її мислення.

У працях *Л.С.Виготського* експериментальним шляхом вивчались процеси утворення так званих штучних понять, а також проводилось порівняльне дослідження процесів формування побутових та наукових понять. Проаналізувавши всю сукупність експериментальних даних, *Л.С.Виготський* виділив три ступеня узагальнень, якісно своєрідних і разом з тим генетично пов'язаних: 1) синкрети; 2) комплекси; 3) поняття.

1) *Синкретичний рівень* - це утворення неупорядкованої множини окремих предметів, їх синкретичного зчеплення, яке позначається одним словом. Цей ступінь, у свою чергу, поділяється на три етапи: вибір та поєднання предметів навмання, вибір на основі просторового розміщення предметів та приведення до одного значення всіх раніше об'єднаних предметів. Предмети відносять до однієї групи за випадковими ознаками, які найчастіше не відображають об'єктивних зв'язків між ними.

2) *Комплексний рівень* передбачає утворення понять-комплексів на основі об'єктивних ознак. Комплекси мають чотири види: асоціативний (при віднесенні предметів до одного класу береться за основу будь-який зовнішній зв'язок); колекційний (взаємне доповнення й об'єднання предметів на основі окремої функціональної ознаки); ланцюговий (перехід в об'єднанні від однієї до іншої ознаки, при чому всі вони входять до однієї групи); псевдопоняття (зовні - поняття, внутрішньо - комплекс).

3) *Утворення справжніх понять*. На цьому рівні передбачається уміння суб'єкта виділяти, абстрагувати елементи і інтегрувати їх в цілісне поняття без урахування залежності від предметів, яким вони належать. Цей ступінь охоплює наступні стадії: а) стадія потенційних понять, на якій суб'єкт виділяє групу предметів за однією загальною ознакою; б) стадія істинних понять, коли абстрагується ряд необхідних і достатніх ознак для визначення поняття, а згодом вони синтезуються й включаються до відповідного визначення [57,170-171].

Формування наукового поняття починається з роботи над самим поняттям, зі словесного визначення, з таких операцій, які передбачають усвідомлене застосування цих понять. Зародження цього поняття починається не з безпосереднього зіткнення з речами, а відразу з опосередкованого відношення до об'єкта (через визначення, яке відображає певну абстракцію). Суб'єкт з перших кроків навчання встановлює логічні відношення між поняттями і лише на цій основі пробиває собі шлях до об'єкта, спираючись на практичний досвід. Він з самого початку краще усвідомлює саме поняття, ніж його предмет. Тут відбувається рух від поняття до речі - від абстрактного до конкретного. Цей шлях є можливим тільки у межах спеціально організованого навчання суб'єкта науковим знанням і є його специфічним результатом.

Отже, *Л.С.Виготський* виділив у процесі формування наукових понять кілька основних психологічних моментів: встановлення залежностей між поняттями, утворення їх системи; усвідомлення особистої розумової діяльності; формування у суб'єкта особливого ставлення до об'єкта, що дозволяє відтворити в ньому те, що неможливо зробити в межах побутового поняття (проникнення в сутність об'єкту).

В період 60-70-х років значного поширення у радянській школі набула "теорія розвивального навчання" *Л.В.Занкова* [58]. Провідними моментами цієї системи навчання є пріоритет теоретичних знань у процесі вивчення навчального матеріалу й свідоме засвоєння основних положень навчального

предмету. Серед методів навчання перевага надається методам активізації самостійності мислення учнів. Природно, що вчитель повинен відповідним чином бути підготовленим до роботи за принципами "розвивального навчання". Тому при підготовці майбутніх учителів значної ваги набуває організація їх самостійної роботи з навчальним матеріалом. В одному з вузівських підручників з дидактики того періоду пропонувалось: "Для самостійного вироблення понять перш за все необхідно проаналізувати й зіставити одне з одним досить велику кількість однакових чи подібних предметів, які спеціально відібрані викладачем. При цьому послідовно розглядаються окремі якості різних предметів і визначаються спільні риси. Відбувається відбір якостей, спільних для всіх предметів, і на їх основі формується визначення поняття у формі переліку загальних якостей тих предметів, які входять до обсягу відповідного поняття" [28,73-74].

Великого значення проблемі формування наукових понять в учнів надавав *В.В.Давидов* [26; 27]. Вважаємо, що основні положення його досліджень можуть бути використані у процесі розв'язання проблеми формування базових знань з педагогіки у майбутніх учителів.

В.В.Давидов пропонує певну "технологію" засвоєння знань. По-перше, на його думку, поняття - це "комбінація з двох, трьох чи більшої кількості абстрактно - загальних ознак, що стають сутністю того чи іншого слова (найчастіше через створення визначення). Узагальнення та абстракція - обов'язкові умови його утворення. Комплекс узагальнених ознак предмета - зміст даного поняття." Підкреслюємо, не просто комплекс загальних ознак, а комплекс суттєвих ознак. "Суттєві" - це ознаки постійні, усталені, які зберігаються у всіх предметів досліджуваної групи". Для того щоб оволодіти будь - яким педагогічним поняттям, майбутній учитель повинен "пізнати його сутність, загальні ознаки процесів, загальні закономірності взаємозв'язків між явищами педагогічної дійсності [26]. Для цього у процесі викладання педагогіки необхідно проводити особливу й копітку роботу за допомогою спеціально відібраного навчального матеріалу, щоб майбутні вчителі чітко могли відрізнити в ньому основне від другорядного, суттєве від загальної форми його прояву, дійсно загальні елементи від випадкових. При цьому відбувається впорядкування відібраних ознак, позначення їх особливими термінами або цілими словесними формулюваннями, сукупність яких достатньо чітко й однозначно визначає зміст результату проведеного узагальнення - поняття [26]. Як результат, поняття стає самостійним об'єктом подальшої розумової діяльності студента.

Однак, оволодіти поняттям - це означає не тільки вміти виділяти ознаки предметів та явищ, що охоплені ним. Треба ще вміти застосовувати свої знання у практичній діяльності, навчитися ними оперувати. Таким чином, засвоєння знань включає не тільки індуктивний шлях - від одиничних і часткових випадків до їх узагальнення, але й зворотній, дедуктивний - від загального до часткового й одиничного.

Отже, розвиток у майбутніх учителів теоретичного мислення потребує, згідно з концепцією *В.В.Давидова*, наступної побудови навчального матеріалу з педагогіки:

1. Першочергове засвоєння системи теоретичних понять, що визначають собою найбільш загальні й суттєві знання предмета (тобто, основні категорії педагогіки). Ці поняття повинні відкриватися та засвоюватися самими студентами самостійно, а не надаватися їм у готовому вигляді.

2. Засвоєнню понять передуює ознайомлення з окремими фактами педагогічної дійсності, які є наслідком і конкретним проявом загальної закономірності.

3. Оволодіння поняттями, законами й закономірностями вимагає знаходження генетичного вихідного зв'язку, що визначає об'єкт, відображений у відповідному понятті. Цей зв'язок необхідно відтворити в особливих, графічних чи знакових моделях, які дозволять вивчити їх властивості в "чистому" вигляді.

4. Для цього у всіх студентів необхідно сформувати спеціальні предметні дії, за допомогою яких вони зможуть у навчальному матеріалі виявити і далі відтворити суттєвий зв'язок. Поступово студенти перейдуть від загальних предметних дій до їх виконання у розумовому плані [57,266].

Проблемі професійної підготовки майбутнього вчителя присвятила ряд своїх праць *Н.В.Кузьміна*, яка стверджувала, що головним завданням студента у процесі теоретичного навчання є оволодіння системою знань у галузі своєї спеціальності, щоб вміти легко ними оперувати, логічно й послідовно викладати науковий матеріал [60, 289]. Але у студентів спостерігається певне протиріччя між набутими теоретичними знаннями та застосуванням їх у практичній діяльності. Це свідчить про відсутність особливих умов, певних педагогічних умінь, початок формування яких закладається саме під час навчання майбутнього вчителя у вищому педагогічному закладі. "Професіоналізм у педагогічній діяльності проявляється в умінні розв'язувати практичні педагогічні задачі, спираючись на педагогічну теорію. Невід'ємною умовою для цього є створення проблемних ситуацій у пізнавальній теоретичній та практичній діяльності студентів, для вирішення яких потрібна певна база

теоретичних знань. Такі проблемні ситуації можуть бути створені як у процесі вивчення теоретичних курсів, так і в процесі практичної діяльності. Студента слід поставити у такі умови, які б забезпечували йому можливість оволодіння умінями" [60,290]. Для того щоб правильно розв'язати навчальну проблему, студент повинен оволодіти рядом розумових операцій, а саме: зіставлення вже набутих теоретичних знань з умовами даної задачі; швидке перегрупування даних задачі у свідомості; трансформація їх у відповідну функціональну систему зв'язків і відношень; висунення гіпотези розв'язання проблеми. Аналіз ситуації, на думку Н.В.Кузьміної, потребує педагогічної спрямованості мислення студента, тобто уміння думати і за себе, і за учня, розуміти хід його думок, передбачати і правильно розв'язувати утруднення й незрозумілості, які у нього виникають. Ця особлива установка мислення допомагає правильному розумінню й ефективному розв'язанню задачі, сприяє науковому розумінню проблеми. Останнє потребує володіння умінням співвіднести наявні теоретичні знання з даною конкретною ситуацією.

Своє бачення проблеми формування знань в учнів пропонує професор Ліверпульського університету *Едвард Стоунс* [82]. Він вважає, що вміння вчителя, які пов'язані з формуванням знань, є ключовими. Автор відзначає, що формування будь-яких знань, у тому числі й педагогічних, підпорядковане загальним психологічним закономірностям, і кожен учитель повинен вміти застосовувати їх у своїй навчально-виховній діяльності (зокрема при навчанні учнів знанням свого предмета).

У процесі навчання поняттям *Е.Стоунс* виділяє три фази: редактивна (фаза планування), фаза взаємодії (виконання), фаза оцінювання.

А. Редактивна фаза. Проводиться аналіз теми з метою виділення ключових аспектів, ієрархії понять, конкретних прикладів, методів викладу, дій учнів та способів оцінювання. Оцінюються попередні знання учнів.

В. Фаза взаємодії. Дається попереднє уявлення про характер нового наочіння. Пояснюються терміни, що використовуються для позначення нових понять; ознаки цих понять; засвоєні поняття пов'язуються з тими, що вивчаються. Для полегшення ідентифікації критерійних ознак наводиться серія спрощених прикладів з кількома ознаками. Для того щоб учні легко відрізняли критерійні і некритерійні (тобто суттєві й несуттєві) ознаки, характерні особливості перших посилюються. Наводиться серія прикладів, порядок пред'явлення яких дозволяє уявити весь діапазон критерійних ознак найбільш економічним чином. Для розрізнення критерійних й некритерійних ознак наводяться приклади об'єктів, які не стосуються понять, що засвоюються. Наводяться нові приклади критерійних й некритерійних ознак для того, щоб учні ідентифікували ознаки критерійні. Кожного разу здійснюється зворотний зв'язок. Учні заохочуються до пояснення характеру понять своїми словами. Забезпечується керівництво наочінням (підказка), яка гарантує збільшення самостійності учнів щодо ідентифікації нових прикладів даних понять.

С. Фаза оцінювання. Учням пропонуються нові приклади для того, щоб ті вказали, які з них є прикладами тільки що засвоєних понять, а які не є такими (тест на перевірку розуміння понять). У цьому випадку досить логічно й навіть бажано, на думку автора, запропонувати учневі дати визначення поняття або пояснити його значення.

Реалізація кожної з цих фаз у навчальному процесі вимагає від учителя відповідних умінь. Тому навички навчання понять є одними з найважливіших, якими повинен володіти вчитель [82, 219-221].

В останні роки з'явився ряд дисертаційних досліджень, безпосередньо спрямованих на підвищення ефективності професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя (А.В.Берестовська, М.В.Казакова, С.В.Кондратенко, В.В.Пустовойтов, Н.В.Романова та інші).

Н.В.Романова [75], яка досліджувала умови розвитку у студентів педагогічних вузів продуктивного мислення, пропонує наступну технологію, спрямовану на оволодіння студентами професійними знаннями. Першим етапом роботи є вивчення мотивів вибору студентами педагогічної професії. Грунтуючись на одержаних відомостях, викладач проводить профорієнтаційну роботу, доводячи значущість ролі вчителя у сучасному суспільстві, прищеплюючи любов до майбутньої професії. Наступним етапом є організація безпосереднього вивчення курсу педагогіки студентами. Для цього дослідниця пропонує застосування комплексу методів, форм та системи завдань (Табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Залежність між формами організації навчання та методами педагогічної діяльності

Форми організації навчання	Види роботи та методи
Лекції, практичні та	Демонстрації, розв'язування

лабораторні заняття	педагогічних ситуацій, проведення педагогічних експериментів, ділові ігри тощо
Педагогічна практика	Творчі завдання
Курсові та дипломні роботи	Застосування елементів дослідницької роботи, експериментування
Творчі роботи; індивідуальні завдання; самостійна робота	Самостійне опрацювання педагогічних першоджерел

[75,16]

На думку Н.В.Романової, така організація роботи зі студентами впродовж періоду вивчення ними предметів педагогічного циклу, допоможе сформувати у майбутніх учителів продуктивне мислення. Крім того, в процесі роботи у студентів формується комплекс педагогічних умінь, необхідних їм у майбутній професійній діяльності, а саме: проектувальних, конструктивних, комунікативних, організаторських.

Л.П.Берестовська [8], досліджуючи взаємозв'язок теоретичних та практичних знань студентів при вивченні педагогічних дисциплін, виділяє три етапи процесу досягнення цього взаємозв'язку: ціннісно-орієнтаційний; операційно-діяльнісний; проектувально-оцінний.

Долаючи кожний наступний етап, студенти оволодівають певними видами теоретичних та практичних знань (Табл.2.2).

Таблиця 2.2

Взаємозв'язок теоретичних та практичних знань

№п/п	Теоретичні знання	Практичні знання	Взаємозв'язок
1.	Рівень орієнтації у педагогічних знаннях, поняттях, ідеях	Знання, необхідні для оволодіння педагогічною теорією	«Цементация»
2.	Рівень переважання знань теоретичних педагогічних систем, закономірностей педагогічних процесів	Знання відбору методів педагогічного процесу як синтез теоретичних проблем	«Переплетення»
3.	Рівень систематизації, актуалізації знань	Знання з технології навчально-виховного процесу, проектування, моделювання	«Стрижнизация»

[8,12]

Цікавим є досвід формування наукових знань у студентів (на прикладі вивчення психології) *М.Ф.Казакової* [42,119-122]. Вона вважає, що основні положення науки слід подавати засобом виконання студентами практичних дій, спрямованих на вирішення реальних чи уявних проблемних ситуацій, у ході чого й засвоюються основні теоретичні положення курсу.

Автор пропонує проводити практичні заняття у кілька етапів: вступне пояснення викладача; виконання практичних завдань за активної участі студентів; аналіз результатів роботи; виділення суттєвих ознак ключових понять (за допомогою викладача); визначення основних понять теми як наслідок всієї попередньої роботи.

Подальше опрацювання матеріалу і закріплення його відбувається у процесі самостійної роботи.

Така побудова занять, на думку автора, підвищує пізнавальний інтерес студентів, значно активізує їхнє мислення, що стає мотиваційною основою успішного засвоєння знань.

Штих В.В [87], вивчаючи умови ефективності підготовки студентів педагогічного навчального закладу до застосування інноваційних технологій навчання, дійшов висновку, що особливу увагу необхідно приділяти розвитку наступних чотирьох структурних компонентів навчальної діяльності: мотиваційного; змістового; операційного; рефлексивного (самопідготовка). За умов посилення саме цих елементів, на думку автора, значно підвищується ефективність загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Отже, аналіз сучасного стану професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя свідчить про наступне:

1. Традиційна система викладання педагогічних дисциплін у вищому навчальному закладі не задовольняє сучасні потреби оновленого суспільства. Сучасний вчитель середньої загальноосвітньої школи повинен відрізнитися активністю та самостійністю, гнучкістю та аналітичністю професійно-педагогічного мислення, щоб ефективно розв'язувати навчально-виховні завдання педагогічної діяльності.

2. Побудова навчального процесу у ВНЗ має відповідати принципам діяльнісного підходу у процесі оволодіння базовими знаннями з педагогіки. Методичне забезпечення процесу формування педагогічних знань має відрізнитися застосуванням переважно активних методів навчання, які потребують від студента розвитку активності та самодіяльності, набуття певного комплексу професійно-педагогічних умінь, спрямованих на розв'язання педагогічних задач.

3. Головними структурними компонентами навчальної діяльності майбутніх учителів більшість дослідників виділяють: мотиваційно-ціннісний; змістово-поняттєвий; операційно-діяльнісний.

2.2. Технологія навчання майбутніх учителів базових знань з педагогіки

Аналіз стану сучасної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, здійснений нами на основі вивчення програм з педагогіки та навчальної вузівської і науково-дослідної літератури, свідчить про те, що загальною тенденцією викладання педагогічних дисциплін у вузі залишається використання традиційних застарілих форм, методів та засобів навчання, а організація навчального процесу має суттєві недоліки. Тому, як зазначалось вище, виникає гостра суперечність між метою та рівнем загальнопедагогічної підготовки у педагогічному ВНЗ і характером, потребами соціально-економічного оновлення України, її перебудови як самостійної і демократичної держави. За таких умов виникає гостра потреба у розробці такої технології формування у майбутніх учителів базових знань з педагогіки, яка б відповідала новим соціальним, освітнім, культурно-просвітницьким тенденціям сучасного суспільного розвитку та забезпечувала підвищення вцілому рівня методологічної підготовки студентів педагогічних ВНЗ.

Експериментальна робота з питань оновлення і розбудови викладання педагогічного циклу розглядається нині як справа першочергової ваги. Проте, на наш погляд, оцінювання інновацій у навчальному процесі та контроль за їх результативністю не набув ще достатнього рівня у нашій системі вищої педагогічної освіти. Тому у процесі розробки та апробації створеної нами технології навчання було використано експериментальну модель, яка успішно застосовується у європейському співтоваристві протягом тривалого проміжку часу. Моделювання – це досить новий і перспективний метод наукового пошуку, який ґрунтується на побудові і дослідженні уявно чи матеріально реалізованої системи, що адекватно відображає предмет дослідження. Наукова модель здатна замінити предмет дослідження такою мірою, що вивчення моделі дозволяє одержати нову інформацію про сам предмет. Означений метод ґрунтується на синтетичному підході, тобто дозволяє виділяти цілісні системи і досліджувати їх функціонування. Головна його перевага – цілісність інформації. Провідною ідеєю названого підходу є усвідомлення того факту, що нове можна оцінити, лише виробивши власні критерії і порівнюючи нові педагогічні явища з попереднім станом системи та її ідеальною моделлю. Експериментальна модель складається з трьох компонентів (Рис.2.1).



Рис.2.1. Компоненти експериментальної моделі

Відповідно до означеної на рис.2.1 моделі, були розроблені етапи експериментальної роботи:

I етап - конструювання ідеальної моделі базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя (аспект сформованості базових знань з педагогіки).

II етап - визначення сучасного стану методологічної підготовки вчителя на основі розробленої ідеальної моделі.

III етап - введення у навчальний процес елементів інноваційної технології. Повторення аналізу стану професійно-педагогічної підготовки вчителя через певний час за результатами випробувального експерименту.

IV етап - порівняння зрізів із використанням визначених критеріїв. Формування оцінного судження.

V етап - вибір варіантів побудови технології навчання студентів базовим знанням з педагогіки.

VI етап - рівневий аналіз результатів впровадження технології навчання.

2.3. Стан методологічної підготовки вчителя: аспекти сформованості базових знань з педагогіки

На першому етапі експериментальної роботи, ґрунтуючись на попередньому вивченні психолого-педагогічної літератури, зокрема, наукових праць І.Д.Багаєвої, С.У.Гончаренка, О.А.Дубасенюк, В.І.Журавльова, Н.В.Кузьміної, Ю.Н.Кулюткіна, В.І.Лозової, Н.Г.Ничкало, Г.С.Сухобської, І.В.Штиха та ін. було зроблено висновок про те, що методологічна підготовка майбутнього вчителя зумовлюється наступними чинниками: мотиваційним, ціннісним, змістовим, операційним. Зважаючи на вище означені розробки, були виділені головні *компоненти професійної діяльності* щодо формування у майбутніх вчителів базових знань з педагогіки: 1) мотиваційний компонент; 2) аксіологічний (ціннісний) компонент; 3) змістово-поняттєвий компонент; 4) операційно-діяльнісний.

Відповідно до програми експериментальної роботи, та спираючись на визначені компоненти діяльності, нами була розроблена ідеальна модель базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя (аспект сформованості базових знань з педагогіки). Її побудова відображає загальну структуру педагогічної діяльності і містить чотири *блоки*, відповідно до визначених вище чинників.

Мотиваційний блок охоплює чинники, що спонукають учителів звертатися до системи спеціальних та психолого-педагогічних знань в їх педагогічній діяльності, а також питання, які дають змогу осмислити важливість методологічних знань та їх використання у педагогічній практиці. Серед головних чинників виділені такі, що пов'язані з потребою глибше пізнати і осмислити сутність, зміст, форми та методи виховної та навчальної діяльності педагога; закономірності розвитку і поведінки дитини, з метою ефективного розв'язання навчально-виховних задач, а також потребою у самовдосконаленні своїх знань і умінь у галузі педагогічної діяльності.

Аксіологічний блок містить показники, що характеризують емоційно-ціннісне ставлення вчителів до педагогічної теорії загалом та до системи базових знань з педагогіки зокрема. Респондентам пропонувалось визначитись щодо оцінки ними важливості володіння вчителем базовими знаннями з предмета та методики викладання, а також базових знань, що відображаються у психолого-педагогічних поняттях, законах, закономірностях, принципах. Крім того, досліджувалось ставлення вчителів та оцінка ними значущості сформованості у педагога системи базових знань з головних розділів педагогіки та ряду педагогічних умінь.

Змістово-поняттєвий блок вміщує шкали, що характеризують головні компоненти базових знань з педагогіки, ступінь їх значущості та рівень сформованості знань з різних розділів педагогіки у самооцінці вчителів. Респондентам пропонувалось оцінити структуру базових знань відповідно до кожного розділу курсу «Педагогіка».

У I розділі - «*Загальні основи педагогіки*» - виділені знання, які характеризують особливості дитини (учня) як суб'єкта навчально-виховного процесу; роль та функції вчителя; методи науково-педагогічного дослідження; міжпредметні зв'язки педагогіки з іншими науками.

У II розділі - «*Теорія виховання*» - виділені знання, які характеризують цілі, закономірності, принципи виховання; зміст, форми та методи, організацію виховної діяльності педагога.

У III розділі - «*Теорія навчання (дидактика)*» - виділені знання, які характеризують цілі, закономірності, принципи навчання; зміст, методи та форми організації процесу навчання у сучасній школі.

У IV розділі - «*Керівництво школою*» - виділені знання, які характеризують цілі, зміст, форми та методи управління школою.

Операційно-діяльнісний блок вміщує шкали, які характеризують рівень сформованості у вчителів комплексних умінь оперувати базовими знаннями. Спираючись на дослідження Н.В.Кузьміної, ми виділяємо п'ять основних груп умінь (виходячи із загальної структури педагогічної діяльності): гностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські.

Гностичний компонент містить дії, що пов'язані з володінням базовими знаннями з педагогіки, відображеними в педагогічних теоріях, поняттях, законах, закономірностях тощо; вмінням аналізувати основні компоненти базових знань з педагогіки, виділяти їх специфічні суттєві ознаки; аналізувати зв'язки між головними поняттями науки; орієнтуватися серед різноманітних

підходів до визначення сутності головних педагогічних процесів; пояснювати своє особисте розуміння і своє бачення сутності педагогічних явищ та процесів; аналізувати педагогічну літературу з метою осмислення позицій різних авторів стосовно базових педагогічних знань; застосовувати набуті знання в процесі аналізу педагогічних ситуацій, педагогічних явищ.

Проектувальний компонент передбачає уміння визначати загальні підходи до педагогічного процесу в конкретних педагогічних ситуаціях; усвідомлювати перспективні тенденції розвитку сучасної педагогічної науки, враховуючи вітчизняний педагогічний досвід; виділяти актуальні педагогічні проблеми та засоби їх розв'язання; проектувати різні методи аналізу головних теорій, категорій, законів, закономірностей, принципів педагогіки та фахових наук; моделювати педагогічні ситуації, виходячи з особистого розуміння глибинної сутності педагогічних процесів.

Конструктивний компонент вміщує уміння виділяти головні категорійні ознаки компонентів базових знань з педагогіки; визначати особливості авторської позиції стосовно визначення базових понять; конструювати визначення головних категорій науки, спираючись на особистісне їх розуміння; виділяти базові теорії, поняття, закони, закономірності, принципи науки під час вивчення педагогічної літератури; вміти виділяти найсуттєвіше на кожному етапі педагогічної діяльності, бачити у випадковому факті прояв закономірності; робити альтернативний вибір найбільш відомих педагогічних систем, базуючись на особистому розумінні сутності процесів виховання та навчання; визначати обсяг та зміст компонентів базових знань з педагогіки; класифікувати педагогічні знання.

Комунікативний компонент передбачає вміння використовувати базові знання педагогічної науки для формування доцільних стосунків з учнями; спонукати учнів до учіння; виховувати в учнів позитивне ставлення до учіння, стимулювати розвиток пізнавального інтересу; спонукати учнів до самовиховної діяльності; виробляти позитивне ставлення до педагогічної теорії, різних концептуальних моделей розвитку освіти та виховання; виробляти толерантне ставлення до різних педагогічних позицій своїх колег.

Організаторський компонент містить уміння виявляти утруднення в процесі засвоєння учнями знань з фахового предмету; вчити учнів способам розумової діяльності; виділяти в навчальному матеріалі суттєве, головне; стимулювати розвиток в учнів активності, ініціативи в навчально-виховному процесі; спільно з учнями організовувати форми та методи навчальної та виховної роботи; допомагати учням у засвоєнні знань з фахових предметів.

Другим етапом експериментальної роботи було визначення сучасного стану методологічної підготовки вчителя на основі розробленої моделі. Діагностичний експеримент складався з двох фаз:

1. Аналіз стану методологічної підготовки вчителя.
2. Аналіз традиційної теоретико-педагогічної підготовки студентів вищих навчальних закладів.

На першому етапі дослідження в опитуванні взяли участь директори та вчителі-предметники шкіл м.Житомира, Овруча, Житомирської області (всього 104 чол.). Їм було запропоновано оцінити рівень значущості виявленої структури головних компонентів базових педагогічних знань з тим, щоб ця структура постала в майбутньому як еталон-модель базової педагогічної підготовки студентів під час навчання у педагогічному вищому навчальному закладі.

Аналіз результатів дослідження проводився за допомогою методики О.Смирнова. Сутність її полягає у використанні так званих відносних частот. Оцінка кожної ознаки проводилася за 5-бальною шкалою, де бал «5» означав наявність сформованої ознаки на найвищому рівні, а бал «1» - на мінімальному. Для порівняльного аналізу за кожним показником підраховувалась сумарна кількість балів, одержана кожною групою опитуваних окремо; після цього розраховувалась відносна частота або частка наявності показника за наступним правилом:

одержана сумарна кількість балів

відносна частота = ----- *максимально*
можлива кількість балів

Одержані таким чином дані зводяться до загальної таблиці. Для наочності результати можна зобразити графічно на малюнку. Якісний аналіз даних відбувається на основі таблиці та графіку, де особлива увага звертається на значення різниці відносних частот і на ступінь сформованості того чи іншого вміння. Перевірку гіпотез про достовірність отриманих висновків проводять на основі використання t-розподілу Ст'юдента.

Для прикладу, перевіримо гіпотезу про значущість однієї з найбільших різниць двох часток, одержаних в результаті оцінки вчителями такого мотиву як "потреба пізнати закономірності розвитку дитини"(табл.2.1, п.11):

Маємо: P1=0,95; P 2 = 0,80; П 1 = 50; П 2 = 54.

$S_{p1} =$	$\frac{0,95 (1 - 0,95)}{61}$	$= 0,03$
$S_{p2} =$	$\frac{0,80 (1 - 0,80)}{54}$	$= 0,054$
$S_{p1-p2} =$	$S_{p1} + S_{p2}$	$= 0,06$
$t_{\text{спост.}} =$	$\frac{P_1 - P_2}{S_{p1-p2}}$	$= 2,5$

Оскільки за таблицею $t_{\alpha} = 2,36$, то $t_{\text{спост.}} > t_{\alpha}$. Дійсно, $2,50 > 2,36$. Звідси, розходження в оцінці мотиву “потреба пізнати закономірності розвитку дитини” “високопродуктивними” і “малопродуктивними” вчителями значимо на рівні значущості $\alpha = 0,02$. Гіпотезу про значущість розходжень в оцінці чинника двох порівнювальних груп вчителів ми спостерігали для самої великої із одержаних різниць відносних частот. Оскільки всі інші різниці частот будуть не менші за 0,15, то розходження в оцінці всіх інших чинників будуть ще більш значущими на рівні значущості $\alpha = 0,02$.

Узагальнення результатів дослідження дозволяє зробити наступні **висновки**:

Мотиваційний блок передбачає виявлення та оцінку впливових чинників, що забезпечують звернення вчителів до базових спеціальних і психолого-педагогічних знань. Ми прагнули з'ясувати: 1) що спонукає вчителів звертатися до педагогічної теорії; 2) яку роль відіграють у діяльності вчителя базові поняття педагогіки.

Респонденти були поділені на дві великі групи за рівнем продуктивності їх педагогічної діяльності. Продуктивність - це якісна характеристика навчальної і виховної діяльності вчителя, майстерність у педагогічній діяльності, котру можна вимірювати [31,16]. Крім того, продуктивність - це психологічне новоутворення в структурі понятійного мислення педагога. Залежно від ступеня відповідності реальних продуктів діяльності бажаним було виділено два рівні продуктивності навчально-виховної діяльності педагогів: «високопродуктивний» та «малопродуктивний» (умовно I та II групи).

В результаті дослідження були виявлені чинники, що забезпечують звернення вчителів до системи базових спеціальних та психолого-педагогічних знань (Таблиця 2.4).

Вчителі обох груп найбільш значущим мотивом вважають потребу глибше пізнати психологію учня (0,98-0,82), проте, як буде відзначено нижче, значущість психолого-педагогічних знань була оцінена ними не найбільш високим балом. Можливо, ця суперечність може бути пояснена тим, що у вчителів немає умов для використання повною мірою психолого-педагогічних знань. Бесіди з педагогами та аналіз педагогічних ситуацій свідчать про наявність певних труднощів у психолого-педагогічній сфері шкільного вчителя, що пов'язано з відсутністю необхідних умов для застосування навіть тої бази знань, якою вони володіють. Останнє пояснюється значним перевантаженням навчальних планів з предмета викладання і дефіцитом часу на виховну роботу та самоосвіту.

Таблиця 2.4

Мотиви, що забезпечують звернення вчителів до системи базових спеціальних та психолого-педагогічних знань

№п\п	МОТИВИ	I група вчителів	II група вчителів	Різниця значень
1	Потреба навчитися виділяти суттєві ознаки навчального матеріалу	0,87	0,72	0,15
2	Необхідність стимулювання роботи над своєю педагогічною освітою з метою оволодіння новими концепціями, теоріями, принципами, методами та формами навчально-виховної діяльності	0,89	0,61	0,28
3	Спонування до підвищення рівня наочності навчального матеріалу	0,89	0,65	0,24
4	Потреба глибше пізнати форми і методи навчально-виховного процесу	0,89	0,74	0,15

5	Потреба глибше осмислити сутність навчального процесу	0,89	0,73	0,16
6	Потреба глибше осмислити структуру навчального матеріалу	0,89	0,73	0,16
7	Стимулювання активності і самостійності в процесі оволодіння педагогічними, спеціальними і методичними знаннями	0,91	0,70	0,21
8	Можливість утворювати уявлення про педагогічні явища і процеси відповідно до сучасних педагогічних іновацій	0,91	0,70	0,21
9	Необхідність більш чіткої логіки викладання предмету	0,93	0,73	0,20
10	Потреба пізнати суттєві ознаки педагогічних явищ, педагогічних ситуацій, що виникають	0,95	0,67	0,28
11	Потреба пізнати закономірності розвитку дитини	0,95	0,80	0,15
12	Потреба об'єктивно вирішувати проблеми власної педагогічної діяльності	0,96	0,81	0,15
13	Потреба ефективно вирішувати проблеми навчально-виховного процесу	0,96	0,81	0,15
14	Потреба глибше осмислити сутність виховного процесу.	0,96	0,77	0,19
15	Потреба більш глибоко пізнати психологію учня (дитини)	0,98	0,82	0,16

$$t_{\alpha} = 2,36$$

$$t_c = 2,50$$

$$t_{\alpha} < t_c$$

До менш значущих мотивів вчителі I групи віднесли потребу педагога навчитися виділяти суттєві ознаки навчального матеріалу (0,87). Вчителі ж II групи майже не відчують потреби у стимулюванні роботи над поняттями, які ще не визначені остаточно (0,61). Обидві групи вчителів найбільш суттєвими вважають мотиви, викликані потребою ефективно розв'язувати педагогічні задачі у навчально-виховному процесі. Адже відомо, що вся діяльність вчителя являє собою нескінченний ланцюг педагогічних задач (0,98-0,82).

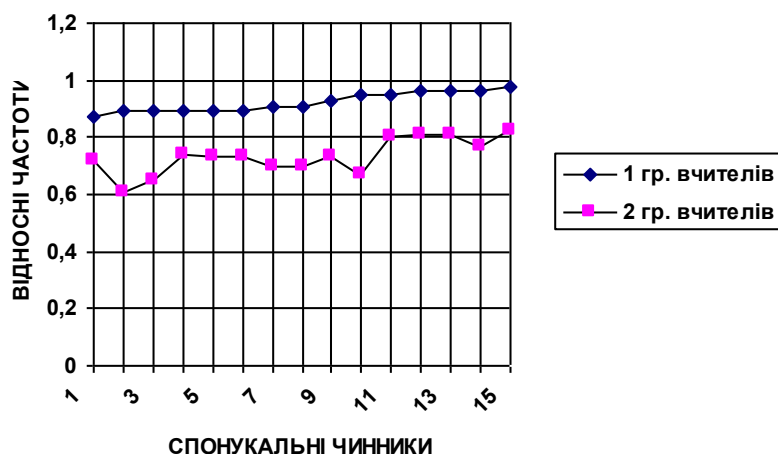


Рис.2.2. Ілюстрація спонукальних чинників (табл.2.1)

Продуктивно працюючі вчителі вважають, що педагогічні знання допоможуть їм розібратися у психології учнів, їх поведінці (0,96); нададуть можливості краще усвідомити нові концепції виховання, навчання, педагогічні інновації, сучасні технології навчально-виховного процесу (0,91); допоможуть гнучко орієнтуватися в педагогічній ситуації й швидко знаходити її оптимальне рішення (0,94).

Малопродуктивні вчителі переконані, що педагогічні знання, в першу чергу, будуть сприяти розширенню їх кругозору, однак рівень їх знань залишається недостатнім (0,69). Треба зазначити, що респонденти майже всі запропоновані показники оцінили досить високо, значущими виявилися майже всі наведені чинники. Тому можна вказувати тільки на більшу чи меншу пріоритетність тих чи інших факторів.

Таблиця 2.5

Головні сфери застосування вчителями педагогічних знань

№ п/п	Сфери застосування базових знань з педагогіки	I група вчителів	II група вчителів	Різниця значень
1.	Розширення кругозору.	0,85	0,69	0,16
2.	Навчання учнів спеціальних знань в процесі викладання предмету.	0,85	0,67	0,17
3.	Пізнання оточуючого середовища, духовних цінностей учнів.	0,86	0,69	0,17
4.	Розвиток логічного мислення учнів.	0,87	0,71	0,16
5.	Розвиток креативних здібностей педагога.	0,91	0,75	0,16
6.	Знаходження оптимального рішення педагогічних ситуацій у навчально-виховному процесі.	0,94	0,78	0,16
7.	Краще усвідомлення нових концепцій виховання, навчання, сучасних технологій навчально-виховного процесу.	0,94	0,78	0,16
8.	Усвідомлення психології учня, його поведінки.	0,96	0,77	0,19

$$t_{\text{набл}} > t_{\alpha}; \quad 2,0 > 0,984$$

Таким чином, найменш використовуються педагогічні знання у процесі навчання учнів спеціальним поняттям з того чи іншого предмету (0,67-0,85), що свідчить про недостатній рівень

усвідомлення ролі психолого-педагогічних знань або ж відсутності необхідних умов для їх застосування.

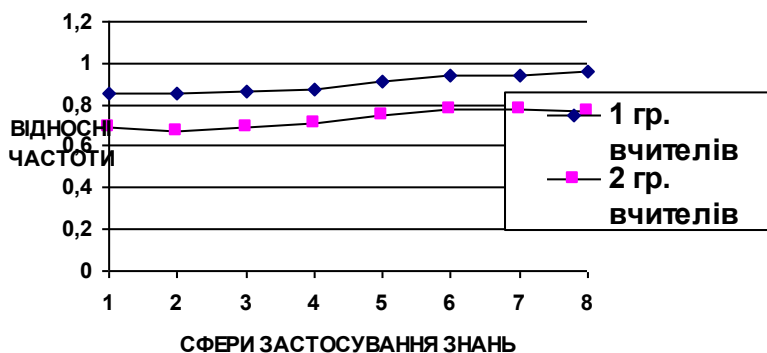


Рис. 2.3. Ілюстрація головних сфер застосування вчителями педагогічних знань (табл. 2.2)

2. Далі респондентам було запропоновано оцінити ступінь значущості базових знань у роботі вчителя-практика. Вчителі I групи достатньо високо оцінили рівень значущості виділених компонентів знань: з методики викладання предмета (0,98), з предмета, який вони викладають (0,90), з педагогіки та психології (0,85). Хоча перевага надається базовим знанням з предмета викладання, вчителями високо оцінюється роль психолого-педагогічних знань у практичній діяльності вчителя. Ті ж тенденції простежуються і в оцінці виділених показників вчителями II групи, проте кількісні значення дещо нижчі: знання понять з предмету викладання складають (0,87), знання понять з методики викладання свого предмету - 0,81, знання з педагогіки та психології знову ж на останньому місці (0,78 та 0,74 відповідно). Таким чином, головною тенденцією в підході вчителів до роботи вчителя-практика є пріоритет навчальної роботи над виховною. Більшість респондентів вважає, що головною функцією шкільного педагога є навчальний процес, озброєння учнів знаннями, уміннями та навичками. Виховна ж функція відсувається на другий план. Хоча, як свідчать результати дослідження, різниця в оцінці важливості запропонованих знань незначна (0,09-0,13). Таким чином, важливість знань оцінюється вчителями достатньо високо.

Наступним кроком дослідження стала оцінка вчителями ступеня важливості ролі базових знань з педагогіки та рівня сформованості цих знань з різних розділів педагогіки у самооцінці респондентів.

Майже всі запропоновані знання вчителі оцінили найвищим балом (1,0). Дещо нижче були оцінені методи науково-педагогічного дослідження (0,97) та знання міжпредметних зв'язків педагогіки з іншими науками (0,95). Вчителі II групи значущість запропонованих знань загалом оцінили нижче, ніж їх колеги з групи I, хоча загальні тенденції залишаються однаковими в обох групах. Лише значущість знань з питань школознавства вчителі II групи оцінили нижче інших показників знань. Таким чином, "малопродуктивні" вчителі не вважають необхідним для себе глибоко розумітися у змісті (0,61), формах (0,54), методах (0,57), тим паче в принципах (0,43) керівництва школою. Хоча важливість цих знань вони оцінюють досить високо.

Самооцінка вчителями рівня сформованості у них базових знань з педагогіки дає можливість дійти висновку, що вчителі I групи найбільш усвідомлюють цілі виховання та навчання (0,95), принципи організації процесу виховання (0,89) та особливості індивідуальної роботи з учнями в навчальному (0,94) та виховному (0,89) процесах. Недостатньо володіють вони методами науково-педагогічних досліджень (0,75), не до кінця розуміють особливості виховної (0,84) та навчальної (0,88) діяльності педагога. Вчителі II групи, навпаки, досить добре усвідомлюють особливості навчальної діяльності педагога (0,71), але також недостатньо володіють методами науково-педагогічних досліджень (0,59) та слабко орієнтуються у міжпредметних зв'язках педагогіки з іншими науками (0,62). Нарешті, з розділу «Школознавство» обидві групи педагогів оцінили свої знання нижче інших показників (I група - 0,75-0,83; II група - 0,43-0,68).

Слабке володіння вчителями методами науково-педагогічних досліджень можна пояснити тим, що вчителі недооцінюють важливість та необхідність означених знань у навчально-виховній роботі і мало користуються науково-педагогічними методами. Однак, аналіз передового педагогічного досвіду свідчить, що будь-який вчитель не може плідно працювати, не визначивши рівень розвитку своїх учнів, їх інтелектуальний потенціал. Не можна ефективно організувати диференційовану роботу

без знання індивідуальних особливостей дитини тощо. Вчителі обов'язково тою чи іншою мірою повинні займатися дослідницькою діяльністю, в тому числі і діагностикою навчально-виховного процесу. Але результати проведеного дослідження доводять, що робиться це не завжди цілеспрямовано і без належного наукового обґрунтування.

Останньою на цьому етапі дослідження була оцінка рівня значущості та самооцінка рівня сформованості комплексу педагогічних умінь (гностичних, проєктувальних, конструктивних, комунікативних та організаторських), якими, на наш погляд, повинен володіти кожен вчитель.

Важливість володіння вчителями досліджуваними вміннями була оцінена респондентами I групи майже максимально (0,93-1,0); респондентами II групи - від 0,6 до 1,0. Найнижче оцінили вчителі II групи вміння педагога визначати особливості авторської позиції стосовно визначення сутності головних педагогічних понять (0,6) та вміння самостійно конструювати визначення головних категорій науки, спираючись на особисте їх розуміння (0,69). Можливо, це пов'язано з тим, що малопродуктивні вчителі звикли працювати за шаблоном, беззастережно довіряючи методичним вказівкам, чим і обмежують свої можливості творчого пошуку у педагогічній діяльності.

Аналізуючи результати самооцінки вчителями рівня сформованості у них комплексу вмінь, можна простежити деякі *загальні тенденції* (Табл. 2.7):

1. Найвище оцінюються вчителями рівень сформованості у них організаторських (0,72-1,0) та комунікативних (0,63-0,93) умінь.

2. Найнижче оцінюється рівень сформованості у вчителів гностичних (0,53-0,89), проєктувальних (0,52-0,87) та конструктивних (0,47-0,93) умінь.

Таблиця 2.7

Самооцінка рівня сформованості у вчителів деяких умінь оперувати системою базових знань з педагогіки

УМІННЯ	САМООЦІНКА	
	I група	II група
Гностичні	0,69-0,89	0,53-0,70
Проєктувальні	0,73-0,87	0,52-0,71
Конструктивні	0,65-0,93	0,47-0,76
Комунікативні	0,80-0,93	0,63-0,77
Організаторські	0,95-1,0	0,72-0,84

Серед гностичних умінь найменшого рівня сформованості у вчителів обох груп набули вміння аналізувати зв'язки між головними компонентами знань педагогічної науки (0,53-0,69); орієнтуватися серед різноманітних підходів до визначення педагогічних базових категорій педагогічної науки (0,56-0,75) та виділяти суттєві ознаки знань при їх аналізі (0,62-0,78). Найбільш сформованими виявились вміння пояснювати своє особисте розуміння і своє бачення сутності базових педагогічних теорій, концепцій, процесів, явищ (0,7-0,87).

Крім того, вчителі I групи найвище оцінили свою здатність орієнтуватися серед базових знань з педагогіки на рівні загальних уявлень про головні педагогічні поняття, теорії, закони, закономірності, принципи (0,89). На нашу думку, це свідчить про те, що вчителі-практики не завжди до кінця усвідомлюють значення ґрунтовних теоретичних знань з педагогіки для розв'язання практичних проблем, що виникають у їх діяльності.

У сфері проєктувальних умінь найбільш сформованими виявились вміння, що пов'язані з практичною діяльністю, спрямованою на розв'язання педагогічних проблем, а саме: вміння моделювати педагогічні ситуації, виходячи з особистого розуміння глибокої сутності педагогічних процесів (0,68-0,84) та здатність виділяти актуальні педагогічні проблеми і засоби їх розв'язання (0,71-0,87). Найменшого ж рівня сформованості набули вміння, що пов'язані зі спроможністю усвідомлювати перспективні тенденції розвитку сучасної педагогічної науки (0,52-0,73). І знову це пов'язано з недостатньою теоретичною підготовкою вчителів, ігноруванням ними складних методологічних питань, що робить їх майже нездатними вільно орієнтуватися у стратегічних проблемах подальшого розвитку педагогічної науки.

Серед конструктивних умінь найнижчого рівня сформованості набули вміння, пов'язані із здатністю вчителя аналізувати сутність головних педагогічних понять, а саме: вирізняти категорійні ознаки базових педагогічних понять (0,59-0,75), конструювати визначення головних категорій науки, спираючись на особисте їх розуміння (0,48-0,65), визначати особливості авторської позиції стосовно визначення базових понять (0,47-0,73). Крім цього, вчителі II групи відчувають певні утруднення, що пов'язані з класифікуванням педагогічних понять (0,56). Проте, вчителі обох груп серед найбільш

сформованих конструктивних умінь відзначають здатність на кожному етапі педагогічної діяльності виділяти найсуттєвіше, бачити у випадковому факті прояв закономірності (0,76-0,93). Достатньо високо оцінюють вчителі і свою спроможність робити альтернативний вибір найбільш відомих педагогічних систем, базуючись на особистому розумінні сутності процесів виховання і навчання (0,65-0,82).

У сфері комунікативних умінь найбільш розвиненими виявились уміння використовувати понятійний апарат педагогічної науки для формування доцільних стосунків з учнями (0,76-0,93) та здатність виховувати в учнів позитивне ставлення до учіння, стимулювати розвиток пізнавальних інтересів (0,77-0,93). Проте, більшість вчителів відзначають утруднення у толерантному ставленні до різних педагогічних позицій своїх колег (0,66-0,82) та виробленні у собі позитивного ставлення до педагогічної теорії, різних концептуальних моделей розвитку освіти та виховання (0,63-0,80).

У сфері організаторських умінь найвищого рівня сформованості досягли уміння, пов'язані безпосередньо з процесом викладання фахових дисциплін: виявлення утруднень у процесі засвоєння учнями понять з предмету (0,8-0,98), допомога учням у засвоєнні знань з предмету (0,82-0,98), виділення в навчальному матеріалі суттєвого, головного (0,84-1,0). Проте, вчителі відчувають труднощі при організації спільно з учнями форм та методів навчальної (0,72-0,89) та виховної (0,73-0,89) роботи. Найменшого рівня сформованості досягли уміння навчати учнів способом розумової діяльності (0,71-0,89). Можливо, це пов'язане з тим, що самі вчителі слабо володіють активними методами організації діяльності учнів, орієнтуючись на традиційний пояснювально-ілюстративний тип навчання.

Можна зробити припущення, що одержаний результат рівня сформованості означених умінь зумовлений наступними причинами:

1. Найвище розвинуті уміння, пов'язані з процесом виховання та навчання. Це комунікативні та організаторські уміння. Такий висновок співпадає з результатами досліджень ряду науковців (Ю.К.Бабанський, О.А.Дубасенюк, Н.В.Кузьміна та ін.).

2. Гностичні, конструктивні, а особливо проєктувальні вміння є досить складним компонентом педагогічної майстерності і потребують високого рівня розвинутої педагогічного мислення, інтелектуальних умінь, прийомів (серед них уміння аналізувати, узагальнювати, порівнювати тощо). Для формування цих умінь необхідно застосовувати спеціальні педагогічні технології, проте програми, зміст і методики викладання педагогічних дисциплін у педагогічному вузі не дають можливості повною мірою сформувати у майбутніх вчителів більшості цих груп умінь.

Таким чином, проведене дослідження, яке мало на меті виявлення психолого-педагогічних передумов, що сприяють підвищенню рівня методологічної культури вчителя, дає право стверджувати наступне:

1. Успішність педагогічної діяльності вчителя суттєво залежить від рівня його теоретико-методологічної підготовки.

2. Володіння аналітичними операціями в роботі з педагогічними поняттями формує евристичне мислення вчителя, створює необхідне підґрунтя для творчого виконання ним своїх професійних функцій, спонукає його до самостійного наукового пошуку.

3. Продуктивно працюючі педагоги будують свою навчально-виховну діяльність на підґрунті базових знань з педагогіки у поєднанні із знаннями спеціальними; застосовують науковий підхід, використовуючи науково-педагогічні методи дослідження.

4. Робота з педагогічними поняттями озброює вчителя ефективними методами самопідготовки та самоконтролю, що стимулює їх самостійність у процесі засвоєння педагогічних знань.

5. Ефективність методологічної підготовки майбутнього вчителя залежить від рівня розвитку наступних компонентів пізнавальної діяльності:

- ступеня сформованості мотиваційно-ціннісної сфери (ставлення до педагогічної професії, усвідомлення значущості педагогічних знань, ціннісної орієнтації щодо місця дитини та педагога у навчально-виховному процесі);

- рівня розробленості змісту курсу педагогічної підготовки (змістовно-понятійний компонент), його структурованості, продуманості, чіткості;

- рівня організації операційно-діяльнісного компоненту (застосування активних методів навчально-пізнавальної діяльності, створення структури педагогічних умінь, необхідних майбутньому вчителю в процесі оволодіння базовими знаннями з педагогіки, детальна розробка методичного забезпечення практичних занять курсу).

Другою фазою діагностичного експерименту був аналіз традиційної методологічної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів. На початкових етапах дослідження, коли робота

над проблемою формування у студентів базових знань з педагогіки тільки розпочиналась, студентам першого курсу на лабораторно-практичних заняттях з педагогіки пропонувалось проаналізувати зміст основних категорій педагогіки, визначити їх суттєві ознаки і на цій основі дати визначення ряду основних педагогічних понять.

Проведення такої роботи зі студентами дало можливість зробити деякі попередні висновки. Не всі майбутні вчителі однаково успішно виконують завдання такого типу. Близько 36% першокурсників правильно виділяють суттєві ознаки запропонованих понять; 42% правильно, але не повністю виділяють категоріальні ознаки, а 22% студентів із завданням не справились взагалі. Особливі труднощі викликає визначення і виділення саме категорійних ознак понять. Це свідчить про те, що студенти не завжди можуть відділити суттєве, основне від другорядного. В результаті вони практично не розрізняють понять, не бачать специфіки кожного з них.

Для прикладу, при вивченні першокурсниками теми "Розумове виховання школярів. Формування наукового світогляду" їм було запропоновано спробувати дати визначення поняттю "світогляд". З 105 студентів, які взяли участь в опитуванні, 33 (майже 31%) дали визначення на побутовому рівні. Вони не вказали жодної з категорійних ознак поняття. Визначення були побудовані ними невміло, вирізнялись багатослівністю, наповненістю несуттєвими умозаключеннями. 54 студенти (52%) вказали 1-2 категорійні ознаки, більш-менш логічно побудували визначення, які свідчать про те, що ці першокурсники мають загальне уявлення про характер і зміст запропонованого поняття. Проте, і в цих визначеннях ще не було чіткості і повного розуміння сутності запропонованого для означення об'єкту. Тільки 18 першокурсників (17%) продемонстрували майже повне розуміння змісту та сутності поняття "світогляд", назвавши максимальну кількість суттєвих ознак цієї категорії. Однак і вони не дали вичерпного визначення даного поняття.

Проведений експеримент показав, що при формуванні у студентів основних педагогічних знань необхідно особливої уваги надавати питанням засвоєння ними категорійних ознак педагогічних понять, вчити їх бачити основне, суттєве в кожному явищі педагогічної дійсності, не зосереджуючи своєї уваги на другорядному.

Для одержання більш повної інформації про ставлення студентів педагогічних вузів до значення і цінності педагогічних знань для практичної роботи вчителя та для встановлення наявного рівня методологічної підготовки майбутнього вчителя, респондентам було запропоновано опитувальний лист для самооцінки базових знань з педагогіки і пов'язаних з ними умінь. Він складався з трьох блоків, відповідно до визначеної моделі. Опитування проводилось серед студентів I, II та IV курсів Житомирського, Вінницького та Ізмайльського вищих педагогічних навчальних закладів (всього 120 студентів).

Аналіз результатів самооцінки, який проводився лонгітудним методом, дозволяє зробити такі висновки:

1. Оцінюючи своє ставлення до важливості володіння вчителем базовими знаннями, всі респонденти на провідне місце поставили знання з методики викладання фахового предмету та педагогічні знання. Найнижче оцінюються студентами знання з психології. Можливо, це пов'язане з недооцінкою майбутніми вчителями усвідомлення психологічних механізмів поведінки та розвитку дитини, які є основою для розв'язання педагогічних ситуацій, що виникають. Крім того, таке ставлення до психологічних знань може бути викликане перевантаженням студентів великою кількістю малозрозумілої психологічної інформації та дослідних методик, які займають багато навчального часу під час педагогічних практик у школі.

Рівень значущості запропонованих знань оцінюється майбутніми вчителями достатньо високо, хоча і простежується тенденція до його зниження від I до IV курсу відповідно: I курс: 0,92-0,96; II курс - 0,92-0,94; IV курс - 0,87-0,93. Найвірогідніше, останнє пов'язано із заниженням студентами IV курсу самооцінки загалом після проходження ними першої педагогічної практики у школі та невмінням застосовувати одержані знання у реальній педагогічній діяльності.

Проте, рівень значущості для студентів базових педагогічних знань залишається достатньо високим (0,93-0,96), що викликає певний оптимізм.

2. Серед мотивів, які спонукають студентів звертатися до системи базових знань з педагогіки, переважає потреба глибше пізнати закономірності розвитку і поведінки дитини, з метою ефективного вирішення навчально-виховних задач (0,93-0,96), що викликає деякі сумніви, зважаючи на ставлення студентів до психологічних знань. Крім того, достатньо низько оцінюється майбутніми вчителями потреба глибше осмислити сутність, цілі, форми, методи виховної (0,76-0,86) та навчальної (0,80-0,91) діяльності педагога. Це свідчить про поверховість знань студентів стосовно глибинної сутності головних педагогічних процесів. Можливо, це і є першопричиною подальшої невпевненості у собі

при зіткненні з реальним процесом навчально-виховної діяльності у школі вже під час педагогічної практики.

3. При самооцінці студентами рівня сформованості у них знань з основних розділів педагогіки, найвище оцінюються ними знання з теорії виховання, які зростають з I по IV курс відповідно (0,80-0,87-0,93). Ступінь особистого володіння знаннями з теорії навчання студенти I і II курсів оцінюють досить високо (0,76-0,85). Проте на IV курсі цей показник різко знижується до 0,73, що знову ж таки пов'язано з апробацією майбутніми вчителями своїх знань в умовах реального шкільного життя. Нижче всіх інших знань студентами IV курсу оцінюється рівень володіння навчальним матеріалом про цілі, зміст, форми та методи управління школою (0,67). Проте, студенти молодших курсів, які ще не стикалися безпосередньо з реаліями роботи школи, оцінюють свої знання в цій сфері значно вище (0,80-0,91). Традиційно низько оцінюють всі студенти рівень володіння ними навчальним матеріалом з розділу «Загальні основи педагогіки» (від 0,60 до 0,82). Можливо, це можна пояснити відсутністю у них глибоких знань про психологічні механізми розвитку і поведінки дитини та недостатнім усвідомленням сутності головних педагогічних процесів (наслідки слабкої мотивації). Крім того, питання методики педагогічного дослідження загалом виявляється складним для сприйняття майбутніми вчителями, які не до кінця розуміють їх необхідність для практичної діяльності вчителя. До речі, відповідна тенденція простежувалась і при дослідженні ними рівня методологічної підготовки вчителів.

4. Самооцінка студентами рівня сформованості у них ряду умінь у запропонованих сферах, підтвердила вже помічені у попередньому дослідженні тенденції:

- найвищий рівень розвитку мають уміння комунікативної (0,87-0,94) та організаторської сфер (0,80-0,92), які пов'язані з безпосереднім спілкуванням вчителя і учнів у навчально-виховному процесі;
- найнижчий рівень розвитку мають сфери гностичних (0,76-0,80), проектувальних (0,67-0,84), та конструктивних (0,73-0,84) умінь, які пов'язані зі сформованістю у майбутнього вчителя особливого понятійного типу мислення.

Отже, аналіз результатів діагностичного експерименту свідчить про наступне:

1. Виявлено певне відставання та недорозвиненість мотиваційної сфери майбутніх вчителів щодо оволодіння базовими знаннями з педагогіки, яке впливає на подальший рівень розвитку у студентів визначених педагогічних знань та пов'язаних з ними умінь.

2. Недостатньо глибоко сформовані у студентів уявлення про сутність головних компонентів педагогічних знань, зокрема, про цілі, закономірності, принципи, форми та методи виховної і навчальної діяльності педагога. Це, в свою чергу, впливає на рівень розвитку професійного мислення студентів та на процес формування у них умінь, пов'язаних з аналізом, проектуванням та конструюванням елементів цілісного педагогічного процесу.

2.4. Експериментальна програма організації дослідження процесу формування базових знань з педагогіки

Враховуючи результати діагностичного експерименту нами була розроблена експериментальна програма формування у майбутніх учителів базових знань з педагогіки.

Метою представленої дослідницької програми є обґрунтування основних ідей, завдань, принципів та етапів названої технології. Мета обумовлює наступні *завдання*:

- * уточнення моделі майбутнього спеціаліста (аспект сформованості системи базових знань з педагогіки);
- * розробка та впровадження основних принципів процесу формування базових знань з педагогіки у майбутніх вчителів;
- * виділення етапів формування означених знань;
- * характеристика кількісних та якісних показників (критеріїв) та рівнів сформованості у майбутніх вчителів системи базових знань з педагогіки та пов'язаних з ними умінь;
- * відбір методів, форм та типів навчальних завдань з урахуванням рівня складності, які повинні забезпечувати ефективність застосування технології формування базових знань з педагогіки.

Таким чином, враховуючи сучасні тенденції до гуманізації та демократизації навчально-виховного процесу, вимоги суспільного розвитку до підвищення професіоналізму майбутнього фахівця та маючи тверде переконання в утвердженні пріоритетності глибокого володіння професійними знаннями, основними *принципами* та методологічними підходами представленої програми визначено:

- * гуманізація процесу навчання студентів педагогічним дисциплінам;
- * фундаменталізація базових знань з педагогіки майбутнього фахівця;
- * принцип системності знань;
- * формування позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності, активності і самостійності студентів (критерійно-ціннісний та діяльнісний підходи).

Принцип гуманізації навчального процесу - це відображення в освітньому процесі тенденцій гуманізації сучасного суспільства, коли людська особистість визначається найвищою цінністю, а утвердження блага людини є найважливішим критерієм суспільних відносин. Він полягає у рішучому повороті освітнього закладу до особистості учня (студента), забезпеченні максимально сприятливих умов для виявлення і розвитку його задатків і здібностей на основі поваги і довіри до нього, сприйняття його особистісних цілей і запитів у ставленні до студента як суб'єкта власного розвитку; в опорі у його навчанні на сукупність знань про людину.

У навчальному процесі впровадження цього принципу передбачає перехід від монологу викладача до діалогу його зі студентом, подолання авторитарності, створення умов для самопізнання і самореалізації кожної особистості, шляхом вдосконалення змісту навчального матеріалу, добору відповідних ідей, фактів, положень, завдань.

Реалізація принципу *фундаменталізації* знань відбувається шляхом організації розумової діяльності студентів на базі методів порівняння, зіставлення, узагальнення, систематизації, змістовного групування та оцінювання матеріалу, застосування одержаних знань у навчально-виховному процесі.

Принцип системності являє собою вимогу формування у майбутніх вчителів системних знань у процесі засвоєння педагогічної теорії. Системні знання - це знання, що будуються у свідомості студента поетапно (Рис. 2.4). Первісно отримані знання двічі перебудовуються шляхом перетворення лінійних зв'язків (змістовно-логічних) в об'ємні - системно-інваріантні. Тому необхідно озброювати майбутніх вчителів не тільки фактичними знаннями педагогічної теорії, але й методологічними знаннями, тобто знаннями про основні елементи теорії і структурно-функціональні зв'язки між ними.

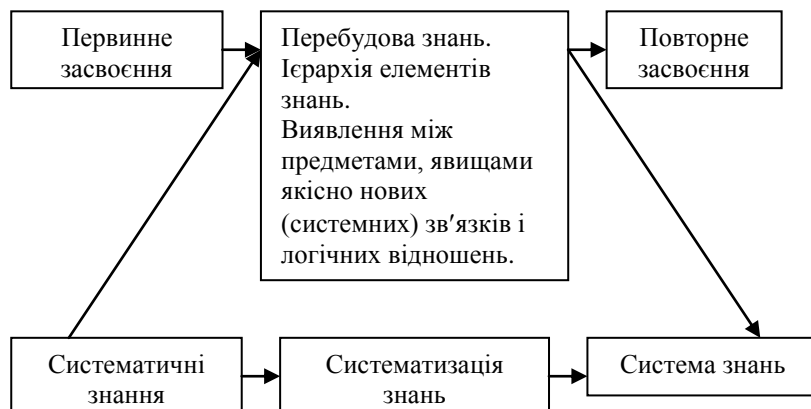


Рис.2.4. Побудова системних знань у свідомості студента

Успіх процесу оволодіння майбутніми вчителями базовими знаннями з педагогіки значною мірою залежить від ставлення студентів до педагогічної теорії, розвитку мотиваційної сфери навчально-пізнавальної діяльності. Джерелом пізнавальної активності і самостійності є потреби майбутнього вчителя у набутті педагогічних знань, оволодінні засобами навчально-пізнавальної діяльності, у самоствердженні та самовираженні тощо. Завданням педагога є стимулювання формування цих потреб, що вимагає створення у навчальному процесі відповідних умов, які спонукатимуть студентів до активної самостійної діяльності. Ступінь інтересу у діяльності учня великою мірою залежить від якості його знань і від рівня володіння способами розумової діяльності. "Спочатку повинні навчити дитину вчитись, а вже потім доручити цю справу їй самій", - відзначав К.Д.Ушинський. Саме тому одним з провідних принципів нашої програми є принцип діяльнісного підходу. Тільки залучаючи студента до різних видів розумової діяльності з метою оволодіння педагогічними знаннями і вміло стимулюючи його активність в цій діяльності, можна здійснити дійовий навчально-виховний процес. Останнє стає можливим тільки тоді, коли студент навчиться виконувати специфічні дії перетворення предмету вивчення, завдяки яким в його особистій навчальній практиці моделюються та відтворюються внутрішні властивості об'єкту, які стають

змістом поняття. Саме ці дії є джерелом теоретичних абстракцій, узагальнень та понять (тобто власне теоретичних знань). Знання, набуті в процесі діяльності у формі теоретичних понять, відображають внутрішні якості предметів і забезпечують необхідну орієнтацію на ці якості при розв'язанні практичних завдань.

Таким чином, система базових знань з педагогіки успішно засвоюється студентами не в готовому вигляді, а формується в процесі активної самостійної розумової діяльності майбутнього педагога. В результаті відповідної роботи знання стають надбанням самого студента.

Вирізняємо наступні фази поетапного процесу формування базових знань з педагогіки у майбутніх вчителів:

I етап - початковий. На цьому етапі відбувається попереднє ознайомлення студентів з первинними педагогічними знаннями, зокрема, з основними категоріями педагогіки. Важливого значення при цьому набуває мотиваційний компонент діяльності: визначення місця загальнопедагогічних знань у структурі моделі спеціаліста даного профілю, тобто види знань, умінь та навичок й форми їх використання; вичленення типових педагогічних ситуацій та завдань діяльності вчителя - вихователя при їх розв'язанні.

Відповідно до основних положень теорії навчальної діяльності, базові педагогічні знання подаються майбутнім вчителям не в готовому вигляді, а шляхом:

- 1) аналізу, співставлення та порівняння змісту, сутності, структури даного компонента знань, представленого різними вихідними джерелами;
- 2) виділення їх загальних зовнішніх ознак;
- 3) конструювання на цій основі попередніх особистісних визначень компонентів знань, які дозволяють вивчати їх властивості у "чистому вигляді".

На цьому етапі у студентів формуються елементарні уміння та навички аналізу, порівняння, співставлення, аналогії, виділення зовнішніх загальних ознак основних компонентів базових знань з педагогіки та їх узагальнення.

II етап - етап поглибленого вивчення педагогічних знань. На цьому етапі майбутніми вчителями вивчаються практично ті ж самі педагогічні знання, але на більш високому рівні проникнення в сутність явищ та процесів, які описуються кожним конкретним педагогічним поняттям. Основу для узагальнення та диференціації становлять тепер не тільки зовнішні характеристики, але й наступні операції:

- 1) виділення категорійних (суттєвих) ознак елементів педагогічних знань, зокрема, основних понять;
- 2) конструювання на цій основі їх наукового визначення;
- 3) визначення обсягу та змісту певного компонента педагогічних знань;
- 4) побудова логіко-термінологічної моделі, яка встановлює генетичні взаємозв'язки досліджуваного компонента з іншими поняттями науки.

Здійснення вказаних операцій відбувається після попереднього аналізу характеристик і являє собою момент їх синтезу, поєднання відібраної інформації в єдине ціле. Тільки такий синтез дозволить студенту впорядкувати відповідний зміст кожного компонента базових знань з педагогіки і дати свідоме наукове його визначення.

III етап - етап застосування одержаних знань у практичній педагогічній діяльності. Застосування майбутніми вчителями набутих педагогічних знань при розв'язанні задач і ситуацій сприяє оперативній перевірці повноти засвоєння інформації всіма студентами; дає відповіді на запитання: чи правильно вона узагальнена, диференційована та закріплена. У випадку виявлення недоліків в оволодінні базовими знаннями необхідною є робота по їх усуненню. Уміння застосовувати одержані педагогічні знання при розв'язанні педагогічних задач і ситуацій і є перевіркою правильності оволодіння базовими поняттями, законами, принципами педагогічної науки.

З метою одержання більш повної інформації про динаміку оволодіння студентами базовими знаннями з педагогіки використовуються наступні критерії: аналітичність мислення, об'єктивність, всебічність бачення проблеми, широта та гнучкість мислення, вміння застосовувати набуті теоретичні знання в практичній діяльності. На основі визначених показників описані наступні рівні сформованості у студентів базових знань з педагогіки: репродуктивний (відтворюючий), конструктивний та творчий.

Репродуктивний рівень сформованості базових знань з педагогіки передбачає відтворення знань та способів діяльності: студент розпізнає навчальну інформацію, може її описати, переказати, дати готове визначення, застосувати запропоновані викладачем відомі йому прийоми діяльності,

виконати завдання за зразком. Студенти, які знаходяться на цьому рівні, надають перевагу репродуктивному відтворенню інформації:

- * мають утруднення або зовсім не виділяють категорійні ознаки основних компонентів базових знань з педагогіки;
- * не бачать зв'язків між основними педагогічними явищами та процесами;
- * аналізують явища ізольовано, не пов'язуючи їх одне з одним;
- * не можуть виділити основного протиріччя в педагогічній задачі;
- * мають утруднення при виборі способів розв'язання задач, розв'язують їх на побутовому рівні, без опори на психолого-педагогічні знання.

Конструктивний рівень характеризується умінням студентів перетворювати набуті знання. Майбутні вчителі повинні попередньо здійснити аналітико-синтетичну діяльність з метою розпізнавання навчального матеріалу, щоб потім застосувати до нього відомі способи діяльності. При цьому вони:

- * намагаються побачити і виділити окремі взаємозв'язки між основними педагогічними явищами та процесами;
- * прагнуть вирізнити суттєві ознаки основних педагогічних понять, принципів, законів, закономірностей, теорій, але вирізняють їх не повністю;
- * не завжди можуть інтерпретувати авторські позиції щодо визначення сутності педагогічних процесів;
- * більшість з них прагне виділити основне протиріччя в педагогічній задачі, але не завжди може це зробити;
- * при розв'язанні педагогічних задач вони відрізняються стереотипністю бачення проблеми і шляхів її розв'язання.

Творчий рівень передбачає оволодіння студентами новими способами та прийомами розумової діяльності. На цьому рівні процес оволодіння майбутніми вчителями базовими знаннями з педагогіки здійснюється на основі елементів самостійного пошуку, передбачення та прогнозування як результатів, так і способів діяльності. Для творчого рівня оволодіння базовими знаннями з педагогіки характерно:

- * цілісність і системність сформованих базових знань з педагогіки;
- * усвідомленість специфіки основних педагогічних понять, законів, закономірностей та інтерпретація авторської позиції при аналізі творів відомих педагогів;
- * всебічний аналіз зв'язків між основними педагогічними явищами, процесами, поняттями, законами, закономірностями, що їх описують;
- * взаємодопомога, співпраця між однокурсниками у прагненні пояснити свою позицію стосовно особистого розуміння проблеми;
- * уміле виділення суттєвих протиріччя педагогічної задачі;
- * оригінальність у виборі способів розв'язання навчально-педагогічних завдань.

2.5. Технологія формування у студентів базових знань з педагогіки

Враховуючи результати попередніх етапів дослідницької роботи, нами була розроблена цілісна структура технологічної побудови процесу формування у майбутніх вчителів базових знань з педагогіки.

Формування базових знань з педагогіки у майбутніх учителів 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 майбутнього спеціаліста; переведення навчальних цілей на мову практичних завдань у вигляді діяльнісного модуля, який має забезпечувати перехід від навчальних завдань до професійної діяльності.

Мотиваційний компонент передбачає застосування чинників, які спонукали б студентів звертатися до системи базових знань з педагогіки в їхній практичній діяльності, а також питань, які дозволяють осмислити важливість для вчителя професійних знань та їх використання у педагогічній практиці, які б змінили ставлення студентів до педагогічної теорії загалом.

Змістовий компонент включає професійний та методичний аспекти. Професійний аспект характеризується структурою побудови курсу "Педагогіки", методичний - відображає реалізацію моделі підготовки вчителя в процесі вивчення педагогічних дисциплін (відбір форм, методів, засобів поняттєвої підготовки майбутнього вчителя).

Технологічний компонент визначає та характеризує основні види діяльності як викладача, так і студента, спрямовані на більш ефективне досягнення розроблених цілей навчання майбутніх вчителів базових знань з педагогіки.

Контрольно - оцінний компонент: контроль, оцінка рівня сформованості базових знань з педагогіки та пов'язаних з ними умінь у студентів; відповідна корекція процесу засвоєння знань майбутніми вчителями.

Процес оволодіння базовими знаннями з педагогіки та пов'язаними з ними вміннями досить тривалий і складний. Він характеризується постійним поповненням вже набутих теоретичних знань новітніми науковими теоріями, ідеями, методами, засобами, які потребують аналізу, узагальнення, структурування. Одночасно цей процес супроводжується зміною типів пізнавальної діяльності: відбувається перехід від репродуктивної до продуктивної творчої діяльності. Провідними засобами формування знань у навчальній діяльності слід вважати: алгоритмічність дій, варіативність використання методів викладання і застосування знань; структурування системи знань на різних рівнях узагальнення; перенесення знань і вмінь до нових педагогічних галузей.

Під час проектування цілей та завдань технологічного процесу формування у майбутніх вчителів базових знань з педагогіки було використано логіку таксономії навчальних цілей, розроблену групою американських вчених під керівництвом Б.С.Блума у когнітивній сфері.

Відповідно до розроблених ними рівнів оволодіння знаннями були визначені *стратегічні, тактичні та оперативні цілі* технології формування у майбутніх вчителів базових знань з педагогіки. *Стратегічні завдання* передбачають виконання студентами наступних вимог:

- * оволодіти знаннями основних педагогічних фактів, теорій, законів, закономірностей, принципів навчально-виховної діяльності; тенденцій розвитку педагогічної науки, педагогічної термінології, які відображені у базових знаннях з педагогіки;
- * аналізувати основні компоненти базових знань з педагогіки, виділяти їх специфічні суттєві ознаки, характеризувати зв'язки між ними;
- * розуміти та інтерпретувати сутність основних педагогічних явищ, процесів, категорій, законів, принципів;
- * класифікувати педагогічні знання, конструювати визначення основних компонентів знань педагогічної науки, спираючись на усвідомлені категоріальні ознаки та на особистісне їх розуміння;
- * застосовувати базові знання з педагогіки у процесі розв'язування педагогічних задач;
- * визначати та оцінювати загальноприйняті та авторські позиції у визначенні сутності й значення того чи іншого педагогічного явища або процесу;
- * оволодівати різноманітними способами, методами, та засобами самостійного набуття теоретичних знань при роботі з педагогічними першоджерелами.

Тактичними завданнями представленої технології є цілі, які проектуються при вивченні окремих розділів вузівського курсу "Педагогіка". Відповідно до цих цілей, при розгляді "Загальних основ педагогіки" студенти повинні:

- * знати і розуміти предмет та основні категорії педагогіки; особливості розвитку учня (дитини), як суб'єкта процесів виховання та навчання; специфіку педагогічної професії, роль та функції вчителя; основні методи науково-педагогічних досліджень; міжпредметні зв'язки педагогіки з іншими науками;
- * застосовувати одержані знання при розв'язанні педагогічних задач та ситуацій;
- * оволодіти окремими способами оперування з педагогічними поняттями (контент-аналіз основних педагогічних понять, виділення категоріальних ознак, конструювання визначень понять тощо).

Поглиблюючи одержані знання при вивченні курсу "Теорія виховання", майбутні вчителі мають:

- * оволодіти знаннями, які характеризують цілі, закономірності та принципи виховання дітей різних вікових груп;
- * вивчити зміст, форми та методи виховної діяльності у сучасній школі;
- * аналізувати особливості виховної діяльності педагога та способи організації виховного процесу;
- * усвідомлювати сутність процесу виховання, спираючись на сформовані вміння аналізувати педагогічні джерела з метою осмислення позицій різних авторів стосовно базових понять з педагогіки;
- * формулювати та інтерпретувати визначення основних компонентів знань;

* застосовувати набуті знання при розв'язанні педагогічних задач та моделюванні елементів виховного процесу при підготовці та проведенні практичних занять;

* оцінювати значення того чи іншого підходу до визначення сутності виховних явищ.

Виходячи з тактичних цілей розділів курсу, можна сформулювати *оперативні* завдання для кожного окремого практичного заняття. Наприклад, за результатами вивчення теми "Загальні методи виховання" студенти мають:

- 1) *знати* сутність понять "метод", "засіб", "прийом" виховної діяльності педагога;
- 2) *аналізувати* та розуміти специфіку кожного окремого методу виховання; встановлювати зв'язки між ними; знаходити шляхи вдосконалення методів виховання;
- 3) *усвідомлювати* умови ефективного відбору необхідних методів;
- 4) *класифікувати* методи виховання на основі аналізу зв'язків між ними;
- 5) *застосовувати* одержані знання у процесі розв'язання педагогічних задач та моделювання виховних ситуацій;

- б) *оцінювати* доцільність застосування того чи іншого методу при розв'язанні педагогічних задач та при аналізі педагогічних джерел.

Таким чином, конкретизація цілей курсу відбувається в два етапи. На першому - вирізняються цілі курсу, на другому - цілі поточної навчальної діяльності. Детальне визначення (специфікація) цілей оформлюється у вигляді таблиці.

Мотиваційний компонент технології побудований на практичному застосуванні попередньо досліджених чинників, які спонукають вчителя звертатися до системи педагогічних знань в їх навчально-виховній діяльності. У студентів формується переконання, що педагогічні знання допоможуть їм краще розібратися у психології учнів, їхній поведінці; нададуть можливості усвідомлення нових концепцій виховання, навчання, сучасних технологій навчально-виховного процесу; допоможуть гнучко орієнтуватися у педагогічній ситуації й швидко знаходити її оптимальний розв'язок. Експериментально доведено, що реальну можливість усвідомити необхідність педагогічних знань у майбутній професійній діяльності надає студенту побудова навчального процесу у вигляді розв'язання різноманітних педагогічних задач. Це спричинює формування професійно-ціннісного мотиву і сприяє появі внутрішнього потягу до самого навчального предмету, до навчальних завдань. Засвоєння ж студентами методів аналізу, способів навчальної роботи розвиває цей внутрішній мотив. Тому в основу методики формування у студентів вказаної мотивації нами були покладені:

* зацікавленість змістом занять;

* створення відповідних мотиваційно-проблемних ситуацій;

* постановка у процесі навчання спеціальних навчально-пізнавальних проблемних завдань, які відображають практичний сенс тієї або іншої ланки педагогічних знань.

Для прикладу, на першому практичному занятті з педагогіки можна запропонувати студентам спробувати розв'язати спеціально створений педагогічний кросворд, який містить основні структурні елементи курсу педагогіки. Звісно, перша спроба майже напевно виявиться невдалою: у студентів просто не вистачить бази знань, щоб розв'язати весь кросворд. Однак вже сама постановка проблеми дозволить зорієнтувати майбутніх вчителів на вивчення сутності педагогічних процесів та явищ, що заслуговують на особливу увагу; виявити слабкі місця у процесі засвоєння студентами матеріалу.

Одним з вагомих методів стимулювання студентів до вивчення системи базових знань з педагогіки, на нашу думку, є застосування рейтингової системи оцінки діяльності студентів при вивченні курсу «Педагогіки» [79,84-90].

Протягом всього часу вивчення курсу педагогіки у педагогічному інституті студентів пропонується набрати певну кількість балів, які мають відображати повноту та глибину їх включення у вивчення педагогічних проблем. Бали надаються за наступні види діяльності:

1. За відвідування лекцій - по 0,5 бала.

2. За ведення конспекту лекцій - по 0,5 бала за кожну лекцію.

3. За роботу на практичних заняттях:

- а) робота на теоретичному рівні - 1 бал;

- б) робота на діяльнісному рівні - 1 бал;

- в) робота на рефлексивному рівні (самостійні висновки, записи у зошиті, словник педагогічних понять) - 1 бал.

Обсяг курсу педагогіки для студентів педагогічного університету складає 26 занять (52 год), практичних – 26 занять (52 год).

Максимальна кількість балів, які може набрати студент за таких умов роботи, становить:

$$26 \times (0,5+0,5) + 26 \times (1+1+1) = 26 + 78 = 104$$

Якщо студент набрав менше, аніж 42 бала (40%), то він не допускається до екзамену, 42 (40%) - 63 (60%) - він може сподіватися лише на задовільну оцінку; 64 (60%) – 83 (80%) - на «добре»; при 84 і більше - на «відмінно».

Змістовий компонент складається з двох аспектів: *професійного*, який включає структурну побудову курсу "Педагогіки", та *методичного*. За основу побудови структури вузівського курсу "Педагогіки" взято традиційну логіку: «Загальні основи педагогіки», «Теорія і методика виховання», «Дидактика (теорія навчання)», «Школознавство».

Вступною темою вищезначеного практичного курсу "Педагогіка" є «Предмет та основні категорії педагогіки». На основі вивчення даної теми у студентів формуються первинні уявлення про основні педагогічні процеси та наукові поняття, які їх описують. Всі наступні теми курсу є її логічним продовженням з поглибленим вивченням сутності основних педагогічних процесів та явищ, їх закономірностей, змісту, форм, методів та засобів навчально-виховної діяльності вчителя-вихователя. Послідовність вивчення розділів відповідає логіці принципу "педагогічної матрешки" в її традиційному тлумаченні: "виховання" → "освіта" → "навчання". Категорія *розвитку* розглядається, з одного боку, самостійно, з іншого - при вивченні майже кожної теми курсу. Це пов'язано з тим, що розвивальна функція притаманна будь-якій діяльності суб'єктів навчально - виховного процесу.

Студент, що знаходиться на рівні науково-змістового засвоєння курсу педагогіки, долає ряд етапів, що характеризуються якісно різними особливостями роботи з педагогічною інформацією та результатами її усвідомлення:

- 1) формування первинних уявлень про основні педагогічні процеси та явища на основі визначення їх зовнішніх характеристик;
- 2) набуття наукових знань шляхом виявлення сутності основних педагогічних явищ та процесів;
- 3) застосування набутих знань при розв'язанні практичних завдань навчально-виховного процесу.

Значимо, що процес засвоєння педагогічних знань не відповідає звичайній лінійній залежності оволодіння конкретною інформацією. Деякі розділи і теми курсу дають можливість оволодіти відразу кількома рівнями засвоєння навчального матеріалу, тоді як інші - тільки готують підґрунтя для переходу на якісно новий щабель формування знань.

Другим важливим аспектом змістового компоненту технології є методичний, тобто відбір форм, методів, засобів та прийомів навчальної діяльності, спрямованої на поглиблене вивчення основних положень педагогічної теорії. Особливо вагомими при цьому можна вважати методи, які стимулюють самостійність мислення майбутніх вчителів, зокрема: метод аналізу, синтезу; контент-аналіз основних педагогічних понять; зіставлення, порівняння, абстрагування, моделювання педагогічних ситуацій; тестові завдання різного рівня складності; розв'язання педагогічних задач, пов'язаних з понятійним апаратом; конструювання особистих визначень педагогічних понять; інтелектуальні ігри, які стимулюють пізнавальний інтерес до майбутньої педагогічної роботи та вивчення її основ, тощо.

До *практичного блоку* відносяться практичні завдання різного рівня складності з альтернативною основою. Насамперед, це педагогічні задачі, які є "основною клітиною" педагогічної діяльності і які безпосередньо спрямовані на формування ряду гностичних, проєктивних, конструктивних, комунікативних та організаторських вмій майбутнього вчителя. Виконуючи практичні завдання різного рівня складності, пов'язані з понятійним апаратом педагогіки, студенти вчаться аналізувати, моделювати, конструювати, регулювати, організовувати як свою навчально-виховну діяльність, так і поведінку учнів. Великого значення надається активним методам роботи студентів з компонентами базових знань з педагогіки. Майбутні вчителі вчаться їх аналізувати, відбирати і систематизувати категоріальні ознаки, узагальнювати одержані результати і конструювати власні визначення основних категорій педагогіки. Означена діяльність розрахована на тривалий термін, вона деталізується і поглиблюється протягом кількох занять.

Так, як уже було вказано, першою темою практичного курсу є "Предмет і основні категорії педагогіки". Це вихідна тема для побудови всього курсу. Тому попередньому ознайомленню з предметом і основними категоріями педагогіки надається провідного значення. Отже, при вивченні теми "Предмет та основні категорії педагогіки" студенти під керівництвом викладача за допомогою науково-педагогічних методів, і, зокрема, методу контент-аналізу, вчаться робити категорійний аналіз основних педагогічних понять, а саме: "виховання", "навчання", "освіта" та "розвиток". Для цього їм пропонується по 10 визначень цих понять у тлумаченні різних авторів. На цьому етапі вони

працюють з явними визначеннями понять. **Явним визначенням поняття** називається таке його визначення, в якому безпосередньо вказується специфічна ознака явища. Цю ознаку читач або слухач повинен чітко і однозначно уявляти собі. Тоді явне визначення буде для нього зрозумілим. Явне визначення може інтерпретуватись як рівність і навіть тотожність двох смислових об'єктів (предикатів). Загальна схема таких визначень може бути представлена наступним чином: "**A ≡ B**". Тут A і B - поняття, для яких не є принциповим спосіб вираження кожного з них (одним словом чи словосполученням). Явним є, наприклад, визначення: "Виховання - це процес цілеспрямованого впливу однієї людини на іншу".

Для прикладу, студенти опрацьовують по 10 явних визначень основних категорій педагогіки. Вони намагаються в кожному визначенні виділити категоріальні (суттєві) ознаки, тобто ті ознаки, які найбільш повно характеризують дане поняття. Заключним етапом цієї роботи є порівняльний аналіз виділених ознак і їх узагальнення за схемою:

№ п/п	Категорійні ознаки	Кількість авторів (абсолютне значення)	Кількість авторів (у % від загальної кількості)
-------	--------------------	--	---

Наприклад, аналізуючи визначення поняття "навчання" в тлумаченнях різних авторів, студенти виділяють наступні його категорійні ознаки (Таблиця 2.8):

Результати аналізу студентами категорійних ознак поняття "навчання"

НАВЧАННЯ – ЦЕ:			
1.	Процес	10	100
2.	Діяльність	6	60
3.	Взаємодія	3	30
4.	Цілеспрямована діяльність	5	50
5.	Мета: передача вчителем та володіння учнями системою знань, умінь та навичок	5	50
6.	Двобічна діяльність	4	40
7.	Діяльність вчителя (викладання)	4	40
8.	Діяльність учня (учіння)	4	40

Таким чином, в результаті проведеного аналізу студенти повинні дійти висновку, що:

1. Навчання є процес (тобто сукупність послідовних дій, спрямованих на досягнення певного результату; закономірна, послідовна, неперервна зміна моментів розвитку; хід розвитку явища). Цю характерну ознаку процесу навчання відмічають майже всі автори використаних джерел, а саме Ю.К.Бабанський, Т.О.Ілліна, О.П.Кондратюк, В.О.Онищук, І.Ф.Харламов та інші. Процесуальний характер навчання виражає його внутрішню сторону, глибокі якісні зміни, які відбуваються у розумовому, фізичному та психічному розвитку особистості.

2. Навчання є діяльність: цілеспрямована, різноманітна, взаємопов'язана діяльність вчителя і учнів, яка відбувається за певних навчально-матеріальних, морально-психологічних та естетичних умов (Ю.К.Бабанський, О.П.Кондратюк, В.О.Онищук, І.Ф.Харламов та ін.). Діяльність вчителя (викладання) спрямована на керування активною й свідомою діяльністю учнів щодо засвоєння навчального матеріалу. Вчитель повинен організувати активну діяльність самих учнів, спрямовану на засвоєння знань і умінь. Діяльність учнів (учіння) - це система їх пізнавальних дій, спрямованих на розв'язання навчально-виховних завдань.

3. Навчання є взаємодія: взаємодія всіх суб'єктів та об'єктів навчального процесу (Ю.К.Бабанський, Т.О.Ілліна та ін.). Навчання неможливе без одночасної діяльності викладача та учня, без їх дидактичної взаємодії. Як би активно не намагався повідомляти знання вчитель, процес навчання фактично не відбувається, якщо:

- при цьому немає активної діяльності самих учнів по засвоєнню цих знань;
- якщо вчитель не створив мотивацію і не забезпечив організацію цієї діяльності.

Тому в процесі навчання відбувається не просто вплив педагога на учня, а саме їх взаємодія, що має на меті взаємні зміни їх поведінки, діяльності, відносин, установок. Розуміння навчання як взаємодії безпосередньо пов'язане з поняттям педагогічного співробітництва, яке знайшло своє відображення у педагогічних працях Ш.О.Амонашвілі, Ю.П.Азарова, у практиці роботи С.Н.Лисенкової, І.П.Волкова, В.Ф.Шаталова, М.І.Щетініна та інших.

4. Навчання є керівництвом процесом розвитку учнів та засвоєння певної суми знань, умінь та навичок з боку вчителя; керівництвом розвитку здібностей людини згідно з потребами суспільства.

Отже, можна дійти висновку, що навчання - це процес, який:

- 1) веде до певних змін у фізичній, психічній та інтелектуальній сферах формування особистості учня;
- 2) спрямований на засвоєння учнями певної системи наукових знань, умінь та навичок;
- 3) є процесом керівництва, організації та стимулювання активної навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Аналогічно аналізуються студентами поняття "виховання", "освіта", "розвиток". При цьому викладач активно співпрацює з аудиторією, застосовуючи такі методи, як бесіда, навчальна дискусія, використання ТЗН, проблемні питання, які стимулюють самостійну роботу студентів. Висновки студенти роблять здебільшого самостійно, користуючись допомогою викладача та своїх товаришів.

Таким чином відбувається перше знайомство майбутніх вчителів з основними категоріями педагогіки, яке веде до формування у них "первинних" понять про основні педагогічні процеси та явища. Поглиблення одержаних знань та набуття наукових педагогічних понять відбувається при оволодінні наступними темами курсу, в яких звертається особлива увага на глибинні, суттєві ознаки педагогічних процесів.

Дещо складнішим варіантом категорійного аналізу педагогічних понять є робота студентів з контекстуальними (*неявними визначеннями*) вищевказаних понять. На відміну від явних визначень, неявні не можуть бути інтерпретовані у вигляді рівності (тотожності) двох смислових об'єктів (предикатів) - «**A = B**». Будь-який уривок тексту, будь-який контекст, що вміщує значуще для нас поняття, є, в певному розумінні, формою його неявного визначення. Контекст, як правило, представляє поняття у зв'язку з іншими і тим самим опосередковано розкриває його зміст.

Скажімо, якщо нам незрозуміло, що таке виховання, то найпростіше звернутися до педагогічного словника і там знайти його визначення. Але можна також проаналізувати текст, в якому зустрічається це поняття, і зробити спробу зрозуміти, що ж саме воно означає, виходячи з характеру зв'язків цього слова з іншими.

Розглядаючи текст, де немає явного визначення досліджуваного поняття, можна, однак, зрозуміти, що являє собою той чи інший процес в педагогічній практиці. Такого роду контекстуальне визначення завжди залишається у певній мірі неповним і нестійким. Крім того, воно відображає особисту точку зору того чи іншого автора. Майже всі визначення, з якими ми стикаємось у повсякденному житті, є контекстуальними.

Контекстуальні визначення, якими б недосконалыми вони не були, є фундаментальною основою у процесі оволодіння педагогічною термінологією. Вони дають змогу вирішити цілий комплекс навчальних завдань:

- * визначити досліджуване поняття;
- * ознайомити студентів з підходом того чи іншого автора, відомого діяча педагогічної науки стосовно тлумачення основних педагогічних явищ у процесі аналізу і порівняння різних контекстів;
- * проаналізувати педагогічне кредо відомих педагогів;
- * усвідомити точку зору автора і обґрунтувати його підхід до розуміння основних закономірностей процесів виховання, навчання та розвитку.

Студенти оволодівають навичками аналізу педагогічних першоджерел з метою осмислення різних теоретико-методологічних підходів до визначення сутності основних педагогічних процесів і явищ, які відображені в основних педагогічних категоріях. Це дає можливість критичного осмислення підходів сучасної педагогіки щодо актуальних питань виховання і навчання дитини.

Для прикладу, при вивченні студентами теми "**Сутність процесу виховання**" їм пропонується ознайомитись і проаналізувати ряд мікроуривків окремих творів відомих педагогів минулого і сучасності. На проаналізованому нами занятті використовуються твори К.Д.Ушинського, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського, І.П.Іванова стосовно розуміння ними основних завдань і сутності процесу виховання. Контекст готується таким чином, щоб в ньому, по-можливості, були присутніми категоріальні ознаки поняття "виховання" і, водночас, щоб він характеризував позицію автора, рівень глибинної суті виховного процесу. Проаналізувавши всі запропоновані контексти, студенти виділяють основні ознаки процесу виховання. Для прикладу, деякі думки А.С.Макаренка, що пропонуються студентам для аналізу:

«Істинна сутність виховної роботи складається зовсім не з розмов з дитиною, полягає не в прямому впливі на дитину, а в організації вашої сім'ї, вашого особистого і громадського життя і в організації життя дитини. Виховна робота є перш за все роботою організатора... Керувати цим життям, організовувати його і буде самим відповідальним вашим завданням. Теорія виховання є перш за все наукою практично доцільною. Ми не можемо просто виховувати дитину, ми не маємо права проводити роботу виховання, не поставивши перед собою визначену ціль.

Головною формою виховної роботи я вважаю колектив. Школа має бути єдиним колективом, в якому організовані всі виховні процеси, і окремий член цього колективу повинен відчувати свою залежність від нього».

З наведеного контексту студенти обирають такі ознаки процесу виховання, як його цілеспрямованість, організованість і керованість. Як засіб виховання вони виділяють колектив.

Наступним кроком в процесі оволодіння майбутніми вчителями базовими знаннями з педагогіки є етап *самостійного конструювання* визначень основних понять. Процес визначення - це логічна операція, що розкриває зміст досліджуваного поняття. Визначити поняття - значить вказати, що воно означає; виявити ознаки, що входять до його змісту. Часто замість слова "визначення" використовується слово "дефініція", тобто, коротке, наукове визначення будь-якого поняття, суттєвих ознак предмету, явища. Цей логічний прийом дозволяє формулювати критерії відмінності досліджуваного об'єкту від інших об'єктів (тобто, здійснювати специфікацію об'єкта). Дати строге об'єктивне визначення - означає розкрити сутність явища, яке визначається.

Для того, щоб набути вміння вирізняти сутність кожного педагогічного поняття, студенти повинні дуже добре розуміти деякі важливі положення. *По-перше*, це стосується чіткого розуміння самого поняття "сутність". Сутність як філософська категорія відображає: глибинні зв'язки та внутрішні відносини, які визначають основні тенденції розвитку даного явища; перехід зовнішнього (об'єктивного) у внутрішнє (суб'єктивне), що переходить у свідомість людини. Тобто, сутність означає смисл речі чи явища; те, чим воно є, на відміну від усіх інших речей.

Сутність відображає глибинні зв'язки, внутрішні відносини, які визначають основні риси та тенденції розвитку даного явища.

Другим суттєвим кроком до визначення поняття є оволодіння вмінням за певною ознакою відрізнити те чи інше явище від усіх інших явищ та процесів. Такого роду ознака називається специфічною (або категорійною). Щодо специфічності ознаки, то існує так зване "правило суттєвості визначальної ознаки". Воно формулюється так: "провідна (специфічна) ознака повинна бути суттєвою відносно тієї задачі, що вирішується за допомогою поняття (терміну), яке потребує визначення". Тобто, за допомогою специфічної (категорійної) ознаки можна розкрити сутність досліджуваного поняття, явища чи процесу [61].

Але сутність, як правило, не є об'єктом, що знаходиться на поверхні пізнання того чи іншого поняття. Крім того, сутність - категорія багаторівнева: наявність сутності першого порядку завжди передбачає другий порядок, за ним - третій і так далі до нескінченності. Ця можливість необмеженого заглиблення в сутність робить зрозумілими ті труднощі, які постають на шляху конструювання поняття та його визначення, і пояснює, чому визначення одних і тих же педагогічних явищ змінюються з часом. Поглиблення знань і уявлень про ці явища, зміна підходів і поглядів на відносини всередині їх веде до зміни уявлень про їх сутність, а, відповідно, і до їх визначення.

Отже, визначення можуть відрізнятися рівнем об'єктивності, а її глибина прямо залежить від рівня знань про досліджуване явище чи процес. Наскільки добре і глибоко знають його студенти, настільки більш вірогідним є конструювання об'єктивного визначення.

Від рівня складності і багатогранності досліджуваного педагогічного явища чи процесу залежить кількість спроб його визначення. Визначення поняття (терміну) є процесом:

- 1) фіксування за допомогою слів специфічних ознак відображуваних об'єктів;
- 2) демонстрування самих цих об'єктів шляхом наочного чи уявного їх відтворення.

Тоді визначення буде, у першому випадку, процесом надання терміну смислу (коли вказують на ту специфічну ознаку, за якою досліджуване явище чи процес відрізняється від інших), у другому - надання терміну значення (якщо вказують на об'єкти, що визначаються цим терміном).

Конструюючи власне визначення основних педагогічних понять, майбутні вчителі намагаються відобразити в дефініції своє розуміння саме сутності (смислу) досліджуваних педагогічних процесів. Відбувається це після виділення ними категорійних ознак базових педагогічних понять. Використовуючи результати попередньої роботи та своє особисте розуміння сутності кожного окремого педагогічного явища, вони будують своє визначення. Процес визначення понять достатньо складний, тому студентам пропонуються для користування деякі вимоги, які називаються **"правилами визначень"** [61; 83].

Правило 1: *"Поняття, що визначається, і поняття, через яке воно визначається, повинні бути взаємозамінюваними"*.

Якщо в якомусь контексті зустрічається одне з цих понять, то завжди повинна існувати можливість замінити його іншим. При цьому контекст, який був істинним до заміни, повинен залишитися таким само і після нього. Прикладом можуть стати наступні твердження:

А. "В процесі виховання формується особистість людини"

В. "В процесі цілеспрямованого впливу вихователя на вихованця формується особистість останнього".

Правило 2. *«Права і ліва частини визначення мають бути співвимірними, тобто однаковими за обсягом».*

Порушення правила співвимірності визначення спричинює помилки «надто широкого визначення» і «надто вузького визначення». Перший вид названої помилки виникає за умови відсутності у визначаючому понятті однак, специфічних для поняття, що означається. Для прикладу: «Виховання - це цілісний процес становлення людини». Таке визначення є «надто широким», оскільки у визначаючій частині відсутні специфічні ознаки, що відрізняють «виховання» від інших педагогічних понять.

Правило 3: "Визначення не повинно будуватися за схемою кола, тобто, не можна визначати поняття саме через себе або через таке інше поняття, яке, в свою чергу, визначається через нього ж".

Порушення цього правила веде до логічної помилки - тавтології. Вона наявна, наприклад, в таких визначеннях:

А. "Розвиток - це розвиток, а не сталість";

В. "Формування особистості є результат її розвитку, бо розвиток веде до її становлення".

Головним завданням визначення є розкриття змісту невідомого поняття, що зробить його відомим. Тавтологія ж є словосполученням, яке містить "замкнений круг", тобто, пояснює невідоме поняття через нього ж. В результаті, невідоме так і залишається невідомим. Таким чином, тавтологія не виконує функцій визначення, бо не розкриває змісту поняття. Щоб запобігти цій помилці у визначеннях, студенти мають завжди пам'ятати, що поняття, яке ми визначаємо, і поняття, через яке воно визначається, хоча і є рівними за об'ємом, але зовсім не тотожні за своїм змістом; вони являють собою самостійні поняття.

Правило 4. «Визначення має бути ясним за змістом, тобто не повинно містити в собі двозначності чи полізначності».

Правило ясності порушується тоді, коли замість теоретичних, понятійних визначень вдаються до образних, художніх засобів, характерними рисами яких є інакомовність, багатозначність, символічність. Для прикладу: «Виховання є прикрасою у щасті та схованкою у біді» (Демокрит).

Правило 5. "Визначення не повинне бути суто негативним".

Метою визначення є знаходження відповіді на запитання: що являє собою об'єкт чи явище? Для цього необхідно виявити і назвати у стверджувальній формі їх суттєві ознаки. Негативне визначення фіксує тільки відсутні ознаки, тобто, вказує на те, чим вказаний об'єкт не являється. Для прикладу: "Розвиток - це процес, який не є сталістю".

Правило 6. "Визначення має бути зрозумілим, чітким, коротким".

Це означає, що у визначаючій частині можуть використовуватись тільки поняття, знайомі і зрозумілі для тих, на кого розраховане визначення. Воно повинно бути стислим, бо надміру багатослівне визначення виходить за межі свого призначення і може перетворитися на простий опис. Визначаючи поняття, не можна припускатися двозначності, розмитості термінів, які можна по-різному інтерпретувати. Бажано також, щоб, конструюючи визначення, студенти не користувались образами, метафорами, порівняннями, тобто словами, що не додають твердженню однозначності і ясності його розумінню. Нечітке визначення призводить до поверхневих уявлень про сутність предмету чи явища та плутанини. Точність визначення поняття вимагає також його однозначності на протязі всього пояснення (за логічним законом тотожності).

Зрозумілість не є, звісно, абсолютною та незмінною характеристикою. Твердження, що є природним для одного студента, може бути не зовсім зрозумілим для іншого, і зовсім недоречним - для третього. Уявлення про ясність змінюються з поглибленням знань про досліджуване явище. На перших етапах вивчення тих чи інших педагогічних явищ навіть не зовсім досконале їх визначення може бути сприйняте як успіх, тому що воно зроблене самостійно, шляхом аналізу вже існуючих визначень. Але в подальшому, звісно, первинні визначення перестають відповідати новому рівню знання і розуміння досліджуваних педагогічних явищ, видаються все більш розпливчастими і нечіткими. Студенти ж, що вже знайомі з деякими прийомами аналізу і конструювання визначень, можуть самостійно відкоригувати зміст дефініції відповідно до нового рівня розуміння і бачення педагогічних знань.

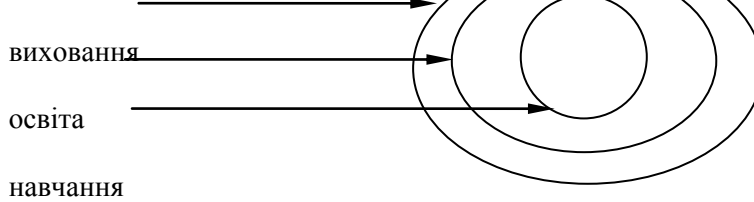
Результати викладеної вище роботи зі студентами, проведеної вже на першому практичному занятті з педагогіки, при вивченні основних категорій педагогічної науки, можна спостерігати протягом викладання всього курсу. Готуючи матеріал до наступних тем і відповідаючи на запропоновані запитання, майбутні вчителі вже самостійно, даючи визначення до ключових понять теми, намагаються їх проаналізувати, спираючись на раніше одержані навички. Якщо аналізувати динаміку розвитку вмінь студентів, що пов'язані з категорійним аналізом понять, то від першого до другого курсів ці вміння вдосконалюються, усвідомлюються і у більшості другокурсників зростають у достатній мірі. Майбутні вчителі краще орієнтуються в системі педагогічних знань, можуть аналізувати педагогічні категорії різного рівня узагальнення, виділяти основні категорійні ознаки педагогічних понять; при обробці педагогічної літератури вміють визначати базові поняття, ключові слова; швидше знаходять шляхи вирішення запропонованих педагогічних ситуацій, спираючись на особисте розуміння сутності основних педагогічних понять, законів, закономірностей тощо.

Важливою ланкою в процесі формування у майбутніх вчителів базових знань з педагогіки є встановлення ними зв'язків та співвідношень між головними педагогічними поняттями. Узагальнюючи одержані знання про сутність головних педагогічних процесів, студенти будують схему взаємовідношень категорій «виховання», «освіта», «навчання». За основу взято традиційний підхід до визначення змісту та обсягу означених понять, а саме:

- * «виховання», у широкому його розумінні, є найбільш загальним поняттям, що охоплює всі сфери процесу формування особистості;
- * «освіта» - відноситься до виховання як частина до цілого; проте ця категорія не є достатньо конкретною, щоб користуватися нею у повсякденній діяльності;
- * «навчання» є ядром освіти, головним шляхом її набуття.

Проілюструвати виявлену залежність можна різними способами. Для прикладу:

а) логічна схема співвідношення понять:



б) «Педагогічна матрешка».

Побудова схеми взаємозалежності головних педагогічних понять допоможе студентам глибше усвідомити генетичні зв'язки між педагогічними процесами та явищами.

Для більш глибокого аналітичного вивчення базових понять з педагогіки на основі методів науково-педагогічних досліджень використовується **методика позаконтекстних операцій з поняттями**. Методика складається з п'яти послідовних дослідницьких дій (операцій), які дозволяють всебічно вивчити предмет дослідження.

Дія 1. Упізнання поняття

Слід визначити, до якого розділу наукової інформації належить поняття, що вивчається. Для прикладу, «пізнавальний інтерес». Поняття належить до педагогіки, теорія навчання, діяльність вчителя щодо стимулювання навчальної діяльності учнів у процесі навчання.

Дія 2. Визначення поняття

Пізнавальний інтерес - це властивість особистості, яка виявляється в активному, емоційно забарвленому ставленні до пізнання предметів, явищ навколишньої дійсності, видів діяльності, що викликається усвідомленням їх значущості.

Дія 3. Визначення обсягу та змісту поняття

Зміст «пізнавального інтересу»: 1) наявність позитивної емоції відносно діяльності; 2) наявність пізнавального боку цієї емоції, тобто те, що ми називаємо радістю пізнання; 3) наявність безпосереднього мотиву, що йде від самої діяльності.

Обсяг - складне психічне явище, що охоплює свідомість, волю та почуття людини.

Дія 4. Побудова логіко-термінологічної моделі

Модель ілюструє взаємозв'язки поняття, що вивчається, з іншими поняттями цієї науки: вище-, нижче- та розташованими поруч (Рис.2.6).

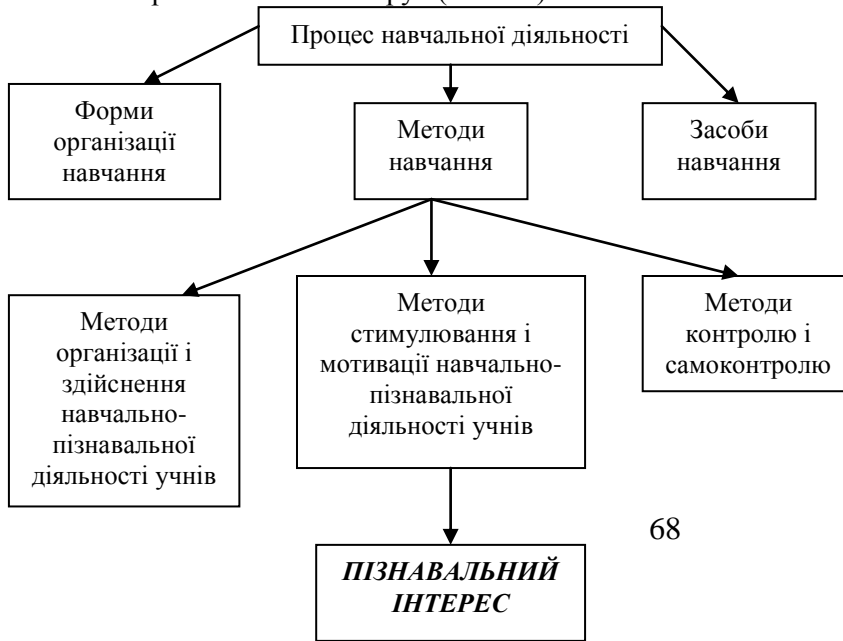


Рис.2.6. Логіко-термінологічна модель взаємозв'язків поняття «пізнавальний інтерес»

Дія 5. Приклад практичного використання.

Методи стимулювання інтересу до навчання. Пізнавальні ігри. «Що? Де? Коли?»

Проведення відповідної роботи допомагає майбутнім вчителям глибше усвідомити сутність окремих педагогічних понять, які відображають головні педагогічні процеси; знайти місце кожному елементу знань в загальній системі курсу педагогіки.

Проте, процес формування у студентів базових знань з педагогіки не повинен обмежуватися оволодінням майбутніми вчителями тільки системою основних педагогічних понять. Ґрунтуючись на глибокому розумінні основних педагогічних процесів та явищ, майбутні вчителі засвоюють основні педагогічні теорії, закони, закономірності тощо. Наводимо приклади планів, за якими працюють студенти, характеризуючи згадані компоненти базових знань з педагогіки.

Що необхідно знати про закон (закономірність)

1. Зв'язок між якими явищами (процесами) відображає закон (закономірність).
2. Формулювання закону (закономірності).
3. Фактичний матеріал, що підтверджує справедливість закону. (закономірності).
4. Врахування та застосування закону (закономірності) у практичній педагогічній діяльності.

Що необхідно знати про теорії

1. Емпіричні матеріали, що стали підґрунтям для розробки теорії.
2. Основні поняття теорії.
3. Основні положення (принципи) теорії. **Ядро теорії.**
4. Коло явищ, які підлягають даній теорії. **Наслідки з теорії.**

Наведені плани являють собою одну з форм теоретичного узагальнення і сприяють розвитку професійного мислення вчителя. Крім того, студенти виконують ряд завдань, які також сприяють процесу узагальнення та закріплення набутих знань.

Для прикладу, заповнити таблицю, користуючись знаннями про відомі педагогічні концепції:

Таблиця 2.9

Цілі виховної діяльності	Педагогічна концепція
1.	Авторитарне виховання.
2.	Вільне виховання
3.	Особистісно-орієнтоване виховання

Можливими варіантами роботи є завдання підготувати і заповнити таблицю:

Таблиця 2.10

Закономірності виховання	Виражає зв'язок між наступними явищами
1.	

Таблиця 2.11

Загальні закономірності виховання	Загальні принципи виховання
1. Цілі, характер і зміст виховання визначаються об'єктивними потребами суспільства, інтересами держави, соціокультурними і етнічними нормами і традиціями.	1. 2.

Ґрунтуючись на висновку Н.В.Кузьміної про те, що педагогічна діяльність є розв'язанням незліченної кількості задач, спрямованих на формування особистості іншої людини, і намагаючись перевірити ступінь засвоєння студентами базових знань з педагогіки на рівні застосування та оцінки, у технологію навчання введено етап розв'язання педагогічних задач і практичних творчих завдань. Проте задачний підхід не буде сприяти розвитку професійного мислення студентів, якщо педагогічні задачі будуються виключно на емпіричному ґрунті (без опори на теорію) і застосовуються в умовах навчання, коли у студентів ще слабо сформований професійний досвід та недостатнім є рівень технологічної підготовки. Розв'язання педагогічних задач як метод навчання потребує глибокої підготовки студентів як з боку теорії, так і з боку практики навчання.

Професійне розв'язання педагогічних задач можливе лише на основі досвіду і знань, які складають предметну основу розумових процесів. Питання про межі знань педагога є надзвичайно

складним. Адже у розв'язанні педагогічних задач синтезуються знання різних галузей наук (філософії, педагогіки, психології, методик спецпредмета тощо). Майбутній вчитель має настільки оволодіти професійними знаннями, щоб у необхідні хвилини, навіть не замислюючись про них, мати змогу діяти не інакше, як у відповідності до їх вимог. Система знань сучасного вчителя динамічна та мінлива. Тому володіння навичками самоосвіти, вміння включати у систему, що склалася, нові елементи і комплекси знань, є невід'ємною рисою діяльності педагога. Декодування наукової інформації стосовно практичних цілей, переведення їх на мову педагогічної техніки - надто важлива функція мислення сучасного вчителя. Виключення її призводить до того, що багато сучасних психолого-педагогічних теорій не стають інструментом педагогічної практики, а педагогічні задачі розв'язуються на побутовому рівні.

Тому, на рівні застосування студентами одержаних теоретичних педагогічних знань при розв'язанні педагогічних задач, необхідною умовою є дитримання ряду вимог, а саме:

- педагогічні задачі, які пропонуються студентам, повинні являти собою дослідницьку проблему, що потребує пошукових методів для її розв'язання;
- інформаційна частина задачі не розкриває її повного розв'язання, проте дає достатній обсяг знань, який разом зі знаннями, що вже набуті студентами, становить необхідну теоретичну базу для розв'язання задачі.

Для прикладу: Задача «Сутність процесу навчання».

Аналіз педагогічних посібників свідчить про те, що в багатьох з них по-різному тлумачиться сутність процесу навчання.

Так, деякі автори вважають, що «навчання визначає спільну діяльність учителя і учнів, коли перші передають знання, вміння та навички..., керують процесом їх засвоєння (викладання), а другі засвоюють ці знання, вміння та навички (учіння). Викладання і учіння - дві взаємопов'язані і взаємозумовлені сторони навчання.

Інші вважають, що навчання являє собою сукупність послідовних дій вчителя і керованих ним учнів, спрямованих на свідоме і міцне засвоєння системи знань, умінь, навичок, внаслідок чого відбувається розвиток пізнавальних сил, оволодіння елементами культури розумової та фізичної праці, формування основ світогляду і поведінки учня.

Частина науковців стверджують, що навчання - це «активна пізнавальна діяльність, в якій учні під керівництвом вчителя оволодівають знаннями, уміннями та навичками, розвивають свої пізнавальні сили і можливості, формують світогляд».

Питання:

1. Які підходи до розуміння сутності процесу навчання відображені у наведених визначеннях?
2. Інтерпретуйте наведені визначення з точки зору:
 - а) інформаційно-орієнтованого підходу;
 - б) особистісно-орієнтованого підходу.
3. В якому з визначень найбільш повно відображені суттєві ознаки процесу навчання?
4. В яких співвідношеннях знаходиться поняття «процес навчання» з іншими категоріями педагогіки?
5. Знайдіть місце поняттю «навчання» в загальній логіко-термінологічній структурі педагогічних знань.
6. Дайте своє визначення поняттю «процес навчання», яке відображало б сутність цієї категорії педагогіки.

Структура завдань розрахована на аналіз сутності поняття «процес навчання»; вивчення позицій авторів наведених визначень; послідовне підведення студентів до самостійної побудови визначення поняття «процес навчання» на основі проведеної аналітичної роботи. Такий теоретичний аналіз стимулює інтелектуальні здібності та сприяє формуванню дослідницького типу мислення майбутнього вчителя.

Останнім компонентом запропонованої технології формування у майбутніх вчителів базових знань з педагогіки є **контрольно-оцінний** блок. Він вміщує завдання, які допомагають оцінити ступінь засвоєння студентами фактичного матеріалу, виявити недоліки, скоригувати подальшу роботу. Використовуються тестові завдання, самооцінка студентами рівня своїх знань, розв'язування педагогічних задач, методи усного та письмового контролю тощо.

Для прикладу, варіант завдання, за допомогою якого можна з'ясувати рівень суб'єктивної впевненості студентів у ступені оволодіння ними педагогічними знаннями (і, відповідно, поставити

перед ними завдання самостійно ліквідувати недоліки в одержаних знаннях). З цією метою студентам пропонується перелік педагогічних понять відповідно до теми занять.

Тема	Головні поняття
------	-----------------

Інструктивна картка [79,102-107].

«Перед вами перелік головних понять з педагогіки, які безпосередньо пов'язані з темами наших занять. Ознайомтесь з наведеними термінами. Віднесіть кожен з них за ступенем зрозумілості для вас до однієї з наступних груп:

1. поняття знайоме, повністю зрозуміле, можу пояснити без утруднень і навести приклади;
2. вважаю, що поняття знайоме, можу пояснити сутність, проте відчуваю деякі утруднення при відборі слів для пояснення та прикладів;
3. здогадуюсь, що означає це поняття, однак маю утруднення у поясненні та наведенні прикладів;
4. загалом чув, проте не замислювався, що воно означає;
5. взагалі не чув, не знаю.

Тепер оцініть ваші суб'єктивні враження, що виникли при роботі з термінами, більш диференційовано. Вам пропонується відобразити свої оцінки в балах за традиційною 5-тибальною шкалою.

Щодо кожного терміну у вас мають бути три оцінки у відповідності до наступних критеріїв:

1. *Рівень «схоплення»*, розпізнавання сенсу даного терміну (5 - абсолютно чітко уявляю, про що йдеться, ..., 1 - не можу навіть здогадатись, що це означає).
2. *Рівень пояснення*, передавання іншим сенсу терміну (5- можу пояснити без будь-яких утруднень, ясно і зрозуміло, ..., 1 - не можу дібрати слів).
3. *Рівень ілюстрування* на прикладах (5 - можу дібрати багато прикладів, ..., 1 - нічого не приходить до голови).

За результатами роботи узагальнення відбувається за наступною схемою (Таблиця 2.12):

Матриця розрахунків кількісних показників

Тема	Терміни, поняття	Рівень розуміння		Рівень пояснення		Рівень ілюстрування	
		Сума балів	Середній бал	Сума балів	Середній бал	Сума балів	Середній бал

Аналізуючи результати роботи, можна виявити:

- 1) при засвоєнні якого поняття відчувається найбільший дефіцит інформації;
- 2) який вид утруднень найбільше розповсюджений (розуміння, пояснення чи ілюстрація).

Найбільш важливим щодо аналізу результатів є виявлення суб'єктивного рівня сформованості відповідних знань та умінь.

Іншим варіантом навчальних завдань, за допомогою яких можна розв'язати ту чи іншу навчальну мету (підвести студента до висновку про глибину та недоліки у педагогічних знаннях) є завдання «Від А до Я».

Завдання «Від А до Я»

Цей вид роботи виконується у парах. Студенти отримують картки, на яких написані окремі групи літер (наприклад, АБВГД; АМНО; ПРС тощо). Комбінації літер можуть бути різними.

Кожна пара студентів одержує одну картку. Пропонується: за 10 хвилин пригадати і записати якнайбільше педагогічних термінів, що починаються вказаними літерами. Перемогу одержує той, хто записав найбільше педагогічних понять.

Завдання можна ускладнити: кожен має право записувати лише ті поняття, сутність яких він може пояснити. Перевірку результатів проведеної роботи можна здійснити партнер або викладач, які можуть запропонувати дати визначення будь-якого слова з одержаного списку.

При перевірці рівня засвоєння студентами базових знань з педагогіки широко використовуються дидактичні тестові завдання. Тест, як правило, складається із завдання на діяльність даного рівня та еталона. Порівняння відповіді студента з еталоном за кількістю правильно виконаних операцій тесту дає змогу визначити коефіцієнт засвоєння навчального матеріалу, за яким можна судити про завершеність процесу навчання. Тестові завдання поділяються за ступенем складності на наступні рівні:

- * репродуктивний рівень - тести на впізнавання, розпізнавання, класифікацію;
- * адаптивний рівень - тест-підстановка, конструктивний тест, тест «типова задача», тести, в яких студенти заповнюють пропуски, тести на доповнення;
- * частково-пошуковий рівень передбачає наявність умінь розв'язувати завдання, використовуючи знання з кількох розділів курсу. Студент самостійно трансформує відомі знання у нові для знаходження оптимальних засобів розв'язання проблеми - тест-задача.
- * пошуковий рівень - передбачає наявність умінь формулювати проблему, висувати гіпотезу для її розв'язання, залучати для вирішення проблеми знання з різних розділів курсу, інших навчальних дисциплін. Для тестів цього рівня немає готових еталонів.

I. Репродуктивний рівень: приклади 1, 2, 3.

Приклад 1. Студентам пропонується ряд педагогічних понять і варіантів відповідей, одна з яких є вірною. Треба вибрати правильну відповідь і вказати її номер.

«Цілеспрямований процес взаємодії учнів і вчителя, в ході якого відбувається засвоєння знань, умінь, навичок»:

- а) розвиток; б) виховання; в) освіта; г) навчання.

Еталон - г).

Приклад 2. «Виховання - це:

- а) спеціально організований тривалий вплив на розвиток даного організму;
 б) процес передавання і засвоєння знань, умінь та навичок і способів пізнавальної діяльності;
 в) процес становлення особистості під впливом зовнішніх та внутрішніх, керованих та некерованих соціальних і природних процесів.»

Еталон - а).

Приклад 3. «Категорія «виховання передбачає:

а) кількісні та якісні зміни; б) процес; в) формування особистості; г) вплив; д) засвоєння знань, умінь та навичок.»

Еталон - б), в), г).

II. Адаптивний рівень: приклади 4, 5.

Приклад 4.

1. Вставити пропущені слова у наведені визначення педагогічних категорій.

«Навчання - цедвобічний процес.....вчителя та учнів, в ході якого відбувається.....».

Еталон - цілеспрямований, взаємодії, передача знань, умінь та навичок.

Приклад 5. Перерахуйте категорійні ознаки поняття «навчання».

1. _____ 2. _____ 3. _____

4. _____ 5. _____ 6. _____

Еталон: 1. Процес; 2. Взаємодія; 3. Цілеспрямована діяльність; 4. Двобічність; 5. Викладання; 6. Учіння.

Приклад 6. Конструктивний тест. Дайте визначення поняття «знання»:

«Знання - це усвідомлений процес засвоєння соціального досвіду (1), результат (2) духовної та матеріальної діяльності, (3) представлений у формі словесно-знакової моделі (4) та способів її використання (5).

III. Частково-пошуковий рівень.

Приклад 7. Підготувати план проведення комбінованого уроку із застосуванням таких методів навчання, які б стимулювали розвиток пізнавального інтересу учнів.

1. _____

2. _____

3. _____

Приклад 8. Тест-задача. Молодий вчитель готується до проведення уроку засвоєння нових знань у 9-х класах, різних за рівнем успішності. Доберіть навчальний матеріал, який би викладався: а) репродуктивним, б) частково-пошуковим, в) творчим способом, відповідно до рівня підготовки учнів.

Урок може бути (з урахуванням спеціальності студентів): з української літератури, математики, хімії, англійської мови тощо.

IV. Пошуковий.

Приклад 9

Один з авторів, піднімаючи питання про виховання естетичних смаків молоді, скаржиться на те, що добра половина молоді, що має музичну освіту, не любить музику. Музична освіта, на його думку, не завжди прищеплює любов до музики. Музичною грамотою можна оволодіти, однак в той же час, можна залишитися емоційно «глухим». Причину такого положення він бачить в тому, що на практиці відбулося змішування двох понять: освіта та виховання.

Як ви вважаєте, чи правий автор, розрізняючи поняття освіта та виховання? В чому специфіка кожного з них? Обґрунтуйте свою відповідь з педагогічної позиції.

Приклад 10

а) назвіть причини негативного ставлення частини учнів до навчання;

б) розробіть структуру нестандартного уроку з вашого фаху.

Приклад 11

Тема: Сімейне виховання.

Завдання: сформулюйте актуальну проблему, покажіть шляхи її вирішення.

Отже, представлена технологічна побудова процесу формування у майбутніх вчителів базових знань з педагогіки дає змогу:

- * включити студентів у теоретичний аналіз головних педагогічних процесів та явищ, що дозволяє навчити їх науковому пошуку;
- * орієнтує майбутніх вчителів на наукове пояснення педагогічних закономірностей;
- * формує у них науковий підхід до теоретичного вивчення педагогіки та способів застосування дидактичних прийомів у практиці навчання;
- * залучає студентів до роботи вчителя-професіонала, формує у них особливі якості самосвідомості, стилю професійної діяльності, які необхідні для розвитку особистості вчителя і формування індивідуальності професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Антонова О.Є. Розробка технології навчання майбутніх вчителів базових педагогічних понять //Проблеми освіти: Наук.-метод.зб. - К.: ІЗМН, 1996. - Вип.6. - С.135-143.
3. Антонова О.Є. Методологічна підготовка вчителя як складова професійної майстерності //Нові технології навчання. : Наук.-метод.зб. – К.: ІЗМН, 1998. - Вип.22. - С.30-46.
4. Атлантова Л.Й. Становление и развитие основных понятий советской педагогики (1917-1931): Дис...канд.пед.наук: 13.00.01. – К., 1981. - 191с.
5. Багаева И.Д., Кузьмина Н.В., Шапошникова Ю.С. Ценностное отношение к профессионализму педагогической деятельности. - Усть-Каменогорск, 1989. - 161с.
6. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. - Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 1996. - 344с.
7. Бережнова Е.В. Формирование методологической культуры учителя // Методология педагогики. Сб.статей.- Выпуск 4. - М.: Педагогика, 1997. - С.21-27.
8. Берестовская Л.П. Взаимосвязь теоретических и практических знаний студентов при изучении педагогических дисциплин: Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. - Омск, 1997. - 18с.
9. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Просвещение, 1989. - 192с.
10. Богданова І.М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя.: Монографія. - Одеса: Маяк, 1998. - 284с.
11. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К.,1998. – 440 с.
12. Бондар В., Руденко Ю. Українська педагогіка. Теорія національної освіти і навчання (дидактика). Проект програми для педагогічних вузів, факультетів //Освіта. - 1998. - 25 лютого-4 березня. - С.3.
13. Бондар С.П. Гуманізація в структурі процесу навчання // “Освіта і управління”. - К.,1998. – Том 2. - № 3.- С. 37 – 40.
14. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. - М.: Прогресс, 1977. - 409с.
15. Бойко А.М. Суб'єкт-суб'єктні взаємини як цінності виховання // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод.зб. /За ред. О.В.Сухомлинської. - К.: 1997. - 224с.
16. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями). Навч.-метод. посіб. - К.: ІЗМН, 1996. - 232с.
17. Введение в научное исследование по педагогике: Учебное пособие для студентов педагогических институтов /Под ред. В.И.Журавлева. - М.: Просвещение, 1988. - 239с.
18. Выготский Л.С. Избранные педагогические исследования. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
19. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. - М.: Педагогика, 1982. – Т.1. -С.251-252.
20. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. - М.: Педагогика, 1982. – Т.2. - 504с.
21. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. - М.: Педагогика, 1984.- Т.4: Детская психология /Под ред. Д.Б.Элькониной. - 432с.
22. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когитологии. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. - С.144.
23. Гончаренко С., Мальований Ю. Головне у вихованні - ідеал особистості, здатної приймати рішення //Освіта України. – 1997. - 26 вересня. - С.5.
24. Гончаренко С. Український педагогічний словник. - К., 1997. - 376с.
25. Гуманітаризація загальної середньої освіти. Проект концепції /Авт. С.У.Гончаренко, Ю.І.Мальований. – К., 1994. - 36с.
26. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). - М.: Педагогика, 1972. - 424с.
27. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления //Новое педагогическое мышление /Под ред. А.В.Петровского. - М.: Педагогика, 1989. - С.64-89.
28. Дидактика :Пер. з нім. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. - С.73-74.
29. Дубасенюк О.А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога: Дис.... д-ра.пед.наук: 13.00.04. – К., 1996. - 398с.
30. Дубасенюк А.А. Профессиональное становление педагога. - Житомир, 1993. - 106с.
31. Дубасенюк О.А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя. - Житомир, 1994. - 260с.
32. Дубасенюк О.А. Виховна діяльність педагога: соціально-історичний та психолого-педагогічний аспекти: Монографія. - Житомир, 1997. - 175с.
33. Дубасенюк О.А. Основи теорії і практики професійної виховної діяльності педагога.- Житомир, 1994. – 187 с.
34. Дубасенюк О.А., Іванченко А.В., Вітвицька С.С. Педагогічна технологія в підготовці вчителя-вихователя. Метод. посіб. - Житомир, 1993. - 107с.

35. Дубасенюк А.А. Н.К.Крупская о подготовке педагога //Н.К.Крупская - основоположник педагогической теории обучения и воспитания учащейся молодежи: Сообщ. и тезисы обл. науч.-практ. конф. - Житомир, 1990. - С.6-10.
36. Дубинчук О.С. До проблеми впорядкування педагогічної термінології //Педагогіка і психологія: Вісник Академії педагогічних наук України. – 1994.- №3(4). - С.37-43.
37. Євдокимов О.В. Нові педагогічні технології організації навчання студентів: Дис.....канд.пед.наук.: 13.00.01. - Харків, 1997. - 181с.
38. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. - М.: Педагогика, 1990. - 168с.
39. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навч. посібник для вчителів , аспірантів , студентів. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
40. Ильина Т.А. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. - М.: Просвещение, 1968. - 572с.
41. Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций. - М.: Просвещение, 1984. - 496с.
42. Казакова М.Ф. Пути оптимизации усвоения студентами научных понятий (на примере изучения психологии) //Студент на пороге XXI века.: Монография. - М.: Изд-во УДН, 1990. - 152с.
43. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
44. Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий. Учебное пособие . – М., 1986. - 208с.
45. Коршунова Н.Л. Зачем нужна однозначность научных понятий //Методология педагогики. Сб.статей. - М.: Педагогика, 1997. - С.85-91.
46. Краевский В.В., Кутьев В.О. Методология педагогики: о чем спорим? //Методология педагогики. Сб.статей. - М.: Педагогика, 1997.- Выпуск 4. - С.5-20.
47. Курилова Т.Н. Педагогическая подготовка учителя в России: историографический анализ //Советская педагогика. – 1991.- №11. - С.81-86.
48. Кутьев В.О. Методология педагогики: какая она сегодня //Советская педагогика. -1990. - №6. - С.65-70
49. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання (навч.пос. для студ.пед.навч.закл.). - Харків, 1997. - 338с.
50. Лопус Джейн С. Зміст економічної освіти в старшій школі США //Географія та основи економіки в школі. - 1997. - №4. - С.36.
51. Луговий В.І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико – методологічний аспект): Автореф. дис. ...д-ра. пед. наук: 13.00.01. – К.,1995. – 48 с.
52. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / За заг. ред. акад. О.Г.Мороза. – К.: МАУП, 1994. – 196 с.
53. Моносзон Э.И. Основы педагогических знаний. – М., 1986. - 200с
54. Мышление учителя. Личностные механизмы и понятийный аппарат /Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С. Сухобской – М., 1990. - 102с.
55. Нагорна Г.О. Формування у студентів педагогічних вузів професійного мислення: Дис.....д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 1995. – 544 с.
56. Нагорна Г.А. Профессиональное мышление учителя. – К.; 1995. – 330 с.
57. Немов Р.С. Психология. Учебное пособие для учащихся педагогических училищ, студентов пед.институтов и работников системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. – М., 1980. - 301с.
58. Обучение и развитие (экспериментально-педагогическое исследование) /Под.ред. Л.В.Занкова. – М., 1975. - 440с.
59. Оконь В. Введение в общую дидактику: Пер. с польского Л.Г.Какуровича, Н.Г.Горина. – М., 1990. - 382с.
60. Основы вузовской педагогики: Уч.пособ. для студентов университета /Под ред. Н.В.Кузьминой, И.А. Урлин. – Л., 1972. - 308с.
61. Петров Ю.А. Культура мышления. – М.: МГУ,1990.- 68 с.
62. Петров Ю.А. Азбука логического мышления. – М.: МГУ, 1991. – 79 с.
63. Подласый И.П. Аксиомы педагогики //Народное образование. – М.: Педагогика, 1991.- №1,2. – С. 19-25.
64. Полонский В.М. Научно-педагогическая информация: Словарь-справочник. – М., 1995. - 256с.
65. Програма з педагогіки / Інтегрований курс теорії та історії педагогіки. Альтернативний варіант/: Проект /Авт.- укл. А.М.Бойко, І.Ф.Кривонос, В.С.Лутфуллін та ін.- К.: ІСДО, 1996. 56 с.
66. Программа и словарь педагогических понятий по проблеме воспитания. Петербургская концепция. – С.-Пб., 1994. - 55с.
67. Программы педагогических институтов. Педагогика. – М., 1987. - 22с.
68. Програми педагогічних інститутів. Теорія педагогіки. – К., 1991. - 40с.
69. Програми педагогічних інститутів. Теоретичні основи педагогічного процесу. – К., 1991. - 22с.
70. Про педагогічну теорію //Шлях освіти. -1998. - №3. - С.5.
71. Пунский В.О. Азбука учебного труда: Книга для учителя. Обобщение передового педагогического опыта. – М., 1988. - 144с.
72. Пустовойтов В.В. Педагогические условия становления целостного знания будущего учителя: Автореф. дис.....канд.пед.наук: 13.00.01. – М., 1997. - 16с.

73. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у країнах західної Європи в другій половині ХХ століття: Дис...д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 1998. – 354 с.
74. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності.: Монографія. – К., 1997. - 79с.
75. Романова М.В. Формирование продуктивного мышления и конструктивных умений у студентов педагогических вузов: Автореф.дис...канд.пед.наук.13.00.01. - Саратов, 1997. - 26с.
76. Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистельникова Т.Ю. Основи педагогічних досліджень. Навч.-метод.посіб. – К., 1998. - 143с.
77. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособ. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
78. Семенов В.Е. Качественно-количественный анализ документов (контент-анализ) //Методы социальной психологии. – Л., 1977. - С.43-60.
79. Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологии. – К., 1997. - 124с.
80. Смирнов А.В., Смирнова Р.А. Статистическая обработка анкет, содержащих балльные шкалы //Резервы интенсификации учебно-воспитательного процесса педвуза: Межвуз.сб.науч.труд. - Кострома, 1990. - С.117-121.
81. Студенческое самоуправление: социально-психологические аспекты /А.С.Чернышев и др. - Воронеж, 1990. - 104с.
82. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения: Пер. с англ /Под ред. Н.Ф.Талызиной. – М., 1984. - 472с.
83. Тофтул М.Г. Логіка. Посібник для студентів вищих навч.закл. – К., 1999. - 336с.
84. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К., 1998. - 200с.
85. Холмогорцев П.К. Освещение в учебном курсе категорий педагогической науки: Преподавание педагогических дисциплин в высшей школе /Под ред. В.Б.Бондаревского. – М., 1972. - С.109-128.
86. Хрестоматия по истории школы и педагогики России. Учеб. пособ. /Под ред. Ш.И.Ганелина. – М., 1974. - 527с.
87. Штых И.В. Подготовка студентов педагогического вуза к применению инновационных технологий учения (общепедагогический аспект): Автореф.дис...канд.пед.наук: 13.00.01. - Саратов, 1998. - 23с

РОЗДІЛ III
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ
МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ
(УКРАЇНСЬКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ
ЗА А.В.ФУРМАНОМ)

3.1. Зарубіжні версії модульного навчання

Ідея модульного навчання виникла за кордоном наприкінці шістдесятих років і на засадах програмового підходу до освіти. *Принцип модульності* не тільки передбачав поділ навчального матеріалу на частини для певної вікової категорії учнів, а й, *грунтуючись на автономних порціях дидактично адаптованого навчального змісту*, давав змогу учням самостійно працювати за запропонованою *індивідуальною освітньою програмою*. Остання містила *цільовий план дій, інформації і методичне керівництво* щодо шляхів вирішення актуальних дидактичних завдань. Навчальний процес коригувався лише після з'ясування рівня засвоєння учнями вагомих, узагальнених фрагментів змісту. Завдяки цьому нова модель навчання відрізнялась ґрунтовністю академічних досягнень [1; 2; 8; 9; 16; 20-26].

В *американському* досвіді *модуль* - завершене 15, 20-хвилинне навчальне заняття, яке наповнене довершеним дидактичним змістом і задіює протягом дня (приблизно 24 модулі) великі (понад 100 осіб), середні і невеликі (до 12 осіб) групи учнів, а також інколи реалізується за індивідуальною програмою. У *німецькій* освітній системі *модуль* - програмно-змістова одиниця порівняно завершеного циклу навчання, що характеризується дидактичною вираженістю цілей, форм, методів і засобів роботи вчителя з учнями. Дослідниця П.Я.Юцявічене [25; 27] висвітлює наукові засади створення *модульних навчальних програм*, основою конструювання яких є принципи, критерії і вимоги щодо структурування змістових модулів. Ці принципи ґрунтуються на загальних закономірностях дидактики та близьких до неї наук - психології, філософії, соціології та ін. За реалізації ідеї модульного навчання принцип системності (модульності) набув змістового наповнення.

П.Я.Юцявічене проаналізувала тлумачення зазначеного принципу у різних авторів. Так, на початковому етапі розвитку у США й Англії модульне навчання трактувалося як певний набір навчально-методичних матеріалів, що забезпечували індивідуальний підхід до кожного учня чи студента.

На думку А.А.Хучинського, *принцип модульності* вимагає від учнів самостійного кола ідей (наукових знань), що передаються відповідними дидактичними каналами, що відображають природу цих ідей (знань) [27].

Б.Гольдшмідт та М.Гольдшмідт розглядають *принцип модульності* ширше, розуміючи його реалізацію як формування самостійної планової одиниці навчальної діяльності, яка допомагає досягти чітко визначеної мети [27].

Інші автори, передусім Дж.Рассел, В.М.Панченко, І.Прокопенко [15] вважають, що реалізувати *принцип модульності* можна за допомогою *автономних порцій (модулів) навчального матеріалу*. Дж.Оуен стверджує, що модульність доцільно впроваджувати при підготовці вчителів, створюючи автономні групи студентів (60 - 70 осіб), у тому числі кілька (п'ять - шість) постійних викладачів чи т'юторів. Отож маємо організаційний модуль, який інтегрує групову діяльність і кілька (до п'яти - шести) початкових і середніх шкіл. Вони є базовими у підготовці майбутніх вчителів.

П.Я.Юцявічене робить висновок, що *принцип модульності* можна реалізувати тільки завдяки дотриманню таких *педагогічних правил*:

- навчальний матеріал необхідно підбирати так, аби він у вигляді модульної програми чи модуля мав забезпечити досягнення кожним учнем поставленої перед ним дидактичної мети;
- навчальний матеріал, охоплений модулем, повинен мати вигляд закінченого блоку, що дасть можливість будувати єдиний зміст навчання з огляду на комплексну дидактичну мету групи модулів;
- різні види і форми навчання слід інтегрувати відповідно до навчального матеріалу.

Тому *модуль* за П.Я.Юцявічене - *основний засіб навчання, який є закінченим блоком інформації*. Він також містить *цільову програму дій і методичне керівництво*, що сукупно гарантують досягнення поставлених дидактичних цілей. Основний засіб такого навчання - модульна програма, що складається з окремих змістових модулів. Саме цей досвід лежить в основі роботи російських шкіл, коледжів, які створюють розвивальні навчальні програми.

Згідно з принципом *цільового призначення інформаційного матеріалу* зміст банку інформації подається з урахуванням дидактичних цілей. Тому модульні програми можуть бути *пізнавальними*

(гносеологічними) за Дж.Рассел та *операційними* (за І.Прокопенком). Перші рекомендувалися для фундаментальної, базової освіти, а другі для підвищення кваліфікації виробничих майстрів профтехосвіти. І.Прокопенко експертним шляхом виділив у виробничій діяльності майстра чотири функції, звідси структура пропонованої ним модульної програми має таку ж кількість модулів.

За П.Я.Юцявічене, *принцип модульності передбачає цілісність та завершеність, повноту та логічність побудови одиниць навчального матеріалу у вигляді блоків-модулів, композиція яких утворюється із системи навчальних елементів*. Так конструюється навчальний курс з окремого предмету. Причому елементи блоку-модуля взаємозамінні, що дає змогу засвоювати навчальний матеріал від сприйняття до смислового оперування змістом та уявлювання ситуацій його соціального використання.

Модульна система організації навчально-виховного процесу завдяки укрупненню блоків теоретичного матеріалу, його випереджувальному вивченню і значній економії часу зумовлює рух учня за схемою "всезагальне - загальне - одиничне".

Отже, модульне навчання забезпечується пакетом індивідуалізованих науково адаптованих освітніх програм, що допомагають оптимізувати на практиці академічні та особистісні досягнення учня з певним рівнем соціально-культурного досвіду.

3.2. Суть модульно-розвивального навчання

Понад шість років у навчальних закладах (різного типу) в Україні впроваджується модульно-розвивальне навчання (за А.В.Фурманом).

Експеримент з модульно-розвивального навчання був організований кафедрою експериментальних систем освіти ДАККО МО України у 18 школах. Він охоплює всі сторони життєдіяльності навчального закладу, істотно перебудовує весь навчально-виховний процес, передбачає якісну видозміну структури шкільної освіти.

Предметом фундаментального експерименту є наукова розробка та експериментальне впровадження модульно-розвивальної системи освіти, яка не лише не заперечує традиційної класно-урочної системи, а надбудовується над нею послідовністю складніших і продуктивніших ідей та технологій. Фундаментальний експеримент – це задіяння достатньо широкої системи різноманітних наукових методів, що дають змогу поетапно і комплексно змінювати основні параметри – складові функціонування соціально-освітньої системи, у тому числі оточення.

Працюючи на новий науково-освітній результат, експериментальна школа послідовно замінює на науковомісткі не тільки підвалини педагогічного процесу - цілі і завдання, зміст і форми, методи і технології, засоби, а й започатковує найважливіші нові тенденції розвитку вчительського й учнівського колективів, особистості вчителя й учня.

Пропонований експеримент потребує виконання підготовчої роботи протягом одного-двох років, пов'язаної з формуванням педагога як психолога-дослідника, проведенням психодіагностичних обстежень, створенням авторських програм дослідно-експериментальної роботи, запровадженням нової структурно-управлінської моделі експериментального навчального закладу та інноваційного програмово-методичного забезпечення.

У науковому плані соціально-психологічна концепція модульно-розвивального навчання (за А.В.Фурманом) має чотири взаємозалежні складники:

- основи міжнаукової теорії, вивчення яких дає можливість відповідати педагогові на запитання про те, що це за освітня система і чим вона відрізняється від інших моделей освіти;
- контури багатовимірної методології нової національної школи, що включає шляхи наукового пізнання і логіку створення модульно-розвивального навчання;
- технологію соціально-психологічного дослідження, що розкриває етапи експериментального проходження педагогічним колективом у запровадженні модульно-розвивального навчання;
- практику дослідно-експериментальної роботи, що дає відповідь, за яких культурних, дидактичних і технологічних умов можливе модульно-розвивальне навчання.

Чому система називається модульно-розвивальною?

Значення терміну "модуль" (від лат. *modulus* - міра) у модульно-розвивальному навчанні, як і у різних варіантах модульного навчання, трактується як важливий, дидактично-адаптований, відносно-самостійний вузол навчального процесу, який виконує певну функцію. При цьому у навчальному процесі багато вузлів, які відрізняються функціональним навантаженням у системі. Відтак відповідно до функцій терміну "модуль" надається певне значення - цільовий, змістовий, технологічний, формальний, тестовий, міні-модуль тощо. Приклад того - комп'ютер, який складається з окремих модулів: монітор, вінчестер, клавіатура. Це саме спостерігається у будівництві, створенні космічних кораблів, інформатиці тощо.

Так, понад два десятиліття триває активний пошук модульних систем і технологій освіти [13], а термін "модуль" за обсягом і змістом є повноцінною категорією сучасного наукового пізнання.

А.В.Фурман виділяє три підходи щодо дослідження системної організації освітніх модулів:

- 1) структурно-діяльнісний, за якого модуль визначається як система, яка виконує певні функції, проте зберігає свою цілісність, спроможність виконувати роботу;
- 2) метасистемний, коли модуль тлумачиться як набір динамічних систем, що взаємозалежно функціонують, розвиваються, саморегулюються;
- 3) організаційно-рефлексивний, що визначає модуль як складний предмет управлінської діяльності (адміністратор школи за модульним розкладом занять).

Ці три підходи найбільш повно реалізують концептуальну модель експериментальної школи як складної метасистеми, яка відображає взаємозалежність трьох основоположних процесів культурологічної діяльності людини - функціонування, розвитку і управління. Отже, **модуль в освіті** - це динамічна, відкрита, саморозвивальна метасистема, що забезпечує єдність процесів функціонування, розвитку та управління окремої навчально-виховної структури (школа, освітня ланка, навчальні курси тощо).

Категорія "розвиток" уособлює процес незворотних якісних змін у предметі чи явищі, який спричинює перехід від старого, якісного стану до нового, від простого до складного.

Навчання, що передбачає лише засвоєння знань, умінь і навичок, є недостатнім для розвитку. Л.С.Виготський пов'язує розвиток з «дійсним засвоєнням», коли учень самостійно застосовує здобуті знання у практичній діяльності. Розвиток як результат навчання — це готовність до самостійної організації своєї розумової діяльності відповідно до поставлених завдань різного рівня складності. У ході навчання знанням і вмінням ознаками розвитку учнів є розвиток їх сприймання, спостережливості, мислення, пам'яті, мови, уяви. Розвиткові учнів сприяє лише таке навчання знанням і вмінням, в якому значне місце відводиться самостійній роботі учнів і методам навчання, що враховують як зміст, так і операції з ним. Так, засвоєння знань, побудованих у вигляді висновку, повинно бути спрямоване не лише на інформацію, закладену в цих знаннях, а й на ті операції, які важливі для засвоєння структури цих знань. Розкриття учителем структури створює в учнів орієнтовну основу дій, а неодноразове відтворення висновку формує у них узагальнені вміння і готовність до самостійного його застосування. Так само учень засвоює й узагальнення, абстрагування, порівняння та інші розумові дії. Аналогічним шляхом здійснюється навчання творчій діяльності, її пізнавальним структурам. Для цього використовується зміст навчального матеріалу, визначений програмою, а у разі необхідності — спеціально побудовані навчальні завдання. Засвоюючи досвід творчої діяльності, характерні для нього процедури, учні вчаться видозмінювати ті стереотипи мислення, які раніше були сформовані в ході набуття навичок і умінь, відмовлятися від них, конструювати нові підходи до осмислення раніше засвоєного змісту.

Навчання знанням, розумовим операціям, за допомогою яких набуваються ці знання, творчій діяльності і забезпечує в єдності інтелектуальний розвиток.

У сучасному розумінні інтелектуально розвинена людина — це знаюча, уміла і творчо підготовлена людина. Навчання знанням і вмінням, творчій діяльності є необхідною умовою її інтелектуального розвитку. Останній є важливою передумовою високого рівня засвоєння знань і умінь. Ці поняття взаємозалежні.

У роботах, присвячених проблемі розвиваючого навчання (Л.В.Занков, Н.А.Менчинська, Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов, М.М.Скаткін та ін.), висувалися різноманітні принципи і шляхи її вирішення. У даний час системно розроблені два основні напрямки розвивального навчання — Л.В.Занкова і В.В.Давидова [6; 7].

Оскільки центром модульно-розвивального навчання є психосоціальний розвиток особистості вчителя і учня як основних носіїв соціально-культурного досвіду нації і людства, А.В.Фурман виділяє дванадцять модулів (від лат. *modus* - метод, спосіб, міра, вид) розвитку, кожний з яких має кілька рівнів соціально-психологічної організації [25].

Щоб забезпечити внутрішній психосоціальний розвиток особистості у напрямі стабільного зростання її культурних можливостей, потрібно налагодити постійні, пропорційно дозовані, односпрямовані зовнішні потоки соціуму на особистість, що забезпечується навчанням, вихованням, освітою. *Психосоціальний розвиток* (за А.В.Фурманом) - це нарощування особистістю можливостей духовно переживати, культурно діяти і самореалізуватися під впливом організованого соціуму (навчання-виховання-освіта), який залежить від ментального досвіду, активізує внутрішній розвиток і визначає індивідуальне зростання позитивного природнього і соціального потенціалу особистості.

В експериментальних школах з модульно-розвивального навчання створюються для цього найсприятливіші умови. Кожен учасник навчального процесу потрапляє під педагогічне спрямований

спектр розвивальних потоків соціуму, що надходять від оточення - учителя, як спеціаліста та особистості, перспективної мети навчання, диференційованого освітнього змісту, форм організації навчання, педагогічних технологій, нарешті від дизайну навчального кабінету і емоційного стану кожного учасника розвивальної взаємодії.

Таким чином назва модульно-розвивальна система не тільки фіксує основні тенденції світових систем освіти ("модульного навчання"), традиції і надзавдання національної школи ("розвивального навчання"), а й відображає її визначальні науково-суспільні засади.

3.3. Поняттєво-термінологічне поле модульно-розвивального навчання

Впровадження модульно-розвивального навчання (МРН) в практику роботи загальноосвітніх шкіл навчальних закладів неможливе без оволодіння поняттєво-термінологічним полем даної системи, тобто відповідної наукової мови (за А.В.Фурманом) [24].

Шість груп дидактичних модулів об'єднують предмети, які відображають певний фрагмент соціально-культурного досвіду, що в експерименті подається у вигляді граф-схем навчальних курсів. Кожний з цих курсів проектується відповідно до таких принципів: інваріантності соціально-культурного досвіду (знання, норми, цінності), що визначають типологію дидактичних модулів; ієрархічності психодидактичних цілей і завдань кожного дидактичного модуля (ідеальна комплексна системна інтегрована локальна мета); поступальності розвивального занурення у змістову специфіку навчального курсу; діагностичності перебігу МРН, який передбачає поєднання вхідного, проміжного й узагальненого контролю, само-, взаємо- і педагогічного оцінювання; повноцінності дидактичного модуля щодо змісту, організації, оформлення, яка передбачає використання засобів системного кодування соціально-культурного досвіду (знаки, символи, графіка, наочність) у граф-схемах, міні-підручниках, сценаріях занять.

Змістовий модуль як фрагмент соціально-культурного досвіду зафіксований у проблемно-модульній програмі і являє собою науково адаптовану, відкриту і взаємозалежну систему знань, норм і цінностей, що поєднують психолого-педагогічний, навчально-предметний і методично-засобовий різновиди освітнього змісту.

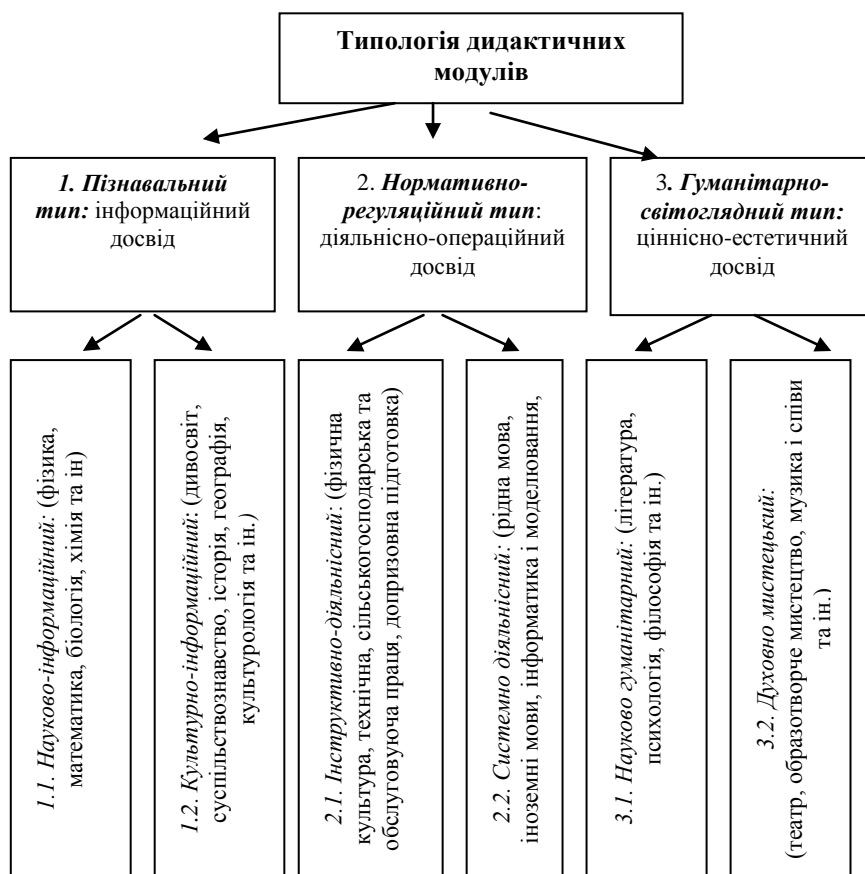
Модуль знань - складна система науково дослідних, чітко структурованих знань (наукові програми, теоретичні знання, теорії, закони, закономірності, теореми, моделі, аксіоми, постулати, класифікації, категорії, поняття, факти, ознаки, таксономії, матриці тощо);

Модуль норм — система соціально і етнонаціонально достовірних, чітко структурованих культурних норм (цілі, плани, алгоритми, проекти, програми, інструкції, стандарти, методи, методики, технології, схеми);

Модуль цінностей - система гуманних, чітко структурованих і національне зорієнтованих вартостей (ідеї, ідеали, ставлення, оцінки, потреби, установки, мотиви, переконання, вірування, ціннісні орієнтації).

Навчальний модуль - самостійна, цілісна частина реальної розвивальної взаємодії педагога з учнями, яка характеризується завершеною сукупністю взаємозалежних навчальних, виховних та освітніх циклів, що оптимізують психосоціальний розвиток кожного на конкретному відрізьку вивчення навчального курсу (розділ, тема). Повний функціональний цикл навчального модуля складається із семи основних етапів: нульовий (не обов'язковий) етап - чуттєво-естетичний (Ч-Е); перший етап - змістово-пошуковий (З-П); третій етап - оцінно-смысловий (О-С); четвертий етап - адаптивно-перетворювальний (А-П); п'ятий етап — системно-узагальнюючий (С-У); шостий етап - контрольно-рефлексивний (К-Р); сьомий етап - духовно-естетичний (Д-Е).

Типологія дидактичних модулів



Технологічний модуль — процес функціонування і розвитку навчального модуля, який визначає ланцюг переходів від одного міні-модуля (20 чи 30-хвилинного заняття) до іншого за використанням окремого набору психолого-педагогічних засобів, можливих способів їх застосування та фіксації самого факту переходу від одного етапу модульно-розвивального процесу до іншого.

Цільовий модуль — завершена систематизація психолого-дидактичного змісту цілісного функціонального циклу навчального модуля, що визначаються проблемно-модульною програмою, організаційно реалізується як

ланцюг інноваційних педагогічних технологій і результативно окреслює розвивальний потенціал навчально-виховного процесу.

Процесуальний модуль - конкретний перебіг розвивальної взаємодії вчителя і учнів під час повноцінного функціонування навчального модуля, яке передбачає поступальне проходження ними проблемно-предметної та ціннісно-регуляційної фаз оволодіння загальнолюдським досвідом і забезпечує оптимальне психосоціальне зростання їхнього потенціалу.

Результативний модуль - фіксація приросту психосоціального і навчального потенціалу вчителя і учнів на основних етапах розвитку модульного процесу. В системі МРН використовуються прогресивні моделі об'єктивного оцінювання праці вчителя і учнів - нормативно-статична, рейтингова, критеріальна та ін., що ґрунтуються на результатах дидактичного і психосоціального тестування.

Тестовий модуль — критеріально довершена сукупність короткочасних навчальних або психологічних задач (завдань), що дає змогу визначити якість взаємопов'язаного оперування учнями знаннями, нормами, цінностями і фіксувати темпи зростання їх фізичного, розумового, емоційного, морального і духовного потенціалу.

Розвивальний модуль - конкретна довершена форма втілення розвивальної взаємодії вчителя, навчальної групи (класу) і соціально-культурного змісту навчального курсу, що забезпечує істотне зростання соціальних можливостей і духовної досконалості всіх учасників навчально-виховного процесу.

Міні-модуль - основна форма організації навчання в модульно-розвивальній системі, яка характеризується такими особливостями:

- 1) нерозривним зв'язком і єдністю змістового модуля і форми модуля;
- 2) 20-, 25- або 30- хвилинним часовим відтинком організації навчального процесу;
- 3) має ту чи іншу чітко обґрунтовану психодідактичну мету, яка залежить від етапу модульно-розвивального процесу і зафіксована у науковому проекті змістового модуля;
- 4) проводиться із (15 - 35 осіб) відносно постійними групами учнів, які спеціально підбираються за певними критеріями (інтелектуальність, соціальність тощо);

- 5) взаємозалежно і послідовно реалізує варіанти соціально-культурного досвіду на рівні знань, норм і цінностей за допомогою проблемно-модульних навчальних програм;
- 6) має певну, чітко визначену педагогічну технологію, що кооперує діяльність вчителя і учнів, робить міні-модуль смислово ціннішим, логічно і дидактично завершеним;
- 7) існує з огляду на вік учнів подвоєно, потроєно і системно.

Форма - модуль, ф-модуль або формальний модуль - організаційна форма МРН, що полягає у подвоєному, потроєному або системному (чотири і більше) застосуванні міні-модулів окремого навчального курсу протягом одного дня. Таке поєднання визначається віком учнів і тривалістю міні-модулів (20, 25 чи 30 хвилин) і проектується за модульною технологією організації навчання у школі, тобто за організаційним модулем, який знаходить конкретне відображення у шкільному розкладі навчальних занять. Оптимальна кількість Ф-модулів, яка використовується під час повноцінного функціонування навчального модуля дорівнює семи (від установчо-мотиваційного до духовно-естетичного), а міні-модулів у варіанті 3х30 хв. - 21. Це дає змогу ефективно використовувати психофізіологічну спроможність учнів різного віку продуктивно навчатися і домогтися довшого розвитку певних особистісних властивостей учнів.

Ритмо-модуль — довшений цикл синхронізованих коливань педагогічне організованих психосоціальних потоків (вплив шкільного оточення) - навчального, виховного та освітнього, які характеризуються періодичністю домінування і забезпечують психічне здоров'я і самореалізацію особистості в навчанні.

Організаційний модуль або **оргмодуль** - багатфункціональна та ієрархічно структурована система життєдіяльності навчального закладу, що управлінськими засобами (цілі, методи, форми, стиль тощо) забезпечує його функціонування і розвиток як соціально-культурної інституції, яка покликана творити розумово, соціально і духовно зрілу особистість. Концептуальну основу цього модуля здебільшого становить конкретна модель управління школою, прикладну - розклад навчальних занять, за яким організується залучення учнів до освітньо адаптованої системи знань, норм і цінностей. За модульно-розвивальної системи оргмодель будується з урахуванням основних психофізіологічних і соціально-психологічних закономірностей ефективного навчання (наприклад, кожен учень щоденно готує і вивчає 2-3, максимум 4 навчальних курси, в обов'язковому порядку проходить повний функціональний цикл психосоціального зростання тощо). Крім того, він включає стрижневі чинники цілісності і наступності освітнього процесу, керуючись такими науковими фактами: а) тривалість навчальних модулів і міні-модулів зростає від ступеня до ступеня середньої освіти; б) кількість навчальних курсів, яку вивчає учень протягом дня, від першого до останнього класу зменшується; в) число об'єднаних 20- або 30-хвилинних міні-модулів з одного предмета зростає з кожним роком навчання; г) динаміка організаційних форм навчального дня і тижня (спеціальні розвивальні заняття, факультативи, спортивні секції, індивідуальні консультації тощо) має бути достатньою, зважаючи на вік та актуальні потреби школярів.

Принципи модульно-розвивального навчання

Істотна відмінність між науковим проектуванням змісту освіти у традиційній та експериментальній системах навчання виявляється при зіставленні принципів проектування (див. Табл. 2.8), де за теоретичну основу класно-урочної системи покладено вимоги, сформульовані І.С.Якиманською, а модульно-розвивальної - А.В.Фурманом [23].

Таблиця 3.2

Порівняльна характеристика наукового проектування змісту шкільної освіти у класно-урочній і модульно-розвивальних системах

№ п/п	Принцип наукового проектування	Класно-урочна система: проектування навчального предмету	Модульно-розвивальна система: проектування навчального курсу
1	Адекватності	Зміст навчального предмету відтворює адекватну науці систему знань, методів пізнання	Зміст навчального курсу відтворює адекватну соціально-культурному досвідові систему знань, норм і цінностей
2	Змістовності	Структура навчального предмета визначається його науковим змістом	Структура навчального курсу визначається довершеною гармонійністю психолого-педагогічного, навчально-предметного і методично-засобового різновидів змісту
3	Історичності (об'єктивності)	Методологія і логіка побудови навчального предмета відтворює історичний шлях розвитку наукового знання поза його конкретним носієм - учнем, який має пізнавати світ у його об'єктивному русі, змінах, розвитку шляхом використання у своїй діяльності законів світу	Методологія побудови навчального курсу відтворює поступ і логіку добування людством соціально-культурного досвіду в єдності його науково-теоретичних і практично-технологічних надбань, коли учень є активним інтерпретатором і духовним носієм цього досвіду
4	Доступності	Навчальний предмет забезпечує засвоєння наукових знань, створює умови для переборення труднощів пізнання	Навчальний курс забезпечує драматично-пошукове проживання учнем знань, норм і цінностей через індивідуальне занурення в освітньо-організований соціально-культурний простір
5	Інформаційності	Реалізація навчального змісту забезпечується вчителем з використанням підручника; учні засвоюють, відтак відтворюють його у власній пізнавальній діяльності	Освітній зміст реалізується через інноваційне програмово-методичне забезпечення (граф-схеми, наукові проекти, навчальні сценарії, міні-підручник) і збагачує ментальний досвід учня в ході його культурної, соціально-продуктивної діяльності

Вочевидь за новизни ідеї особистісно зорієнтованого навчання, популярної серед російських та українських педагогів, усе ж напрямки структурування змісту навчання залишаються традиційними, інформаційно-пізнавальними. Отож, не підлягає сумніву і пізнавальна функція освіти - основоположна в проектуванні навчального предмету.

Наукове проектування за модульно-розвивального підходу до навчання ґрунтується, по-перше, на соціокультурній парадигмі щодо визначення природи освітнього процесу; по-друге, охоплює ширше поле проектних завдань, оскільки йдеться не про навчальні предмети, а навчальні курси як довершений досвід соціально продуктивної діяльності учасників навчального процесу; по-третє, спирається на зміст сучасних принципів проектування: ментальність, духовність, розвитковість, модульність.

Принцип ментальності, як відомо, стосується змісту життєактивності індивіда, оскільки характеризує внутрішній, духовний світ особистості. Згідно з психоаналітичною теорією З.Фрейда більшість людського досвіду знаходиться поза межами сфери свідомого і проявляється, як неусвідомлені потяги [23]. Відповідно до аналітичного підходу К.Юнга у структурі особистості, крім "Его" як центру сфери свідомості та особистого несвідомого (пригнічені конфлікти), є чи не найглибший пласт психіки - колективне несвідоме. У формі архетипів або первинних психічних образів ("персона", "тінь", "самість", "мудрець" та ін.) воно утворює увесь духовний спадок людської еволюції - сліди емоцій і пам'яті, думок і переживань.

Внутрішній світ індивідуумів, крім різноманітних психічних станів і процесів, форм і механізмів та багатьох інших утворень спонтанного чи спричиненого походження, містить духовні потреби і переживання (прекрасного, істини, гармонії), альтруїстичні прагнення і вчинки (добро, честь, відданість), творчі злети людського духу (інтуїція, інсайт, любов).

Отже, духовний світ ментальності за своєю сутністю має інтерсуб'єктивний характер, він утримує велику кількість психічних процесів, утворень і механізмів, які усвідомлюються і раціоналізуються частково і фрагментарно.

Ось чому зміст ментальності, як надскладна психосоціальна структурна організація, динамічно поєднує характеристики життя і діяльності людини - природне і культурне, емоційне і раціональне, несвідоме і свідоме, індивідуальне і суспільне, унікальне і універсальне, інстинктивне і духовне. В ментальності життєво поєднуються високо раціоналізовані форми свідомості (ідеологія, наука, релігія тощо) і світ людських несвідомих структур та нефіксованих культурних кодів, що визначають спосіб життя представників певної спільності. Зазначені концептуальні опозиції, з одного боку, наповнюють ментальність складним біопсихосоціальним змістом, з іншого - розчиняються у її динамічних структурах.

Ментальність - соціально-психологічна самоорганізація представників певної культурної традиції, з властивим їм установками, переживаннями, думками, почуттями, тотожним світосприйняттям і світобаченням. Вона визначає той рівень суспільної свідомості, на якому думки не відділені від емоцій, почуття — від вольових дій, вчинки - від загального поступу, життєвої активності.

Ментальність - чуттєво-мислительний інструментарій бачення світу, достеменно не прорефлексований і логічно не обґрунтований. Ментальність не ідентична ідеології як чітко визначеній системі мислєдїяльності. Вона швидше є переживаннями думки на шляху до усвідомлення буття. В кожному суспільстві є специфічні умови для структурування суспільної свідомості: традиції, культура, мова, спосіб життя і релігійність утворюють своєрідну матрицю, в межах якої власне й формується національна ментальність. Ментальність тісно пов'язана із самоактуалізацією, самоусвідомленням, самовираженням особистості. Ось чому при проектуванні граф-схем, наукових проектів навчальних модулів слід враховувати ментальність учнів, батьків, учителів, друзів, тобто соціум, в якому працює школа.

Принцип духовності передбачає глибоке психолого-дидактичне адаптування змісту навчальних курсів до соціокультурного простору навчання, що забезпечує інтенсивну внутрішню роботу вчителя і учня над самим собою, максимально реалізує їхні емоційно-психологічні та духовно-вольові резерви. Перебіг виховного ритму, гуманізуючи навчально-предметний зміст і породжуючи у кожного нормативно-регуляційну активність певного типу, неподільно пов'язаний з двома іншими ритмами - навчальним та освітнім, що дає змогу плекати окультурений досвід організованого духовного співжиття особистостей - від їхніх потреб до ситуативної поведінки. Цей досвід, трансформуючи навчальний курс як багатоваріантну систему знань, норм і цінностей, твориться за мистецькими принципами функціонування національної і світової культур та знаходить конкретний вияв у гуманних ставленнях, духовних діях і вчинках громадян.

У зв'язку з цим у теорії модульного навчання виявлено сьомий етап технологічної реалізації - духовно-естетичний, до психолого-педагогічного змісту якого входять: факти внутрішнього осягнення власного духовного збагачення; творче сприйняття особистого "Я" у просторі і часі; участь у добрій справі чи діяльності; пошук позитивного в оточенні чи поклоніння духовному наставникові (Вчителю); творення і відображення у слові та малюнках образів, душевних станів, рефлексивні дії і вчинки щодо зміцнення віри в себе, життя, людей; гуманне ставлення до близьких та оточення; факти зачарування красою світу; позитивні наслідки самоаналізу і внутрішнього самоочищення. Тому на практиці цілісний модульно-розвивальний процес втілюється як довершена послідовність драматичних технологій ведення навчального заняття від установчо-мотиваційного до духовно-естетичного етапу. Із сукупності різнобічних стадій перебігу навчального, виховного і освітнього ритмів на кожному етапі модульно-розвивального процесу вибудовується специфічна технологія розвивальної взаємодії вчителя і учнів як єдність теоретичної і практичної сторін їхньої навчальної діяльності (психолого-дидактичний зміст).

Міжсуб'єктна розвивальна взаємодія здійснюється за відповідними вимогами сценічного мистецтва, по-різному реалізуючи класичну схему театрального дійства: "зав'язка - розвиток подій - кульмінація - згасання подій - розв'язка".

Принцип розвитковості, характеризуючи соціально-культурний потенціал змісту навчання щодо психосоціального розвитку особистості, в нашому експерименті зовсім не обмежується

відбором наукових знань за певними критеріями. Його вимоги повно стосуються також культурних норм та етнонаціональних цінностей. Їх проектно-практичне виконання означає дидактичне створення культуромісткого шкільного простору, в якому взаємозалежне функціонування проблемної регуляції та світоглядної ситуації забезпечує розвиток пізнавального, регуляційного і ціннісного різновидів активності школяра. Це приводить до особистісного занурення кожного учасника навчальної взаємодії у змодельований простір, збагачення ментального досвіду учня певним фрагментом культурного досвіду людства та наступного його внутрішнього поступу від незнання і нерозуміння до творчого розкріпачення й духовного змушнення.

"Педагогіка, - писав Л.С.Виготський, - повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку. Тільки тоді вона зуміє у процесі навчання викликати до життя ті процеси розвитку, які нині лежать в зоні найближчого розвитку" [4].

Навчання тоді добре, коли воно йде попереду розвитку, коли пробуджує, стимулює інтелектуальні і духовні задатки дитини до поступу. Вся складність полягає у тому, щоб точно визначити рівні актуального і найближчого розвитку [4]. Крім того, педагог, працюючи з психолого-педагогічним змістом, за допомогою навчально-мистецьких технологій зосереджує розвивальні потоки (впливи) на особистості вихованця, що ритмічно надходять від цілей, змісту, форм, технологій, засобів, наслідків, оточення й, нарешті, від особистості вчителя та однокласників. Специфіка модульно-розвивального навчання якраз і полягає в найінтенсивнішій роботі учня і вчителя над самим собою, що забезпечує максимальну реалізацію їхніх психоемоційних, розумових, інтелектуальних та духовних можливостей.

Принцип модульності, обіймаючи найцінніші здобутки системного підходу, вимагає, щоб освітній модуль як довершений фрагмент змодельованого соціокультурного досвіду мав високоструктурну (здебільшого ієрархічну) змістовну організацію. Це стосується як змістового модуля (довершена сукупність знань, норм, цінностей), так і дидактичного (концепція розвивальної взаємодії). Тому наступним етапом модульного проектування теми чи навчального курсу загалом є створення цільового і навчального, процесуального і технологічного, тестового і результативного та інших різновидів модулів, що у єдності заповнюють соціокультурний простір на основі того чи іншого навчального курсу. У зазначених термінологічних варіантах спільним є одне: *модуль як високоорганізована система, що забезпечує виконання складної функції - діяльності*. Ефективне виконання останньої в шкільних умовах і визначає досконалість модульного проектування змісту навчально-виховного-освітнього процесу, за якого складна освітня сфера описується як банк різноманітних модулів, що оптимізують розвивальні процеси особистості шляхом гармонізації функціональних зв'язків між ними.

У досвіді проектування програмово-методичного забезпечення також важливе значення мають принципи організації змісту навчання, обґрунтовані П.Я.Юцявічене [25; 26].

Принцип відносної самостійності компонентів змістового модуля вказує на те, що ступінь їх самостійності безпосередньо визначається набором локальних дидактичних завдань, які сумарно визначають одну інтегровану дидактичну мету. При цьому окремі навчальні елементи модуля можуть бути як самостійними, так і взаємопов'язаними між собою.

Принцип повноти навчального матеріалу в модулі конкретизує принцип модульності, а педагогічні правила, що забезпечують його реалізацію, висвітлюються похідними правилами, які визначають ґрунтовність навчального змісту.

Принцип реалізації зворотного зв'язку вимагає, щоб процес оволодіння знаннями і нормами був керованим та існувала можливість контролю і самоконтролю (вхідний, проміжний та узагальнювальний).

Реалізація зворотного зв'язку під час створення модуля передбачає дотримання таких правил:

- забезпечення вхідного контролю, який виявляє рівень підготовки учня до занять;
- застосування проміжного та узагальнювального контролю (у тім числі наприкінці модульного процесу);
- своєчасне виявлення прогалин в оволодінні знаннями і нормами, а у разі незасвоєння - надавання можливості вчителів і учнів з'ясувати, що треба повторити, осмислити, зрозуміти;
- реалізація у вигляді самоконтролю;
- демонстрування рівня активного оволодіння знаннями, нормами і цінностями, а також створення необхідних умов для повторення навчального матеріалу того чи іншого змісту.

Принцип оптимального співвідношення інформаційного і методичного матеріалу передбачає створення найбільш сприятливих ситуацій подачі матеріалу модулів у такій формі, щоб забезпечити його ефективне смислове оволодіння учнями.

Поряд із загальними принципами створення модульних програм науковці встановлюють також *специфічні*, які спрямовані на створення модульної програми певного типу - *пізнавального, операційного чи світоглядного*.

Оскільки наукове проектування соціально-культурного простору (змісту) у модульно-розвивальній системі характеризується високою теоретичною та інноваційною складністю, то педагоги експериментальної школи перш ніж приступити до створення проблемно-модульних програм повинні пройти протягом року тренінговий курс. Основне завдання: залучити вчителів до змістовної проектно-мислительної діяльності, максимально задіявши, науково збагативши їхній професійний досвід, сформувавши в них нормотворчі вміння - основу досконалого методологічного мислення.

3.4. Програмово-методичне забезпечення модульно-розвивального навчання

Відмінність між пізнавальною і соціально-культурною парадигмами освіти особливо відчутно позначається на рівні структурування змісту шкільної освіти і як наслідок - на компонентах програмово-методичного забезпечення класно-урочної і модульно-розвивальної систем. Різна програмово-методична надбудова цих систем зумовлена їх відмінними цілями і завданнями, принципами і механізмами функціонування освітнього процесу. Так, за класно-урочної системи вчитель першочергово працює з науково-предметним змістом і тому не контролює перебіг психолого-педагогічного. Йому не потрібні наукові проекти інформаційно-змістових блоків (модулів), оскільки зміст освітньої діяльності обмежується виключно викладацькою справою, в котрій психологічні й методично-засобові компоненти виконують не критеріальну роль, а допоміжну, обслуговуючу. Це призводить до того, що вчитель у неперервній розвивальній взаємодії з учнями залишає поза увагою основну надцінність їхнього продуктивного духовного співбуття, а здебільшого вболіває за рівень знань та способи їх інтерпретації у класі.

Сучасні навчальні програми для середньої школи не розкривають як саме учитель і учні мають брати участь у навчальному процесі. Це програми викладання певного навчального курсу, тобто вирішують мету щодо оволодіння учнями різного віку знаннями, вміннями та навичками науково-предметного змісту і визначають стандарти якісних навчальних досягнень, проте все це не вимагає від учителя бути професійним психологом.

Програмово-методичне забезпечення шкільної освіти за модульно-розвивальною системою навчання (українська версія) уможливує диференціацію освітнього змісту на психолого-педагогічний (А), навчально-предметний (Б) та методично-засобовий (В). Уперше в практиці роботи школи вчителі працюють над реалізацією психолого-педагогічного змісту (А), створюючи найсприятливіші умови для психосоціального зростання особистості вчителя і учня при проходженні ними етапів навчального модуля. Зміст (Б) - традиційні навчальні програми, плани, підручники і допоміжна література; а (В) - створення проблемно-модульної навчальної програми, яка формується в ході експерименту.

Проблемно-модульна програма забезпечує подання досвіду у вигляді знань, (теорії, закони, поняття) норм (алгоритми, програми, інструкції) і цінностей, (ставлення, оцінки, наслідки рефлексії) визначає базовий змістовий простір дидактичного модуля, відкрити взаємоадаптовану єдність на практиці психолого-педагогічного, науково-предметного і методично-засобового змісту навчальних модулів. Відповідно до вікових та психологічних особливостей вчителів і учнів залучаються до розвивальної взаємодії - від пізнавально-інформаційних новоутворень до нормативно-регуляторних і ціннісно-естетичних. Такий соціально-культурний досвід учнів, набутий під керівництвом учителя, є не лише інформаційним фактом, а стимулом до створення нового програмового забезпечення навчально-виховного процесу.

Проблемно-модульні програми у досвіді модульно-розвивальної системи - складний засіб управління розвивальною взаємодією, що характеризується певним набором ознак. Стрижневу роль тут відіграє технологічна модель рівнів структурування змістового модуля, яка, розмежовуючи соціально-культурний досвід на знання, норми і цінності, дає змогу (залежно від етапу модульно-розвивального процесу) виробити принципи, критерії та умови створення проблемно-модульних програм.

Досвід нормотворення у системі експериментального навчання показує, що програмово-методичне забезпечення може мати завершений вигляд, коли будуть створені зразки всіх п'яти складників програми.

1. Граф-схеми, як повний варіант планування освітнього простору на відміну від звичайних календарно-тематичних планів дають змогу вчителю активно і самостійно перебувати навчальні

програми на навчальний рік, які мають спиратися на принципи розвитковості і модульності. Водночас вони забезпечують траєкторію засвоєння учнями соціокультурного змісту навчання за умов діяльності національної школи.

Граф — лінійна (або розгалужена) змістовно-логічна структура освітнього курсу, що складається із взаємопов'язаних та взаємозалежних блоків-компонентів; передбачає специфічне перегрупування змісту навчальних програм і годин в умовах модульного навчання. *Схема* - символічне зображення графів. Саме граф-схеми є тим *проспектом, тим нормативним орієнтиром, який розкриває учневі напрямки пізнання предмету, логіку його викладу на рівні курсу, розділу, теми, динаміку навчального процесу за його етапами, часовий регламент щодо засвоєння компонентів змісту тощо.*

Навчальний матеріал, охоплений навчальним модулем, є закінченим блоком, що реалізує "піраміду" психодидактичних цілей (мета у межах міні-модуля —> форми-модуля —> навчального модуля -> навчального курсу). Отже, граф-схеми відображають основні стратегічні завдання управління соціально-культурним змістом навчальних курсів середньої школи (див. Табл.3.9).

2. Наукові проекти навчальних модулів (для вчителя). Створення їх для всіх предметів загальноосвітньої школи I - III ступенів допомагає розкрити керівну роль учителя та активну соціальну позицію учня на всіх етапах модульно-розвивального процесу в оволодінні психолого-педагогічним (А), навчально-предметним (Б), методично-засобовим (В) освітнім змістом, крім того, структурується соціально-культурний досвід і реалізується змістовий модуль у формі модуля знань, норм і цінностей.

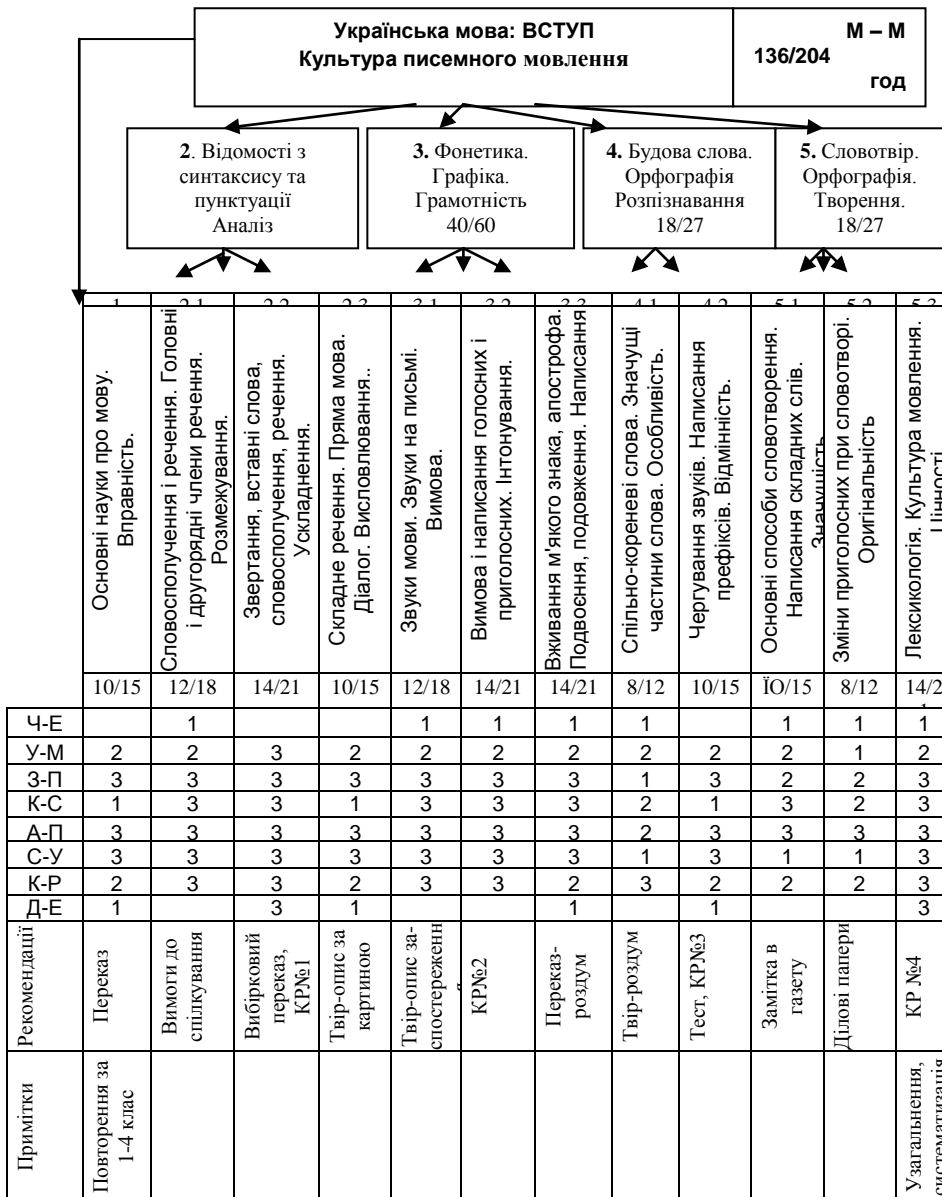
3. Розвивальні міні-підручники (для учня). Забезпечують смислово-психологічну адаптацію освітнього змісту до соціально-культурного досвіду та індивідуальних можливостей учнів. *Розвивальний міні-підручник* - наочне і компактне відображення окремого навчального модуля як цілісного фрагменту зазначеного досвіду, що зафіксований у державній і проблемно-модульній навчальних програмах, і містить матеріал, тотожний розділові чи темі традиційного підручника. Він здебільшого має форму зошита з друкованою основою, що фіксує сім - вісім основних етапів проходження цілісного модульно-розвивального процесу (від установчо-мотиваційного або чуттєво-естетичного чи духовно-естетичного). Робота з міні-підручником вимагає від учня наступності в оперуванні науковими знаннями (теорії, закони, поняття і т.п.), у соціальному нормоутворенні (плани, програми, інструкції методики тощо) і в ціннісно-естетичному збагаченні власного ментального досвіду (ідеї, ставлення, оцінки, переконання тощо). Крім того як засіб самоуправління і саморозвитку особистості учня міні - підручник дає змогу використовувати різні форми і види пошукової активності.

Розвивальний міні-підручник є важливішим компонентом проблемно-модульної програми, оскільки визначає той мінімальний обсяг освітнього змісту, який модульно подається у різних системах кодування інформації з огляду на індивідуальні можливості учня.

Одна з основних особливостей міні-підручника полягає в тому, що він чітко окреслює пізнавально-регуляційний простір, тобто певну систему інформаційних, смислових і рефлексивних засобів, які допомагають учневі набувати ментального досвіду, стимулюють психічні новоутворення. Відтак текст-схема нормується і оцінюється таким чином, що цей досвід розвивається у його свідомості поліпроблемно і полілогічно, полі-нормативно відповідно до вікових та індивідуальних можливостей, а також типу дидактичного модуля.

Проблемно-модульна система підручникотворення перебуває на початковому етапі становлення, коли є її певне концептуально-теоретичне та освітньо-експериментальне обґрунтування, але бракує технічно-засобового і видавничо-поліграфічного забезпечення.

4. Щоб реалізувати комплексні дидактичні цілі, забезпечити повноцінний самоосвітній розвиток учня, його самовдосконалення, самовираження, кожному учневі потрібно мати особисту **програму самореалізації**. Ці програми забезпечують адаптацію освітнього змісту до особистісних потреб та індивідуальності учня. Вони дають змогу організувати зміст середньої освіти як найвище досягнення нації і людства, їх створення дасть можливість відстежити навчальну грамотність або навчальну компетентність учнів, їхню соціалізацію, духовне та інтелектуальне зростання. Це - засіб розвитку самоповаги і самореалізації особистості учня.



Програми саморозвитку повинні бути диференційовані щодо індивідуальних здібностей учнів. Для *слабких* учнів - це може бути *програма самоповаги*, для *вікової норми* - *програма самоствердження*, а для *обдарованих* - *програма самореалізації*.

5. Логічним завершенням модульно-розвивального процесу є створення **сценарію** модульних занять. На відміну від план-конспекту уроку, в якому відображено його хід та зміст навчальних вправ, сценарій відображає розвивальну міжсуб'єктну взаємодію вчителя і учня та фіксує композиційний план, психолого-педагогічне і методично-засобове наповнення навчання. *Сценарій* - науковий опис повного циклу навчальних занять від установки і мотивації до контрольної рефлексії, тобто багаторазовий перебіг розвивальної взаємодії від зав'язки через розвиток освітніх подій до кульмінації, а від неї до розв'язання навчальної проблемної ситуації. Сценарій модульно-розвивальних занять забезпечує психологічне пристосування освітнього змісту до особливостей модульно-розвивального процесу. Його метою є опис драматичного перебігу цілісного модульно-розвивального процесу за класичною схемою "зав'язка" - "кульмінація" - "розв'язка", неперервна і творча розвивальна взаємодія вчителя з учнями.

Завдяки пропонуваному програмово-методичному забезпеченню модульно-розвивальна система створює передумови для прискороного психологічного розвитку особистості учня (почуття, думки, моральність, духовність тощо). Чільне місце у системі приділяється також підготовці підростаючого покоління до соціально плідного життя, оскільки кожний учасник навчання є не тільки добувачем наукового знання, а й носієм кращих соціальних норм і культурних цінностей.

3.6. Наукове проектування психолого - педагогічного змісту етапів навчального модуля

Модульно-розвивальна система навчання сприяє психосоціальному зростанню вчителів і учнів, оскільки на технологічному рівні навчального модуля (7-8 етапів) відбувається поетапне і рівноцінне взаємодоповнення інформаційно-пізнавальних, нормативно-регуляторних, ціннісно-особистісних структур ментального досвіду учасників навчального процесу. Готуючись до модульних занять, на етапі наукового проектування, учитель повинен спочатку мисленнєво, а потім за допомогою тексту, описати як він буде реалізовувати, психолого-педагогічний зміст. Дана таблиця (див. Табл. 3.4) є нормативно-інструктивною, що допомагає вчителю оптимально підібрати дидактичні, розвивальні та виховні завдання, форми, методи і прийоми розвивальної активності учнів на кожному етапі навчального модуля, що забезпечує поступальний психосоціальний розвиток особистості.

Таким чином, реалізуючи психолого-педагогічний зміст на заняттях, закладаючи його при проектуванні компонентів програмово-методичного забезпечення МРН (граф-схеми навчальних курсів, наукові проекти навчального модуля, розвивальні міні-підручники, сценарії модульних занять) учитель змінює стосунки з учнями на більш відкриті, демократичні, партнерські. Вчитель за таким характером навчання є консультантом, наставником, інструктором. Зрозуміло, що учні почувають себе розкутими, відкритими, вільними. Водночас учням надається можливість навчатися у обраному темпоритмі, на певному рівні утруднення, самостійно засвоювати певні порції змісту навчання.

Таблиця 3. 4

Проектування психолого-педагогічного змісту цілісного навчального модуля

Етапи навчального модуля	Імовірне поле проєктованого психолого-педагогічного змісту навчального модуля
Чуттєво-естетичний (нульовий)	Формування позитивних емоцій, зосередження уваги учнів на найцікавіших фактах конкретної науки чи певної сфери соціально-культурного досвіду. Налаштовування на розуміння та успіх. Створення ситуацій здивування, захоплення, використовуючи події, ситуації, факти невідомі для учнів. Привернути увагу до своєї особи. Діяти на органи чуття, використовуючи музичне оформлення, цікаві досліди, ігрові та сценічні моменти.
Установчо – мотиваційний	Визначення близьких, віддалених перспектив учіння, постановка нових навчально-виховних цілей; стимулювання прагнення учнів до успіхів у діяльності; актуалізація мотиваційних резервів учня; створення психологічного клімату довіри між учителем і учнем; відчуття учнем власної компетентності; внутрішнє включення вчителя і учня в ситуацію вільного вибору; позитивне проблемно-діалогічне прийняття учнем навчально-виховних цілей; введення учнів у спроєктоване поняттєво-термінологічне поле; формування внутрішньої мотивації учня; привернення уваги учнів до змістового модуля; доведеність актуальності виучуваного матеріалу; емоційна насиченість пізнавальної активності учнів: усвідомлення учнями особливостей потенційного проблемно-пошукового поля; пред'явлення структурно-часової моделі цілісної навчальної діяльності; попередня самостійна робота учня, в т.ч. випереджальні домашні завдання, досліди тощо.
Змістово – пошуковий	Мінімізація теоретичного матеріалу теми, ґрунтовна психологічна готовність учителя і учня до спільного пошуку нового знання; актуалізація опорних знань і відшукування їхніх зв'язків з невідомими знаннями; формування і переборення кожним учасником навчального процесу внутрішніх проблемних ситуацій, що функціонують на основі єдиної навчальної проблемної ситуації; зіткнення учнів з особистісною невизначеністю, інтелектуальним утрудненням, смисловими суперечностями та їх емоційно-психологічне переживання; створення оптимальних психолого-дидактичних умов для продуктивного функціонування внутрішніх проблемних ситуацій вчителя й учня; змістовість і розгорнутість зовнішнього і внутрішнього навчальних діалогів; висунення системи гіпотез; забезпечення найкращих умов для оперативного виникнення тих чи інших джерел внутрішньої проблемності згідно з віковими особливостями учнів; взаємозв'язок, достатність різних проблемно-діалогічних форм пошукового мислительного процесу вчителя і моделювання продуктивних пауз учня; вибір оптимальних рівнів вирішення учнями проблемних завдань залежно від інтелектуально-вольових можливостей учнів; розкриття загальної логіки і системи доведень.

Оцінювально – смысловий	Система завдань для оцінки рівнів засвоєння і розуміння навчального матеріалу, рівні осмислення навчальної інформації залежно від віку; осмислення фундаментальних залежностей як суті закону, поняття, теорії; оцінювання учнями правильності розуміння набутих знань; корекція адекватності оволодіння навчальною інформацією; проміжна рефлексія учителем правильності форм і методів результативності навчання; стимулювання успіхів у конкретній навчальній діяльності; визначення ступеня оволодіння навчальним матеріалом, розуміння смислового змісту виучуваного; актуалізація соціально-нормативних труднощів і суперечностей як невідповідність між теоретичними знаннями і потребами їх практичного використання.
Адаптивно – перетворювальний	Система вправ для вироблення вмінь і навичок; диференціація навчальних завдань, форм і методів навчальної діяльності для практичного використання знань; застосування здобутих теоретичних знань у типових і нетипових умовах: моделювання регуляційно-вольових зусиль учнів під час проходження навчальних програм, реалізації технологій, адаптації методик; відпрацювання інваріантних способів навчальної діяльності; творче перенесення знань у нові умови діяльності; взаємооцінювання засвоєних знань і вироблених умінь учнями; пошук можливостей конструктивного застосування теоретичних знань на практиці; проведення експериментів за окремими інструкціями, схемами, програмами; осмислення ефективності різних форм діяльності в нетипових ситуаціях; організація здобутих знань як нормативних (алгоритми, інструкції, технології тощо).
Системно – узагальнювальний	Актуалізація ментального досвіду школярів; формування ціннісно-естетичного ставлення до здобутих знань і норм; уміння визначити місце теми у загальному змісті навчального курсу та освіти в цілому; тестове оцінювання рівня оволодіння знаннями, нормами, цінностями; встановлення зв'язків і закономірностей між поняттями і явищами (аналіз і синтез); структурування виучуваного матеріалу, встановлення логічних зв'язків; постановка і концептуальне розв'язання кількох світоглядних проблем; збагачення ментального досвіду учнів гуманітарними і передусім морально-етичними знаннями і цінностями; оформлення систематизованих знань за допомогою знаково-графічних засобів (таблиці, схеми та ін.); перехід від часткових до широких узагальнень, від окремих до загальнолюдських норм, від індивідуальних до духовних цінностей.

3.7. Відмінність модульно-розвивального навчання від класно-урочного

Поява нових типів шкіл, якими є гімназії, ліцеї, а також гуманізація цінностей освіти зумовлюють потребу в зміні авторитарно-дисциплінарної моделі навчання на особистісно зорієнтовану.

Для більшості загальноосвітніх шкіл характерні такі спільні негативні ознаки: брак стимулів до навчання, монологічність викладання, панування репродуктивної діяльності учнів, ставлення до них як до об'єкта впливу, переважання навчально-предметного змісту над іншими його різновидами, неможливість реалізації інтелектуально-особистісного потенціалу учнів, передусім здібних і обдарованих.

Педагогічна діяльність за своєю суттю - творча. Однак, працюючи в традиційній школі, педагоги поступово втрачають цю здібність. Звикнувши за умов жорсткого контролю до вказівок, порад, зауважень адміністрації, вони стають менш активними та самостійними. Система традиційної методичної роботи не стимулює талановитого педагога до розкриття його потенціалу і не здатна підвищити фаховий рівень учителя з низькою кваліфікацією. Брак внутрішньої мотивації до саморозвитку, самонавчання, самоосвіти теж призводить до поступової втрати педагогічної майстерності. Щоб розв'язати цю проблему, потрібно поставити перед педагогічним колективом такі завдання, виконання яких забезпечить створення ефективнішої педагогічної системи з елементами новизни, творчості, зі зміною позицій у взаєминах "учитель - учень".

Крім того, майбутнього вчителя необхідно готувати до здійснення творчої діяльності вже під час навчання у педагогічному навчальному закладі.

Зазначимо, що наявна модель класно-урочної системи є фундаментальною, але не достатньо ефективною. Щоб змоделювати нову систему навчання слід визначити основні вади класно-урочної системи навчання, виходячи з реальної шкільної практики. Так, *А.В. Фурман* [24] виділяє наступні вади:

- переважання колективної і групової роботи над індивідуальною, чітко спланованою та організованою, внаслідок чого мало враховуються індивідуальні особливості дітей;
- внутрішня пасивність навчання і нерациональне використання часу на уроках;
- неспроможність учнів глибоко осмислити виучуваний матеріал через його швидку зміну, слабку структурованість, переважання пасивного сприймання інформації над її осмисленням і практичним використанням через громіздкість і репродуктивність домашніх завдань;

- обмеженість діалогічного спілкування вчителя і учнів на уроках, яка спричинена великою наповненістю класів, репродуктивністю міжособистісних контактів учасників навчального процесу, що психічно виснажує їх;

- недостатня наступність конкретного виховного впливу сім'ї, школи, громадськості, що призводить до формування подвійної моралі в учнів, негативних рис характеру;

- низька соціально-психологічна стимуляція творчих компонентів мислення внаслідок інформаційно-наукового перевантаження навчального процесу, що не дає змогу реалізувати інтелектуально-особистісний потенціал учнів, перед усім здібних і обдарованих.

П.І.Сікорський [20] теж стверджує, що, по-перше, у масовій шкільній практиці недостатньо враховуються *індивідуально-психологічні особливості учнів* (продовжується орієнтація педагогічних зусиль на абстрактного середнього учня), не використовуються можливості диференційованого навчання.

По-друге, у шкільній практиці переважає *комбінований урок*, який не дозволяє за часом повністю реалізувати всі свої складності: від перевірки засвоєного на попередньому уроці до закріплення нових знань. Тому новий матеріал вивчається наспіх, належно не закріплюється. Все це не формує цілісної картини, не дає змоги виділити блоки головного навчального матеріалу, організувати цілісно-періодичну його актуалізацію і повторення.

По-третє, недостатність арсеналу *самоорганізуючих чинників* до систематичної розумової праці учня. Щоб забезпечити необхідні і достатні умови самоорганізації учня до систематичного, потрібно задіяти всі тактичні й стратегічні компоненти й мотиви (гносеологічні, соціальні), технологічні основи навчання (кібернетичний, психолого-педагогічні), морально-матеріальні стимули (системи оцінювання знань учнів з урахуванням самооцінки учня, поточний і підсумковий рейтинг та ін.).

По-четверте, поурочна практика *слабо компонується з кібернетичними вимогами* до навчального процесу і визначення цілей і завдань, встановлення реального етапу знань учнів, складання програм дій, організація її виконання, мотивація суб'єктів учіння, контроль і корекція. Це пов'язано з тим, що і часові рамки уроку не дозволяють завершити цикл управлінської діяльності, і недостатнє матеріальне забезпечення (брак навчальних стандартів, відповідних тестів, множинної і комп'ютерної техніки тощо) заважають учителям виконати всі кібернетичні вимоги до процесу навчання.

По-п'яте, в умовах уроку неможливо зреалізувати повний психолого-педагогічний цикл (сприймання, усвідомлення, осмислення, запам'ятовування: первинне, поточне, закріплююче; узагальнення і систематизація знань, формування навичок і вмінь).

По-шосте, не створюються умови для реалізації принципу розвивального навчання (створення проблемної ситуації, формулювання проблемної задачі, висунення гіпотез, обґрунтування і розв'язання проблем).

По-сьоме, існуюче поточно-епізодичне оцінювання знань не створює достатніх можливостей до систематичної розумової праці учнів. Навіть в учнів з високою оцінкою відсутня система знань з предмета (не володіють понятійним апаратом, не можуть перелічити питання з вивченої дисципліни).

По-восьме, через подрібненість навчальних доз нових завдань учні не мають змоги сконцентрувати увагу на головних знаннях, навичках і умінь у завершених частинах, блоках.

Модульно-розвивальна система привносить сім фундаментальних нововведень у шкільну практику, а саме:

◆ на відмінну від класно-урочної (пізнавально-інформаційної) пропонується соціально-культурна парадигма освіти;

◆ зміст шкільної освіти складає гармонія шести пластів культурного досвіду: наука, культура, фізична і розумова діяльність, світогляд, мистецтво;

◆ обстоюється просторова модель проектування змісту навчальних курсів на базі державних освітніх стандартів, що дає змогу не просто викладати науковий зміст предмету в координатах "знання-уміння", а й проектувати соціально-культурний простір навчальних курсів у координатах "знання-норми-цінності";

◆ якщо педагог за класно-урочної системи є викладачем, який транслює наукові знання, то за модульно-розвивального навчання функції педагога розширюються до умінь бути носієм і творцем етнонаціонального досвіду, культурних норм і морально-етичних цінностей. Вчитель є порадником, консультантом, інструктором. Стосунки будуються на основі принципу паритетності, тобто характер стосунків визначається як співпраця, партнерство, діалог;

◆ учень є рівноправним партнером у соціально-нормованій освітній діяльності. Учні мають можливість працювати в обраному темпоритмі, на певному рівні утруднення, самостійно засвоювати

певні порції змісту навчання, у чому їм допомагають граф-схеми навчальних курсів. Завдяки їм учні інформуються "Що? Коли? Яким чином?" вони будуть засвоювати навчальний зміст;

- ◆ спільна освітня діяльність учителя і учня диференціюється за різновидами її наповнення на психолого-педагогічний, навчально-предметний і методично-засобовий;

- ◆ наукове описання цілісного циклу модульно-розвивального процесу об'єднує дві фази: наукове проектування і мистецтво практичної взаємодії;

- ◆ модульно-розвивальний процес забезпечується відповідним інноваційним програмово-методичним забезпеченням: граф-схеми навчальних курсів, наукові проекти та сценарії, розвивальні міні-підручники, програми самореалізації особистості учня.

Отже, модульно-розвивальне навчання (МРН) сутнісно відрізняється від класно-урочної - на змістовому, формальному, технологічному рівнях. *Змістовно* цей процес організується за відповідними проблемно-модульними програмами, у яких запроєктовано загальнолюдський досвід на рівні знань, норм та цінностей, тобто він стимулює процес соціалізації особистості. *Формально* МРН протікає у 20-30 хвилинних модульних заняттях (міні-модулях), котрі характеризуються проблемно-пошуковою формою діяльності вчителя та учнів на заняттях (ділові ігри, диспути, проблемні семінари, евристичні бесіди тощо). *Технологічно* МРН протікає у послідовності 7-8 етапів навчального модуля як основного дидактичного вузла цього процесу (Ч-Е ... Д-Е), що утримують унормований, психодидактичний, навчально-предметний та методично-засобовий зміст. Ці етапи сукупно становлять повний функціональний цикл навчальних занять. Поступальне проходження учнями етапів даного циклу забезпечує розвиток їх психосоціальних функцій.

Водночас даний процес навчання вдало використовує здобутки традиційної шкільної системи для глибокого пізнання й ефективного використання триритмічної природи соціально організованого освітнього процесу.

Отже, за модульно-розвивального навчання створюються кращі умови для прискореного психічного та особистісного розвитку учнів, ніж у класно-урочному.

Список використаної літератури

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи: Курс лекцій: Модульне навчання. - К., 1993. - 220с.
2. Вазина Н.Я. Модульное обучение.- Горький, 1990. - 14 с.
3. Вазина Н.Я. Саморазвитие человека и модульное обучение. - Н.Новгород, 1991. - 122 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М., 1991. - 480 с.
5. Дробязко П.І. Українська національна школа: витоки і сучасність: Навч. вид. - К.:Видавничий центр "Академія", 1997. - 184 с.
6. Дусавицький О.К. Система розвивального навчання: засади оновлення //Початкова школа. - 1996. - №11. - С. 4-6.
7. Занков Л.В. Беседы с учителями. (Вопросы обучения в нач. классах): изд. 2-е, перераб." - М.: Просвещение, 1975. - 191 с.
8. Кальф Т. Технологія створення сценарію навчального модуля //Рідна школа. - 1994. - №8. - С. 49-53.
9. Лапчинская В.П. Средняя общеобразовательная школа современной Англии. - М., 1978. - 216 с.
10. Мельник В.В. Дидактичні засади проектування модульно-розвивальних занять у загальноосвітній школі: Автореф. дис. ... канд.пед.наук, 13.00.01 /Івано-Франківськ: Держ. пед. ун-т, 1997. - 16 с.
11. Мельник В.В. Управлінська діяльність керівника школи: критеріальний аналіз підготовки вчителя до модульно-розвивальних занять /Освіта і управління. – 1997. - Т.1. - № 2. - С. 139-146.
12. Никандров Н.Д. Современная высшая школа капиталистических стран. - М.: Наука, 1978. - 279 с.
13. Огнев'юк В.О., Фурман А. В. Принцип модульності в історії освіти. - Ч.1. - К.: УПК-ККО МО України, 1995. - 84 с.
14. Огнев'юк В.О. Середня освіта в Україні: проблеми, пошуки та перспективи розвитку /Освіта і управління. - 1998. - Т. 1. - №4. - С. 7-11.
15. Прокопенко Й. Модульна система за усьвєршенствуване на руководни кадри на низова и средни звена //Проблеми на труды. - 1985. - №2. - С. 11-21.
16. Семенюк Т.В. Творчий пошук педагога - дослідника //Рідна школа. - 1997. - №2. - С.14-18 (Спецвипуск).
17. Семенюк Т.В. Наукове проектування і використання граф-схем навчальних курсів у загальноосвітній школі //Актуальні проблеми теорії і практики післядипломної освіти керівних і педагогічних кадрів: Матеріали звітної наук. конф. - Київ, 1998. - Ч. II. - С. 188-191.
18. Семенюк Т.В. З досвіду реалізації наукової програми "Школа Розуміння /Актуальні проблеми теорії і практики післядипломної освіти керівних і педагогічних кадрів: Матеріали звітної наук. конф. – К., 1998.- С. 145-148.
19. Сенновский И.Б. Модульная педагогическая технология в школе: анализ условий и результатов освоения. - М., 1995. - 206 с.
20. Сікорський П.І. Модульно-рейтингова система навчання в ліцеї /Педагогіка і психологія. 1997. - №1. - С.31-37.
21. Сковин Е.В. Объединение школьных модулей. - М., 1992. - 86с.
22. Третьяков П.И., Сенновский Й. Б. Технология модульного обучения в школе: Практико-ориентированная монография /Под ред П.И.Третьякова. - М.:Новая шк, 1997. - 352 с.
23. Фурман А. В., Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження //Освіта і управління. - 1997. - Т.1. - №4. - С. 94-120.
24. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: Монографія. - К.: Правда Ярославичів, 1997. - 340 с.
25. Фурман А.В. Модульно - розвивальна система навчання: два підходи до експериментування //Освіта і управління. - 1997. - №1. - С. 20-25.
26. Юцявичене П.Я. Принципы модульного обучения //Сов.педагогика. - 1990. - №1. -С. 56-60.
27. Юцявичене П.Я. Теория и практика модульного обучения. - Каунас: Швиесса, 1989. - 272 с.
28. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. - М., 1996. - 96 с.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПРОДУКТИВНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ..... 3

1.1.Концептуальні засади професійної виховної діяльності педагога загальноосвітньої і професійної школи	3
1.2.Стан проблеми підготовки вчителя-вихователя в теорії та практиці роботи вищого педагогічного навчального закладу	8
1.3.Розробка дидактичної системи підготовки майбутніх учителів до виховної роботи за технологічним підходом.....	11
1.4.Технологія контекстового навчання у процесі викладання педагогічних дисциплін.....	15
1.5.Методи професійної підготовки майбутнього вчителя до виховної діяльності.....	21
1.6.Динаміка розвитку професійно-педагогічної спрямованості майбутніх педагогів	25
1.7.Аналіз сформованості виховних умінь за наслідками формуючого експерименту	30
Список використаної літератури	35

РОЗДІЛ ІІ. БАЗОВА ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ (АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ ЗНАТЬ З ПЕДАГОГІКИ)..... 39

2.1 Проблема базової педагогічної підготовки у теорії та практиці сучасної освіти майбутнього вчителя	39
2.2.Технологія навчання майбутніх учителів базових знань з педагогіки	46
2.3.Стан методологічної підготовки вчителя: аспекти сформованості базових знань з педагогіки.....	47
2.4.Експериментальна програма організації дослідження процесу формування базових знань з педагогіки	56
2.5.Технологія формування у студентів базових знань з педагогіки	59
Список використаної літератури	75

РОЗДІЛ ІІІ. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ (УКРАЇНСЬКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ ЗА А.В.ФУРМАНОМ)

.....	78
3.1. Зарубіжні версії модульного навчання	78
3.2. Суть модульно-розвивального навчання	79
3.3.Поняттєво-термінологічне поле модульно-розвивального навчання	81
3.4.Програмово-методичне забезпечення модульно-розвивального навчання	87
3.6.Наукове проектування психолого - педагогічного змісту етапів навчального модуля.....	90
3.7.Відмінність модульно-розвивального навчання від класно-урочного	91
Список використаної літератури	176

Наукове видання

*Дубасенюк Олександра Антонівна
Антонова Олена Євгеніївна
Семенюк Тамара Всеволодівна*

**Професійна підготовка майбутнього вчителя
до педагогічної діяльності:**

Монографія

Житомир

Житомирський державний педагогічний університет імені Івана Франка

Комп'ютерний макет: Антонова О.Є.

Надруковано з авторського оригінал-макета.

Підписано до друку _____. Формат 60x90/16. Ум. друк. арк. ____
Обл. вид. арк. Друк різнографічний. Зам. _____. Наклад _____.

Поліграфічний центр ЖДПУ, вул. Велика Бердичівська, 40