

Висновки... Таким чином, проведене нами дослідження свідчить про важливість створення ситуації успіху в повсякденній навчальній діяльності з метою формування адекватної самооцінки, інтелектуального збагачення, емоційної рівноваги, прагнення саморозвитку та самовдосконалення, посідання бажаного місця в колективі.

Моделювання вказаної ситуації вимагає від вчителя старших класів як високої професійної підготовки, так і певного набору особистісних рис і характеристик, наявність яких стимулює бажання допомогти не тільки досягти визначеного програмними нормативними актами рівня знань, а й стати щасливою особистістю.

Предмети гуманітарного циклу забезпечують необхідний теоретичний і практичний простір для активного і плідного використання їх потенціалу у навчально-виховному процесі в сучасних освітянських закладах.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. Б.Т.Бусел. – К.: Ірпінь, БУФ «Перун», 2004. – 440 с.
2. Дэвис Ф. Полная уверенность в себе: исчерпывающее руководство на пути достижения личного успеха и уверенности в себе / Ф.Дэвис/ Пер. с англ. С.И.Ананина; Сорваться с крючка: как избавиться от пагубных привычек и наслаждаться новой жизнью / К.Свит / Пер. с англ. С.Л.Аксёнцева; К сб. в целом. Худож. обр. М.В.Драко. – Мн.: ООО «Попурри», 1996. – 512 с.: ил.
3. Изучение мотивации поведения детей и подростков. Под ред. Л.И.Божович и Л.В.Благонадежиной. – М.: Педагогика, 1972. – 352 с.
4. Свергун О.Ю. Психология успеха, или Как стать хозяином своей жизни / О.Ю.Свергун. – М.: АСТ-ПРЕСС, 2000. – 384 с.: ил. (Практическая психология).
5. Смольська Л.М. Фактори дитинства, що впливають на успішність в дорослому віці / Л.М.Смольська // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 7. – С. 8-10.
6. Тульчинский Г.Л. Разум, воля, успех: О философии поступка / Г.Л. Тульчинский. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1990. – 216 с.

Анотація

У статті розглядається проблема створення ситуації успіху в процесі навчальної діяльності старшокласників, спрямованої на вивчення предметів гуманітарного циклу.

Аннотация

В статье рассматривается проблема необходимости создания ситуации успеха в процессе учебной деятельности старшеклассников, направленной на изучение предметов гуманитарного цикла.

Summary

The article investigates the problem of necessity of creation of situation of success in the process of educational activity of senior pupils, aimed at studying of the humanities.

Ключові слова: ситуація успіху, мотивація досягнення успіху, старшокласники.

Ключевые слова: ситуация успеха, мотивация достижения успеха, старшеклассники.

Key words: situation of success, motivation of achievement of success, senior pupils.

Подано до редакції 15.03.2011.

Рекомендовано до друку канд.пед.наук, доц. Максимовою О.О.

УДК 378.14

© 2011

Сфремова О.І.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Постановка проблеми у загальному вигляді... Останні десятиріччя у науковій, методичній та популярній літературі, присвяченій проблемам освіти, шляхам і засобам її реформування з метою підвищення рівня і якості, теза про те, що підготовка майбутнього вчителя у вищій школі не відповідає швидко зростаючим і змінюваним сучасним вимогам середньої освіти, не викликає сумнівів. Зокрема, теоретичний аналіз проблеми та вивчення стану підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до викладання у профільній школі, а також власний викладацький і науковий досвід автора, дозволили зробити висновок про те, що науково обґрунтовані теоретичні аспекти організації профільної школи не знайшли належного впровадження у навчально-виховному процесі педагогічних вищих навчальних закладів.

Розбіжності виявляються навіть у питанні, де саме виникають невідповідності між тим, що потрібно у середній школі, і тим, що забезпечує професійна підготовка у вищій школі.

Також, на нашу думку, не є основними проблемами, що визначають вищезгадані розбіжності, такі: низька вмотивованість майбутніх учителів, обумовлена не стільки особистісними, скільки соціальними факторами; недостатність теоретичної професійної підготовки вчителя чи вузька спеціалізація; зміни в організації навчального процесу у ВНЗ, зокрема, зниження годин на вивчення дисциплін професійно-орієнтованої підготовки тощо.

Навіть за умов зміни організації професійного навчання, наприклад, збільшення годин на вивчення педагогіки, методики викладання, вивчення спеціальних курсів з інноваційних педагогічних технологій тощо, переважна більшість молодих спеціалістів на початку своєї професійної діяльності діє не за новими рекомендаціями, що були надані їм під час навчання у ВНЗ, а так саме, як вони спостерігали ще в ролі учнів, тобто за сценарієм як найменш п'ятирічної давнини. І тільки з набуттям певного досвіду у практичній роботі молодого вчителя спостерігається відхилення від стандартизованого процесу навчання школярів, створення власних ідей і проєктів. Тобто тільки з часом у молодого педагога виникає потреба до самореалізації, прагнення досягти більших результатів у своїй практичній діяльності. Саме у цей період згадуються знання та уміння, набуті у ВНЗ, проте, вони вже частково є застарілими, оскільки освіта, як і суспільство в цілому, є системою, що швидко змінюється. Це явище ми називаємо "професійною інертністю" педагога, яка є неминучою фазою практичної діяльності молодого спеціаліста.

Найбільш загострюються ці проблеми у роботі молодих спеціалістів у профільній школі, оскільки навчання за кожним профілем – це індивідуальна програма, яка має враховувати не тільки компонент набуття учнями спеціальних знань за обраним профілем, але й психологічний компонент, що зумовив це обрання. На практиці ж викладання предмету за різними профілями проявляється лише в різниці кількості годин та змісту матеріалу, що вивчається. Результати навчання за таких умов є прогнозованими. Спостерігаються негативні явища, як наприклад, низький рівень обов'язкових знань предметів природничо-математичного циклу учнів класів гуманітарного профілю, який аргументується малою кількістю годин на вивчення цих предметів та низькою вмотивованістю учнів вивчати дисципліни, що не входять до переліку основних (профілеутворюючих). Чи інший приклад: в класах природничо-математичних профілів у учнів навіть з достатнім рівнем знань без певної гуманітарної підготовки, яка є обмеженою за часом і змістом, спостерігається формалізація знань і, як наслідок, їх збідніння, поверховість.

Крім того, останнім часом діяльність учителів у профільній школі спрямована більш не на розвиток особистості учнів, а на підсилення підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання. При цьому профільність не враховується, оскільки зміст оцінювання єдиний для всіх.

Однією з причин цих негативних явищ є прояв того, що ми назвали професійною інертністю педагога, яка у профільній школі призводить до найбільш важких наслідків, оскільки використання однакових методик викладання для класів різних профілів за умов різної організації навчального процесу, є не тільки неефективним, але й недопустимим, оскільки будь-яка диференціація вимагає індивідуального підходу.

Можливо, проблема лежить у методологічній площині, тобто обрання окремого методологічного підходу як стратегії професійної підготовки вчителя, методик та технологій навчання виявляється недостатньо ефективною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...

Проблеми впровадження профільного навчання в сучасний освітний процес, зокрема під час вивчення природничо-математичних і технологічних дисциплін, створення моделей профільного навчання у школі, програм вивчення окремих дисциплін у старшій профільній школі, визначення критеріїв відбору змісту вищої педагогічної та післядипломної освіти, умов формування готовності вчителя до роботи у профільній школі досліджувались Г.Баллом, Н.Бібік, М.Бурдою, О.Бугайовим, В.Гриньовою, М.Жалдаком, І.Зязуном, І.Козловською, А.Літвіним, М.Пайкуш, П.Перепелицею, А.Пінським, О.Савченко, А.Самодріним, С.Сисоєвою, О.Сухомлинської, Л.Хомич, А.Хуторським та ін.

Проте, науково обґрунтовані теоретичні аспекти організації старшої профільної школи не знайшли належного впровадження у навчальному процесі вищих навчальних закладів. Про це свідчить низка суперечностей між:

- широким декларуванням концепції профільного навчання у середній загальноосвітній школі та її недостатнім втіленням у реальному процесі підготовки майбутніх учительських кадрів до професійної діяльності;
- між об'єктивною потребою оновлення усіх структурних елементів системи профільної освіти і відсутності таких розроблень у змісті теоретичної і практичної підготовки учителів у вищих навчальних закладах;
- вимогами особистісного, індивідуального підходів до навчання і розвитку учнів профільної школи і практичною готовністю учителів до забезпечення цієї функції у навчально-виховному процесі.

Частково це може пояснюватися відсутністю концепції підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності у профільній школі, яка мала б бути створена разом з концепцією профільного навчання в старшій школі, оскільки реалізація всіх аспектів останньої можлива тільки за участю вчителів, педагогів, методистів.

Зрозуміло, що створення такої концепції підготовки майбутніх учителів до роботи у профільній школі ускладнюється, перш за все, вибором методології цієї концепції, оскільки слід констатувати множинну розмаїтість існуючих методологічних підходів, на основі яких досліджуються різні аспекти навчально-виховного процесу.

Формулювання цілей статті... Мета даної статті полягає в аналізі застосування компетентісного підходу як методологічного концепту підготовки майбутніх учителів до роботи у профільній школі.

Виклад основного матеріалу дослідження... Із широко відомих і розповсюджених підходів до педагогічних досліджень, присвячених, зокрема, профільному навчанню, можна виділити: системний, комплексний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, індивідуально-діяльнісний, практико-орієнтований, антропологічний, культурологічний підходи тощо. Крім того, у сучасних дослідженнях все частіше представлені компетентнісний, технологічний, інформаційний, аксіологічний, акмеологічний, синергетичний, креативний підходи. Зустрічаються дослідження на основі ситуаційного, контекстного, редуکتивного, ергономічного підходів.

Найбільшою мірою науково обґрунтовані системний і діяльнісний підходи. Трохи менше – особистісні підходи (особистісно-орієнтований, індивідуально-діяльнісний), що обумовлено відсутністю єдиного тлумачення поняття “особистість” у педагогіці, психології й філософії.

Проте, незважаючи на існуючу розмаїтість вихідних методологічних положень у педагогічних дослідженнях, перелічені вище методологічні концепти можна, на нашу думку, умовно розділити за якісними категоріями – ціле чи окреме – на дві групи, в основі одної з яких лежить *системний підхід*, а другої – *особистісний підхід*.

Діяльнісний підхід, залежно від предмета педагогічного дослідження, може відноситися або до системного (системно-діяльнісного), або до особистісного (особистісно-діяльнісного) підходу.

Розвитком системного (системно-діяльнісного) підходу став *компетентнісний підхід*, який є дуже популярним у сучасних педагогічних дослідженнях.

На основі компетентнісного підходу створена концепція профільного навчання в старшій школі, згідно з якою, профільне навчання спрямоване на формування ключових компетентностей старшокласників [5].

Оскільки концепція профільного навчання в старшій школі створена на основі компетентнісного підходу, закономірним є висновок про те, що й відповідна концепція підготовки майбутніх учителів до роботи у профільній школі теж має ґрунтуватися на такій самій методологічній основі. Розглянемо деякі аспекти можливості обрання такого методологічного концепту.

Компетентнісний підхід акцентує увагу на результатах освіти, які визнаються вагомими за межами системи освіти, висуває на перше місце не інформованість людини, а вміння розв'язувати практичні проблеми. Тобто за таким підходом набуті знання, зокрема й професіональні, – це не мета, а засіб. Зміщуючи акценти зі знанієвого на компетентнісний, на перше місце висувається не інформованість людини, а вміння розв'язувати практичні проблеми.

По суті компетентнісний підхід у професійній освіті не є принципово новим, оскільки професійна освіта на основі системно-діяльнісного підходу намагалась орієнтуватися на формування практичних навичок, засвоєння умінь, способів діяльності, тобто носити прикладний характер (В.Давидов, В.Краєвський, І.Лернер, М.Скаткін, Г.Щедровицький та ін.).

Автори компетентнісного підходу наполягають, що саме поняття “професійна компетентність” на відміну від поняття “кваліфікація”, що було в основі системно-діяльнісного підходу, включає більш широкі вимоги до обов'язкового розв'язання професійних питань і задач, що спираються на базову кваліфікацію спеціаліста, оскільки такий підхід передбачає не засвоєння окремих знань та умінь, а оволодіння ними у комплексі. У зв'язку з цим інакше визначається система методів навчання: в основі їх відбору і конструювання лежить структура відповідних компетенцій як складових частин професійної компетентності, критеріїв або вимог, набуття яких складає процес формування компетентного спеціаліста.

Визначення таких компетенцій, їх класифікація дозволяє, на думку авторів, створити певні професійні стандарти, у яких перелічені відповідні компетенції, якими має володіти спеціаліст, щоб вважатися компетентним. Так, наприклад, у матеріалі ІТО ЮНЕСКО «Elementary ICT Curriculum for Teacher Training» вказані вимоги до компетентності вчителя, тобто експертами ІТО ЮНЕСКО розроблений перелік відповідних компетенцій, якими повинен володіти вчитель і які повинні відбиватися у програмах підготовки майбутніх учителів [8].

У зв'язку з цим, саме на основі компетентнісного підходу пропонується створення стандартів вищої освіти нового покоління (В.Бойденко, Н.Селезьова). Так, наприклад, у вищій професійній освіті пропонується створення стандартів компетентнісної моделі з використанням кредитної системи, так званий стандарт компетентнісно-кредитного формату, що повинен відокремити результати навчання на рівнях бакалавра/спеціаліста/магістра з боку робочого навантаження, рівня, результатів навчання, компетенцій і профілю [2]. Отже, компетентнісний підхід спрямований на *змістову складову* навчально-виховного процесу і його основною роллю у професійній освіті є моделювання результатів освіти та їх представлення як норм якості вищої освіти.

Враховуючи всі позитивні риси таких міркувань щодо стандартизації, уніфікації процесу професійної підготовки будь-яких спеціалістів, зокрема й майбутніх учителів, закономірно виникають, на наш погляд, такі важливі зауваження.

Маємо таке протиріччя між метою компетентнісного підходу та способом її досягнення. З одного боку компетентнісний підхід призначений для того, щоб спеціаліст був в змозі вирішувати будь-які професійні задачі,

діяти у *нестандартних* ситуаціях, був “мобільним”, проте, підготовка до цього реалізується за допомогою формування у майбутнього спеціаліста визначених *стандартних компетенцій* з використанням *стандартних технологій*. Крім того, існують педагогічні явища й процеси, які принципово не можуть бути передбачуваними, а тому, не можуть бути повністю спроектованими, однозначно технологізованими, внаслідок множинного розмаїття первісних даних і установок, що стосуються, наприклад, виховних або розвиваючих аспектів освіти. Із цього приводу висловлюється й О.Новіков, указуючи на те, що казати про гарантований результат у педагогіці можна тільки в деякому наближенні, оскільки “занадто варіативні ситуації, занадто рухливі умови діяльності педагога, занадто великі індивідуальні особливості тих, що навчаються, щоб говорити про однозначний результат” [3, с.182].

Особливо це стосується профільної школи, яка згідно з концепцією старшої профільної школи має бути організована таким чином, що будь-який учень обирає власну освітню траєкторію. Таким чином, нестандартним стає не лише навчально-виховний процес класів різних профілів, але й навчання кожного учня.

По-друге, безспірним є той факт, що компетентність у будь-якій сфері діяльності, особливо у педагогічній праці, набувається з досвідом. Навіть у різних тлумаченнях терміну “професійна компетентність” визначається, що ця здатність особистості базується не тільки на знаннях, але й на досвіді.

Зрозуміло, що короткотривала педагогічна практика студентів не може вважатися достатнім педагогічним досвідом молодого спеціаліста. Отже, казати про набуття й тим паче вдосконалення професійного досвіду під час навчання у педагогічному ВНЗ ще зарано.

Отже, виникають питання:

- чи є можливим під час професійної підготовки майбутнього вчителя формування такої певної кількості ключових, базових та спеціальних компетенцій, яка була б достатньою для розв’язання непередбачуваних професійних завдань;
- як визначити, якою саме має бути ця кількість компетенцій, що забезпечувала б позитивне вирішення майбутніх професійних завдань;
- чи може вважатися компетентним спеціаліст, якщо протягом підготовки він внаслідок певних факторів оволодів не всіма передбачуваними програмою компетенціями.

Крім того, особливої уваги потребуватиме мотиваційний аспект цієї підготовки за умов обрання такого методологічного концепту.

Порівнюючи визначення вмінь, що наведене в теорії формування вмінь (Є.Мілерян), і визначення компетенції, наприклад, у роботах Л.Мітіної, О.Новіков вказує на тотожність за змістом цих понять. Проте, підкреслюється й відмінність між ними: у компетенції включена мотиваційна складова, тобто компетенції відрізняються від умінь *мотивами*. [3, с. 66] Це цілком закономірно наводить на думку, що включення в компетенції мотивів приведе при компетентнісному підході до включення мотивів в освітні стандарти, навчальні програми. Це по суті означає наступне: мотиви в тих, що навчаються, повинні бути однаковими й будуть програмуватися в змісті освіти.

Таким чином, обрання компетентнісного підходу як основного методологічного концепту професійної підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до роботи у профільній школі викликає деякі сумніви, особливо з огляду на мотиваційну складову компетенцій.

Висновки... Досліджуючи компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до роботи у профільній школі, маємо зробити такий висновок. Не зважаючи на методологічну, методичну й навіть соціальну обґрунтованість компетентнісного підходу, маємо констатувати, що створення у педагогічних ВНЗ умов для набуття майбутнім учителем певних компетенцій, підготовка за певними стандартними програмами, “універсального” учителя, використовуючи широко розповсюджені, загальноприйняті технології, зовсім не дає гарантованого результату, що згодом він стане компетентним спеціалістом. Кожному учителю потрібен свій час для набуття певного досвіду, що свідчило б про його компетентність чи це спростувало. На наявність цього досвіду може вплинути безліч додаткових факторів, основними з яких є особистісні якості учителя, мотивація для самовдосконалення професійних якостей, умови праці тощо.

Отже, створення концепції підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до роботи у профільній школі – актуальна задача сучасної професійної освіти, яка потребує якомога скорішого вирішення, хоча б на рівні створення та обговорення проєктів цієї концепції на основі різних методологічних позицій.

Література

1. Бібік Н.М. Проблема профільного навчання в педагогічній теорії і практиці. / Н.М.Бібік // Профільне навчання: Теорія і практика: зб. наук. праць за матеріалами методолог. семінару АПН України.– К.: Пед.преса, 2006. – С.23-29.
2. Селезнева Н.А., Бойденко В.И. Компетентностный подход и проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения в свете Болонского процесса [Електронний ресурс] / Н.А.Селезнева, В.И. Бойденко – Режим доступу:

http://www.hrk.de/de/download/dateien/Bonn_Nov_05_Selesnewa.pdf.

3. Новиков А.М. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей / Александр Михайлович Новиков. – М.: Эгвес, 2010. – 208 с.
4. Пайкуш М.А. Науково-методичне забезпечення підготовки вчителя до профільного навчання фізики у загальноосвітніх навчальних закладах / М.А.Пайкуш. – Львів: Спом, 2005. – 20 с.
5. Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі/ Наказ МОН № 854 від 11.09.09 року [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/?id=2>
6. Профільне навчання: теорія і практика / [Замаскіна П.І., Кизенко В.І., Липова Л.А. та ін.]; під ред. Л.А. Липової. – К.: ВВП «Компас», 2007. – 192 с.
7. Самодрин А.П. Принцип профільного навчання. / А.П.Самодрин // Психолого-педагогічний супровід профілізації освіти: теорія і практика: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (Полтава, 10-11 грудня 2008 р.) / За ред. В.Ф. Моргуна. – Полтава: Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського, 2008. – С. 39-43.
8. Elementary ICT Curriculum for Teacher Training. [Електронний ресурс].– Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2002.–Режим доступу: <http://iite.unesco.org/library/item/61/>

Анотація

Стаття присвячена аналізу компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів до роботи у профільній школі.

Аннотация

Статья посвящена анализу компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущих учителей к работе в профильной школе.

Summary

The article focuses on the analysis the competence approach to the training teachers of section secondary school.

Ключові слова: профільна школа, методологічний підхід, компетентнісний підхід, компетентність, компетенція.

Ключевые слова: профильная школа, методологический подход, компетентностный подход, компетентность, компетенция.

Key words: section-teaching, methodological approach, competence approach, competence.

Подано до редакції 15.03.2011.

УДК 37.091.12:373.3

© 2011

Криворучко Ю.М.

МЕТОД ПРОЕКТІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ

Постановка проблеми у загальному вигляді... У сучасному суспільстві людина повинна бути здатною приймати нестандартні рішення, пристосовуватись до нових умов життя, створювати нові матеріальні чи інтелектуальні продукти, тобто бути людиною творчою. Тому одним з головних завдань освіти є всебічний розвиток особистості, розкриття і реалізація її творчого і духовного потенціалу у різних видах діяльності. Надзвичайно вадливим для творчого розвитку дитини є період її навчання у початковій школі. Значні можливості у цьому напрямі мають навчальні предмети художньо-естетичного циклу, зокрема уроки образотворчого мистецтва. Розвиваючи свої творчі здібності в образотворчому мистецтві, дитина зберігає творчий характер ставлення до будь-якої справи. Саме тому вчитель початкових класів повинен створити сприятливі умови для творчого розвитку кожного учня, а у процесі професійної підготовки у нього повинна сформуватися готовність до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...

Дослідженням проблеми підготовки майбутнього вчителя до розвитку творчої особистості учня та творчої професійної діяльності займалися Ю.П.Азаров, Ю.К.Бабанський, В.І.Загвязинський, В.А.Кан-Калик, Н.В.Кічук, Ю.М.Кулюткін, М.Д.Нікандров, М.М.Поташник, С.О.Сисоєва, Р.П.Скульський та ін.

Методичний аспект розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів засобами образотворчого мистецтва досліджували О.І.Кульчицька, Н.С.Лейтес, О.О.Мелік-Пашаєв, О.І.Савенков, Г.Г.Савенко, Н.П.Саракуліна та ін.

Формуванню професійних умінь майбутніх учителів присвячено дисертаційні дослідження О.М.Івлієвої, Ж.Є.Сироткіної, О.В.Ткачук, Г.Б.Шульги, М.П.Парфьонова, О.О.Хращевської та ін. Однак спеціальних досліджень, присвячених використанню методу проектів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку художньо-творчих здібностей учнів, не проводилося.