

нуємо проблемно-пошуковий (на етапі ознайомлення з новим матеріалом), спостереження за мовними явищами, лінгво-стилістичний аналіз текстів, продуктивно-творчий (побудова власних висловлювань), комунікативний.

Перспективним і актуальним, на нашу думку, є добір дидактичного матеріалу до вправ із залученням міжпредметних зв'язків, укладання словника синонімів для учнів середніх класів не тільки за алфавітним принципом, але й організованим тематично.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біляев О.М. Сучасний урок української мови. - К.: Радянська школа, 1981. - 176с.
2. Марченко Л.М. Робота з лексичними синонімами на уроках української мови. Посібник для вчителя. Вид. 2-е перероблене і доповнене. - К.: Радянська школа, 1981. - 135с.
3. Мельничайко В.Я. Творчі роботи на уроках української мови. Посібник для вчителів. - К.: Радянська школа, 1984. - 222с.
4. Пентиліук М.І. Вивчення лексики і збагачення словникового запасу учнів // Удосконалення змісту і методів навчання української мови / Мельничайко В.Я., Пентиліук М.І., Рожило Л.П. - К.: Радянська школа, 1982. - С.90-110.
5. Плиско К.М. Принципи, методи і форми навчання української мови. - Харків: Основа. - 1995. - 239с.
6. Симоненкова Л.М., Симоненкова Т.П. Вивчення розділу «Лексикологія» у 5 класі П УМЛШ. - 1991. - №11.-0.3-10.
7. Ющук І.П. Рідна мова: Підручник для 5 кл. - К.: Освіта, 1994. - 239с.

SUMMARY

The work is devoted to the actual problem of the 5-6 -grades pupils speech enrichment with the help of synonyms.

It is proposed the system of lexical exercises: linguistic and stylistic experiment, free dictation and situational exercises, formation of vocabulary of words- synonyms.

ПРОБЛЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ЗАКЛАДУ НОВОГО ТИПУ

Цимбалюк О.М.,

викладач кафедри історії

*Міжнародний університет «Рівненський економіко-гуманітарний інститут»
імені академіка Степана Дем'ячука*

Праця вчителя історії - навчально-виховного закладу нового типу складна й багатогранна. Учитель-історик повинен бути не просто ретранслятором знань, а, насамперед, людинознавцем, авторитетною особистістю для своїх учнів, а головне, у його діяльності мають поєднуватися достатній рівень професійних навичок і бажання зробити свій предмет життєво необхідним для майбутніх громадян нашої Держави.

Підвищення вимог до рівня кваліфікації вчителів-істориків зумовлене якісними змінами у структурі й змісті середньої освіти, появою нових типів середніх навчальних закладів і потребує певних коректив у традиційних формах організації післядипломного вдосконалення професійної педагогічної компетентності[1].

Згадані корективи, неможливі без відповідного науково-педагогічного вивчення цієї проблеми.

У педагогічній і психологічній науках названа проблема не досліджувалась. Автори ряду кандидатських та докторських дисертацій лише опосередковано торкалися окремих її аспектів[2,3,4]. Результати здійснюваного ними аналізу ми враховуємо в процесі дослідження.

Обґрунтування методологічних підходів до розв'язання завдань післядипломної освіти має місце в дослідженнях провідних українських та зарубіжних учених-педагогів: С.Я.-Батищева, В.П.Баришнікова, О.С.Дубинчук, В.С.Дяченко, І.В.Малахова, М.І.Махмутова, А.С.Нікуліної, Н.Г.Ничкало, М.М.Шкодінна.

Важливе значення для нашого дослідження мають монографічні та дисертаційні роботи з проблем підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх шкіл (В.І.Бондар, Ю.К.Гуськов, В.С.Демчук, В.І.Маслов, В.І.Кучинський, С.В.Крисюк, В.Г.Павленко, Н.А.Петрова, Т.В.Сидоріна, Г.С.Сосновська). У науково-методичній літературі значну увагу приділено розкриттю функцій суб'єкта педагогічного керівництва у загальноосвітній школі, (М.І.Болдирев, В.А.Караковський, В.О.Кутєв, Н.С.Шкурова), середніх спеціальних навчальних закладах (В.П.Коваленко, Б.І.Корнілов, В.Х.Щербина).

Науково-методичні основи підготовки й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів вивчали: А.П.Ардишов, С.А.Архіпова, Т.П.Василенко, В.Ф.Кочуров, Н.М.Остріков, О.Ф.Федорова, І.М.Цимбалюк.

Мета цієї статті полягає у теоретичному аналізі проблем змісту й організації післядипломного вдосконалення вчителів історії навчально-виховних закладів нового типу.

Ще більшої гостроти цій проблемі надає її недостатня дослідженість, що негативно позначається на педагогічній практиці. Адже за останнє десятиліття незалежного розвитку України у змісті навчальних програм і у процесі їх, реалізації за цей час відбулося багато змін, інтенсивність впровадження яких певною мірою залежить від професійної компетентності вчителів.

Відомо, що професійна підготовка викладацького персоналу здійснюється на базі державних стандартів освіти, що становлять сукупність норм, які визначають вимоги до освітнього (кваліфікаційного) рівня. Однак у них ще не передбачена необхідність постійного вдосконалення професійної компетентності вчителя у процесі його педагогічної діяльності в системі післядипломної освіти. Разом із тим, серед 452 опитаних нами вчителів історії освітніх закладів нового типу м.Рівне (лицеї, гімназії, навчально-виховні об'єднання) лише 12 відсотків педагогів задоволені наявним рівнем власної професійної спроможності. Решта хотіли б підвищити свою кваліфікацію, проте через різні об'єктивні причини вони не в змозі цього зробити.

З огляду на вищезгадане слід особливо наголосити, що стратегічними напрямками змін післядипломного вдосконалення професійної компетентності вчителя історії, повинні стати нововведення до процесу функціонування змісту післядипломної освіти.

Отже, розробка змісту післядипломної освіти у підвищенні фахової спроможності відбувається як особлива, окрема діяльність методистів, авторів підручників, посібників. Відтак перед методистами, працівниками системи післядипломної освіти постає питання звідки черпати зміст освіти і які джерела можуть бути використаними при його конструюванні.

На підставі результатів, проведеного нами дослідження встановлено, що практика розробки змісту освіти у курсовому підвищенні фахової спроможності, безперечно, потребує відповіді на такі методологічні питання: а) звідки черпати зміст освіти?; б) які обставини й умови об'єктивно впливають або підлягають врахуванню у визначенні складових елементів змісту освіти, у їх безпосередньому втіленні?

Перше питання потребує визначення об'єктів та джерел розробки змісту освіти. Відповідь на друге питання передбачає визначення обставин або об'єктів дійсності, які істотно впливають на відбір змісту освіти, але безпосередньо його не складають; такі обставини чи об'єкти ми називаємо факторами, що впливають на склад змісту освіти у підвищенні фахової спроможності. Водночас зазначимо, що поняття фактора можна розглядати у широкому розумінні, що включає поняття джерела, оскільки останнє також можна розглядати як фактор, який впливає на відбір змісту освіти. Однак для зручності розрізнення зазначених двох груп факторів доцільно розмежувати і ці поняття. Доходимо до висновку, що фактори можуть бути двох видів: а) ті, що впливають на зміст освіти, але не стають його джерелами; б) і, навпаки, ті, що впливають на зміст освіти, і стали його джерелами.

Проаналізуємо спочатку джерела змісту освіти у підвищенні фахової спроможності. Цілком імовірно, що найбільш загальним із них є **соціальний досвід**, звідки будь-який зміст освіти може виходити. Крім такого досвіду немає об'єкта, спроможного

стати джерелом змісту освіти, оскільки невідоме суспільству не може увійти до її змісту, а все відоме є часткою культури, втіленої-у соціальному досвіді.

Разом із тим соціальний досвід, що виконує роль глобального джерела, настільки просторий і багатий, що для розробки обмеженого терміном освіти у курсовому підвищенні фахової спроможності вчителя історії необхідно знайти й вирізнити в цьому джерелі елементи, що дозволяють певною мірою конкретизувати зміст освіти. Такими елементами соціального досвіду, що у нашому розумінні є сукупністю діяльностей, виступають її види, які відрізняються тим, що вони є загальними для багатьох галузей діяльності: виробничої, наукової, суспільної. Саме тому на наступному рівні аналізу діяльності варто звернутися до різних її галузей як джерел формування змісту освіти у курсовому підвищенні фахової спроможності учителя історії навчально-виховного закладу нового типу. Критеріями для його визначення на цьому рівні стають різні галузі виробничої діяльності, науки, мистецтва, дозвілля тощо.

Слід зазначити, що розробка моделі змісту освіти у курсовому підвищенні фахової спроможності на теоретичних засадах передбачає зміну послідовності залучення всіх вищезазначених позицій. Насамперед необхідно визначити загальний склад компонентів соціального досвіду, проаналізованого з педагогічних позицій. Потім реалізується положення про зміст із позиції видів діяльності. Після чого підлягають аналізу під кутом зору цілей удосконалення професійної компетентності вчителя історії галузі діяльності, що складають соціальний досвід сучасного суспільства.

Наступним, не менш важливим, джерелом розробки змісту освіти у підвищенні фахової спроможності є *знання про закономірності засвоєння* різних його елементів. Так самостійним змістом освіти, без якого неможливий навчальний процес у курсовому підвищенні фахової спроможності, є діяльність сприйняття, анемічна діяльність слухачів системи післядипломної освіти, усвідомлення навчального матеріалу шляхом установа асоціативних зв'язків, інші вміння. Разом із тим кінцевий результат реалізації того змісту освіти, який, зрештою, можна здобути у курсовому підвищенні фахової спроможності, не утримує діяльність засвоєння. Однак без такої діяльності, природно, неможливо досягнути й основної мети удосконалення професійної компетентності вчителя історії. Тому одне із завдань, яким за даними нашого дослідження практично до цього часу нехтували при розробці програм курсового удосконалення професійної компетентності вчителя історії, полягає в тому, щоб цю діяльність на однакових підставах включати до загальної канви змісту. Такий зміст, крім усього іншого, матиме значення для самоосвіти слухачів, для реалізації принципу безперервності освіти.

У ході дослідження вищезазначеної проблеми встановлено, що для безпосереднього наповнення змісту освіти у курсовому підвищенні фахової спроможності важливу роль відіграють *методи* навчання, оскільки передбачають взаємопов'язану діяльність викладача й слухачів. При цьому слухачеві потрібно засвоїти значення діяльності викладача: типи питань, завдань, способи організації своєї діяльності. Варто врахувати, що методи навчання дидактичного рівня зумовлюють мінімум постійного змісту, а прийоми та їх поєднання (методики) потребують застосування додаткового змісту. Саме тому будь-який новий метод є не тільки засобом навчання, а й об'єктом його змісту.

Самостійним джерелом змісту є *засоби* удосконалення професійної компетентності вчителя історії: йдеться про взаємодії слухачів із ними. Функції засобів навчання, наповнення ними сучасного змісту освіти у підвищенні фахової спроможності - це одна з можливих тем дослідження, яка зумовлює й супроводить розробку цього змісту. Проте розгляд такої теми тут вважаємо недоцільним і перейдемо до подальшого аналізу джерел змісту освіти.

Окремим джерелом змісту виступають організаційні *форми* курсового удосконалення професійної компетентності вчителя історії. Як особливі способи спілкування між викладачами та слухачами й слухачами між собою, залежно від кількісного складу навчальної групи й мети удосконалення професійної компетентності вчителя історії, організаційні форми передбачають залучення такого змісту діяльності, який ніякими іншими джерелами у конкретному вигляді є непередбаченим. Дослідження структури та функцій орган-

ізаційних форм курсового удосконалення професійної компетентності вчителя історії, на нашу думку, - обов'язковий етап вирішення зазначеної проблеми.

У реальному процесі удосконалення професійної компетентності вчителя історії важливу роль відіграють **умови**, в яких функціонує заклад удосконалення професійної компетентності вчителя історії. Це може бути досить широкий діапазон так званих мікро умов: від нестачі навчальних посібників та обладнання до своєрідності виробничих і побутових умов, а звідси - соціально-психологічного клімату.

І, нарешті, до джерел розробки змісту освіти у підвищенні фахової спроможності належать **зміст і форми діяльності викладача**, значення особливостей його стилю, прийомів і «коду», за допомогою якого він спілкується - усе це складає джерело певного фонду змісту.

Таким чином, аналізом визначено такі джерела розробки змісту: **соціальний досвід, види й галузі діяльності, знання про закономірності засвоєння, методи, засоби, організаційні форми, місцеві умови удосконалення професійної компетентності вчителя історії, зміст діяльності педагогів**. Між згаданими джерелами проглядаються зв'язки різного порядку. Скажімо, соціальний досвід убирає всі інші джерела, а види й галузі діяльності покривають решту та являють собою конкретизацію змісту соціального досвіду. Логіка розгортання змісту чітко пов'язана із закономірностями засвоєння досвіду, але вони не замінюють одне одного: логіка розгортання може бути інваріантною або деякою мірою варіантною. Проте в усіх випадках вона залежить насамперед від об'єктивного змісту, від історії його пізнання. Особливості засвоєння впливають на вибір варіанта логіки розгортання змісту, його деталей, які вміщені у спеціальних навчальних завданнях із метою засвоєння матеріалу.

Знання про закономірності засвоєння, методи, засоби, організаційні форми удосконалення професійної компетентності вчителя історії зумовлюють зміст, інколи однозначний для різних видів діяльності, що складають мету удосконалення професійної компетентності вчителя історії, надають йому синкретичного характеру, що не зводиться лише до засвоєння знань і вмій тільки однієї з будь-яких галузей діяльності.

Першим і головним фактором, причинним при розробці змісту освіти у курсовому підвищенні фахової спроможності, є **потреби і цілі суспільства**, які визначають принципові напрямки діяльності пошуку й відбору змісту освіти. Вони характеризують загальний підхід до відбору фактичного змісту освіти, показують, що можливо чи неможливо включати, але не дають конкретної відповіді на запитання, що саме слід включати до змісту удосконалення професійної компетентності вчителя історії. Доцільність залучення того чи іншого матеріалу до згаданого змісту диктується іншими показниками й критеріями відбору.

З усієї сукупності факторів головним, але не єдиним, як ми вже зазначили вище, є потреби й цілі суспільства стосовно удосконалення професійної компетентності вчителя історії. Від характеру цілей залежить і рівень вибраних джерел. Якщо цілі удосконалення професійної компетентності вчителя історії історично обмежені, то першим джерелом виступають види діяльності або їхні галузі.

Таким чином, аналіз факторів дає змогу визначити логіку дослідження і водночас підхід до побудови змісту зазначеної галузі освіти, а саме:

- а) аналіз соціального досвіду виявляє склад, структуру та функції змісту освіти на теоретичному рівні;
- б) на основі принципів побудови змісту освіти здійснюється аналіз і класифікація видів діяльності з метою відбору серед них тих, що мають першочергове значення для освіти у підвищенні фахової спроможності;
- в) відповідно до вищезгаданих принципів і з тією ж метою здійснюється аналіз підвидів діяльності.

Отже, під кутом зору вищевикладеного підходу огляд реальної картини розробки змісту освіти у курсовому підвищенні фахової спроможності дає змогу, в рамках системного уявлення про нього, виділити декілька рівнів, ієрархія яких постає в такому вигляді:

- 1) Рівень загальнотеоретичного уявлення. На цьому рівні зміст фіксується у вигляді узагальненого системного уявлення про склад (елементи), структуру (зв'язки між еле-

ментами) і суспільні функції соціального досвіду в його педагогічній інтерпретації.

2) Рівень навчального предмета. Тут розгорнуте уявлення про визначені частини змісту, що мають специфічні функції у загальному змісті. Специфікою цих функцій визначаються особливі для кожного навчального предмета (але відповідні до загального теоретичного уявлення) склад і структура змісту.

3) Рівень навчального матеріалу. На цьому рівні подаються фактичні, фіксовані у підручниках, посібниках, збірках елементи складу змісту (знання, вміння, навички тощо), що увійшли до курсу навчання певного предмета.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В.П., Михальченко М.І. Сучасна соціальна філософія.: в 5 т. -К.: Генеза, 1993,- Т.2.-317 с.
2. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: Стимулы и мотивы. - М.: Педагогика, 1987. -184 с..
3. Леднев В.С. Содержание образования. - М.: Педагогика, 1994. - 215 с.
4. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М.: Педагогика, 1981. - 185 с. - 224 с.

РЕЗЮМЕ

У статті викладено досвід системного аналізу методології конструювання змісту освіти у системі підвищення кваліфікації. Особлива увага звертається на інваріативність розсортування змістових та процесуальних компонентів післядипломної неперервної освіти і підвищення кваліфікації як її складової частини. Наведено висновки та результати конкретного дослідження за згаданою проблемою.

РЕЗЮМЕ

В статье изложен опыт системного анализа методологии конструирования содержания образования в системе повышения квалификации. Особое внимание обращается на инвариативность содержательных и процессуальных компонентов последипломного непрерывного образования и повышения квалификации как его составной части. Приведены выводы и результаты конкретного исследования за упомянутой проблемой.

THE RESUME

In the articles the outcomes of analytical investigation of the conceptual bases(fundamentals) of civil formation in Ukraine are set up. The main(basic) approaches to an intrusion of civil formation in a system of educational institutions are parsed.

УДК: 378.371

ПРОФЕСІОГРАФІЧНИЙ МОНІТОРИНГ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Литвиненко С.А.,

канд. пед. наук, доцент

Рівненський державний гуманітарний університет

В управлінні освітнім процесом ВНЗ діє система категорій: контроль, прогнозування, корекція (В.С.Аванесов, С.І. Архангельський, Ю.К.Бабанський, В.П.Беспалько, В.В.Гаврилюк, Б.С.Гершунський, З.Д.Жуковська, В.І.Загвязинський, А.А.Орлов, М.Н.Скаткін, Н.Ф.Тализіна, Г.І.Щукіна та ін.). В якості сучасного інтегративного засобу дослідження, що органічно поєднує контроль, прогноз і корекцію, завдяки чому забезпечується ефективне дослідження та оцінювання підготовки майбутнього вчителя виступає професіографічний моніторинг. Метою нашого дослідження виступила побудова технології проведення професіографічного моніторингу підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності, що вимагало розв'язання завдань визначення цілей моніторингу на стратегічному, тактичному, оперативному рівнях та розробка програми моніторингу.