

Література

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-на-Дону, 1999. – 560с.
2. Дарманський М.М. Організація діяльності чотириступеневого вищого педагогічного навчального закладу (на прикладі Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту) / За заг. ред. академіка Ничкало Н.Г. – Хмельницький: Вид-во ХІПІ, 2001. – 94с.
3. Глебов А.А. Принципы структурирования и отбора содержания педагогической практики студентов // <http://borytro.nm.ru/papers/subjets5-3/glebov/htm>.
4. Педагогическая практика студентов Волгоградского государственного педагогического университета / Под ред. Н.К. Сергеева и Г.Л. Ястребовой. – Волгоград, 1998. – 79с.
5. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи (XIX- перша третина XX ст.). 13.00.01. – Дис...докт. пед. наук. – К., 1998. – 469 с.
6. Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вчителів початкових класів. Програма та методичні рекомендації щодо її реалізації. – Хмельницький: Вид-во ХІПІ, 2001. – 52с.
7. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С.3-11.
8. Сисоева С.О. Розвиток особистості в умовах постіндустріального суспільства // Професійна освіта: педагогіка і психологія / За ред. І. Зязюна, Т. Летолицького, І. Вільш, Н. Ничкало. – Ченстохов – Київ, 2001. – 254с.
9. Козакова Н.В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки. 13.00.04. – Дис.канд. пед. наук. – К., 2004. – 253с.
10. Берека В.Є. Організація практичної підготовки слухачів магістратури за спеціальністю “Управління навчальним закладом”. – Хмельницький: Вид-во ХІПІ, 2005. – 216 с.

Анотація

У статті розкриваються основні принципи професійно-педагогічної практики майбутніх менеджерів освіти. На прикладі досвіду Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії подається технологія її проведення.

Аннотация

В статье раскрываются основные принципы профессионально-педагогической практики будущих менеджеров образования. На примере опыта Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии представляется технология ее проведения.

Подано до редакції 15.10.2007.

©2007

Бойченко В.В.

ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Постановка проблеми у загальному вигляді... Рівень професіоналізму майбутнього вчителя розглядається як результат самовиховання та діяльності тієї педагогічної системи, в якій він отримав професійну підтримку. Важливим складником педагогічної освіти є формування в студентів готовності до професійно-педагогічної діяльності, в структурі якої спілкування виступає коригуючою умовою підвищення рівня сформованості інших структурних компонентів. Це актуалізує дослідження теоретико-прикладних аспектів підвищення ефективності формування педагогічного спілкування у студентів вищої педагогічної школи.

Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблема підготовки майбутніх спеціалістів до педагогічного спілкування знайшла широке відображення в наукових працях психологів і педагогів (О.Бодальов, С.Борисенко, В.Заслуженюк, В.Кан-Калік, О.Киричук, О.Леонтьєв, Т.Левшенко, В.Семиченко, В.Рижов). Вони запропонували спеціально розроблені системи формування культури педагогічного спілкування, кожна з яких має свою мету і завдання, які її конкретизують.

Формулювання цілей статті... Мета статті – проаналізувати сутність педагогічного спілкування, погляди науковців на сукупність комунікативних умінь, необхідних для ефективної його реалізації. Запропоновано власну систему формування педагогічного спілкування майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу дослідження... Теоретичне конструювання поняття “педагогічне спілкування” і побудова його структурної моделі базуються на результатах аналізу наявних у філософській та психологічній науках підходах до розуміння зв'язку між категоріями спілкування, діяльність, взаємодія. Ці результати свідчать про необхідність вирішення двох основних напрямів у дослідженні спілкування.

Представники першого напрямку з наявністю деяких відмінностей у їхньому тлумаченні категорії спілкування стверджують, що його потрібно розглядати як особливу форму взаємодії людей. Глибоке

обґрунтування ця точка зору набула в наукових працях філософів М.Кагана, М.Кветного, Р.Шакурова та психологів Б.Ломова, О.Бодальова, М.Єрастова, М.Обозова, Б.Паригіна та ін.

Відомий учений М.Каган вихідним моментом свого підходу до створення філософської теорії спілкування вважає його розуміння як міжсуб'єктної взаємодії [2, с.253]. Тому, зазначає дослідник, побудова структурної моделі спілкування має починатися з виокремлення суб'єктів взаємодії ким би вони не були – індивідами чи сукупними груповими суб'єктами. Мотиви і цілі спілкування, як стверджує М.Каган, вирізняти непотрібно, тому що вони містяться в свідомості цих суб'єктів. Означена структура включає також ті засоби, які забезпечують реалізацію спілкування. Обов'язковим елементом цієї структури має бути соціокультурне середовище, яке містить прямі та зворотні зв'язки з процесом спілкування.

Б.Ломов, здійснивши системний аналіз спілкування, трактує цей феномен як одну з найважливіших самостійних категорій психології. У його концепції діяльність і спілкування виступають як дві сторони соціального буття людини [7]. Водночас він стверджує, що спілкування – взаємодія людей, які вступають у нього як суб'єкти. Дослідження структури спілкування, як наголошує Б.Ломов, потребує проведення трьох рівнів його аналізу [6, с.271]. На першому рівні (макрорівень) аналізу спілкування слід розглядати як складну сітку взаємозв'язків індивіда з іншими конкретними індивідами й соціальними групами. Другий рівень аналізу (мезарівень) спілкування передбачає вивчення окремих контактів, в які вступають люди. У даному випадку необхідно виокремлювати період спілкування, який має кілька основних фаз (початкова фаза, що потребує формування деяких “спільних координат” поведінки учасників спілкування; друга фаза, на якій формується спільна програма спілкування; наступна фаза полягає в узгодженні часових характеристик спілкування, психічних процесів і станів, а також у формуванні “загального фону” знань, умінь і навичок). Третій рівень аналізу (мікрорівень) передбачає вивчення окремих нерозривно поєднаних актів спілкування, які виступають у ролі своєрідних елементарних його одиниць. Кожний з таких актів включає не тільки дію одного з індивідів, а й пов'язану з ним співдію (або протидію) партнера.

У психологічній концепції спілкування, яку розробив Б.Паригін [11], виокремлюється зміст (комунікація) і форма (взаємодія) спілкування. Далі в цих двох структурних складниках спілкування також вирізняються зміст і форму. Зміст комунікації характеризується через взаєморозуміння, співпереживання та ступінь згоди між її учасниками. Форма комунікації – вербальні й невербальні засоби спілкування. Змістом інтеракції виступають соціальні відносини, а формою – практична поведінка людей у спільній діяльності.

Проблема готовності особистості до професійної діяльності, як відомо, глибоко розкрита в наукових працях М.Дьяченка та Л.Кандибовича [1]. Вихідним моментом їхнього наукового пошуку є розуміння досліджуваного феномена як первинної фундаментальної умови успішного виконання будь-якої діяльності. Дослідники наголошують на необхідності вирішення готовності як психічного стану людини й готовності як стійкої характеристики особистості. Перший вид готовності потрібно також розглядати як ситуативну, тобто таку, що відбиває особливості й вимоги майбутньої ситуації. Другий вид готовності – тривала або стійка готовність, що діє постійно і її не потрібно формувати кожного разу. Ці види готовності – цілісні утворення, які включають до свого складу мотиваційні, пізнавальні, емоційні, вольові компоненти.

У теоретико-прикладному дослідженні О.Орлової [10] готовність до педагогічного спілкування визначається як особливий психічний стан педагога, що передбачає позитивне ставлення до педагогічної професії, позитивні мотиви педагогічної діяльності, спрямованість почуттів, вольових та інтелектуальних зусиль на учнів, необхідні професійні знання, настанови й налаштованість на оптимальне педагогічне спілкування, а також відповідні вміння та навички [10, с.9].

Відомий фахівець у галузі вивчення професійного спілкування О.Леонтьєв до професійних комунікативних умінь педагога відносить: мовленнєве спілкування; орієнтацію на співрозмовника, тобто моделювання його комунікативно важливих особливостей; орієнтування в умовах комунікативного завдання (правильно вибрати зміст спілкування, знайти адекватні засоби для передачі цього змісту, планування свого мовлення, забезпечення зворотного зв'язку); самоподачу (самопрезентацію), мотивами якої виступають самоутвердження та професійна необхідність, невербальне спілкування; встановлення контакту [4, с.186-206].

Наступним етапом обґрунтування комунікативних умінь слід вважати визначення тих із них, якими, на думку О.Леонтьєва, має володіти педагог, а саме: вольові якості, тобто вміння управляти своєю поведінкою; якості уваги, особливо такі, як спостережливість, гнучкість (переключення) тощо; вміння соціальної перцепції, або читання з обличчя; вміння розуміти, а не тільки бачити, тобто адекватно моделювати особистість учня, його психічний стан; вміння “подавати” себе в спілкуванні з учнями; вміння оптимально будувати своє мовлення в психічному плані, тобто вміння мовленнєвого й не мовленнєвого контакту з учнями [5, с.34].

Спроба обґрунтувати перелік комунікативних умінь педагога здійснювалася В.Кан-Каліком. Дослідник стверджує, що для реалізації цілісного педагогічного процесу необхідно: вміння педагога спілкуватися на людях; вміння цілеспрямовано організувати спілкування й управляти ним [3, с.38]; вміння швидко, оперативно й правильно орієнтуватися в умовах спілкування, що змінюються; вміння правильно планувати й здійснювати

систему комунікації, зокрема, її важливу ланку – мовленнєвий вплив; уміння швидко й точно знаходити адекватні змісту акту спілкування комунікативні засоби, які водночас відповідають творчій індивідуальності педагога й ситуації спілкування, а також індивідуальним особливостям виховання; вміння постійно відчувати й підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні [3, с. 61].

Проаналізувавши ці вміння, можна зрозуміти, що вони носять узагальнюючий характер й потребують конкретизації. Дослідник здійснює деякі спроби вирішити це завдання. Тому він підкреслює, що названі групи комунікативних умінь до свого складу включають й інші вміння, а саме: встановлення психологічного контакту, завоювання ініціативи та організацію "приспосувач" сприймання й розуміння людини людиною; використання жестів [3, с. 38-39].

Свій підхід до розуміння комунікативних умінь пропонує А.Мудрик. До переліку досліджуваних умінь, які аналізує вчений, він включає: вміння переносити відомі школяру знання і навички, варіанти рішень, прийоми спілкування в умови нової комунікативної ситуації; вміння знаходити рішення для нової комунікативної ситуації з комбінації вже відомих ідей, знань, прийомів; уміння створювати нові прийоми для вирішення конкретної комунікативної ситуації [9, с.15]. І хоча А.Мудрик наголошує на тому, що він характеризує комунікативні вміння учнів, поданий перелік цих умінь свідчить про можливість їхнього використання в певних психолого-педагогічних дослідженнях з метою аналізу професійного спілкування вчителя. Необхідно також підкреслити, що дослідник вирізняє групу комунікативних умінь, яку об'єднує загальним терміном "орієнтування" [8, с. 15].

З огляду на проаналізовані підходи до формування комунікативних умінь як важливої складової педагогічного спілкування, подаємо перелік комунікативних умінь майбутнього вчителя, які умовно розміщуємо в певних блоках. Безумовно, на кожному етапі комунікативної діяльності майбутнього вчителя реалізуються всі запропоновані елементи.

Комунікативні вміння майбутнього вчителя

1.Проектування педагогічного спілкування: композиційна побудова змісту спілкування, створення творчого самопочуття.

2.Організація педагогічного спілкування: самопрезентація, володіння професійно-педагогічною увагою, орієнтування в ситуації спілкування, встановлення й підтримка зворотного зв'язку в спілкуванні, встановлення професійно-педагогічного контакту.

3.Регулювання педагогічного спілкування: мовленнєве (вербальне) й не мовленнєве (невербальне) спілкування, соціальна перцепція, використання "приспосувач".

У результаті проведених наукових пошуків було зроблено висновок про те, що в структурі наведеної системи об'єднані як прості, так і складні комунікативні вміння. Такий висновок є правомірним з огляду на результати аналізу структур комунікативних умінь. Наприклад, уміння мовленнєвого спілкування включає оптимальну побудову мовлення, мовленнєвий вплив, створення словом образних "бачень" тощо.

Наведений перелік комунікативних умінь майбутнього вчителя було покладено нами в основу системи підготовки майбутнього вчителя до педагогічного спілкування. Вихідними теоретичними положеннями означеної системи вважаємо наступні:

– педагогічне спілкування – система, до структури якої входять (комунікативний, перцептивний, інтерактивний, організаційний, педагогічний контакт);

– готовність студентів педвузів до професійного спілкування полягає в оволодінні сукупністю комунікативних умінь, системоутворюючим фактором якої є вміння встановлювати професійно-педагогічний контакт у спілкуванні;

– формування комунікативних умінь передбачає одночасний розвиток емпатії, комунікативності та мовленнєвих здібностей педагога, які визначають успішність оволодіння педагогічним спілкуванням;

– формування педагогічного спілкування відбувається поетапно з визначенням мети і завдань кожного етапу.

Перший етап.

Основна мета: мотиваційне забезпечення процесу формування професійного спілкування в майбутніх учителів, формування в них орієнтувальної основи цієї діяльності.

Завдання, що здійснюються на цьому етапі: а)усвідомлення особливостей педагогічного спілкування; б)усвідомлення особистих можливостей у здійсненні педагогічного спілкування, визначення та аналіз типових недоліків, аналіз уявлень про те, як можливості студентів у спілкуванні оцінюються іншими; в)подолання стереотипних загальних і ситуативних негативних установок на аудиторію; формування позитивної "мотивації"; г)формування специфічної "комунікативної потреби" (бажання знаходитись серед учнів і спілкуватися з ними; емоційне бачення майбутнього спілкування, його основних контурів; відчуття майбутньої атмосфери спілкування з учнями, прогнозування задоволення від спілкування; емоційна налаштованість на спілкування; внутрішня змобілізованість до спілкування); д)констанція рівня сформованості в студентів професійних здібностей (емпатія, мовленнєві здібності, комунікативність); е)діяльність майбутніх учителів у вузько заданій і керованій ситуації

спілкування з метою формування елементів (ясність, чіткість мовлення; виразність міміки, пози тощо), що входить до складу комунікативних умінь.

Другий етап.

Основна мета: оволодіння мовленнєвою й немовленнєвою комунікацією, соціальною перцепцією, творчим самопочуттям у спілкуванні.

Завдання, що здійснюються на цьому етапі: а) переборення “бар’єрів” у педагогічному спілкуванні (незбігання настанов, побоювання класу, відсутність контакту, звуження функцій спілкування, негативний досвід спілкування з даною аудиторією, побоювання іншого педагога); б) діяльність майбутніх педагогів у керованій ситуації педагогічного спілкування з метою формування комунікативних умінь (композиційної побудови змісту та реалізації плану спілкування, створення творчого самопочуття, самопрезентації, володіння професійно-педагогічною увагою, орієнтування в ситуації, встановлення та підтримування зворотного зв’язку в спілкуванні, завоювання ініціативи, мовленнєвого й немовленнєвого спілкування, соціальної перцепції, використання “приспосовань”).

Третій етап.

Основна мета: формування вміння досягати емоційної єдності та співдії педагога й учнів.

Завдання, що здійснюються на цьому етапі: а) формування вміння встановлювати емоційний контакт у педагогічному спілкуванні; б) формування вміння установлювати пізнавальний та діяльнісний контакт у спілкуванні; в) оволодіння технологією управління професійно-педагогічним контактом у спілкуванні.

Програма діяльності майбутніх педагогів з формування педагогічного спілкування передбачає виконання вправ, моделювання та аналіз педагогічних ситуацій, мікрвикладання, проведення педагогічних ігор, спостереження за діяльністю досвідчених педагогів, оволодіння спеціальними комунікативними прийомами.

Проектування впровадження в практику діяльності вищої педагогічної школи системи формування педагогічного спілкування пов’язане з чітким визначенням періоду проведення корекції та регулювання навчання, а також передбачення їх суттєвих особливостей. Тобто, корекція і регулювання спілкування повинні мати певні етапи, які розділяємо на основні та допоміжні. Якщо основні етапи корекції і регулювання спілкування мають місце на початку і в кінці реалізації відповідного етапу навчання, то допоміжні передбачають аналіз, корекцію та регулювання діяльності студентів під час виконання окремих завдань.

Ми вирізняємо шість основних етапів корекції і регулювання процесів оволодіння педагогічним спілкуванням, кожний з яких має свою мету, котра конкретизується через певні завдання. Проаналізуємо ці етапи.

Так, проведення моделювання педагогічних ситуацій або педагогічних ігор, що відбувається на початку першого етапу навчання, спрямоване на визначення наявності та рівнів сформованості у студентів професійних здібностей, які сприяють оволодінню педагогічним спілкуванням. Виходячи з цього, мету проведення коригуючих та регулюючих впливів на цьому етапі, який відносимо до числа основних, слід визначити таким чином: обґрунтувати шляхи подолання типових помилок у педагогічному спілкуванні. Основними завданнями цього етапу є:

- виміряти рівні сформованості в майбутніх учителів педагогічних професійних здібностей (емпатії, комунікативності, володіння своїми почуттями, мовленнєві здібності);
- визначити вихідні рівні знань студентів у галузі педагогічного спілкування;
- охарактеризувати причини, що сприяють появі типових помилок у професійному спілкуванні студентів;
- обґрунтувати сутність кожної групи типових помилок у професійному спілкуванні майбутніх педагогів.

Звернемо увагу й на той момент, що під час моделювання педагогічних ситуацій та проведення педагогічних ігор, необхідно коригувати знання майбутніх учителів з таких питань, як техніка й виразність мовлення; особливості довірливої уваги, спостережливості й зосередженості; техніка зняття м’язових напружень та створення м’язової свободи у процесі спілкування, спостереження за станом іншої людини.

Такою буде сутність першого основного етапу корекції та регулювання процесу оволодіння педагогічним спілкуванням.

Другий основний етап корекції та регулювання спілкуванням пов’язаний з виконанням комунікативних прийомів, які об’єднуються загальним поняттям “самопрезентація”. Мета цього етапу: знайти в межах системи, яка впроваджується в практику діяльності вузів, оптимальні умови оволодіння педагогічним спілкуванням для кожного студента. Для виконання завдань, які конкретизують названу мету, необхідно:

- співвіднести особливості діяльності з формування педагогічного спілкування з можливостями виконання її кожним студентом;
- визначити індивідуальні для кожного студента шляхи подолання недоліків у педагогічному спілкуванні.

Мета третього етапу корекції та регулювання процесів формування педагогічного спілкування – виявити причини, що ускладнюють формування певних комунікативних умінь. Окреслимо відповідні завдання:

- актуалізувати знання студентів з проблеми змістового компонента комунікативних умінь;

– визначити перелік неосвоєних кожним студентом професійних дій як складників комунікативних умінь, визначити причини труднощів в оволодінні ними;

– проаналізувати запропоновані майбутнім учителям на цьому етапі навчання види діяльності з формування педагогічного спілкування, зробити необхідні корективи.

Мета четвертого етапу корекції та регулювання процесу формування педагогічного спілкування – усунути фактори, що негативно впливають на формування педагогічного спілкування студентів у період реалізації відповідної системи навчання. Його завданнями є:

– виявлення шляхом вимірювання рівнів знань навчального матеріалу, що недостатньо засвоєний студентами;

– обґрунтування доцільності впровадження в практику навчання спеціально відібраних видів діяльності, зіставивши передбачувані й реально одержані результати їх використання з метою формування педагогічного спілкування;

– аналіз стилів спілкування педагогів вузу з точки зору їхніх впливів на ефективність процесу формування професійного спілкування студентів.

П'ятий етап має на меті створити умови для розкриття індивідуальної майстерності студентів у встановленні контакту в педагогічному спілкуванні. Цю мету діяльності необхідно конкретизувати через такі завдання:

– актуалізувати знання майбутніх педагогів з проблеми технологічних аспектів встановлення контакту в педагогічному спілкуванні;

– визначити причини можливих недоліків в оволодінні комунікативними вміннями, що негативно впливає на встановлення професійно-педагогічного контакту.

Мета шостого етапу корекції та регулювання процесу формування педагогічного спілкування – визначити перспективи подальшої індивідуальної діяльності кожного студента з удосконалення педагогічного спілкування. До його завдань відносимо:

– охарактеризувати досягнутий кожним студентом рівень оволодіння педагогічним спілкуванням;

– визначити резерви вдосконалення професійної комунікативної діяльності, що будуть адекватні індивідуальності кожного студента.

Висновки... Система формування педагогічного спілкування, яка пропонується для впровадження в практику діяльності вузів, ґрунтується на таких основних положеннях:

– готовність до оволодіння педагогічним спілкуванням виражається в сформованості професійних комунікативних умінь (вербальне й невербальне спілкування, володіння професійно-педагогічною увагою та соціальною перцепцією, створення творчого самопочуття, самопрезентація, орієнтування в ситуації, встановлення й підтримка зворотного зв'язку в спілкуванні, використання "притосувань", завоювання ініціативи, композиційна побудова та реалізація плану спілкування);

– оволодіння названим видом спілкування відбувається під час виконання спеціально розробленої системи діяльності, яка включає вправи, моделювання професійних ситуацій, мікрорекламання, спостереження та аналіз діяльності досвідчених педагогів, спеціально розроблені комунікативні прийоми.

Для ефективної реалізації означеної системи варто проводити формування педагогічного спілкування в процесі взаємопов'язаних етапів, кожний з яких характеризується своєю метою і конкретними завданнями.

Література

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск, 1976. – 174 с.
2. Каган М.С. Мир общения. – М., 1988. – 316 с.
3. Кан-Калик В.А. Основы профессионально-педагогического общения. – Грозный, 1979. – 135 с.
3. Леонтьев А.А. Психология общения. – Тарту, 1974. – 219 с.
4. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М., 1979. – 47 с.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
6. Ломов Б.Ф. Категории общения и деятельности в психологии // Вопросы философии. – 1979. - № 8. – С.34-47.
7. Мудрик А.В. О подготовке школьников к обучению //Проблемы подготовки к общению. – Таллинн, 1985. – С.9-17.
8. Мудрик А.А. Общение как педагогическая категория // Психолого-педагогические проблемы общения. – М., 1979. – С.8-16.
9. Орлова Е.А. Развитие готовности к педагогическому общению у будущих учителей начальных классов: Автореф.дис. ... канд.психол.наук. – Минск, 1991. – 20 с.
10. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. – М., 1971. – 351 с.

Анотація

У статті подається аналіз сутності педагогічного спілкування, погляди науковців на сукупність комунікативних умінь, необхідних для ефективної його реалізації. Запропоновано власну систему формування готовності до педагогічного спілкування майбутніх учителів.

Аннотация

В статье подается анализ сущности педагогического общения, рассматриваются подходы ученых к определению совокупности коммуникативных умений, необходимых для его эффективной реализации. Предложено свою систему формирования готовности к педагогическому общению будущих учителей.

Подано до редакції 1.11.2007.

©2007

Гузій Н.В.

КУРС “ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ТА МАЙСТЕРНОСТІ” ЯК БАЗОВИЙ ЕТАП ДИДАСКАЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА (сутнісно-цільові та організаційно-змістові аспекти)

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасний етап функціонування педагогічної освіти характеризується динамічними трансформаціями, пов'язаними із приєднанням України до Болонської декларації, широким запровадженням новітніх освітніх технологій, модернізацією та стандартизацією змісту освіти. Це вимагає подальшого розвитку наукових засад організації професійної підготовки освітянських кадрів, збагачення її теорії та методики.

Ядром, складовою, системоутворювальним центром професійної підготовки фахівців освітньо-виховної сфери, як відомо, є загальнопедагогічна підготовка, що здійснюється при вивченні студентами різноманітних курсів педагогічного спрямування. Реально існуюча багатопрофільність дисциплін педагогічного циклу зумовлена об'єктивними тенденціями накопичення та розширення наукових знань про педагогічні явища, виникненням нових напрямів та галузей педагогічного знання з власним предметом дослідження. При проєкції на зміст професійно-педагогічної підготовки вони визначають актуальну номенклатуру педагогічних навчальних дисциплін. Відповідно до Концепції педагогічної освіти сучасний зміст фундаментальної педагогічної підготовки визначається наступними предметами: освіта – школа – вчитель (*вступ до спеціальності*), дидактика, теорія виховання, історія педагогіки, *педагогічна майстерність*, порівняльна педагогіка, соціальна педагогіка, *сучасні педагогічні технології*, (основи педагогічного експерименту) [9, с.15]. Кожен з них характеризується певним професійним потенціалом, зумовленим особливостями свого предметного змісту, і тому має власну участь у досягненні кінцевої мети професійної підготовки педагогів. Поряд із специфічними можливостями дидактичної, школознавчої, методичної підготовки, які забезпечуються відповідними класичними педагогічними дисциплінами, протягом останніх двох десятиліть започатковується й інтенсивно розвивається новий напрям і складова професійно-педагогічної підготовки студентів, що суттєво збагачує і синтезує “палітру” педагогічної картини світу студентів за допомогою безпосереднього розкриття перед ними цілісних характеристик педагогічної праці з орієнтацією на досягнення її високої якості. Динамічна інституалізація цього напрямку у формі навчальних курсів зі вступу до педагогічної спеціальності/професії, основ педагогічної майстерності/творчості в українській педагогічній школі засвідчує широке визнання його значущості, оскільки це сприяє подоланню реально існуючого сциєнтизму, емпіризму та стихійності ознайомлення студентів з особливостями майбутньої професії педагога. Проте практичне запровадження таких навчальних дисциплін дещо випереджає розвиток власної теорії та методики цього напрямку професійної підготовки, на що вказує, наприклад, відсутність й дотепер загальноновизнаної його назви. Це позбавляє цю складову підготовки вчителя-вихователя надійної наукової бази та гальмує її подальший розвиток.

На нашу думку, адекватним для позначення сегменту професійно-педагогічної підготовки, що безпосередньо знайомить студентів із теоретичними і технологічними основами педагогічної праці, може бути термін “*дидакалогічна освіта/підготовка*” (термін наш. – Н.Г., 2005) як похідний від існуючої, хоча і не дуже поширеної, назви галузі знань про вчителя і його професійну працю – “дидакалогія” – поняття, введеного Т.Г.Маркар'яном (1924) і відновленого у використанні сучасними дослідниками В.В.Буткевич, Г.М.Коджаспіровою та А.Ю.Коджаспіровим, Ю.В.Сенько та ін.

Виходячи з розуміння дидакалогії як галузі теоретичних і прикладних психолого-педагогічних знань про сутність, особливості, закономірності, принципи, механізми успішного функціонування фахівця у педагогічній професії, предметом якої виступає педагогічна праця в її соціально-нормативному та особистісно-діяльнісному проявах, поняття дидакалогічної освіти може бути інтерпретовано як *інтегративна складова професійно-педагогічної підготовки різних категорій працівників освітньо-виховної сфери, що об'єктивує усталене дидакалогічне знання про педагога та його професійну працю у вигляді навчальних дисциплін, опанування якими забезпечує засвоєння студентами теоретичних та технологічних основ педагогічної праці й уможливорює ефективне становлення майбутнього педагога як суб'єкта професійного зростання. Сутність* же дидакалогічної освіти/підготовки нами визначається як *процес і результат засвоєння студентами теоретичних і прикладних знань про специфіку, закономірності, механізми досягнення фахівцем-освітянином успіху та високої якості праці у педагогічній професії на рівні особистісних цінностей і смислів* [3].