

2. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
3. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.
4. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : [учебное пособие для студ. средн. пед. учеб. заведений] / В. Г. Маралов. – М. : Академия, 2004. – 256 с.
5. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1981. – 120 с.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5- ти т. / В. О. Сухомлинський. – Т.5 – Виховання і самовиховання, – К., 1997.

Аннотація

Н.В.Давкуш

Методические аспекты подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных заведений

В статье рассматриваются особенности подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных заведений к самопознанию, саморазвитию и самосовершенствованию. Автор предлагает методику подготовки специалистов дошкольного профиля к самопознанию, саморазвитию и самосовершенствованию. Приводятся примеры проблемных вопросов, направленных на совершенствование у будущих педагогов названных функций.

Ключевые слова. Саморазвитие, самопознание, самоусовершенствование, подготовка будущих воспитателей дошкольных учебных заведений.

Summary

N.V.Davkush

Methodical Aspects of Preparation of the Future Educators of Preschool Educational Establishments

Peculiarities of preparation of the future educators of preschool educational establishments to self-knowledge, self-development and self-perfection are examined in the article. The author offers the method of preparation of specialists of preschool type to self-knowledge, self-development and self-perfection. Examples of problem questions, directed to perfection of the mentioned functions of the future teachers are given.

Keywords. self-development, self-knowledge, self-perfection, preparation of the future educators of preschool educational establishments.

Дата надходження статті: „31” серпня 2011 р.

УДК 371.134: 811.1/.2 + 81'24 (045)

С.С.ДАНИЛЮК,

кандидат філологічних наук, доцент

(м. Черкаси)

Формування професійної компетентності майбутніх філологів в аспекті діяльнісного підходу

Статтю присвячено висвітленню проблеми формування професійної компетентності майбутніх філологів у світлі аксіологічного підходу. Використання зазначеного підходу у процесі формування професійної компетентності студентів лінгвістичних спеціальностей зумовлене необхідністю модернізації освіти й розроблення нових стратегій її розвитку, а також реалізації обґрунтованих змін стратегії вищої освіти. У статті розглядаються особливості використання основних дидактичних принципів у процесі формування професійної компетентності майбутніх філологів.

Ключові слова: діяльнісний підхід, професійна компетентність, принцип активності, принцип свідомості, принцип науковості, принцип наступності, принцип систематичності, принцип доступності.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Із початку 90-х років ХХ ст. українське суспільство перебуває в умовах переходу від однієї соціально-економічної системи до іншої. Цей перехід тісно пов'язаний зі зміною способу життя українців, переоцінюванням ними усталених норм і цінностей, у тому числі й у системі освіти. Реформування освіти в Україні передбачає створення умов для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина. Це сприятиме підвищенню інтелектуального потенціалу нації, всебічному розвитку особистості як найвищої цінності суспільства. Головною педагогічною ідеєю сучасності стає освіта впродовж життя. Її реалізація потребує значної уваги до загального розвитку особистості, її самостійності у прийнятті рішень і пізнавальної активності.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти постає завдання виховати упродовж навчання у ВНЗ компетентного фахівця, здатного розв'язувати різноманітні професійні завдання. У нашому випадку, йдеться про потребу формування професійної компетентності майбутніх філологів. Така компетентність формується за допомогою використання в едукативному процесі різноманітних підходів.

Аналіз досліджень і публікацій... Одним із них є діяльнісний. Протягом тривалого часу сутність навчання, в тому числі й у вищій школі, полягала в організації впливу на студентів з боку викладачів, а навчання перетворювалось на запам'ятовування певного масиву інформації.

Сучасна ситуація в роботі вищої школи характеризується тим, щоб сутність навчання визначалась процесами пізнання, заснованими на дослідженні й відкритті знання. Найдоцільнішою формою розв'язання такого завдання визнано діяльнісне навчання [12; 18; 19; 23; 26 й ін.], засноване на теорії діяльності.

Біля витоків цієї теорії стояв Л.С.Виготський [6]. Свій розвиток вона отримала у працях П.Я.Гальперіна [8], В.В.Давидова [10; 11; 12], О.М.Леонтьєва [16; 17], С.Л.Рубінштейна [22; 21].

Формулювання цілей статті... За мету статті поставлено завдання висвітлити особливості формування професійної компетентності майбутніх філологів в аспекті діяльнісного підходу.

Виклад основного матеріалу... Діяльнісний підхід до навчання відкриває нове розуміння дидактичних принципів, уможливорює їхнє наповнення конструктивним змістом, перетворення із абстрактно-декларативних тверджень на реальні ефективні засоби організації едукативного процесу, поєднання теорії із практикою.

Принципи навчання становлять особливий розділ дидактики, виражають „основні, вихідні начала в навчанні, визначають спрямованість навчального процесу й діяльності учнів у ньому” [27, с.291]. Основою дидактичних принципів є практика навчання, досвід і напрацювання викладачів, котрі „осмислюються” й „узагальнюються”. Однак це осмислення й узагальнення відбувається у вигляді встановлення загальних фактів, які виникають за певних, стихійно створюваних умов оволодіння навчальним матеріалом. У такому випадку дидактичні принципи лише надають, але не пояснюють факти, а отже, не можуть виконувати функцію „скерування” едукативного процесу [2, с.75-76].

При цьому показова логіка встановлення дидактичних принципів [14, с.24]. Так, пізнавальний досвід майбутніх філологів починається із речей як джерела пізнання; тут зароджується принцип наочності. Без активного осмислення сприйманого унеможливується оволодіння знаннями, – звідси виникає принцип активності та свідомості. Але осмислити й оволодіти знаннями майбутні філологи зможуть лише тоді, коли вони будуть їм під силу, тобто відповідати рівню їхнього розвитку, віковим й індивідуальним особливостям – уводиться принцип доступності та принцип урахування можливостей студентів. Використання знань уможливується, якщо вони зберігаються в пам'яті, – принцип міцності знань. Усі опановувані знання мають бути науково достовірними – принцип науковості у навчанні тощо.

У різних навчальних посібниках склад дидактичних принципів є різним, але вищезазначені принципи всюди залишаються їхнім стійким ядром. Представляючи „вихідні початки” дидактики як теорії навчання, вони репрезентують відомі уявлення про механізм оволодіння знаннями як про ланцюжок: сприйняття – осмислення – запам'ятовування – застосування знань, не опосередкованих діяльністю майбутніх філологів.

Діяльнісний підхід до формування професійної компетентності майбутніх філологів бере за вихідні начала їхню предметну діяльність, спрямовану її організацію, керівництво її формуванням. Функція цієї діяльності – це опанування соціально-історичним досвідом, зафіксованим у культурі. На цій платформі вибудовуються всі дидактичні принципи [2, с.76-77].

Принцип науковості. У традиційній дидактиці він виражає вимоги до змісту навчання. Знання, які підлягають оволодінню, обираються із науки. Як такі, що підлягають істотному дидактичному опрацюванню, вони мають зберегти свою наукову вірогідність. Змістом навчання є [там само, с.77]: а) основні поняття науки; б) наукові факти, закони; в) методи; г) теорії; д) головні ідеї конкретної науки. Таким чином, зміст навчального предмета має представляти основи відповідної науки. Але наука є не лише сукупністю знань про предмет, вона є й діяльністю, котра пізнає його, використовує різні засоби, методи, процедури, які відкривають різні властивості, зв'язки та форми буття предмета. Дидактика, котра не включає до змісту навчання пізнавальну діяльність, представляє цей зміст лише результатами, „готовими” знаннями, думаючи, що останні можуть засвоюватись шляхом безпосереднього їхнього сприйняття із наступним запам'ятовуванням. Така дидактика не може пояснити, як осмислюються ці знання, яким є механізм їхнього „застосування”. При діяльнісному підході наука входить до змісту навчання не лише знанневим, а й діяльнісним аспектом. Знання мають виступати в єдності із діяльністю, котра їх породжує. Теоретична діяльність (предмет, засоби, програма) має відповідати нормативам, які моделюють наукову діяльність. Зміни, котрі відбуваються в науці, – це [там само]: а) принципи виокремлення її предмета; б) її методологічні засоби; в) принципи розроблення дослідницьких програм як способів (методів) організації пізнавальної діяльності; г) утворювана структура знань про досліджуваний предмет тощо. Ці зміни мають отримати відображення в навчанні.

Принцип науковості в навчанні не можна обмежувати лише вимогами до змісту опановуваних знань; науковими мають бути й самі засади навчання – процес оволодіння навчальною інформацією,

пізнавальна діяльність майбутніх філологів (цілі, зміст, методи й способи організації едукативного процесу, загальні дидактичні принципи й методичні прийоми його реалізації). Вимоги до організації навчання мають виходити не від „досвіду”, а від науки, від комплексу різних наук – теорії пізнання, діалектичної логіки, наукознавства, педагогічної психології тощо. Саме із позицій наукових вимог слід осмислювати педагогічний досвід і вносити зміни до навчального процесу.

Цілі навчання мають бути зміщені на формування теоретичної діяльності й оволодіння сучасним способом наукового мислення як основи вироблення знань і вмінь, розвитку інтелектуальних здатностей майбутніх філологів, які уможливають розв’язання завдань нового типу [там само, с.78].

Діяльнісний підхід відкриває нові перспективи вдосконалення навчання. Використання при цьому ідей системного підходу і загальної теорії керування сприяє розробленню механізмів керування едукативним процесом.

Принцип наступності в навчанні представлений одним із аспектів принципу науковості й репрезентує спадкоємну послідовність оволодіння майбутніми філологами навчальним матеріалом, його розподіл по роках навчання. Послідовне вивчення навчального предмета припускає засвоєння знань на кожному щаблі навчання із урахуванням вивченого матеріалу й того, що вивчатиметься на наступному щаблі. Поява нових розділів, новий зміст знань про предмет не відображає їхнього внутрішнього зв’язку, спадкоємного розвитку самого знання. Перехід до вивчення наступного розділу, як правило, не є поступальним, пізнавальним рухом у предметі: розвитком логіки дослідження, змінами самої пізнавальної діяльності, котра розкриває принцип збереження об’єкта в різному змісті знання про нього. Без внутрішнього розвитку дослідницької діяльності й наступності нового пізнавального змісту, цей процес перетворюється на сумарне накопичення різних знань [там само, с.79].

Діяльнісний підхід дозволяє розглядати принцип наступності як розвиток пізнавальної діяльності, зумовленої логікою використовуваних засобів, методів дослідження на різних рівнях пізнання об’єкта, що відкривають пізнавальні змісти в ньому. При системному методі пізнання об’єкта його осмислення йде від емпіричного виокремлення предмета як цілісності в її синкретичному вигляді до її теоретичного аналізу, розчленування внутрішньої будови як розвинутої системи на суму її складових елементів, їхніх зв’язків і структури. У ході такого процесу змінюються засоби, спосіб і результат діяльності, формуються знання про предмет і спосіб мислення як рух теоретичної думки. Діяльність-знання-мислення – це не паралельні або послідовні утворення. Вони взаємно зв’язані загальним відношенням, утворюють ціле й формуються одночасно. На кожному етапі навчання ці відношення залишаються постійними (інваріантними), а характеристики є мінливими (варіантними) [там само, с.80]. Так, на емпіричному рівні характеристики діяльності майбутніх філологів (ціль, предмет, засоби, спосіб) залишають зміст знань про явища об’єкта без внутрішнього зв’язку. На теоретичному рівні результатом діяльності майбутніх філологів виступають знання, котрі розкривають структури та внутрішні зв’язки об’єкта. Вони дозволяють представити його як механізм, котрий породжує все розмаїття явищ – емпіричне й теоретичне знання відрізняються не лише за об’єктивним змістом, а й за способом його отримання за допомогою різних засобів діяльності. У теоретичній діяльності, крім конкретно-наукових засобів, методів цієї науки, використовуються й методологічні наукові засоби. Останні надають самим діяльнісно-опанованим знанням, і сформованому способу мислення новий рівень абстракції й узагальнення [там само].

Принцип наступності (яким би не був критерій, закладений в основу послідовності вивчення предмета), є відчуженим від розвитку діяльності, оволодіння її новими способами (у традиційному навчанні), не може надати пізнавальному змісту послідовно засвоюваного навчального матеріалу, не може виражати цей рух до системної побудови предмета.

Інший аспект принципу науковості – **принцип систематичності**, найчастіше ототожнюваний із принципом системності. Принцип систематичності в навчанні припускає, з одного боку, вимоги до організації, упорядкованості, систематизації навчального матеріалу, незалежно від його обсягу та рівня навчання, а з іншого, – розглядає послідовність у навчанні як етапи вивчення навчального матеріалу.

Систематизація знань є однією із ознак наукового знання. Його упорядкування відбувається за певними правилами, вихідним із яких є виокремлення в матеріалі різнорідних частин, кожна з яких є сукупністю знань, об’єднаних у цілісності, котрі належать до різних об’єктів, досліджуваних конкретною наукою. Це правило лежить в основі систематики в науці (досліджуваних об’єктів) і систематизації знань. Навчальний предмет, репрезентуючи конкретну науку частинами, розділами, темами, так чи інакше відображає цю систематику. Один і той самий навчальний предмет вивчається протягом багатьох років спочатку у школі, а потім у ВНЗ розділ за розділом, кожний із яких має свій специфічний зміст навчального матеріалу. Систематичне вивчення навчального матеріалу відображає послідовність і спрямованість навчання. Логіка, котра визначає послідовність і спрямованість вивчення навчального матеріалу, може бути різною: від простого до складного, від почуттєвого до

абстрактного, від емпіричного до теоретичного, і, нарешті, може виражати спосіб руху в самому теоретичному матеріалі. Нерідко логіка знання про предмет визначається історичними етапами розвитку самої науки.

Систематичне вивчення мови має бути спрямованим на формування теоретичного мислення майбутніх філологів, на відкриття внутрішньої логіки вивчуваного предмета – законів його буття [2, с.80-82].

У сучасній науці дедалі більшу роль відіграє нова методологія – системний підхід – орієнтація дослідження об'єкта як системи. Змінюється спосіб виокремлення предмета, програма дослідження, структура знань про нього, принцип їхнього взаємозв'язку, логіка пізнавального руху у предметі, спосіб побудови теоретичної картини. Результатом системного дослідження стають знання, котрі є не сумарною цілісністю, а концептуальною системою. Ця система має нові логічні зв'язки, котрі виражають порядок і спосіб аналізу предмета. Сформована структура знань є відбиттям системного дослідження предмета, яке розкриває його системні властивості. Саме такому змістові нині надають поняття системності. Ототожнюючи принцип систематичності й системний принцип, але відволікаючись від способу пізнавальної діяльності, традиційна дидактика принципом систематичності не охоплює головного – спрямованості навчання на формування теоретичної думки майбутніх філологів через організацію діяльності із системного аналізу вивчуваного предмета, а припускає інші принципи побудови навчального предмета та програми його вивчення, іншу організацію „дослідницької” діяльності. У сучасних умовах не можна відволікатись від завдання формування нового мислення із системним принципом відбиття світу. І розв'язати його можна, керуючись новим принципом організації пізнавальної діяльності майбутніх філологів, яка формує нове світорозуміння. Саме тому принцип системності виокремлюється як особливий принцип [20, с.75].

У найзагальнішому вигляді він виражає вимогу інтеграції засвоєваних знань у концептуальні цілісності, котрі мають структурну організацію. Масштаби та зміст зазначених цілісностей (концептуальних систем) можуть бути різними, й, відповідно, різним буде характер системоутворювальних зв'язків у кожному конкретному випадку. Однак логіка зв'язків у всіх випадках відображатиме спосіб дослідження предмета, оскільки логіка пізнання предмета має бути відображеною в логіці знань про нього. А це, у свою чергу, змінює послідовність і спрямованість вивчення предмета. Оволодіння навчальним матеріалом викладачем, логіка пізнавальної діяльності майбутніх філологів, опановувані ними знання мають бути орієнтовані на завдання побудови певної концептуальної системи, котра теоретично описує предмет як систему. Цей опис містить пояснювальний принцип явищ і фактів, які становлять емпіричну складову теорії, уможлиблює інтерпретацію положень теорії та її наслідків. Процес побудови концептуальних систем є покроковим. Кожен крок має корелювати не лише із попереднім і наступним, а й із кінцевим результатом як цілим. І тут неможливо обійтись без методологічної схеми, котра виражає рух теоретичної думки. Цю схему має бути закладено до навчальних програм [2, с.83].

Принцип доступності у традиційній дидактиці припускає дидактику опрацювання обраного для оволодіння матеріалу з метою надання йому більшої доступності відповідно до віковому рівню розвитку майбутніх філологів. Навчальний матеріал лише в тому випадку буде посиленням для майбутніх філологів, якщо презентуватиметься у вигляді, який полегшує його сприйняття, запам'ятовування, осмислення й відтворення. Саме для цього вдаються до наочності навчального матеріалу, систематизації, використання понять, близьких до наявних у лексиці майбутніх філологів, спрощення конструкцій тексту. Новий навчальний матеріал адаптується до наявного досвіду майбутніх філологів (наявних понять, знань, рівня мислення). За такою настановою нескладно побачити, по-перше, що зберігається уявлення про едукативний процес як процес споглядальний, не опосередкований предметною діяльністю майбутніх філологів. Легкість засвоєння навчального матеріалу залежить, із цього погляду, від двох чинників: „зовнішнього” – ступеня адаптації навчального матеріалу до наявного досвіду майбутніх філологів, і „внутрішнього” – самого змісту досвіду (наявних знань, рівня розвитку). Принцип доступності виражає орієнтацію на певний спосіб навчання, основу якого становить засвоєння навчальної інформації як її безпосередня „фіксація”, здійснювана за принципом реактивності. По-друге, такі механістичні уявлення, по суті справи, розв'язують проблему розвивального навчання й виражають певну точку зору на відношення навчання й розвитку. По-третє, шкала вікових норм, на яку орієнтується „дидактичне опрацювання” матеріалу, відображає досягнутий рівень розвитку на різних вікових щаблях за певних умов навчання та виховання – стихійно формованої діяльності (акту) безпосереднього сприйняття навчальної інформації [там само, с.83-84].

Принцип доступності, як зазначає В.В.Давидов, суперечить ідеї розвитку, розумінню навчання як загальної форми розвитку через засвоєння. Науковець пропонує трансформувати принцип доступності в інший – принцип розвивального навчання. Цей принцип було теоретично обґрунтовано й експериментально доведено В.В.Давидовим. Дослідник зазначає, що якщо навчання не забігає вперед,

будується лише на наявному рівні розвитку, то відбувається не розвиток, а засвоєння, закріплення, тренаж наявного типу мислення та способів діяльності [11, с.64]. Л.Я.Зоріна як прихильниця цієї точки зору в педагогіці стверджує: „Навчання і враховує рівень розвитку учнів, і водночас сприяє його підвищенню ... правильно визначена посиленість навчання сприяє й розвитку пізнавальної активності й прискоренню загального розвитку учнів” [13, с.7]. Але, як показав В.В.Давидов, це „сприяння” й „прискорення” стосується не формування психічних новотворів, а стереотипізації стихійно сформованого емпіричного мислення [11, с.68].

Існує й інша точка зору на проблему взаємозв'язку навчання й розвитку. Вона розглядає навчання як універсальну форму розвитку, якщо при цьому по-новому будувати діяльність оволодіння навчальним матеріалом. Річ не лише у дидактичному опрацюванні матеріалу, котрий підлягає оволодінню, а й в організації самої діяльності із опанування навчальної інформації, адекватної предметному змісту матеріалу [2, с.85].

В.В.Давидов зазначає, що принцип „наочності” як складова принципу „доступності” утворює бар'єр на шляху формування теоретичного мислення. Разом із тим, його формування (за інших умов навчання) дозволяє не лише змінити темпи, а й тип розвитку майбутніх філологів [11, с.70].

Розвивальне навчання є однією із визначальних проблем університетської педагогіки. Із інтелектуальним розвитком, сформованим способом мислення пов'язаний рівень професіоналізму, творчий потенціал майбутнього фахівця, ступінь його мобільності у мінливих умовах професійної діяльності, можливості професійного росту тощо. Не секрет, що у ВНЗ студентам зазвичай не відкривається нове бачення речей, а отже й можливість нових способів організації пізнавальної діяльності, які змінюють тип орієнтування в них і можливий новий спосіб їхнього перетворення. Сформовані в школі стереотипи мислення виявляються настільки стійкими, що студентів не завжди вдається їх позбутись. Вивчення найабстрактніших і міждисциплінарних теорій не формує у більшості студентів теоретичного мислення, оскільки механізм засвоєння не підлягає змінам. Пізнавальна діяльність залишається такою, що „констатує” готові знання, здобуті наукою, але не відтворює саме дослідження предмета, яке конструює знання про нього – структуру руху теоретичної думки: від констатації явищ до їхнього пояснення, закономірностей їхнього походження, можливостей породження нових явищ, їхнього пророкування. Процес оволодіння навчальним матеріалом – це не лише можливість виконати мисленнєву діяльність, а й процес її свідомого формування, створення нових способів організації освітньої діяльності, котра по-новому відкриває студентам речі. У цьому полягає сутність розвивального навчання [2, с.86-87].

Принцип активності в навчанні. У традиційній дидактиці він виражає вимоги до створення в навчанні умов, які активізують навчальну діяльність майбутніх філологів. В одному випадку – це доступність матеріалу, яка дозволяє його „усвідомити”, „зрозуміти”; в іншому – створення „проблемних ситуацій” і самостійне їхнє розв'язання майбутніми філологами; у третьому – навчання у вигляді „ділових ігор”; у четвертому – комп'ютеризація навчання, котра звільняє від рутинних операцій тощо. Принцип активності постає як вимога викликати у майбутніх філологів „свідоме” ставлення до навчання, активізувати свідомість, викликати у майбутніх філологів інтерес до навчання, протистояти пасивному спогляданню навчального матеріалу й викликати „роботу” думки [там само, с.87].

Діяльнісний підхід убачає сутність активізації діяльності майбутніх філологів в едукативному процесі не лише у формуванні у них потреби як спонукального начала пізнавальної діяльності, а й до організації останньої як такої, що розв'язує ту чи іншу проблемну ситуацію. Під активізацією діяльності майбутніх філологів розуміють не інтенсифікацію стихійних пошуків, а можливість дійсно осмислити сутність проблеми – яким є об'єкт завдання (його властивості, зв'язки, відношення, через які він виявляє себе в умові цього завдання), що є відомим, а що – невідомим, якою є система невідомих, як вони зв'язані між собою і з відомими, яким є можливий порядок їхнього знаходження тощо. Лише аналіз завдання, котрий відкриває його внутрішні відношення, зв'язку відомих і невідомих моментів дозволяє зрозуміти, що й як потрібно знайти. А для цього майбутні філологи мають зрозуміти загальну стратегію пізнавальної діяльності: сутність проблеми та шляхи її розв'язання. Лише так вони зможуть розв'язувати завдання не шляхом стихійних спроб і помилок, підказок, а через знання структури розв'язуваного завдання, його внутрішніх відношень, які дозволяють опосередковано або безпосередньо вийти на розв'язання проблеми. Остання завжди припускає вибір шляху і його обґрунтування як оптимального в певних умовах [там само, с.88-89].

Принцип свідомості. Його часто поєднують із принципом активності. Принцип свідомості (активності) висунуто як антитезу пасивному, споглядальному навчанню шляхом завчання знань, зміст і значення яких не розуміються майбутніми філологами. Свідоме оволодіння знаннями припускає їхнє осмислення, розуміння. У світлі принципів „доступності” й „наочності” це означає співвіднесення вербальних абстракцій (якими виражаються знання) із почуттєвою презентацією речей, що виявляє себе у можливості майбутніх філологів навести приклад, проілюструвати сказане або переформулювати його. Але така свідомість не дозволяє адекватно застосовувати знання на практиці.

Майбутні філологи знають правила (їхнє формулювання), закони, теорії, але найчастіше не можуть застосувати їх при розв'язанні конкретного завдання. Така нездатність у практиці навчання кваліфікується як показник неусвідомленого засвоєння знань, їхнього нерозуміння. Зазначене явище позначило проблему формалізму знань і спонукало до пошуків її розв'язання. Однак розв'язання цієї проблеми в межах формованого „емпірико-класифікаційного мислення, котре протистоїть теоретико-осяжному мисленню” [11, с.74] не призвело до успіху. Застосування знань вимагає теоретичної діяльності – дослідження об'єкта, представленого умовами завдання, його перетворення із метою відкриття істотного відношення, яке становить ключове розв'язання завдання. Але для цього застосовувані знання мають бути продуктом іншого механізму їхнього засвоєння, аніж їхнє просте завчення. Знання мають формуватись у результаті теоретичної діяльності, котра використовує пізнавальні засоби, які розкривають істотні властивості об'єкта: його внутрішню складність, структуру, внутрішні зв'язки, котрі утворюють систему специфічної якості як цілісність тощо. Системні властивості об'єкта (цілісність, складність, організованість) становлять його інваріантне – системне буття, яке стійко зберігається у розмаїтті його варіантів. Завдання описує один із варіантів об'єкта-системи. Його розв'язання пов'язане із аналізом того чи іншого варіанта системи та розкриттям її конкретних (особливих) характеристик у певному окремому випадку [2, с.90-91].

Для традиційної дидактики механізм формування теоретичного мислення, теоретичних знань виявляється закритим і проблема формалізму знань залишається нерозв'язаною [3, с.232]. Принцип свідомості в навчанні унеможливується без формування механізму опанування навчальним матеріалом як теоретичної діяльності майбутніх філологів і без її рефлексії ними самими (без відображення свідомістю майбутніх філологів функції знань, їхнього породження діяльністю, розуміння специфіки цієї діяльності, значення її засобів і способів для якостей формованих знань і вмінь).

Для того, щоб стати свідомим суб'єктом своєї діяльності слід, насамперед, виокремити її як об'єктивну реальність, а для цього вона має бути фіксована системою таких категорій, як „ціль”, „предмет”, „засоби”, „спосіб” (виконання), „результат” [1; 5; 16; 29]. Ці категорії, котрі виражають загальний, абстрактний опис діяльності, мають виступити для майбутніх філологів засобами аналізу та виявлення часткових видів і способів адекватної організації щодо мети й виокремленого предмета діяльності в кожному конкретному випадку. Виокремлений предмет визначає все предметне, зміст діяльності: програму, засоби, характер пізнавальних дій тощо [2, с.91].

Особливу роль у пізнавальній діяльності відіграє програма, яка формує теоретичне мислення. Вона визначає спрямованість руху теоретичної думки [9; 25; 28]. Метод аналізу своїми процедурами вилучає пізнавальний зміст і в певній послідовності будує структуру знань про предмет, розкриває логічний зв'язок між ними як системоутворювальне відношення в теоретичній картині предмета [15, с.133; 24, с.54]. Категорії, якими фіксується загальна форма діяльності, виражають елементи, котрі утворюють її, інваріантні як для практичної, так і для теоретичної діяльності. Але в кожному випадку вони мають свої, властиві лише їм характеристики, які можуть бути визначені та спроектовані при аналізі будь-якого об'єкта.

При системному дослідженні діяльність визначається й іншими категоріями, котрі виражають послідовність певних пізнавальних процедур методу системного аналізу. Останні відкривають сутнісний, інваріантний зміст предмета, його системні властивості (цілісність, структуру, багаторівневу будову, внутрішні зв'язки, які впорядковують функціонування). Формовані в теоретичній діяльності методологічні знання та системний спосіб мислення (як певний тип орієнтування у предметі), котрі виражаються категоріями діяльності й системного аналізу, означають іншу форму їхнього привласнення індивідом. Застосування методологічних знань у теоретичній діяльності як пізнавальних засобів, розуміння їхнього значення для характеристик виробленого продукту в кожному конкретному випадку (характеристик засвоєваних знань і формованих здатностей), їхнє функціонування як орієнтовної основи діяльності в уміннях аналізувати й вирішувати завдання визначають ті істотні моменти, котрими характеризується свідоме оволодіння вміннями [2, с.92].

Поняттєві засоби, за допомогою яких виокремлюється й описується та чи інша об'єктивна реальність як загальна форма буття речей, із їхнім опануванням, стають засобами її дослідження, виявлення її внутрішніх відношень і зв'язків, без чого неможливо зрозуміти явища реальності – їхню природу, походження, розмаїття в межах якісної визначеності предмета. Теоретичне мислення, оперуючи загальними категоріями, уможливує проникнення в сутність речей, їхнє пояснення, розумну зміну їхньої перетворювальної діяльності. Рефлексивні процеси майбутніх філологів у навчанні не можуть бути організовані без виокремлення й оволодіння цими пізнавальними засобами.

Принцип свідомості в навчанні означає не лише розуміння майбутніми філологами того, що вони вивчають (предмета дослідження, аналізу), для чого вони вивчають (мотивів), яким є кінцевий продукт вивчення (мети), якими засобами предмет вивчається (методу і його пізнавальних процедур), а й

розуміння того, якими поняттєвими засобами має бути описаний предмет як система знань про нього, й сама діяльність, котра їх продукує [там само, с.93].

Висновки... Таким чином, діяльнісний підхід, виступаючи загальною методологічною основою дидактичних принципів, відкриває перспективу їхнього конструктивного розроблення, порушує питання про виокремлення нового предмета дидактики – організації предметної діяльності студентів як дослідницької діяльності, яка формує загальний механізм оволодіння культурою у будь-яких її видах і формах.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження... Серед подальших перспектив дослідження вбачаємо необхідність проаналізувати процес формування професійної компетентності майбутніх філологів із урахуванням інших підходів, зокрема, аксіологічного, завданневого, особистісного, культурологічного, індивідуально-творчого, акмеологічного й антропологічного підходів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Анисимов О. С. Рефлексивно-мыслительная культура преподавателя в новом учебном / О. С. Анисимов. – М. : ВВЦ, 1990. – 37 с.
2. Асманова И. Ю. Развитие системного мышления студента как условие фундаментализации и профессионализации усваиваемых знаний : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Асманова Ирина Юрьевна. – Ставрополь, 2004. – 178 с.
3. Бойко Е. И. Механизмы умственной деятельности / Е. И. Бойко. – М. : Московского психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО „Модэк”, 2002. – 687 с.
4. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – М. : Московский институт практической психологии ; Воронеж : НПО „Модэк”, 1996. – 392 с.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
6. Гальперин П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – М. : КДУ; МПСИ, 2005. – 336 с.
7. Горвая В. И. Высшее педагогическое образование: проблемы и перспективы / В. И. Горвая. – Ставрополь : СППУ, 1995. – 160 с.
8. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.
9. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Академия, 2004. – 288 с.
10. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 613 с.
11. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников / Л. Я. Зорина. – М. : Педагогика, 1978. – 128 с.
12. Зорина Л. Я. Программа-учебный предмет-учитель / Л. Я. Зорина. – М. : Знание, 1989. – 64 с.
13. Кокорин А. А. Диалектико-материалистический анализ как методологическое средство / А. А. Кокорин. – М. : АН СССР, 1986. – 365 с.
14. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл ; Академия, 2005. – 352 с.
15. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 2005. – 485 с.
16. Меретукова З. К. Теоретические и практические основы развивающего обучения / З. К. Меретукова. – Майкоп : Изд-во АГУ, 1994. – 228 с.
17. Павлова Л. П. Исследование влияния игровой учебной деятельности на формирование межкультурной компетенции студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Павлова Лариса Петровна. – Ставрополь, 2004. – 176 с.
18. Решетова З. А. Принципы построения учебной программы и ее значение для формирования теоретического мышления студентов / З. А. Решетова, Т. А. Сергеева // Психология познавательной деятельности. – М. : МГУ, 1977. – С. 73–81.
19. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 695 с.
20. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – С.-Пб. : Питер, 2002. – 720 с.
21. Слостенин В. А. Доминанта деятельности // Народное образование. – 1998. – №9. – С. 41–42.
22. Сохор А. М. Логическая структура учебного материала: Вопросы дидактического анализа / А. М. Сохор. – М. : Педагогика, 1974. – 192 с.
23. Тимофеева Ю. Ф. Системный подход к проблеме совершенствования высшего образования // Высшее образование в России. – 1994. – №2. – С. 116–124.
24. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности / Д. И. Фельдштейн. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО „Модэк”, 1996. – 512 с.
25. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 208 с.
26. Якунин В. А. Обучение как процесс управления: психологические аспекты / В. А. Якунин. – Л. : Изд-во Ленинградского гос. ун-та, 1988. – 166 с.
27. Dewey J. How We Think / J. Dewey. – New York : Dover Publications, 1997. – 240 p.

Аннотация

С.С.Данилюк

Формирование профессиональной компетентности будущих филологов в аспекте деятельностного подхода

Статья посвящена освещению проблемы формирования профессиональной компетентности будущих филологов в свете деятельностного подхода. Использование указанного подхода в процессе формирования профессиональной компетентности студентов лингвистических специальностей обусловлено необходимостью модернизации образования и разработки новых стратегий его развития, а также реализации обоснованных

измененный стратегии высшего образования. В статье рассматриваются особенности использования основных дидактических принципов в процессе формирования профессиональной компетентности будущих филологов.

Ключевые слова: деятельностный подход, профессиональная компетентность, принцип активности, принцип сознания, принцип научности, принцип преемственности, принцип систематичности, принцип доступности.

Summary

S.S.Danylyuk

Formation of Future Philologists' Professional Competence in the Aspect of Activity Approach

The article deals with the highlighting of the formation of future philologists' professional competence in the light of an axiological approach. The usage of this approach in the process of formation of the professional competence of students of linguistic specialties is conditioned by the need of modernization of education and development of new strategies of its development as well as implementation of changes in the strategies of higher education. Peculiarities of basic teaching principles in shaping future philologists' professional competence are studied in the article.

Key words: activity approach, professional competence, principle of activity, consciousness principle, science principle, continuity principle, systematicity principle, intelligibility principle.

Дата надходження статті: „30” грудня 2011 р.

УДК 37.042 (045)

І.М.ДАРМАНСЬКА,

кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

Управління освітою: історичний дискурс

У статті описано історичні періоди розвитку освітянської сфери, що характеризувались існуванням певних інституцій, які відігравали роль організаторів освіти і здійснювали керівництво цим процесом у державі в цілому та окремих її адміністративно-територіальних одиницях.

Ключові слова: управління, сфера освіти, органи управління освітою.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Перед фактом численних проблем, які ставить перед нами майбутнє, освіта є необхідною умовою для того, щоб дати людству можливість рухатись уперед до ідеалів миру, свободи та соціальної справедливості [2]. Саме так розпочався звіт Комісії у справах освіти ЮНЕСКО, яку очолив Жак Делор, міністр економіки Франції в I половині 90-х років, який в кінці тисячоліття очолив комісію по справах освіти ЮНЕСКО. В доповіді підкреслюється вирішальна роль освіти у справі розвитку особистості протягом усього її життя, а відтак і розвитку всього суспільства.

Саме ці ідеї пронизують документи Болонського процесу, спрямовані на зближення змістовної сутності освітніх просторів держав. Разом з тим, вони застерігають від процесу уніфікації в цій важливій для життєдіяльності людства галузі. В Україні здійснюється процес формування національного законодавства в галузі освіти, яке проходить паралельно із узгодженням його сутності із змістом аналогічного законодавства передових країн Європейської спільноти.

В Україні, як вже зазначено вище, активно проходить процес формування національного законодавства, що охоплює всі сфери життєдіяльності її громадян. Цей процес також базується на використанні світового та Європейського досвіду правової політики. Проблеми змісту вищої освіти зараз є об'єктом загостреної уваги науковців, викладачів, громадськості. На сьогодні актуальним є реформування освіти, що передбачає створення різних можливостей для задоволення освітніх проблем громадськості, забезпечення професійної підготовки фахівців.

Аналіз досліджень і публікацій... Питанням управління освітою та процесам становлення управлінських кадрів приділяли увагу такі вчені, як В.І.Бондар, Г.В.Єльнікова, М.М.Дарманський, Ю.А.Конаржевський, Н.В.Кузьміна, В.І.Луговий, В.І.Маслов, В.С.Пікельна, Р.Х.Шакуров та ін.

Формування цілей статті... Метою статті є аналіз особливостей виникнення і становлення органів управління освітою, а також виокремлення суб'єктів управлінської діяльності освітянської сфери в різні історичні періоди.

Виклад основного матеріалу... Ретроспективний огляд організації управління освітою визначає суб'єкти, що здійснювали ієрархічне керівництво в певний історичний період. До них ми відносимо церкви та монастирі, княжі двори і гетьманські уряди, цехові організації міських ремісників, селянські