# Зміст

1 Сучасні теорії та концепції навчання

[1.1 Сучасні дидактичні системи](#_Toc255824878)

1.2 Програмована концепцiя навчання

[1.3 Теорiя поетапного формування розумових дiй](#_Toc255824880)

1.4 Проблемне навчання

[1.5 Розвиткове навчання](#_Toc255824882)

1.6 Технологiя навчання

[1.7 Педагогiка спiвробiтництва](#_Toc255824884)

1.8 Особистiсно opiєнтoвaнe навчання

[2 Викладач та студенти: рівні взаємодії](#_Toc255824886)

3 Педагогічна культура та педагогічний такт

[4 Педагогічна майстерність, її елементи](#_Toc255824888)

Список використаної літератури

# 1 Сучасні теорії та концепції навчання

У дидактиці на основі тeopiї пізнання й сучасних досягнень психологічної та педагогічної наук розроблена й активно використовується низка концепцій навчання, опанування знань, навичок та вмінь. Деякі автори, наприклад В. Оконь i І. П. Пiдласий, визначають ці концепції: як дидактичні системи, під якими розуміється комплекс внутрішньо узгоджених тверджень, що базуються на єднocтi цілей, змісту i дидактичних принципів, які стосуються способів i організації роботи вчителя та учнів. «Дидактичні системи характеризуються внутрiшньою цiлicнiстю структур, створених єднicтю цілей, органiзацiйних принципів, змicту, форм i методів навчання» .

Педагогічні поняття концепції навчання i дидактичні системи тотожнi за змiстом, у зв'язку з цим правомiрним є використання як першого, так i другого поняття. І. П. Пiдласий видiляє три дидактичнi системи, якi принципово різняться мiж собою: «1) система Й.Ф. Гербарта; 2) дидактична система Дж. Дьюї; 3) досконала система». Отже, можна видiлити три групи концепцій навчання: традиційну, педоцентристську, сучасну.

Кожна група складається з певних напрямiв i педагогiчних теорiй. Цей подiл здійснено на основі розуміння дидактичного процесу - об’єкта i предмета дидактики.

У традиційний системі навчання домінантну роль вiдiгpає викладання – дiяльнicть педагога. До цієї групи вiдносять класно-урочну систему Я. А. Коменського, вiльне виховання Ж.-Ж. Руссо, концепцiю навчання бідноти І. Г. Песталоццi, теорiю матеріальної освіти Г. Спенсера.

У педоцентристськiй концепції: головний акцент робиться на вченнi – діяльності учня. В основі цієї концепції педоцентризм Дж. Дьюї. До цiєї групи можна вiднести концепцiю трудової школи нiмецького педагога, теоретика трудовоїї школи Г. Кершенштайнера (1854-1932), концепцію школи дії нiмецького педагога, теоретика експериментальної педагогiки В. Лая (1862-1926).

Сучасна дидактична система виходить iз того, що викладання й учення становлять процес навчання, а їхні різноманітні та змістові відношення в структурі цього процесу є предметом дидактики. До сучасних дидактичних концепцій можна віднести такі: теорія поетапного формування розумових дій (ТПФРД), програмоване, проблемне, виховальне, розвиткове, особистicно орієнтоване i особистicно розвиткове навчання, педагогіку спiвробiтництва, гуманicтичну педагогiку тощо.

## 

## 1.1 Сучасні дидактичні системи

концепція навчання педагогічна майстерність культура

Друга половина ХХ століття характеризується розвитком дидактичної думки як у нашій країні, так i за її межами. Поступово визначаються контури сучасної дидактичної системи, яка має такі особливості:

1. Її методологiчною основою є об'єктивнi закономірності філософії пiзнання (гносеологiї), матерiалiзм, гуманiзм, гуманicтична психологiя, завдяки яким сучасна дидактика змогла подолати одностороннiй пiдхiд до аналiзу й iнтерпретацiї процесу навчання, характерний для фiлософських систем прагматизму, рацiоналiзму, емпiризму, технократизму.
2. В нiй сутність навчання не зводиться нi до передавання учням готових знань, нi до самостiйного подолання труднощiв, нi до власних винаходiв учнiв, тому що «життя вимагає створення такої дидактичної системи, яка б давала змогу учням не тiльки засвоювати бiльшу суму знань, умінь i навичок (сама по собi вона буде недостатньою), а де й формувати в них умiння швидко орiєнтуватися в тiй чи iншiй галузi знань, знаходити потрiбну iнформацiю, тобто систе му, яка готувала б учнiв до самоосвітньої дiяльностi»;
3. Вона має грунтуватися на оновленій науково-педагогічній методологічній парадигмi, яка «спрямована на реалiзацiю проектних форм взаємодії педагогiв i школярiв, навдосконалення культури спiлкування вчителiв, їхньої здатності коректно розв'язувати складнi навчальнi i позанавчальнi ситуацiї. Технологiчною формою реалiзацiї цієї парадигми мають бути суб'єкт-суб'єктнi взаємини мiж педагогами й учнями.

Вищезазначені особливостi сучасної дидактичної системи передбачають зміну стратегії національної системи освіти, яка має стосуватися, на думку Г. О. Балла, стратегії «розвитку освiти» i стратегiї “caмoї педагогічної діяльності“.

Таким чином, основним завданням освiти в сучасних умовах є її переведення «у внутрiшнiй світ особистостi. Для цього необхiдно органiзувати психологiчно обгрунтова ну дiяльнiсть двох рiвнозначних у вiдношеннях суб'єктiв: учитель - учень, прагнучи актуалiзувати формування в учнiв внутрiшньо-особистiсної мотивацiї при задоволеннi їхніх сутнiсних (iснуючих i формованих) потреб. Йдеться про освiтню технологiю - внутрiшню органiзацiю змiсту, тобто про логiку i структуру змiсту в контексті взаємовiдношень учасникiв освітньої , зокрема i педагогічної дiї».

Як такої єдиної сучасної дидактичної системи в педагoгiці поки нeмaє, а існує низка концепцiй, якi мають за гальнi риси та закономiрностi. цi концепцiї навчання в бiльшостi пiдходiв передбачають не тiльки формуваннязнань, аде й загальний всебiчний i гармонiйний розвиток особистості учня, його духовних, iнтелектуальних, фізичних та iнших навичок та вмінь, формування мотивацй навчаль но-пiзнавальної та майбутньої повноцiнної змiстовної життєдiяльностi. Вони спрямованi на «цiлiсне особистiсне зростання» учня як суб'єкта учiння. Психологiчною ,метою такої освiти є намагання дати « .загальний розвиток учням, в тому числi пiзнавальний, емоцiйно-вольовий, моральнийі естетичний».

Змicт навчання грунтується в основному на навчальних предметах, хоча можуть бути також iнтегративнi курси. На вчальний процес має адекватно вiдповiдати цiлям i змicтовi навчання, i в зв'язку з цим він розумiється як двостороннiй i керований педагогом. Учитель кepyє навчально-пiзнаваль ною дiяльнiстю учнiв, органiзовує i веде їx, стимулює са мостiйну роботу, водночас уникаючи крайнощiв тра дицiйної та педоцентристської дидактики i використовуючи їxнi достоїнства. Розглянемо деякi з цих концепцій.

## 

## 1.2 Програмована концепція навчання

Ця концепцiя почала розвиватися в 40-50-х раках у США, а пiзнiше в Європi. Iдею концепцiї опрацьовува ли американськi вченi Б. Cкіннер i Н. Краудер, у Радянсько му Союзi - В. П Беспалько, С. А. Буссадi, П. Я. Гальперiн, Н Ф. Тализiна.

У 60-х раках директор Iнституту кiбернетики НАН Ук раїни академiк В, М. Глушков, психолог академiк Г.С.Кос тюк, професори Г. О. Балл i О, М Довгялло розпочали пiонерськi дослiдження у цьому напрямi в Україні, завдяки чому стали можливими застосування електронно-обчислювальних машин у системi освiти, iнформатизацiя освiти, ви користання персональних комп'ютерiв у навчальному про иeci середньої i вищої школи. Сьогоднi в Україні тривають такі дослiдження пiд керiвництвом aкaдeмікa М.І.ї Жалда ка i члена-кореспондента АПН України А. Ф. Верланя.

Програмоване навчання надало поштовх розвитковi тех нологiй навчання, розробцi тeopiї та практики технічно складних навчальних систем. «Програмоване навчання - ме тод навчання людини з використанням програми уп равлiння (й часто називають i програмою навчання) процесом засвоєння знань, умінь i навичок, складеної так, що на кожному ступенi навчального процесу чiтко обумовлюються тi знання, умiння i навички, якi мають бути засвоєнi, i контролюється процес засвоєння» .

Головна iдея цiеї концепції - управлiння учiнням, на вчально-пiзнавальними дiями учнiв за допомогою навчаль ної програми.

Основним поняттям цiеї концепції є навчальна програма, пiд якаю розумiють алгоритм пiзнавальних дiй, що мicтить послiдовнi мiкроетапи опанування одиницi знань або дiй. Алгоритм складається з трьох частин:

* доза інформації про предмет, який вивчається;
* завдання операцiї щодо роботи з iнформацiєю та її засвоєння;
* контрольнi завдання i вказiвки про повторения вправи або перехiд до наступного етапу.

В тeopiї та на практицi програмованого навчання сформувалися два вiдносно самостiйнi пiдходи - лiнiйний та розгалужений. Автором першого пiдходу є Б. Скiннер(1904-1990). Матерiал, шо вивчається, розподiляється на невеликi «порцїi», якi доступнi для засвоєння i закiнчують ся кiлькома контрольними запитаннями. Ч. Купiсевич сфор мулював основні засади створення та використання лiнiйно го програмування в навчальному процесi: розподiл навчаль ного матерiалу на дрi6нi «порцїi»; активiзацiя дiяльностi учнiв шляхом вказiвок що i як робити; негайна оцінка вiдповiдi або дiї (принцип зворотного зв'язку); iндивiду алiзацiя темпу i змiсту навчанняї.

Достоїнством лiнiйного програмування е те, що суб’єкти учiння обов'язково опановують навчальний матерiал, завдя ки невеликим його «порцiям», безпосередньому контролю i перевiрцi, можливостi вiдтворення навчальних дiй. Однак цей пiдхiд має певнi недолiки. Наприклад, він не дає змоги учневi чiтко з'ясувати для себе загальнi цiлi навчання, досягти мети стрибком, iндивiдуалiзувати змiст навчання, ско вує творче мислення i самостiйнiсть.

Розгалужене програмування набуло свого розвитку з урахуванням переваг i недолiкiв лiнiйного програмування. Принципово розгалужене програмування вiдрiзняеться вiд лiнiйного двома особливостями.

Автор цього варіанта Н. Краудер, по-перше, пропонував задавати навчальний матеріал не малими «порцiями», а логiчно завершеними i великими блоками для того, щоб суб’єкти учiння могли глибоко i всебiчно проаналізувати його змicт; по-друге, пiд час виконання контрольного за вдання визначати правильну вiдповiдь з набору вiдповiдей, де є, ще й неповнi та неправильнi вiдповiдi, якi мicтять си cтeмнi помилки. Коли учень дав правильну вiдповiдь, він переходить до наступного мiкроетапу. В iншому разi йому дається пояснения сутності помилки, i він отримує завдан ня працювати з однією iз додаткових програм з урахуванням виду помилки або повернутися до вихiдного пункту. Отже, розглянута програма веде учнiв до навчальної мети рiзними шляхами залежно вiд їxнix вiдповiдей та помилок. Так досягається iндивiдуалiзацiя навчання.

Однак i цей варіант програмування має недолiки. Основ ними серед них є вибiр учнем правильної вiдповiдi, який провокує його на вiдгадування вiдповiдей, запам'ятовуван ня та вилучення помилкових тощо. Розглянуте програму вання не дає учневі цiлiсного i системного уявлення про ма терїал, шо вивчається.

3 метою подолання недолiкiв лiнiйного та розгалужено го програмування створено змiшане програмування, яке є комбiнацiею двох перших. На сучасному етапi практично використовується змiшаний варіант програмування. Такі програми навчання виявляються найбiльш ефективними для формування практичних навичок i вмінь. Для навчання спецiалiстiв практичного спрямування можна ефективно використовувати психологiчний варіант програмування, за пропонований П. Я. Гальперiним i Н. Ф. Тализiною. Ця концепцiя має назву «теорiя поетапного формування розумо вих дiй» i базується на трьох обов'язкових, незалежно від предметного змicту, компонентах: орієнтовна основа дiй, виконавчi дії, корекцiйно-контрольнi дії. Як розвиток ідеї програмування в навчаннi виникли блокове та модульне нав чання. Автором блокового навчання еє Ч. Купicевич. Воно здiйснюеться на основі гнучкої програми, яка в своїй Основі має змiшане програмування, але включае в себе i традицiйний текст. Цю програму він вперше запропонував 1968 pокy.

Основною метою такого програмування е багатостороннє навчання i пристосування методу до різноманітних органiзацiйних умов навчання. Назва цiєї програми - «Метод блокового програмування» - свiдчить, що в цьому методi використовуеться декiлька блокiв, кожен з яких потребув вiд учнiв певних зусиль.

Отже, проходження iнформацiї, яка переробляється у вищеперелiчених блоках, є замкнутим, а учень, який опанував матерiал блоку, може перейти до наступного.

## 

## 1.3 Теорiя поетапного формування розумових дiй

Цю концепцiю було розроблено в 50-тi роки ХХ столiття. Її засновником є наш спiввiтчизник, видатний педа гог i психолог П. Я. Гальперiн (1902-1988). Подальший розвиток вона дicтала в роботах психолога i педагога Н. Ф. Тализiної.

В основі концепцiї лежить психологiчне вчення про пере творення зовнішньої предметної дiяльностi на внутрішню психічну діяльність. Формування внутрiшнiх розумових струк тур психiки вiдбувається за освоєння зовнішньої соціальної дiйсностi. Тому навчання i виховання можна розглядати як процес iнтерiоризацiї. Основна проблема по лягає в тому, як оптимально керувати цим процесом. Теорія П. Я. Гальперiна дaє вiдповiдь на це запитання.

В навчальнiй дiяльностi автори концепцiї виокремили три складовi: орієнтовну, виконавчу i контрольну. Орієнтовна - базується на використаннi учнями об'єктивних умов, необхiдних для цiєї дiяльностi. Виконавча - забезпе чує послiдовне подолання основ них етапiв навчання. Контрольна - вимагає вiд учня спостереження за перебiгом навчальної дiяльностi та порiвняння її результатiв iз вiдповiдними зразками, а в разi виявлення розходжень вiдповiдного коригування орієнтовної та виконавчої її скла дових. Уся дiяльнiсть є не самоцiллю, а викликана певним мотивом. Коли мета завдання збiгається з мотивом, дiя стає дiяльнiстю. Роль мотивацiї П.Я. Гальперiн оцiнює так ви соко, що поряд з п'ятьма основними етапами опанування нових дiй він дaє ще один етап формування позитивної навчальної мотивацiї.

Формування розумових дiй згiдно з цiєю концепцією передбачає такі етапи:

- попереднє: ознайомлення з метою навчання та його умова ми. Цей етап формує мотивацiю навчально-пізнавальної дiяльностi;

- складання схеми орє:нтовної основи дiй (ООД). На цьому етапi учнi пiзнають предмет навчання й послiдовнiсть виконання орiєнтовних, виконавчих та контрольних дiй. Це ще не сама дiяльнicть, а лише система вказiвок до неї. ООД може мати кiлька видiв:

* неповна (одноразовий показ зраз ка i неповний словесний опис),
* повна (для певного виду дiяльностi),
* повна узагальнена (для цiлого класу явищ);

- Формування матерiальноi діяльності. На цьому етапi дiї виконуються в матерiальнiй або матерiалiзованiй формi, з конкретними предметами або за допомогою певних модулiв. цi дiї обiймають як орієнтовну й виконавчу, так i контрольну дiї;

- етап зовнiщньої мови. На цьому етапi дiї узагальнюються завдяки їх повнiй вербалізації усно або письмово. Дiї ре алiзуються словесно, без опертя на матерiальнi засоби, таким чином вони засвоюються в узагальненій, вiдip ванiй вiд конкретики формi;

- етап внутрiшньої мови. Тут практичнi дії супроводжу ються проговорюванням подумки i здiйснюються уза гальнено, але вони, поступово скорочуючись, автомати зуються;

- етап iнтерiоризацiї дії виконуються подумки, тобто стають внутрiшнiм розумовим процесом, максимально автоматизованим.

Отже, в цiй концепції широко використано рекомендацiї кiбернетики. Її основна засада полягає у тому, щоб оптимально й ефективно управляти процесом навчання учнiв з погляду функцiонування їхньої психiки. Це керування тут доведено до досконалостi, що дaє змогу перетворити зовнiшнi дiї на внутрiшнi Й тим самим прискорити розумо вий i фiзичний розвиток учнiв.

Iнша особливість цiєї теорії полягає в цілеспрямованому формуваннi мотивації навчання. Власне, вiдсутнiсть такого елемента знецiнює низку дидактичних концепцiй. Остання особливiсть цiєї концепції стосується її практичної спрямо вaнocтi, що безпосередньо позитивно впливає на приско рення пiдготовки конкретних спецiалicтiв.

Таким чином, значення даної теорії полягає в тому, що вона вказує педагоговi, як необхiдно органiзовувати на вчально-пiзнавальну дiяльнicть учнiв, щоб, використовуючи основний дидактичний засiб - ООД, ефективно керувати процесом їхнього навчання та швидко досягти позитивних практичних результатiв.

## 

## 1.4 Проблемне навчання

У 50-х раках хх століття з'явився новий вид навчання, який дicтав назву проблемного. Ця концепцiя, на думку її aвтopiв, має компенсувати недолiки традицiйного або пояснювально-iлюстративного виду навчання. Один iз авторів В. Оконь - так визначає cyтнicть цiєї концепції: «Проблема не викладання грунтується не на передаваннi готової iнфор мацiї, а на отриманнi учнями певних знань та вмінь шляхом вирiшення теоретичних та практичних проблем. Суттєвою характеристикою цього викладання є дослiдницька дiяль нiсть учня, яка з'являється в певнiй ситуації i змушує його ставити питання-проблеми, формулювати гiпотези та пе ревiряти їx пiд час розумових i практичних дiй».

Першi iдеї проблемного навчання подибуємо в методах навчання Дж. Дьюї - навчання через роблення, Дж. Брун нера - навчання через дослiдження. У колишньому Ра дянському Союзi цю концепцiю розвивали I Я. Лернер, А. М Матюшкiн, М. I Махмутов, М. М. Cкamкiн.

Безумовно, ця концепцiя не вирiшує вcix проблем, якi виникають у навчальному процесi, але вона має суттєвi пе реваги порiвняно з пояснювально-iлюстративним типом на вчання.

Основнi достоїнства проблемного навчання полягають у тому, що воно розвиває розумовi здiбностi учнiв як суб'єктiв учiння; викликає у них інтерес до учiння i вiдповiдно сприяє виробленню мотивiв i мотивації навчаль нo-пізнавальної дiяльностi; пробуджує їxнi творчi нахили; має різнобічний характер; виховує самостiйнicть, активнiсть i креативнicть учнiв; сприяє формуванню всебiчно розвинутої особистостi, спроможної вирiшувати майбутнi про фесiйнi та життєвi проблеми.

Проблемне викладання-учiння складається з таких етапiв дiяльностi суб'єктiв дидактичного процесу:

* організації проблемної ситуацiї;
* формулювання проблеми;
* iндивiдуального або групового вирiшення проблеми суб'єктами учiння;
* верифікації (перевiрки, тлумачення i систематизації) отриманої інформації;
* використання засвоєних знань у теоретичнiй та практичнiй дiяльностi.

Основний недолiк традиційного навчання - це слабка ре алiзацiя розвиткової функцiї навчального процесу, тому що навчальна дiяльнiсть учнiв має переважно репродуктивний характер. Пiд час проблемного навчання педагог не дaє гото вих знань, а органiзовує їх пошук учнями шляхом спостере ження, аналiзу фактiв, активної разумової дiяльностi.

Процес навчання, навчально-пiзнавальна дiяльнiсть уподiбнюються науковому пошуковi й характеризуються в поняттях: проблема, проблемна ситуація, гіпотеза, засоби вирішення, експеримент, результати пошуку тощо.

Зробимо декiлька зауважень щодо базових понять про блемного навчання. Проблемна ситуація - це така ситуацiя, пiд час розв'язання якої суб’єктові учiння не вистачає знань i він повинен сам їх шукати.

А. М. Матюшкiн наводить шість правил створення проблемної ситуації.

1. Перед суб'єктами учiння слід поставити таке прак тичне або теоретичне завдання, виконання якого вимагає засвоєння нових знань i опанування нових навичок i умінь,

2. Завдання має відповідати розумовим здібностям суб’єктів учiння.

3. Проблемне завдання дається до пояснення матеріалу, що вивчається.

4. Проблемними завданнями можуть бути:

а) засвоєння навчального матеріалу;

б) формулювання запитання, гіпотези;

в) практичне завдання.

5. Одна i та сама проблема може бути створена різними типами завдань.

6. Розв'язанню дуже складної проблемної ситуації суб’єкт викладання сприяє шляхом указування суб’єкту учiння причин невиконання даного йому практичного за вдання або неможливості пояснення ним тих чи інших фактів.

Проблемне навчання має i певнi недолiки. Його не завжди можна використовувати через складнicть матерiалу, що вивчається, непідготовленість суб’єктів навчального процесу. Останнiй аспект набуває особливоi вaгомocтi на сучасному етапі розбудови української держави Це пов'яза не, по-перше, зi спадом мотивації педагогічної діяльності вчителів, по-друге, зi зниженням рiвня мотивації навчаль но-пiзнавальної діяльності молодi, по-трете, з кризою в соцiально-економiчнiй сферi в Україні взагалi та в освiтнiй сферi зокрема. Напевно, виправдовує себе комплексне ви користання традицiйного та проблемного навчання, якi взаємно доповнюють одне одного i компенсують недолiки.

## 

## 1.5 Розвиткове навчання

Розвиткове навчання opiєнтyє дидактичний процес на потенцiйнi можливостi людини та на їх реалiзацiю. Думки про розвиткове навчання висловлювали видатнi педагоги І. Г. Песталоццi, А. Дicтервег, К. Д. Ушинський та iншi. Наукове обґрунтування цiєї концепції знаходимо в роботах Л. С. Виготського. Експериментальне обгрунтування i по дальший науковий розвиток вона дiстала у працях Л. В. Занкова, Д. Б. Ельконiна, В. В. Давидова Н. О. Менчинської І. С. Якиманськоi та iнших науковцiв .

«Розвиткове навчання - спрямованість принципів, методів i прийомів навчання на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей школярів: сприймання, мислення, пам’яті, уяви тощо. Розвиткове на вчання формує мислительнi здiбностi, самостiйнicть школярiв, інтерес до навчання, а також удосконалюе рiзнi фор ми сприймання».

В цiй концепції навчання, виховання i розвиток поста ють як єдиний взаємозв'язаний дидактичний процес. Навчання - це провiдна рушiйна сила психологiчного розвит ку людини, формування у неї основних психiчних якостей. Засвоєння знань i набуття досвiду діяльності не протистоять розвиткові, а є його основою.

Розвиткове навчання вiдрiзняється вiд традицiйного характером викладання-учiння. Основне завдання суб’єкта викладання спрямоване на формування пiзнавальноi самостійності, всебічного розвитку здібностей, ідейних i мо ральних переконань, активної життєвої позиції вихованця. Це навчання здiйснюється у формi залучення суб’єктів учiння до рiзних видiв діяльності, використання у викла даннi дидактичних ігор, дискусiй, а також iнших методiв зметою збагачення творчого мислення, пам’яті, мови тощо.

Основою учiння в структypi такого навчання є зв'язок «мета - засiб - контроль», а центральною ланкою - са мостiйна навчально-пiзнавальна дiяльнiсть суб’єктів учiння,яка заснована на їхній здатності регулювати свої дії вiдповiдно до усвiдомлених цiлей.

Отже, сумнім розвиткового навчання полягає в тому,що суб'єкт учiння не тiльки засвоює кoнкpeтнi знання, на вички та вмiння, але й опановує способи дiй. В учiннi розрізняють навчально-пiзнавальну дiяльнicть (у процесi якої вiдбувається засвоєння) i власне засвоєння як основ ний змicт цiєї дiяльностi. Специфiчними для цiєї концепції є орiєнтацiя на опанування суб'єктами учiння способiв дiяльностi, якi у процесi їх конструювання розвиваються.

Зміст дiяльностi, яку суб'єкт учiння повинен засвоїти в дидактичному процесi, пов'язується в його свiдомостi з ви конанням системи дiй. Унаслiдок цього навчальнi дії є у процесi засвоєння первинними, а пiзнання - вторинним.

Найкращi iдеї розвиткового навчання знаходять своє продовження i розвиток у концепцiї виховального навчання. Єднiсть навчання, виховання, розвитку є однiєю з основних закономiрностей навчання, яка знаходить своє вiдображення у вiдповiдному дидактичному принципi. «Вихо вальне навчання - органiзацiя процесу навчання, при якiй забезпечується органiчний взаємозв’язок мiж набуттям учнями знань, умінь i навичок, засвоєнням досвiду творчої дiяльностi й формуванням емоцiйно-цiннiсного ставлення до світу, один до одного, до навчального матеріалу» .

## 

## 1.6 Технологiя навчання

Новою концепцiєю навчання, починаючи з 50-х poкiв хх столiття, є технологія навчання, яка ставить за мету конструювання оптимальних дидактичних систем, проектуван ня навчально-пiзнавальних процесiв. Використання поняття «технологiя навчання» пов'язане, по-перше, iз стрімким розвитком науково-технiчного прогресу, який зумовив тех нологiзацiю не тiльки виробничої сфери, а й гуманітарної, по-друге, з незадовiльним станом традицiйних форм i ме тодiв навчання. Сам тepмiн «технологiя» стосовно навчаль ного процесу було вперше вжито 1886 року американцем Дж. Саллi.

Нинi є понад триста визначень понять «технологiя навчання» i «педагогічна технологiя». Цi визначення групуються за п'ятьма пiдходами до них: системний метод; педагогічна система; діяльність; спосiб організації навчального процесу; моделювання навчального процесу.

Іcтoтними ознаками технологiї навчання є:

* діагностичне цiлепокладання i результативнiсть;
* алгоритмiзованicть i проектованicть;
* цiлiснiсть i кepoвaнicть;
* коригованicть.

В педагогічній літературі, в тому числi й російській, педагогiчнi поняття «технологiя навчання» i «педагогiчна тех нологiя» одними авторами ототожнюються, а iншими - нi.

Наприклад, Ю. П. Азаров пропонує таку дефiнiцiю поняття «педагогiчна технологiя»: Педагогiчна mехнологiя вмiщує в себе матерiально-технiчне i правове забезпечення навчаль но-виховного процесу, просторово-часовi чинники . метод, засоби i форми роботи, педагогiчну майстерність усіх учасникiв виховного процесу, набiр обов'язкових видiв дiяльностi, що їх виконує кожен учень».

Отже, в основі технологiї навчання має бути ідея керування дидактичним процесом, проектування й вiдтворення навчального циклу. Традицiйне навчання характеризується нечіткістю мети, слабкою керованістю навчально-пiзна вальною дiяльнiстю, невизначенicтю i неповторнicтю пiзнавальних операцiй, слабкiстю зворотного зв'язку i суб'єктивнiстю оцiнки результатiв навчання.

Загальнi властивостi технологiї навчання такі:

* розробка дiагностично поставлених цiлей навчання;
* орiєнтацiя вcix навчально-пiзнавальних дiй на гарантоване досягнення визначених навчально-виховних цiлей;
* оперативний зворотний зв'язок, oцінкa поточних i пiдсумкових результатiв.

Об’єктами технологiзацiї навчання мають бути вci основні компоненти цього процесу, тобто цiлi, змiст, методи, прийоми, способи i форми взаємодії педагогiв i суб'єктiв учiння, методики їхньої поведiнки в певних стандартних ситуаціях тощо.

## 1.7 Педагогiка спiвробiтництва

На подолання недоліків традиційного навчання спрямована педагогiка спiвробiтництва - «напрям педагогiчного мислення i практичної дiяльностi, мета якого демократизацiя й гуманiзацiя педагогiчного процесу».

Педагогiка спiвробiтництва набуває популярностi в сучаснiй європейськiй освіті, яка своєю головною метою вва жає надання особистостi потужної життєвої мотивації, формування її потенцiалу як системи творчих здiбностей i пе редумов ix реалiзацii, виховання її впевненою у своїx правах i свiдомою в обов'язках, надання їй aвтономності як запо руки її самоактуалiзацii.

На думку деяких авторів, сутність педагогiчного процесу полягає у спiвробiтництвi педагога з дитиною. Для таких педагогiв xapaктepнi доброзичливе ставлення до суб’єктів учiння, прагнення адекватно оцiнити їxнi можливостi, збагнути мотиви поведiнки, стимулювати творчість, особистicне зростання i гiднicть, а також здатнiсть пiдтри мувати соцiально сприятливий морально-психологiчний клiмат у навчальнiй групi.

У скандинавських кpaїнax педагогiку спiвробiтництва називають педагогiкою дiалогу, яка орієнтується на принци пи педагогiчного дoсвiдy бразильського педагога Паоло Фрейре. Сутність такого дiалогу полягає в гнучкiй змiнi opiєнтaції педагогiчного впливу на учнiв, який здiйснює вчитель, виходячи iз моральних принципiв i загальнолюдсь ких цiнностей. Педагогiка дiалогу виокремлює вчителя як провiдну фігуру успішної педагогічної взаємодії з учнями й покладає на нього вiдповiдальнiсть оперативно враховувати особистicнi якостi вихованцiв, що постiйно зманюються під впливом iшнiх обставим та iндивiдуального зростання.

## 

## 1.8 Особистiсно opiєнтoвaнe навчання

Цю проблему досліджували відомі психологи сучасності К. О. Абульханова-Славсыса, О. Г. Асмолов, Г. О. Балл, І. Д. Бех, В. В. Давидов, В. О. Моляко, А. В. Петровський,В. В. Pибалка, В. В. Столiн, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко,І. С. Якиманська

Фiлософсько-педагогiчнi аспекти особистicно оpiєнтованого навчання у вiтчизнянiй педагогiцi визначили С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, О. В. Киричук, В. Г. Кремень, О. Я. Савченко та iншi.

На яких же методологiчних засадах грунтується особистiсно орієнтоване навчання? Bиxiднi положення такої системи навчання визначає І. С. Якиманська:

1) особистicно орієнтоване навчання повинно забезпе чувати розвиток i саморозвиток особистостi учня як суб'єкта пізнавальної та предметної дiяльностi;

2) Має забезпечувати кожному учневi (спираючися на його здiбностi, нахили, iнтереси, цiннiснi орiєнтацiї та суб'єктивний дoсвiд) можливiсть реалiзувати себе в рiзних видах дiяльностi;

3) змicт освiти, їi засоби й метод и органiзовуються так, щоб учень мiг вибирати предметний матерiал, його вид таформу; ,

4) освiченiсть як сукупнiсть знань, умінь, iндивiдуаль них здiбностей є найважливiшим засобом становления ду ховних та iнтелектуальних якостей учня i має бути основ ною метою сучасної освiти;

5) освiченicть формує iндивiдуальне сприйняття cвiту,можливостi його творчого вдосконалення, шираке вико ристання суб'єктного досвiду в iнтерпретацiї та оцінці фактiв, явищ, подiй навколишньої дiйсностi на основі особистiсно значущих цiнностей i внутрiшнix настанов;

6)найважливiшими чинниками особистicно орієнтованого навчального процесу є ті, що розвивають індивідуальнicть учня, створюють умови для його саморозвитку та самовираження;

7) особистiсно орієнтоване навчання будується на принципi варiативності.

Навчання має грунтуватися на пpимaтi суб 'єктнocтi учня як суб'єкта учiння, визнання за ним права на самовизна чення i самореалiзацiю в навчально-пiзнавальнiй дiяльностi через оволодiння її способами, що передбачає пристосуван ня освiти до нього, а не навпаки, як у традицiйному на вчаннi. Це вимагає кардинальноi змiни мети й ціннісних орiєнтацiй навчального процесу, оновлення змiстового ком понента i його гуманiтаризацiї, перебудови технологiї та її гуманiзацiї й демократизацiї, змiни методики дiяльностi педагога та розширення в нiй технологiї спiвробiтництва, ко ригування характеру навчально-пiзнавальної дiяльностi уч ня як суб'єкта навчального процесу.

Мета такого навчання - гармонiйне формування i всебiчний розвиток особистостi українського громадянина, повне розкриття його творчих сил, набуття власного «Я», неповторної iндивiдуальностi. Вiн має стати суб'єктом життєдiяльностi, професiйної дiяльностi, а не опанувати тiльки певну сукупнiсть загальнонаукових i професiйних знань, навичок i вмінь. Для цього педагог повинен допомогти учневi знайти самого себе, пiдтримати та розвинути людину в людинi, закласти в неї механiзми адаптацiї, само визначення, саморозвитку, самореалiзацiї, самовдоскона лення в умовах навчально-пiзнавальноi дiяльностi, якi сприятимуть становлению творчої особистостi.

Все це кардинально змiнює функцiї навчального процесу, основними серед яких стають виховна, розвивальна i самовдосконалення, а не освiтня, як у традицiйнiй системi. В такому розумiннi освіта справдi гуманiзується, бо вонавсебiчно сприятиме збереженню та розвитку екологiї люди ни, допомагатиме її iнтелектуальному, духовному й фізичному збагаченню, не насильницькiй соцiалiзацiї в умовах навчально-пiзнавальної дiяльностi.

Це автоматично вимагає cуттєвої кopeкції змicту освiти та шляхiв i методiв її реалiзацiї. 3мiстовий компонент навчального процесу має охоплювати, з одного боку, все те, що потрiбно учневi для формування i розвитку особистостi, а з iншого - для формування особистостi професіонала. З цїєю метою пропонують у змiст освiти вводити аксiоло гiчний, когнiтивний, дiяльнiсно-творчий i особистісний компоненти. Тут останнiй компонент є системотвiрним, а не когнiтивним, як у традицiйному навчаннi.

Отже, обгрунтоване використання основних iдей i рекомендацiй особистicно орієнтованого навчання з урахуванням особливостей i змicту сучасного етапу формування нацiональної системи освiти, характеру майбутньої професiйної дiяльностi учнiв сприятиме вихованню духовно багатої, нацiонально свiдомої особистостi українського громадянина, суб'єкта повноцiнної суспiльної життєдiяльностi.

# 2 Викладач та студенти: рівні взаємодії

Головною одиницею учбово-виховного процесу є педагогічна взаємодія, котра передбачає розвиток якостей особистостей викладача та студентів на основі рівності у спілкуванні та партнерства у спільній діяльності.

Мета педагога не тільки надати інформацію, але й закріпити духовні начала та розвинути творчі здібності студента. Основою цього процесу є взаємне бажання та взаємодовіра. Тому спілкування слід базувати у відповідності з концепцією дуальної перспективи (облік об’єму знань студента) та з акцентом на позитивні емоції, які сприяють засвоєнню предмета.

Продуктивна взаємодія будується, охоплюючи сферу діалогічного спілкування як сумісні обговорення ситуації у напрямку вирішення проблем усіма його суб’єктами. Активність при цьому спрямована на предмет спілкування, а не на особистість одного з учасників, та власне спілкування опосередковується, передусім предметом, в якості якого можуть виступати усі сфери людської діяльності та пізнання: внутрішній світ людини, міжособистісні відносини, соціальне оточення, учбові заняття, творчість і т.п.

У процесі діалогу досягається розуміння на рівні встановлення спільного змістовного простору. Діалог – це взаємодія двох суб’єктів, творчо утворюючих спільне відношення до того чи іншого об’єкта дійсності, маючий значення для обох. Це ситуація двосторонньої взаємодії, котра передбачає активну роль усіх беручих участь у спілкуванні сторін. Співпраця та співтворчість у процесі діалогічного спілкування передбачають відмову від позиції неначе тільки твоя думка, підхід вірні, та передбачають затвердження іншого типу відносин: взаємний пошук, принципового, але доброзичливого сумісного аналізу результатів.

При організації взаємодії зі студентами викладач ВУЗу повинен вміти відбирати найбільш продуктивні методи навчання, які відображають особливості взаємодії суб’єктів процесу навчання. До них ми відносимо методи активного навчання, комунікативний метод та метод переконання.

Методи активного навчання орієнтовані на сучасне будування процесу навчання, відмову від шаблонної організації учбових занять, активну взаємодію викладача та студентів, інтенсифікацію учбово-пізнавальної діяльності. Вони передбачають не механічне запам’ятовування навчальної інформації, а її осмислення та обмірковування, прямування від монологу до діалогу в навчанні, розкриттю свого внутрішнього «Я», розширенню проблемних бесід, обговорень, емоційної чуйності студентів. В якості методів активного навчання розглядаються такі як ігри, у тому числі рольові та ділові, ігрове проектування, аналіз конкретних ситуацій, тематичні дискусії, створення проблемних ситуацій та ін.

Будучи технологією активного навчання, інтерактивне навчання постає можливістю взаєморозуміння, самоактуалізації, «прориву» особистості один до одного. Найважливішою особливістю взаємодії на основі такого навчання є здатність педагога та студентів «приймати роль іншого», уявляти, як їх сприймає партнер по спілкуванню та відповідно інтерпретувати педагогічну ситуацію, конструювати власні дії. Інтерактивна взаємодія передбачає систему взаємодій: з боку педагога – запланованих, з боку студентів – ситуативних та несподіваних, в процесі яких створюються умови оптимального розвитку їх суб’єктивності. Воно найбільш успішно здійснюється в студентській групі на практичних заняттях в діалозі, полілозі, або у формі «круглого столу», поєднуючи в собі монолог, діалог та полілог.

Комунікативні методи займають провідне положення в навчанні. Слово викладача, підручники – давні атрибути навчального процесу. Проте в останні десятиліття відмічається необхідність змін такого підходу: слово викладача перетворюється з монологічного в діалогічне. Викладач ВУЗу повинен володіти методами бесіди, дискусії, постановки проблемних питань. Він рідко розповідає сам, частіше проводить жваву бесіду зі студентами, заохочуючи їх до висловлювань власної точки зору. Головною умовою виникнення діалогу, на наш погляд, є комунікативна інтенція, потреба у спілкуванні, а також проблемна ситуація, тобто для реального діалогу необхідні, щонайменше, дві передумови: певна загальна основа та певні відмінності у вирішенні тієї чи іншої проблеми між тими, хто веде її обговорення.

Суть діалогу міститься у визнанні унікальності один одного кожним партнером, їх взаємної рівності по відношенню один до одного, у відмінності та оригінальності точок зору, в орієнтації кожного на розуміння та активну інтерпретацію його точки зору партнером, в очікуванні відповіді та її звеличенні у власному висловленні, взаємному збагаченні партнерів діалогу, емоційного та особистісного захоплення партнерів, довірливості, щирості вираження почуттів та стану.

Наступний метод організації продуктивної взаємодії – метод переконання – є засобом різнобічного впливання на свідомість, почуття та волю студента з метою розвитку мотивів та потреб діяльності. Засобами методу переконання можуть бути навчальна робота, бесіди (індивідуальні та колективні), різноманітні форми позааудиторної роботи.

Іншим компонентом організації продуктивної взаємодії є засоби навчання. Засоби навчання – це дидактичні компоненти, включаючи досвід суспільної практики та способи застосування наукової та технічної інформації, які використовуються викладачем для забезпечення покращення якості знань студентів та підвищення їх пізнавальної активності.

Засобами продуктивної взаємодії викладача та студентів можуть бути навчальні програми, навчальна та навчально-методична література, словники, довідники, проблемні, контрольні завдання, дидактичні матеріали, наочні засоби, журнали, газети, мультимедійні програми.

Особливості використання засобів навчання визначаються об’єктивними та суб’єктивними факторами. До перших належать форми, способи навчання, до других – індивідуальні особливості студентів. Перш за все, це особливості сприйняття інформації та особливості мислення.

Організація продуктивної взаємодії викладача та студентів можлива тільки при знаннях та вправному використанні різноманітних форм організації такої взаємодії, щоб в кожному конкретному випадку викладач мав можливість обирати найбільш доцільну форму. Можна виділити наступні організаційні форми взаємодії: індивідуальна, парна, групова, фронтальна. Взаємодопомога, взаємовідповідальність, само- та взаємоконтроль – усі ці якості розвиваються у студентів при організації групової та парної форм пізнавальної діяльності на занятті, якщо викладач дотримується певного почуття міри та педагогічного такту.

Крім того, можна виділити самостійну роботу студентів як одну з форм організації педагогічної взаємодії, притаманну для навчального процесу в ВУЗі. Самостійна робота для студентів повинна бути усвідомлена як вільна за вибором внутрішньо мотивована діяльність. Парна або групова самостійна робота посилює фактор мотивації та взаємної інтелектуальної активності, підвищує ефективність пізнавальної діяльності студентів внаслідок взаємного контролю. Участь партнера суттєво перестроює психологію студента, так як відбувається спільна самоперевірка з подальшою корекцією викладача. Це забезпечує продуктивність роботи в цілому.

Продуктивна взаємодія розвивається поетапно. Беручи за основу структуру педагогічного спілкування, яка була запропонована В.А. Кан-Каліком та М.Д. Никандровим, можна виділити наступні етапи організації продуктивної взаємодії: моделювання майбутнього процесу (підготовчий етап), організація безпосередньої взаємодії (організаційний етап), управління взаємодією в розвиваючому педагогічному процесі (практичний етап) та аналіз результатів здійсненої взаємодії (узагальнюючий етап).

Як результат були визначені наступні рівні сформованості продуктивної взаємодії викладача та студентів в умовах діалогу:

- низький (функціонально-рольовий) рівень: в його спрямованості діяльнісний компонент має перевагу по відношенню до орієнтації на спілкування та саму особистість в рамках навчальновиховного процесу. Зміст такої взаємодії – прямий обмін між контактуючими сторонами. Ініціатор такої взаємодії – викладач. Викладач та студенти взаємодіють на репродуктивному рівні.

- середній (орієнтований на спілкування) рівень: коло особистих інтересів викладача та студентів розширюється, спілкування набуває суб’єктивний характер з обох сторін. У студентів з’являється активність та елементи творчості у спільній з викладачем діяльності.

- високий (особистісно-орієнтований) рівень: успішно реалізується загальна спрямованість на взаємодію викладача та студентів. Викладач передає свою індивідуальність, реалізує потребу та здатність бути особистістю, та, в свою чергу, формує таку потребу та здатність у студентів. Взаємодію такого рівня можна назвати продуктивним, так як саме така взаємодія сприяє посиленню установки на партнерство, визнання прав партнера на власну точку зору та її захист, на удосконалення вмінь чути та почути партнера, здібності до співчуття.

Необхідність організації продуктивної педагогічної взаємодії спричинена соціальними потребами сучасного суспільства, яке розвивається динамічно. Слід відзначити зростаючу потребу сучасного суспільства культури в людині, котра орієнтована в своїй діяльності на іншого, схильний до діалогу з Іншим, в якому відбувається самовизначення, саморозвитку і викладача і студента, виникають відносини нового типу: відносини співробітництва в досягненні загальних цілей.

Таким чином, викладач, використовуючи стратегію взаємодій, постійно знаходиться зі студентами в діалозі. Ця форма спілкування та одночасно спосіб взаємодій, який відрізняється від будь-якого іншого тим, що є справжнім, відкритим спілкуванням між двома людьми, щиро зацікавленими один в одному, дозволяє почати складний процес взаємодії, який передбачає, що всі його учасники знаходяться в положенні взаєморозуміння, тобто усвідомлюють зміст та структуру сьогочасної та, можливо, наступної дії партнера, розуміють почуття та настрій один одного, вміють з повагою ставитись до «іншої» точки зору, не проявляти ні зовнішньої, ні внутрішньої агресії, вміють налаштуватись на емоційно-психологічний світ іншої людини, взаємно сприяє досягненню спільної мети.

Отже, організація продуктивної взаємодії викладача та студентів на основі діалогу з використанням розробленої технології сприяє підвищенню ефективності навчального процесу в ВУЗі, створенню умов для самореалізації, самовизначення особистості студента, розкриттю творчого потенціалу особистості, формуванню ціннісних орієнтацій та моральних якостей з їх наступною актуалізацією у професійній діяльності.

# 3 Педагогічна культура та педагогічний такт

Основу пізнавальної спрямованості особистості педагога складають його духовні потреби та інтереси. Одним із проявів духовних і культурних потреб педагога є потреба у знаннях. Одним із головних факторів пізнавального інтересу є любов до предмету, який викладаєш. Лев Толстой зазначав, що якщо “хочеш наукою виховати учня, люби свою науку і знай її, і учні полюблять тебе, і ти виховаєш їх; але якщо ти сам не любиш її то скільки б ти не змушував вчити, наука не справить виховного впливу. Сучасний учитель повинен добре орієнтуватися у різних галузях науки, яку він викладає, бути постійно в курсі нових досліджень, відкриттів і гіпотез, бачити близькі і далекі перспективи науки. Найбільш загальною характеристикою пізнавальної спрямованості особистості вчителя є культура науково-педагогічного мислення.

Особистість учителя як професіонала характеризується у науковій літературі такими інтегрованими поняттями як професіоналізм, педагогічна культура, професійно-педагогічна компетентність, професійно-педагогічний потенціал, педагогічні здібності та ін.

Узагальнюючою характеристикою професійно вагомих утворень особистості педагога виступає категорія професіоналізму особистості вчителя. Професіоналізм виступає інтегрованою якістю особистості вчителя, результатом його творчої педагогічної діяльності, здатністю продуктивно, грамотно вирішувати соціальні, професійні та особистісні завдання.

Вищим виявом професіоналізму учителя виступає його педагогічна культура, яка включає в себе такі основні компоненти:

* наукова ерудиція,
* загальна і національна культура,
* педагогічні здібності,
* педагогічна майстерність,
* педагогічна етика,
* культура мовлення,
* культура спілкування,
* духовне багатство,
* наукова організація праці,
* прагнення до самовдосконалення.

Стрижневим компонентом педагогічної культури виступає педагогічна майстерність як синтез наукових знань, умінь і навичок, методичного мистецтва і особистих якостей педагога. Педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його високій загальній культурі та педагогічному досвіді.

Взаємини вчителя з колегами, батьками та дітьми, засновані на усвідомленні професійного обов'язку і відчутті відповідальності, складають суть педагогічного такту, який одночасний і відчуття міри, і свідоме дозування дії, і здатність проконтролювати його і, якщо це необхідно, зрівноважити один засіб іншим. Тактика поведінки вчителя у будь-якому випадку полягає в тому, щоб, передбачити його наслідки, вибрати відповідний стиль і тон, час і місце педагогічної дії, а також провести своєчасне їх коректування.

Педагогічний такт є форма реалізації педагогічної моралі в діяльності вчителя, в якій збігаються думка і дія. Такт – це етична поведінка, що включає передбачення всіх об'єктивних наслідків вчинку і суб'єктивного його сприйняття; у такті виявляється пошук більш легені і менш хворобливого шляху до мети. Педагогічний такт це завжди творчість і пошук.

В числі основних елементів педагогічного такту вчителя, що становлять, можна назвати:

* пошана до учня і вимогливість до нього;
* розвиток самостійності у всіх видах діяльності і тверде педагогічне керівництво їх роботою;
* уважність до психічного стану учня і розумність і послідовність вимог до нього;
* довіра до учнів і систематична перевірка їх учбової роботи;
* уміння зацікавлено слухати співбесідника і співпереживати йому
* врівноваженість і самовладання, діловий тон в стосунках
* принциповість без впертості
* уважність і чуйність по відношенню до людей і так далі
* педагогічно виправдане поєднання ділового і емоційного характеру стосунків з учнями та ін.

**Вимоги педагогічного такту:**

* максимум інформації про педагогічну ситуацію;
* вміння оцінювати ситуацію;
* врахування характеру взаємодій, особливостей учнів, об'єктивні і суб'єктивні обставини тощо;
* вміння передбачати ефективність результату, наслідки впливу;
* особлива чуйність до “важких" дітей;
* витримка, об'єктивність, гуманізм, педагогічний оптимізм;
* вміння “піднятися до рівня дитини” (Я. Корчак). "Ми, вчителі, повинні розвивати, поглиблювати в своїх колективах нашу педагогічну етику, стверджувати гуманний початок у вихованні як найважливішу рису педагогічної культури кожного вчителя" (В. Сухомлинський).

Педагогічний такт багато в чому залежить від особистих якостей педагога, його кругозору, культури, волі, цивільної позиції і професійної майстерності. Він є тією основою, на якій зростають довірчі стосунки між вчителями і що вчаться. Особливо виразно педагогічний такт виявляється в контрольно-оцінній діяльності педагога, де украй важливі особлива уважність і справедливість.

Педагогічна справедливість разом з педагогічним тактом є своєрідне міряло, критерій об'єктивності вчителя, рівня його етичної вихованості. В.А. Сухомлинський писав: "Справедливість - це основа довіри дитини до вихователя. Але немає якоїсь абстрактної справедливості - поза індивідуальністю, поза особистими інтересами, поривами. Щоб стати справедливим, треба до тонкості знати духовний світ кожної дитини"

# 4 Педагогічна майстерність, її елементи

Педагогічна майстерність — вияв високого рівня педагогічної діяльності.

Як наукова проблема, вона постала у XIX ст. Дослідники педагогіки тлумачать її як найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що у відведе ний час педагог досягає оптимальних наслідків, «синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва і особистих якостей учителя», комплекс властивостей особистості педагога, що забезпечує високий рівень самоорганізації педагогічної діяльності.

Ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, йо го загальній культурі та педагогічному досвіді. Розглядається як вияв власного «Я» у професії, як самореалізація особистості вчителя в педагогічній діяльності, тому визначається як вища, творча його активність, що передбачає доцільне використання методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній ситуації навчання та виховання. Така доцільність є результатом засвоєння системи знань і уявлень про закони навчання, технології розвитку дитини, а також індивідуальні особливості педагога, його спрямованість, здібності та психофізичні дані.

Критеріями педагогічної майстерності є гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність).

До елементів педагогічної майстерності належать:

1. Гуманістична спрямованість діяльності — найголовніша характеристика майстерності. Полягає в спрямованості діяльності педагога на особистість іншої людини, утвердження словом і ділом найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки й стосунків. Передбачає гуманістичний вияв його ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, її мети, змісту, засобів, суб'єктів. Той, хто не любить і не поважає дітей, учнів, не може досягти успіху в педагогічній праці, бо тільки щира любов і глибока повага педагога до вихованців породжують відповідну любов і повагу до нього, до його ідей, поглядів, переконань, знань, які він вчить здобувати.

2. Професійна компетентність, професіоналізм. Передбачають наявність професійних знань (суспільних, психолого-педагогічних, предметних, прикладних умінь та навичок), їх змістом є знання предмета, методики його викладання, знання педагогіки і психології.

Знання вчителя звернені, з одного боку, до дисципліни, яку він викладає, а з другого — до учнів, психологію яких мусить добре знати. Готуючись до уроку, вчитель обмірковує його зміст, методику, враховує особливості сприймання учнів цього віку, класу, власні можливості.

Особливостями професійних знань є їх комплексність (потребує вміння синтезувати матеріал, аналізувати педагогічні ситуації, вибирати засоби взаємодії), натхненність (висловлення власного погляду, розуміння проблеми, своїх мір кувань).

Професіоналізм педагога — це сукупність психофізіологічних, психічних та особистісних змін, які відбуваються в людині у процесі оволодіння знаннями та довготривалої діяльності, що забезпечують якісно новий, вищий рівень вирішення складних професійних завдань. -

Педагогічний професіоналізм — уміння вчителя мисли ти та діяти професійно. Охоплює набір професійних властивостей та якостей особистості педагога, що відповідають вимогам учительської професії; володіння необхідними засобами, що забезпечують не тільки педагогічний вплив на вихованця, але і взаємодію, співробітництво та співтворчість з ним. Для активного співробітництва з ви хованцями вчителю необхідна мобілізація інтелекту, волі, моральних зусиль, організаторського хисту та вміле оперування засобами формування моральних, інтелектуальних та духовних засад у школярів. Він повинен воло діти широким арсеналом інтелектуальних, моральних та духовних засобів, що забезпечують педагогічний вплив на учня. До інтелектуальних засобів належать кмітливість, професійне спрямування сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, прояв та розвиток творчих здібностей учня. До моральних — любов до дітей, віра в їх можливості та здібності, педагогічна справедливість, вимогливість, повага до вихованця — все, що складає основу професійної етики вчителя. Духовні засоби — основа його загальної та педагогічної культури.

3. Педагогічні здібності. Сукупність психічних особливостей вчителя, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення.

Головною здібністю, що об'єднує всі інші, є толерантність, чутливість до людини, до особистості, яка формується. З нею тісно взаємодіють комунікативність (потреба у спілкуванні, здатність легко налагоджувати контакти, викликати позитивні емоції у співрозмовника й відчувати задоволення від спілкування); перцептивні здібності (професійна проникливість, пильність, інтуїція, здатність сприймати і розуміти іншу людину, її психологічний стан за зовнішніми ознаками); динамізм особистості (здатність активно впливати на іншу особистість); емоційна стабільність (володіння собою, самоконтроль, саморегуляція); оптимістичне прогнозування (передбачення розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній); креативність (здатність до творчості, генерування нових ідей, уникнення традиційних схем, оперативного розв'язання проблемних ситуацій); впливовість (здатність вплинути на психічний і моральний світ дітей в певному напрямі, зближуватися з ними, здобувати довіру, любов і повагу, глибоко проникати у їхній внутрішній світ, конструювати, проектувати його).

Отже, третім елементом у структурі педагогічної майстерності є здібності до педагогічної діяльності. Вони залежать від особливостей перебігу психічних процесів, що сприяють успішній педагогічній діяльності. Аналіз педагогічних здібностей здійснено у низці фундаментальних досліджень.

Якщо говорити про генеральну здібність, що об'єднує всі провідні, то вона, на нашу думку, найточніше визначена Н. В. Кузьміною — це чутливість до людини, яка росте, до особистості, яка формується. Спираючись на дослідження, можна виокремити такі шість провідних здібностей до педагогічної діяльності:

1) комунікативність — професійна здатність педагога, що характеризується потребою у спілкуванні, готовністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника й відчувати задоволення від спілкування;

2) перцептивні здібності — професійна проникливість, пильність, педагогічна інтуїція, здатність сприймати і розуміти іншу людину.

3) динамізм особистості — здатність активно впливати на іншу особистість;

4) емоційна стабільність — здатність володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації, незалежно від сили зовнішніх чинників, що провокують емоційний зрив;

5) оптимістичне прогнозування— прогнозування роз витку особистості з орієнтацією на позитивне в ній і перетворення всієї структури особистості через вплив на позитивні якості;

6) креативність — здатність до творчості, спроможність генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації.

4. Педагогічна техніка (мистецтво, майстерність, уміння). Є сукупністю раціональних засобів, умінь та особливостей поведінки вчителя, спрямованих на ефективну реалізацію обраних ним методів і прийомів навчально-виховної роботи з учнем, учнівським колективом відповідно до мети виховання, об'єктивних та суб'єктивних їх передумов. Іншими словами, педагогічна техніка — це вміння використовувати психофізичний апарат як інструмент виховного впливу, це прийоми володіння собою (своїм організмом, настроєм, мовленням, увагою й уявою) і прийоми впливу на інших (вербальними і невербальними засобами). Вона передбачає наявність специфічних засобів, умінь, особливостей поведінки педагога: високу куль туру мовлення; здатність володіти мімікою, пантомімікою, жестами; уміння одягатися, стежити за своїм зовнішнім виглядом; уміння керуватися основами психотехніки (розуміння педагогом власного психічного стану, уміння керувати собою); здатність до «бачення» внутрішнього ста ну вихованців і адекватного впливу на них.

З розвитком педагогіки та психології як науки і практичної діяльності поряд з поняттям «педагогічна техніка», яке відображає тільки суб'єктивні особливості навчально-виховного процесу (контроль педагога за своїми емоціями, настроєм, поведінкою, перцептивно-чуттєвим сприйняттям зовнішніх предметів, технікою мовлення) стали використовувати і термін «педагогічна технологія» (знання про майстерність), який стосується проблем планування та організації навчального процесу.

5. Педагогічна технологія. Є комплексом знань, умінь і навичок, необхідних учителю для вирішення стратегічних, тактичних, а також процедурних завдань під час навчально-виховного процесу. Йдеться про систему взаємодії вчителя з учнями, способи добору та впорядкування навчального матеріалу згідно з вимогами теорії пізнання. Іншими словами, педагогічна технологія є описом системи дій учителя та учнів, які слід виконати для оптимальної реалізації навчального процесу. Складовими педагогічної технології є володіння мистецтвом спілкування з дітьми, вміння керувати своєю увагою та увагою дітей, здатність за зовнішніми ознаками поведінки дитини визначати її душевний стан тощо. Уміння налагоджувати оптимальні взаємостосунки з дітьми, змінювати їх відповідно до розвитку учнів і їхніх вимог до вчителів є важливим компонентом педагогічної майстерності.

Елементи педагогічної майстерності дають змогу з'ясувати системність цього явища в педагогічній діяльності. Високий рівень майстерності надає нової якості всій роботі педагога: формується професійна позиція, що акумулює в собі вищі рівні спрямованості, знань і готовності до дії; розвинуті знання стають інструментом для самоаналізу і вияву резервів саморуху; високий рівень здібностей стимулює саморозкриття особистості, а вдосконалення педагогічної техніки — пошук результату, адекватного задумові.

Критеріями майстерності педагога є доцільність (за спрямованістю), продуктивність (за результатами), діалогічність (характер стосунків з учнями), оптимальність (у виборі засобів), творчість (за змістом діяльності).

В оволодінні майстерністю можна виокремити кілька рівнів.

* Елементарний рівень. У вчителя наявні лише окремі якості професійної діяльності. Найчастіше — це володіння знаннями для виконання педагогічної дії, володіння предметом викладання. Проте через брак спрямованості на розвиток учня, техніки організації діалогу продуктивність його навчально-виховної діяльності е низькою.
* Базовий рівень. Учитель володіє основами педагогічної майстерності: педагогічні дії гуманістично зорієнтовані, стосунки з учнями і колегами розвиваються на позитив ній основі, добре засвоєно предмет викладання, методично впевнено і самостійно організовано навчально-виховний процес на уроці. Цього рівня, як правило, до сягають наприкінці навчання у вузі.
* Досконалий рівень. Характеризується чіткою спрямованістю дій учителя, їх високою якістю, діалогічною взаємодією у спілкуванні. Вчитель самостійно планує і організовує свою діяльність на тривалий проміжок часу, маючи головним завданням розвиток особистості учня.
* Творчий рівень. Характеризується ініціативністю і творчим підходом до організації професійної діяльності. Вчитель самостійно конструює оригінальні педагогічне до цільні прийоми взаємодії. Діяльність будує, спираючись на рефлексивний аналіз. Сформовано індивідуальний стиль професійної діяльності.

Завдання педагогічного вузу— допомогти студентові опанувати основи майстерності для усвідомленого і продуктивного початку професійної діяльності: сформувати гуманістичну спрямованість, дати ґрунтовні знання, розвинути педагогічні здібності, озброїти технікою взаємодії, підготувати до професійного аналізу великого розмаїття педагогічних ситуацій.

# Список використаної літератури

1. Баранов С.П. Принципы обучения. М.,1975.

2. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. Львів,1996.

3. Гончаренко С.У. Український педегогічний словник. К.,1997.

4. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання. К.,1997.

5. Оконь В. Введение в общую дидактику. М.,1990.

6. Фіцула М.М. Педагогіка. К.,2000.

7. Ягупов В.В. Педагогіка.//Либідь. К.,2003.

.rи