

- б. Образуйте существительные и переведите их.
- в. Обсудите свои примеры с товарищами.
2. а. Обдумайте, какие суффиксы можно употребить, чтобы образовать прилагательные от приведенных ниже основ:
Water – n., care – n., read – v., comprehend – v., region – n., ...
- б. Образуйте прилагательные.
- в. Предложите товарищам перевести их.
3. а. Обдумайте, какие производные слова можно образовать от приведенных ниже основ:
Register – v., home – n., regenerate – v., independent – a., teach – n., create – n., ...
- б. Образуйте производные слова.
- в. Предложите товарищам перевести их.
4. Заполните пропуски производными словами, создаваемыми от основ, приведенных в скобках:
 1. A well-known will be present at the party tomorrow (to celebrate)
 2. This village is set in an _____ countryside (to attract).
 5. Запишите слова, противоположные по значению.
Formal, lucky, regular, comfortable, patient, expensive.
 6. Заполните пропуски в тексте производными словами.
 1. There is no schedule at the station? And that's why the bus service is rather _____ (irregular).
 2. School can't function without _____ (teachers).
 3. If you don't agree with somebody, don't shout. Try to express it _____ (deliberately).

Литература

1. Берман И.М. Методика обучения иностранному языку. — М.: Высшая школа, 1980. — 230 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. История обучения иностранным языкам. — М.: Akademia, 204. — 295 с.
3. Панченко М.О., Голубенко Л.М., Коляда В.П., Каравасва Т.Л. Методика навчання іноземних мов. Навчальний посібник для студентів класичних та педагогічних університетів. — Одеса: Астропринт, 2011. — 183 с.
4. Dean M. Opportunities, Interm. — Longman: Person Educated Lmt, 2000. — 112 p.
5. Mariusz Misztal. Tests in English Word-Formation. — Київ: Знання, 2010.

ПАРАДИГМАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО РОЗРОБКИ ЗМІСТОВО-ПРОЦЕСУАЛЬНОГО КОМПОНЕНТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

УДК: 378.091.12.011.3
Яблонська Т.М.

У статті подається теоретичне обґрунтування змістово-процесуального підходу до організації педагогічної підготовки студентів у системі університетської освіти, розкриваються його сутність та професіональний підхід.

Ключові слова: парадигма, змістово-процесуальний підхід, педагогічна підготовка, рольові заняття та технології.

ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПРОЦЕССУАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье дается теоретическое обоснование содержательно-процессуального подхода к организации педагогической подготовки студентов в системе университетского образования, раскрываются его сущность и пути реализации в учебном процессе.

Ключевые слова: парадигма, содержательно-процесуальный подход, педагогическая подготовка, ролевые занятия и технологии.

THE PARADIGM APPROACH TO THE ELABORATION OF THE CONTENTS-PROCESS COMPONENT OF THE STUDENTS' PEDAGOGICAL TRAINING IN THE SYSTEM OF OF THE UNIVERSITY EDUCATION

The theoretical ground of contents-process approach to the students' pedagogical training organization in the system of the university education, its essence and the ways of realization in the teaching process are discovered.

Key words: paradigm, contents-process approach, pedagogical training, role lessons and technologies.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сьогодні педагогічна дійсність обертається низкою освітніх криз. Ситуація, що склалася в педагогічній освіті, відсутність позитивних змін в освітній практиці обумовлюють необхідність визначитися з актуальним сенсом педагогічної діяльності і сутністю підготовки майбутніх учителів до цієї діяльності; з відповіддю на питання, яка парадигма співвідноситься з вимогами суспільства до педагогічної науки і підготовки педагогічних кадрів. Потреба суспільства в кадрах, здатних до самоактуалізації і самореалізації власних сил у творчій діяльності, спонукає педагогічну науку до пошуку парадигми, де суб'єктність є змістовною основою педагогічної освіти. Саме ця парадигма зумовлює пошук змістовних засобів розвитку практики, що неможливо без випередження теоретичних розробок практичних потреб. Парадигма як усталена сукупність теоретичних і методологічних передумов, що визначають набір завдань і засобів вирішення завдань у галузі педагогічної освіти, виступає основою модернізації педагогічної підготовки майбутніх учителів як важливого фактора їх професійного розвитку і становлення.

Обґрунтовуючи ту чи іншу парадигму педагогічної освіти, педагогічна наука реагує на потреби суспільства в конкурентоспроможних педагогічних кадрах і шукає шляхи, і способи створення нової моделі педагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах університетської освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми вдосконалення якості підготовки педагогічних кадрів завжди були в центрі численних досліджень.

Ефективність педагогічної діяльності Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, Н.Д.Левітов, А.Є.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн пов'язували з розкриттям творчого потенціалу особистості. Продуктивність педагогічної діяльності Д.Б.Богоявленська, Я.О.Пономарьов, С.А.Сисоєва пояснювали креативністю особистості. Е.В.Бондаревська, С.В.Кульєвич, В.В.Серіков, І.С.Якіманська вважали, що творчий розвиток особистості майбутнього вчителя неможливий без надання свободи вибору змісту та шляхів його отримання, способів самоствердження і самовираження людини в культурно-освітньому просторі.

Численні дослідження (В.А.Кан-Калика, Л.В.Кондрашової, О.Г.Мороза, З.Н.Курлянд, Н.Д.Нікандрова, В.А.Сластьоніної, С.О.Цокур та ін.) виявили протиріччя між масово-репродуктивною підготовкою педагогічних кадрів і творчою природою педагогічної праці. Виступаючи проти пріоритетності описово-інформаційного підходу в підготовці студентів до вирішення професійних завдань, Л.С.Виготський вважав, що особистість формується не тільки під впливом педагогічного впливу, а й на основі придбання власного досвіду.

В.А.Болотов, справедливо відзначаючи вимоги в нових підходах до підготовки сучасного вчителя, вважав, що до тих пір, поки ми не визначили, яке відношення мають досліджувані в педвузі предмети і види діяльності до створення особистісно-формуючої ситуації, ми не вправі стверджувати, що даємо студентам педагогічну освіту [1].

Цілком справедливо твердження Л.В.Кондрашової про те, що якість підготовки педагогічних кадрів «пов'язана з розробкою нових підходів до структурування змісту педагогічного знання, методики і технології їх надання в навчальному процесі вищої школи, орієнтованого на особистість майбутнього педагога, формування його соціального та професійного «Я» [2, с.221].

Г.Н.Філонов, аналізуючи стан проблеми шкільної освіти, відзначає, що «сьогодні сфера раціонального і емпіричного пізнання знайшла простір поширеної і глибоко диференційованої взаємодії різнорівневих за структурою базових концептів і прикладних галузей наукового знання» [4, с.10]. Тому важливою проблемою він вважає проблему структурування змісту і оновлення технологій сучасного процесу навчання.

Шляхи оздоровлення педагогічної дійсності пов'язані з пошуком нових підходів до її організації. Суть таких підходів полягає в єдності педагогічного впливу та активної пізнавальної діяльності студентів у навчальному процесі, що дозволить структурувати навчальну інформацію за принципом рішення розумових завдань і включити майбутніх учителів в активний процес пізнання.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Вирішення цієї проблеми багато в чому залежить від характеру та змісту педагогічної підготовки, яку отримують майбутні вчителі в системі університетської освіти. Реально підвищити інформованість навчальних курсів із педагогічних дисциплін можливо за рахунок теоретичної пропедевтики основного їх змісту. Проблема полягає в тому, щоб навчальну інформацію дати в узагальненій формі, коли багато педагогічних фактів набувають прогностичної характеристики бачення педагогічної реальності у формі теоретичного знання.

Мета статті полягає в обґрунтуванні змістовно-процесуального підходу до структурування педагогічного знання, ефективності взаємодії інформаційно-освітньої та процесуальної сторін у процесі оволодіння ними.

Виклад основного матеріалу. Аналіз педагогічної практики та навчального процесу вищої школи дозволяє говорити про те, що педагогічні знання, межі їх теоретичного статусу різноманітні за своєю стратегією і поліфункціональною міжпредметною, що обумовлює інтенсифікацію змісту педагогічною підготовкою майбутніх учителів.

У змісті педагогічної підготовки важливо не тільки розкрити в контексті досліджуваних педагогічних дисциплін їх узагальнюючий науковий потенціал, а й розширити узагальнюючі функції педагогічних знань, умінь і навичок. У процесі реалізації педагогічної підготовки важливо залучати студентів не тільки до усвідомлення сутності та особливостей педагогічної діяльності, наукового пізнання закономірностей педагогічних явищ, а й розкрити перед ними секрети і можливості процесуальної сторони педагогічної теорії.

Багато авторів (А.О.Карпов, В.М.Монахов, Г.Н.Філонов), обґрунтовуючи нові підходи до структурування сучасного змісту освіти, вважають, що його не можна обмежувати рамками навчального предмета. А.О.Карпов стверджує, що «головне завдання освіти полягає не тільки у використанні наукового змісту того чи іншого предмета, а й в умінні використовувати наукові відомості в конкретному виді діяльності» [4, с.10]. Цю ж точку зору розвиває Г.Н.Філонов, стверджуючи, що зміст освіти не можна зводити тільки до наукового пізнання досліджуваних явищ, важливо ще озброїти учнів пізнавальним інструментарієм, розкрити процесуальні можливості навчального матеріалу, що вивчається в різних типах освітніх установ.

З цього приводу висловлює свою думку Н.Г.Багдасар'ян, стверджуючи, що кризові прояви в освіті пояснюються перевагою вербально декларативної спрямованості навчального матеріалу. Наслідком цього явища можна пояснити прагнення розширити обсяг навчального матеріалу. З іншого боку, обмеженість тимчасових рамок навчального процесу призводить до «стиснення» знання, його згортання і рецесії. Він пише: «Наукове знання в навчальному процесі бере застиглу форму і все, що стосується історії, драматургії і методів його добування, виключається з програм» [4, с.11].

Такий підхід до змісту педагогічної підготовки обумовлює ситуацію, коли майбутні вчителі мають справу з знеособленою педагогічною інформацією. У такій ситуації важко говорити про результативність педагогічної підготовки. Однобічність структурування педагогічної бази знань проявляється в двох аспектах. Перший аспект стосується змісту педагогічного знання, представленою в навчальних програмах, яке, набуваючи спрощено узагальнений характер, втрачає свою фундаментальність, базовість, основи того, що майбутні вчителі повинні знати про педагогічну науку, закономірності педагогічного процесу, творчу природу педагогічної роботи. Інший аспект - пов'язаний з процесуальною стороною, з навчанням майбутніх учителів «здобування» педагогічного знання. Нерідко механізми забезпечення педагогічної діяльності, педагогічного процесу виключені з навчальних програм з педагогічних дисциплін.

Потреба часу полягає в оновленні змісту педагогічного знання та педагогічної підготовки майбутніх учителів. Їхня головна функція полягає не в передачі студентам готових знань, а в навчанні їх вмінно бачити протиріччя в навчанні, стимулювати їх пізнавальний пошук і самостійно вирішувати навчальні проблеми. Важливий «не стільки запас інформації, яким можна вміло

оперувати, а здатність знайти цю інформацію в потрібному обсязі і за мінімальний час» [4, с.12]. У ході педагогічної підготовки майбутні вчителі повинні навчатися методології пошуку необхідного педагогічного знання і технології використання його в рішенні професійно-педагогічних проблем.

Ще Е.Фромм стверджував про те, що у сфері освіти слід розрізняти дві ціннісні орієнтації, які складають ядро певних освітніх парадигм. Одна парадигма в стилі «мати» характеризує спрямованість педагогічної підготовки на оволодіння певним обсягом інформації (суми знань). У даному випадку в ході педагогічної підготовки майбутні вчителі оволодівають навчальним матеріалом, окресленим навчальними програмами педагогічних дисциплін. Інший аспект - у стилі «бути» має евристичну спрямованість. Студент виступає суб'єктом своєї освіти. Він опановує вміння вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію, навчається формулювати і ставити цілі власної педагогічної освіти та професійного розвитку, в обстановці вільного вибору структурує зміст і форми оволодіння ним у ході педагогічної підготовки.

Обидві ці парадигми нерідко в педагогічній практиці знаходяться в протиріччях. Складність полягає в тому, що майбутні вчителі оволодівають знеособленими педагогічними знаннями, які втрачають особистість, не розкривають її можливостей і здібностей, не створюють із вчителя творця і діяча. Аналіз вузівської практики дозволяє говорити про те, що для педагогічної підготовки майбутніх вчителів притаманний нерідко догматизм, формалізм, відірваність від живої педагогічної дійсності.

Цю ситуацію підтвердили результати дослідження, проведеного світовим банком з виявлення якості освіти вищих навчальних закладів Росії, Білорусії та України і розвинених країн (США, Франція, Канада). Студенти вузів пострадянських країн показали високі результати (9-10 балів) за критерієм «знання» і «запам'ятовування» і дуже низькі - за критерієм «застосування знань на практиці», «аналіз», «синтез», «оцінювання» (1-2 бала). Для студентів розвинених країн, навпаки, характерний дуже високий рівень розвитку навичок аналізу, синтезу, умінь застосовувати знання на практиці при відносно невисокому рівні показника «знання» [3, с.438-440].

Подолання цих негативних явищ у підготовці майбутніх вчителів обумовлює необхідність нового підходу, який моделював би її зміст і шляхи реалізації у тісній єдності і взаємозумовленості інформаційно-змістовної і процесуальної сторін її змісту. Фундаментальні педагогічні знання необхідні майбутнім учителям для усвідомлення суті обраної професії, секретів і труднощів педагогічної діяльності, її етапів здійснення, форм і способів вирішення педагогічних проблем. Але при цьому важлива не проста фіксація засвоєних знань, а рефлексія - як основний спосіб і джерело збільшення знань. Майбутні вчителі повинні усвідомити, що педагогічна наука - це не загальний для всіх набір правил і рецептивних рекомендацій, а живий динамічний педагогічний процес, для якого притаманні проблеми, труднощі, протиріччя. З іншого боку, необхідний технологічний аспект, прикладний характер досліджуваних педагогічних дисциплін, що дозволяють усвідомити застосування педагогічної теорії до педагогічної практики, побачити складності і протиріччя педагогічної реальності, оволодіти способами і прийомами вирішення практичних завдань у самостійній педагогічній діяльності.

Важливі такі навчальні програми з педагогічних дисциплін, які орієнтували б навчальний процес на реалізацію інформаційно-змістовної і процесуальної сторін педагогічного знання в тісній єдності і взаємозумовленості. На цю особливість у своїх роботах цілком обґрунтовано вказує Л.В.Кондрашова. Вона вважає, що «освітня програма забезпечує зустріч знань, що склалися в суб'єктивному досвіді особистості, зі знаннями, зафіксованими в суспільно-науковому досвіді. Завдання освітньої програми полягає в тому, щоб не ігнорувати суб'єктивний досвід студента як не відповідний нормам навчальної програми, а «окультурювати» його як особистісно-значущий» [2, с. 301]. У ході педагогічної підготовки майбутнього вчителя повинні отримувати відомості з галузі педагогічної науки, вміти співвідносити їх з професійним саморозвитком, самовираженням і самоствердженням.

На зміну «знаннєвого» підходу повинен прийти змістовно-процесуальний підхід до визначення і структурування змісту педагогічної підготовки майбутніх вчителів у системі університетської освіти. Цей підхід орієнтує на оптимізацію процесуально-технологічного компонента педагогічної освіти, який отримав теоретичне обґрунтування в педагогіці початку ХХІ століття і на переорієнтацію інформаційно-знаннєвої парадигми, яка трактує особистість як об'єкт процесу «озброєння» сукупністю знань, умінь і навичок.

У ході педагогічної підготовки майбутні вчителі повинні отримувати ціннісне уявлення про систему педагогічних знань і вмінь використання їх у вирішенні практичних, професійних завдань, побачити місце і зміст педагогічної теорії в управлінні навчально-виховним процесом, її взаємозв'язку з іншими науками про людину. Тому модернізація підготовки педагогічних кадрів повинна бути пов'язана з вирішенням проблеми гармонізації змістовної і процесуальної сторін педагогічного знання, реалізацією змістовно-процесуального підходу до організації освітнього процесу в університеті. Процес оновлення педагогічної підготовки майбутніх вчителів має розглядатися з позиції оволодіння педагогічними знаннями як діяльністю з саморозвитку особистості.

Структурування педагогічного знання на основі змістовно-процесуального підходу сприятиме подоланню ізольованості педагогічних явищ і фактів, виявленню загальних закономірностей педагогічних процесів, які об'єднують досліджувані факти та явища в цілісний процес професійного становлення майбутнього вчителя. Цей підхід орієнтує студентів на оволодіння фундаментальними знаннями в галузі педагогіки, перетворення педагогічної інформації в інтегровані знання практичної спрямованості. Фундаментальні педагогічні знання є системоутворюючим елементом структури педагогічної підготовки майбутніх вчителів, забезпечуючи єдність її змістовної і процесуальної сторін.

Педагогічна підготовка, заснована на змістовно-процесуальному підході до її організації, передбачає оволодіння студентами методологією навчального процесу та педагогічної діяльності, педагогічної технологією та методикою діалогічного взаємодії в освітньому процесі, способами саморозвитку і самоствердження у майбутній професійно-педагогічній діяльності.

Змістовно-процесуальний підхід до структури змісту педагогічної підготовки забезпечує перехід з результатів пізнання на процес пізнавальної діяльності, з засвоєння обсягу інформації на оволодіння способами пошуку, аналі-

ізу, відбору і використання знань у вирішенні практичних завдань. На цю особливість вказувала Л.В.Кондрашова, вважаючи, що «метою педагогічних дисциплін є не тільки засвоєння теоретичних основ навчально-виховного процесу, а й через оволодіння знаннями формування професійного вигляду майбутнього вчителя» [2, с. 294].

Змістовно-процесуальний підхід, на думку І.С.Якіманської, дозволяє подолати «об'єктивно знеособлений репродуктивний характер засвоєння навчальної інформації та перейти до конструювання навчального матеріалу, що стимулює розвиток особистості з урахуванням її цінностей, сенсів, характерним для неї досвідом сприйняття навколишнього світу, досвідом творчості на основі вже накопичених індивідуальних способів засвоєння, їх активного використання» [5, с.49].

Змістовно-процесуальний підхід визначає не тільки нове структурування педагогічного знання, а й форми та способи його вивчення в системі університетської освіти.

Навчальні заняття з вивчення педагогічних дисциплін реалізуються в різних формах їх організації: ділова гра, тренінг-семінар, практикум вирішення педагогічних завдань, імітаційно-рольові ситуації, конференції та захист проєктів. Найбільш оптимальними в здійсненні змістовно-процесуального підходу до педагогічної підготовки є рольові заняття. У рольових заняттях кожен студент отримує можливість увійти в ситуацію порівнює, аналізує, що дозволяє обґрунтувати власну думку, відкрити власний сенс педагогічної теорії, тим самим активізуючи свою позицію в навчальному процесі.

Мета рольових занять - виявлення та оцінка резервів самопрезентації, самовираження, розкриття та розвитку власних смислів у педагогічній діяльності і собі самому як учасника цієї діяльності. Для цих занять характерна незвичайна атмосфера, психологічно сприятливе середовище спілкування, стимулює інтерес і активну роботу мислення студентів, створення умов для прояву ініціативи і демонстрації найбільш яскравих сторін їх особи. Рольові заняття надають кожному студенту право вибору ролі, дозволяють «репетувати» її, порівнювати себе з іншими, імпровізувати, пропонувати нестандартні рішення педагогічних завдань.

У ході підготовки рольових занять розробляються завдання різного виду:

- організації штучної проблемної рольової ситуації;
- створення реальної ситуації, що моделює педагогічну дійсність, з метою накопичення студентами педагогічного досвіду;
- сприйняття, аналіз і виявлення функцій знань (ситуація-проблема, ситуація-вправа, ситуація-оцінка);
- систематизація, класифікація, узагальнення навчальної інформації.

Для активізації позиції студентів використовуються різні методи: частково-пошуковий, діалог, драматизація, репродукція, імпровізація та ін. Рольові заняття вимагають від викладача ретельної підготовки і нової позиції. Особливу значимість набувають навички «відкритої» поведінки, яка вимагає: визнання кожного студента джерелом ініціативи і нової думки; здатності до самовираження, терплячого очікування висловлювання студентів в ході діалогу, відкритості почуттів та емоцій.

Рольові заняття організовуються студентами. Їм надається свобода в написанні «сценарію» і виконанні ролей. На таких заняттях студенти отримують можливість самовираження, порівняння себе з іншими, впевненості у власних силах і здібностях. Рольові заняття допомагають майбутнім вчителям усвідомити роль середовища, обставин і психологічного клімату в результативності їх роботи, в розкритті творчого потенціалу, самостійності та усвідомленості професійного становлення. Змістовно-процесуальний підхід зумовлює не тільки нові форми організації занять, а й використання технологій (діалогічні, проблемні, імітаційно-ігрові, технології, засновані на принципі рольової перспективи), що забезпечують поведінкову стратегію майбутніх педагогів.

Сприйняття інформації у вигляді рольової перспективи, пошук виходу із проблемних ситуацій, обґрунтування досягнутих результатів обумовлює перетворення знань у систему педагогічного світогляду і професійної поведінки майбутніх вчителів.

Висновки. Отже, змістовно-процесуальний підхід до організації педагогічної підготовки майбутніх вчителів забезпечує потенційну і актуальну застосовність надбаних знань, умінь і навичок; єдність змістовної і процесуальної її сторін як двох взаємообумовлених частин цілісного процесу; необхідний ступінь розуміння процесів, явищ, фактів і їх застосування до педагогічної практики. Критерієм знання виступає його професійна цінність і корисність для професійної практики і реальних досягнень вчителя в педагогічній діяльності.

Змістовно-процесуальний підхід дозволяє перекоонатися в тому, що педагогічні знання по своїй суті є концептуальними і процесуальними, що дозволяє подолати розрив між теорією і практикою в педагогічній підготовці майбутніх вчителів у системі університетської освіти.

У рамках парадигми змістовно-процесуального підходу до організації педагогічної підготовки майбутніх вчителів обґрунтована синхронність і взаємообумовленість її змістовної і процесуальної сторін, що з'єднують в собі активність і рефлексивність, уніфікованість та паліативної, междислінарність і пізнавальну диференційованість.

Література

1. Болотов В.А. Педагогическое образование России в условиях перемен: принципы, технологии, управление. Монография/ В.А.Болотов. — Волгоград, 2001. — 186с.

2. Кондрашова Л.В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы/Лидия Валентиновна Кондрашова. — Кривой Рог, 2007. — 474с.

3. Краснова Т.И. Инновации в системе оценивания учебной деятельности студентов/Т.И.Краснова// Образование для устойчивого развития. — Минск, 2005. — С. 438-440.

4. Основы научного образования в современной школе/ «Круглый стол»// Педагогика. — 2004. - № 10. — С. 3-22.

5. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования/ Ираида Сергеевна Якиманская. — М.: Сентябрь, 2000. — 176 с.