

## ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СТАРШІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Реалізація цільового та змістового компонентів системи професійної підготовки майбутнього вчителя відбувається, як відомо, за рахунок сучасних технологій у відповідному освітньому середовищі вищого навчального закладу.

Технологія навчання визначається як спосіб реалізації змісту навчання, передбаченого навчальними програмами; являє собою систему форм, методів і засобів навчання, що забезпечують найбільш ефективне досягнення поставлених цілей (А.Я. Савельєв) [16, с. 55].

Дослідженню технологій професійної підготовки вчителя присвячена численна кількість наукових пошуків. Вчені досліджують понятійно-термінологічну сутність поняття “освітня технологія” (М.Є. Бершадський, О.М. Городиська, Ю.Н. Кулюткін, Т.С. Назарова, О. Невмержицький, О.І. Сердюченко, Е.Н. Спаська та ін.), різні технології активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів з метою формування їх професійної компетентності (С.Б. Беляєв, В.В. Корнещук, О.А. Лясковська, А.В. Райцев, С.В. Роман, М. Сметанський, І. Цар, А.Н. Щукін та ін.), нові освітні технології у вищій педагогічній школі й шляхи вдосконалення педагогічної майстерності на основі педагогічної евристики та діяльнісного підходу до змісту й організації пізнавального процесу (Т.А. Дмитренко, М.М. Левіна, А.В. Хуторської та ін.), технології професійно спрямованого навчання в підготовці вчителя іноземної мови (далі – ІМ) (Н.Ф. Бориско, О.В. Гончарук, І.С. Москальова, Д.Р. Сабурова, О.М. Соловова, О.В. Сухіх, Т.М. Фоменко та ін.), технології використання методичного портфоліо як способу формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ (О.Б. Бігич, Н.А. Оганесянц, Г.В. Сорокових, І.В. Шумова), технології професійно-методичної підготовки майбутніх учителів, зокрема ІМ, до використання мультимедійних курсів та Інтернету (В.П. Андрущенко, В.Ю. Биков, М.Ю. Кадемія, А.С. Карпов, І. Костікова, К.С. Махмурян, Л.І. Морська, О.Л. Огурцова, А.М. Олійник, Л.В. Панченко, Є.С. Полат, В.В. Сафонова, В.П. Свиридюк, Н. Фоміних, В.В. Черниш, О.В. Шестопал та ін.).

Розглядаючи сугестологію як психотерапевтичну течію педагогіки, С.С. Пальчевський висвітлює її зв'язки із сугестологією, психотерапевтикою, психологією, фізіологією, генетикою, філософією сучасної освіти та основами театрального мистецтва. Специфічними методами навчання ІМ вчений розглядає основні напрями сугестопедагогіки: гіпнопедію, релаксопедію, сугестопедію [12].

К.С. Махмурян досліджує використання в професійній підготовці вчителів таких інноваційних технологій, які дають змогу реалізувати інтеграцію комунікативної, методичної та філологічної компетенцій і які розраховані не стільки на трансляцію інформації, скільки на розвиток соціа-

льно-культурних, комунікативних і когнітивних здібностей тих, хто навчається. З позиції діяльнісного, компетентнісного й комунікативно-когнітивного підходів нею створена типологія технологій, які забезпечують формування нових професійних і особистісних якостей тих, хто навчається, і збагачують їх соціальний досвід: 1) технології навчання у співпраці (графіті, дидактичні ігри, рольові та ділові ігри, спільне складання розповідей, драматизація, диктогосарій, написання міні-саг, листів із країн, мова яких вивчається та ін.); 2) когнітивно-комунікативні технології (складання концептуальних карт, робота з таблицями, схемами, колажування, проектний метод, кейс-метод, навчальна конференція та ін.); 3) контролюючі технології (тестування, Мовне портфоліо, Методичне портфоліо, щоденники з педагогічної практики, конфліктний журнал, мікрОВикладання, олімпіади та ін.); 4) інформаційно-комунікаційні технології (мультимедійні аудіо- та відеотехнології, комп'ютерні та Інтернет-технології); 5) такі, що зберігають здоров'я (змінення видів діяльності, чергування видів активності, включення розрядок) [9].

Найважливішими характеристиками технологій навчання вважаються: 1) результативність (високий рівень досягнення поставленої мети), економічність (за одиницю часу засвоюється більший обсяг навчального матеріалу при найменших зусильях для оволодіння ним); 2) ергономічність (навчання відбувається в обстановці співпраці, позитивного емоційного мікроклімату, за відсутності перевантаження та втоми); 3) висока вмотивованість у вивченні предмета, що сприяє підвищенню інтересу до занять і дозволяє розкрити резервні можливості того, хто навчається; 4) особистісна спрямованість навчання (учні виступають як активні творчі суб'єкти навчальної діяльності) [1, с. 314].

На основі аналізу сутнісних ознак технології навчання в науковій літературі виділено критерії її якості:

- діагностичність задання цілей навчання, які досягаються використанням відповідної технології;
- відповідність вибраної технології загальним цілям і змісту освіти та конкретним навчальним цілям;
- можливість широкого використання технології (її відтворюваність);
- відповідність технології, що використовується, індивідуальному стилю діяльності педагога, можливостям тих, хто навчається, психологічній теорії навчання;
- забезпеченість і ефективність використання технічних засобів навчання й навчально-матеріальної бази;
- ступінь упровадження в освітній процес нових інформаційних технологій [15, с. 74].

Попри існування значних напрацювань у галузі освітніх технологій, недостатньо дослідженими залишаються технології професійно-методичної підготовки вчителя до навчання іноземних мов у старшій профільній школі.

*Метою статті* є висвітлення проблеми визначення технологій, якими має забезпечуватися формування професійно-методичної готовності вчителя до навчання іноземних мов у старшій профільній школі.

Процесуальний компонент освіти пов'язаний безпосередньо з викладанням та учінням, практичною педагогічною діяльністю [4, с. 280]. Професійно-методична підготовка майбутнього вчителя ІМ старшої профільної школи реалізується в навчально-пізнавальній, науково-дослідній і практичній діяльності студента. У межах цієї публікації зупинимося на організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Навчальна діяльність визначається в психології як діяльність суб'єкта з оволодіння узагальненими способами навчальних дій і саморозвитку в процесі вирішення навчальних завдань, спеціально поставлених викладачем, на основі зовнішнього контролю та оцінки, що переходять у самоконтроль і самооцінку [5, с. 192].

З огляду на трикомпонентну макроструктуру пізнавальної діяльності, репродуктивну, репродуктивно-перетворювальну та продуктивну, виділено відповідну сукупність інтелектуальних дій і умінь. Так, репродуктивна діяльність містить такі вміння: впізнавати вивчені об'єкти серед наявних; розпізнавати вивчені об'єкти за рахунок уявлень, що збереглися в пам'яті; відтворювати визначення понять, законів, фактів, подій у повній відповідності з оригіналом без самостійної смислової їх переробки; відтворювати способи вирішення завдань у повній відповідності до вивченого зразка.

Репродуктивно-перетворювальна діяльність передбачає наявність таких умінь: розпізнавати вивчені об'єкти, надаючи пояснення й обґрунтування; відтворювати визначення понять, законів, фактів, подій, зберігаючи їх сутність, але вільно змінюючи структуру та форму знань, що відтворюються; відтворювати знання з наведенням самостійних прикладів і поясненням того, що відтворюється; відтворювати способи вирішення тих завдань, що вивчалися, і пояснювати ці способи; використовувати знайомі способи доводу, самостійно будувати умовиводи на знайомому матеріалі.

Уміння продуктивної діяльності: зробити узагальнені висновки, виявити прояв загальних закономірностей; вибрати ознаки й класифікувати задані об'єкти; сконструювати новий об'єкт з відомих елементів на основі загальних орієнтувальних вказівок; побачити нестандартні способи та прийоми вирішення завдання; вирішувати нестандартні завдання; скласти завдання, вирішення якого передбачає оригінальні способи і прийоми; побачити та сформулювати проблему в ситуації, що склалася [15, с. 45–46].

Огляд зазначених умінь дає змогу констатувати зростання автономії, креативності й самостійності того, хто навчається, через просування від одного виду діяльності до іншого. Цілком очевидно, що найбільш високі результати забезпечує продуктивна пізнавальна діяльність, яка повинна переважати в навчальному процесі.

Характерною рисою пізнавальної діяльності студентів є її індивідуальний характер, який зумовлюється особистісними потребами, мотивами й пізнавальними здібностями (Н.Ф. Бориско, П.Н. Брагіна, С.М. Бондаренко,

Н.В. Гвоздева, Е.І. Горошко, М. Гриндер, Є.С. Гобова, Н.Н. Данилова, Т.А. Доброхотова, Г. Драйден, Вяч.Вс. Іванов, Е.П. Комарова, В. Макдональд, Ю.Б. Максименко, Т.І. Мелентьева, С.Ю. Ніколаєва, М.А. Павлова, А.А. Плігін, В.С. Ротенберг, Е.Г. Симерницька, Г.В. Сорокових, А.Л. Сиротюк, Є.Н. Трегубова та ін.).

Формування професійно-методичної готовності вчителя до навчання іноземних мов у старшій профільній школі можливе за рахунок системного й систематичного використання технологій, які дають змогу:

- ознайомити студентів з методикою профільного навчання ІМ старшокласників і надати їм допомогу у професійному самовизначенні;
- сформувати засобами ІМ уміння критично оцінювати сучасні концепції та інноваційні технології навчання ІМ у старшій профільній школі, їх відповідність сучасним вимогам процесу формування комунікативної компетенції учнів, здатність адаптувати вже наявні засоби до профільного навчання ІМ і розробляти нові;
- сформувати готовність до науково-дослідної й експериментальної роботи з метою вдосконалення профільного навчання ІМ в старшій школі;
- сформувати вміння відбирати та здійснювати методичну організацію профільно орієнтованого змісту, розробляти іншомовні інтегровані курси відповідно до конкретного освітнього контексту;
- визначати технології навчання з огляду на специфіку профілю.

До таких технологій ми зараховуємо активні, інтерактивні й інформаційні технології. Дамо їм визначення з огляду на розуміння нами: 1) активності як важливішої риси людини, здатності змінювати навколишню дійсність відповідно до власних потреб, поглядів, цілей, що виявляється в енергійній інтенсивній діяльності, такій як праця, учіння, суспільне життя тощо; 2) інтерактивності як взаємодії, яка в процесі навчання передбачає наявність зворотного зв'язку між педагогом або засобом навчання й тим, хто навчається [1].

Отже, у контексті нашого дослідження під активними методами навчання будемо розуміти, слідом за С.Д. Смірновим, ті методи, які реалізують установку на більшу активність суб'єкта в навчальному процесі, у протилежність так званим традиційним підходам, де той, хто навчається, відіграє значно пасивнішу роль [17, с. 198].

Інтерактивні методи походять від сучасної соціальної психологічної концепції, де соціальна взаємодія людей розуміється як міжособистісна комунікація, найважливішою особливістю якої визначається здатність людини “брати роль іншого”, представляти, як його сприймає партнер по спілкуванню й відповідно інтерпретувати ситуацію та конструювати власні дії [1].

Сприяючи підвищенню активності студента в професійно-методичній підготовці мають проблемне навчання, самостійна робота, проектна методика, навчання в співпраці, ігрове моделювання ситуацій майбутньої професійної діяльності, Методичне портфоліо, а також інформаційні технології.

Інформаційні технології будемо розуміти, слідом за Л.І. Морською, як сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, об'єднаних у технологічний ланцюг, що забезпечує збір, обробку, зберігання, подання, поширення та відображення інформації з метою зниження трудомісткості використання інформаційного ресурсу, підвищення надійності та оперативності зазначених методів, процесів і засобів [11 с. 12]. Інформаційні технології запроваджуються в навчально-пізнавальну та науково-дослідну діяльність студентів, у самостійну роботу, а також у роботу при проходженні педагогічної практики у старшій профільній школі. Це телекомунікаційні технології, мультимедіа, Інтернет.

Слід зазначити навчальні можливості Інтернет-ресурсів для професійно-методичної підготовки вчителя старшої профільної школи, які є майже необмеженими. Інтернет – це невичерпні інформаційні можливості, які можуть використовуватися для інформування студентів з будь-якої проблеми, пов'язаної з профільним навчанням ІМ, у період самостійної підготовки чи виконання проектів, для пошуку та відбору навчального матеріалу для профільно спрямованого навчання ІМ. Як найбільш досконалий і найшвидший засіб Інтернет може використовуватися для обміну інформацією між студентами й викладачем і між студентами один з одним через електронну пошту при необхідності отримати консультацію в самостійній роботі, пов'язаній з різними видами індивідуальної та колективної навчальної діяльності. Інтернет дає змогу розвивати іншомовну комунікативну компетенцію студентів і стійку мотивацію до іншомовної діяльності на основі його матеріалів. Подамо зазначене схематично (див. рис.).



Рис. Технології розвитку іншомовної комунікативної компетенції студентів

Вибір зазначених технологій для професійно-методичної підготовки вчителя ІМ старшої профільної школи зумовлений:

а) специфікою профільного навчання ІМ у старшій школі, відповідно до якої найбільш ефективними вважаються такі технології, як навчання в співпраці, ділова гра, проектна методика, Мовне портфоліо учня. Найкращим способом ознайомлення студентів з технологіями профільного навчання ІМ і формування умінь їх застосування в навчальному процесі є

побудова професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя на їх основі;

б) вимогами до професійної компетентності вчителя ІМ старшої профільної школи – до його теоретичної та практичної підготовки та особистісних якостей. Учитель ІМ старшої школи має володіти креативною здатністю до подолання традиційності в профільному навчанні, тієї традиційності, в якій він учився сам у школі й у вищому навчальному закладі;

в) змістом професійної діяльності вчителя ІМ у старшій профільній школі.

Розподіл вищезазначених технологій на групи має умовний характер, оскільки в професійній підготовці вчителя вони міцно переплітаються, взаємодіють і доповнюють одна одну.

Характерними особливостями визначених нами технологій є зменшення частки вербальних методів навчання, збільшення питомої ваги самостійної роботи, оновлення методик проведення семінарських і практичних занять.

Обрані технології сприяють індивідуалізації, диференціації та професіоналізації навчального процесу, поглибленню творчо-пошукової роботи й активізації навчання, самонавчанню студентів, оскільки будують навчання не на готових знаннях, а на необхідності самостійно здобувати їх, вчать висловлювати свою думку, аргументувати її, критично сприймати інші точки зору, виявляти ініціативу в розв'язанні проблем і творчо їх розв'язувати.

Характер особистісної педагогічної взаємодії в процесі професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя зумовлюється визнанням студента головною дійовою фігурою освітнього процесу, орієнтацією навчання на суб'єктний досвід і психологічні особливості студента, єдністю навчання й самоосвіти.

Дамо визначення поняттю “педагогічна взаємодія”. За Е.Г. Азімовим і А.М. Щукіним, будемо розуміти педагогічну взаємодію як вид навчальної взаємодії, типи вербальних і невербальних контактів, в які в процесі навчання вступає той, хто навчає, з тим, хто навчається, а також ті, хто навчається, з тим, хто навчає, і між собою [1, с. 191].

З позицій гуманістичної і культурологічної парадигм спілкування на рівні “викладач – студент” (а далі і “вчитель – учень”) розуміється не як субординативна, а як координативна діяльність, у процесі якої мовленнєві партнери вступають: в особистісний контакт, оскільки предмет спілкування стає особистісно значущим для двох, а поведінка – вмотивованою; в емоційний контакт, оскільки їх відносини – це відносини співпереживання, емпатії; у смисловий контакт, оскільки обидва прийняли ситуацію, і смислові перешкоди зняті [13, с. 7].

С. Корчинським встановлено, що характер відносин між суб'єктами навчального процесу, взаємні емоційні й мотиваційні моменти, емоційне ставлення викладача до молоді впливають на стабільність контактів і якість педагогічної взаємодії [7], яка, за даними психологів, виявляється в

співпраці як формі спільної, спрямованої на досягнення загального результату діяльності та спілкування [5]. Навчальна взаємодія характеризується активністю, усвідомленістю, цілеспрямованістю взаємних дій обох сторін, що перебувають у позиції суб'єктів, де узгоджена дія завершується результатом і зумовлюється психічним станом контакту.

Сучасною тенденцією навчальної взаємодії розглядається співпраця. Останніми роками проблема навчальної взаємодії широко розробляються вченими в нашій країні і за кордоном (І.Л. Бім, І.О. Зимня, К.С. Махмурян, Є.С. Полат та ін.) у чотирьох напрямках:

- 1) той, хто навчає, – той, хто навчається;
- 2) ті, хто навчаються, в парах (діадах) і трійках (тріадах);
- 3) загальногрупова взаємодія тих, хто навчається, в усьому колективі;
- 4) педагогічний колектив, що навчає.

Досліджуючи потреби в інтелектуальній взаємодії студентів вищого навчального закладу, С.М. Амеліна зараховує до її змісту обмін пізнавальною, емоційно-оцінною інформацією та регуляторними діями. Інформаційний обмін відбувається у вигляді обміну поняттями та образами, емоційно-оцінний – шляхом наближення або віддалення емоційних станів опонентів, а регуляторний – через синхронізацію вербальної й невербальної активності. Ці складові взаємодії як обміну доповнюються ще й моментом міжособистісної взаємодії у формі “зустрічі”, співпереживання та співпраці й механізмом реалізації морально-духовних відносин. Підґрунтям для плідної духовної взаємодії може бути постійна пошуково-творча діяльність, взаємодопомога, визнання своїх власних досягнень і досягнень інших, адекватне сприйняття критики та вміння критикувати, доброзичливе й тактовне ставлення до опонента [2, с. 18].

Стиль педагогічної взаємодії в процесі професійно-методичної підготовки може бути охарактеризований як “особистість – особистість”, він демонструє гуманізацію відносин учасників навчального процесу; відмову від авторитарного стилю викладання й жорсткої регламентації діяльності студентів, яка спричиняє пасивність останніх; відхід від монологу та домінування такої форми навчальної діяльності, як діалог і полілог. Діалогічні методи навчання створюють атмосферу психологічного комфорту для учасників навчального процесу, дають змогу встановити партнерські відносини й забезпечують можливість інтелектуальної співтворчості.

Обрані нами технології для професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя ІМ являють собою найбільш поширені способи навчальної співпраці.

Однією з таких технологій є робота в малих групах, яка підвищує результативність навчання через такі позитивні особливості групи, як почуття належності до неї, атмосфера взаємної довіри, співпереживання, розуміння підтримки, узгодженість дій, впевнене самопочуття та поведінка членів групи, їх кооперування при виконанні завдань [3]. У професійній підготовці студентів рекомендуємо роботу в малих групах як в аудиторній, так і в позааудиторній формах навчання: у проведенні семінарів і практич-

них занять, у проектній діяльності, у педагогічній практиці та в науково-дослідній діяльності.

За даними психологів, важливою особливістю побудови навчальної співпраці дорослих є створення таких ситуацій, які блокують можливість діяти репродуктивно й забезпечують пошук нових способів дії та взаємодії [5, с. 314]. Такими ситуаціями в професійній підготовці вчителя старшої профільної школи є проблемні ситуації.

У “Педагогіці вищої школи” [14] проблемне навчання визначається як така організація процесу навчання, сутність якої полягає в утворенні в навчальному процесі проблемних ситуацій, вирішенні та вирішенні студентами проблем. Проблема ситуація становить пізнавальну трудність, для подолання якої студенти мають здобути нові знання або докласти інтелектуальних зусиль. Проблема ситуації, що усвідомлюються та приймаються студентами до розв’язання, перетворюються в проблему. Студент рухається від проблеми до знань, а не від знань до проблеми, як це має місце в традиційному навчанні [17].

Розробка основних положень проблемного навчання як способу актуалізації суб’єктної позиції особистості майбутнього вчителя пов’язана з прізвищами таких учених, як: Ю.К. Бабанський, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, А.М. Матюшкін. Важливими в межах нашого дослідження є сформульовані вченими правила створення проблемних ситуацій. Їх узагальнення дає змогу сформулювати такі висновки: проблема ситуація утворюється для отримання нових знань і розвитку набутих компетенцій; розв’язання проблеми має бути посилюючим і відповідати віковим та інтелектуальним особливостям учнів; проблемне завдання має бути пов’язане з наявними знаннями учнів і ґрунтуватися на них [8; 10].

Л. Колток виділяє чотири групи проблемно-пошукових методів:

1) демонстраційне розв’язання проблеми викладачем – показовий проблемний виклад, демонстраційний експеримент;

2) самостійна проблемно-пошукова діяльність студентів – студентське дослідження, навчальний експеримент розв’язання теоретичних і практичних проблем;

3) колективна проблемно-пошукова діяльність студентів – навчальний диспут, дискусія, колективне дослідження;

4) спільна проблемно-пошукова діяльність викладача і студентів – дискусія, продуктивний діалог, евристична бесіда, ділова гра [6, с. 81].

Для кращого сприйняття, усвідомлення та засвоєння навчального матеріалу важливим засобом посилення розумової активності студентів є правильна постановка проблеми, створення проблемної ситуації, в якій загострюється суперечність між наявними в студентів знаннями, способами дії та новими завданнями, для розв’язання яких набуто досвіду недостатньо [6].

Для реалізації своїх функцій проблемні завдання повинні відповідати таким умовам: 1) викликати зацікавленість у тих, хто навчається; 2) бути доступними їх розумінню (тобто спиратися на наявні знання); 3) знаходи-



тися у “зоні найближчого розвитку”, тобто бути одночасно і посильними, і не дуже тривіальними; 4) давати предметне знання відповідно до навчальних планів і програм; 5) розвивати професійне мислення [17, с. 206].

**Висновки.** Враховуючи зазначені вимоги, нами здійснено спробу розробити серію теоретичних і практичних проблемних завдань і завдань-інструкцій для семінарських і лабораторних (практичних) занять з методики викладання ІМ у старшій школі.

Системне використання зазначених технологій у професійній підготовці вчителя до навчання іноземних мов у старшій профільній школі становить предмет нашого подальшого дослідження.

### **Література**

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2010. – 448 с.

2. Амеліна С.М. Формування у студентів потреби в інтелектуальній взаємодії / С.М. Амеліна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол. : Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2010. – Вип. 6 (59). – С. 13–20.

3. Ветехов А.М. Педагогические условия самостоятельного овладения иностранным языком / А.М. Ветехов // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 4.

4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.

5. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2004. – 384 с.

6. Колток Л. Шляхи та засоби реалізації педагогічного дискурсу у вищій школі / Л. Колток // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 77–83.

7. Корчинськи С. Моделювання структури образу ідеального і реального вчителя на рівні сукупних уявлень у різних суб'єктів педагогічної взаємодії : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Станіслав Корчинськи ; Київський університет ім. Тараса Шевченка. – К., 1998. – 32 с.

8. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 168 с.

9. Махмурян К.С. Теоретико-методические основы ускоренной подготовки учителя иностранного языка в условиях дополнительного профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)” / Каринэ Степановна Махмурян. – М., 2009. – 50 с.

10. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе: Книга для учителя / М.И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.

11. Морська Л.І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов : навч. посіб. / Лілія Іванівна Морська. – Тернопіль : Астон, 2008. – 256 с.

12. Пальчевський С.С. Сугестопедичний підхід до навчання англійської мови в гімназії лінгвістичного профілю / С.С. Пальчевський // Іноземні мови. – 2001. – № 1. – С. 9–11.
13. Пассов Е.И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация / Е.И. Пассов // Іноземні мови. – 2002. – № 4. – С. 3–19
14. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін. ; за ред. З.Н. Курлянд]. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
15. Райцев А.В. Развитие профессиональной компетентности студентов в образовательной системе современного вуза : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Анатолий Васильевич Райцев. – СПб., 2004. – 302 с.
16. Сердюченко О.И. Современные образовательные технологии / О.И. Сердюченко // Завуч. – 2002. – № 2. – С. 54–60.
17. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Сергей Дмитриевич Смирнов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2005. – 400 с.

МАЛЕЦЬКА І.В.

## **ПЕДАГОГІЧНА КРЕАТИВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЛІТЕРАТУРИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

За роки розбудови незалежної держави в Україні зроблені вагомі кроки в удосконаленні системи середньої освіти. Набуття чинності новими стандартами; застосування нових методик навчання, новітніх технологій оцінювання знань; наявність вітчизняних педагогічних шкіл; методичні пошуки учителів – все це свідчення успішного напряму розвитку української освіти, відповідності вітчизняної школи світовим стандартам.

Гуманітарна складова української освіти є найважливішою, бо сприяє духовному розвитку школярів. Серед навчальних курсів гуманітарного спрямування особливе місце посідає література як засіб формування культури особистості, її моральних спрямувань і цінностей.

Дослідники називають різні види творчої діяльності особистості: художня, технічна, наукова, педагогічна, військова, професійна, побутова та ін.

Систематичне вивчення феномену креативності вчительської праці проводиться вже декілька століть. Одним з перших цю проблему описував Г. Песталоцці, проте вчений дослідив лише творчу діяльність учнів, вважаючи, що процес пізнання ґрунтується на самодіяльності й саморозвитку того, хто навчається. Першим, хто творчу спрямованість педагога назвав важливим фактором навчання, був А. Дістервег.

У сучасних наукових друкованих працях творчість педагога вкрай рідко пов'язується з поняттям “художня творчість”. Винятком є лише спеціальна література, яка видається для учителів образотворчого мистецтва, музики тощо.