

Навчання за спеціалізацією педагогічних працівників — в педагогічних коледжах, академіях, університетах і класичних університетах.

Стажування педагогічних працівників — в університетах, наукових установах Національної академії педагогічних наук України, а також в академіях та інститутах післядипломної педагогічної освіти.

Передбачається запровадити систему підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників педагогічних коледжів, академій, університетів та класичних університетів, які здійснюють підготовку педагогічних кадрів, на базі провідних національних університетів та наукових установ Національної академії наук України та Національної академії педагогічних наук України.

Післядипломна педагогічна освіта здійснюється за багатоваріантними освітніми програмами та проектами з проблем педагогічної майстерності, інноваційних технологій та інтерактивних форм і методів навчання, інформаційних технологій, досягнень в теорії і практиці психології, педагогіки, методики навчання і виховання, а також за дистанційною формою навчання з ефективним використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Формування контингенту студентів, які навчаються за педагогічними спеціальностями та їх працевлаштування

Формування контингенту студентів педагогічних спеціальностей буде здійснюватися на основі:

- визначення об'єктивної прогнозованої потреби дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних і професійно-технічних навчальних закладів у педагогічних кадрах на регіональному та державному рівнях;

- педагогічної профорієнтації учнівської молоді з метою забезпечення їх особистісної готовності до педагогічної діяльності, урізноманітнення форм довузівської роботи;

- збільшення до 50 відсотків цільового прийому сільської молоді на педагогічні спеціальності з урахуванням регіональних потреб.

З метою раціонального використання випускників педагогічних навчальних закладів та необхідності задоволення потреби певних регіонів у педагогічних кадрах їх підготовка здійснюється на основі цільових договорів, укладених органами управління освітою з вищими навчальними закладами.

Працевлаштування випускників педагогічних спеціальностей здійснюється на умовах, що визначаються тристоронньою угодою «випускник — вищий навчальний заклад — роботодавець» відповідно до законодавства.

О СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

*А. Я. Чебикин,
д. психол. н., профессор, академик НАПН Украины,
ректор Пивденноукраинского национального педагогического университета
имени К. Д. Ушинского, Украина*

*Григорий Бедный,
профессор университета Нью-Джерси, США*

*М. В. Скоромная,
Пивденноукраинский национальный педагогический университет
имени К. Д. Ушинского, Украина*

Изучение различных исследований как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе [1, 3, 7 и др.], в сфере построения различных концепций, систем, моделей подготовки учителя, свидетельствует, что их внедрение не всегда имеет широкое распространение, несмотря на убедительные результаты авторов-разработчиков. Как показывает педагогическая практика, несмотря на очевидную привлекательность той или иной концепции подготовки учителя, в большинстве из них недостаточным остается научно-методическое обеспечение, которое предлагается как необходимое условие сопровождения внедрения.

В этом аспекте в качестве примера можно привести сложности с внедрением так называемой «развивающей концепции учебной деятельности». Учитель, исходя из своей профессиональной подготовки, не всегда способен осознать те механизмы и условия, предлагаемые для реализации предложенного подхода. Также, есть определенные сложности при внедрении концептуальной системы формирования педагогического мастерства учителя, предложенной И. Н. Зязюном. Хотя, в рамках этого подхода существует должное психолого-педагогическое и методическое обеспечение, однако на практике мы не наблюдаем желаемых результатов широкого распространения этой системы. Кроме того, сложным на современном этапе выступает внедрение инноваций, направленных на подготовку учителя в области использования информационно-компьютерных технологий. В отличие от вышеперечисленных подходов, такие системы подготовки предусматривают освоение учителем различных моделей, схем и т.д., в аспекте конструирования и представления дидактического материала, при опоре на собственный, импровизированный вариант их реализации при взаимодействии с учащимися.

Возникает вопрос, почему так получается, когда предлагаются образовательные инновационные концептуальные модели, и они имеют сложный путь внедрения? Определяющим, по нашему мнению, является то, что действующая система учебно-профессиональной подготовки учителя недостаточно ориентирована на создание условий для его готовности к восприятию и реализации прогрессивных, инновационных концепций, моделей и технологий построения учебного процесса.

Обобщение многочисленных данных причин такого положения позволили сформулировать ряд задач, решение которых должно дать ответ на то, как изменить ситуацию к лучшему в аспекте более эффективного использования накопленных достижений в психолого-педагогической науке и учебно-профессиональной подготовке будущих учителей, а именно: во-первых, осуществить анализ содержания существующих системных подходов, которые касаются возможностей построения учебной деятельности; во-вторых, выделить наиболее существенные психолого-педагогические предпосылки, которые могут стать определяющими среди прочих в системе профессиональной подготовки современного учителя; в-третьих, построить концептуальную модель системно-деятельностной подготовки современного учителя с определенным психолого-педагогическим сопровождением и реализации.

Методы исследования. В работе использованы метод теоретического анализа и обобщения научно-методической литературы, а также методы наблюдения, опроса, анкетирования и др.

Решение первой задачи, относительно обобщения подходов, по построению системы профессиональной подготовки будущих учителей позволило констатировать, что этот процесс основывается на позициях именно учебной деятельности, которая является определяющей. То есть, действующие концепции обучения составляют основу, на которой строится профессиональная подготовка студентов-педагогов. В зависимости от их проработанности условно можно выделить: косвенные, фрагментарные и относительно системные концепции по организации учебной деятельности.

Так, косвенные концептуальные подходы, используемые в учебной деятельности, в основном опираются на научные знания по конкретным дисциплинам (математике, химии, физики, биологии, географии и др.). В данном случае речь идет об определенных закономерностях, алгоритмах, формулах, обобщениях и т.п., которые имеют четкую логику и выступают основным элементом в познании различных явлений. Использование таких достижений в учебной деятельности является естественным и позволяет формировать у учащихся, не только необходимые навыки, умения, а также определенный тип мышления. Последний зависит также от тех психолого-педагогических условий, методов и приемов, которые учитель комплексно использует в реальном учебном процессе. В этом случае посредственность таких теоретических достижений и представлений определяется условиями, которые позволяют раскрыть и объяснить функционирование или изменение явлений в конкретных областях научных знаний.

В реальной жизни такие представления составляют основу дидактического материала по различным предметам. Можно предположить, что чем четче и качественнее они представлены в учебных пособиях, тем лучше учителю их презентовать благодаря специфическим психолого-педагогическим методам и приемам.

Фрагментарные концептуальные подходы, в основном, направлены на решение отдельных вопросов в целостном процессе учебной деятельности.

Речь может идти о системе, например, по формированию в учебной деятельности у учащихся внимания, или развития памяти или каких-то видов мышления. Исходя из конкретной цели, авторы таких моделей, систем, разрабатывают специфические приемы, методы, организационные условия, соответствующий иллюстративно-дидактический материал, которые имеют наибольшую значимость в достижении желаемого результата в определенном направлении учебной деятельности. Современная психологическая и педагогическая теории перенасыщены именно такими данными, предлагаемые как педагогами-практиками, так и учеными.

Что же касается системных теорий, то их значительно меньше, особенно таких, которые предлагают целостный механизм ввода понятий в организованном процессе учебной деятельности. К последним, как пример, можно отнести поэтапную теорию формирования умственных действий П. Я. Гальперина.

Овладение разными подходами, которые существуют в мировой психологической и педагогической науке, относительно того, как необходимо формировать навыки, умения, знания и соответственно мышление у учащихся, должно составлять основу учебной деятельности, которая определяет процесс становления студентов-педагогов как будущих профессионалов. Именно поэтому на современном этапе важно ознакомление студентов педагогических вузов с основным содержанием существующих концепций обучения.

К предпосылкам, которые должны обогащать профессиональную подготовку будущих педагогов, в аспекте цели нашей работы, мы относим осознание определенной этапности при рассмотрении различных теорий организации учебной деятельности. Понимание последнего должно проходить на сравнительном уровне, т.е., необходимо иметь четкое представление, чем отличаются одни теории от других, в чем преимущество одних от других с точки зрения эффективности и целевой направленности использования. Важно также в этом случае опираться на позиции, которые за много лет эволюционно сложились в системе образования, проверенные временем и обеспечивают достижение хороших результатов. Опираясь как на предложенные представления, так и на те, что используются в традиционной профессиональной подготовке учителей, важно уточнить: во-первых, сам процесс развертывания учебной деятельности, во-вторых, содержательные признаки, характеризующие его специфику.

Следует отметить, что процесс развертывания обучения достаточно четко прослеживается в так называемых «системных теориях», в которых введение понятий имеет логическую основу, которую условно можно свести к нескольким этапам. Результаты исследований в этом аспекте свидетельствуют, что в теории учения И. Ф. Герберта на первом этапе проходит определение ясности изучаемого, у В. Рейна - его подготовка и преподавания. А. Дистерверг, В. Лай, К. Д. Ушинский, Л. Б. Ингельсон, П. Я. Гальперин, Э. Торндайк, И. Ильясов акцентировали внимание на созерцании и чувстве, восприятии, наблюдении, планировании, смысле; Я. А. Коменский, Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, И. Лингарт, Д. Кратвлю, В. Д. Шадриков - на языковых и внешнеманипулятивных ручных действиях, объяснительных законах, употреблении знаков без осознания способов действий, восприятии и формировании особенностей сенсорно-конструктивных механизмов и понимании содержания знаний. Д. Дьюи, В. Скиннер, Д. Брунер, Ч. Пуписевич, В. В. Давыдов - на выявлении трудностей и их определении, упорядоченности микроинформации с последующей ее эмоциональной оценкой, формировании положительной мотивации и усвоении отдельных учебных действий.

На втором этапе развертывания учебной деятельности И. Ф. Герберт, В. Рейн, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев акцентируют внимание на выделении связи нового материала с прошлым поиском выводов, закономерностей, осознании и закреплении материала, пониманием свойств объектов и способов действий с ними. К. Д. Ушинский, Д. Дьюи, И. Лингарт, А. Н. Леонтьев, Ч. Пуписевич, Г. Ванштейн, М. Фетин, И. Ильясов, Л. Б. Ингельсон ведущими признаками данного этапа выделяют получение сведений и обдумывание, понимание свойств объектов и способов действий с ними, поиск и нахождение нужной информации, выдвижение гипотез решения, программы действий с их проверкой и формированием выводов, ориентацию на передовые идеи, основные факты, принципы,

положения, развитие навыков анализа, проблемы, выделение причин их возникновения, выработка альтернативы и ее проверки, понимание действий и их обработка.

На заключительном этапе к основным содержательным признакам специалисты относят обобщение, рассуждения, высказывания, оценки, понимания и др. (В. Рейн, А. Дистерверг, В. Лай, Я. А. Коменский, Е. Стоун), а также использование внутренних знаков в различных условиях практики, проверку адекватности усвоенных способов и знаний, синтез и оценку, закрепление знаний и действий (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, П. Я. Гальперин, Л. Б. Интельсон, Д. Брунер, Ч. Пуписевич, И. Ильясов и другие).

Таким образом, независимо от исходных теоретических предпосылок, различные концепции обучения, основные содержательные признаки, выделяемые специалистами при разворачивании этого процесса, обобщенно можно свести к тому, что первый этап предусматривает ознакомление с условиями учебной задачи, второй - поиск и усвоения способа решения учебной задачи, заключительный - закрепление и применение усвоенного способа в дальнейшей деятельности.

Полученные данные послужили основой для углубленного исследования психолого-педагогических предпосылок сопровождения профессиональной подготовки современного учителя на уровне овладения необходимыми компетенциями, которые дали бы ему возможность иметь обобщенные представления не только о различных содержательных характеристиках тех или иных концепций обучения, но и о том, как на основе последних строить собственные подходы организации учебной деятельности.

Бесспорно, что в профессиональной подготовке учителя, кроме этапности разворачивания учебной деятельности, важное место принадлежит содержанию ее направленности. Как свидетельствует анализ, последнее может быть ориентировано: во-первых, на формирование преимущественно эмпирического профессионально-педагогического мышления у студентов-педагогов, а также соответствующих при этом действий, навыков, умений и знаний, во-вторых – формирование преимущественно обобщенного способа профессионально-педагогического мышления у студентов-педагогов, в-третьих – формирование у студентов-педагогов профессионального мышления на примере конкретной модели учебной деятельности.

При первом подходе у будущих выпускников педагогических университетов усложняется процесс построения авторских систем организации учебной деятельности, опираясь на различные инновационные достижения, накопленные в педагогической науке и практике. В то же время, наблюдения показывают, что именно такой подход является достаточно распространенным в системе учебно-профессиональной подготовки будущих учителей. Эта проблема является определяющей для поиска более перспективных подходов при построении учебно-профессиональной деятельности подготовки современного учителя.

Принимая за основу формирование обобщенного способа мышления педагогов, необходимо прежде всего в их профессиональной подготовке опираться на соответствующие концепции и системы учебной деятельности, которые направлены на этот процесс. К таким системным теориям можно отнести прежде всего те, которые строятся на развивающихся принципах и призваны формировать у учащихся основы теоретического мышления. Среди последних следует выделить прежде всего теорию учебной деятельности, предложенную В. В. Давыдовым [2]. Ради справедливости следует отметить, что в целом каждая более-менее проработана теория обучения предполагает формирование различных видов мышления у учащихся. Вместе с тем, теория учебной деятельности ориентирована преимущественно на развитие теоретического мышления. Именно поэтому теории, которые можно отнести к развивающим, можно назвать более перспективными, поскольку они имеют преимущество перед другими при подготовке современного учителя, способного не только ориентироваться в базисных знаниях, умениях и навыках, но и многочисленных инновационных данных, которые постоянно изменяются в современной педагогической науке и практике.

Дальнейшие исследования показали, что в структуре традиционной системы учебно-профессиональной подготовки студентов-педагогов условно можно выделить наиболее существенные функциональные условия, которые доминируют при ее разворачивании и имеющие целевую направленность. Так, на первом этапе этого процесса функция учителя первично реализуется по принципу - «смотри и делай, как я». Как следствие, у будущих

педагогов формируется компетентность хороших передатчиков знаний, умений и навыков.

На втором этапе этого процесса функция учителя в основном реализуется по принципу - «слушай, что я говорю, и выполняй». Такие условия способствуют формированию у студентов компетентности доброго распорядителя в системе управления ученическим коллективом.

На заключительном этапе учебно-профессиональной подготовки функция учителя, как правило, реализуется по принципу - «решай учебную задачу по данному образцу». Как следствие, у будущего учителя формируется компетентность в виде доминирования эмпирически-профессионального типа мышления.

Дальнейшие исследования позволили сформировать основные теоретико-методические принципы системно-деятельностной концепции подготовки учителя нового типа. Так, на первом этапе предлагается изменить условия, ориентированные на принцип «смотри и делай, как я», на психолого-педагогические условия, направленные на овладение различными системными теориями обучения для формирования у студентов основ компетентности разработчика-проектанта и новатора, способного строить авторские и использовать инновационные достижения психолого-педагогической науки в учебной деятельности.

На втором этапе считаем целесообразным заменить условия, направленные на реализацию принципа «слушай только то, что я говорю, и выполняй», на психолого-педагогические условия, направленные на овладение различными средствами управления учебным коллективом для формирования компетентности учителя как организатора совместной деятельности учащихся.

На третьем этапе предлагаем переориентировать психолого-педагогические условия, ориентированные на «решение задачи по образцу», на те, которые направлены на овладение основами обобщенных умственных действий для формирования компетентности творческой, профессионально-педагогического мышления у будущих учителей.

Таким образом, предложенный подход позволяет переориентировать в аспекте доминирующих условий в учебно-профессиональной деятельности подготовку будущих педагогов с формированием преимущественно компетентности хороших передатчиков знаний на построителя, проектанта, новатора собственной учебной деятельности, с распорядителя учебного коллектива на организатора совместной деятельности учащихся, а также специалиста, у которого доминирует эмпирический тип мышления на учителя, владеющего основами теоретического мышления в профессионально-педагогической деятельности.

Для реализации предложенной системно-деятельностной концепции подготовки учителей разработано психолого-педагогическое сопровождение на уровне соответствующего научно-методического обеспечения. В связи с чем определен перечень стандартных учебных программ, имеющих целевую направленность по формированию приведенных компетенций в процессе профессиональной подготовки учителей [5], [6], [7] и др.

Так, для формирования представления о системных теориях обучения предлагается теоретический комплексный модуль по различным темам общей психологии, педагогической психологии, возрастной психологии и дидактики «Основы теории обучения», а для развития инновационных способностей при моделировании и построении основ авторских систем организации учебной деятельности-практикум «Проектирование учебной деятельности». Соответствующая компетентность связана с организационными способностями, формируется благодаря представлениям о различных социально-психологических условиях управления ученическими коллективами в рамках комплексного модуля по различным темам общей психологии, педагогической психологии и социальной психологии «Социально-психологические основы совместной деятельности», а развитие профессиональных навыков использования различных способов взаимодействия с ученическим коллективом благодаря практикуму «Основы организаторской деятельности учителя». Теоретические представления об основах творческого мышления формируются за счет интеграции и межпредметных связей различных тем курсов философии, психологии и педагогики, а развитие теоретического мышления в рамках практикума «Креативная деятельность учителя».

Выводы

1. Показано, что сложности с широким распространением в практику образования прогрессивных инноваций, моделей и систем обучения преимущественно возникают вследствие

как недостаточно отработанного психолого-педагогического сопровождения их внедрения, так и готовности учителя к этой деятельности.

2. Установлено, что системные теории, реализующие развивающие принципы обучения, позволяют более конструктивно строить на их основе различные перспективные концептуальные модели профессиональной подготовки современного учителя.

3. Доказано, что такие структурные компоненты в различных теориях обучения, как этапность развертывания данного процесса и содержательная его направленность являются определяющими для построения системно-деятельностной концепции подготовки современного учителя.

4. Раскрыто, что традиционная система учебно-профессиональной подготовки учителя строится на принципах, способствующих формированию у него преимущественно таких компетенций, как передатчика знаний, распорядителя в системе управления ученическим коллективом и специалиста, владающего эмпирическим типом мышления.

5. Построено системно-деятельностную концепцию подготовки современного учителя, которая позволяет формировать у него такие компетентности, как: новатора учебной деятельности, способного использовать инновационные достижения науки и практики; организатора познавательной деятельности учащихся; учителя, обладающего творческим профессионально-педагогическим мышлением.

6. Изложены основы психолого-педагогического сопровождения внедрения предложенной концепции в систему учебной профессиональной подготовки учителя на уровне научно-методического обеспечения конкретных учебных программ, имеющих целевую направленность. Так, для формирования представлений о теориях обучения предлагается комплексный модуль состоящий из различных дисциплин научных знаний «Основы теории обучения», развития инновационных способностей – практикум «Проектирование учебной деятельности» формирование организаторских умений - комплексный модуль «Социально-психологические основы совместной деятельности» и практикум «Основы организаторской деятельности учителя», развития теоретического мышления – практикум «Креативная деятельность учителя» и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гордон Драйден, Жаннет Вос.: Пер. с англ. Революция в обучении. Научить мир учиться по-новому. – Москва: «Парвинэ», 2003. – 672 с.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986. – 240 с.
3. Ильясов И. И. Структура процесса учения. – М. : МГУ, 1966. – 200 с.
4. Чебыкин А. Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности. – Одесса: «АстроПринт», 1999. – 157 с.
5. Чебикін О. Я., Курлянд З. Н., Богданова І. Н. та ін. Системно-діяльнісний підхід до підготовки майбутнього вчителя. – Одеса: СМІЛ, 2006. – 120 с.
6. Чебикін О. Я., Яблонська Н. В., Вдовіченко О. В. Реалізація концептуальних положень системно-діяльнісної теорії підготовки вчителя, виходячи з кредитно-модульного підходу // Наука і освіта. – №7. – 2005. – С. 113-121.
7. Чебикін О. Я. Формування основ професійної компетентності у майбутнього вчителя / / Матеріали міжнародного симпозіуму «Революція в університетській освіті: Глобалізація та індивідуалізація – погляд у майбутнє». – Одеса, 2007. – С. 12-14.

Аннотація. В статті изложены основные положения содержания системно-деятельностной концепции подготовки учителя, которые позволяют переориентировать традиционную систему формирования компетенций у будущего учителя: во-первых, по подготовке его преимущественно как передатчика знаний на специалиста, способного реализовывать инновационные достижения и строить авторскую учебную деятельность; во-вторых, с учителя как преимущественно распорядителя ученического коллектива на специалиста, который является организатором совместной деятельности учащихся, в-третьих, со специалиста, у которого доминирует эмпирическое мышление на учителя, который реализует теоретическое, творчески-педагогическое мышление в учебно-воспитательном процессе. Предложено научно-методическое обеспечение сопровождения внедрения этого подхода.

Ключевые слова: обучение, учебная деятельность, учебно-профессиональная подготовка, системно-деятельностная концепция, сопровождение, внедрение.

Annotation. The article deals with the main components of the Systemic and Activity Concept (SAC) of modern teacher training, which proposes to reorient the traditional approach of teacher training in the following ways: first, from training the teacher primarily as a broadcaster of knowledge into a specialist who not only can use innovative techniques but also design and implement personal training activities; secondly, from the pedagogue as simply a manager of a student's team into a specialist who organizes a student's joint activities, and thirdly, from a teacher with dominant empirical thinking into a specialist with theoretical and creative pedagogical thinking. The article also proposes a scientific and methodological support for implementing this approach in practice.

Key words: training, study process, educational and professional training, systemic and activity concept, background, implementation.

ТЕХНОЛОГІЯ ЗАЛУЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

О. В. Адєєва,

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Україна

Важливе місце в роботах, присвячених проблемі здоров'я у освітньому просторі вищого навчального закладу посідають питання формування здорового способу життя у майбутнього вчителя, підготовки його до пропаганди способу життя, що зберігає здоров'я серед учнів. Зокрема, дослідниками було визначено науково-теоретичні положення, що розкривають концептуальні основи змісту процесу формування здорового способу життя, валеологічної грамотності і валеологічної культури педагогів (Ю. Бойчук, С. Лебедченко, Н. П'ясецька, Н. Трігуб, та ін.); шляхи та засоби формування валеологічної культури, навичок здорового способу життя, одержання валеологічних знань як складової частини професійної підготовки майбутнього вихователя дитячих дошкільних установ (Т. Книш, В. Нестеренко); майбутніх біологів – (І. Поташнюк), вчителів початкової школи (Б. Долинський); обґрунтовано умови формування ціннісного відношення майбутнього педагога до здорового способу життя (Л. Овчінікова). Утім, фахівці різного профілю відзначають, що стан здоров'я студентської молоді України незалежно від фаху майбутніх фахівців в останні роки характеризується тенденцією до погіршення (Т. Бойченко, В. Горацук, С. Лапаєнко, С. Кондратюк та ін.).

Більшість вчених визначають здоровий спосіб життя як систему індивідуальних проявів особистості (моральних, духовних, фізичних) у різних сферах діяльності (навчальній, побутовій, суспільній, комунікативній). Ця система відображає її ставлення до соціального середовища і навколишньої природи з позиції цінності здоров'я і сприяє збереженню стійкості організму відповідно до віку, максимальної активності особистості у повсякденному житті та професійній діяльності.

Визначаючи здоровий спосіб життя як типовий спосіб повсякденної, культурної життєдіяльності, С. Блажей [1] наголошує на тому, що він об'єднує норми, цінності регульованої людиною діяльності, що зміцнює фізичне і моральне здоров'я.

Отже, чинниками, що детермінують здоровий спосіб життя є соціальне середовище, культура, матеріальні, побутові і природні умови, мотиваційно-ціннісна сфера особистості, її ціннісні орієнтації, інтереси, потреби, ставлення до здорового способу життя, індивідуальні якості й особливості.

В нашому дослідженні прийнято за основу визначення В. Бордовського, що трактує педагогічну технологію як послідовну динаміку цілей і завдань, безперервний рух до мети взаємозалежних між собою компонентів, етапів педагогічного процесу й дій його учасників [2, С. 13].

Ґрунтуючись на цьому положенні ми виходили з того, що педагогічні знання з'являються у майбутніх учителів у процесі усвідомлення і осмислення інформації крізь призму педагогічних