

МЕТОДОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА - ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Існує думка, що методологічна культура потрібна науковцям, а не вчителям, бо науковці без методологічних знань не зможуть провести те чи інше педагогічне дослідження. Однак перш ніж спростовувати чи підтримувати таку думку, з'ясуємо, що ж таке методологічна культура.

Під методологічною культурою слід розуміти, по-перше, здатність до наукового обґрунтування, критичного осмислення й творчого використання відповідних концепцій, форм і методів пізнання, управління, проектування; по-друге, - методологічну рефлексію (вміння аналізувати власну наукову діяльність). Щоправда, між методологічною культурою вченого і вчителя існує різниця: вчений розробляє наукові педагогічні знання, а вчитель вивчає, знає їх і вміє використовувати на практиці (усвідомлено на науковій основі проектує навчально-виховний процес, творчо вирішує педагогічні завдання й здійснює методологічну рефлексію). А це означає, що методологічна культура забезпечує високий рівень професійної діяльності вчителя, а отже, вона необхідна йому в такій же мірі, як і науковцеві, в іншому разі розроблені наукові знання не будуть реалізовуватись у шкільній практиці чи, навпаки, будуть реалізовуватися ті „творчі знахідки” вчителів-практиків, які не є науково обґрунтованими.

Однак, як показали дослідження, до цього часу далеко не в усіх педагогічних навчальних закладах приділяється належна увага формуванню в студентів методологічної культури.

Про наслідки такої підготовки вчителів до роботи в школі красномовно свідчать висловлювання

заслуженого вчителя України О.В. Демчука (м. Кам'янець-Подільський), який пише: „Сьогодні в усіх документах по лінії Міністерства освіти і науки декларується особистісно-орієнтоване навчання, пріоритети цінностей учня у навчально-виховному процесі, розвиток творчих здібностей на уроках з їх практичним використанням. Безумовно, все це добре. Але... чи можна навчити того, чого не вмієш сам, по-друге, не можна стимулювати до аналітичного мислення, коли не знаєш, що це таке і сам ним не володієш...”. [3, с. 4].

А далі в його статті порушується проблема підготовки сьогоденного студента до роботи в школі, зокрема, автор переконливо доводить, що майбутній учитель не готовий працювати по-новому, і доходить висновку, що „для вирішення цих проблем та ряду інших, варто серйозно переглянути концепцію освіти, а не змінювати вивіски. Бо від того, як стане інститут університетом, а школа – гімназією чи ліцеєм, кардинально нічого не зміниться. І не потрібно бути далекозорим, щоб побачити слабку перспективу вищої освіти і, як наслідок, середньої у ХХІ столітті”. [3, с. 4-5].

Безумовно, читаючи ці рядки, з чимось можна погоджуватися чи не погоджуватися, але сама суть сказаного про те, що рівень професійної підготовки вчителів має бути вищим, ні в кого не викликає сумніву. Однак разом з тим не можна сказати, що сьогодні нічого не робиться в цьому напрямку. Важливим кроком щодо вирішення означеної проблеми є те, що поступово запроваджується в педагогічних ВНЗ кредитно-модульна організація

навчання. Ця система передбачає поділ навчальної дисципліни на окремі модулі - розділи, які студент складає в процесі навчання (а не через 4-5 місяців на сесії), що унеможливує вироблення в нього звички „вивчив-склав-забув”. Адже не секрет, що лише до 15 % студентів не потребують особливого контролю й спонукальних дій і щоденно навчаються в повну силу, решта – сподіваються на особливі здібності свого розуму засвоїти знання за 2-3 дні перед іспитом або скористатися «шпаргалкою». [Див.: 10].

Запровадження кредитно-модульної організації навчання, звичайно, має підвищити якість професійної підготовки майбутніх учителів, проте формування в них методологічної культури, не повинно відсовуватися на другий план, бо без вирішення цієї проблеми навряд чи можна говорити про радикальні зміни в системі освіти.

Скажімо, учитель повинен знати, що далеко не все з того, що з метою вдосконалення навчального процесу популяризувалось раніше чи продовжує популяризуватися й сьогодні, справдило чи справджує наші сподівання. Наприклад, у шкільній практиці не прижилися ідеї про необхідність швидкого темпу вивчення нового матеріалу, про високий рівень труднощів та пріоритет теоретичних знань у навчанні, бо ці ідеї „не були обумовлені глибинними закономірностями навчання” [8, с. 192].

Обмеженими виявилися і можливості проблемного методу для істотного підвищення якості знань учнів, тому що одна і та ж проблема для одних учнів є проблемою оптимальної трудності, викликає в них емоційне піднесення, активізує розумову діяльність. Це означає, що вони почувають себе надкомфортно, що, безумовно, позитивно впливає на їхній розумовий розвиток. Для інших –

може бути надзвичайно складною через те, що не відповідає їхньому суб'єктному досвіду, знанням, тому й пізнавальна активність у них не виникає. А це призводить до того, що останні почувають себе за такої організації навчання дискомфортно: переживають свою неповноцінність, іноді перебувають у стані депресії і, боячись насмішок та невдач, навіть не роблять спроби включитися в розв'язання проблеми і врешті-решт втрачають інтерес до навчання. А звідси випливає такий висновок: якщо учень має високий рівень навчальних досягнень, то він і без проблемного методу засвоює навчальний матеріал так, як треба, а учням з низьким рівнем - в умовах класно-урочної організації навчання, як показали дослідження, він не зарадить. Хіба що, коли вчитель, створивши проблемну ситуацію, сам розгорнуто демонструє всі ланки її розв'язання, не залучаючи дітей до її розв'язання. А учні, стежачи за аргументами вчителя, вникають у суть розв'язання проблеми.

Слід сказати, що останнім часом пропагуються „творчі знахідки” вчителів-практиків, значна частина з яких фактично мало сприяють удосконаленню шкільної освіти, а нерідко приносять більше шкоди, ніж користі. Ми маємо на увазі так звані нестандартні уроки (мабуть, правильно їх слід називати „нетрадиційні”, бо так само, як і в медицині немає стандартного і нестандартного лікування, - немає стандартного і нестандартного навчання в педагогіці). Наприклад, як показали дослідження, використання на уроці математики в початкових класах казок, наприклад казки про Червону Шапочку, з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, лише розпорошує увагу дітей, замість того, щоб сконцентрувати її на вивченні чи закріпленні набутих знань, а отже, не сприяє підвищенню якості освіти. Адже,

загальновідомо, що діти з високим рівнем навчальних досягнень і без казки добре засвоюють навчальний матеріал, а учням з низьким рівнем – не допоможе ніяка казка. Те ж саме можна сказати про театральну педагогіку, наприклад, на уроках математики чи української мови. А втім ще К.Д. Ушинський підкреслював: „Жартівлива педагогіка, яка *розважає* дітей, руйнує вдачу людини в самому зародку. Навчання є праця і повинно залишатися працею, повною думки, так щоб сама цікавість навчання залежала від серйозної думки, а не від будь-яких прикрас, що не стосуються справи” [7, с. 266].

В.О. Сухомлинський також був переконаний у тому, що для того, щоб дітям було цікаво вчитися, зовсім не обов'язково робити кожен урок цікавим, не потрібно розважати дітей й придумувати щось незвичайне, бо секрет інтересу аж ніяк не в цікавості, а в успіхах дітей, в усвідомленні ними свого росту, руху, в досягненні відповідних результатів. І для того, щоб діти добре навчалися, треба навчити їх учитися, бо, якщо істини, положення, правила не досягаються зусиллями розуму, то не розвиваються розумові здібності людини, а знання, які стали надбанням пам'яті, не викликають ніякої радості. Саме тому в педагогічній системі В.О. Сухомлинського велике місце займає розробка такої актуальної проблеми, як навчання й розумове виховання учнів на уроці.

Не дає очікуваних результатів і впровадження в шкільну практику диференційованих (різноманітних) завдань, оскільки вони повинні відрізнятися не стільки за змістом, скільки за рівнем самостійності. З цією метою доцільно пропонувати учням для самостійної роботи різні завдання (вправи): за зразком, інструкцією і за завданням, причому вчитель, щоб не травмувати психіку слабких учнів, не повинен акцентувати увагу на тому, хто

з учнів і яке завдання має виконувати. Кожна дитина вибирає собі завдання сама. Те ж саме можна сказати й про сучасне розвивальне навчання. Ми маємо на увазі науково не обґрунтовані „творчі знахідки” вчителів, які інколи зустрічаються в освітянській пресі. На наш погляд, той, хто намагається зробити вчителя та його „творчі знахідки” суцільною „зоною поза критикою”, робить школі та й самим учителям ведмежу послугу. Між іншим, ще в 1970 році відомий учений Л.Н. Ланда писав про те, що „заклики до кожного вчителя творити, означають не що інше, як заклик до того, щоби кожен педагог відкривав нові педагогічні та психологічні закономірності навчання і складав свої власні програми” „Учитель,- підкреслює вчений,- зайнятий практикою викладацької роботи, не в змозі вирішувати задачі, які під силу лише науці в цілому” [5, с. 22]. Однак це не означає, що творчість учителя сьогодні не потрібна. Вона потрібна, як і багато років тому, але не будь-яка, а така, що сприяє удосконаленню науково обґрунтованої технології навчання.

Загальновідомо, що останнім часом учителям дозволяється складати свої власні програми, але, на жаль, як показали дослідження, не всі вони через недостатній рівень методологічної культури їх авторів відповідають тим вимогам, яким вони мають відповідати, а тому є недосконалими.

Інші педагогічні знахідки вчителів-практиків опубліковані (й не опубліковані) в педагогічній пресі у вигляді, наприклад, різноманітних вправ, які пропонуються нібито для активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, насправді виявляються оманною через те, що розроблені не на науковій основі. Це пояснюється насамперед тим, що, крім власного педагогічного досвіду, кожен

автор того чи іншого методичного доробку має мати високий рівень методологічної культури.

Скажімо, кожен учитель повинен знати, що основна причина недостатньої активності учнів на уроках полягає в тому, що „традиційне навчання в загальноосвітній школі спрямовано на засвоєння учнями знань лише предметного, а не мета-предметного, не мета-когнітивного рівня” (Холодна М.І.), тобто учень продовжує залишатися об’єктом навчально-виховного процесу, тому традиційне навчання скільки б різноманітних вправ ми не придумували не забезпечує належну активність учнів на уроці, а тому - малоефективне.

Вивчення й аналіз шкільної практики засвідчили, що зокрема вчителі початкових класів відчують труднощі в навчанні школярів саме через те, що учень продовжує бути об’єктом навчально-виховного процесу, як сто, п’ятдесят і п’ятнадцять років тому. Так, ще в 1992 році вчені О.В. Киричук та О.П. Соснюк писали: «Підрахунки, зроблені на різних уроках, показують, що упродовж 45 хвилин учитель ставить учням у середньому до ста вимог, кількість оцінних суджень з боку педагога теж значна. Очевидно, що такий підхід має односторонній, технологічний характер, бо основна увага зосереджується на діяльності вихователя. Вчитель виступає в ролі суб’єкта виховання, а дитина – у ролі об’єкта» [4, с. 2].

Аналогічні спостереження та підрахунки були проведені й нами, які засвідчили провладність висновків, зроблених названими вченими, і в наш час, бо учень, як було вже сказано, продовжує залишатися об’єктом навчального процесу. Тоді, як ще в 30-х роках минулого століття відомі психологи (О.М. Леонтьєв, О.В. Запорожець, П.І. Зінченко, П.Я. Гальперін) довели, що в основі

психічного розвитку лежить не спілкування мовленнєвого типу, а безпосередня практична діяльність дитини. Введення поняття „діяльність”, як пізніше підкреслював Д.Б. Ельконін, перевертає всю проблему розвитку дитини, перетворюючи її на суб’єкта. Таким чином було знайдено єдиний справжній вихід за межі факторного підходу в поясненні рушійних сил психічного розвитку дитини.

П.Я. Гальперінім і О.В. Запорожець розробляли питання про операційний зміст діяльності, а також про перехід зовнішньої діяльності у внутрішню, описані закономірності інтеріоризації.

Розвиваючи ці ідеї, Д.Б. Ельконін висловив виняткове за своєю психологічною глибиною та прозорливістю припущення про те, що в процесі розвитку дитини спочатку повинно проходити освоєння мотиваційної сторони діяльності (інакше предметні дії не мають сенсу), а потім – операційно-технічної. Це означає, що в розвитку дитини можна спостерігати чергування двох типів діяльності: в одному типі – переважно формуються мотиви й потреба, а в іншому – операції, які забезпечують її здійснення. А отже, як зазначає Д.Б. Ельконін, насправді людська дія дволика: вона містить у собі власне людський сенс та операційну сторону.

Як показали дослідження, мотивації у шкільній практиці до цього часу не приділяється належна увага.

Кожен учитель повинен знати, що суб’єктом учень може бути за умови, коли в зміст навчання будуть включатися не лише наукові знання, а й метазнання (прийоми і методи пізнання) (І.С. Якиманська). Це в свою чергу дозволяє забезпечити: по-перше, одночасне засвоєння теоретичних знань та формування практичних умінь і навичок, причому в оптимальному для кожного учня темпі, без попереднього

заучування теоретичного матеріалу; по-друге, забезпечується управління й контроль з боку вчителя, по-третє, - зворотній зв'язок, по-четверте, - формування самоконтролю.

І найголовніше – засвоєння знань та формування практичних умінь і навичок за такої організації навчання на повній орієнтуючій основі дій є результатом власної діяльності учня, тому що він „отримує знаряддя у власні руки і стає господарем становища” (суб'єктом), тоді, як за її відсутності - залишається пасивним виконавцем чужих вказівок (об'єктом) (П.Я. Гальперін). А це дозволяє змінити „вектор” у педагогіці: від навчання до учіння (І.С. Якиманська) й замінити традиційну інформаційну технологію навчання на особистісно-орієнтовану чи особистісно-розвивальну.

Однак ці відкриття значною мірою все ще залишаються поза увагою освітньої практики, і тому до цього часу залишається актуальним брак методологічної культури вчителя.

Саме через брак методологічної культури не впроваджується в шкільну практику й передовий досвід учителів, про що трохи іншими словами В.О. Сухомлинський писав так: „Досвід мені уявляється квітучим садом троянд. Ось нам треба пересадити цей квітучий кущ із саду на своє поле. Що для цього треба зробити? Насамперед вивчити ґрунт свого поля, додати те, чого не вистачає. Підготувати цей ґрунт, а вже потім пересаджувати. Але

як? Разом із ґрунтом, не оголюючи коріння. А що, на жаль, інколи буває? Почув директор школи: в такому-то садку ростуть прекрасні троянди. Посилає вчителів: поїдьте, подивіться, привезіть троянду, посадимо на нашому полі. Ідуть учителі, милуються прекрасними квітами. Дехто викопує кущ, обрубавши живе коріння, а інколи рубають гілки з духмяними квітами, привозять додому, втикають саджанці і навіть гілки без коріння на своєму полі. Засихають квіти, засихає листя. Дивується директор, дивуються вчителі: що ж це виходить? Все робимо точнісінько так, як роблять творці передового досвіду, а досвід не приживається... Виходить немає нічого цінного в цьому досвіді, даремно його розхвалювали, будемо робити все як завжди” [6, с. 13].

Підсумовуючи сказане, можна зробити такий висновок: центр ваги у професійній підготовці майбутніх учителів та перепідготовці працюючих, на наш погляд, має бути переміщений із загальної професійної підготовки чи перепідготовки на формування методологічної культури, бо, як слушно зазначав ще П.П. Блонський, „учитель, який не володіє методологічною культурою, це – педагог без фундаменту” [1, с. 62]. Отже, методологічна культура має бути невід'ємною складовою частиною професійної підготовки майбутнього чи перепідготовки працюючого вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

3. Демчук О. Погляд на пріоритети філологічної освіти в ХХІ столітті // Українська мова і література в школі.- 2001.-№ 3.

4. Киричук О.В., Соснюк О.П. Проектування навчально-виховного процесу // Початкова школа.- 1992.- № 2.

5. Ланда Л.Н. Кибернетика и проблемы программированного обучения.- М.: Знание, 1970.

6. Сухомлинський В.А. Разговор с молодым директором школы. - 2-е изд. - М., 1982.

7. Ушинський К.Д. Твори: В 6 т. – К.: Рад. шк., 1955.- Т. 2.

8. Харламов И.Ф. Педагогика. - М.: Высшая школа, 1990.

9. *Холодная М.И.* Психология интеллекта.-СПб., 2002.

10. Якість вищої освіти – основна вимога Болонського процесу. (Розмова з П.І. Сікорським) // Освіта.- 2004.- № 19.- 14-21 квіт.

11. *Якиманская И.С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.

12. *Яковлев Н.М., Сохор А.М.* Методика и техника урока в школе.- М.: Просвещение, 1985.

Подано до редакції 17.02.06

РЕЗЮМЕ

В данной статье представлены результаты исследования: раскрывается сущность методологической культуры учителя, показано ее значение в педагогической практике, акцентируется внимание на

том, что центр тяжести должен быть перемещен из общей профессиональной подготовки учителя на формирование методологической культуры.

SUMMARY

The article presents the results of investigation illustrating the essence of teacher's methodological culture. The author shows its meaning in pedagogical practice. Particular emphasis is made on the fact that the center of gravity must be shifted from general professional training of teacher to formation of methodological culture.