

діалогу культур, здобутків перекладацької школи, невичерпних можливостей рідної мови. Ефективними можуть бути такі види робіт, як моделювання дій перекладача, порівняльний аналіз оригіналу й перекладу (окремих елементів, уривків, текстів у повному обсязі, варіантів іншомовних версій), написання есе на тему "Мої роздуми над різними перекладами одного твору". Зокрема з метою поглибленого вивчення 66 сонету В.Шекспіра можна запропонувати розгляд перекладів Д.Паламарчука, Д.Павличка, С.Я.Маршака, Б.Пастернака. Дослідники наголошують на тому, що критика художнього перекладу відіграє важливу роль у розвитку мистецтва перекладу. Вона насамперед виявляється в популяризації найкращих здобутків перекладацької справи й засудженні хибних тенденцій (формалізму, довільності, прояву неповаги до автора оригіналу й читача перекладу) [6, с.8].

Отже, робота над формуванням уявлення студентів про художній переклад буде ефективною, якщо матиме системний характер, ґрунтуватиметься на здобутках порівняльного літературознавства, теорії, історії та критики перекладу. Її результативність значною мірою залежить від урахування мовної компетенції студентів, правильного вибору прийомів і видів навчальної діяльності.

#### Література

1. Буко С.Л. Социальные ценности и античное музыкознание древних греков // Сборник тезисов Первой региональной научной конференции "Художественные традиции и диалог культур этносов Крыма". – Симферополь: «Таврика», 2003. – 87 с.
2. Бумажные словари уходят в прошлое // Финансовые известия. – 1997. – № 3. – С.63-72.
3. Горідько Ю.Л. Філологічний аналіз художнього тексту в старших класах середньої школи (на матеріалі творів зарубіжних письменників). Автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук. – К., 2000. – 16 с.
4. Методологія викладання іноземних мов // Рідна школа. – 2006. – № 2. – С.58-60.
5. Натуральный метод // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 5. – С.26-28.
6. Попович А. Проблемы художественного перевода. – Благовещенск: РИО БГК им. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 198 с.
7. 7.Салтовская Г.Н., Юрчишина Г.В. Приемы обучения проблемно-поисковому чтению на иностранном языке // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 2. – С.28-32.
8. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С.23-29.
9. Языковая политика и методика преподавания иностранных языков в странах Европы // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 5. – С.16-22.

#### Анотація

*У статті окреслено основні напрями вирішення проблеми формування уявлення студентів про художній переклад: висвітлення відомостей з теорії перекладу, розкриття ролі літературної критики в осмисленні інокультурних творів.*

#### Аннотация

*В статье рассматриваются основные направления решения проблемы формирования представлений студентов о художественном переводе: освещение информации из теории перевода, раскрытие роли литературной критики в осмыслении инокультурных произведений.*

©2007

Гузій Н.В.

### КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ОСНОВ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** В сучасних умовах модернізації вищої педагогічної освіти стверджується її орієнтація на підготовку педагога-професіонала як пролонговану мету, сутнісну характеристику, стратегічний результат організації професійно-педагогічної підготовки. Ефективне становлення професіоналізму майбутнього педагога вимагає створення цілісної науково обґрунтованої системи цього процесу, у структурі якого поряд із цільовим, змістовим, технологічним особливої ваги набуває і результативний компонент, який полягає у розробленні критеріїв, показників, параметрів, рівнів сформованості цього інтегративного професійного утворення.

**Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** Проблематика педагогічних систем успішно досліджується в працях С.І.Архангельського, Ю.К.Бабанського, В.П.Беспалька, Н.В.Кузьміної, В.Я.Лернера, Н.Ф.Талізіної, П.А.Юцявічене та ін., в яких вироблено різноманітні підходи до диференціації їх складових та їх змістового наповнення. Цікаві напрацювання щодо педагогічних систем формування конкретних професійних новоутворень педагогічних працівників в процесі підготовки у ВНЗ та їх структурного складу містяться у дослідженнях В.М.Гриньової, О.А.Дубасенюк, О.М.Пехоти, Л.О.Хоміч, Л.Л.Хоружі, О.С.Цокур та ін. Проте, поза увагою вчених залишилось створення цілісної системи становлення професіоналізму педагогічних кадрів, в якій серед інших компонентів розроблялася і результативна складова,

тобто пропонувались би чіткі критерії, показники, рівні сформованості цього базового інтегративного професійного утворення педагогічного працівника.

**Формулювання цілей статті...** Метою даної статті є науково обґрунтоване розроблення результативного компонента цілісної системи становлення професіоналізму майбутніх педагогів, моделювання її критеріально-рівневої бази.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Проблема встановлення результативних характеристик сформованості основ професіоналізму майбутніх педагогів вимагала операціоналізації поняття “основи педагогічного професіоналізму”, вибору та обґрунтування комплексу критеріїв, їх емпіричних показників, параметрів та рівнів як цілісного кваліметричного інструментарію дослідно-експериментальної роботи на основі органічного поєднання зовнішніх та внутрішніх проявів, процесуальних та результативних моментів, кількісних та якісних вимірів. При цьому ми спиралися на хрестоматійні тлумачення критерію (від грец. *krioterion*) як засобу для судження, мірила, на підставі якого здійснюється оцінювання, визначення чи класифікація явищ [2, с.465; 483, с.663], показника – як його ознаки, доказу, свідчення [2, с.839], параметра – як конкретної ознаки, *ракурсу* (доповнено нами. – Н.Г.), рівня – як ступеня якості величини розвитку явища [2, с.1032]. Добираючи вихідні критерії, їх показники та параметри визначення рівнів сформованості основ професіоналізму студентів-педагогів, ми виходили з їх співвідношення як загального, конкретного та особливого. Тобто, критерій розглядається як найбільш загальна властивість явища, що об'єднує низку емпіричних показників його сформованості, а параметр відображає специфічні якісні аспекти їх вивчення. До того ж, враховувалися існуючі в теорії і практиці педагогічної освіти вимоги до виділення такого дослідного інструментарію: необхідність відображення базових закономірностей формування особистості вчителя і його професійного становлення; встановлення взаємозв'язків між усіма компонентами досліджуваної системи; єдності їх кількісних та якісних проявів (О.Г.Гонєєв, Н.І.Ліфінцева, С.Г.Спасибенко, О.Фадєєва та ін.).

Обираючи критерії та показники, їх індикатори та параметри, які дозволяють фіксувати й аналізувати процес і результати становлення професіоналізму майбутніх педагогів, ми зважали на думку вчених про те, що критерії мають бути однозначними (однаково трактуватися в межах конкретного дослідження), адекватними (відповідними природі явища, що досліджується), обґрунтованими (правомірно диференціювати рівні розвитку явища), прогностичними (здатними визначати відносну стійкість кожного рівня), надійними (мінімізувати розходження при повторному оцінюванні) [4, с.197]; відповідати вимогам адитивності та відображати всі складові явища [1, с.53], а також висновки В.А.Семиченко, згідно з якими при вивченні складноструктурованих системних об'єктів необхідно обирати обмежене коло показників і параметрів для аналізу всіх компонентів та характеру зв'язків між ними, що виступають незалежними системними ознаками як явищами об'єктивними [5, с.27-28].

Враховуючи зазначені вимоги і підходи, було розроблено систему покомпонентних критеріїв та їх якісних показників і параметрів основ педагогічного професіоналізму студентів відповідно до базової структури цього феномена, які відображають авторські модельні уявлення про його зміст та динамічні інтегративні характеристики, можуть бути операціоналізовані та проєктовані на особливості дидакалогічної підготовки.

I. *Мотиваційно-орієнтаційні критерії* – характеризують мотиваційно-ціннісний фундамент професійного становлення майбутніх педагогів і можуть бути представлені такими показниками як:

- 1.1. ціннісне ставлення до майбутньої педагогічної професії та професійно-педагогічної підготовки як засобу самореалізації;
- 1.2. тип професійної спрямованості;
- 1.3. зміст та особливості професійно-ціннісних орієнтацій;
- 1.4. характер професійних прагнень та установок.

II. *Інформаційно-когнітивні критерії* – показують науково-теоретичну підготовленість студентів у галузі теорії і технології педагогічної праці, ступінь володіння її понятійним апаратом та категоріальним фондом як бази для розвитку професійно-педагогічного інтелекту і здатності до професійного самоусвідомлення, самоаналізу, самопроєктування:

- 2.1. ступінь науково-теоретичної обізнаності в питаннях теорії й технології педагогічної праці;
- 2.2. володіння понятійно-категоріальним фондом теорії та технології педагогічної праці;
- 2.3. сформованість професійно-педагогічного мислення;
- 2.4. здатність до професійно-педагогічної рефлексії.

III. *Афективно-регулятивні критерії* – відображають “емоційно-вольовий фонд” (М.Бахтін) професійного становлення майбутніх педагогів за показниками:

- 3.1. емоційно-образна розвиненість;
- 3.2. емпатійність та професійна духовність;
- 3.3. здатність до професійної саморегуляції.

IV. *Поведінково-процесуальні критерії* – визначають міру сформованості умінь педагогічної техніки та культури професійної поведінки:

- 4.1. розвиненість організаційно-комунікативних умінь;
- 4.2. сформованість вербальної педагогічної техніки;
- 4.3. володіння невербальними засобами педагогічної техніки;
- 4.4. естетична виразність та педагогічний артистизм.

Розроблена система критеріїв та показників сформованості компонентів педагогічного професіоналізму у студентів як вияв їх освіченості в галузі теорії та технології педагогічної праці дозволила диференціювати рівні цього багатогранного новоутворення як певний якісний стан, ступінь професійно-педагогічного становлення студентів. Для цього використовувалася традиційна трьохступенева градація, в межах якої визначалися зони розподілу характеристик та якісних параметрів показників кожного з критеріїв. Їх деталізована інтерпретація представлена в табл. 1. Залежно від міри їх прояву та відповідного ступеня розвиненості основних компонентів педагогічного професіоналізму було визначено три рівні сформованості його основ у майбутніх педагогів – високий (оптимальний); середній (достатній), обмежений; низький (недостатній), елементарно-утилітарний.

*Високий (оптимальний) рівень* сформованості основ педагогічного професіоналізму студентів відрізняється гармонійністю розвитку всіх його складових, концептуальністю та гуманістичністю педагогічного світогляду творчо-смыслового характеру, глибоким задоволенням вибором педагогічної професії, свідомим та зацікавленим ставленням до оволодіння нею у процесі педагогічної підготовки, оптимальним мотиваційним комплексом власного професійно-педагогічного зростання та яскраво вираженим прагненням досягти вершин майстерності, творчості, професіоналізму у майбутній педагогічній діяльності. Такі студенти демонструють ґрунтовні й системні знання у різних напрямках теорії та технологій педагогічної праці, що набувають глибокого особистісного сенсу; мають багатий тезаурус в галузі теорії та технології педагогічної праці, який повноцінно і творчо використовують при аналізі різноманітних явищ; з ініціативою займаються самоосвітою, науково-дослідною роботою, беруть активну участь у понаднормативних видах діяльності; виявляють схильність до педагогічних роздумів, здатність до постійного самоусвідомлення, глибокого самоаналізу власних професійних можливостей та продуктивного самопроєктування їх розвитку й удосконалення, раціонального визначення їх дієвих шляхів та способів на рефлексивній основі. Цим студентам притаманне високорозвинене надситуативне й оригінальне педагогічне мислення; вони глибоко ідентифікують себе з педагогічною професією, бачать у ній неабиякі можливості для власної творчої самореалізації, виявляють здатність до яскравих, емоційно забарвлених, професійно значущих почуттів та духовних переживань у гармонійному поєднанні з продуктивним самоуправлінням, професійно-педагогічним зростанням на рефлексивній ціннісно-смысловій основі. Сформованість організаторсько-комунікативних умінь особистісно-орієнтованої педагогічної взаємодії, вербальних та невербальних засобів педагогічної техніки, педагогічного артистизму, естетична виразність та етична спрямованість професійних дій засвідчують належний стан культури педагогічної поведінки.

*Середній (достатній), обмежений рівень* сформованості цієї властивості поряд із достатньо позитивним та відповідальним ставленням до педагогічної діяльності як до майбутньої професії, особистим сприйняттям її базових цінностей та смислів характеризується обмеженістю професійного світогляду нормативно-стереотипними орієнтирами без яскравого індивідуально-смыслового наповнення; домінуванням предметно-фахових, функціонально-рольових установок на основі переважання зовнішньо детермінованих чинників професійно-педагогічного зростання, ситуативного інтересу без потрібного усвідомлення його соціально й індивідуально значущих пріоритетів, раціональних шляхів та засобів їх реалізації, а також недостатньою гармонійністю розвитку основних компонентів педагогічного професіоналізму. Ці студенти не чітко уявляють глобальної мети та конкретні завдання професійно-педагогічної підготовки загалом та власного навчання зокрема; вони не налаштовані на дієвий професійний саморозвиток, досягнення вершин педагогічної майстерності, творчості, професіоналізму, а лише обмежуються декларативними висловами щодо проєктування власного професійно-педагогічного зростання; здебільшого ухиляються від понаднормативної навчальної, самоосвітньої діяльності, науково-дослідної роботи поза регламентовані вимоги викладача. Їх знання в галузі теорії та технології педагогічної праці, як і рівень сформованості термінологічно-понятійного апарату, фрагментарні, а розуміння основних положень, закономірностей, інструментальних особливостей педагогічної праці – поверхове, що суттєво знижує якість аналізу різноманітних явищ праці вчителя-вихователя, позбавляючи його аналітичних властивостей, цілісності, обґрунтованості та заважаючи продуктивному вирішенню педагогічних задач і ситуацій, повноцінній рефлексії власних професійно-педагогічних властивостей та їх свідомому розвитку. Такі студенти виявляють досить адекватну емоційну виразність, схильність до емпатії, духовно-етичних професійних переживань середньої інтенсивності та особистісної забарвленості без особливого інтересу, ініціативи, зацікавленості, фантазії та індивідуальної своєрідності. Загалом же вони не мають особливих труднощів у подоланні негативних емоційних станів у типових, стандартних умовах, здатні до самоуправління та самоорганізації професійної поведінки. Нормативно-регламентовані комунікативні й організаторські уміння, володіння вербальними та невербальними засобами педагогічної техніки забезпечують використання здебільшого навчально-дисциплінарних моделей педагогічної взаємодії та в основному є стереотипно-формалізованими.

Покомпонентні критерії та показники рівнів сформованості  
основ професіоналізму майбутніх педагогів

Критерії та показники		Р і в н і		
		Високий	Середній	Низький
Мотиваційно-орієнтаційні критерії	1.1. Ціннісне ставлення до майбутньої педагогічної професії та професійно-педагогічної підготовки як засобу самореалізації	Яскраво виражене, активно-творче, усвідомлено-зацікавлене, відповідальне ставлення до майбутньої педагогічної діяльності та педагогічної освіти на основі багатой внутрішньої мотивації в гармонійному поєднанні з усвідомленими соціально значущими чинниками	Загальне позитивне, але здебільшого пасивне чи ситуативне, недостатньо відповідальне та зацікавлене ставлення до педагогічної професії та професійно-педагогічної підготовки переважно зовнішньої детермінації	Індиферентне або негативне ставлення до педагогічної професії, незадоволеність її вибором, відсутність активності та зацікавленості до власного професійно-педагогічного зростання, не ідентифікує себе у майбутньому з педагогічною професією
	1.2. Тип професійної спрямованості	Стійка педагогічна спрямованість з яскраво вираженим гуманістичним характером, інтерес до особистості кожного з учасників педагогічного процесу	Нестійка, здебільшого ситуативна педагогічна спрямованість з домінуванням предметно-дидактичних орієнтацій на процес навчання з предметом фаховою компетентністю	Відсутність педагогічної спрямованості, професійні та життєві інтереси знаходяться поза педагогічною професією, неусвідомленість, часто випадковість її вибору або взагалі незадоволеність ним
	1.3. Зміст та особливості професійно-ціннісних орієнтацій	Глибоке усвідомлення соціального, індивідуального значення професіоналізму педагогічної праці та її нормативно-ціннісних еталонів, що набуває особистісного сенсу та проявляється у сфор-	Формалізований характер визнання суспільно значущих еталонів і цінностей, та обмеженість педагогічних поглядів, орієнтацій, професійних інтересів стереотипними уявленнями; фрагментарність та	Неточні уявлення про базові норми і цінності педагогічної діяльності, неможливість їх інтеріоризації у власний внутрішній світ; примітивність оцінних суджень або взагалі нездатність їх висловити; неви-

Мотиваційно-орієнтаційні критерії		мованості власної системи педагогічних поглядів, ідеалів, переконань індивідуально-смиислової наповненості; розгорнутість, аргументованість, оригінальність оцінних суджень, наявність активної професійно-значущої позиції	описовість оцінних суджень, еkleктичність прояву професійно-педагогічної позиції	значеність професійної позиції
	1.4. Характер професійних прагнень та установок	Чітка установка на досягнення вершин майстерності, творчості, професіоналізму у майбутній педагогічній професії у гармонійному поєднанні з набуттям фахової компетентності; яскравий інтерес до пізнання “секретів” праці педагога, ініціативне та відповідальне ставлення до навчання і власного професійного зростання, самоосвітньої діяльності, науково-дослідної роботи	Недостатньо чітке розуміння мети і завдань та пріоритетів професійного становлення педагога, уявлення про них обмежується загальними деклараціями або вузькофаховою спрямованістю; робота по здобуттю педагогічної професії лімітується виконанням нормативних вимог викладачів, переважно пасивно, без участі у позанормативних видах діяльності, не виявляється ініціатива та особиста зацікавленість у професійно-педагогічному зростанні	Не цікавиться питаннями власного професійного становлення як педагога; не усвідомлює мети та завдань педагогічної підготовки і власного професійного зростання; нормативні навчальні вимоги виконує мінімізовано, виявляє активність до навчання здебільшого у кризових ситуаціях
	2.1. Ступінь науково-теоретичної обізнаності	Правильність і точність, повнота й системність, науковість знань у галузі педагогічної праці; глибоке розуміння	Переважна правильність засвоєних основних знань і науково-теоретичних положень про працю педагога, але	Здебільшого відсутність науково-теоретичних знань про педагогічну працю, підмінювання їх ужитковими, найвно-

Інформаційно-когнітивні критерії	в питаннях теорії й технологій педагогічної праці	засвоєних відомостей та їх особистісної значущості, творчий характер використання знань, набутих у стандартних та нестандартних умовах при виконанні різноманітних завдань, у т.ч. активна участь у НДРС	недостатня їх точність та глибина, брак цілісності і системності; поверхове їх розуміння поряд із недостатнім усвідомленням їх особистісної значущості; фрагментарний та відтворювальний характер застосування набутих знань здебільшого у стандартних умовах	спрощеними уявленнями про окремі сторони педагогічної діяльності та особистості учителя-вихователя утилітарного характеру; в основному нерозуміння сутності дидакалогічних явищ і процесів та їх значення для власного професійно-педагогічного зростання; неспроможність виконати нормативні навчально-професійні завдання
	2.2. Володіння понятійно-категоріальним фондом в галузі теорії та технології педагогічної праці	Багатий дидакалогічний тезаурус, вільне володіння комплексом термінів і понять щодо характеристики різноманітних сторін і явищ праці педагога, які широко використовуються для інтерпретації засвоєної дидакалогічної інформації	Володіє певною кількістю основних базових термінів і понять щодо характеристики особистості педагога та його професійної діяльності, але їх коло є обмеженим, не завжди може пояснити їх сутність, часто вживає їх у поєднанні з ужитковими висловами	Не володіє понятійно-термінологічним фондом для характеристики дидакалогічних явищ, не в змозі пояснити їх сутність та особливості, користується лише ужитковою лексикою
	2.3. Сформованість професійного педагогічного мислення	Глибока усвідомленість, обґрунтованість, конструктивність, творчість педагогічних дій та рішень; схильність до роздумів над різними сторонами і явищами педаго-	Загалом достатня раціональність педагогічних дій та рішень; переважна несхильність до аналізу педагогічної праці, обґрунтування, пояснення логіки розв'язання	Нездатність аналізувати процес і результати педагогічної діяльності, пояснювати й обґрунтовувати педагогічні дії та рішення, замислюватися над їх сутні-

Інформаційно-когнітивні критерії		гічної професії та їх закономірностями, аналітичність і проблемність розв'язання педагогічних задач у гармонійному поєднанні теоретичних та практичних видів і форм педагогічного мислення; ціннісно-інтерпретаційний характер педагогічної свідомості	педагогічних задач, домінантність ситуативного педагогічного мислення; стереотипно-догматичний характер педагогічної свідомості	стю та ціннісними підвалинами; спонтанність або декларативність суджень про можливі способи розв'язання педагогічних задач; емпіризм властивостей педагогічної свідомості
	2.4. Здатність до професійно-педагогічної рефлексії	Глибоке усвідомлення власних професійно важливих якостей, здатність адекватно їх оцінювати, проектувати, удосконалювати, обґрунтовано добирати оптимальні шляхи розвитку на основі вільного перенесення засвоєних знань про специфіку педагогічної професії та закономірності професійно-педагогічного зростання, засоби досягнення вершин педагогічної майстерності, творчості, професіоналізму	Поверхове розуміння себе, своїх професійно-педагогічних властивостей, не зовсім адекватне їх оцінювання, труднощі у застосуванні засвоєних дидактичних знань для самопроектування, планування подальшого професійно-педагогічного розвитку, обґрунтованого вибору його дієвих шляхів та засобів	Нездатність розуміти власні якості, можливості, особливості як майбутнього педагога, неадекватне їх оцінювання, неможливість співставляти їх з нормативними моделями та еталонами, відсутність усвідомлених планів і програм професійно-педагогічного зростання
	3.1. Емоційно-образна розвиненість	Багатство педагогічної інтуїції, фантазії, творчої уяви; яскравість педагогічних емоцій і почуттів, щирість та конструктивність	Обмеженість педагогічної інтуїції, творчої уяви та фантазії; скутість або недостатня щирість професійних емоцій та почуттів, мінливість	Бідність педагогічної інтуїції, уяви та фантазії; невиразність емоційно-почуттєвого світу, переважання деструктивних емоційних

Афективно-регулятивні критерії		професійних переживань, нормальний адекватний педагогічний оптимізм, відсутність страхів та інших деструктивних реакцій	їх конструктивності та позитивної модальності, емоційних реакцій	реакцій негативної модальності або невиправдана ейфорія
	3.2. Емпатійність та професійна духовність	Яскравість і глибина, гармонійність і стійкість професійно-моральних почуттів на рівні особистісних смислів; домінування в них тенденцій співчуття, турботи, підтримки, емоційного відгуку на емоційні стани та переживання інших учасників педагогічного процесу	Недостатня розвиненість та ситуативність духовних почуттів щодо явищ педагогічної діяльності, їх неглибоке особисте сприйняття переважно на рівні загальноновизнаних суспільних норм; несталість та епізодично-ситуативний прояв емпатійних якостей	Домінуюча індиферентність, байдужість до учнів та емоційно-насичених педагогічних ситуацій; емоційна відстороненість та холодність у педагогічних взаєминах
	3.3. Здатність до професійної саморегуляції	Домінуюча емоційна стабільність, рівноваженість, здатність успішно керувати власним психічним станом; сформовані вольові якості, що дозволяють продуктивно долати стресові ситуації, успішно виходити навіть із складних, “позаштатних”, успішно адаптуватися до негативних умов; упевненість та задоволеність собою в цілому адекватні на фоні достатньо критичної самооцінки	Нестача рівноваженості, емоційної стійкості, здатності до самоуправління психічним станом, особливо у складних стресогенних ситуаціях; часткова дезадаптація та втрата впевненості в собі у некомфортних умовах, наявність фрустрації або не зовсім адекватна піднесеність	Емоційна нерівноваженість, нестійкість, слабкі вольові якості, нездатність керувати своїм емоційним станом, долати непродуктивні емоції та почуття навіть у нескладних та нестресогенних ситуаціях педагогічної діяльності; типовість полярних проявів, невпевненість у собі або “зайва” піднесеність та оптимізм



Поведінково-процесуальні критерії	4.1. Розвиненість організаційно-комунікативних умінь	Досить вільне володіння педагогічною комунікацією, етично та естетично значущими прийомами і засобами професійного спілкування, підтримування уваги та дисципліни; оптимальність комунікативних та організаційних умінь з орієнтацією на особистісну модель педагогічної взаємодії; високий рівень комунікативного контролю	Дещо скуте володіння педагогічною комунікацією з незначними труднощами у виборі і застосуванні прийомів та засобів спілкування з учнями; обмеженість комунікативних та організаційних умінь орієнтаціями на малопродуктивні навчально-дисциплінарні моделі педагогічної взаємодії; середній рівень комунікативного контролю	Суттєві складності в організації педагогічної комунікації, недостатність комунікативних та організаційних умінь; тяжіння до непродуктивних авторитарних або ліберальних моделей педагогічної взаємодії; низький рівень комунікативного контролю
	4.2. Сформованість вербальної педагогічної техніки	Високий рівень мовленнєвої культури, багата професійна лексика, стилістична, орфоепічна досконалість, доступність та логічність, оптимальний темп мовлення, його яскрава інтонаційна забарвленість, тембральне багатство	Достатній рівень мовленнєвої культури, літературна нормативність, доступність педагогічної лексики, але наявність певних стилістичних, орфоепічних, граматичних хиб, не зовсім раціональний темп, недостатня логічність та яскравість інтонаційної виразності і тембрального забарвлення	Низький рівень мовленнєвої культури, бідність словникового запасу, значні порушення літературних норм мови та вимови, складний для сприйняття темп мовлення його нелогічність, інтонаційна та тембральна бідність
	4.3. Володіння невербальними засобами педагогічної техніки	Яскрава виразність, зрозумілість, адекватність застосованих засобів невербальної техніки, гармонійне їх поєднання; оптимальність використаних прийомів для ство-	Достатня виразність майже всіх елементів і засобів невербальної педагогічної техніки, загалом раціональний їх вибір і поєднання, але наявність незначних	Невиразність та незрозумілість використаних елементів невербальної педагогічної техніки, суттєва обмеженість їх застосування, значні порушення естетичних норм,

Поведінково-процесуальні критерії		рення емоційно-психологічного контакту з аудиторією; відсутність суттєвих порушень та недоречностей	хіб, негарних звичок, які дещо ускладнюють емоційно-психологічний контакт з аудиторією	наявність численних негарних звичок та недоречностей, які значно ускладнюють емоційно-психологічний контакт з аудиторією і псують авторитет педагога
	4.4. Естетична виразність та педагогічний артистизм	Яскрава естетична виразність та етична спрямованість професійно-педагогічної поведінки, багатий артистизм і вишуканість педагогічних дій	Обмежена естетична виразність і деонтологічна спрямованість професійно-педагогічної поведінки, недостатня розвиненість артистизму	Суттєва нестача естетичних властивостей професійно-педагогічної поведінки, відсутність артистизму, значна напруженість і вимушеність дій та рухів

*Низький (недостатній), елементарно-утилітарний рівень* сформованості педагогічного професіоналізму полягає у вираженій індивідуальності або негативізму студентів щодо педагогічної діяльності як майбутньої професії, небаченні або запереченні в ній можливостей власної самореалізації; неусвідомленості або несприйнятті її цінностей та ідеалів; відсутності внутрішніх стимулів для професійно-педагогічного зростання (вони навчаються виключно для запобігання конфліктам, на вимогу сім'ї, деканату тощо) як наслідку сформованості деструктивного мотиваційного комплексу. Їх знання про працю педагога, особливості його діяльності та особистісні якості позбавлені науковості та теоретичної бази, вони обмежуються елементарними ужитковими уявленнями про окремі сторони цієї професії або неусвідомленим механістичним відтворенням стереотипних суджень, не володіючи базовим понятійним апаратом. Ці студенти не в змозі збагнути сутності явищ високопродуктивної педагогічної праці, дати їм пояснення, прокоментувати; вони не виявляють здатності до самоаналізу і самоусвідомлення власних професійно-педагогічних властивостей та шляхів їх удосконалення; їх педагогічне мислення примітивне, внаслідок чого виникають значні труднощі у прийнятті педагогічних рішень та особливо їх поясненні. Емоційна невиразність, скутість (або надмірна емоційність), емоційна "глухота" до почуттів інших суб'єктів педагогічного процесу (або невиправдана ейфорія, самозахоплення), як і безініціативність та нездатність до саморегуляції навіть у нестресових стандартних умовах, організаційно-комунікативна невмілість, незграбність, слабе володіння мовленнєвими та невербальними засобами педагогічної техніки змушують їх вдаватися до примітивних способів педагогічних дій та значних труднощів в організації професійно-педагогічної поведінки, що позбавляє її естетичної виразності, професійно-статусних характеристик.

**Висновки.** Таким чином, розроблена критеріально-рівнева база становить результативний компонент проєктованої системи формування основ професіоналізму студентів ВНЗ педагогічного профілю і дає змогу обґрунтовано дослідити її ефективність.

#### Література

1. Беспалько В.П. Опыт разработки и использования критерия качества усвоения знаний // Сов. педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52-69.
2. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. – 1995. – № 6. – С.55-63.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. і гол. ред. В.Т.Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ "Перун", 2004. – 1440 с.
4. Давыденко Т.М. Рефлексивное управление школой: теория и практика: Монография. – М.; Белгород: Белгород. гос. пед. ун-т, 1995. – 251 с.
5. Семиченко В.А. Системно-структурное моделирование сложных объектов в психолого-педагогических исследованиях // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – № 13. – С. 26-30.

#### Анотація

У статті розкривається досвід проєктування результативного компоненту науково-методичної системи становлення професіоналізму майбутнього педагога, що полягає у розробленні критеріїв, показників, параметрів, рівнів його сформованості.

В статье раскрывается опыт проектирования результативного компонента научно-методической системы становления профессионализма будущего педагога, что подразумевает разработку критериев, показателей, параметров, уровней его сформированности.

© 2007

Каніковський О.Є., Сандер С.В., Бондарчук О.І., Сергєєв С.В.

## ФАКТОР ТА ФУНКЦІЇ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ СУЧАСНОЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Розбудова державності, процес євроінтеграції, викликають потребу суспільства у творчих, інтелектуально розвинених, діяльних, громадянах, викликають необхідність створити умови для розвитку, розкриття здібностей і таланту особистості, що зумовлюють нові тенденції в розвитку освіти [3], зокрема впровадження кредитно-трансферної системи.

Сучасний етап підготовки майбутніх фахівців характеризується значним збільшенням обсягу та складності навчального матеріалу, прискоренням темпів його засвоєння.

**Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** Такий стан в значній мірі є наслідком "інформаційного вибуху", він зумовив виникнення нових напрямків наукових досліджень, нових навчальних предметів, що закономірно привело до інформаційного перенасичення учбових програм [2, с.4].

Разом з тим, вищий навчальний заклад повинен одночасно з підготовкою висококваліфікованого фахівця своєї галузі адаптувати молоду людину до життя у демократичному, культурно розмаїтому, відкритому суспільстві, надавати необхідну соціальну підготовку студентам, сприяти їх моральному та емоційному розвитку [1].

В таких умовах роль викладача неможливо переоцінити, адже саме він впливає на формування поглядів молодих людей, їх поведінку і тим самим, до певної міри, коригує процес формування майбутнього громадянина [5].

Викладач в системі вищої освіти має не лише майстерно викладати власну дисципліну, але й стимулювати студента до саморозвитку та самовдосконалення, допомагати організувати його діяльність у певному середовищі, іти власним, індивідуальним, унікальним та неповторним шляхом, реалізувати свій творчий потенціал [6, с.7]. У зв'язку з цим зростає роль і значення педагогічної майстерності викладачів, рівня їх психологічної, педагогічної та методичної здатності керувати процесом підготовки спеціалістів відповідно до сучасного рівня вимог, розв'язувати нові проблеми та завдання вищої медичної освіти в умовах її реформування.

**Формулювання цілей статті...** Це спричиняє необхідність переглянути питання про роль, фактор викладача в системі вищої освіти на сучасному етапі в умовах її модернізації, переходу до кредитно-трансферної системи.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** На основі власних спостережень та їх аналізу, вважаємо, що викладач є дзеркалом суспільства. Соціальне середовище через об'єктивні і суб'єктивні чинники, мотивації і потреби визначає самоорганізацію особистості викладача, його інтелектуально-вольову спрямованість.

Кожний час висуває до нього свої вимоги. Всі процеси, що відбуваються в суспільстві, мають безпосереднє відношення до педагога. Необхідність докорінної перебудови вищої школи сучасної України, а разом з тим діяльності викладача, визначає соціальне замовлення. Нині здійснюється соціальна функція вищої школи, зростає необхідність у посиленні ефективності навчально-виховного процесу. До викладача вищої школи суспільство ставить ряд суттєвих вимог. У діяльності викладача немає дрібниць, у ній все важливе, але особистість викладача важить найбільше.

Викладач повинен бути завжди в центрі уваги своїх вихованців. Він має забезпечувати процес розвитку особистості студента і стати суб'єктом розвитку своїх особистісних і професійних якостей, повинен сам постійно самовдосконалюватися.

Щаблем професійного росту, вдосконалення та самореалізації викладача є педагогічна майстерність, яка складається з наступних компонентів:

1. Педагогічні здібності: вміння контактувати з аудиторією, чітко ставити завдання, доводити до студентів кінцеву мету.
2. Педагогічний оптимізм: викладач у кожному студенті повинен бачити особистість.
3. Педагогічний такт: уміння створити психолого-педагогічний мікроклімат, коли протягом всього заняття забезпечується атмосфера ділового, зацікавленого співробітництва, уміння зрозуміти їх психологічний стан і виявити вплив на них.