

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

**ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ
МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В
ІННОВАЦІЙНІЙ ОСВІТІ**

Монографія

Суми – 2013

УДК 37.013.77:371.1:005.591.6 (063)

ББК 74.204 я 43

П 84

*Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка
(протокол № 2 від 23.09.2013 р.)*

Рецензенти:

Б. І. Коротяєв – доктор педагогічних наук, професор;

Н. Н. Чайченко – доктор педагогічних наук, професор.

П 84 **Професійно-творча самореалізація майбутнього педагога в інноваційній освіті: [монографія] / [за ред. проф. М. О. Лазарєва].**– Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – 386 с.

Коллективна монографія являє собою результат тривалого теоретичного та експериментального дослідження, здійснюваного науковцями СумДПУ імені А. С. Макаренка та інших вищих навчальних закладів України в аспекті дослідження комплексної теми «Творча самореалізація особистості в контексті інноваційної освіти». У монографії проаналізовано методологічні і теоретичні основи професійно-творчої самореалізації майбутнього педагога у процесі університетської підготовки; евристичні навчальні технології як інноваційний феномен сучасної креативної освіти.

Монографію адресовано науковцям, викладачам, аспірантам, магістрам та студентам вищих навчальних закладів.

УДК 37.013.77:371.1:005.591.6 (063)

ББК 74.204 я 43

© СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2013

МЕТОДОЛОГІЧНІ І ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Н.В. Гузій

*доктор педагогічних наук, професор,
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова*

ПРОБЛЕМНО-ЕВРИСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ МЕТОДИЧНОГО АРСЕНАЛУ ДИДАСКАЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-ПРОФЕСІОНАЛА

Підготовка педагога-професіонала виступає фундаментальною передумовою реалізації стратегічних завдань освітньої політики країни і належить до пріоритетних напрямів діяльності вищої школи. Це вимагає науково обґрунтованого проектування змісту професійної підготовки у ВНЗ педагогічного профілю як на рівні цілісної мета-системи навчання та виховання студентів, так і на рівні конкретних циклів навчальних дисциплін – психологічного, дидактичного, методичного, школознавчого, етичного, культурологічного тощо, кожен з яких має свій специфічний вплив на становлення професіоналізму майбутніх педагогів. Серед різних напрямів професійної підготовки освітянських кадрів, зокрема її педагогічної складової, особливу роль відіграє дидакалогічна освіта (термін наш, Н.Г. – від «дидакалогія» – наука про вчителя) – той сегмент навчально-виховного процесу, який безпосередньо презентує студентам теоретичні та технологічні засади педагогічної діяльності, суттєво збагачує і синтезує «палітру» педагогічної картини світу за допомогою безпосереднього розкриття цілісних характеристик педагогічної праці з орієнтацією на досягнення її високої якості.

Динамічна інституалізація в українській педагогічній школі сучасної дидакалогічної освіти фахівців освітньо-виховного профілю у формі навчальних курсів з основ педагогічної майстерності, творчості, техніки засвідчує широке визнання їх значення у подоланні сцієнтизму, емпіризму і стихійності, пануючих у традиційних способах ознайомлення студентів з особливостями майбутньої професії педагога. Це актуалізує проблеми визначення та науково-

теоретичного обґрунтування методичної бази й технологічного інструментарію засвоєння студентами змісту дидакалогічного знання – комплексу ефективних педагогічних засобів, методів, прийомів, форм організації навчально-виховної роботи, що становить досить своєрідний арсенал цього напрямку підготовки майбутнього педагога-професіонала.

Визначаючи характер і особливості технолого-методичного забезпечення дидакалогічної підготовки майбутнього педагога-професіонала, доцільно спиратися на розуміння педагогічної технології насамперед як способу реалізації змісту освіти за допомогою системи форм, методів, засобів навчання [19, с. 151]. Це співвідноситься із думкою Є. Бондаревської про те, що педагогічна технологія не має самостійної цінності, вона потрібна для ефективної реалізації змісту освіти і повинна бути йому адекватною [2, с. 125]. Тому методична база дидакалогічної підготовки має відповідати актуальним пріоритетам педагогіки вищої школи і разом з тим відображати її специфіку.

Як відомо, в сучасних умовах динамічного перетворення когнітивно-технократичної парадигми вузівського навчання на особистісно орієнтовану постає проблема продуктивного використання накопиченого величезного арсеналу традиційних форм, методів, організаційних засад навчання студентів та їх трансформації у технології гуманістичного типу. Гуманітарний же за своєю сутністю контекст педагогічного професіоналізму обумовлює не лише особистісно орієнтований зміст дидакалогічної освіти, а й вимагає вибору адекватних його гуманістичній природі способів розгортання цього змісту в свідомості студентів, а отже, широкого запровадження гуманітарних технологій навчання.

Сутність і особливості гуманітарних технологій підготовки педагога-професіонала полягають у їх зорієнтованості на розкриття психологічних резервів та актуалізацію професійного потенціалу майбутнього педагога, збільшенні міри його особистісної свободи, стимулюванні процесів смислопокладання і смисловтілення, а не лише розвитку здібностей і професійної компетентності. Це зумовлює пріоритет суб'єктно-смислового навчання над інформаційним, передбачає проведення діагностики професійно-особистісного зростання, проектування комунікативних ситуацій, самовизначення, ігрове моделювання, смисловий діалог тощо. Міра ж ефективності таких технологій визначається врахуванням та реалізацією у них нагальних потреб та психологічних особливостей людини, суб'єктного ставлення особистості до освіти і професійної праці.

Відповідно загальні (стратегічні) орієнтири технологічного забезпечення проектованої педагогічної системи не можуть класифікуватися як «формувальні», (цілеспрямоване керівництво

викладачем процесом засвоєння знань, умінь, навичок, утворення психологічних структур виключно на вимогу соціально заданих норм, зразків), оскільки професіоналізація майбутнього педагога, хоч і опосередковується соціокультурним контекстом, проте лишається все ж таки переважно особистісним та самодетермінованим явищем, яке не «піддається» «прямому» (формууючому) впливу. Навіть більш «просунута» стратегія «активізації» професійного зростання студентів, здебільшого спрямована на стимулювання пізнавальної діяльності, інтелектуальної та емоційної сфери навчання, також не може вважатися повністю адекватною, оскільки досить вагомими лишаються спрямовані впливи на утворення зовнішньо «бажаних» якостей і способів діяльності.

Найбільш оптимальною і перспективною технологічною стратегією становлення основ професіоналізму в процесі дидакалогічної освіти вважаємо стратегію педагогічної підтримки, супроводу, фасилітації, що останнім часом активно розробляється в теорії і методиці професійно-педагогічної освіти (М. Битянова, В. Богословський, Н. Крилова, О. Пехота, К. Роджерс, Е. Саїтбаєва, Т. Сорочан, О. Шевнюк та ін.). За своєю сутністю вона становить альтернативу авторитарно-технократичним педагогічним технологіям «впливу» і навіть «забезпечення», оскільки найповніше відображає унікальність, ймовірнісність, варіативність, відкритість професійно-педагогічного зростання студентів і загалом полягає у створенні ефективних педагогічних умов для самодетермінації внутрішньо особистісних процесів становлення професійної свідомості, ментальності, смислоутворення, самотворення студентів. Саме тому фасилітаційна стратегія педагогічної підтримки (супроводу, допомоги, сприяння) обумовлює особистісний характер технологічного комплексу дидакалогічної підготовки як дієвої інструментальної основи співробітництва викладача і студента та визначення сукупності адекватних форм, методів, технік, прийомів навчання, що забезпечують перехід від пояснення до розуміння, від монологу до діалогу, від соціального контролю до самоконтролю, від управління до самоуправління.

Належність різноманітних технологій вузівського навчання до особистісно орієнтованих визначається сучасними науковцями за їх можливостями зробити студента активним суб'єктом навчального процесу, показниками чого виступають: наявність мотивації навчання, сприятливість і комфортність освітнього середовища для досягнення мети, використання ефективних форм та методів роботи, контрольованість процесу навчання та його індивідуалізація, діалогічність, дієво-творчий характер, свобода для самостійного прийняття рішень тощо. Така «універсальність» наведених ознак дозволяє вважати особистісно орієнтованою будь-яку технологію, яка відповідає цим вимогам і активізує навчальну діяльність студентів.

Окреслена особистісна зорієнтованість методичного комплексу дидакалогічної підготовки майбутніх педагогів дозволила визначити її базову *проблемно-евристичну домінанту* як своєрідну мета-технологію, що охоплює систему тактичних (допоміжних) методів, прийомів, форм навчання, які виступають конкретними засобами досягнення педагогічної мети в межах цієї стратегічної технології і мають багатofункціональне значення при проведенні аудиторних занять у поєднанні з академічними формами та методами вузівського навчання.

Педагогічна цінність навчання за допомогою спеціальної організації навчального «відкриття», «пошуку», «дослідження» утверджувалася ще в епоху догматичної освіти, пізніше – ілюстративно-пояснювального навчання і найбільш цілісно та дидактично опрацьовано представлена в сучасній теорії і технологіях *проблемного* (Т. Кудрявцев, І. Лернер, О. Матюшкін, М. Махмутов, В. Оконь, Т. Шамова) та *евристичного* (В. Андреев, Ю. Кулюткін, Л. Ланда, А. Хуторський) навчання. Їх поєднує ідея відходу від пасивно-репродуктивної позиції учня (студента) в здобутті знань, збагачення цього процесу творчими виявами і процедурами, що суттєво активізує пізнавальну діяльність тих, хто навчається, її когнітивно-інтелектуальну, емоційно-образну, підсвідому сфери, стимулює розвиток допитливості, фантазії, інтересу, нестандартного мислення. Водночас кожна з них є цілісною, самодостатньою та продуктивною дидактичною системою (і відповідною педагогічною технологією).

Широкі можливості *проблемного навчання* дозволяють сучасним дидактам розглядати його і як «новий тип навчання» (М. Махмутов, М. Скаткін), і як «метод навчання» (В. Оконь), і як «принцип навчання» (Т. Кудрявцев, О. Матюшкін). Особливого значення в цій технології набуває категорія навчальної проблеми, що тлумачиться вченими як відображення логіко-психологічного протиріччя процесу засвоєння знань, що визначає напрям розумового пошуку, збуджує інтерес до з'ясування сутності невідомого та призводить до розуміння (усвідомлення) нового поняття або способу дії [8, с. 182]. Проблема в навчанні також розуміється як усвідомлення прогалини у своїх знаннях, «інформація про незнання» (К. Понтер), «дірка» в пізнанні, що закривається запитанням, яке ставиш собі або іншим (А. Вербицький). Центральним (серцевинним) поняттям цієї технології виступає «проблемна ситуація», що визначається в літературі як певний психічний стан суб'єкта, який виникає при виконанні завдання на відкриття нових знань про предмет (О. Матюшкін), як інтелектуальне ускладнення при неможливості пояснити нове явище або факт відомим способом дії (М. Махмутов), як явно або нечітко усвідомлене суб'єктом ускладнення, подолання якого потребує пошуку нових знань та способів діяльності (І. Лернер). Загалом основу педагогічної проблемної ситуації становить суперечність, яка характеризується

Окреслена особистісна зорієнтованість методичного комплексу дидакалогічної підготовки майбутніх педагогів дозволила визначити її базову проблемно-евристичну домінанту як своєрідну мета-технологію, що охоплює систему тактичних (допоміжних) методів, прийомів, форм навчання, які виступають конкретними засобами досягнення педагогічної мети в межах цієї стратегічної технології і мають багатofункціональне значення при проведенні аудиторних занять у поєднанні з академічними формами та методами вузівського навчання.

Педагогічна цінність навчання за допомогою спеціальної організації навчального «відкриття», «пошуку», «дослідження» утверджувалася ще в епоху догматичної освіти, пізніше – ілюстративно-пояснювального навчання і найбільш цілісно та дидактично опрацьовано представлена в сучасній теорії і технологіях *проблемного* (Т. Кудрявцев, І. Лернер, О. Матюшкін, М. Махмутов, В. Оконь, Т. Шамова) та *евристичного* (В. Андреев, Ю. Кулюткін, Л. Ланда, А. Хуторський) навчання. Їх поєднує ідея відходу від пасивно-репродуктивної позиції учня (студента) в здобутті знань, збагачення цього процесу творчими виявами і процедурами, що суттєво активізує пізнавальну діяльність тих, хто навчається, її когнітивно-інтелектуальну, емоційно-образну, підсвідому сфери, стимулює розвиток допитливості, фантазії, інтересу, нестандартного мислення. Водночас кожна з них є цілісною, самодостатньою та продуктивною дидактичною системою (і відповідною педагогічною технологією).

Широкі можливості *проблемного навчання* дозволяють сучасним дидактам розглядати його і як «новий тип навчання» (М. Махмутов, М. Скаткін), і як «метод навчання» (В. Оконь), і як «принцип навчання» (Т. Кудрявцев, О. Матюшкін). Особливого значення в цій технології набуває категорія навчальної проблеми, що тлумачиться вченими як відображення логіко-психологічного протиріччя процесу засвоєння знань, що визначає напрям розумового пошуку, збуджує інтерес до з'ясування сутності невідомого та призводить до розуміння (усвідомлення) нового поняття або способу дії [8, с. 182]. Проблема в навчанні також розуміється як усвідомлення прогалини у своїх знаннях, «інформація про незнання» (К. Понтер), «дірка» в пізнанні, що закривається запитанням, яке ставиш собі або іншим (А. Вербицький). Центральним (серцевинним) поняттям цієї технології виступає «проблемна ситуація», що визначається в літературі як певний психічний стан суб'єкта, який виникає при виконанні завдання на відкриття нових знань про предмет (О. Матюшкін), як інтелектуальне ускладнення при неможливості пояснити нове явище або факт відомим способом дії (М. Махмутов), як явно або нечітко усвідомлене суб'єктом ускладнення, подолання якого потребує пошуку нових знань та способів діяльності (І. Лернер). Загалом основу педагогічної проблемної ситуації становить суперечність, яка характеризується

виникненням в учнів стану інтелектуального напруження, неузгодженості, розбалансованості існуючих і необхідних знань, умінь, досвіду, що на суб'єктивному рівні сприймається як пізнавально-творче завдання. Педагогічна ж організація проблемного навчання полягає у проблемному викладенню педагогом навчального матеріалу, цілеспрямованому створенню ним системи проблемних ситуацій та управлінню пошуково-пізнавальною діяльністю учнів у засвоєнні нових знань за допомогою спеціальних дидактичних когнітивних прийомів, серед яких найбільш ефективними вважається постановка проблемних запитань, завдань, показ та порівняння фактів, явищ, закономірностей та їх неузгодженості з існуючим досвідом учнів, а також порівняння різноманітних підходів до одного і того ж явища.

Евристичний тип навчання, хоч і багато в чому схожий на проблемний, відрізняється тим, що основні акценти переносяться із зовнішнього стимулювання пізнавальної активності з боку викладача, який ініціює завдання для обов'язкового виконання, на внутрішню активність за власним варіативним цілепокладанням учнів, самостійним визначенням навчальних завдань і неповторністю створеного навчально-творчого продукту [21]. В. Андреев наголошує на таких відмінностях евристичного навчання від проблемного: підвищеній увазі до евристичних запитань, які стимулюють творче мислення учнів та дозволяють їм побачити навчальні проблеми під іншим кутом зору; наявності евристичних приписів як орієнтовної основи пізнавальних дій; поєднання складності та невизначеності навчально-дослідницьких завдань з поетанною допомогою в їх виконанні; можливості розробки індивідуальних освітніх траєкторій розвитку творчого потенціалу учнів; пріоритетність формування методологічної культури розв'язання творчих завдань; застосування процедурної основи навчально-творчої діяльності, що спрямовується на стимулювання творчої уяви, творчої рефлексії, генерації творчих ідей, здатності до творчого прогнозування, прийняття оригінальних рішень тощо [1, с. 266–267].

Вважаючи евристичне навчання особливим типом освіти, А. Хуторський розробив його оригінальну теорію, назвавши її дидактичною евристиком. Цільовими орієнтирами евристичного навчання автор визначає створення освітньої продукції, засвоєння базового змісту, побудову індивідуальної освітньої траєкторії; ключовим елементом змісту евристичного навчання – фундаментальний освітній об'єкт як реальну галузь пізнання та конструювання ідеальної системи знань про неї; процесом – освоєння фундаментального освітнього об'єкта відповідно до обраної індивідуальної траєкторії; основною технологічною одиницею – навчальну ситуацію, що виникає спонтанно або створюється вчителем та розв'язується за допомогою специфічних форм і методів, спрямованих не лише на створення навчальної продукції, а й на

підготовку та супровід творчої діяльності учнів (евристичні уроки, семінари, методи образного бачення, евристичного спостереження, конструювання понять, гіпотез, алгоритмів тощо); умовами і результатом – створення учнями освітніх продуктів та розвиток їх когнітивних, креативних, методологічних особистісних якостей [20].

Найважливішим у технології евристичного навчання В. Андреев вважає не стільки навчальну проблему або ситуацію, скільки мистецьку поетапну постановку педагогом евристичних запитань, що спонукають учнів до відтворення в пам'яті відомої інформації, дії та стимулюють їх творче мислення, результатом чого є відкриття та набуття учнями нових знань і умінь [1, с. 264]. Такі евристичні запитання (як? чому? яким чином? тощо) не лише створюють психологічне напруження, утруднення, а й задають нову стратегію творчого пошуку, активізують евристичні функції мислення [там само, с. 265].

Педагогічна організація дидакалогічної підготовки майбутніх педагогів передбачає інтеграцію технологій проблемного та евристичного навчання як при проведенні аудиторних занять, так і при керівництві самостійною навчально-пошуковою діяльністю студентів за допомогою гармонізації зовнішніх впливів із внутрішньою активністю студентів, усвідомлених раціональних способів оволодіння культурно-історичною спадщиною продуктивної педагогічної праці – з неусвідомленими та ірраціональними процедурами збагачення особистісного професійно-педагогічного досвіду. Це зумовлюється:

- завданнями гармонізації розвитку мотиваційно-ціннісної, когнітивно-креативної, операційно-дієвої професійно-особистісної сфер майбутніх педагогів;
- неоднозначністю та неусталеністю сучасного змісту науково-дидакалогічного знання, наявністю в ньому різноманітних підходів, теорій, положень;
- індивідуально-неповторним характером результатів засвоєння студентами змісту дидакалогічних дисциплін, що полягають у виробленні власних цінностей, смислів, орієнтацій стосовно педагогічної праці та особистих траєкторій професійного зростання.

Конкретні форми і методи проблемно-евристичного навчання становлять численну групу дидактичних засобів, які широко описані у науково-педагогічній літературі і можуть творчо використовуватися в організації дидакалогічної підготовки студентів-педагогів головним чином шляхом модифікації традиційних форм вузівського навчання – лекції, семінару, лабораторних занять, різноманітних видів самостійної роботи відповідно до загальнодидактичних вимог постановки мети, визначення особливостей змісту навчального матеріалу, добору адекватних методів і прийомів навчання.

Лекція в її автентичному значенні (від лат. *lectio* – читання) як форма читання тексту з коментарями сьогодні, як відомо, лишається провідним методом навчання у вищій школі і полягає у систематизованому, послідовному усному викладі навчального матеріалу теми (розділу), його теоретичних основ, основних понять і закономірностей [3, с.189]. Дидакалогічна лекція у вищій педагогічній школі передбачає висвітлення вузлових проблемних питань педагогічної праці як реального складного об'єкта пізнання і як конструювання ідеальної системи знань про нього у вигляді понять, категорій, теорій, а також показ створених оригінальних культурно-історичних аналогів вирішення цих проблем від-рефлексованих ученими. Її дидактична цінність забезпечується не лише критеріями науковості, системності, доказовості викладення матеріалу, зв'язком теорії з практичними реаліями праці вчителя-вихователя, поєднанням логіки з творчою імпровізацією, а й дискусійно-проблемним характером викладання, що суттєво активізує нелінійне дивергентне мислення, творчу уяву студентів і сприяє професійно-педагогічному самовизначенню в еталонах якості професійно-педагогічної праці завдяки виробленню в них варіативної картини майбутньої професії та її індивідуально-неповторного власного смислового бачення. Це зумовлює «різножанровість» дидакалогічних лекцій залежно від їх змісту, завдань та специфіки аудиторії (віку і підготовленості): вступних, підсумкових, оглядових, «підсилених»; лекцій-монологів, діалогів, полілогів; інструктивних та пошукових лекцій з елементами дискусій, «мозкового штурму». Їх проблемно-евристична домінанта полягає у:

- представленні теми лекції у вступній частині як науково-практичної проблеми, що не має однозначного вирішення, показі її суперечливих та невирішених моментів, створенні атмосфери зацікавленості слухачів проблемною ситуацією, яку слід вирішити протягом лекції;
- проблемному викладі навчального матеріалу як «творчого діалогу» між різноманітними підходами, концепціями, теоріями, персоналіями;
- збагаченні монологічного викладу лектора проблемно-дискусійними запитаннями «відкритого типу» з боку викладача та студентів, спільним пошуком відповіді на них, завдяки створенню ефекту «спільного думання», «відкриття» студентами вже відомого;
- колективному або самотійному формулюванню висновків та окресленні подальших завдань і використанні дидактичних засобів вивчення теми.

В умовах постійного скорочення аудиторного часу важливим фактором ефективності дидакалогічної освіти, і особливо використання проблемно-евристичної технології її організації, постає забезпечення студентів створеними викладачем дидакалогічними навчальними текстами лекцій. На етапі первинного ознайомлення з навчальним матеріалом це дозволяє мінімізувати витрати лекційного часу на конспектування і тим розширити можливості творчого обговорення та аналізу змісту лекцій, а також раціонально «повертатися» до теоретичного матеріалу на практичних заняттях. Це робить доцільним створення викладачами власних текстів лекцій та посібників з навчальних курсів дидакалогічного спрямування. Презентація студентам персоналізованих дидакалогічних теорій та концепцій особливо необхідна для організації їх самостійної роботи при підготовці до семінарських та лабораторних занять, проведення контрольних-модульних робіт, що актуалізує ознайомлення студентів з оригінальними авторськими текстами у вигляді хрестоматій, до змісту яких включаються уривки найбільш значущих дидакалогічних літературних першоджерел. Крім того, з метою забезпечення студентів інформаційно-методичною базою для можливості розширення їх уявлень про сучасний стан дидакалогічного знання гарно зарекомендував себе бібліографічний покажчик «Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм», до змісту якого увійшли рубрики книг та збірників, статей та тез, дисертацій та авторефератів, а також художньої літератури та літературно-критичних статей. Застосування художніх текстів не лише сприяє загальнокультурному розвитку майбутніх педагогів, а й підсилює емоційність опанування студентами цінностями педагогічної професії, формує їх професійну ідентичність, оскільки художній образ має широкий, універсальний та цілісний вплив на особистість. Особливу увагу слід приділяти й педагогічній організації читання оригінальних текстів праць педагогів-класиків, учителів-новаторів.

Зазначені цільові орієнтири проблемно-евристичного навчання зумовили пошук методичних засобів і прийомів управління процесом опрацювання студентами дидакалогічних текстів, які б сприяли їх розумінню, тлумаченню, засвоєнню семантичного тезаурусу. Для цього доцільно спиратися на досягнення герменевтики – науки про теоретичні та практичні основи, правила інтерпретації текстів, що представлена працями В. Гумбольдта, Х. Гадамера, В. Дильтея, П. Рікера, М. Хайдегера, Ф. Шлейермахера, М. Бахтіна і робить перші кроки в педагогіці та психології (В. Зінченко, Ю. Сенько, Е. Саїтбаєва, Н. Ліфінцева, Н. Чепелева).

У герменевтиці розуміння пов'язується з особливим способом ставлення до світу, культури, себе, Іншого, «освяченим» смислом тексту. Розуміння тексту забезпечується «виходом» за межі власного

горизонту та «відкриттям» для себе думки Іншого. Специфіка розуміння тексту порівняно зі взаєморозумінням співрозмовника полягає в тому, що інтерпретатор (читач) повинен сам інсценувати роль Іншого і знайти відповідь на запитання як свою власну. Згідно з положеннями герменевтики це забезпечується наступними умовами, що детермінуються об'єктивними психолого-педагогічними механізмами розуміння тексту: потрібно стати «причетним до тексту», «залучитися до нього», «взяти в ньому справжню участь» (Х. Гадамер); потрапити з текстом в єдину подію буття, «зрозуміти предмет – означає зрозуміти його відношення до мене в єдиному бутті-події» (М. Бахтін); налагодити діалог з текстом – у діалектиці питань і відповідей (М. Бахтін, Х.-Г. Гадамер, Г.-Р. Яусс); «пожвавити» його своїм ставленням, зробити «внутрішньо своїм, умістити в особистість» (О. Леонтьєв, В. Зінченко).

Висвітлені передумови та механізми розуміння текстів у дидакалогічній підготовці цілком можуть реалізовуватися на основі евристичних прописів, що передбачає застосування «нежорстких» алгоритмів, «м'яких технік» навчальної діяльності, оскільки, на думку Ю. Сенька, розуміння принципово не піддається формалізації [16, с. 225]. Особливий інтерес для нашого дослідження становить запропоновані Е. Саїтбасвою герменевтичні педагогічні правила інтерпретації текстів:

- орієнтація на автентичний смисл тексту;
- наслідування принципу «герменевтичного кола» запитань та відповідей;
- урахування впливу особистості інтерпретатора на процес і результат розуміння;
- прагнення до «герменевтичного консонансу» – відповідності духовних горизонтів «об'єкту й суб'єкту інтерпретації» [14, с. 130–131].

Як бачимо, провідним прийомом герменевтичної технології є постановка запитань та спільний пошук відповідей на них, що органічно «вписується» в проблемно-евристичне навчання і найбільш повно реалізується на семінарських заняттях з дисциплін дидакалогічного спрямування.

У класичному розумінні семінар (від лат. *seminarius* – розсадник) – це провідна форма навчально-практичних занять у вищій школі, що полягає в обговоренні під керівництвом викладача самостійно опрацьованих студентами питань тем, розділів лекційного курсу з наступним оформленням матеріалів у повідомлення, доповіді, реферати [3, с. 300] і дозволяє у такий спосіб динамізувати засвоєння теоретичних основ змісту освіти. Головне призначення дидакалогічних семінарів – допомогти студентові досягнути понятійний апарат, наукові положення теорії педагогічної праці при

самостійному вивченні літературних джерел, що сприяє не лише розширенню й поглибленню лекційного матеріалу, а й привчає до роботи з науково-педагогічними текстами, розвиває навички публічного викладення вироблених поглядів на проблему, дозволяє безпосередньо контролювати якість засвоєння знань студентами.

Центральною ланкою будь-якого семінару, у тому числі дидакалогічного, є діалогічність обговорення навчальної проблеми та її евристичного вирішення. Категорія діалогіки у філософії пов'язується з потребою у формуванні толерантного ставлення до позиції Іншого (М. Бахтін, М. Бубер, В. Біблер); у психології – розуміється як процес і продукт опосередкованої або безпосередньої взаємодії суб'єктів (або квазісуб'єктів) (Л. Виготський, Ю. Лотман); у педагогічному контексті – йдеться про специфічну форму взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, в якій на рівноправних основах відбувається з'ясування, зближення, взаємозбагачення різних позицій (В. Андрієвська, Г. Балл, О. Матюшкін, Т. Флоренська).

Вирішення проблеми діалогізації професійно-педагогічної підготовки спирається на реалізацію полісуб'єктного підходу до її організації, основою якого виступає положення про те, що персоналізація та індивідуалізація оволодіння студентами педагогічними знаннями й уміннями забезпечується взаємодією всіх суб'єктів цього процесу на засадах партнерства, емоційної відкритості, довіри, прийняття кожного як цінності у свій внутрішній світ [18, с. 36–37]. Важливою рисою діалогізму професійно-педагогічної підготовки М. Левіна вважає становлення професійно-особистісних новоутворень майбутнього педагога та поступовий їх розвиток до рівня рефлексивних, тобто рефлексивного управління навчально-виховним процесом у вищій педагогічній школі як перетворення педагогічної мети, визначеної викладачем, у внутрішню сприйнятну студентами мету навчання [там само, с. 37].

З погляду організації дидакалогічної підготовки слід додати, що її діалогічність слід розглядати не лише як діалогічну взаємодію і співробітництво суб'єктів спілкування у педагогічному процесі, а й як виокремлення кількох ціннісно-сміслових позицій щодо різноманітних питань теорії і практики педагогічної праці та їх конструктивного обговорення, насамперед, на семінарських заняттях. Тому у процесуально-методичному плані безпосередня організація навчального діалогу на дидакалогічному семінарі передбачає:

- вступну інформацію викладача, в якій формулюються ключові проблемні питання для обговорення та окреслюються основні напрями дискусії;
- заздалегідь підготовлені виступи студентів як доповідачів та співдоповідачів, що розкривають певні аналітичні погляди на бачення та вирішення означених проблем і які

можуть супроводжуватися питаннями, зауваженнями, коментарями викладача;

- обговорення прослуханих доповідей, під час яких виявляються спільні та альтернативні позиції, судження, смисли про різноманітні дидакалогічні явища та за допомогою викладача відбувається їх колективна рефлексія, конструювання оптимального вирішення навчальної проблеми, окреслення питань для подальшої індивідуальної рефлексії;
- реалізацію проблемно-евристичної домінанти організації навчального діалогу шляхом збагачення семінарських занять інноваційними формами і прийомами їх проведення, апробації в експериментальній роботі таких різновидів семінарських занять, як проблемні та пошукові семінари, семінари-диспути, семінари-дебати, семінари-конференції, семінари-симпозіуми, семінари-«круглі столи», семінари-форуми, семінари-колоквиуми, семінари-ігри, семінари-«акваріумні дискусії» тощо.

Діалогічні методи проведення дидакалогічних семінарів проблемно-евристичного характеру за своєю суттю близько стикаються з технологічним інструментарієм надзвичайно популярного сьогодні *інтерактивного навчання*. Загальна методична стратегія інтерактивного навчання, як і його різноманітні види і форми – ігри, тренінги, «мозкові штурми», ситуаційне, кооперативне навчання тощо, – складним чином інтегруються з іншими мета-технологіями, оскільки цілком відповідають завданням і специфіці дидакалогічної підготовки.

Поняття «інтерактивна педагогіка», «інтерактивне навчання» – від англ. *interact*: *inter* – взаємний, *act* – діяти) було введено у науковий обіг в 1975 р. німецьким дослідником Г. Фріцем як характеристика засобу поліпшення поведінки учнів. У працях сучасних учених, присвячених дослідженню проблеми інтерактивного навчання (М. Кларін, О. Пометун, Н. Побірченко, Л. Пироженко, Г. Коберник, Н. Суворова, Л. Зарецька, Д. Колбі та ін.), глибоко і різнобічно розкривається його сутність і специфіка, обґрунтовуються педагогічні можливості та організаційні засади.

Сутність інтерактивного навчання полягає в педагогічній організації постійної взаємодії всіх учасників навчального процесу, жоден з яких не може залишатися пасивним, оскільки поставлений у ситуації дієвого пізнання в режимі бесіди, полілогу, співпраці тощо. Провідним засобом реалізації навчальної інтерактивної взаємодії є забезпечення оптимального рівня різних видів активності всіх учасників групи – фізичної, соціальної, пізнавальної, які повинні бути взаємопов'язаними та різноманітними [5, с. 14]. Активна багатостороння комунікація учасників інтерактивного навчального

процесу сприяє створенню комфортних умов, в яких кожний відчуває свою індивідуальність, самодостатність, успішність. Основним джерелом інтерактивного навчального пізнання є власний досвід тих, хто навчається, який використовується не просто як додатковий ілюстративний матеріал («підключення» емпіричних споглядань та життєвих вражень), а виступає реальною дійсністю, навчальним середовищем, галуззю засвоєння найбільш важливого для всієї групи досвіду, обсяг та інтенсивність якого є передумовою для його глибокого осмислення, засвоєння та отримання власних індивідуальних навчальних результатів [там само, с.13–14]. Головним результатом інтерактивного навчання в процесі використання, збагачення, усвідомлення, засвоєння певного досвіду слід вважати насамперед рівень рефлексії студентом набутих знань і умінь, вироблених ціннісних орієнтацій, ставлень, що в цілому створює унікальне знання, цінність якого полягає не в інформативності його змісту, а в його творчому характері [12, с.12]. Основними ж ознаками ефективності цілісного чи фрагментарного застосування технологій інтерактивного навчання А. Мартинець пропонує вважати: створення продуктивної мотивації навчання; урахування індивідуальних особливостей і можливостей студентів; опору на зв'язок з їх минулим і теперішнім досвідом; наявність атмосфери взаємоповаги і комфорту [7, с. 31].

Універсальність інтерактивних технологій дає змогу їх застосування для навчання різних вікових груп учнів у різноманітних сферах і галузях пізнання. Це стосується і педагогіки вищої школи, оскільки, на думку дослідників, уміле використання різноманітних інтерактивних форм і методів при організації навчального процесу у вищій школі знімає нервові напруження, дає змогу змінювати «звичні» форми діяльності, зосереджуватися на вузлових проблемах, які потребують повсякденної уваги [10, с.58–59]. Практичне ж використання різноманітних інтерактивних технологій для досягнення ефективних результатів навчання, на думку О. Пометун, вимагає їх поєднання не лише між собою, а й з іншими активними та традиційними дидактичними методами [13, с. 23].

Як бачимо, педагогічні можливості інтерактивного навчання як однієї з найперспективніших новітніх активних педагогічних технологій проблемно-евристичного характеру цілком відповідають специфічним особливостям дидактичної підготовки, що обумовлено самою сутністю педагогічної професії, її комунікативним ядром, об'єктивною необхідністю постійної професійної взаємодії з учнями та розвитку їх суб'єктності. Тому інтерактивне навчання в поєднанні з дискусійними методами доповнює і збагачує інструментарій мета-технології проблемно-евристичного навчання для здобуття і засвоєння студентами дидактичних знань, а також урізноманітнює форми і методи дидактичної підготовки,

спрямовані на набуття практичного досвіду, технік професійно-педагогічної діяльності.

В інтерактивну, як і проблемно-евристичну в цілому, методичну стратегію вивчення навчальних дисциплін дидакалогічного спрямування органічно «вписується» і *проектне навчання*. Проектна технологія, або метод проектів, ґрунтується на концепціях методологічного індивідуалізму К. Поппера та особистісного знання М. Полані. Ідея проектного навчання виникла в руслі теоретичного підходу Дж. Дьюї, безпосередньо метод проектів був розроблений В. Кілпатриком та Е. Коллінсом, вперше у вітчизняній освіті реалізований Г. Ващенко, С. Щацьким і сьогодні досліджується М. Кларінім, Є. Полат, Г. Селевко, С. Сисоевою, І. Єрмаковим, О. Пехотою, О. Шевнюк та ін. Як стверджує С. Сисоева, метод проектів є однією з педагогічних технологій гуманістичної спрямованості, яка відображає реалізацію особистісно орієнтованого підходу в освіті і може органічно інтегруватися з традиційним навчанням, тим самим забезпечуючи еволюційний шлях розвитку освіти [9, с. 120]. Автор підкреслює, що проектна технологія навчання має неабиякі можливості розвивати пізнавальні інтереси, критичне мислення, уміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі [там само, с. 121].

Сутність проектного навчання полягає у визнанні науковим не лише знання як перевіреного суспільною практикою незаперечного результату пізнання дійсності, а й новонародженого у свідомості людини під впливом здобутої інформації особистісно значущого знання, що ще не набуло науково-теоретичного оформлення. Психологічною ж основою проектного навчання виступає прагнення тих, хто навчається, відшукати найліпше вирішення навчальної проблеми, але, порівняно з проблемним навчанням, тут йдеться про отримання конкретного практичного результату та його публічного показу. Основною формою організації такого навчання є проект – самостійна діяльність учнів (студентів) у спеціально створених викладачем умовах, що моделюють дослідницьку роботу з конкретної теми, суттєво підвищуючи їх суб'єктність та змінюючи функції викладача на тьютора, який, за словами Г. Селевка, виступає в ролі «картографа культури», проблематизує існуючу систему освіти і стає ключовою фігурою в реалізації її гуманітарної концепції [15, с. 16].

Актуальність використання методу проектів при організації дидакалогічної підготовки студентів зумовлюється багатогранністю, синкретичністю, поліфункціональністю та нелінійністю дидакалогічного знання, що вимагає оволодіння студентами досвідом пошуково-дослідницької діяльності в галузі теорії і технологій педагогічної праці. Основним же засобом застосування цього методу виступає робота студентів над дидакалогічними навчальними проектами, які можуть

здійснюватися як безпосередньо у навчальному процесі, так і при організації роботи наукових студентських гуртків та проблемних груп, підготовці дипломних (магістерських) робіт. За своєю спрямованістю та змістом такі проекти належать до навчально-творчих, тобто таких, що самостійно розробляються студентами від виникнення ідеї до її втілення у навчально-творчих продуктах, які мають об'єктивну чи суб'єктивну новизну та відповідно оцінюються рейтинговими балами. Термін виконання дидакалогічного проекту може обмежуватися періодом вивчення дисципліни або написанням кваліфікаційної роботи, а їх тематика або обирається самими студентами, або підказується викладачем залежно від особливостей фаху та інтересів студентів.

Таким чином, організаційною основою проектних й інтерактивних проблемно-евристичних технологій, як і більшості активних методів, виступає «кооперативне навчання», що виникло на концептуальних засадах соціал-конструктивізму (Л. Виготський), мета-когнітивізму (Дж. Флейвель), активно використовувалося прихильниками прагматизму та суб'єктивізму (Дж. Дьюї) і експериментально досліджено зарубіжними та вітчизняними вченими (М. Новік, В. Дьяченко, О. Пометун, Р. Славін, Д. Джонсон і Р. Джонсон та ін.).

Сутність кооперативного навчання (навчання у співробітництві) полягає у спільному оволодінні знаннями, уміннями, навичками на індивідуальному рівні на основі набуття досвіду кооперації зусиль із розв'язання навчальних завдань за допомогою обміну інформацією, постановки питань, взаємостимулювання, усвідомлення відповідальності за результати навчання не лише власні, а й своїх колег [21]. Кооперативна навчальна діяльність здебільшого реалізується як модель навчання у малих групах для досягнення спільної мети, тобто це такий варіант організації навчального процесу, що робить його найбільш ефективним для кожного з учнів. О. Пометун виділяє такі найбільш важливі елементи при структуруванні кооперативного навчання: по-перше, позитивна взаємозалежність, яка полягає в усвідомленості того, що зусилля кожного члена групи потрібні та незамінні для успіху всіх і кожен з учасників робить свій унікальний внесок у спільні зусилля, що породжує відповідальність і зацікавленість в успіху кожного; по-друге, безпосередня особистісна взаємодія, яка стимулює навчальну діяльність за допомогою підтримки, заохочення один одного, забезпечуючи особистісну динаміку [4, с. 12–13].

Організація роботи малих груп при вивченні дисциплін дидакалогічного спрямування має спиратися на такі ознаки (принципи) ефективності кооперативного навчання (за Д. Джонсоном) : позитивна взаємозалежність (кожний студент повинен знати матеріал і забезпечити його вивчення іншими); взаємодія підтримки «пліч-о-пліч» (безпосередній взаємообмін сприяння іншим у виконанні завдань);

індивідуальна відповідальність шляхом оцінювання кожного іншими членами групи; вміння спільно працювати (становлення довірливих взаємин, продуктивне спілкування, конструктивне розв'язання конфліктів); групова обробка результатів (обговорення ефективності виконання завдань) [6, с. 21-22].

Серед провідних педагогічних умов навчальної роботи студентів у малих групах при вивченні дисциплін дидакалогічного спрямування виокремлюємо такі:

- постійна «міграція» членів групи, що позбавляє стереотипності в роботі та розвиває здатність до «швидкої» адаптації кожного студента;
- добір завдань, що викликають зацікавленість у всіх студентів і є для них особистісно значущими;
- «відкритість» завдань, що передбачає їх виконання на різних рівнях складності;
- атмосфера постійного колективного та індивідуального рефлексивного моніторингу успішності розв'язання поставлених навчальних завдань;
- зміна позиції викладача з лектора-експерта, організатора навчання студентів, якому доводиться виконувати роль «фільтру», що пропускає крізь себе навчальну інформацію, на консультанта-фасилітатора, що виступає «помічником» студентів і має підтримувати, супроводжувати процес набуття нового для них досвіду.

Специфіка дидакалогічної підготовки у вищій педагогічній школі зумовлює використання кооперативного навчання у малих групах за різних нормативних форм його організації з метою: закріплення та актуалізації розглянутого на лекціях і семінарах теоретичного матеріалу; взаємоконтролю засвоєння самостійно опрацьованих одиниць навчальної інформації; взаємодопомоги у самостійному вивченні фрагментів навчальної теми; взаємостимулювання та взаємооцінювання розвитку особистісно-професійних новоутворень та їх критичного осмислення.

Використання технології кооперативного навчання у малих групах при організації інтерактивно-пізнавальних процесів проектно-пошукової діяльності студентів дидакалогічної спрямованості дозволяє суттєво збагатити традиційні вузівські форми проведення лекційних та семінарських занять інноваційно-творчими методами, прийомами, видами діяльності та надати їм проблемно-евристичного характеру, що сприяє підсиленню пізнавальної активності студентів, підвищенню рівня усвідомленості власного професійно-педагогічного зростання, формування емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної професії.

Отже, визначена проблемно-евристична спрямованість методичного арсеналу дидакалогічної підготовки майбутнього педагога-професіонала виступає дієвим засобом розгортання змісту дидакалогічного знання завдяки параметрам особистісності, діалогічності, суб'єктності, рефлексивності, праксеологічності. Гуманістичний контекст такого технологічного комплексу, його інваріантний характер, взаємозв'язки та інтегративність, можливість поєднання з класичними академічними формами і методами вузівського навчання забезпечують «універсальність» та гнучкість організації дидакалогічної освіти студентів на різних етапах і рівнях складності, що цілком відповідає сучасним пріоритетам педагогіки вищої школи і водночас відображає специфічну природу дидакалогічного знання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2000. – 352 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Інтерактивні технології навчання в професійній підготовці майбутніх учителів: Монографія / Н.Г.Баліцька, О.А.Біда, Г.П.Волошина та ін.; За заг. ред. Н.С.Побірченко. – К.: Наук. світ, 2003. – 138 с.
5. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7 – С. 12–18.
6. Кошманова Т.С. Коопероване навчання як модель підготовки американських вчителів / Т.С. Кошманова // Шлях освіти. – 1999. – № 2. – С. 20–25.
7. Мартинець А.М. Нові педагогічні технології: інтерактивне навчання / А.М. Мартинець // Відкритий урок. – 2003. – № 7. – С. 28–31.
8. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения / М.И. Махмутов. – Казань, Татаркнигоиздат, 1972.– 551 с.
9. Метод проектів: традиції перспективи, життєві результати: Практико-зорієнт. зб. / Наук. кер. та ред. І.Г.Єрмаков. – К.: Вид-во «Департалеї», 2003. – 500 с.
10. Перець М. Використання інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах: теоретичний аспект / М. Перець// Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – № 3. – С. 54–59.
11. Побірченко Н. Інтерактивне навчання в системі нових освітніх технологій / Н. Побірченко, Г. Коберник // Початкова школа. – 2004. – № 13. – С. 10–15.

12. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять / О. Пометун // Шлях освіти. – 2004. – № 3 – С. 10–15.
13. Пометун О. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко // Відкритий урок. – 2003. – № 3-4. – С. 19–31.
14. Саитбаева Э.Р. Научно-педагогические основы самоопределения педагога-профессионала / Э.Р.Саитбаева. – М. – Оренбург: Изд-во ООИПКРО, 2001. – 380 с.
15. Селевко Г.К. Я сам: Технология современного проектного обучения / Г.К. Селевко // Учительская газета. – 2005. – № 45. – С. 16.
16. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю.В. Сенько. – М.: Академия, 2000. – 240 с.
17. Стрельников В.Ю. Педагогічні основи особистісного й професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання / В.Ю. Стрельников. – Полтава: РВВ ПУСКУ, 2002. – Кн. 2. – 230 с.
18. Формирование профессиональной культуры учителя: Учеб. пособие / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Прометей, 1993. – 178 с.
19. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л.О. Хомич. – К.: Магістр-S, 1998. – 200 с.
20. Хуторской А.В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования / А.В. Хуторской // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 15–22.
21. 21.Slavin R.E. On cooperative learning an international perspective / R.E. Slavin // Scandinavian Journal of Educational Research. – 1989. – Vol. 33–34.