

Вихринець В. Д.

НАУКОВИЙ

ВІСНИК

ЧЕРНІВЕЦЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Випуск 432

Педагогіка

та

психологія



ЗМІСТ

<i>Білас Лілія.</i> Зарубіжний досвід національного виховання школярів	3
<i>Білорус А. М.</i> Критеріально - рівнева система оцінки сформованості інформаційної культури у майбутніх офіцерів-прикордонників	10
<i>Богачик Т.С.</i> Моніторинг стану дошкільної освіти	19
<i>Богданцева Ірина.</i> Музикотерапія як засіб емоційного впливу на молодших школярів із затримкою психічного розвитку	26
<i>Богданюк Антоніна, Іванчук Уляна.</i> Виховний потенціал українського дитячого фольклору	33
<i>Борис Уляна.</i> Родина як фактор становлення педагога , громадського діяча – Богдана Михайловича Ступарика	41
<i>Васійчук Оксана.</i> Теоретичний аналіз специфіки наркотичної залежності: психолого-педагогічний підхід	47
<i>Верещагіна Т. О.</i> Міжкультурне навчання крізь призму філософії освіти та комунікативної філософії	56
<i>Винар Віра.</i> Науково-педагогічні умови формування творчого мислення у майбутнього педагога початкової школи	64
<i>Вихрущ В.О., Матіяш В.В.</i> До проблеми методики викладання педагогіки у системі фахової підготовки спеціаліста	70
<i>Хілько Ігор, Габорак Любов.</i> Організаційні засади художньо - промислової освіти на Буковині (друга половина XIX початок XX століття)	75
<i>Гусак Володимир, Онещук Надія.</i> Роль куратора в адаптації студентів першого курсу до навчання у вищому навчальному закладі	80
<i>Дерда Іван.</i> Вплив життя і творчості Сидора Воробкевича на формування професійного характеру майбутнього вчителя музики	86
<i>Діденко Олександр.</i> Творчість майбутніх офіцерів-прикордонників як професійна проблема	103
<i>Качмар Олександра.</i> Навчально-методична робота зі студентом-початківцем над вивченням музичного твору	111
<i>Колтунович Т.А., Поліщук О.М., Грендей І.</i> Соціально-психологічні чинники професійного вигорання педагогів (на прикладі вихователів ДНЗ)	117

ДО ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ПЕДАГОГІКИ У СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТА

Потреба у педагогічних знаннях представників окремих галузей знань, професій, соціальних груп стала особливо гострою на початку третього тисячоліття. Сьогодні серед них не тільки студенти - майбутні педагоги, а й слухачі факультетів післядипломної освіти, курсів підвищення кваліфікації вчителів та управлінських кадрів, учні старших класів середньої школи, менеджери фірм, спеціалісти по роботі із персоналом тощо. Разом з тим потребують системної роботи у підвищенні кваліфікації і викладачі педагогіки вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації. Розширення кола осіб, які слухають навчальні курси з педагогічних дисциплін, забезпечення їх цілеспрямованої підготовки обумовило необхідність створення окремої навчальної дисципліни «Методика педагогіки». Разом з тим проблеми методики педагогіки після видання у 1987 році книги М.В.Савіна «Методика преподавания педагогики» [6] виявилися такими, що залишилися на узбіччі педагогічних знань. У вітчизняній педагогіці немає літератури, яку можна було б вважати підручником для майбутніх викладачів педагогіки, про який би рівень акредитації вищого навчального закладу не йшлося. У російській педагогіці такі поодинокі спроби було зроблено окремими авторами, зокрема В.І.Дендеріною (Росія, Ставропольський педагогічний університет, 2004).

Отже можна прогнозувати зростання потреби у висококваліфікованих викладачах та ґрунтовно розробленому курсі методики педагогіки.

Метою статті є виявлення основних проблем викладання педагогіки у вищих навчальних закладах, які обумовлюють сприймання змісту навчального предмету «Педагогіка» у системі фахової освіти.

Практична підготовка магістрів напряму «Педагогічна освіта» як один із вирішальних факторів обумовила необхідність у системній підготовці майбутніх викладачів педагогічних дисциплін, а отже - у практичній розробці окремого курсу «Методика педагогіки у вищому педагогічному навчальному закладі». З метою вивчення задоволення психологічними, педагогічними, професійними, методичними знаннями було проведено анкетне опитування 155 викладачів

педагогічних інститутів і університетів різних регіонів України (методика Е.В.Левченко). Виявилося, що в залежності від виду знань показники незадоволення своєю підготовкою у даній категорії опитаних змінюються таким чином: психологічні знання – 70,3%, педагогічні – 60,0%, професійні – 43,8%, методичні – 33,5%. Динаміка показників задоволення була такою: психологічні знання – 11,6%, педагогічні – 21,3%, професійні – 48,4%, методичні – 50,3%. Наведені дані налаштовують науковців і методистів вищої школи на розробку і забезпечення високого рівня загальнопедагогічної підготовки фахівців у галузі освіти та інших соціономічних галузях фахової діяльності. Ця діяльність передбачає кілька важливих площин.

Незважаючи на назрілу потребу у розробці методики педагогіки, звертає на себе увагу слабке, недостатнє використання у методиці педагогіки відкритих у педагогічній науці закономірностей, існуючих підходів. У даній проблеми існує два важливих аспекти.

По-перше, у самій педагогічній науці закони, закономірності і принципи діяльності всебічно обґрунтовані, об'єктивність їх природи і необхідність реалізації доведена і експериментально перевірена. Але між наукою та практикою викладання – виховання на усіх рівнях освіти постійно спостерігається величезний розрив: практики діють так, як їм підказує досвід, не завжди адекватно до вимог суспільства, не завжди враховуючи досягнення й вимоги педагогічної науки. Дається взнаки і наявність у науці різних підходів до кожної фундаментальної проблеми, спроба спростити окремі загальнопедагогічні явища, звести їх до рівня «наприклад», що безумовно не забезпечує прогресу освітянської галузі в цілому, бо не відбиває закономірності у її розвитку. Навіть найпростіше питання «Чого вчити?» є дискусійним, проблемним. Методичні питання тісно пов'язані із методологічними. Недостатній рівень або неоднозначність наукової розробки багатьох положень блокує шляхи розв'язання проблем методики педагогіки. Разом з тим, чекати до того часу, коли загальнопедагогічні проблеми розв'яжуться однозначно і остаточно, неможливо.

По-друге, існує постійна суперечність між практикою навчання-виховання у самому вузі і науковими установами, що пов'язані із обґрунтуванням очікуваного рівня цієї практики у конкретно-історичних умовах. Іншими словами, вчити студентів педагогіки майбутнього треба так, як вона сама того вимагає, а в умовах сьогодення це означає – «вчити, випереджаючи свій час». На цьому

шляху основною перепорою є внутрішній опір традиційного змісту навчання новій педагогіці, тобто неминучим є розв'язання вже згаданого питання «чого вчити?» і залежність установок методики педагогіки від його розв'язання.

Додаткові труднощі викликає і недостатня розробленість питання про специфіку педагогічного знання, його внутрішню структуру. З огляду на це у системі загальнопедагогічної підготовки фахівця залишається дискусійною проблема засвоєння творчо-мистецького компоненту педагогічної діяльності і технології ознайомлення з ним майбутнього педагога.

Важливою площиною у формуванні методико-педагогічних знань є розробка методики педагогіки як самостійного наукового напрямку, що повинно здійснюватися шляхом відходу від суто дидактичного рівня розгляду її проблем. Адже саме на це сьогодні і налаштовані науковці. Методика педагогіки повинна мати свою методологію, методи дослідження та понятійний апарат, тобто той базис, який дозволить переглянути її місце у системі педагогічного знання і зробити даний напрям педагогічної діяльності насправді науковим, а його висновки – ґрунтовними.

Новий напрямок у формуванні методико-педагогічних знань, на нашу думку полягає у вивченні й врахуванні педагогічних особливостей студента як суб'єкта учбової діяльності, у адекватних потребах майбутнього інтерпретації і викладанні педагогіки у вузі.

Засвоєння нових знань здійснюється на основі їх співвіднесення із попереднім досвідом суб'єкта учбової діяльності. Тому у рамках методики педагогіки необхідно вивчати очікування студента (слухача), який починає вивчати педагогіку. Як стверджують психологи, очікування – це одночасно і емоційний стан, і структурно-операційне утворення [Левченко Є.В.]. Система очікувань суб'єкта учбової діяльності складається з когнітивного, афективного, конативного та комунікативного компонентів.

Когнітивний компонент – це знання, пов'язані із навчальним предметом і одержані з різних джерел до початку його систематичного вивчення. Їх називають фоновими, оскільки нова інформація сприймається і оцінюється саме із врахуванням цих знань. Студент вузу набуває фонові знання під час навчання у середній школі або у іншому навчальному закладі (систематизовані фонові знання). У іншому випадку – це стихійні, випадково накопичені знання, пов'язані із предметом (несистематизовані фонові знання). Якщо у першому

випадку (коли основні категорії та закономірності вузівського навчального предмета раніше розглядалися під час навчання у середній школі) обсяг і зміст систематизованих знань можна чітко встановити, то у другому випадку (для встановлення обсягу, змісту, структури несистематизованих фонових знань) потрібні спеціальні дослідження. На основі фонових знань формуються попередні уявлення про навчальний предмет, про його образ.

Афективний компонент – це емоційно-оцінне ставлення до предмета, його привабливість для суб'єкта учбової діяльності.

Конативний компонент – потреба у поглибленні, розширенні, систематизації попередньо накопичених знань і у оволодінні новими знаннями, мотиви вивчення, самостійно продуковані цілі вивчення навчальної дисципліни.

Усі три компоненти системи очікувань тісно між собою взаємопов'язані, разом з тим провідним є когнітивний компонент. Під час сприймання нового навчального предмета (первинного ознайомлення з ним без глибинного розуміння) зміст цього предмета, який безпосередньо сприймається (пояснення викладача або зміст навчальної книги) і співвідноситься із його попередньо створеним образом [4]. Результат такого співвіднесення стає регулятором пізнавальної діяльності суб'єкта. Система очікувань перебудовується, реорганізується. Варіанти відповідності – невідповідності безпосередньо сприйнятого змісту навчального предмета та його попередньо створеного образу можна представити у таблиці 1.

Таблиця 1.

Реорганізація системи очікувань студента (слухача) у процесі сприймання ним нового навчального предмета [4]

Когнітивний компонент	Афективний компонент	Конативний компонент
I. Повна відповідність сприйнятого змісту навчального предмета уявленням про нього, його образ	Предмет оцінюється як дуже легкий, такий, що не потребує зусиль для засвоєння	Потреба у розширенні, поглибленні, систематизації знань з предмету не виникає, пізнавальна активність мінімальна
II. Часткова відповідність безпосередньо сприйнятого змісту навчального матеріалу уявленням про нього, його образ	Предмет оцінюється як цікавий, достатньо складний, такий, що вимагає зусиль для його засвоєння	Виникає потреба у розширенні, поглибленні, систематизації знань з предмету, пізнавальна активність максимальна
III. Повна невідповідність безпосередньо сприйнятого змісту предмета уявленням про нього, його образ	Предмет оцінюється як нудний, нецікавий, заскладний	Потреба у розширенні, поглибленні, систематизації не виникає

Запропонований опис системи очікувань студента (слухача) і можливих варіантів її реорганізації дозволяє побачити ті питання, які завжди залишалися поза увагою дослідників. Отже актуальними у методиці педагогіки є проблеми обсягу, змісту, структури фонових знань, попередніх уявлень про предмет, який пропонується вивчити. Особливої уваги потребують несистематизовані фонові знання, проблема впливу соціальної ситуації розвитку, соціальний вплив взагалі на афективний компонент системи очікувань майбутнього педагога.

Вивчення системи очікувань студента, який починає засвоювати педагогіку, має велике значення для розробки проблем методики цієї дисципліни ще й тому, що вони існують у формі безпосередніх переживань самого суб'єкта, мають особливе пізнавальне навантаження, яке обумовлене його здатністю до самоспостережень, самоаналізу і самозвіту у формі внутрішнього мовлення, особистісною цінністю. Специфіка засвоєння студентом педагогічної теорії визначається не стільки її змістом, скільки тим, як сам студент ставиться до цього змісту, як сприймає педагогічні знання. Студент, який починає вивчати педагогіку, має перед собою образ педагогічної реальності, що обумовлює його власне переосмислення сутності навчально-виховного процесу. Вивчення педагогіки як навчальної дисципліни полягає у сприйманні і розумінні описів педагогічних явищ. А це у свою чергу передбачає співвіднесення даного опису із прообразом, що склався раніше. Системою таких прообразів і є педагогічна дійсність.

Разом з тим, навчальний курс педагогіки передбачає ознайомлення студентів не стільки із фактичним матеріалом, скільки із закономірностями педагогічного процесу. Саме у їх виявленні полягає сутність педагогіки як науки і її прогностичний характер. Від того, у якому співвідношенні один до одного виявляться побутовий, повсякденний образ педагогічної дійсності та образ, відтворений за описом із навчальною метою, як правильно і у якій кількості буде пред'явлено для узагальнення спеціальний навчальний матеріал, наскільки активний рівень учбової діяльності, буде залежати ефективність засвоєння педагогіки.

Таким чином, викладач, який у черговий раз починає читати курс педагогіки, завжди стоїть перед вибором (незалежно, чи усвідомлює він цю альтернативу): чи проігнорувати установки, які склалися у студентів ще до початку навчання, чи спиратися на них. Як правило, у

практиці роботи викладача педагогіки використовується перший шлях. Другий (і більш складний) передбачає постановку перед студентами системи цілей вивчення педагогіки, а також показ системи дій, які можуть забезпечити досягнення цих цілей. Оптимальне співвідношення зовнішніх цілей із очікуваннями досягається за рахунок вибору суб'єктом того чи іншого варіанту діяльності, забезпечення оптимального рівня відповідності навчального загальнопедагогічного матеріалу очікуванням студента.

Список літератури

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - СПб., 2002. - 288 с.
2. Антонов А.В. Информация: восприятие и понимание. - К.: Наукова думка, 1988. - 183с.
3. Бранский В.П., Пожарский С.Д. Социальная синергетика и акмеология. - СПб.: Политехника, 2002. - 476 с.
4. Левченко Е.В. Субъективные ожидания студента и методика преподавания психологии // Вопросы психологии. - 1001. - № 2
5. Могилева В.Н. Особенности когнитивных процессов дистанционного обучения. Тезисы доклада. - Воронеж, 2003. - 213 с.
6. Савин П.В. Методика преподавания педагогики. - М.: Просвещение, 1982. - 207 с.
7. Трусов В.П. Социально-психологические исследования когнитивных процессов (по материалам зарубежных экспериментальных работ) / Под ред. проф. В.А.Ядова и проф. Н.В.Кузьминой. - Ленинград: изд. ЛГУ, 1980. - 144 с.

*Ігор Хілько, Любов Габорак
(Чернівці)*

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ХУДОЖНЬО - ПРОМИСЛОВОЇ ОСВІТИ НА БУКОВИНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

Актуальність дослідження. Для розуміння процесів, які відбувалися в системі художньо - промислової освіти, необхідно визначити організаційні засади які були характерні для мистецької освіти на різних етапах її розвитку.

У результаті аналізу доступних нам бібліографічних джерел можна стверджувати, що дана проблема є новою для сучасної історії мистецької педагогіки України. В цьому контексті особливо цінним, на нашу думку, є історико-теоретичні рефлексії сучасників щодо загальноєвропейського мистецько - освітнього руху в Європі та на тих західноукраїнських землях (Галичини, Закарпаття, Буковини), що входили до складу Австро - Угорської імперії.

Стан дослідження проблеми. Аналіз окремих мистецько-педагогічних ідей міститься у працях з естетики, етики, психології