

ОСОБИТИСНО-РОЗВИВАЛЬНІ ОРІЄНТИРИ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Вивчення педагогічних дисциплін розглядається в контексті гуманізації та гуманітаризації вітчизняної освіти. Аналізуються актуальні для підготовки педагога в умовах сучасного ВНЗ суперечності, розглянуто шляхи до їхнього вирішення. Схарактеризовано дидактичні прийоми, що забезпечують професійний саморозвиток особистості майбутнього педагога як оптимальний результат навчальної взаємодії викладача і студента.

Ключові слова: педагогічні дисципліни, викладач, студент, навчальна взаємодія, дидактичні прийоми, професійний саморозвиток особистості, професійна діяльність, професійна самоосвіта, педагогічний діалог.

Е. Жданова-Неділько. Личностно-развивающие ориентиры изучения педагогических дисциплин. Изучение педагогических дисциплин рассматривается в контексте гуманизации и гуманитаризации отечественного образования. Анализируются актуальные для подготовки педагога в условиях современного вуза противоречия, рассмотрены шаги к их решению. Охарактеризованы дидактические приемы, обеспечивающие профессиональное саморазвитие будущего учителя как оптимальный результат обучающего взаимодействия преподавателя и студента.

Ключевые слова: педагогические дисциплины, преподаватель, студент, учебное взаимодействие, дидактические приемы, профессиональное саморазвитие личности, профессиональная деятельность, профессиональное самообразование, педагогический диалог.

E. Zhdanova-Nedilko. Personal-educational guidance studying of pedagogical disciplines. The study of pedagogical disciplines considered in the context of liberalization and humanization of national education. Analyzes relevant to the preparation of the teacher in the modern university contradictions discussed steps to address them. We characterize the teaching methods that provide professional self-development of the future teacher training as the best result of interaction of the teacher

and the student.

Keywords: pedagogical discipline, teachers, students, educational interaction, teaching methods, professional self-development, professional activities, professional self-education, pedagogical dialogue.

Постановка проблеми. Сучасний педагог відповідно до потреб суспільства і держави бачиться як особистість високоосвічена, усебічно розвинена, що має здатність до професійного саморозвитку протягом усього активного життя. Проте дійсність засвідчує, що, на жаль, далеко не кожний учитель чи навіть викладач вищої школи в Україні відповідає цим вимогам, демонструючи недостатність нахилів до ефективної професійної поведінки ще на студентській лаві і не розвиваючи їх у майбутньому.

Вивчаючи пріоритети професійного становлення майбутніх педагогів шляхом співбесід та анкетування, можемо відзначити, що типовим викривленням професійних орієнтирів є сприйняття фахових дисциплін як єдино вагомих у змісті професійної підготовки, а відтак ставлення до предметів психолого-педагогічного циклу як до другорядних, малозначущих.

Не заперечуючи, звісно, важливості фахових дисциплін та їхнього значення для особистісного розвитку студента, відзначаємо, однак, що для успішної педагогічної діяльності вони дають далеко не все. Про це свідчить, зокрема, і чисельність наукових досліджень, що констатують потребу сучасної вищої школи в більш ефективних підходах до формування основ професійної майстерності вчителя в їхньому особистісному, когнітивному та операційно-процесуальному представленні.

Так, зокрема, проблемі вдосконалення педагогічної підготовки майбутнього вчителя присвячено дослідження А. Акусок (2009), І. Анненкової (2002), І. Богданової (2003), Н. Бугаєць (2002), М. Васильєвої (2003), Н. Гузій (2007), Н. Мазур (2010), Л. Міхеєвої (2005), О. Погребняк (2007), Н. Сидорчук (2001), Н. Сеньовської (2008), О. Скібіної (2010), Т. Тернавської (2009), Н. Тітаренко (2011), О. Ткачової (2014), В. Чайки (2006), О. Цимбал (2011), М. Чобітька (2007), В. Шахова (2008) та багатьох інших. Науковці розглядають питання змісту професійної

підготовки вчителя та викладача, аналізують вимоги до його особистості, розкривають шляхи формування вмінь та навичок успішної професійної діяльності, з'ясовують педагогічні умови навчання і виховання майбутнього педагога у вищій школі. У зоні уваги вчених знаходиться й формування в нього системи цінностей, що лежать в основі мотивації як професійної, так і навчальної діяльності, тісно пов'язані зі становленням професійної позиції. Проте постійні соціально-політичні зміни спричиняють потребу систематичного перегляду підходів до підготовки вчителя, їхнього переосмислення в сучасних умовах, оновлення не лише форм і методів, а й цілей викладання окремих дисциплін, актуалізації підходів, що більшою мірою відповідають запитам сучасності.

Мета: проаналізувати особливості викладання педагогічних дисциплін у сучасному ВНЗ як особистісно розвивальної взаємодії викладача і студента, що лежить в основі професійного самовиховання останнього.

Виклад основного матеріалу. Чисельні об'єктивні та суб'єктивні причини зумовлюють сьогодні незрілість професійного вибору значної частини студентів педагогічних вищих навчальних закладів. Це накладає неминучий відбиток на індивідуальні наміри щодо навчальної діяльності, її якості та результативності, зумовлює вибіркоче чи ситуативно зумовлене ставлення до опрацювання навчальних дисциплін, серед яких педагогічні далеко не завжди посідають для таких студентів значуще місце.

Свого часу відомий дослідник у галузі професійної підготовки вчителя В. Сластьонін (1976) здійснив наступну диференціацію студентів педагогічного ВНЗ:

- байдужі до педагогічної теорії і практики, часто егоїстичні в спрямованості своїх інтересів, схильні до формального виконання навчальних завдань. Потребують "спеціальної уваги, контролю і допомоги, настирливої роботи з перебудови і формування життєвих, моральних, професійних установок і педагогічних здібностей". Їх, за даними вченого, налічувалося серед студентства близько 15%;

- студенти з низьким рівнем самооцінки, слабо сформованими професійними

здібностями, з переважно "предметною" спрямованістю. Необхідно в кожного зокрема "виявити слабкі місця, надавати їм практичну допомогу, заохочувати, підказувати перспективи професійного зростання". Ця група становила понад 28% дослідженого контингенту;

- найчисельніша (понад 45%) група – студенти, зорієнтовані на оволодіння педагогічною професією і професійною майстерністю, але в яких "у структурі особистості бракує деяких якостей (ініціативи, рішучості, комунікабельності та ін.)", що мають бути сформовані в процесі навчання;

- досить рідкісна (майже 11%), але й найперспективніша група – студенти з яскраво вираженим педагогічним покликанням, яких слід мобілізувати на вирішення все більш складних педагогічних завдань, а також необхідно намагатися посилювати їхній позитивний вплив на колектив групи і курсу [4, 123–124].

Як свідчать дані спостережень за студентами – суб'єктами вивчення педагогічних дисциплін та опитування, спрямованого на виявлення мотивів вступу до педагогічного ВНЗ, сьогодні ситуація кількісно змінилася таким чином: найменш чисельними залишаються педагогічно обдаровані студенти, але й серед них досить велика частка тих, кого не можна вважати зорієнтованими на педагогічну діяльність, хто вагається щодо подальших професійних перспектив. Отже, вони потребують певної педагогічної підтримки, більш активного включення до квазіпрофесійної діяльності, аби посилити інтерес до педагогічної діяльності як такої, що є оптимальною для їхньої самоактуалізації. Що ж до інших трьох категорій, то їхніх представників у середній студентській групі відзначаємо майже порівну. Тобто майже третина студентів навчається в безпосередньому розумінні слова, маючи бажання здобути педагогічну професію і працювати в освітньому закладі. Так само близько третини проходить більш чи менш вдалий процес самовизначення, ситуативно включаючись до роботи, потерпаючи від усвідомлення власної неготовності виконувати її на високому рівні і прагнучи хоча б якось оптимізувати своє навчання (нестійкий рівень). Решта ж зорієнтовані на себе, свої особисті запити і докладають у навчанні стільки зусиль, скільки це необхідно для підтримання умовно окресленої для себе позиції. Ці позиції, зазвичай, двох типів: індивідуалізована (мінімальної включеності до навчальної діяльності, формального виконання завдань з метою забезпечити себе як студента, проте без інтересу й особливих претензій щодо оцінки) та екстеріоризована (зорієнтованості на завоювання та збере-

ження певного статусу, особистісного визнання в групі, що не завжди пов'язано з навчанням).

У цих умовах перед викладачем постає низка завдань, від вирішення яких значною мірою залежить водночас і результат навчання конкретного студента, і навчальна працездатність групи в цілому. Їхнє вирішення, на наш погляд, ускладнюється тим, що в умовах недостатньої професійної зорієнтованості значно зменшується кількість спільних цілей, які лежать в основі навчальної взаємодії, або ж по-різному усвідомлюються шляхи їхньої реалізації. Це тим більш вірогідно, що, як слушно зауважує В. Мозговий, зараз "масова інформатизація освіти не підкріплюється новими підходами до організації педагогічної взаємодії" [3, 156], тобто яскраво виражена в сучасній вищій освіті тенденція вступає в суперечність із традиційними способами навчання. На практиці такий стан речей зумовлює відторгнення (частіше приховане, іноді навіть неусвідомлене) проекту навчальної діяльності, який пропонується викладачем, через його невідповідність тим вимогам, об'єктом яких сам студент звик бути і які він готується в подальшому ставити щодо своїх учнів.

Тому першим, базовим завданням викладача має стати формування такого комунікативного контексту взаємин, у якому можливість конструктивного співвіднесення дії і ситуації, визначені вченими як одна з найголовніших умов взаємодії [2, 102], була б не лише реальною, а практично досяжною для більшості студентів, і вже ця більшість своєю активністю й зацікавленістю обстоювала перед меншістю доречність і доцільність такої взаємодії.

Навчальна взаємодія викладача і студента у вивченні педагогічних дисциплін являє собою процес і результат їхньої сумісної діяльності, у якій відбувається актуалізація особистісного потенціалу студента, його розвиток як суб'єкта професійної діяльності та суб'єкта конструктивного співробітництва. Вона формується на основі системи цілей навчання та способів їхнього досягнення як взаємовигідних і взаємоприйнятних. Ми обстоюємо в цьому контексті поняття вигідності як суголосності явища найбільш бажаним для особистості перспективам, що розкриваються перед нею в тих чи інших умовах. Вигідність досягнення тієї чи іншої мети визначається об'єктивними та суб'єктивними вимогами до навчання і передбачає узгодження поглядів педагога та студента на її значущі аспекти. До прикладу: успішна теоретична підготовка студента, що засвідчується при виконанні ним навчальних завдань, вигідна і йому самому,

оскільки є компонентом його професіоналізації, і викладачеві, який бачить позитивний результат своєї педагогічної праці і має змогу завершити цей її етап.

Взаємоприйнятність – узгодженість підходів до вибору форм і методів навчання та їхнього комунікативного й інтерактивного втілення, а також до мети діяльності, що може бути, на наш погляд, формально-узгодженою (нижчий рівень, коли студент зважає на установлену педагогом мету діяльності, але ставиться до неї як до вимушеної) та особистісно узгодженою (вищий рівень, коли мета, поставлена педагогом у спільній діяльності, сприймається студентом як утілення своїх особистих інтересів). Взаємоприйнятність розглядається нами як вага характеристика елементів процесу навчання, що забезпечує їхню дієвість у контексті підготовки студента до педагогічної діяльності.

Підготовку до педагогічної діяльності як дидактичний процес ми розглядаємо, насамперед, через призму завдань формування публічної особистості, що налаштована на спілкування як професійно зумовлений самовияв, усвідомлює його мету і володіє необхідним змістом та засобами. Якщо ж саму педагогічну діяльність розглядати як "особливий вид соціальної діяльності, що передбачає передавання від старших поколінь до молодших накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві" [1, 114], то слід акцентувати на ще один аспект підготовки, суто педагогічний – здатність до культурного посередництва. Саме цей аспект, за нашими спостереженнями, часто залишається поза межами навчальної взаємодії при вивченні педагогічних дисциплін, оскільки його привнесення до аудиторії вимагає значного розширення поля взаємодії, прилучення до безпосередньої реальності навчального процесу ще кількох вимірів, які для студентів, з їхнім ще незначним досвідом і недостатньо сформованим професійним світоглядом, часто є досить розмитотою абстракцією.

Культурне посередництво, як ми його розуміємо, передбачає діяльність учителя, спрямовану на відбір, адаптацію та передачу учневі надбань культури, що становлять основу для розвитку останнього як повноцінного члена людської спільноти. Отже, майбутній учитель повинен освоювати: культуру в її актуальних виявах (це, звісно, відбувається не лише на заняттях із педагогічних дисциплін); особливості учня як адресата культурного надбання (і зважити на те, що саме поняття "учень" у його усередненому розумінні – до певної міри абстракція); підстави для відбору навчально-

го змісту (узгоджуючи споконвічну суперечність між стандартом і творчістю в освіті); шляхи і засоби його адаптації (що, знову ж таки, виводить на проблему учня як особистості, його запитів і можливостей); способи його передачі (що, за нашими спостереженнями, до 80% студентів розглядають як просте озвучування інформації); урешті, свої власні особливості як комуніканта (особистісний ракурс) та педагога (діловий ракурс, який ще не до кінця прийнятий і освоєний, особливо студентом молодших курсів). Отож не в змозі процесуально забезпечити конкретизацію такої кількості нечітко представлених параметрів професійної підготовки, викладач часто іде більш традиційним шляхом: працює зі студентом не як із суб'єктом культурного посередництва, а як з адресатом, максимально формалізуючи свої вимоги.

Не відкидаючи загалом такого аспекту професійної підготовки, що здійснюється засобами педагогічних дисциплін, визнаємо, однак, його обмеженість, зорієнтованість на реалії ВНЗ, а не подальшої професійної діяльності. Тому є сенс говорити про підготовку не лише до професійної діяльності, а насамперед – про формування самоосвітньої компетентності.

За визначенням Є. Співаковської-Ваднеберг, "самоосвітня компетентність – це професійно-індивідуальне новоутворення, яке є характеристикою результату професійної освіти і виявляється в ефективній самоосвітній діяльності особистості, включає її ціннісне ставлення до предмета та продукту цієї діяльності, інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід та особистісні властивості, що обумовлюють прагнення і здатність фахівця розв'язувати професійні проблеми, якісно виконувати фахові завдання, готовність до реалізації соціально важливого завдання – навчити молоде покоління самостійно опанувати різноманітну інформацію впродовж життя [5, 42]. Дослідниця виокремлює базовим компонентом самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя єдність свідомості і діяльності, а його домінуючим блоком - низку системних характеристик: мотивацію, професійно важливі якості та інтегральні характеристики особистості: самосвідомість, індивідуальний стиль, креативність.

Виходячи з міркувань доцільності формування самоосвітньої компетентності засобами педагогічних дисциплін, вважаємо, що у їх вивченні необхідно таким чином будувати навчальні взаємини, щоб вони передбачали максимальну включеність студента до процесу професійного саморозвитку. З цієї метою доречною бачиться розробка різних форм моделювання педагогічної діяльності, яке

здійснювалося б як безпосередньо в навчальній взаємодії, так і опосередковано, через виконання аналітичних і творчих професійних завдань.

Особливу увагу приділяємо педагогічному діалогу, розглядаючи його почасті як один із цільових орієнтирів професійної підготовки педагога, а інколи – як її засіб. У викладанні педагогічних дисциплін ("Основи педагогічної майстерності", "Менеджмент ЗНЗ", "Педагогіка вищої школи") ми застосовуємо такі форми педагогічного діалогу, як:

- діалог з аудиторією. Найбільш повно моделює умови педагогічної взаємодії вчителя з учнями, сприяє тренуванню професійної уваги (концентрації, переключення, розподілу), відпрацюванню навичок встановлення і підтримання контакту; комунікативному самоаналізу; психологічному освоєнню ролі того, хто вчить, на протипагу актуальній для студента ролі того, хто вчиться;

- діалог із викладачем. Сьогодні він значно розширив свої можливості через наявність електронних засобів зв'язку, що дозволяють надавати йому перманентності - важливої характеристики, яка оптимізує процес індивідуального освоєння навчального змісту. Так, у нас стало звичною практикою на початку роботи над курсом оголошувати перелік обов'язкових і додаткових завдань для самостійної роботи, оснащений інструктивними матеріалами та посиланнями на джерела, наголошуючи, що вони можуть виконуватися вже з перших днів вивчення дисципліни; допускаються проміжні варіанти, аж до спільного рішення викладача і студента про остаточний вид, який представляється для оцінювання. Практика показує, що якась частина студентів відгукується відразу, присилає свої розробки вже за кілька днів, просить їх проаналізувати. Унаслідок такої роботи викладач оперативним отримує інформацію про своїх студентів як суб'єктів професійного становлення (їхня вмотивованість, уміння і навички, професійні знання, ставлення і переконання тощо), має змогу спілкуватися з ними в довірливому режимі, зберігаючи конфіденційність там, де цього потребує ситуація, і зумисне розголошуючи вигранні моменти взаємодії в аудиторії. Останнє розглядаємо як один із спонукальних моментів, що, наряду з іншими (обмін інформацією між самими студентами, прагнення не відстати, усвідомлення реальності допомоги від викладача, перспективи отримання вищого балу та ін.) активізує студентів, посилює потік кореспонденції, запобігає масовому відкладанню завдань на останній день. Окрім усього, незабаром у групі з'являються власні "тютюри", що вже самі організують на-

вчальний діалог з однокурсниками, консультують їх;

- діалог із собою (внутрішній особистісно-рольовий діалог). Він характерний для процесу вдумливої роботи над моделюванням ситуації педагогічної взаємодії, коли студент виступає водночас і в ролі творця-педагога, і експерта-учня (студента), що через власний досвід суб'єкта навчальної діяльності пропускає ті чи інші риси створюваної моделі, оцінює результат своєї діяльності з точки зору її адресата. Як приклад: додаткове завдання при розробці фрагменту лекції - написати конспект студента, коли, за визнанням самих авторів, часом доводиться реструктурувати частини лекції, бо конспект виходить надто громіздким чи незрозумілим, недостатньо функціональним тощо.

Висновки. Викладання педагогічних дисциплін сьогодні все далі відходить від завдань звичайного інформаційного насичення студента. Аналізуючи власний і описаний у літературі досвід, переконуємося, що одним із найважливіших орієнтирів над освоєнням навчальних курсів педагогічного циклу є професійне формування майбутнього педагога не тільки як учителя інших, а насамперед – як учителя самого себе, а оптимальним варіантом навчальної взаємодії виступає той, суб'єкти якого поступово усвідомлюють себе колегами й однодумцями.

Напрямом подальших досліджень бачимо розробку дидактичного забезпечення дистанційної педагогічної освіти на засадах інтерактивних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Євтух М. Б. Педагогічна психологія: підруч. / М. Б. Євтух, Е. В. Лузік, Н. В. Ладугубець, Т. В. Ільїна. – К.: НАУ, 2014. – 420 с.
2. Куниціна В. Н. Межличностное общение: ученик для вузов / В. Н. Куниціна, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
3. Мозговий В. Режисюра педагогічної дії: теоретичний і методичний аспекти: [монографія] / Віктор Мозговий. – Миколаїв: Іліон, 2014. – 492 с.
4. Слестінін В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / Виталий Александрович Слестінін. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
5. Співаковська-Ванденберг Є. Самоосвітня компетентність майбутнього вчителя як педагогічна категорія / Євгенія Співаковська-Ванденберг // Імідж сучасного педагога. – 2011. – № 2 (111). – С. 40–43.