

УДК 378.1:378.3

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/64-1-52>

Ірина ЖАБОРЮК,

orcid.org/0000-0002-9479-4029

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов
Державного закладу «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
(Одеса, Україна) *irinazhaboruke@gmail.com*

Людмила ТАЛАНОВА,

orcid.org/0000-0002-5011-0887

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов
Міжнародного гуманітарного університету
(Одеса, Україна) *ludmila21042010@ukr.net*

Діана ЄВТІМОВА,

orcid.org/0000-0003-4502-4826

викладач кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов
Міжнародного гуманітарного університету
(Одеса, Україна) *evtimovadi@gmail.com*

КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕХНОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО МЕТОДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ця стаття розглядає важливість впровадження принципово нової моделі підготовки майбутніх учителів як основи для формування педагогічної професійної свідомості педагога. Автор наводить приклади з експериментального курсу «Педагогіка», розробленого самим автором та протестованого на студентах, які навчалися за спеціальністю «викладач». Дослідник доводить, що курси з педагогіки, психології та методики викладання будь-якої навчальної дисципліни, які традиційно розглядаються як окремі елементи освітнього процесу, повинні бути об'єднані та інтегровані з метою формування професіоналізації інтелектуальної, емоційної та вольової сфер особистості майбутнього викладача.

Автор підкреслює, що існуюча модель підготовки вчителів зосереджена на вивченні окремих наук, їх принципів та методів, але вона не сприяє комплексному розвитку професійної компетентності. У своїй роботі автор пропонує інтегрований курс, який об'єднує основні аспекти педагогіки, психології та методики викладання. Такий підхід дозволяє студентам свідомо розуміти, як ці області взаємопов'язані та взаємодіють, а також застосовувати отримані знання та навички в практичній діяльності.

Автор провів експеримент, під час якого студенти, які вивчали цей інтегрований курс, продемонстрували вищий рівень осмисленості та глибини розуміння професійних принципів і концепцій. Вони проявили більш розвинену педагогічну інтуїцію, ефективність у застосуванні різноманітних методів навчання та вміння адаптуватися до індивідуальних потреб студентів. Таким чином, інтегрований курс дозволяє формувати професіоналізацію інтелектуальної, емоційної та вольової сфер особистості майбутнього викладача, підвищуючи якість та ефективність їх професійної діяльності.

Стаття полягає в тому, що необхідно переглянути традиційну модель підготовки вчителів та впровадити інтегровані курси, що об'єднують педагогіку, психологію та методику викладання. Це допоможе створити основу для формування комплексних професійних навичок та свідомості майбутніх педагогів, сприяючи їх успішній практичній діяльності та підвищенню рівня освіти в цілому.

Ключові слова: майбутній викладач, методична діяльність, формування педагогічної свідомості.

Iryna ZHABORUKE,
 orcid.org/0000-0002-9479-4029
 PhD in Philological Sciences,
 Associate Professor at the Department of Germanic Philology
 and Methods of Teaching Foreign Languages
 South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky
 (Odesa, Ukraine) irinazhaboruke@gmail.com

Liudmyla TALANOVA,
 orcid.org/0000-0002-5011-0887
 PhD in Pedagogical Sciences,
 Associate Professor at the Department of Germanic Philology
 and Methods of Teaching Foreign Languages
 International Humanitarian University
 (Odesa, Ukraine) ludmila21042010@ukr.net

Diana YEVTIMOVA,
 orcid.org/0000-0003-4502-4826
 Lecturer at the Department of Germanic Philology
 and Methods of Teaching Foreign Languages
 International Humanitarian University
 (Odesa, Ukraine) evtimovadi@gmail.com

A CONCEPTUAL MODEL OF A FUTURE TEACHER TRAINING TECHNOLOGY WITHIN THE FRAMEWORK OF A METHODIC APPROACH

This article discusses the importance of implementing a fundamentally new model for preparing future teachers as a basis for shaping the pedagogical professional consciousness of educators. The author provides examples from an experimental course on «Pedagogy» developed by the author and tested on students majoring in «teaching». The researcher argues that courses in pedagogy, psychology, and teaching methodology of any subject, traditionally viewed as separate components of the education process, should be integrated with the aim of forming the intellectual, emotional, and volitional dimensions of a future teacher's personality.

The author emphasizes that the existing teacher training model focuses on studying individual disciplines, their principles, and methods, but fails to foster comprehensive professional competence. In this work, the author proposes an integrated course that combines key aspects of pedagogy, psychology, and teaching methodology. Such an approach enables students to consciously understand the interrelationships and interactions among these fields and apply acquired knowledge and skills in practical teaching.

The author conducted an experiment in which students who took this integrated course demonstrated a higher level of comprehension and understanding of professional principles and concepts. They exhibited a more developed pedagogical intuition, effectiveness in applying diverse teaching methods, and the ability to adapt to individual student needs. Thus, the integrated course facilitates the professionalization of the intellectual, emotional, and volitional spheres of a future teacher's personality, enhancing the quality and effectiveness of their professional practice.

The article concludes that it is necessary to reconsider the traditional teacher training model and implement integrated courses that unite pedagogy, psychology, and teaching methodology. This will provide a foundation for the development of comprehensive professional skills and consciousness among future educators, leading to successful teaching practices and overall educational improvement.

Key words: a future teacher, teacher training methodology, forming of a professional awareness.

Постановка проблеми. Характерною рисою суспільного розвитку в даний час є швидке зростання системи освіти і виховання, перетворення їх в одну з найбільших сфер людської діяльності. Через систему освіти проходить все населення планети. Звідси особливе значення надається вивченню даної сфери діяльності суспільства, осмисленню змін, що відбуваються в ній.

В Україні криза системи освіти посилена тривалим пануванням у ній авторитарних відносин,

формалізацією та бюрократизацією управління нею, серйозним відставанням у розвитку матеріальної бази, девальвацією престижу знань, духовності; відривом змісту освіти від національної мови та національної культури.

Великим гальмом на шляху реформування національної системи освіти стали застарілі стереотипи педагогічної свідомості, що перешкоджають формуванню у вчителів потреб у науковому аналізі та проектуванні своєї педагогічної діяльності.

Ці функції, зазвичай, покладалися на педагогічну науку: дидактику і методику. Вивчення масової практики свідчить про те, що подібний розподіл функцій виявився малоефективним і не забезпечував дієвого зростання наукової, методичної та професійно-педагогічної компетентності вчителя, його самостійності та відповідальності за результати власної освітньої та виховної діяльності.

У процесі професійно-педагогічної підготовки та перепідготовки вчителів все ще переважають цінності передачі максимального обсягу знань, інформування про досягнення передового педагогічного досвіду, і лише частково вирішуються задачі розвитку психічних функцій – професіонального мислення і свідомості, формування структур внутрішнього і зовнішнього планів педагогічної діяльності.

Діагностика результативності підготовки майбутніх вчителів свідчить, що існуючий навчальний процес педагогічного вишу характеризується рядом протиріч:

- між індивідуальним творчим характером діяльності вчителя, що потребує його активної позиції вже у навчальному процесі педагогічного вишу та не розробленістю механізмів включення студента у процес аналізу та проектування різних форм навчальних занять;

- між потребою майбутніх вчителів у підготовці до реалізації варіативного змісту освіти та недостатньою розробленістю відповідних технологій навчального процесу в системі педагогічного вишу;

- між потребами практики в переході до особистісно-орієнтованого навчання в школі та слабкою підготовкою майбутнього вчителя до розробки та реалізації методик даного типу навчання;

- між комплексним характером методичного аналізу педагогічної діяльності та традиційно сформованою системою підготовки майбутнього вчителя до методичної діяльності, що не забезпечує, як правило, взаємозв'язку у викладанні психолого-педагогічних дисциплін та приватних методик.

Аналіз досліджень. Важливою прикметою часу стала криза системи освіти та виховання. Вона торкнулася і нашої держави, і розвинених зарубіжних країн, де була виявлена значно раніше. Суть світової кризи освіти, на думку відомих педагогів, філософів, футурологів, таких як І. Зілберман, І. Ілліч, Ф. Кумбс, А. Тоффлер, Т. Х'юссен та інших, полягає в невідповідності існуючої системи освіти, змісту, методів навчання та виховання нової високотехнологічно-інформаційної цивілізації, що йде на зміну індустріальному суспільству.

Ціль статті. Необхідність вирішення даних протиріч і визначає особливу значущість проблеми підготовки майбутнього вчителя до методичної діяльності.

В описі технології моделювання процесу формування методичної діяльності, її етапів та змісту уявлялося необхідним:

- послідовно і повно розкрити ті процедури, конкретні дії викладача-експериментатора, засобами яких були реалізовані виділені педагогічні умови;

- охарактеризувати, яким чином втілювалися різні моделі експериментального навчання, передбачені багатоваріантною схемою формуючого експерименту.

В даному контексті слід зазначити, що при обґрунтуванні способів реалізації умов формування структури методичної діяльності майбутніх вчителів ми виходили з того, що вони повинні бути постійно включені в ситуацію професійно орієнтованої розумової діяльності, що викликає необхідність концентрації їхньої інтелектуальної активності на трьох полюсах:

- об'єктивації змісту та способів логічної організації сучасних дидактичних теорій та методичних концепцій, що комплексно враховують багатоаспектні характеристики методів навчання;

- орієнтації їх пізнавальної активності на оволодіння оперативними схемами педагогічного аналізу, способами та засобами проектування методичних завдань та моделей;

- актуалізації особистісного сенсу у сфері вивчення та проектування інновацій, а також рефлексії та оцінки значимості стратегій професійної мислєдіяльності, закладених у моделях передового педагогічного досвіду.

Виклад основного матеріалу. Як показали результати, зміст експериментального курсу «Педагогіка» істотно відрізнявся від традиційного. Воно передбачало відображення педагогічних проблем не з позицій формальної логіки розвитку тієї чи іншої галузі педагогічного знання у вигляді не пов'язаних між собою курсів «Загальні основи педагогіки», «Дидактика», «Методика виховної роботи», а саме з точки зору системної логіки, тобто з професійної позиції індивіда як суб'єкта педагогічного пізнання, спілкування та праці. Це дозволяло значно розширити пізнавальний обрій майбутніх вчителів у сфері вивчення педагогічних об'єктів та явищ за рахунок введення блоку нових базисних понять категоріального апарату педагогіки, що фіксують особливості цілісних педагогічних об'єктів, таких як: педагогічна діяльність, соціально-педагогічна сфера виробництва, педагогічне виробництво, педагогічна інженерія,

педагогічна майстерність, педагогічна творчість, педагогічна новаторство, методична діяльність, педагогічна комунікація, педагогічне спілкування, педагогічна технологія, педагогічний менеджмент, виховно-педагогічні відносини, педагогічна свідомість, педагогічне мислення, а також блоку допоміжних понять: педагогічне явище, педагогічний факт, педагогічна система, педагогічний процес, педагогічна ситуація, педагогічна задача, педагогічний аналіз, педагогічна діагностика, педагогічна техніка, педагогічне проєктування, моделювання, що дозволяють досягнути основи педагогічної логіки (Дубасенюк, Семенюк, Антонова, 2003: 96–97).

Під час вивчення кожної з тем курсу педагогіки приділялася особлива увага визначенню її прикладної значущості для вдосконалення педагогічної діяльності та професійної компетентності студентів. Для глибшого розуміння навчального матеріалу широко використовувався метод схематизації, що дозволяв представляти основні висновки та узагальнення у вигляді опорних конспектів.

Дидактичні вимоги до використання словесних методів навчання: наукові та виховна спрямованість, логічна послідовність і доказовість, ясність, чіткість і дохідливість; образність та емоційність; правильність мовлення вчителя тощо; наочних методів навчання: ретельний відбір матеріалу для показу, визначення місця демонстрації щодо уроку; роз'яснення мети демонстрації; забезпечення їх якості; забезпечення ясності та точності сприйняття дітьми та ін.; практичних методів навчання: відповідність навчально-виховним завданням; визначення місця у загальному плані уроку; цільове встановлення школярів; чіткість та продуманості організації; систематичність та послідовність та ін.

Підставою даної класифікації є спосіб логіко-розумової діяльності учнів. Кожен з цих методів реалізації через всі засоби навчання (Фіцула, 2006).

1. Пояснювально-ілюстративний метод – вчитель за допомогою різних засобів підносить учням інформацію у готовому вигляді.

2. Репродуктивний метод – вчитель конструє систему завдань на відтворення (за зразком) знань та дій вже відомих учням завдяки попередньому методу: а учні виконуючи ці завдання, відтворюють матеріал, виробляють вміння та навички.

3. Метод проблемного викладу – вчитель висуває перед учнями проблему і її вирішує. Вони стежать за логікою її вирішення, контролюють переконливість доводів.

4. Частково-пошуковий (евристичний) метод – вчитель висуває проблему. Вирішуючи її, він част-

ково спирається на сили самих учнів, залучаючи їх на окремих етапах пошуку.

5. Дослідницький метод – вчитель конструє дослідницьке завдання. Учні самі ведуть пошук вирішення проблеми (висувають гіпотезу, розробляють план дослідження, проводять спостереження, досліди, експерименти, читають літературу, формулюють висновки, оформлюють результати та звітують перед вчителем).

Найбільш істотною основою для класифікації методів навчання є тип взаємодії вчителя і учнів. До того ж, ця класифікація має ясність про простоту використання та спрямованість на співпрацю вчителя з учнями:

Вчитель силою та логічністю свого інтелекту створює умови для спільного мислення, для чого використовує монолог як зразок культури та глибини мислення. Слідувати за думкою вчителя – чудова школа мислення для учнів.

Активізація мислення та розвитку мовної культури учнів ефективно досягається при інтелектуально-мовленнєвому взаємодії під час уроку шляхом діалогу (полілогу) з різними його варіантами.

Найбільш активна взаємодія вчителя і учнів – це їхня пошукова діяльність при вирішенні пізнавальних і практичних завдань. Цей метод займає центральне місце у методиці навчання.

На уроках літератури, історії, музики, образотворчого мистецтва, інтелектуальне напруження нерідко змінюється емоційним співпереживанням. Домінуючим засобом при цьому виступає співчуття. Емоційна активність гармонізує пізнавальний процес вчителя та учнів.

Нарешті, гарний учитель, за словами К. Д. Ушинського, здається тільки те й робить, що повторює, а насправді швидко просувається вперед. Спільна репродуктивна діяльність вчителя та учнів виявляється у тренінгах, вправах (Ушинський, 1952: 232).

Висновки. Вчителю треба пам'ятати, що абсолютизувати окремі методи не можна. Справжня ефективність методів навчання – у їхньому діалектичному поєднанні. Вибір методів навчання вчителем визначається:

1. Загальною метою виховання навчання.
2. Специфікою навчального предмета.
3. Змістом навчального матеріалу (темою уроку) та завданнями уроку.
4. Навчальними можливостями школярів (віковими, індивідуальними, успішністю).
5. Матеріальною базою навчального закладу.
6. Індивідуальними особливостями самого вчителя, його майстерністю.
7. Особливостями зовнішніх умов (географічних, виробничих, національних тощо).

Як бачимо, пропонуючи студентам самостійно ознайомитися з якоюсь однією дидактичною теорією та методичною концепцією, ми, тим самим, створювали необхідний інтелектуальний фонд для проведення практичних та лабораторних занять, на яких проводилася порівняльна характеристика цілей, дидактичної потужності технологій та результативності навчальної діяльності педагога, обумовленої конкретними приписами основних дидактичних парадигм: репродуктивного та продуктивного навчання, що описуються в специфічних ракурсах теорій про поетапне формування розумових дій, змістовного узагальнення, програмованого, контекстного та проблемного навчання.

Таким чином, за допомогою описаних вище засобів, методів та прийомів було реалізовано першу умову формування методичної діяльності, яка наказувала необхідність оволодіння студентами способами логічної організації сучасних дидактичних теорій та методичних концепцій, що комплексно враховують багатоаспектні характеристики методів навчання.

Так як в рамках нашого експерименту ціннісним орієнтиром було не стільки отримання студентами професійно-педагогічних знань самих по собі, а формування на їх основі структури методичної діяльності за допомогою самовизначення та самоорганізації у навчальній, навчально-професійній та професійно-педагогічній діяльності, розвитку здатності до професійної самозміни і саморозвитку, тож це передбачало не лише оновлення змісту, а й принципову зміну технології організації навчального процесу, де превалує не логіка учбових дисциплін, а логіка тих професійних завдань, які покликаний вирішувати вчитель. Педагог-експериментатор в даному випадку ставав лише тим, хто створює умови для вирощування необхідних компонентів структури методичної

діяльності, як професійного новоутворення свідомості студентів як майбутніх вчителів.

Так як донедавна традиційне навчання майбутніх вчителів уявлялось як процес, побудований на самостійній діяльності студентів та їх самосвідомості, яка спочатку передбачала наявність зацікавленості та відповідальності, то лекційна форма занять, на якій відбувалося повідомлення всієї необхідної інформації викладачем, вважалася провідною. Отже, теоретична підготовка розглядалася як найбільш значуща і основна в силу того, що в ході здійснення (педагог розповідає, а студент слухає) майбутній вчитель повинен досягнути теоретичні основи предмета вивчення. Отримані теоретичні знання для більшої міцності закріплювалися на практичних заняттях на основі повторювання та різноманітних вправ. Звідси, самі практичні заняття розглядалися як додатковий момент у вузівському навчанні майбутніх вчителів, а «практична» підготовка здійснювалася в ході занять як другий етап навчально-пізнавального процесу.

З'ясування змістовної сторони практичної підготовки та технологічного аспекту теоретичної підготовки майбутніх педагогів, визначення форм їх здійснення мало істотне значення і безпосереднє відношення до проблеми нашого експерименту. Пов'язано це з тим, що курси педагогіки, психології та методики викладання навчального предмета, що розглядаються традиційно як окремі елементи процесу навчання, насправді повинні бути об'єднані та інтегровані з метою формування новоутворень у вигляді професіоналізації інтелектуальної, емоційної та вольової сфер особистості майбутнього педагога. Тому для нас був важливий момент самовизначення студентів щодо цілей, які вбачалися нами саме у формуванні спеціалізованих видів професійної діяльності майбутніх педагогів, зокрема методичної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Фіцула М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ. «Академвидав», 2006. С. 352.
2. Ягупов В. Педагогіка: навч. посіб. Київ. Либідь, 2002. С. 560.
3. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир. Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. С. 193.
4. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання (Спроба педагогічної антропології). Частина психологічна. Твори. Т. 4. Київ. Рад. школа, 1952. С. 451.

REFERENCES

1. Fitsula M. Pedagogika vyshchoi shkoly: navch. posib. [Pedagogy of high school: education manual] Kyiv. "Akademvydav", 2006. C. 352.
2. Iahupov V. Pedagogika: navch. posib. [Pedagogy: education manual] Kyiv. Lybid, 2002. C. 560.
3. Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia do pedagogichnoi diialnosti: monohrafiia. Zhytomyr. Zhytomyr. derzh. ped. un-t. [Professional training of the future teacher for pedagogical activity: monograph. Zhytomyr. Zhytomyr. state ped. Univ], 2003. S. 193.
4. Ushynskiy K. D. Liudyna yak predmet vykhovannia (Sproba pedagogichnoi antropologii). Chastyna psykhologichna. Tvory. T. 4. Kyiv. Rad. shkola, [Man as a subject of education (An attempt at pedagogical anthropology). Part is psychological. Writings. T. 4. Kyiv. Soviet school], 1952. S. 451.