

гогічної техніки, які є зовнішньою формою поведінки вчителя і допомагають створити його професійний імідж. В іміджі вчителя відображається його привабливість, культура, приємні манери, життєрадісність, сучасність. Професійний імідж включає візуальний, внутрішній, вербальний і акторський образи [1, с. 19].

Імідж – це цілеспрямовано створена або така, що стихійно виникла, форма відображення суб'єкта у свідомості людей. При цьому як відображений в іміджі суб'єкт, як правило, виступає людина, група людей, організація тощо. Це не суперечить положенню про те, що імідж являє собою образ суб'єкта, оскільки прообраз іміджу завжди наділяється суб'єктними характеристиками. Імідж є образом, з якого й складається його родова сутнісна характеристика. У тлумачних словниках слово “образ” визначається як вигляд, вид, подoba, живе, наочне уявлення про когось або щось, узагальнене художнє відображення дійсності, що має форму конкретного, індивідуального явища, тип, характер, втілений у художньому творі.

**Висновки.** Виділені сутнісні характеристики професійного іміджу педагога у своїй сукупності виражають його суб'єктивно-діяльнісний характер, що виявляється в тому, що джерелом виникнення, функціонування й формування іміджу педагога є суб'єкт, і здійснення цих процесів без участі суб'єкта є неможливим. В основі діяльності педагога зі створення іміджу й підтримці іміджевої взаємодії, у ході якої відбувається функціонування й подальше формування іміджу, лежать потреби, мотиви й цілі педагога. Ця діяльність може характеризуватися різним ступенем довільності, усвідомленості й доцільності, що передбачає можливість її професіоналізації на основі розвитку відповідної компетентності, спрямованої на підвищення її продуктивності й оптимізації її результатів.

#### **Література**

1. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.М. Гриньова. – К., 2001. – 45 с.

МАШКІНА Л.А.

### **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ**

Професійна підготовка фахівців початкової шкільної освіти вищої кваліфікації здійснюється шляхом оволодіння теорією та педагогічними вміннями і навичками. Останні здобуваються в процесі педагогічної практики.

Зміст педагогічної практики відображає основні напрями державних стандартів початкової шкільної освіти в Україні та зміни, які відбуваються в цій системі. Випускник педагогічного вузу має вписатися в інноваційний ре-

жим сучасних загальноосвітніх навчальних закладів, бути орієнтованим на творчість, педагогічну імпровізацію, пошук нових методів і форм виховання та навчання, бути готовим до експериментально-пошукової роботи як з групою дітей, так і індивідуально з кожним.

В умовах ступеневої освіти підвищується роль практики, яка спрямована на формування у майбутніх вчителів професійної компетенції щодо реалізації державних стандартів початкової освіти в умовах гуманізації педагогічного процесу, що базується на особистісно орієнтованій взаємодії учня і педагога. Під час педагогічної практики студентам доводиться вирішувати різнопланові педагогічні завдання, у конкретних ситуаціях прогнозувати хід навчально-виховного процесу і знаходити оптимальні шляхи управління ним. Іншими словами, у студентів формуються практичні уміння й навички, які є основою їх професійної компетентності.

Педагогічні вміння і навички є найважливішим компонентом кваліфікаційної характеристики вчителя, а їх розвиток – складовою системи професійно-педагогічної підготовки. Проблема педагогічних умінь надзвичайно актуальна. Їх формуванню в процесі практичної підготовки спеціалістів присвячено ряд досліджень. Зокрема, теоретико-методологічні й дидактичні питання з цієї проблеми висвітлено в працях О.А. Абдулліної, В.І. Бондаря, І.А. Зязюна, Н.В. Кузьміної, Н.Г. Ничкало, В.А. Сластьоніна, А.І. Щербакова та ін. [5].

Психолого-педагогічні основи формування практичних умінь і навичок глибоко розроблені в працях відомих психологів і педагогів: Ю.К. Бабанського, Г.О. Балла, І.Д. Беха, І.Т. Огороднікова, П.І. Підкасистого, С.Л. Рубінштейна та ін. Організаційні та методичні аспекти практичної підготовки фахівців з початкової освіти розкрито в дослідженнях В.І. Бондаря, Л.В. Борикової, Г.М. Коджаспірової, В.І. Орлової та ін. У науковій літературі обґрунтовано й розкрито особливості і характер діяльності дітей з оволодіння вміннями і навичками (копіювальний, репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчий) і методи та прийоми їх формування у школярів (пояснення, бесіда, показ, інструктування, виконання завдань за зразком, творчі вправи, самоконтроль). Разом з тим у педагогічній теорії не знайшла глибокого висвітлення проблема наукового обґрунтування методики формування педагогічних умінь і навичок як основи професійної компетентності майбутнього фахівця в контексті педагогічної практики [4].

**Мета статті** – обґрунтувати сутність професійної компетентності та систему її формування в процесі педагогічної практики майбутнього вчителя початкових класів.

Для того, щоб управляти розвитком особистості дитини, потрібно бути компетентним. Поняття професійної компетентності педагога відображає єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм (І.Ф. Ісаєв, В.А. Сластьонін) [3].

Зміст підготовки педагога початкової ланки представлено в кваліфікаційній характеристиці – нормативній моделі компетентності майбутнього вчителя початкових класів, що відображає науково обґрунтовану систему професійних знань, умінь і навичок. Кваліфікаційна характеристика – це комплекс узагальнених вимог до фахівця на рівні його теоретичного і практичного досвіду.

Психолого-педагогічні і спеціальні знання, які визначені навчальними планами, є необхідною, але аж ніяк не достатньою умовою професійної компетентності. Багато які з них, зокрема теоретико-практичні і методичні знання, є передумовою інтелектуальних і практичних умінь і навичок. На думку В.А. Сластьоніна, структура професійної компетентності майбутніх фахівців може бути розкрита саме через педагогічні уміння [3]. Найбільш загальним з них є уміння педагогічно мислити і діяти, яке пов'язане з умінням піддавати факти і явища теоретичному аналізу. В їх основі лежить процес переходу від конкретного до абстрактного, котрий може проходити на інтуїтивному, емпіричному і теоретичному рівнях. Доведення уміння до теоретичного рівня аналізу – одне з найважливіших завдань навчання майбутніх вчителів педагогічної майстерності.

Залежно від рівня узагальненості педагогічного завдання закінчений цикл його вирішення зводиться до тріади “мислити – діяти – мислити” і збігається з компонентами педагогічної діяльності та відповідними їм уміннями. У результаті модель професійної компетентності вчителя виступає як єдність його теоретичної і практичної готовності. Педагогічні уміння тут об'єднані в чотири групи [3]. Це вміння проектувати педагогічний процес в загальноосвітній школі; уміння виділяти і встановлювати взаємозв'язки між компонентами і факторами виховання, приводити їх у дію; уміння оцінювати результати освітньо-виховної діяльності.

Зміст теоретичної готовності майбутнього вчителя нерідко визначається не лише сукупністю психолого-педагогічних і спеціальних знань, а й розвитком педагогічного мислення, що означає наявність у майбутнього фахівця аналітичних, прогностичних, проєктивних, а також рефлексивних умінь.

Зміст практичної готовності виражається в зовнішніх (предметних) уміннях, тобто в діях, які можна спостерігати. До них належать організаторські і комунікативні уміння. Організаторська функція педагога забезпечує включення дітей у різні види діяльності і формування колективу, що перетворює його з об'єкта в суб'єкт виховання. До організаторських умінь як загальнопедагогічних науковці (І.Ф. Ісаєв, А.І. Щербаков) відносять мобілізаційні, інформаційні, розвивальні й орієнтаційні [5].

Мобілізаційні уміння пов'язані з розвитком у школярів стійких інтересів до гри, навчання, праці й інших видів діяльності; формуванням потреби в знаннях і озброєнням дітей навичками навчальної роботи, стимулюванням

актуалізації знань і життєвого досвіду вихованців з метою формування в них активного, самостійного і творчого ставлення до явищ навколишньої дійсності, створенням атмосфери спільного переживання тощо.

Інформаційні уміння пов'язують з безпосереднім викладом навчальної інформації, умінням працювати з друкованими джерелами, інтерпретувати й адаптувати інформацію до завдань навчання і виховання.

На етапі безпосереднього спілкування зі школярами інформаційні уміння виявляються в здатності ясно і чітко викладати навчальний матеріал з огляду на специфіку рівня підготовленості дітей, їхнього життєвого досвіду і віку; логічно правильно будувати і вести конкретну розповідь, пояснення, бесіду, проблемний виклад; формулювати питання в доступній формі, коротко, чітко і виразно; застосовувати технічні засоби, наочність; передавати думку за допомогою схем, малюнків; оперативно діагностувати характер і рівень засвоєння дітьми нових знань з використанням різноманітних методів.

Розвивальні уміння спрямовані на визначення “зони найближчого розвитку” (Л.С. Виготський) окремих дітей, групи в цілому; створення проблемних ситуацій та інших умов для розвитку пізнавальних процесів, почуттів і волі вихованців; стимулювання пізнавальної самостійності і творчого мислення, потреби у встановленні логічних відношень; формування і постановку питань, що вимагають застосування засвоєних раніше знань; створення умов для розвитку індивідуальних особливостей, здійснення індивідуального підходу до дітей.

Орієнтаційні уміння спрямовані на формування морально-ціннісних установок вихованців, початків наукового світогляду, прищеплення стійкого інтересу до навчальної та творчої діяльності, що має на меті розвиток соціально значущих якостей особистості.

Організаторські вміння майбутнього вчителя нерозривно пов'язані з комунікативними, від яких залежить встановлення педагогічно доцільних відносин з дітьми та батьками. Так, за допомогою слова педагог формує позитивну мотивацію навчання учнів, пізнавальну спрямованість і створює психологічну обстановку спільного творчого пошуку і спільних роздумів.

Комунікативні вміння майбутнього фахівця структурно можуть бути подані як взаємозалежні групи перцептивних умінь, власне умінь спілкування (вербального) та вмінь і навичок педагогічної техніки, яка є одним із засобів, що підвищують ефективність комунікативної дії, і являє собою сукупність умінь і навичок, необхідних для педагогічного стимулювання активності як окремих учнів, так і класу в цілому: уміння вибрати правильний стиль і тон у поведженні зі школярами, керувати їх увагою, почуттям темпу (А.А. Бодальов, В.А. Кан-Калик та ін.) Необхідна в діяльності педагога культура мови – це володіння словом, правильна дикція, міміка, жестикуляція тощо [3].

Вищезазначені організаційні та комунікативні уміння, які є складовими професійної компетентності, найоптимальніше формуються в процесі різних видів педагогічної практики на трьох освітньо-кваліфікаційних рівнях.

На початковому етапі експерименту нами вивчено рівень усвідомлення практикантів щодо необхідності різних організаційних умінь. З цією метою було проведено анкетування студентів різних курсів для виявлення знань про організаторські та комунікативні вміння, а також вивчались звіти про проходження практики (для виявлення характеру труднощів щодо тих чи інших умінь), щоденники практики, виступи на підсумкових конференціях, характеристики на колективи класів. Вивчення цієї документації дало можливість констатації труднощів, проблем, пов'язаних з формуванням умінь, а отже, й професійної компетентності [4].

У дослідженні встановлено чотири рівня сформованості професійної компетентності в процесі практики (високий, достатній, середній, низький), критерії їх визначення, якими виступили такі ознаки, як рівень теоретичної підготовки та організаторських і комунікативних умінь. За цими показниками рівень професійної компетентності студентів – “молодших спеціалістів” був такий: високий – у 5% студентів, достатній – у 36%, середній – у 52%, низький – у 7%. Дещо вищим цей показник спостерігався у студентів – майбутніх бакалаврів та спеціалістів: високий – у 9%, достатній – у 35%, середній – у 51%, низький – у 5%.

Результати початкового етапу цього експерименту підтвердили необхідність пошуків більш ефективних засобів і методів формування практичних умінь, що є складниками професійної компетентності. Нами була розроблена методична система щодо її формування в процесі практики, яка включає такі компоненти: психологічна установка на свідоме оволодіння уміннями, усвідомлення їх значущості, а отже, і професійної компетентності в діяльності вчителя, знання кола педагогічних умінь, необхідних педагогу сучасної школи та способів оволодіння ними, виконання комплексу завдань з оволодіння вміннями на основі наскрізної програми практики, контроль і аналіз рівня сформованості практичних умінь та корекція подальшої роботи. Що стосується перших трьох компонентів, то вони реалізуються в контексті теоретичної підготовки, де використовується квазіпрофесійна діяльність (за О. Вербицьким). Це використання ділових ігор, педагогічних дискусій, аналіз конкретних ситуацій, мозкові штурми та ін.

Два останніх компоненти системи реалізуються в процесі різних видів практики, на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях. Для підвищення компетентності студентів нами було розроблено наскрізну програму практики, де передбачено поступове ускладнення професійних умінь в рамках того чи іншого рівня. Крім того, створено методичні рекомендації щодо реалізації вищезазначеної програми, що стало орієнтиром для студентів та викладачів [1].

Введення програми та методичних рекомендацій сприяло вдосконаленню професійної компетентності майбутніх фахівців та її позитивній динаміці в процесі різних видів практики. Так при підготовці молодшого спеціаліста педагогічна практика спрямована на формування системи професійних знань, умінь і навичок, необхідних вчителю для виконання своїх функцій, оволодіння способами та тактикою спілкування. Це початковий етап розвитку організаторських та комунікативних умінь. Так, під час з позакласної виховної роботи, проведення пробних уроків у студентів виробляються вміння здійснювати взаємодію з дітьми, вони вчаться самостійно проводити уроки, позакласні заходи, організовувати самостійну діяльність. Саме в цих видах практики зароджуються початки професійної компетентності.

Велика роль у розвитку організаторських умінь належить літній педагогічній практиці, у процесі якої в майбутніх фахівців формується компетентність самостійно застосовувати в практичній роботі з дітьми знання, одержані в процесі вивчення спеціальних предметів, а також пропедевтичне засвоєння різноманітних форм і методів роботи з школярами під час літнього оздоровчого періоду.

У процесі активної пробної практики на випускному курсі I освітньо-кваліфікаційного рівня створюються умови для самореалізації особистості студента, формування компетентності щодо вирішення творчих педагогічних завдань, розвитку інформаційних, орієнтаційних, перцептивних умінь, що виявляється у грамотному проектуванні логіки педагогічного процесу, використанні різних засобів, форм, методів, інноваційних педагогічних технологій. Також практиканти вчаться виявляти проблеми, актуальні для дітей конкретного класу, використовуючи різні методи дослідження; здійснювати всебічний, грамотний аналіз освітньо-виховної роботи, оволодівати функціонально-діяльнісними вміннями, необхідними для самоаналізу, самопостереження, саморозвитку. На цьому етапі актуальним є питання підвищення рівня автокомпетентності педагога, його реального уявлення про себе, його установки на формування “Я – концепції”. З цією метою на практиці необхідно формувати аналітичні здібності для становлення стійкої мотивації до самовдосконалення й саморозвитку, мобілізаційних та комунікативних умінь [1].

Переддипломна практика, яка є завершальним етапом теоретичної і практичної підготовки студентів, виявляє рівень та якість професійної компетентності майбутніх вчителів. Ця практика передбачає сформувані вміння володіти сучасними засобами пошуку, обробки і накопичення інформації, необхідної для роботи з дітьми, батьками та колегами.

У розробленому нами додатку до робочої програми переддипломної практики для I освітньо-кваліфікаційного рівня студентам-практикантам пропонується на вибір три окремих однотипних варіанти програми практики – А, В і С, кожен з яких складається з чотирьох блоків-завдань: навчально-виховна

робота з учнями; індивідуальна робота зі школярами за інтересами; науково-дослідна діяльність; взаємодія з родинами. Варіант А передбачає використання студентами інноваційних педагогічних технологій при реалізації завдань і варіант В – на використання елементів інновацій; варіант С передбачає їх використання епізодично. Як показує дослідження, переважна більшість студентів обирає варіант В (65%), частина їх (25%) бажає працювати за варіантом С і лише окремі студенти (10%) за варіантом А, що свідчить про їх інноваційну професійну компетентність та її різні рівні.

У зв'язку з цим для визначення ефективності професійної підготовки можна використати спеціальну карту професійного становлення, у якій студент сам оцінює свої можливості і паралельно їх можливості оцінює викладач.

Практика на II та III освітньо-кваліфікаційних рівнях у вищому навчальному закладі ступеневої освіти, зокрема у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії, базується на комплексі професійних знань, умінь і навичок, якими опанували фахівці в процесі практичної підготовки вчителя початкових класів “молодшого спеціаліста”. У зв'язку з тим, що державна атестація майбутніх бакалаврів та спеціалістів передбачає написання та захист дипломної роботи, педагогічна практика спрямована на вирішення цієї проблеми. Основними видами її на II та III освітньо-кваліфікаційних рівнях є дослідно-діагностична та переддипломна.

Ці види практики пов'язані з виконанням та захистом дипломної роботи, з організацією науково-педагогічних та психологічних досліджень. Крім того, студенти всебічно вивчають особливості вирішення цієї проблеми, виявляють її наявний стан, типові недоліки і труднощі, їх причини; використання передового досвіду. Це дасть можливість майбутнім фахівцям уточнити, перевірити ті дані, які опубліковані в спеціальній літературі, періодичних виданнях, підняти їх з рівня думок окремих авторів на рівень наукових фактів, обґрунтованих у процесі спеціального дослідження [1].

Залежно від теми дипломної роботи випускники-бакалаври та спеціалісти можуть проводити діагностичне обстеження в таких ракурсах: обстеження пізнавальної та емоційної сфери учня; діагностика якостей особистості, темпераменту, характеру, міжособистісних відносин дитини з батьками; обстеження рівня готовності дитини до школи; вивчення рівня знань, умінь і навичок з природи, рідної мови, ознайомлення з довкіллям, математики, фізкультури, образотворчої діяльності та ін.

При цьому у них формуються мобілізаційні, розвивальні, перцептивні уміння, спрямовані на застосування таких методів, як: спостереження з використанням відеозйомок, фотографування, хронометражу, протокольних записів та ін. Також вони використовують природний і лабораторний експеримент; інтерв'ювання та анкетування батьків і працівників дошкільного закла-

ду; вивчення продуктів діяльності дитини; соціометричні методи; педагогічну діагностику.

Студенти, які мають високий рівень професійної компетентності, можуть спільно з психологом використовувати спеціальні методики або їх елементи: методика піктограм (для обстеження пам'яті); методика В. Мерліна (для обстеження рівня визнання); тест “Малюнок сім'ї” (для обстеження міжособистісних відносин дитини з батьками); тест Керна-Йірсека (для вивчення шкільної зрілості) та ін. Діагностичне обстеження проходить трьома етапами: збір даних відповідно до завдань дослідження, їх переробка та інтерпретація, винесення рішення (постановка діагнозу та прогноз) [4].

Високий рівень інформаційних умінь формується у тих майбутніх фахівців, які обрали тему дипломного дослідження з історії педагогіки, з проблем розвитку початкової освіти в області, Україні, за рубежом та ін. Вони під час практики можуть працювати в архівах, бібліотеках, кабінеті початкової освіти обласного інституту післядипломної освіти, а також здобувати відповідну інформацію в мережі Інтернет.

У процесі переддипломної практики майбутні бакалаври та спеціалісти початкової освіти проводять подальшу роботу з дипломного дослідження. Після завершення констатувального експерименту і вивчення стану проблеми студенти апробують систему заходів, спрямованих на підвищення ефективності роботи, поліпшення знань, умінь і навичок дітей з проблеми. У них формується комплекс практичних умінь, різний рівень професійної компетентності.

У зв'язку з тим, що майбутні бакалаври вивчають курс “Інноваційні педагогічні технології”, при апробації проблеми дослідження вони використовують нетрадиційні форми проведення роботи з впровадженням інноваційних технологій або їх елементів. Це залежить від інтелектуальної та інноваційної спроможності студентів, їх компетентності.

У кінці переддипломної практики майбутні бакалаври та спеціалісти проводять контрольний експеримент, який демонструє ефективність проведеної роботи, їх професійну компетентність. Також вони розробляють методичні рекомендації щодо використання результатів дослідження в навчально-виховному процесі початкової школи та в родині і виступають з пакетом пропозицій на педагогічній раді, методоб'єднанні, засіданні кафедри. Окремі з випускників мають можливість вести свою web-сторінку з досліджуваного питання в Інтернеті, а також брати участь у Всеукраїнських студентських науково-практичних конференціях, публікувати матеріали у збірках наукових праць, що свідчить про високий рівень професійної компетентності.

У ході практики нами була розроблена та апробована система консультування, що проводилась викладачами кафедри, вчителями початкових класів. Це перегляд та сумісний аналіз педагогічного процесу, завдання якого



полягало в показі зразків аналізу різних його елементів або корекції процесу формування умінь; консультації до проведення роботи з учнями, співбесіди за новинками літератури щодо формування професійної компетентності.

Відповідно до нашої методичної системи студенти в процесі практики виконували ряд завдань, спрямованих на цілеспрямоване формування практичних умінь. Дослідження показало, що розроблена нами система позитивно впливає на зростання вмінь студентів – як організаційних, так і комунікативних. Це дало змогу отримати позитивні зрушення в розвитку кожного компонента системи. Про перехід умінь на якісно новий рівень свідчить і зменшення на третину кількості труднощів студентів у вивченні педагогічного процесу та керівництві ним.

Нами були зафіксовані прогресивні зміни в розвитку практичних умінь, що свідчить про підвищення рівня професійної компетентності. На I освітньо-кваліфікаційному рівні – високий показник спостерігався у 18% студентів, достатній – у 50%, середній – у 28%, низький – у 4%. На II–III освітньо-кваліфікаційних рівнях цей показник був значно вищий: високий – у 30%, достатній – у 54%, середній – у 13%, низький – у 2%.

Це свідчить про набуття практичного досвіду, більш ґрунтовний рівень практичної і теоретичної підготовки, усвідомлену необхідність підвищення своєї професійної компетентності.

**Висновки.** Отже, ступенева практична підготовка майбутніх педагогів в умовах особистісно орієнтованої освіти забезпечує їх компетентність щодо реалізації державного стандарту, готовність до постійного самовдосконалення, професійного зростання, до формування покоління, здатного навчатися упродовж життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства.

Результатом практичної підготовки є не лише отримання і поглиблення знань про педагогічну діяльність і засвоєння окремих професійних вмінь, а й формування особистості майбутніх учителів, зміни їх внутрішнього світу, психології, поведінки, розробка основ їх індивідуального стилю діяльності, їх компетентності.

Перспективи подальших розвідок щодо формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі педагогічної практики ми вбачаємо у розробці інноваційних підходів до вищезазначеної проблеми, удосконалення науково-дослідного аспекту сприяння компетентності в контексті практичної підготовки.

### **Література**

1. Педагогічна практика у системі ступеневої підготовки вчителя початкових класів : навч. програма / [укл. Л.А. Машкіна]. – Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2006. – 58 с.

2. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів освіти України : Наказ Міністерства освіти України від 8.04.1993 р. № 93 / Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. – К., 1994. – Вип. 1. – С. 139–153.

3. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. завед. / [В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко и др.]. – М. : Школьная пресса, 2002. – 512 с.

4. Коджаспирова Г.М. Педагогическая практика в начальной школе : учеб. пособ. для студ. / Г.М. Коджаспирова, Л.В. Борикова. – М. : Академия, 2000. – 272 с.

5. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера / П.Е. Решетников. – М. : Владос, 2000. – 304 с.

МИНАЄВ Ю.П.

### **КРИТИЧНИЙ АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В МЕЖАХ СПЕЦКУРСУ “ТЕХНОЛОГІЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ” ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ**

Перша публікація автора, безпосередньо пов'язана з темою статті, з'явилася у збірнику тез доповідей регіональної науково-теоретичної і практичної конференції “Шляхи підготовки вчителя фізики до розв'язування професійних задач”, яка відбулася у Запоріжжі ще в 1993 р. Назва доповіді була така: “Критичний аналіз шкільних підручників і збірників задач у підготовці майбутніх учителів фізики”.

Актуальність цієї теми на той час пояснювалась зростаючою тенденцією створення альтернативних програм навчання фізики у середній школі, яка супроводжувалася появою нових підручників і збірників задач. Відповідно, виникало нове завдання перед викладачами вищої школи, які займаються фаховою підготовкою майбутніх учителів фізики: прищепити їм навички самостійного критичного аналізу навчально-методичної літератури, навчити свідомо, з урахуванням конкретних обставин обирати підходящі підручники і задачі та ефективно використовувати їх у навчальному процесі. У доповіді містилися рекомендації загального характеру щодо напрямку дій, які треба зробити для вирішення цього нового завдання. Була проголошена думка про доцільність розробки спецкурсу, повністю присвяченого критичному аналізу шкільних підручників та збірників задач. Передбачалося також виконання студентами індивідуальних завдань, які підготували б їх до написання курсових і дипломних робіт з теорії та методики навчання фізики.

Водночас (на початку 90-х рр. ХХ ст.) з'явилося Запорізьке територіальне відділення Малої академії наук. Цей факт дав можливість поєднати ідею розвитку критичного мислення у майбутніх учителів фізики із пошуком тем