

ПЕДАГОГІЧНІ ЗНАННЯ В ЗМІСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В статті обосновується необхідність включення різного плану педагогічного знання в содержание педагогічної підготовки студентів педагогічних університетів и его структурування на основе різних підходів.

The necessity of including of different pedagogic knowledge in the content of pedagogic training of students of pedagogic university and its structuring on the base of different approached is proved.

Проблема модернізації педагогічної освіти у зв'язку з Болонською угодою міністрів освіти Європейських країн актуалізує пошук шляхів подолання протиріч, що виникають у практиці підготовки педагогічних кадрів. Якість їхньої підготовки сполучено з розробкою нових підходів до структурування змісту педагогічного знання, методики та технології їхнього подання в навчальному процесі вищої школи, орієнтованого на особистість майбутнього педагога, формування його соціального й професійного "Я".

Результативність рішення перелічених проблем багато в чому залежить від педагогічної підготовки студентів в умовах педагогічного університету. Педагогічна практика та рівень готовності випускників вищої школи до рішення професійних завдань свідчать про те, що якість їхньої професійної підготовки поки що не повністю відповідає світовим стандартам. Причини варто шукати не тільки в характері викладання, але й у змісті педагогічної освіти. Аналіз змісту навчальної літератури з педагогічних дисциплін дозволяє говорити про те, що в підручниках далеко не завжди та й не всі досягнення педагогічної науки знаходять висвітлення. Помітним є також великий розрив між педагогічною теорією та практикою.

Нова інформація потрапляє до студентів в основному з ініціативи викладачів у несистематизованому вигляді, без належної аргументації й об'єктивної оцінки. Самі студенти не завжди готові до роботи з різними джерелами інформації,

пошуку нових знань у педагогічній галузі, критичному їхньому використанню в професійному становленні майбутніх педагогів.

Нерідко в гонитві за спрощеністю, доступністю змісту знижується теоретичний рівень педагогічної підготовки студентів. Явно проявляється й такий парадокс, коли вчителі-практики не використовують досягнення педагогічної науки, а викладачі вищої школи недостатньою мірою володіють понятійним апаратом педагогіки, методологією, логікою та методикою дослідницької роботи. Якщо шкільна практика недооцінює педагогічну теорію, то вузівська практика відірвана від проблем школи, наукоподібна, й учителеві не завжди зрозумілий її практичний зміст. Педагогічний матеріал у змісті навчальних дисциплін з педагогіки більше пояснює педагогічні факти, але не розкриває їхню технологічну суть. Випускники вищої педагогічної школи добре вміють теоретизувати, але не завжди використовують педагогічну теорію як інструмент практичної дії. Педагогічні дисципліни страждають розрізненістю фактів, відсутністю наукового аналізу педагогічних явищ і процесів. У майбутніх педагогів формується потреба в різних методичних рекомендаціях і вказівках. Все це підтверджує актуальність пошуку нових підходів щодо структурування педагогічного знання.

Озброєння майбутнього вчителя сучасною педагогічною теорією є важливою складовою професійного становлення кожного студента та засобом успішної його самореалізації у творчій педагогічній роботі. Система науково-педагогічних знань поряд із практичною підготовкою виступає одним із провідних компонентів змісту загально-педагогічної підготовки студентів, що забезпечує їх готовність до творчої, професійної роботи. Звертання до її спеціального розгляду обумовлено ростом значущості науки в підготовці висококваліфікованих учительських кадрів.

Велику роль педагогічної науки як засобу становлення професіоналізму вчительських кадрів і майстерності вчительської праці відзначали багато педагогів: О.А.Абдулліна, С.І.Архангельський, Л.П.Вовк, Ф.Н.Гоноболін, А.І.Зязюн, Н.В.Кузьміна, А.Г.Мороз, В.А.Сластьонін, Р.І.Хмелок, А.І.Щербаков та інші, які розробляють проблеми педагогічної

освіти. В їх роботах яскраво виявилися два напрямки щодо пошуку шляхів підвищення якості підготовки майбутніх педагогів: перше – структурування змісту педагогічної освіти, друге – вдосконалення методики та технології навчального процесу в школах педагогічної спрямованості, які забезпечують якість засвоєння науково-педагогічних знань, додають їм системності, фундаментальності.

У наш час велике значення приділяється стандартизації змісту та структуруванню педагогічного знання.

В історії становлення змісту освіти є різні підходи до його структурування. У період пізнього Відродження акцент робився на моделі знання, суть якої полягала в свідомому засвоєнні знань і розвитку природного мислення тих, кого навчають. Удосконалення змісту освіти передбачало додання знанням системності, цілісності картини світу, що дозволяло людині орієнтуватися в навколишній дійсності. Поступово починає відчуватися однобічність цього підходу до структурування змісту освіти, що стимулювало появу культурологічного підходу.

В.В.Краєвський та І.Я.Лернер, будучи прихильниками культурологічного підходу, вважали, що зміст освіти не повинен зводитися до набору відомостей, які варто завчити та відтворити, а представляє собою цілісний блок культурного досвіду, що здобувається в процесі взаємодії викладання та навчання [11].

В.С.Ледньов і М.С.Каган основу змісту освіти вбачали не в сукупності науково-предметних галузей, а в діяльності, що поєднує в собі: практико-перетворювальну, пізнавальну, комунікативну, ціннісно-орієнтаційну, естетичну та її види [6, 4].

В.В.Давидов основою змісту освіти вважав змістовну абстракцію, що моделює процес оволодіння науковими поняттями як інструмент побудови способів діяльності в предметній галузі, та запропонував знайомити майбутніх педагогів з різними видами узагальнень у педагогічному процесі, який є важливим засобом розвитку їхнього педагогічного мислення [2].

Значний інтерес представляють спроби вийти за рамки знаннєвої парадигми засобами особистісно-орієнтованої освіти (В.В.Серіков); особистісної самоорганізації (І.В.Лисенко); діалогічного досвіду (С.В.Белова); особистісної волі (В.В.Зайцев) та ін.

Новизна підходу щодо визначення змісту педагогічної підготовки сучасного вчителя полягає в тому, щоб не обмежуватися лише знаннєво-орієнтовним підходом, а практикувати цілісний досвід вирішення професійно-педагогічних проблем, виконання професійно-педагогічних функцій, ролей, компетенцій. Предметно-наукове знання не зникає зі структури змісту освіти, а виконує орієнтовну роль. Головне в змісті педагогічної підготовки майбутніх учителів не інформованість, а їх вміння перетворювати науково-педагогічні знання в інструмент педагогічної дії. Сьогодні стає необхідним перехід від педагогічної підготовки, підґрунтям якої є “запам'ятати та відтворити”, до навчання, що формує творчу особистість, здатну усвідомлювати постановку навчального завдання, оцінити новий досвід, контролювати власні дії, бачити власний професійний зріст.

У змісті педагогічної підготовки головним не засвоєння “готового знання”, а усвідомлення умов і шляхів виникнення педагогічного знання. У такій постановці навчального процесу змінюється позиція студента. У процесі оволодіння знаннями студент сам формулює педагогічні поняття, необхідні йому для вирішення педагогічних завдань, його навчальна діяльність набуває дослідницького, практико-перетворюючого характеру, тобто стає предметом засвоєння.

Педагогічна школа покликана озброїти майбутніх учителів знаннями, цілісністю і повнотою яких не вичерпується простою сумою складових. Уведення освітніх стандартів припускає побудову єдиної освітньої програми, що дозволяє майбутньому вчителю не тільки опанувати обрану професію, але й адекватно орієнтуватися та діяти в сучасному соціокультурному середовищі. Стандартизація освіти передбачає, у першу чергу, відновлення її змісту відповідно до досягнень сучасної науки, потреби суспільної практики у кваліфікованих кадрах. Сьогодні потрібен учитель не лише

такий, що володіє різнобічними та глибокими знаннями, а здатний нестандартно мислити, по-новому вирішувати професійні завдання. На жаль, у визначенні змісту педагогічної освіти все ще переважає формальний підхід. У навчальних програмах з педагогічних дисциплін подається набір знань і мінімальний комплекс практичних умінь і навичок, які викликають труднощі у процесі адаптації молодого фахівця в конкретній професійній сфері діяльності.

Змінюється сьогодні парадигма освіти в рамках “не людину вчать”, а “людина вчиться”. Позиція викладача полягає не стільки в тому, щоб повідомляти про досягнення в різних галузях знання, скільки надавати своєчасну допомогу студентам у межах доцільності їхньої особистої зацікавленості в оволодінні основами професіоналізму та майстерності.

Серед сутнісних характеристик сучасної педагогічної освіти особливе місце посідає фундаментальність знань. Вона є основою професійної гнучкості, обумовленої постійно змінними умовами життя. Проблема відновлення змісту педагогічних знань в усі часи була центром уваги вчених. У працях Я.Коменського, Ж.Руссо, І.Песталоцці, А.Дистервега, І.Гербарта, К.Ушинського та ін. велика увага приділялася педагогічній науці. Вони розглядали педагогічну науку як основу підготовки педагогічних кадрів і як мистецтво виховання. У роботах вітчизняних педагогів: Л.П.Вовк, І.А.Зязюна, А.Г.Мороза, Р.И.Хмельюка та ін. велика увага приділяється структуруванню наукового педагогічного знання, пошуку шляхів і способів його використання в процесі вдосконалювання професіоналізму випускників педагогічної школи різного рівня акредитації.

Аналіз накопиченого теоретичного досвіду дозволяє говорити про те, що увага дослідників була спрямована на педагогічну теорію як фундамент підготовки майбутніх педагогів різних типів шкіл. Цілком обґрунтована педагогічна реальність породжувала педагогічні концепції, що розкривають сутність і складові педагогічного процесу, форми й методи його здійснення в педагогічній практиці. До їхнього числа можна віднести теорію програмованого навчання (В.П.Беспалько, Н.Ф.Тализіна, Т.І.Льбіна та ін.); теорію поетапного формування

розумових дій (П.Я.Гальперін та ін.); асоціативні, умовно рефлекторні, знакові, операційні теорії навчання (Л.Б.Ітельсон та ін.); теорію навчання на підвищеному рівні труднощів (Л.В.Заньков); теорію проблемного навчання (І.Я.Лернер, М.І.Махмутов та ін.); теорію змістовного навчання (В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін та ін.); теорію пізнавального інтересу (Г.І.Щукіна); теорію формування духовних потреб особистості (Ю.В.Куль) та ін.

Головний недолік цих досліджень полягає в тому, що вибір методів вирішення поставлених завдань щодо пошуку вдосконалення підготовки кадрів здійснювався поелементно. Мета та зміст педагогічної діяльності трактувалися як задані ззовні, а її методи, форми й засоби розглядалися автономно, як самостійні об'єкти педагогічного дослідження, що порушувало цілісність педагогічного процесу та не дозволяло майбутньому вчителю усвідомити закономірності та динаміку розвитку цієї діяльності. У такому підході можна знайти пояснення зайвої описовості, якою пронизані різні концепції, що становлять зміст педагогічної підготовки майбутніх педагогів.

У цей час пошук ефективних шляхів підготовки педагогічних кадрів сполучений не з пояснювальними функціями педагогічної теорії, а з орієнтацією на прогностичні функції, пов'язані з практикою повсякденної діяльності вчителя. В.А.Сластьонін, відзначаючи істотні недоліки в змістовній стороні підготовки майбутніх педагогів, писав: "Сформована система педагогічної освіти розглядає майбутнього вчителя як об'єкт масового відтворення кадрів, ігнорує його як суб'єкта психічного та професійного розвитку, не створює умови, що спонукають його до пошуку особистісно значущого змісту професії, професійного самоаналізу, не формує його як носія педагогічної рефлексії" [9, 3].

Зібрані факти дозволяють говорити про те, що педагогічна теорія як раціональна система об'єктивних знань, з числа яких виключені суб'єктивні, особистісні фактори, не стимулює інтересу студентів до її вивчення. Зміст педагогічної підготовки в педагогічному училищі необхідно структурувати таким чином, щоб він інтегрував в собі, з одного боку, теоретичні здобутки педагогічної науки, а з іншого, - формував

би цілісне теоретичне бачення сутності та змісту професійної діяльності сучасного педагога, його цілей, змісту, форм, методів і засобів, спрямованих на становлення творчої індивідуальності.

Зміна педагогічної підготовки з технократичною спрямованістю на гуманістичну спрямованість надає їй особистісного змісту. Особистісний аспект стимулює в майбутніх учителів прагнення усвідомлювати педагогічний процес як механізм змістовно-процесуального підходу до структурування педагогічного знання.

У нашому дослідженні педагогічні знання розглядаються як засіб самореалізації сутнісних сил особистості майбутніх учителів початкових класів. Ми вважаємо, що успіх професійного становлення кожного студента багато в чому залежить від того, наскільки їх інтерес до науково-педагогічних знань є засобом самореалізації в майбутній учительській діяльності. Педагогічна теорія є значущим засобом професійної самореалізації майбутніх фахівців у царині педагогічної праці. Педагогічні знання містять у своїй основі більші можливості щодо розвитку в студентів здатності адекватно діяти та вчасно орієнтуватися в різноманітних ситуаціях педагогічної спрямованості. Ця здатність формується за наявності у свідомості майбутнього вчителя цілісного бачення педагогічного процесу, що відповідає потребі студента в розумінні, структуруванні, ціннісній свідомості професійно-педагогічного знання.

Науково-педагогічне знання – це ресурс, що самовідтворюється, ефективність якого в самореалізації майбутнього педагога на ниві вчительської роботи можлива за умови забезпечення його особистісної спрямованості. Мета освіти повинна полягати в особистих устремліннях, професійних інтересах і педагогічних пріоритетах майбутніх педагогів. Зміст професійно-педагогічного становлення студентів полягає в повній самореалізації, розкритті їхніх індивідуальних здібностей, знань, умінь, навичок, морально-професійних цінностей, що визначають їхні можливості в духовному та моральному збагаченні особистості майбутніх вихованців.

Науково-педагогічні знання повинні стимулювати зацікавленість студентів у їхньому використанні для вирішення педагогічних проблем і формування готовності до перетворення в інструмент практичної дії педагогічних категорій, понять, педагогічних ідей, ефективного керування педагогічними процесами та явищами. Індивідуально-особистісна трансформація педагогічного знання створює необхідні умови для професійно-ціннісної самореалізації особистісного потенціалу майбутнього вчителя, його творчих можливостей і здібностей, професійної позиції та нестандартного стилю педагогічної діяльності.

Науково-педагогічні знання покликані конкретизувати особистісні устремління студентів, визначити індивідуальні траєкторії їхньої педагогічної підготовки, надати свободу вибору освітніх технологій, забезпечити диференціацію способів і форм їхньої реалізації, гнучкість оцінки досягнутих результатів у професійному зростанні. Проте ця функція науково-педагогічного знання може бути реалізована, якщо:

- студент свідомо та глибоко вірить у соціальну значущість учительської професії, власне індивідуально неповторне призначення, бачить у ньому зміст своєї професійно-педагогічної діяльності; переконаний у правильності свого професійного вибору;
- усвідомлює свої здатності, інтереси, ціннісні установки й устремління, мотиви професійних дій і керується ними в різних педагогічних ситуаціях;
- у практичній роботі може сполучати педагогічний вплив і взаємодію, співробітництво й співтворчість у системі відносин з колегами по роботі та зі своїми учнями;
- має знання, уміння, навички та творчі здібності, що дозволяють йому найбільш повно реалізувати професійно-педагогічний потенціал власної особистості в конкретному освітньому середовищі;
- готовий до цілеспрямованих і систематичних дій, до вольових зусиль, необхідних для повної самореалізації на всіх етапах професійно-педагогічної діяльності.

Готовність до майбутньої професійної діяльності залежить від уміння студентів працювати з педагогічною

інформацією. Однією з важливих проблем сучасної педагогічної освіти є фундаментальна підготовка студентів до вчительської професії. Необхідне свідоме та професійно орієнтоване засвоєння педагогічної теорії: наукових понять, законів, концепцій, фактів, знань у педагогічній області. Майбутній педагог повинен не тільки засвоїти педагогічну інформацію, але й уміти самостійно знаходити її в різних джерелах, збагачувати фонд власного педагогічного тезауруса, перетворювати педагогічні знання в інструмент практичної дії.

Педагогічна грамотність поєднана з різними засобами подання навчального матеріалу з педагогіки та когнітивними діями. Як показує аналіз педагогічної практики, навчання педагогічним дисциплінам в основному носить пояснювально-репродуктивний характер. На заняттях цього циклу дисциплін в основному панує трафарет: викладач повідомляє педагогічну інформацію, студент її відтворює. На семінарських і практичних заняттях, одержавши завдання, студент найчастіше використовує репродуктивні способи його виконання. При цьому має місце протиріччя між репродуктивною навчальною діяльністю студента та вимогами щодо підготовки: не тільки знати основні педагогічні положення, але й уміти одержати, відпрацювати та використати науково-педагогічну інформацію для вирішення професійно-педагогічних проблем.

Наявність протиріччя не завжди позитивно впливає на ставлення студентів до педагогічної теорії. Ступінь стійкості інтересу до педагогічних знань може послабитися в тому випадку, якщо в курсі педагогіки студенти дізнаються про нові концепції, моделі та технології педагогічного процесу, але викладання та засвоєння цього змісту протікає традиційними пояснювально-репродуктивними методами.

Інтерес до педагогіки виникає в тому випадку, якщо вона пов'язана з практикою. При цьому важливо приділяти особливу увагу різноманітності форм подання педагогічного знання. Необхідно виявити "розмаїтість форм подання знання в навчально-педагогічній літературі, особливості дидактичного структурування текстів і прояснити відносини між формою-структурою знання й навчально-пізнавальних операцій по його засвоєнню" [1, 69].

Педагогічне знання як результат наукового пошуку та професійного досвіду може бути представлене в різних формах. Недоліком навчальних посібників з педагогічних дисциплін є подання педагогічного матеріалу, розрахованого на репродуктивну діяльність. Педагогічна інформація орієнтує на механічне запам'ятовування та просте відтворення студентами вивченого матеріалу. Дидактичні засоби, які використані в них, не визначають пізнавальних дій студентів.

У процесі роботі з педагогічним матеріалом стійкість інтересу студентів до нього визначається тим, наскільки має місце:

- усвідомлене засвоєння матеріалу та його відтворення на основі розуміння суті понять, явищ, їхнього взаємозв'язку;
- опис, пояснення, аналіз емпіричних і наукових фактів, їхньої інтерпретації в наукових термінах;
- формування власних професійних поглядів, цінностей, установок і стилю діяльності;
- формування практичних, професійних умінь інформувати, спілкуватися, діагностувати.

Аналіз педагогічних навчальних посібників дозволяє говорити про те, що інформаційна сторона їх змісту не витримує критики, тому що навчальний потенціал навчального матеріалу дуже низький. У них розкриваються категорії, принципи, підходи до розуміння теорії педагогіки, що викликає більший інтерес у вчених-теоретиків, ніж у студентів. Дидактичний апарат, що найчастіше представлений контрольними запитаннями, спрямований на перевірку засвоєння вивченого матеріалу. Робота студентів з навчальною педагогічною літературою в основному носить репродуктивний характер, тому що вони обмежуються читанням, запам'ятовуванням інформації та її відтворенням. Така робота, як показує практика, не стимулює інтересу майбутніх педагогів до науково-педагогічних знань.

Недоліком педагогічної літератури, особливо навчальної, можна вважати нефункціональний підхід до побудови педагогічної інформації. Навчальна література повинна проектувати процес навчання й оволодіння не тільки інформацією, але і її процесуальною стороною так, щоб у ній

була представлена інформаційно-аналітична, емоційно-оцінна, практична діяльність.

У педагогічній науці існують різні теорії побудови педагогічної діяльності. Одні вчені (Бабанський Ю.К., Гальперін П.Я., Тализіна Н.Ф., Ельконін Б.Д. та ін.) будували свої педагогічні концепції на дослідженні інтелектуальних основ педагогічної діяльності (теорія оптимізації навчального процесу, теорія поетапного формування розумових дій). Інші - на її творчій основі, де провідна роль надається емоційно-образній сфері (В.І.Андреев, В.А.Кан-Калік, С.Ю.Курганов, Ю.Л.Львова, Н.Д.Нікандров та ін.). У педагогічній науці існують різні теорії побудови педагогічної діяльності. Нова парадигма педагогічної підготовки припускає єдність двох підходів в опануванні науково-педагогічних знань. На необхідності єдності інтелектуальної й емоційно-образної сторін у підготовці майбутнього вчителя наголошували ще Ш.А.Амонашвілі, В.І.Загвязинський, В.А.Сластьонін, які акцентували увагу на позанаукових формах духовного збагачення людини, що вимагають виявлення їхніх педагогічних можливостей і координації з науково-педагогічним знанням. Педагогічна наука має містити в собі конкретні методики інтерпретації та творчого використання педагогічних знань, утілених у навчальних матеріалах на основі сполучення раціонального пізнання з інтуїтивним розумінням та естетичним відчуттям. Розуміння процесу становлення особистості, осмислення сутності педагогічного процесу, його цілісності не можливе без встановлення особистісного змісту та ціннісних аспектів педагогічної діяльності. На жаль, у педагогіці все ще має місце модель пізнання, де характерне відчуження досліджуваного об'єкта від внутрішнього існування суб'єкта. Раціональне пізнання переважає над індивідуально-творчим. Тому в зміст педагогічної підготовки майбутніх учителів необхідно ввести особистісні елементи, під якими розуміють набір вимог для побудови освітнього стандарту сучасного вчителя. Основою навчальної програми з педагогічних дисциплін має бути не відтворення засвоєної теорії, а компетентність майбутнього фахівця. Набір педагогічних

дисциплін повинен розкривати цілісну картину педагогічної компетентності.

Науково-педагогічні знання становлять основу професійної компетентності сучасного вчителя. Вони, як узагальнення достовірних педагогічних фактів, за випадковими явищами знаходять необхідне й достовірне, за одиничним і часткою – загальне. На цій основі здійснюється педагогічне прогнозування. При цьому не стільки особливості наукового знання, скільки характер оволодіння ними та їхнє використання в практичній педагогічній роботі має провідне значення в педагогічній підготовці майбутніх учителів. Особливості процесу підготовки студентів обумовлюються більшою мірою особливостями їхньої навчально-пізнавальної діяльності.

Якість педагогічної підготовки багато в чому визначається структурною організацією навчальної інформації за наступними принципами:

- принцип дидактичного членування тексту, що припускає членування тексту на дві групи блоків: змістовний і процесуально-дидактичний. Перший блок передбачає введення навчального матеріалу різного призначення: основного, проблемного, додаткового, спеціального. Другий блок містить у собі цільовий, операційний, контрольний дидактичний матеріал;
- принцип діалогу, що дозволяє студентові встановлювати комунікативний зв'язок з викладачем, який пропонує згадати, оцінити, зрівняти, зіставити, узагальнити;
- принцип емоційно-раціонального аналізу, що припускає структурування навчальної інформації у формі педагогічних ситуацій, які дозволяють емоційно пережити, осмислити її, переробити відповідно до етапів: першого враження, емоційного співпереживання та наукового осмислення;
- принцип історизму та наукового плюралізму, що припускає висвітлення педагогічних проблем в історичній ретроспективі, що дозволяє майбутньому вчителю розглядати педагогічне знання в розвитку, динаміці, з викладом різних точок зору, різних підходів до вирішення науково-педагогічних проблем;

– принцип інформаційно-аналітичної роботи з педагогічним матеріалом, що передбачає систему завдань з переробки навчального матеріалу: його стискання, перекомпонування, виділення основних ідей, теорій, їх оцінку тощо [1,72].

Різні форми роботи з інформацією, яка побудована на наведених вище принципах, стимулюють активність студентів у пізнавальній діяльності, створюють індивідуальну базу їхніх знань, що закріплює їх інтерес до оволодіння активними методами роботи з педагогічною літературою. В.В.Воронов і Р.Якобсон вважають, що саме у функціонально-дидактичній організації педагогічного знання необхідно розглядати можливості формування інтересу студентів до науково-педагогічних знань, що є важливого складового їхнього професіоналізму [1,68-73].

Результативність підготовки студентів до педагогічної діяльності пов'язана не тільки з тим, як міцно студенти засвоїли суму знань певної навчальної програми з педагогічних дисциплін, але й здатністю до пошуку необхідної науково-педагогічної інформації, творчим підходом до вирішення педагогічних завдань, умінням синтезувати інформацію з різних джерел, готовністю до проведення педагогічних досліджень. Установлення раціонального співвідношення між викладацькою й дослідницькою діяльністю підвищує престижність педагогічної професії в уявленнях студентів.

Знання й інші компоненти індивідуально надбаного досвіду можуть служити розвитку професіоналізму фахівця лише в тому випадку, якщо вони чітко структуровані. За твердженням Я.А.Пономарьова, "... вирішальне значення має не кількість знань, а їхня структура, психологічний тип засвоєння знань" [7, 269].

У змісті педагогічної теорії необхідно спростити педагогічну інформацію, звільнивши її від зайвої наукоподібності, змінити зміст педагогічного знання відповідно до вимог сучасної педагогічної практики. Зусилля вчених і викладачів необхідно спрямувати на впорядкування й систематизацію накопиченої педагогічної інформації, щоб зробити її засобом професійного розвитку студентів. Важливо надати педагогічному знанню раціональну форму й практичну

спрямованість, що, безсумнівно, буде стимулювати професійне становлення студентів, які працюють із цими знаннями.

Практичну спрямованість навчальної інформації можна реалізувати за допомогою залучення педагогічного досвіду. "Для того, щоб у цих умовах постійно не передруковувати підручники й посібники, потрібно орієнтувати педагогів на те, щоб вони самі в процесі викладання постійно поновлювали зміст предмета, даючи необхідні доповнення й уточнення" [13, 165]. Майбутній учитель не може бути тільки споживачем готового знання. Він повинен бути підготовлений до його творчого використання, створення нового бачення щодо вирішення педагогічних проблем, що виникають у нових ситуаціях. Тому в процесі педагогічної підготовки студенти повинні опановувати способи нестандартного рішення педагогічних завдань "засобами наукового пізнання, методами науково-педагогічного дослідження. Перехід особистості до власної наукової діяльності вимагає спеціальних знань, тобто знань про те, як виділити й сформулювати предмет дослідження, наукову проблему, гіпотезу, як побудувати експеримент, чи способи одержання об'єктивного наукового знання тощо" [3, 306].

В.В.Краєвський, беручи активну участь у дискусії щодо визначення ролі й місця педагогіки та науково-педагогічного знання в модернізації педагогічної освіти, відзначав необхідність підвищення рівня методологічної компетентності вчителя. На його думку, у майбутніх педагогів необхідно формувати вміння аналізувати власну наукову діяльність, вчити науковому обґрунтуванню, критичному осмисленню та творчому застосуванню концепцій, розвивати в них здатність до методологічної рефлексії [5, 93]. Сучасному вчителю необхідна спеціальна методологічна підготовка, яка збагатила б його знання про суть методології, її функції та рівні, про співвідношення педагогічної теорії і практики, методології дослідницької діяльності та наукового пошуку. При цьому важливо враховувати гуманітарний тип пізнання педагогічної реальності, зміст якого не стільки в поясненні, скільки в розумінні, ціннісному сприйнятті студентами досліджуваного педагогічного факту або явища.

Знання педагогічної теорії та потреба в нестандартному вирішенні педагогічних проблем – важливі характеристики професіоналізму сучасного вчителя. Важливо навчати студентів культурі роботи з педагогічними фактами, де не завжди чітко виражена мета, засоби навчання майбутніх педагогів, умінню прогнозувати факти, які впливають із педагогічної теорії.

Складність учительських функцій, обумовлених соціальним замовленням на підготовку творчої особистості, визначає необхідність усунення недоліків у підготовці сучасного вчителя. Аналіз змістовної сторони педагогічної підготовки студентів дозволяє говорити про те, що в навчальній літературі недостатньо відбиті управлінські аспекти педагогічної діяльності. Професіоналізм сучасного вчителя передбачає не тільки знання предмета, уміння пояснити та передати школярам його зміст, забезпечити умови для його вивчення, але й уміння грамотно керувати пізнавальними процесами учнів, усім ходом їхньої навчальної діяльності.

Готовність до педагогічної роботи залежить від того, наскільки учитель вміє визначити мету, вихідний стан керованого об'єкта, скласти програму педагогічного впливу та педагогічної взаємодії, співробітництва і співтворчості у відносинах з учнями, організувати контроль за кожним учасником педагогічного процесу, вчасно прогнозувати, регулювати, коректувати характер пізнавальної діяльності [10,30].

У змісті педагогічної підготовки необхідно мати інформацію, яка дозволила б студентові повною мірою усвідомити, що управлінська діяльність – це безперервна послідовність дій, у результаті яких формується та змінюється образ керованого об'єкта, встановлюється мета спільної діяльності, визначаються способи їх досягнення, розподіляється робота між її учасниками й інтегруються їхні зусилля [14, 75].

Важливо не допустити перетворення керування педагогічним процесом у маніпулювання, при якому розвиток особистості студентів підмінюється простим засвоєнням і репродуктивним відтворенням навчального матеріалу.

Зібрані факти дозволяють говорити про те, що педагогічнопочатківці зазнають значних труднощів у керуванні процесом

засвоєння учнями знань, прогнозуванні й регулюванні їхньої пізнавальної діяльності. “Рівень професійної підготовки молодого вчителя характеризується поступовим скороченням знань, які активно використовуються в галузі психології, дидактики та педагогіки. Професійні вміння формуються переважно емпірично, повільно та безсистемно” [12,23]. Труднощі, які зустрічаються у роботі вчителя-початківця, знижують інтерес до педагогічної теорії.

Причина такої ситуації в підготовці сучасного вчителя полягає в тому, що знання й уміння, які мають компенсаційний і ремісничий характер, тобто сформовані не на науковій основі, важко застосовуються в новій ситуації й обмежуються примітивним набором методів здобування знань. Уміння управління не сформовані або відсутні повністю [8, 50].

Ускладнює підготовку студентів до практичної педагогічної роботи наявність протиріччя між усвідомленням ними теоретичних основ педагогічної діяльності та неготовністю використати її у вирішенні практичних завдань. Формалізм педагогічних знань, відірваність від педагогічної практики гальмує розвиток професіоналізму майбутніх учителів. Необхідно на заняттях з педагогічних дисциплін навчати вирішувати не тільки тактичні, але й стратегічні завдання, не тільки адекватно реагувати на зміну педагогічної ситуації, але й прогнозувати її розвиток і передбачати кінцевий результат.

Таким чином, підготовка майбутнього вчителя до самостійної практичної діяльності багато в чому визначається структуруванням навчальної інформації на заняттях з педагогічних дисциплін. Перехід на кредитно-модульну систему навчання припускає відновлення викладання педагогіки, використання різних підходів до його організації. Педагогічна підготовка передбачає реалізацію змістовно-процесуального, задачного, імітаційно-ігрового та діалогічного підходів у структуруванні педагогічного знання та його передачі студентам.

Література

1. Воронов В.В. Форми подання знання в педагогічному утворенні// Педагогіка. – 1999. – № 4. – С.68-73.

2. Давидов В.В. Види узагальнення в навчанні. - М., 1972.
3. Дидактика середньої школи: Деякі проблеми сучасної дидактики/ Під ред. М.Н.Скаткина. М., 1982.
4. Каган М.С. Людська діяльність. - М., 1974.
5. Краевский В.В. Як підвищити методологічний рівень дисертаційних досліджень. – Педагогіка. – 2004. – № 2. – С.93-98.
6. Леднев В.С. Зміст загальної середньої освіти: проблеми структури. – М., 1980.
7. Пономарів Я.А. Психологія творчості й педагогіка. – М., 1976.
8. Сенновский И.Б. Управлінська діяльність учителя// Педагогіка. – 2004. – № 2. – С. 48-54.
9. Сластьонін В.А. Про сучасні підходи до підготовки вчителя// Технологія психолого-педагогічної підготовки вчителів до виховної роботи. – Барнаул, 1996.
10. Тализіна Н.Ф. Керування процесом засвоєння знань. М., 1984.
11. Теоретичні основи змісту загальної середньої освіти/ Під ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. - М., 1983.
12. Третьяков П.І. Керування школою за результатами. - М., 1997.
13. Турченко В.Н. Науково-технічна революція й революція в утворенні. - М.: Политиздат, 1973.
14. Керування школою: теоретичні основи й методи. Навчальний посібник/ Під ред. В.С.Лазарева. – М., 1997.

О.С.Білоус

ОСОБИСТІСНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЗАНЯТЬ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ

В статтє рассматриваетсѧ прѧблема повышєния уровня творческой активности будущего учителя средствами личностной направленности занятий в высшей школе как составляющей его профессионально-творческой самореализации.

The article deals with the problem of improvement of the