

- перспективи: Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції за ред. Рибковського А.Г. – Донецьк: ДонНУ, 2006. – С. 24-25.
4. Ніколенко С.В., Ніколенко В.Г. Принципи кредитно-модульно-рейтингової системи фізичного виховання в умовах вищої школи // Буковинський науковий спортивний вісник. – Чернівці: ЧНУ, 2007. – Вип. 3. – С. 22-26.
 5. Огністий А.В. З досвіду викладання курсу “Фізичне виховання” в умовах кредитно-трансферної системи // Фізичне виховання студентів вищих навчальних закладів: здобутки, проблеми та шляхи їхнього вирішення у контексті Болонської декларації: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Київ, Національний університет “Києво-Могилянська академія”, 2007. – С. 33-36.
 6. Раєвський Р.Т., Канишевський С.М., Лапко В.Г. Фізичне виховання студентської молоді України і контексті Болонського процесу // Фізичне виховання студентів вищих навчальних закладів: здобутки, проблеми та шляхи їхнього вирішення у контексті Болонської декларації: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – К., Національний університет “Києво-Могилянська академія”, 2007. – С. 44-49.
 7. Слімаковський О.В., Волошин О.О., Соляник І.М. Фізичне виховання студентської молоді у контексті принципів і положень Болонської декларації // Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи: Монографія / За заг. Ред. М.Лук’янченка, А.Матвеева, А.Подольськи, Ю.Шкрєбтія. – Дрогобич: КОЛО, 2007. – С. 120-123.
 8. Ямилова Е.А., Харьковская Л.В. Болонский процесс и специфика украинского образования // Здоров’я і освіта: проблеми та перспективи: Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції за ред. Рибковського А.Г. – Донецьк: ДонНУ, 2006. – С. 27-28.

Л.П.Нестеренко

НИКОЛАЙ РЕРИХ О РОЛИ ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В статье автор раскрывает педагогические идеи Николая Рериха. Основное внимание обращается на роль образования в формировании растущей личности. Выделяются три важнейших аспекта: состояние образования в стране, роль школы и учителя в

воспитании, отношение государства к учителю как носителю общечеловеческих ценностей.

In the article an author exposes the pedagogical ideas of Nick Rerih. Basic attention applies on the role of education in forming of growing personality. Three major aspects are selected: state of education in a country, role of school and teacher in education, relation of the state to the teacher as the transmitter of common to all mankind values.

Проблема роли школы и учителя в формировании гражданственности всегда имели первостепенное значение. Известны точки зрения различных современных педагогов-исследователей, ученых. Но, как нам представляется, есть смысл обратиться к идеям выдающихся представителей культурного наследия, которых, на первый взгляд, мы не ставим в один ряд с известными именами ученых-педагогов. Одним из ярких имен, которого по праву можно отнести к великим педагогам-гуманистам, есть имя Николая Константиновича Рериха. Целью нашей статьи есть раскрытие гуманистических идей Николая Константиновича Рериха об учителе, о школе, об образовании в целом.

Николай Рерих является основателем синтетического гуманистического учения Агни-йога. В 1920 году вместе со своей женой Еленой Шапошниковой создает Институт объединенных искусств в Нью-Йорке, целью которого было распространение гуманистических идей в области воспитания и обучения. Отстаивая роль научного образования как главного средства общего развития личности, Рерих указывал, что основным условием его "плодотворности" может быть только высоконравственное содержание педагогического процесса. По его мнению, только целостность и единство процесса воспитания и образования будет способствовать выработке у личности разумного отношения к миру, означающего осознание законов мироздания, общества, умения думать и действовать в сочетании с ценностями жизни.

Анализ ряда философско-педагогических трудов Н.Рериха, в частности, "Борьба с невежеством", "Культурность", "Любите книгу", "Мудрость радости", "Народный учитель", "Община", "Пашня культуры", "Учительство", позволил нам выделить основные педагогические аспекты, которые красной нитью проходят через творчество великого мыслителя. Во-первых, это озабоченность состоянием образования как составляющей общечеловеческой культуры. Второй аспект заключается в раскрытии роли школы в развитии и формировании растущей личности. И, наконец, третий

аспект – отношение государства к учителю как носителю общечеловеческих знаний.

Проблемы образования Николай Рерих рассматривал в единстве с политической платформой государства. В работе “Народный учитель” он подчеркивал мысль о том, что должна быть планомерность образования для будущего. Духом гуманизма пронизано его требование строить образование на принципе народности: “Идея, что дети разных общественных классов должны быть воспитываемы и обучаемы в школах разного типа, утверждает касту и делает народность недостижимой. Обычно это не что иное, как глубокий снобизм. Вы не можете образовать народ, воспитывая его на классовых предрассудках и утверждая классовые различия” [1, с.549]. Эта мысль подчеркивает глубочайший гуманизм и интернационализм педагогических идей Н.Рериха. Цитируя Я.Корчака, Н.Рерих отмечал: “Реформировать мир – прежде всего, реформировать образование” [3, с. 102]. Он был убежден в том, что жесткая система образования, как правило, порождает у детей протест, который может выражаться в разных формах: раздраженности, агрессии, безразличия к учебному процессу, ненависти к учителю. Как результат – в сознание ребенка на всю оставшуюся жизнь внедряется отвращение или безразличие к процессу познания. Сфера образования есть основа мировоззрения, национального самосознания и гражданского воспитания, источник духовного, интеллектуального, культурного и профессионального развития народа в целом и сообщества как духовной опоры государства.

Гуманистическая педагогика Николая Рериха исходила из двух четко выраженных ориентиров:

1. Для какого вида общества воспитывать и образовывать новое поколение.
2. Кого воспитывать и образовывать, каким духовным или бездуховным содержанием вооружать детей, чтобы лучше служить целям данного общественного идеала.

По мнению Николая Рериха, знания должны приобрести иное качественное назначение: сливаясь в одно русло познавательного процесса, они должны служить воспитанию новой личности. Именно знания всегда должны нести в себе моральное содержание, быть воспитывающим фактором. Педагогика гуманизма предполагает, что назначение любой научной дисциплины, как составной части культуры, заключается в духовном обогащении личности, иначе такая дисциплина не имеет права быть в содержании образования. Знания

должны нести добро и красоту в жизнь каждого человека, раскрывать, углублять и расширять его сознание. При этом Н.Рерих выдвигал принцип опережающего воспитания в учебном процессе: “Воспитание должно предшествовать образованию, вести его, направлять. Пусть воспитание идет впереди образования” [3, с. 138].

Н.Рерих был убежден в том, что гуманизм образования заключается в культуре: “Культура есть почитание света. Культура есть любовь к человеку. Культура есть благоухание, сочетание жизни и красоты. Культура есть синтез возвышенных и утонченных достижений. Культура есть оружие Света. Культура есть спасение. Культура есть двигатель. Культура есть сердце. Если соберем все понятия “культуры”, мы найдем синтез действенного Блага, очаг просвещения и созидательной красоты. Культура как истинная духовная ценность бессмертна” [1, с. 234-235].

Ряд ученых склонны к тому, чтобы понятие “культура” заменить словом “цивилизация”. Но слово “культура” в своей основе имеет глубокое духовное значение, тогда как слово “цивилизация” имеет своим основанием гражданское, общественное строение жизни. Вместе с тем “камни” великих цивилизаций укрепляют твердыню Культуры. Культура есть сознательное познание, духовная утонченность и убедительность. Гуманизм педагогики в том и заключается, чтобы прекрасное и просветительское нести ребенку через учебные дисциплины. Так, в своей работе “Культурность” Николай Рерих подчеркивал мысль о том, что “каждый культурный человек будет справедливым. Все, что облагораживает, возвышает, просвещает, объединяет и созидает, украшает нас и нашу жизнь – все это идет от светлого источника Культуры” [1, с. 256].

Николай Рерих был убежден в том, что гуманистическая педагогика получит свое воплощение в практической жизни только при условии изменения содержания образования и воспитания, По мнению известного педагога и философа, оно должно исходить из коренных целей духовной эволюции Индивидуальности и самого Космоса. Человек есть мера всех вещей: новое знание должно исходить из человека, служить человеку, его духовным целям, оно должно “очеловечиться”. Поэтому, как считал Рерих, должен измениться и сам набор учебных дисциплин в школах и вузах, а содержание оставшихся учебных дисциплин должно самым решительным образом обновиться светом новых знаний. Он настаивал на том, чтобы самым главным предметом во всех учебно-

воспитательных учреждениях было Человекознание – как синтез всех культурных достижений человеческого гения.

На вопросы: “Кто же главный в деле образования и просвещения?”, “Кто главный в школе?” Николай Рерих отвечал: “Учитель!”. В 118 положении книги “Община” он пишет: “Могут спросить: “Какие признаки учителя ценить? ...Надо предпочесть того учителя, который идет новыми путями. Каждое слово его, каждый поступок его несет на себе печать незабываемой новизны. ... Не подражатель, не толкователь, но мощный каменщик новых руд. Нужно принять за основание зов новизны” [2, с. 53].

В своих работах “Народный учитель”, “Учительство” и других Рерих критикует государственный строй за ненадлежащее отношение к школе, к учителю: “Государство, направленное на созидание, на позитивное решение житейских проблем, не может игнорировать положение учителя. Игнорируя положение педагога, государство будет игнорировать положение всего своего юношества. ... Ведь люди хотят, чтобы учитель не только преподавал хорошо, чтобы не только обладал постоянно пополняемыми знаниями, но чтобы учащиеся любили своего учителя. Любовь неразрывна с уважением, и само государство обязано создать для педагогов особо уважаемое положение” [1, с. 252]. Н.Рерих убеждал руководителей государства в том, что педагог есть друг позитивного творящего правительства, ибо учитель существует для постоянного созидания и утверждения человеческого достоинства. В работе “Учительство” он обращается к народу: “Мы ожидаем от учителя и терпения, и неустанного труда, и постоянного обновления, и в то же время мы не заботимся о том, чтобы эти высокие условия и запросы были достаточно обеспечены” [1, с. 253]. Понятие учителя далеко проникает во всю жизнь за пределами школьного общения и поэтому забота о нем должна быть особенная: “Если в хорошие, в благополучные времена государство вправе ожидать всевозможного улучшения положения педагогов, то во времена материальных и духовных кризисов положение тружеников просвещения должно быть сугубо охранено” [1, с. 253]. И далее Рерих снова выступает в защиту учителя и его положения в обществе. Образование должно существовать прекрасно, и учителя должны быть благоустроены, как достойно в прогрессивном позитивном государстве.

Таким образом, на основе анализа основных педагогических идей Николая Рериха можно сделать вывод о том, что вопросы образования красной линией проходят через все его творчество.

Особое место в его творчестве занимают вопросы отношения государства к школе и учителю. Гуманистические идеи Н.Рериха актуальные и в настоящее время. Подтверждением этого является создание Института Человекознания на основе учения Живой Этики, основной задачей которого является разработка методических рекомендаций, которые помогли бы практическому работнику интегрировать научные и духовные знания.

Литература

1. Рерих Н.К. Держава света. – М.: Изд-во Эксмо, 2006. – 848 с. – (Антология мысли).
2. Рерих Н.К. Община / Н.К.Рерих. – Харьков: “Фолио”, 2004. – 222с.
3. Уроки Добрых Знаний: Тридцать уроков по Основам Миропонимания. Педагогическая концепция Новой Школы в свете Учения Живой Этики (по материалам второй сессии Института Человекознания). – Томск: Знамя Мира, 1997. – 270 с.

Н.Є.Нікульнікова

ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ КООПЕРАТИВНИХ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ

Важливим компонентом навчального процесу виступають різноманітні форми дидактичної комунікації. У контексті традиційної системи навчання у вищих навчальних закладах склалися різні дидактико-методичні моделі (лекційно-семінарська, лекційно-залікова, пояснювально-ілюстративна тощо), які мають певні відмінності. Разом з тим слід підкреслити, що усі гілки традиційного навчання об'єднують одне – студент навчається на репродуктивно-відтворювальному рівні, за якого творчість зведена до мінімуму. Для таких дидактичних моделей визначальним є те, що вони розглядають студента виключно як об'єкт педагогічних впливів [4].

Розвиток суб'єктної позиції багато у чому залежить від сформованості мотивації, ціннісних орієнтацій та настанов студентів. При цьому вирішального значення, в умовах вузівського навчання, набувають форми організації навчального процесу, яким притаманна спрямованість на активізацію пізнавальної сфери особистості, формування креативності, самостійності. На думку широкого кола дослідників саме формам кооперативного навчання належить особлива роль щодо розв'язання вказаних завдань.

Мета статті – розкрити педагогічні можливості форм кооперативного навчання у сучасному вищому педагогічному закладі як

засобу активізації пізнавальної діяльності студентів та формування вмінь навчального співробітництва.

Одним із ефективних шляхів удосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців виступає широке упровадження у навчальний процес різноманітних форм навчального співробітництва викладача зі студентами, студентів один з одним. Значні педагогічні можливості у цьому плані притаманні такій формі організації навчального процесу, як кооперативне навчання.

Кооперативне навчання уявляє собою форму організації навчального співробітництва, що сприяє виникненню особливих умов та реалізації специфічних способів взаємодії учасників навчального процесу, спрямованих на колективний пошук і розв'язання пізнавальних задач, які ставить педагог або формулюються колегіально групою студентів.

Кооперативне навчання базується на специфічних принципах:

1) позитивної залежності, що потребує від студентів усвідомлення відповідальності за власне навчання та навчання інших членів групи; 2) взаємодії, тобто створення для студентів реальних умов для допомоги один одному; 3) індивідуальної незалежності, що передбачає необхідність демонстрації кожним студентом результатів власної роботи; 4) соціальної взаємодії, що вимагає від кожного члена навчальної групи позитивно розв'язувати проблеми та конфлікти, які можуть виникати у процесі спільної діяльності; 4) перспективності – коли члени групи не тільки оцінюють власну роботу, але й висувають шляхи її вдосконалення [3].

З середини ХХ століття у світовому освітньому просторі все більшого поширення набувають різні форми навчальної взаємодії. Так, у навчальних закладах США стають популярними ідеї спільного (кооперативного) навчання. Технологія такого навчання розвивалась, завдяки зусиллям науково-педагогічних центрів при Університеті Джона Хопкінса (Балтимора) під керівництвом Р.Славіна, Університеті штату Міннесота під керівництвом Р. і Д.Джонсон, Університеті Каліфорнії під керівництвом С.Кагана [2].

У навчальних закладах Франції у 70 – 80-х роках почала застосовуватися така форма організації навчального процесу, що спрямовувалася на індивідуалізацію навчання, подолання пасивності студентів, зростання результативності навчання, і отримала назву “незалежна праця”. Сутність цієї форми організації навчального співробітництва полягала у наступному. Викладачі рекомендують невеликі групи студентів загальну тему; кожен предметник формулює в

ній свою підтему. Студенти розподіляють обов'язки та готують звіт про проведену роботу ("міні-мемуари"). У процесі "незалежної праці" студенти можуть розраховувати на консультації будь-кого з викладачів. Після перевірки та оцінювання "міні-мемуари" включалися до методичного фонду навчального закладу [3].

Активний пошук удосконалення викладання та навчання вели у 60-80-х роках російські учителі-новатори (В.К.Дьяченко, А.С.Соколов та інші), які запропонували методику "колективного способу навчальної діяльності". Суть цієї методики полягає в тому, що кожен студент за допомогою товаришів отримує шанс розширити свої власні знання. Методика проведення занять згідно моделі "колективного способу навчальної діяльності" включала такі етапи: 1) кожен студент обирає одне з понять, що вивчається у ході роботи над темою; 2) запитує товаришів, що їм відомо стосовно цього поняття; 3) після цього "дослідники" кожного конкретного поняття збираються у малі групи та намагаються дати йому спільну характеристику; 4) на завершення результати записується та здаються викладачу [1].

На сучасному етапі склалися певні підходи до організації кооперативного навчання через навчальний діалог, розробку проєктів, модеративний семінар. Засобом реалізації виступає частіше за все інтерактивна взаємодія учасників освітнього процесу. За даними відомої української дослідниці О.Пометун саме інтеракція розглядається як інструментарій активізації навчальної діяльності учнів [7].

Кооперативні форми спрямовуються на опрацювання накопиченого досвіду групою студентів. При цьому індивідуальний та узагальнений колективний досвід виступає найважливішим джерелом навчального пізнання.

У порівнянні з традиційним в інтерактивному навчанні змінюються і форми взаємодії з викладачем (тьютором): його активність поступається місцем активності учасників, оскільки головна мета – створення умов для реалізації ініціативи самих студентів, їх навчального співробітництва.

Викладач в умовах кооперативного навчання виконує декілька ролей. Виступаючи в якості лектора-експерта, він викладає новий матеріал, демонструє слайди, відповідає на запитання. У ролі організатора – забезпечує взаємодію учасників з соціальним та фізичним оточенням: комплектує групи, координує виконання завдань, готує мініпрезентації. У ролі консультанта-фасілітатора (помічника) звертається до індивідуального досвіду учасників,

спонукає їх вести пошук нових даних для розв'язання поставлених задач, формулювати нові підходи.

З точки зору приведених характеристик до числа форм кооперативного навчання можна віднести: “мозковий штурм”, рольові та ділові ігри, дискусії, дебати, роботу в малих групах, тренінги [5].

Практичній реалізації та апробації форм кооперативного навчання студентів спеціальності “Початкове навчання” психолого-педагогічного факультету ЛНПУ імені Тараса Шевченка та Стаханівського педагогічного коледжу при ЛНПУ передувало вивчення питання ставлення викладачів та студентів до цієї форми організації навчального процесу. Отримані нами результати у цілому збігаються з точкою зору, що викладена у літературі іншими дослідниками.

Як зазначають Є.Шиянов та І.Котова, випускники вищих педагогічних закладів, у тому числі “масовий вчитель”, у переважній більшості не вміють перебудувати власну навчально-виховну діяльність на основі діалогічного підходу, який вимагає від педагога більш високого рівня майстерності, більших морально-психологічних і часових затрат у порівнянні з моносуб'єктним підходом. Це пов'язано, на думку авторів, з мінімальною представленістю у професійному досвіді та особистісному просторі як викладачів вищої школи, так і студентів усього того, що забезпечує створення та реалізацію механізмів суб'єкт – суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу на основі діалогу [6].

Дійсно, реалізація діалогічного підходу у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів пов'язана з певними труднощами. Як показали проведені нами опитування серед викладачів та студентів, що більше половини респондентів оцінюють діалогічний стиль організації навчального процесу в умовах існуючої практики як нереальний. Проаналізуємо отримані дання більш докладніше.

У відповідях викладачів на питання анкети зазначалося, що навчальний діалог у процесі проведення навчальних занять з педагогічних, у тому числі дидактико-методичних дисциплін, сьогодні утруднюють наступні причини:

- організація навчальних занять діалогічного характеру потребує значних часових витрат, тому їх проведення або вкрай обмежене, або взагалі не можливе, по скільки згідно з навчальним планом кількість аудиторних годин, у тому числі, і годин на практичні заняття з дидактики та методик початкового навчання, суттєво скорочена;

- ефективність занять, що проводяться у діалогічній формі, значною мірою залежить від підготовленості студентів, попереднього опрацювання ними нової літератури та інших джерел інформації, яких сьогодні недостатньо або вони застарілі, тому така форма занять унеможлиблюється або їх проведення має формальний характер;
- навчальний діалог потребує від студента активної пізнавальної позиції, зацікавленості, умотивованості, а також володіння вміннями навчально-пізнавальної, комунікативної, аналітично-рефлексивної, діяльності що на сьогодні відсутнє у значній частині студентів у зв'язку з їх слабкою загальноосвітньою підготовкою;
- застосовування інтерактивних, у тому числі кооперативних форм навчання, потребує спеціально обладнаних навчальних аудиторій з відповідними меблями, які забезпечують мобільне формування мікрогруп та їх оперативне переструктурування, а також новітніх засобів унаочнення: відеопрезентер, фліп-чарти, мультимедійні дошки тощо.

Опрацювання анкет студентів показало наступне. На питання “Як Ви розумієте, що таке кооперативне навчання” 68% респондентів відповіли, що вони практично нічого не знають про таку форму організації навчальної роботи і ніколи з нею не стикалися. Разом з тим, у тієї частини, що висловила часткове розуміння цього виду навчання, має місце досить чітке уявлення про вміння та особистісні якості, які необхідні для “навчання разом”. Серед таких частіше за все студенти вказували: комунікабельність, вміння слухати іншого, вміння йти на компроміс, індивідуальна незалежність, вміння чітко висловити власну думку, відповідальність, рівноправність, доброта, взаєморозуміння. Серед умов, що забезпечують ефективне упровадження кооперативного навчання студенти виокремили як найважливіше – це рівень демократичності організації діяльності під час навчальних занять. Досить тривожним є показник, що близько 50% вказали на практичну відсутність партнерських відносин і, перш за все, в системі “викладач-студент”. Обчислення загального індексу задоволеності навчальним процесом у вузі виявило наступні результати: задоволеність ставленням викладачів до студентів (0,67), можливість співпрацювати на заняттях (0,43), рівнем демократичності у відношеннях студентів та викладачів під час навчальних занять (0,48), мікрокліматом на факультеті, у академічній групі (0,72). При цьому понад 50% студентів вказали, що їм сучасна система навчання у вузі не подобається, і було б краще повернутися до традиційної системи. Головним негативним фактором студенти вказали

“необхідність багато працювати самостійно”. Лише 23% респондентів виявили цілком позитивне ставлення до навчання у сучасному ВНЗ.

У соціально-педагогічному контексті кооперативне навчання сприяє розвитку у студентів вміння бачити і відмічати успіхи один одного, працювати єдиною командою, підтримувати спільні прагнення щодо завершення роботи, бути толерантними у співробітництві, незважаючи на індивідуальні відмінності.

Література

1. Гузеев В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии. – М., 2001. – С. 26-42.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К., 2003. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире. – М., 1999. – С. 134-141.
3. Євдокімов О.В. Ефективність нових технологій організації навчання студентів // Педагогіка і психологія. – 1997. – №2. – С.166-165.
4. Еримбитова С., Маджуга А. Использование интерактивных (диалоговых) технологий обучения в процессе творческого саморазвития личности учащихся // Alma mater. – 2003. – №11. – С. 48-50.
5. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. – Ростов н/Д., 1995.
6. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. – К., 2007.

М.В. Опачко

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

В статье рассматриваются перспективы дальнейшего развития системы высшей профессиональной подготовки учителей физики. Модернизация образования предполагает разработку нового программно-методического обеспечения процесса подготовки.

The author of the article considers the issues of prospects of further development of the system of higher professional training of physics teachers. It has been stated, that the process of education modernisation pre-supposes the development of the newest programme-methodical provision for the process of training.

Визначальною рисою модернізації вищої школи на сучасному етапі розвитку суспільства є входження вітчизняної вищої освіти у

ЗЄВО. Трансформація загальноєвропейської парадигми підготовки сучасного вчителя як особистості, здатної працювати в умовах несталого розвитку, швидкоплинних змін, постійного саморозвитку і творчого пошуку в умовах вітчизняної системи підготовки педагога передбачає реформування та оновлення змісту підготовки на принципово нових методологічних, науково-методичних та інформаційно-технологічних засадах.

Актуальність проблеми впливає з наявності ряду протиріч між:

- потребою у реформуванні вітчизняної системи освіти в контексті Болонських угод та відсутністю науково-методичного, матеріально-технічного супроводу реорганізації процесу;
- переходом до навчання за кредитно-модульною системою та відсутністю обґрунтованих змістових модулів, що складають сутність професійно-фахової підготовки педагога;
- зростанням ролі самостійної роботи у змісті підготовки та відсутністю тематики системи самостійних робіт, індивідуальних проєктів, пошуково-дослідницьких, реферативних робіт, а також стандартизованих тестових завдань тощо.

Метою нашої теоретичної розвідки є обґрунтування стратегії розвитку вищої природничо-математичної освіти.

Для досягнення мети слід було виконати наступні завдання:

1. Проаналізувати стан та перспективи розвитку природничо-математичної освіти.
2. Визначити складові підготовленості вчителя фізики до професійної діяльності в сучасних умовах розвитку освіти.

Обґрунтування стратегії розвитку вищої освіти, в тому числі і природничо-наукової передбачає визначення її вектора на основі аналізу методологічних узагальнень, що розробляються філософією освіти.

Загальними тенденціями розвитку освіти в сучасних умовах інформатизації суспільства науковці визначають:

- фундаменталізацію – як відповідь на виклик глобалізації і умову зростання суспільства, нації, держави і передбачає посилення значення дисциплін фізико-математичного профілю, хімії і біології (а також інформатики) як у перспективній загальноосвітній, так і професійній підготовці людини до життя. Йдеться про нарощування природничої і математичної підготовки школярів і відповідно, майбутніх педагогів. Так у висловлюваннях провідних російських учених, серед яких Ж.Алфьоров

(Нобелівський лауреат), означена проблема інтерпретується як така, що створює загрозу національним інтересам Росії” [Андрущенко В.П. – К., 2005. – С.560];

- гуманітаризацію, як реалізацію принципу гуманізму – єдиного і головного, завдяки якому стає можливим майбутнє для відмінностей, багатовимірною і разом з тим внутрішньо єдиною світу і передбачає формування світогляду, ціннісних орієнтацій людини, введення в контекст підготовки фахівців національних і загальнолюдських цінностей, формування духовності людини;
- екологізацію, що ґрунтується на гармонії людських природних й техніко-технологічних пріоритетів і передбачає створення передумов для формування особистості – носія ноосферного типу світогляду.

Окреслені тенденції розвитку освіти ХХІ століття посилюють потребу у розв’язанні національних освітніх проблем, серед яких розробка сучасного класифікатора спеціальностей, введення двоступеневого навчання (перший – до отримання першого наукового ступеня бакалавра, другий – після його отримання), введення загальноєвропейської системи перезарахування кредитів (ECTS), підвищення якості освіти, ефективності освітніх послуг, усунення значного розриву між рівнем знань випускників загальноосвітніх шкіл і вимогами вузів тощо.

Організаційно-структурні зміни до яких належать зміни у: освітньо – кваліфікаційних рівнях; переліку педагогічних спеціальностей; мережі вищих педагогічних навчальних закладів; змісті підготовки мають враховувати:

- відкриття навчальних закладів різних типів;
- запровадження профільного навчання у старшій школі;
- потребу у підготовці педагогічних працівників за поєднаними спеціальностями (близькі за змістом освіти спеціальності, що взаємно доповнюють одна одну);
- потребу у підготовці вчителів до викладання *навчальних предметів варіативного компоненту навчального плану та проведення позашкільної і позакласної роботи;
- потребу у відтворенні, відродженні та розбудові регіональних центрів педагогічної науки.

Модернізація змісту підготовки педагога, основними складовими якої є: фундаментальна, психолого-педагогічна, методична, інформаційно-технологічна, практична, соціально-

гуманітарна, що передбачає вироблення нової методології методичної підготовки. При цьому методична підготовка повинна:

- реалізуватись не лише через відповідну навчальну дисципліну і не зводиться до неї, а розглядатися як основний принцип при викладанні фундаментальних дисциплін на педагогічних спеціальностях;
- базуватись на сучасних технологіях навчання, у першу чергу, йдеться про інформаційно-комп'ютерні технології; (інформаційно-технологічна підготовка має бути наскрізною);
- охоплювати систему дидактичних, педагогічних, виховних технологій.

Сутність модернізації змістової підготовки педагога відображена у системі вимог до особистості вчителя. Це повинна бути особистість здатна:

- успішно функціонувати в умовах постійних змін; приймати змінність як сутнісну характеристику власної життєдіяльності, продукувати та виявляти інноваційний тип мислення, культури, поведінки з урахуванням необхідності у переорієнтації навчального процесу із засвоєння базових знань на вироблення умінь і навичок використання цих знань на практиці;
- розуміти, уміти і сприяти формуванню особистості дитини, що в свою чергу передбачає врахування і дотримання у процесі підготовки педагога вимог і умов, які б відповідали формуванню особистісної зрілості педагога в умовах функціонування освітнього середовища за типом педагогічної майстерні;
- конструювати свою діяльність на інноваційності, як типи життєдіяльності людини на противагу інертності, консерватизму, на основі дитиноцентризму, що зорієнтований на дитину як повноцінну особистість, рівноправного члена суспільства, визнає її індивідуальність і створює необхідні умови для становлення і розвитку;
- вчитися протягом життя і навчати цьому своїх учнів, що передбачає проектування навчального процесу у вузі на основі сучасної науки, новітньої методики, педагогічної майстерності і високих педагогічних технологій (йдеться про педагога не як про носія парадигмального наукового знання (нормативного), а носія мікпарадигмального знання);
- до спілкування (живого діалогу), в тому числі, і іноземною мовою (або, навіть і кількома); до організації взаємодії у дитячому і

студентському середовищах, що передбачає формування умінь і навичок міжгрупової, міжособистісної взаємодії, володіння прийомами перцепції, атракції, контактної взаємодії тощо.

Реалізація окреслених вимог передбачає:

- удосконалення системи підготовки майбутніх студентів шляхом подолання значного розриву між шкільною програмою та університетськими вимогами;
- суттєве поліпшення психолого-педагогічної підготовки;
- посилення практичної складової підготовки шляхом розробки та впровадження у змісті методичної підготовки майбутніх учителів фізики курсів “Дидактичні технології”, “Технології виховання”, а також введення на педагогічних спеціальностях перманентної педагогічної практики, починаючи з 3-4 семестру (як у європейських вузах; проблемним питанням є забезпечення відповідними базами практик);
- розробку системи завдань для СРС, тем для індивідуальних завдань, при цьому, студентам педагогічних спеціальностей варто пропонувати тематику кваліфікаційних і дипломних робіт дидактичного змісту, а не суто природничо-наукового; або природно-наукової тематики з пропозиціями, методичними рекомендаціями, щодо впровадження результатів наукового дослідження у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи (розробка нових факультативів, програм для розвитку творчого потенціалу особистості учня та ін.);
- розробку системи тестових завдань, які дозволяють оцінювати рівень знань студентів, інша справа, як оцінювати практичні знання і навички.

Виокремлені положення щодо стратегії і тактики вирішення проблеми модернізації підготовки вчителів природничо-математичних дисциплін в класичному університеті дозволяють визначити систему конкретних першочергових завдань:

1. Розробити змістові модулі навчальних дисциплін, що складають зміст професійно-фахової підготовки педагогів.
2. Розробити систему СРС та стандартизованих тестових завдань, а також обґрунтувати механізми оцінювання знань студентів (критерії оцінювання, різномірні завдання тощо).
3. Розробити критерії оцінювання для стандартизованих випробувань, спрямованих на визначення рівня практичної підготовки майбутнього педагога.

4. Організувати лекторій для викладачів “Впровадження інноваційних технологій навчання у ВНЗ”.
5. Розробити програми, спрямовані на перепідготовку вчителів, підвищення їх педагогічної майстерності.

Отже, перспективи розвитку системи вищої професійно-природничої освіти пов'язані із модернізацією змісту підготовки студентів з урахуванням сучасних світових тенденцій розвитку освітніх систем та розбудовою єдиного освітнього європейського простору. Удосконалення змісту підготовки у відповідності до вимог часу передбачає виконання низки завдань організаційного, управлінського, соціально-педагогічного, психолого-дидактичного характеру, результатом яких має бути створення нового програмно-методичного забезпечення системи підготовки вчителя природничих дисциплін.

О.Є. Остапчук

ІДЕЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ

В статье исследуются феномен самореализации учителя, условия подготовки учителя в парадигме готовности к самосовершенствованию и профессиональной самореализации. Представлена характеристика организационно-педагогической системы, ориентированной на формирование у будущего учителя механизма профессиональной самореализации.

The phenomenon of professional self-realization, the conditions of preparation of the teacher to self-improvement are investigated in the article. The characteristics of organizational-pedagogical system of formation of mechanisms of professional self-realization reveals is represented.

Зростаючі вимоги суспільства до якості освіти і педагогічного професіоналізму обумовили пріоритетну спрямованість фахової підготовки майбутніх учителів на підтримку розвитку їх особистісно-професійного потенціалу, на забезпечення умов для конструктивного розв'язання ними завдань педагогічної практики. Результатом таких перетворень є перенесення в освітніх системах акцентів з масових педагогічних явищ на самоцінність особистості, вивчення можливостей та умов індивідуального розвитку й самореалізації.

Разом з тим, жорстка прив'язка педагогічної освіти до абсолютно точних, гранично закритих технологій довела свою

неефективність. У випускників педагогічних вузів відсутні уміння: формулювати концептуальну позицію і розмірковувати з приводу нових знань, виділяти і критично оцінювати проблематику питання, представляти і мотивувати різні методологічні позиції для її розуміння, демонструвати методологічні уміння встановлення зв'язків причин і наслідків, джерел різних смислів педагогічних явищ.

Тому склалися певні передумови для розгляду професійно-педагогічної підготовки учителя в парадигмі готовності до самовдосконалення і професійної самореалізації, що зумовило перехід до нових технологій навчання, орієнтованих на варіативність, суб'єктність, індивідуально-творчі, особистісно-центровані форми і методи підготовки.

У загальнопедагогічному аспекті феномен самореалізації вчителя використовується у висвітленні сутності професійно-педагогічної культури, педагогічної творчості, педагогічної майстерності, педагогічного покликання, педагогічної обдарованості, професійно-педагогічного потенціалу, професійного становлення, особистісного і професійного розвитку вчителя, культуротворчої особистісно орієнтованої освіти, розвитку професійної індивідуальності вчителя (А.Алексюк, Ш.Амонашвілі, Г.Балл, І.Бех, О.Бодальов, Є.Бондаревська, В.Буряк, Б.Гершунський, І.Зязюн, В.Кан-Калік, Л.Кондрашова, С.Сисоева, В.Сластьонін та ін.).

Різні підходи до визначення професійної самореалізації вчителя та використання цієї категорії демонструють велику варіативність, яка зумовлена тим, що професійна самореалізація вчителя виступає одночасно як характеристика цілісності його особистості та рівня його соціальної активності, що виявляється в педагогічній майстерності, творчості, професійно-педагогічній культурі.

У результаті вивчення еволюції поняття "самореалізація особистості" визначено основні характеристики цього феномену: він ґрунтується на самопізнанні власного потенціалу, спрямованості на саморозвиток особистості на підставі самовизначення, на досягненні компетентності, самоорганізації (як мобілізації власної мотивації, когнітивних ресурсів, поведінкової активності), ототожненні з творчою діяльністю; визначається предметною реальністю соціально значущого внеску особистості в обрану сферу життєдіяльності, відповідальністю особистості за його наслідки. Сутність професійної самореалізації вчителя концентрується в його професійній індивідуальності та визначається як усвідомлена, цілеспрямовані

об'єктивація індивідуального професійно-педагогічного потенціалу вчителя в педагогічному процесі співтворчості з учнями.

Професійна самореалізація витлумачується як активний, свідомий процес, сутність якого полягає у цілеспрямованому саморозвитку особистісних і професійних якостей, самопізнанні і продуктивному використанні особистістю власного потенціалу у професійній діяльності з метою поступового підвищення її ефективності; це здатність проявити себе в професійній діяльності на межі своїх можливостей, довести собі та іншим на що здатний, спираючись передусім на власні творчі здібності. Самореалізація – це спосіб розширення власного поля можливостей.

Незважаючи на значну кількість психолого-педагогічних досліджень, проблема формування готовності у майбутніх учителів до професійної самореалізації у вищих педагогічних закладах ще недостатньо досліджена у теоретико-методологічному аспекті, не розкрита сутність поняття професійної самореалізації вчителя у контексті особистісно-орієнтованої професійної підготовки, його структура і модель формування.

Аналіз умов, спрямованих на забезпечення продуктивної професійної самореалізації майбутніх учителів, на реалізацію потреб педагога в становленні його як суб'єкта особистісно-професійного розвитку, дозволив виявити протиріччя:

- між сучасними вимогами до особистісних і професійних якостей майбутнього учителя і недостатнім врахуванням цих вимог в процесі професійної підготовки;
- між прагненням педагога до актуалізації індивідуального потенціалу професіоналізму і недостатнім володінням способами саморозвитку і професійної самореалізації, які забезпечують ефективність педагогічної діяльності;
- між актуальністю формування культури самопроєктування і готовності особистості до її саморозвитку як необхідного компонента загальної і професійно-педагогічної, культури, важливої професіографічної характеристики педагога, з одного боку, і відсутністю теоретичних розробок змісту педагогічного процесу формування такої готовності у майбутніх педагогів, з іншого.

Професійна підготовка майбутнього учителя до професійної самореалізації ґрунтується на методологічному визнанні пріоритетів самоцінності особистості і базується на взаємозалежності процесів саморозвитку особистісних і професійних якостей та проєктування

системи особистої педагогічної діяльності гуманістичної, багатомірної і поліфункціональної за своєю суттю, в умовах якої повною мірою відбувається самореалізація особистості учня, її збагачення і розвиток.

Зважаючи на вище сказане, професійна самореалізація має розглядатися як провідна мета освітнього процесу у вищих педагогічних закладах, а формування у студентів готовності до професійної самореалізації виступає необхідною умовою повноцінного прояву і розвитку майбутнього учителя як особистості і професіонала.

Професійна самореалізація як багатомірний процес особистісних і професійно-діяльнісних проявів повноцінно розгортається лише в багатомірному освітньому просторі. Тому професійна підготовка майбутніх учителів передбачає перебудову педагогічного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах на основі ідеї багатомірності педагогічних систем. Це забезпечить розуміння, сприймання і ставлення майбутнього учителя до педагогічної діяльності як нескінченно можливої через багатомірність проявів своєрідності особистості кожного вихованця і суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Перебуваючи в багатомірному педагогічному процесі вищої школи майбутній учитель набуває можливості досягнути багатогранність власної особистості, що виступає основою проектування професійно-діялісного поля, достатнього для особистісної самореалізації кожного учня і професійної самореалізації самого учителя.

Ефективність професійної самореалізації майбутнього учителя залежить від сформованості образу "Я-професіонал" і якості педагогічної системи, розробленої ним для виконання основних освітніх функцій. Тому дієвою основою професійного саморозвитку майбутнього учителя виступає цілеспрямоване включення його в процес особистісно-професійного самопроектування і проектування цілісної, багатомірної системи особистої педагогічної діяльності.

Зміст організаційно-педагогічної системи, спрямованої на формування у майбутнього вчителя механізму професійної самореалізації, включає наступні компоненти: аксіологічний (введення студентів у світ цінностей професійної самореалізації вчителя), когнітивний (забезпечення студентів необхідними знаннями про сутність і засоби професійної самореалізації вчителя, її змістовні й процесуальні характеристики, критерії результативності, про засоби самопізнання тощо), особистісний (розвиток у студентів рефлексивних здібностей, пізнання власного професійно-педагогічного потенціалу,

опанування засобами самонавчання, самоорганізації, самовдосконалення, актуалізація потреби в гуманістично спрямованій професійній самореалізації), діяльнісно-творчий (розвиток професійно-педагогічних умінь, які визначають операційно-процесуальний план механізму професійної самореалізації майбутнього вчителя).

В даному контексті перспективною є розробка і поширення в системі вищої педагогічної освіти технологій самопроєктування і проєктування особистого професійно-діяльнісного поля. Підготовка майбутніх педагогів через використання таких технологій створює можливість звертатися до того в особистості, що представляє найбільшу цінність для людини. Освіта, яка звернена до особистісних цінностей, більш ефективна з гуманістичної точки зору. Вона спрямовує студента до самостійної роботи над будівництвом своєї особистості і власної професійної діяльності, розвиваючи те, що найбільш чутливе до розвитку; посилює тяжіння майбутніх педагогів до виготовлення власних підходів, методів, прийомів виховання і навчання, які поєднують в собі прагнення до професійної своєрідності і бажання самореалізації в умовах власноруч розробленої педагогічної системи.

Прикладом інноваційної моделі підготовки майбутніх педагогів до продуктивної самореалізації в професії виступає проєктна модель, яка налаштована на побудову індивідуальних траєкторій професійного розвитку. Вона формується як проєктно-ігрова, в якій освіта будується як простір випереджувального імітаційного проєгування різних ситуацій, в ході якої готуються професіонали, здатні створювати нові норми і зразки, нові типи і структури діяльності.

О.В.Пахомова

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В КОНТЕКСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ВИЩИХ ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

В статтє рассматривается проблема формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в контексте компетентного подхода, анализируется широкий спектр точек зрения на проблему его внедрения и результаты,