

9. Швецов Н. М. Социально-педагогические основы региональной образовательной политики: Дис. ... д. п. н / МПГУ. – М., 2000. – 278 с.

10. Шиян Н. І. Дидактичні засади профільного навчання у загальноосвітній школі сільської місцевості : дис. на здоб. наук. ступеня д-ра пед. наук за спец. 13.00.09 - теор. навчання / Н. І. Шиян ; Полтавський держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава : Б.в., 2004. – 505 с.

Стаття надійшла до редакції 17.01.2012

Ельникова Г.

Институт профессионально-технического образования НАПН Украины, Киев

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В контексте модернизации национальной системы образования статья посвящена изучению истории развития, современного состояния и перспективных путей усовершенствования отечественной системы профильного образования, в общеобразовательном учебном заведении.

Ключевые слова: дифференциация учебы, профильная учеба, проблемы профильной учебы, формы и методы учебной работ, в профильной школе.

Yelnykova G.

The institute of professional and technical education of NAPS Kyev, Ukraine

THEORETICAL-METHODOCAL ASPECTS OF THE RESEARCH TYPE STUDIES

In the context of modernization of the national system of education the article is devoted the study of history of development, modern state and perspective ways of improvement of the domestic system of type studies, in general educational establishment.

Keywords: differentiation of studies, type studies, problems of type studies, form, and methods of educational work, is at type school.

УДК 378.064

О. ЖДАНОВА-НЕДІЛЬКО

Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМИН МІЖ УЧАСНИКАМИ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПРИ ВИВЧЕННІ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Розкривається проблема формування професійних якостей у майбутніх педагогів шляхом залучення їх до процесу творчої взаємодії при вивченні педагогічних дисциплін.

Ключові слова: майбутній педагог, студент, педагогічна ситуація, навчальний процес, професійна підготовка, педагогічне спілкування.

Постановка проблеми. Сучасна школа переживає період, коли проблема соціалізації дитини, її адекватного входження до соціуму набуває несподіваної гостроти внаслідок зниження інтересу учнів, особливо підлітків, до процесу живого спілкування на користь «віртуальній реальності». Педагоги, психологи, медики відзначають, що значна кількість дітей, особливо тих, хто за своїм біопсихічним статусом потребують вправління у спілкуванні через занижену комунікативність, більш охоче занурюються у світ комп'ютера, ніж спілкуються з однолітками, вчителями. Окрім побічних наслідків науково-технічного прогресу, ця обставина, на наш погляд, зумовлюється ще й недостатнім умінням педагогів знаходити у спілкуванні з учнями відповідну тактику, формувати під час уроку систему міжособистісної взаємодії, в якій кожен школяр мав

би своє, прийнятне і привабливе для нього місце, отримав би можливість комунікативного самовираження та розвитку.

Таке уміння не можна розглядати як закономірний наслідок педагогічної освіти в її класичному вигляді. Знання теоретичних аспектів педагогіки і психології, інтуїтивне запозичення стилю взаємодії викладача чи епізодичні зауваження під час навчальних занять і практики не можна вважати достатнім формувальним впливом на професійне спілкування майбутнього вчителя як один із найвагоміших інструментів його діяльності. Звісно, студент, що має добрі комунікативні нахили, здатен самотужки переймати стиль, засоби і прийоми оптимальної педагогічної взаємодії, а також надавати практичного сенсу вивченій теорії спілкування, проте це під силу далеко не кожному, хто збирається отримати фах учителя. Отож у навчальному процесі вищої школи проблема підготовки майбутнього педагога до професійної взаємодії повинна набувати виокремленого, акцентованого і системного характеру.

Аналіз досліджень. Протягом останніх десятиліть різноманітні аспекти проблеми в педагогіці висвітлювались із двох провідних точок зору. Так, О. Артемова, Н. Коломієць, О. Киричук, О. Кондратюк, В. Красновський, М. Кулеша, О. Макагон, І. Павелко, О. Попова, О. Ставицька розглядають вимоги до взаємодії педагога з учнями у навчальній та виховній діяльності. Підготовку до такої взаємодії в умовах вищої школи вивчають Л. Бурман, І. Глазкова, І. Кіреєва, А. Кузьмінський, Н. Котух, Т. Кравчук, І. Краснощок, О. Пісоцька, Л. Савенкова, В. Семиченко, В. Терещенко, Л. Ткаченко та інші. Проте змінність умов функціонування вітчизняної загальноосвітньої і вищої школи визначають необхідність переосмислення їх актуальних завдань із урахуванням вимог часу, тож **мета** даної статті – зацентувати увагу на специфіці занять з педагогічних дисциплін у ракурсі підготовки майбутнього педагога до професійного спілкування як стимулюючого засобу в навчально-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу. Вивчення педагогічних дисциплін у вищій школі здавна носить подвійний характер. З одного боку, воно має на меті озброїти майбутнього вчителя теорією навчання і виховання, надати їй наукового підґрунтя. З іншого – покликане стимулювати аналітичний підхід до діяльності учнів та своєї власної, вдосконалити процесуальний аспект педагогічної взаємодії. В цій подвійності закладена низка протиріч, які сьогодні потребують вирішення, зокрема:

- між зорієнтованістю педагогічних дисциплін на широкий спектр практичних дій і значною узагальненістю їх теоретичного змісту;
- між стандартизованістю загальнопедагогічної підготовки та індивідуально-творчим характером розвитку особистості майбутнього вчителя;
- між вимогами актуальної соціальної ролі студента і перспективної соціальної ролі вчителя.

Вирішення цих протиріч є вельми важливим, оскільки недоліки у сприйнятті загальнопедагогічних курсів, за багаторічними спостереженнями і зізнаннями студентів та учителів-практиків, призводять не лише до прогалин у формуванні професійних знань та вмій, а й блокують важливе джерело самовдосконалення педагога через сформоване в ході вузівського навчання негативне, недовірливе ставлення до згаданих дисциплін, до їх практичної ваги.

Усунення зазначених протиріч і розбіжностей, на наш погляд, має досягатися кількома шляхами. Перший стосується зближення теорії та практики, їх взаємодоповнення і цілісного осмислення. При цьому значну роль має відіграти самостійна робота студентів і її висвітлення з елементами взаєонавчання. Зусилля викладача, спрямовані на забезпечення опанування студентами певного матеріалу, підносяться до ступеня внаслідок того, що майбутні педагоги здійснюють дедуктивний пошук, вчать вичленовувати елементи теорії в повсякденній практиці, за їх допомогою пояснювати наявне і проектувати можливе, виносячи елементи цього пошуку на обговорення під час занять, безпосередньо чи в інтерпретації викладача. Так само важливо залучити майбутнього педагога до виконання індивідуальних завдань аналітичного та проєктувального характеру, що дозволяло б йому формувати власний стиль вирішення про-

фесійних завдань, напрацьовувати досвід саморозвитку в різних ситуаціях педагогічного пошуку, що відображають реальні умови діяльності.

Розбіжність між актуальною і перспективною ролями студента є протиріччям, що потребує особливої уваги. Сутність відмінностей між ними є принциповою для опанування педагогічних курсів і зумовлює його результативність. Період навчання у виші для молодшої людини – це завжди час зміни соціальної ролі, з притаманними їй характеристиками, проте саме цей аспект навчального процесу часто залишається поза його змістом, немов би таким, що здійснюється автоматично і обов'язково в умовах навчального закладу. Однак цей підхід не є правильним – насамперед, тому, що «освоєння ролей має безпосереднє відношення до формування і життя особистості» [с. 401], адже в його процесі: «1) з'являються нові мотиви; 2) відбувається співвідпорядкування мотивів; 3) видозмінюються системи поглядів, цінностей, етичних норм і відносин» [с. 223].

Варто погодитись, що будь-яке навчання спрямоване на досягнення можливості такої зміни, проте щоразу в іншому контексті і з іншою метою.

Так, під час навчання у школі в дитини формується система знань, умінь і навичок універсально-соціального змісту. На момент отримання статусу випускника школяр у більшості випадків має ще не жорстко фіксовані професійні перспективи, для нього більш значущою є сама їх наявність. На час закінчення школи він повинен характеризуватися цілою низкою ознак самоврядності (організованість, охайність, сила волі, настирливість, адекватність самооцінки, самоконтроль тощо) та соціальної адаптованості (комунікабельність, здатність до встановлення конструктивних взаємин, адекватна оцінка інших людей, гармонія принципівості та толерантності й таке інше), що визначають його здатність вливатися до різноманітних суспільних формувань, вдало реалізуючи при цьому особисті цілі. Комплекс цих ознак як систему соціально-рольових характеристик випускника загальноосвітньої школи можемо назвати особистісно-визначальним.

Повертаючись до проблеми взаємодії педагога з учнем, зауважимо, що функції вчителя по відношенню до формування особистісно-визначального комплексу ознак особистості дитини (підлітка, юнака) є досить широкими. Зміст шкільного предмета, який ним викладається, виступає насамперед засобом здійснення особистісного вибору учня, напрямку формування його інтересів, а вже потім – вибору соціального, професійного. Отже, ні в якій мірі не ігноруючи змістової сторони викладання, підкреслюємо вагомість його процесуально-комунікативної сторони як найбільш значущої для особистісно-визначального процесу юної людини, а комунікативних якостей учителя – як найбільш універсальних і важливих при здійсненні педагогічного впливу на неї в умовах загальноосвітньої школи. Досліджуючи проблему формування позитивної стійкої мотивації учня до навчальної діяльності, Є. Ільїн називає п'ять її основних чинників: зміст навчального матеріалу; організацію навчальної діяльності; колективні форми навчальної діяльності; оцінку навчальної діяльності; стиль педагогічної діяльності вчителя [с. 262]. Як бачимо, переважна більшість чинників так чи інакше залежать від особистості вчителя, його комунікативних та організаційних умінь. Якщо ж урахувати, що педагог виступає часто і в ролі носія змісту навчального матеріалу, що набуває внаслідок цього особистісного забарвлення, то виключність особистісних якостей педагога для успішного навчання школярів стає безумовною.

При виборі напрямку професійної підготовки відбувається глобальна трансформація цілей навчання, що, між тим, не завжди і не одразу усвідомлюється молодого людиною. На зміну особистісно-визначальним цілям, як орієнтири актуального розвитку, повинні встановитися професійно-соціальні цілі, які характеризуються спрямованістю на прийняття й освоєння, в якості особистісно значущих, професійно детермінованих вимог до людини. І якщо в загальноосвітніх школах сутність цілей навчання відносно однорідна, то у професійній предмет нашого дослідження вимагає диференціації цілей освіти не педагогічної та педагогічної.

Професійно-соціальні цілі студента непедагогічного вищого навчального закладу загалом ближчі до тих, що реалізувалися в загальноосвітній школі. Відбувається за-своєння системи знань, умінь і навичок з орієнтацією на їх подальше практичне за-стосування, яка, щоправда, має більш чіткий, ніж у школі, характер, підкріплена різно-манітними видами практик. При цьому способи навчання характеризуються більшою самостійністю й інструментальністю, оскільки, як зазначає Л. Артемова, «навчити вчитися – головне завдання, яке ставить перед собою система сучасної освіти» [1, с. 414], а психологічна специфіка студентського віку дозволяє досить ґрунтовно спира-тися на навчальну самоврядність майбутнього фахівця.

У контексті професійної підготовки майбутнього педагога окреслене завдання набуває більш складного сенсу. Навчити вчитися – це тільки перший його ступінь. Основним є завдання «навчити вчитися, щоб навчати і інших», і в той же час – «навчи-ти самовихованню, щоб виховувати інших». Це завдання є практично нероздільним і визначає сенс соціально-професійних цілей майбутнього педагога вже не тільки і не стільки в управлінні власним розвитком, скільки в формуванні власної особистості апріорі як впливової й авторитетної, здатної до управління іншими людьми в їх осо-бистісному становленні. Тобто, особистісний аспект професіоналізму в педагогічній освіті є більш значущим, ніж у непедагогічній. Свого часу А. Макаренко підкреслював, що підготовка педагога-вихователя полягає «насамперед в організації характеру пе-дагога, вихованні його поведінки, а потім в організації його спеціальних знань і навич-ок, без яких жоден вихователю не може бути хорошим вихователем, не може працю-вати, бо в нього не поставлений голос, він не вміє розмовляти з дитиною і не знає, в яких випадках як треба говорити... Вихователю повинен так поводитись, щоб кожен рух його виховував, і завжди повинен знати, чого він хоче в даний момент і чого він не хоче. Якщо вихователю не знає цього, як він може виховувати?» [с. 178-179].

Отже, процес професійної підготовки майбутнього педагога має бути побудо-ваний так, щоб студент усвідомлював сенс кожної його ланки, тобто був не тільки суб'єктом навчання, а й суб'єктом учіння, принаймні на аналітично-оцінному рівні сприйняття ситуації. А це вже передбачає психологічну й інтелектуальну перебудову від спрямованості на поглинання і здобування інформації до здатності її професійно інтерпретувати, сприймати і презентувати як зміст навчання інших, тобто зміщення перспективної соціальної ролі (педагог) у площину актуальної соціальної ролі (сту-дент). Коли і в який спосіб повинне відбуватися це зміщення?

Як зазначає С. Клонінгер [3, с. 562], гуманістична освіта «повинна стимулювати, а не притупляти природну дитячу цікавість. У більшості шкіл дітей не спонукають до творчого мислення, а привчають поводитися так, як подобається вчителю».

Хоча йдеться про американську школу, спостереження дослідниці носять загаль-нолюдський характер, бо відображають об'єктивну закономірність: управляючи інши-ми, людина (в нашому випадку, вчитель) орієнтується на свій, особистісно детерміно-ваний ідеал діяльності тих, хто йому підпорядкований. Це природно, оскільки ідеал у даному випадку виступає як антагоніст невизначеності, аморфності результату, що неприпустимо в управлінні, і його певна стандартизованість, відповідність фіксова-ним нормам слугує запорукою успішності. Студенти досить добре знайомі з таким стандартизованим підходом до оцінки результату їх діяльності, що останнім часом отримав інструментальне закріплення в системі навчального тестування.

Проте в педагогічній діяльності стандарт у якості моделі бажаного результату має досить обмежене застосування. Він прийнятний на окреслення об'єктивного резуль-тату, насамперед, навчання як освоєння загальнолюдського досвіду, яке відбувається переважно дедуктивним шляхом. Що ж до результату суб'єктивного, який стосується явищ виховання і розвитку особистості окремої дитини, то установка на стандарт є не просто нереальною, а й професійно шкідливою.

Узгодження гуманістичних вимог до педагогічного процесу із внутрішньою по-требою педагога в застосуванні системи стандартів як еталонів отриманого резуль-

тату бачиться насамперед у тому, щоб розмежувати варіативну та інваріантну сферу професійних рішень і, здійснюючи загальнопедагогічну підготовку вчителя, орієнтуватися на максимальне розширення сфери прийнятних варіантів. Майбутній педагог повинен поступово усвідомити, що процес навчання являє собою системну діяльність, методологічні орієнтири якої є чітко визначеними, тоді як засоби і прийоми у різноманітності варіантів і поєднань становлять практично нескінчену множину. Її нескінченість зумовлена творчим потенціалом педагогів, розвиток якого в цьому сенсі є умовою готовності майбутнього вчителя до здійснення педагогічного процесу на гуманістичних засадах.

Оскільки зміст творчого пошуку визначається різнобічністю бачення педагогічної ситуації, що розвивається від знаходження в досвіді більш-менш точних її аналогів (репродуктивний підхід) до визначення найбільш значущих рис своєрідності, можемо стверджувати, що в світоглядному плані він збігається із формуванням педагогічного бачення умов професійної взаємодії, тобто поступовим переходом від рольової позиції того, хто навчається, до рольової позиції того, хто навчає.

Отже, з методичної точки зору процес згаданої рольової трансформації в професійній підготовці педагога забезпечується включенням його до системи навчальних завдань, сформованої за принципом «від простого до складного», «від очевидного до глибинного».

Рольова позиція того, хто навчається, природна для студентів молодших курсів, може розглядатися в цьому процесі як підґрунтя для ідентифікації себе (педагога) з учнем, що дозволяє дібрати адекватні засоби презентації навчального змісту, комунікативні прийоми, здатні вплинути на особистість учня. В ході обговорення з групою творчих індивідуальних завдань уявлення студента про дієвість і результативність застосованих прийомів розширюються, набуваючи ситуативного сенсу. Функцією викладача є коригування висловлених студентами міркувань і, за необхідності, роз'яснення та коментування їх відповідно до базових положень педагогічної науки.

Окремий аспект організації взаємин викладача і студентів при вивченні педагогічних дисциплін являє собою формування психоемоційного фону навчальної взаємодії. Майбутні педагоги мають усвідомити, що «...основними психологічними критеріями успішного спілкування слід вважати легкість, спонтанність, свободу, контактність, комунікативну сумісність, адаптивність і вдовolenість» [4, с. 415]. І саме ці якості повинні яскраво виявлятися у взаєминах, що їх культивує на занятті викладач, наочно втілюючи гуманістичний підхід до організації навчально-виховного процесу.

Висновки. Викладання педагогічних дисциплін у вищій школі має сьогодні на меті становлення студента як суб'єкта педагогічної діяльності на гуманістичних засадах не тільки і не стільки в змістовому, скільки в операційно-процесуальному сенсі. Творчі, особистісно зорієнтовані взаємини на заняттях повинні набути для майбутніх педагогів значення одного з інваріантів професійної діяльності – найбільш психологічно сприятливого дидактичного та виховного середовища.

Стаття надійшла до редакції 07. 02. 2012 р.

Список використаних джерел

1. Артемова Л.В. *Історія педагогіки України: Підручник / Любов Вікторівна Артемова.* – К.: Либідь, 2006. – 424 с.
2. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин.* – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
3. Клонингер С. *Теории личности: познание человека / Сьюзен Клонингер.* – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.
4. Куницына В. Н. *Межличностное общение. Учебник для вузов / Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М.* – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.: ил. – (Серия „Учебник нового века“).
5. Макаренко А.С. *Проблемы школьного советского воспитания / Антон Семёнович Макаренко.* – Собр. соч. в 7 томах: М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – С. 103-197.
6. *Психологический словарь / Авт.-сост. В.Н. Копорулина и др.* – Ростов н/Дону: Феникс, 2004. – 640 с.

Жданова-Недилько Е.

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленко, Україна

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ УЧАСТНИКАМИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Раскрывается проблема формирования профессиональных качеств будущих педагогов путём включения их в процесс творческого взаимодействия при изучении педагогических дисциплин.

Ключевые слова: будущий педагог, студент, педагогическая ситуация, учебный процесс, профессиональная подготовка, педагогическое общение.

Zhdanova-Nedilko O.

Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko, Ukraine

FEATURES OF RELATIONS BETWEEN THE PARTIES TO THE STUDY OF THE EDUCATIONAL PROCESS PEDAGOGICAL DISCIPLINES IN HIGH SCHOOL

Reveals the problem of formation of professional skills of future teachers by including them in the process of creative collaboration in the study of educational disciplines.

Keywords: future teacher, student, teaching situation, the learning process, training, pedagogical dialogue.

УДК 37.091.4: [159.942.5+159.925]

В. ЗЕЛЮК

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІКИ А.С. МАКАРЕНКА

У статті розкривається актуальність формування емоційного інтелекту в контексті педагогіки А.С. Макаренка.

Ключові слова: емоційний інтелект, глобальна проблема, нова парадигма освіти, інтелектуальна комфортність, мажор.

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних напрямів Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки є забезпечення особистісного розвитку людини з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання упродовж життя. Дивовижна спадщина А.С.Макаренка дає нам багато відповідей на проблеми сучасної освіти.

Формування особистості пов'язане з трансформаційними процесами світових освітніх систем, що приводить до зміни суспільної парадигми від індустріальної до інформаційної. У зв'язку з цим актуальною проблемою сучасної освіти є формування емоційного інтелекту. Зростання інтересу до вивчення емоційного інтелекту (англ. emotional intelligence – група ментальних здібностей, що сприяють усвідомленню й розумінню власних емоцій та емоцій оточуючих) пов'язане як з безліччю білих плям у концептуальному полі даного феномену, так і з соціальними потребами щодо розвитку професійної компетенції вчителя. **Метою** нашої статті є розкриття особливостей його формування в контексті педагогіки А.С. Макаренка.

Аналіз літературних джерел. Емоційний інтелект (EI) – це здібність людини до усвідомлення, прийняття й регуляції емоційних станів і почуттів інших людей та самого себе. Проблема EI активно досліджується як зарубіжними вченими [1], так і вітчизняними науковцями [2].