

2. Гейченко Е.И., Васецкая Л.И. Пути формирования навыков профессионального общения у иностранных студентов медицинского вуза // Культура народов Причерноморья. – 2004. – №49. – Т. 2. – С. 169–170.
3. Дементьева Т.И. Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.09 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. –Х., 2005. – 18 с.
4. Журомская Л.И. О создании лексических минимумов для иностранных студентов-нефилологов // Культура народов Причерноморья. – 1998. – №3. – С. 136–138.
5. Навчальні програми (довузівська підготовка іноземних громадян), – К.: “Політехніка”, 2005. – Ч. 2. – С. 5 – 23.
6. Національна доктрина розвитку освіти України // Освіта України, 23 квітня 2002. – № 33. – С. 4 – 6.
7. Палка О.В. Підготовка іноземних студентів вищих навчальних закладів технічного профілю України до вивчення професійної лексики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2003. – 18 с.
8. Теория и практика обучения иностранных студентов в современных условиях: Тезисы докл. Междунар. науч.-практ. конф., 3-5 сентября 2003 г. / Донецкий национальный ун-т. Международный факультет — Д.: “Юго-Восток, Лтд”, 2003. – 112 с.
9. Цюпа А. М., Матвийчук А. В. Методические указания к лабораторным работам по физике для слушателей подготовительных отделений из числа иностранных граждан / К.: НТУУ “КПИ”, 2004. – 70 с.
10. Шут М.І., Бережний П.В., Касперський А.В. “Мова” фізики. Довідковий навч. посіб. – К.: НПУ, 2000. – 37 с.

**УДК 378.147: 378.22**

**Фалуш І.**

### ***ПРОЦЕС СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА***

*У статті досліджується процес становлення педагога як у рамках інституту, так і на етапах його професійного самовизначення і самореалізації.*

*In the article there is being investigated the formation process of a pedagogue during his education in an institute as well as in the periods of his professional self-determination and self-realization.*

Процес становлення педагога розпочинається у вищому навчальному закладі, але ще під час навчання у школі відбувається сприяння розвитку, пов'язаного з потребою самореалізації у сфері педагогіки. Існує думка, що бажання стати педагогом з'являється у 18-річному віці, коли формується особистість та самосвідомість. На наш погляд, ця думка дещо неточна, оскільки не ґрунтується на впливі життєвого шляху, кожна стадія якого характеризується своїми особливостями і має важливе значення у подальшому професійному самовизначенні.

Педагогічну спрямованість доцільно розглядати невіддільно від розвитку особистості на ранніх її етапах. Набутий шкільний досвід, як правило, є важливим у формуванні цілого ряду поглядів, які поступово перетворюються у погляди сформованої особистості педагога, відіграючи важливу роль у подальшій його професійній діяльності. Не менш важливим у становленні справжнього педагога є щоденна життєва діяльність, оскільки багатомірне соціально-моральне, професійне, особистісне самовизначення у процесі трудової і навчальної діяльності є фактором його успішного самоствердження як педагога. Звернемо увагу на те, що риси формування педагогічної підготовленості у вищому навчальному закладі формуються на вікових особливостях.

Процес педагогічної освіти – це процес становлення педагога як раціональної та організованої особистості, яка виховується у рамках інституту. Не залишається поза увагою і

стан особистості, його цінності, думки, рівень освіченості. Загалом педагогічна освіта ніби і не стосується диференціації особистості, але заслуговує на увагу кожного.

Існує думка, що закінчення навчання, тобто процесу становлення педагога, оцінюється кінцевим результатом – застосування усього на практиці. Надалі професія педагога удосконалюється системою підвищення кваліфікації.

Розглядаючи курс навчання, слід розглянути такі важливі питання:

- як формують свої погляди студенти, які вступають до вузу;
- процес набуття педагогічної підготовленості;
- вимоги щодо випуску;
- подальші кроки становлення педагога, пов'язані з розвитком кар'єри.

Коли студент вступає до навчального закладу, він починає сам керувати формуванням психологічних властивостей своєї особистості. Психологічне формування студентів у рамках закладу також зазнає впливу як позитивних, так і негативних чинників, тобто процес становлення педагога може бути швидким або повільним. Набуті студентами знання до вступу у вуз потрібно вивчати усіма можливими способами, а також вивчати їхню систему, діяти відповідно до того, як цього потребують студенти, тобто шукати індивідуальний підхід до кожного студента. Якщо знання і погляди відповідають вимогам, то на основі них ми розбудовуємо їх, а якщо ні, тоді за допомогою відповідного досвіду ми намагаємося змінити, удосконалити.

Студенти, котрі тільки вступили до вузу, зазвичай оцінюються нами за їхньою системою поглядів, думок. Не без причин у системі оцінювання погляди відіграють важливу роль, але не останнє місце посідають також практичні знання майбутнього педагога. Викладач постійно сприяє формуванню особистості, відокремлює негативні якості, рольовим очікуванням привертає до себе увагу й тим самим перетворює, переформовує її. Така система оцінювання суттєво впливає на те, як майбутній педагог, враховуючи настанови щодо підготовки, спирається на теоретичні знання і практичний досвід, будує свої вміння, розширює їх, шукає нові перспективи й таким чином розпочинає практичну діяльність. Зазвичай особисті погляди у процесі підготовки становлення педагога співпадають з вимогами системи оцінювання як у загальному, так і стосовно кожного окремого студента. Нам необхідно вивчити особливості та складність особистості, погляди і принципи його формування.

Система оцінювання включає два компоненти:

- оцінювання досвіду майбутнього педагога у теоретичних переконаннях і практичних педагогічних знаннях;
- оцінювання того, як студент уміє втілювати у життя, відпрацьовувати на практиці поставлені завдання.

Система оцінювання постійно змінюється завдяки набутому досвіду та знанням. Такі зміни відбуваються не завжди, не дивлячись на те, що вони сприяють розвитку та становленню особистості педагога. Досвід студента почав формуватися ще до вступу у вищий навчальний заклад. Порівняно з цим підготовка педагога, що здійснюється за короткий час навчання, глибоко вкорінюється у свідомості, оскільки ці знання відповідно відпрацьовані та перевірені на практиці.

Результати нашого дослідження показують, що формування практичних педагогічних положень є більш ефективним у вищому навчальному закладі, ніж проста базова підготовка. Це явище, очевидно, пов'язане з тим, що під час подальшої підготовки педагога, у студента є набагато більше можливостей набути досвіду викладання, практичного розв'язання проблем самостійно (Richardson, 1996).

З погляду фахівців, перешкодою зміни поглядів також є той факт, що практичні положення знаходяться у правій півкулі головного мозку, а теоретичні знання – у лівій, тому марно “бомбардувати” ліву півкулю новими й новими знаннями, вони не попадають до правої півкулі тому, що вона зайнята іншими твердженнями, поглядами тощо. У результаті такої специфіки сформовані практичні положення не засвоюються майбутнім педагогом, не

систематизуються без своєрідного “фільтра”, що спрямовує знання у логічному напрямку. (Про зміст, специфіку та зміну поглядів у деталях” Dudas, 2005). Отже, перший крок до зміни формування поглядів – це розкриття цих поглядів і доведення їх до свідомості майбутніх педагогів.

У рамках педагогічних досліджень існує декілька способів розкриття поглядів (інтерв'ювання, листи-опитувальники, розігрування ролей, підтримка, допомога, відтворення у пам'яті, понятійні схеми тощо). У зарубіжній практиці педагогічні методи, доповнені методом тлумачення текстів у колі спеціальної дисципліни. Даний метод застосовує Дудоси Моргіт, який вважає, що педагогічний вищий навчальний заклад не має вивчати погляди студентів, а вони самі повинні висловлювати їх, даючи можливість цим самим їх вивчити, змінити. Досвід показує, що студенти, які таким чином виявляють знання, погляди, краще засвоюють досвід педагогічної підготовки попередніх поколінь.

У процесі становлення майбутнього педагога, його погляди, знання, здібності, практичні навички, відповідальність, формування відношень дуже важливі, тому що забезпечують успішне виконання завдань. У різних європейських країнах, як і в нашій країні зокрема, традиційним є те, що у процесі навчання після вивчення теоретичних дисциплін іде їхнє закріплення. Основу підготовки складають різні психологічні й педагогічні дисципліни, педагогічні вчення, педагогічна шкільна практика. Але тут є і недоліки, основним із них є те, що педагогічна підготовка вибирається і подається студентам у більш-менш прийнятних практичних прикладах і не дає змоги свідомо їх вибрати.

Студентові необхідно вибрати: або виконувати те, чого вимагає практичне шкільне середовище, або втілювати висвітлені у теорії сучасні уявлення, положення, вимоги. Зрозуміло, що у більшості випадків теорія і практика гармонійно доповнюють одна одну. Таким чином, необхідно протягом навчання вносити зміни, спрямовувати нагромаджені знання у вірному напрямку, виявляти слабкі сторони теоретичних знань і поглядів, сформованих під час практики.

Студентів необхідно вчити у процесі підготовки педагога застосовувати принципи демократичного стилю викладання, активного навчання, створення умов нагромадження знань, розвитку ініціативності управління колективною діяльністю. У багатьох випадках така підготовка сприяє формуванню авторитетів, обміну досвідом, суперництву, індивідуальній діяльності, оцінці шкільної практики (практики у школі), педагогічній наочності. Незалежно від різних точок зору, можна без сумніву сказати, що є випадки, коли практика може негативно вплинути на становлення педагога, як особистості. Традиційні способи викладання колег, які ставляться легковажно до виконання своїх обов'язків не допомагають формувати відповідні уміння та здатність розвивати здібності.

Із багатьох точок зору найбільш оптимальними є ті, які вміщують сучасні наочні методи навчання і відкривають та ілюструють студентам матеріал так, що нові знання додаються до уже набутих.

Студенти рідко проводять паралелі між практикою та теоретичними знаннями. Інтерес викликають лише ті знання, котрі можуть надати допомогу у вирішенні завдання. Взагалі теоретичний досвід не розкриває повністю аспектів, що стосуються практичних завдань, не дозволяє розширити знання щодо занять, семінарів, спеціальної літератури.

Нові знання не накопичуються разом зі старими, і, як правило, залишаються у тому ж вигляді, запам'ятовуються не надовго, тільки під час підготовки до заліків та іспитів. Зазвичай, у таких невдалих ситуаціях відіграє роль не тільки недостатність мотивації, але й теоретичний матеріал, спрямований на практичне відпрацювання.

Яка ж саме система підготовки педагогів здійснює успішно становлення педагога, створює сучасні умови, щоб сформулювати навички, розвинути здібності майбутнього педагога до такого рівня, щоб він відразу розпочав якісну роботу? За результатами досліджень процесу навчання, підготовки педагогів в успішній програмі підготовки необхідно:

- залучати майбутніх педагогів до активного навчання, яке б накопичувало власні знання;
- розвивати здібності студента так, щоб на основі знань отриманих ним, створити кваліфікованого, здібного фахівця;
- реалізовувати знання студента у шкільному середовищі;
- поводити себе зі студентами так, як би ви хотіли, щоб вони поводити себе зі своїми учнями.

Вищезгадані принципи забезпечуються формуванням когнітивних, психологічних і педагогічних знань, поглядів, навчання, ознайомлення з матеріалом шляхом колективного ситуативного рольового розігрування. Виходячи із цього, можна зробити висновок, що сучасна підготовка педагога:

1. Повинна бути спрямована на те, щоб змінити, перетворити знання які є у студента.
2. В інтересах якісної підготовки виявляти ще не сформовані знання, прихований потенціал.
3. На підставі цих знань, фактів, прикладів, практики, поглядів викладач визначає які недоліки практичні та теоретичні він допустив.
4. З допомогою рефлексії, групового обговорення визначених вищезгаданих факторів, зміни, удосконалення відхилень викладач повинен формулювати свою діяльність;
5. Необхідно створювати умови, стратегію, методи, давати можливість вибору для відкриття, вивчення та засвоєння знань.

Ми бачимо, такий вигляд активного накопичення знань, за якого попередні знання та погляди розширюються, набуті нові знання та практика значно обмежують можливості модернізації навчання, застосування інновацій. Постає необхідність зміни наявних знань, так звана концептуальна зміна. В інтересах цього необхідно виконувати завдання вищезазначеного третього пункту. Але необхідно розуміти й те, що процес концептуальної зміни неможливий.

Вінницький і Коучак писали, що концептуальна зміна не революційний, а еволюційний процес. Теоретичні знання, які суперечать досвіду, учень може сприймати наступними різними способами, включаючи освоєння фаху та практичну діяльність:

- 1) залишити без уваги той матеріал, який не співпадає з практикою;
- 2) відкидає такі матеріали;
- 3) не зіставляє вихідні знання зі знаннями, які не співпадають з практикою, не порівнює їх;
- 4) не висловлюють свою думку про нові знання, матеріали, не вносять поправок, змін у знання;
- 5) не перетлумачують інформацію, що не суперечить вихідним знанням;
- 6) вихідні знання у такому разі зазнають менших змін, не торкаючись сутності;
- 7) суттєва концептуальна зміна, коли замість основних понять, принципів та знань, приходять нові.

З цією метою протягом навчання необхідно давати студентам переконливі прикладні знання, які можна застосовувати на практиці. Помилково вважають, що лише знання зі школи важливі, тобто можуть використовуватися практично. Теоретична підготовка допоможе у концептуальній зміні. Вона застосовується у формуванні основи, базових знань.

Педагогічні знання значною мірою формуються залежно від ситуації, обставин, на основі практики, рефлексії. Цей факт підкреслює роль практики і ставить під сумнів право на існування педагогічної науки, як допоміжної системи знань. Берлінер для того, щоб розвіяти ці сумніви, говорить: „Зміст педагогічної підготовки може бути застосований на практиці”. Результатами досліджень наукової спільноти показують, що це не створює єдиної системи, теорії, не формує основних принципів, але забезпечує успішне навчання. Ми маємо результати досліджень щодо навчального матеріалу, зворотного зв'язку, формування думок, запитань, вловлювання суті лекції, підведення підсумків.

У педагогічних дослідженнях використовуються терміни і поняття, за допомогою яких можна побачити знання, набуті у школі. Ми їх називаємо, упорядковуємо, роз'яснюємо такі явища, наперед запобігаємо їхньому виявленню у навчальному процесі, контролюємо їх. Наприклад, такі поняття – перехідний період, асиміляція, акомодация, автентичне оцінювання, конструктивне навчання. Дієві принципи навчання виражають зв'язок з поняттями. Наприклад: “Вчитель завжди надає допомогу тим, що у своїй діяльності продуктивно використовує наочні матеріали, за допомогою яких виражає основний зміст”. Необхідно підтримувати необхідні умови, щоб викладач практикував та формував студентів, разом із тим, отримуючи зворотні результати, що відповідають праці вкладеній у їхнє дослідження.

У системі освіти повинен забезпечуватися прямий зв'язок між теоретичними знаннями і практичними завданнями, тому що вони органічно пов'язані між собою. Результати досліджень показують, що запитання співпадають з обговоренням; шкільна практика теж обговорюється, системне спостереження занять з практики і досвід аналізу, зробленого провідним викладачем, практика пов'язана з аналітичними курсами, їх завданням є справжнє діюче рішення.

У четвертому пункті групове обговорення слухання яке слугує допомогою у поточному обговоренні і забезпечує дисципліну. За знайомством із колективом слідує спільне розв'язання проблем, колективна активність і аналіз на ряду із багаточисельною можливістю обміну думками, розходження попереднього досвіду унаслідок різних поглядів і, нарешті, розв'язання проблем з кращого із застосованих поглядів.

Нарешті, у п'ятому пункті на практиці активно застосовується стратегії та методи, що усвідомлюються й засвоюються за зразковою дисципліною. У сучасній педагогічній освіті завдання виконуються на підставі практики і досвіду. Успішний результат досягається за умови використання теорії та практики в університеті та школі, а також за дотримання принципу поточної освіти, відповідностей між поглядами і практикою.

Вища освіта, у будь-якому випадку, є сучасною і практичною. Отже, якщо школа не відповідає вимогам, навіть суперечить, тоді результати досі залишаються сумнівними. З точки зору фахівців, університет і місце практики є першою необхідністю. Необхідно формувати рівень взаємозв'язків між школами, університетами та місцем практики.

Із завершенням педагогічної освіти задача іспиту на кваліфікацію не є останньою складовою у процесі становлення педагога. На цьому етапі необхідно зазначити, що особа, яка закінчує навчання в університеті, здатна розгорнути навчально-виховну роботу і у європейських школах.

Необхідно зазначити, що вітчизняна педагогічна освіта лише протягом дев'яти років регулюється кваліфікаційними вимогами, і всього декілька років залишається дійсним екзамен з кваліфікації державного вищого навчального закладу.

Вимоги діючої кваліфікації залишаються у силі, значний крок уперед зроблено щодо попередження періоду кваліфікації (Фалуш, 1997, 2004).

Потрібно, щоб кваліфікаційні вимоги виконували більше функцій.

1. Вимоги залучають підготовленість усіх значимих складових частин, які містять дану діяльність підготовленості особи, яка з успіхом усвідомлює завдання.
2. Вимоги оцінювання освіти за відповідними критеріями.
3. Вимоги пред'являються на підставі визначення підготовленості даної особи; на підставі складних і розвинутих складових частин встановлюється напрямок подальшого розвитку і завдання.
4. Кваліфікаційні вимоги включають у себе комплекс складових елементів, що стосуються освіти, раціональних з'єднань.
5. Вимоги впливають на підхід до освіти, її розвиток та методи (Фалуш, 2004).
6. Розпорядженням встановлена методика, яка сприяє отриманню результатів і встановленню відповідного рівня.

Курс навчання – це насамперед раціональні дії, які складають систему процесу становлення педагога. Ця система використовується на практиці. Отже, кваліфікаційні вимоги формуються виходячи із фактичних результатів школи.

Цікаво, що рівень підготовленості відповідає рівневі підготовки, її змісту, методу наочності, та все ж надто різниться, коли особа діє самостійно. Існує дwoяка думка щодо зміни подальшої компетентності. Взаємодія, взаємозв'язок рівнів надає підставу вважати, що досягнення поставленої мети потребує зміни подальшого наявного рівня тому, що за результатами одного рівня компетентності криється інший, більш поглиблений рівень.

Існують думки, що компетентність має певні рамки: може бути вимірною, обмежена, може відповідати певним вимогам.

Професійна компетентність охоплює знання спеціальних педагогічних предметів, знання різних педагогічних прийомів, майстерності, що і становить кваліфікаційний рівень, виявляє сильні та слабкі сторони. Загальна педагогічна компетентність дає змогу виявляти компетентність кожного педагога окремо; відзначає, що є необхідність удосконалювати досягнення встановленого рівня.

Ми обговорювали компетентність педагогів, яка мала б відповідати критеріям, які ґрунтуються на різних точках зору щодо вимог до кваліфікації. Педагогічна підготовка викладацького складу ґрунтувалася на підставі двох напрямків кваліфікації.

Шляхом оцінювання теоретичних знань кожного студента, визначають відповідність його практичних навичок та вмінь і цим самим визначають, хто може допускатися до фаху викладача. (За суттю це твердження співпадає із сучасною вітчизняною підготовкою викладацького складу).

Основним недоліком оцінювання є те, що під час іспиту на теоретичні запитання даються слабкі відповіді, такі, що не відповідають професійній підготовці викладацького складу й оцінювання практичних навичок не завжди є об'єктивним, тому оцінювання є не достовірним.

У 70-х років в Америці розповсюджуються так звані навички щодо компетенції відповідної підготовки викладацьких кадрів. Компетенція 90-х років розроблена у багатосторонньому спектрі й відрізняється тим, що викладачі повинні бути здібними і інформувати про реальну діяльність та освітню базу. Стандартний критерій вимірюється формою фактичної допомоги. Основний зміст стосується того, щоб не випускати з-під контролю майбутніх викладачів. Підготовка викладацького складу базується на знаннях, рішеннях тощо. Відповідно до стандартного комплексу, виносяться рішення щодо діяльності, яке визначає реалізацію здібностей та можливостей, із яких виокремлюють необхідні щодо отриманих знань студентів.

Головна мета критеріїв та основа їхнього формування, що зазнають специфіку дисциплін, до яких необхідне попереднє адаптування, а з іншої сторони, планування допоміжних складових частин, що розподіляють критерії оцінювання відповідно до роботи.

Існує десять стандартних вимог забезпечення викладацького персоналу міжнародного рівня:

1. Знання профільної дисципліни.
2. Загальний людський розвиток та здобуття знань.
3. Здатність адаптуватися до індивідуальних вимог.
4. Застосування різноманітної методики навчання.
5. Мотивація та готовність організації навчання.
6. Бути хорошим співрозмовником (бути комунікативним).
7. Вміння планувати.
8. Вміння навчати.
9. Професійні зобов'язання та відповідальність.
10. Співробітництво.

Кожен критерій містить визначення знань, диспозиції однієї такої форми, котра досліджує результати педагогічної діяльності та практичний досвід за результатами роботи

даної територіальної, суттєво необхідної попередньої умови. Прикладами вивчення п'ятого критерію, який визначається відповідно: "Викладач має індивідуальну та колективну мотивацію. Здатний створити навчальну форму, яка сприятиме позитивному спілкуванню, активному розвитку в навчанні та добровільній мотивації". Уже з визначення видно, що з педагогічної точки зору представляють критерії одного виду, що формуються в отриманні необхідних знань, диспозиції, широкого кола діяльності. П'ятий критерій зазначає, що викладач в основному є людиною як у діяльності, так і в мотивації відповідно до психології, соціології, антропології, завдяки педагогічному розкриттю основи, розпорядження, індивідуальної та колективної взаємодії, індивідуальної та колективної методики організації навчання мають позитивне ставлення до мети заняття.

Викладач повинен дотримуватися норм прийняття та придатності, демократизму, колективного спілкування під час навчання, основ попередження проблем, раціонального використання навчального часу, позитивності вербального процесу. Спостерігається один індикатор закордонного впливу. Позитивні вербальні норми визначають позитивні норми і викладач визначає свої вимоги дітям, оцінює рівень знань і не намагається порівнювати; підтримує не змагання, а спосіб роботи; визначає не те, що не треба робити, а визначає необхідне. З вищесказаного хотілося б відмітити те, що до слухачів або викладачів-початківців можуть висуватися дані критерії. У випадку їхнього прийняття є можливість оцінки результатів навчальних закладів регулювання їхньої роботи без того, щоб змінювати навчальні курси та їх зміст. Тобто, використовувати навчальну свободу навчальні заклади можуть доводити своїх виконавців до професії викладача різними шляхами. Для слухачів з'являються можливості самим оцінювати рівень своєї підготовки відповідно до мети, а отже після закінчення навчального закладу можуть визначати свої слабкі та сильні сторони і скорегувати свою діяльність.

Дипломи молодих спеціалістів у нашій країні відрізняються від дипломів американських та європейських країн.

Початковий етап практиканта – це період часу, який відіграє важливу роль у процесі перетворення із практиканта на спеціаліста. У цей період університетський диплом перетворюється у знання. Щоденна практика як теоретична, так і практична – це час, коли викладач-початківець переглядає свої знання, порівнює освіту шкільну з університетською.

Наприклад, в Англії є декілька вступних освіт, які детально розглядаються. Створюються незалежні організації інститутів, тобто місця, де здійснюється підготовка викладацького складу (агентство підготовки вчителів АПВ), підготовка небайдужих вчителів. Після кваліфікації та вступної практики вони отримують дозвіл на працевлаштування. З 1998 року вчителі почали складати стандартні заліки (ТТН 1998 р.) Надалі обробляються початкові стадії організації та функціонування стаціонарних механізмів та починають надавати допомогу за профілем. Перші два роки надають допомогу набуття досвіду, розкривають та аналізують роботу, а вже після цього починає діяти пропозиція. Далі починається стандартна професія та розвиток і опрацювання профілю.

Початковий етап стажера за профілем оцінюється за бланком, наполегливий випуск яких допомагає розтягнути початок кар'єри, що починається у школі та є найкращою підтримкою. До того ж педагоги-початківці повинні здати певну кількість атестаційних іспитів для випуску та пройти певний випробувальний термін перш, ніж приступити до роботи за фахом.

Випробувальний термін, який проходить стажер є дуже важливим, тому, що у цей час перевіряється не лише професійна але й моральна та професійна підготовка майбутнього педагога-початківця до виконання поставлених завдань. Перевіряються не лише теоретичні знання але й практична підготовка майбутнього педагога. Після закінчення випробувального терміну старший викладач робить висновки про підготовленість педагога до початку безпосередньої роботи і подає певні пропозиції щодо того, куди доцільніше направити педагога-початківця. На початку своєї роботи педагог-початківець повинен перш за все дотримуватися програми встановлених правил. Ступінь його освіченості повинен дозволяти

йому відпрацьовувати програму та використовувати свої знання з користю, кваліфікаційний рівень педагога-початківця повинен бути досить високим і відповідати стандартним правилам та нормам порядку тієї чи іншої установи. Якщо рівень підготовки не відповідає рівню освіти педагога-початківця, його направляють до іншої установи або ж надають додатковий час для підготовки, після чого перевіряють іще раз.

Для того, щоб педагог-початківець розпочав роботу на місці призначення він повинен відповідати усім вимогам.

Майбутній педагог повинен відповідати таким нижче перерахованим вимогам:

1. Диплом педагога-початківця повинен відповідати міжнародним стандартам і підпадати під усі вказані вимоги закладу, в якому він повинен працювати.
2. Професійна підготовка педагога-початківця як теоретична, так і практична повинна бути на досить високому професійному рівні.
3. Педагог повинен мати високий рівень практичних навичок у роботі з учнями, що є найважливішою умовою, коли йдеться про зарахування на посаду.
4. Майбутній педагог також перевіряється зі сторони морально-психологічного стану на предмет підготовленості до роботи з підлеглими.
5. Перевіряється рівень педагогічної, психологічної, моральної підготовленості педагога-початківця.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Barone йs mtsai (1996): A Future for Teacher Education: Developing a Strong Sense of Professionalism, In: Sikula йs mtsai (szerk.): Handbook of Research on Teacher Education, MacMillan, New York, 1108 – 1149.
2. Berliner, D. C. (2000): A personal response to those who bash teacher education, Journal of Teacher Education, 5. 349 – 368.
3. Borko, h. – Putman, R. (1996): Learning to Teach, In: Calfee, R and Berliner, D. (szerk.): Handbook of Educational Psychology, MacMillan, New York, 673 – 768.
4. Bleach, K. (1999): The Induction and Mentoring of Newly Qualified Teachers. A New Deal for Teachers, David Fulton, London, 134.
5. Campbell, D. йsd mtsai (2000): Portfolio and Performance Assessment in Teacher Education, Allyn and Bacon, Boston, 325.
6. Darling-Hammond, L. (2001): Standard Setting in Teaching: Changes in Licensing, Certification and Assessment, In: Handbook of Research on Teaching, Fourth Edition (szerk.: Richardson, V.), AERA, Washington, 751 – 776.)
7. Dudóš Margit (2005): A tanórkepzésbe belépő hallgatók nyelvtudásának feltérképezése, PhD értekezés, ELTE, Budapest
8. Falus Ivón (2001): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében, In: Bóthory Zoltán és Falus Ivón (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Osiris Kiadó, Budapest, 213-234.
9. Falus Ivón (2002a): A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országában, In: Közhasznú pedagógia (szerk.: Böbösik István és Körösti Andrea) BIP, Bp. 87 – 106.
10. Falus Ivón (2002b): A tanuló tanár, Iskolakultúra, 6-7, 75 – 80
11. Falus Ivón és Kimmel Magdolna (2003): A portfolyó, Oktató-műszertani Kiskönyvtár, Gondolat, Bp. 104.
12. Falus Ivón (2004): A pedagógus, In: Falus Ivón (szerk.): Didaktika, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 79 – 102.
13. Falus Ivón (2005): A pedagógusképzés vége, In: Kiss Bródy emlékkonferencia 2003 (szerk.: Kiss Endre) Debrecen, megjelenés alatt
14. FitzPatrick, J és Soulsby, D. (2002): Proposal for revised induction standards, TTA, London
15. Guidance (2002): The Induction Period for Newly Qualified Teachers, DfES 582/2001
16. Into Induction 2003, Teacher Training Agency, London, 21.
17. Kaufman, D. (1996): Constructivist-based experiential learning in teacher education, Action in Teacher Education, Summer, 40 – 50.
18. Korthagen, Fred A. J. (In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education, Teaching and Teacher Education, 2004. 1. 77 – 98.



19. Kotschy Вебта (2003): Szakami fejlesztx/fejlx dx iskolbк – a pedagogyuskйpzйis megъjntбsбnak egy lehetxsйge, Pedagogyuskйpzйis, 3-4. 109 – 118.
20. Krull, E. (2004): Kezdx tnбrok йs tanбrjelцltek gyakorlatбnak тбmogatбsa: a mentorok szerepe, kivбlasztбsa йs кйpzйise, Pedagogyuskйpzйis, 3. 63 – 78.
21. Kyriacou, C. йs O'Connor, A. (2003): Primary Newly Qualified Teachers' Experience of the Induction Year in its First Year of Implementation in England, Journal of In-Service Education, 2. 185 – 200.
22. Model Standards for Beginning Teacher Licensing and Development (1992):
23. Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC, Washington
24. Nahalka Istvбn (2002): Hogyan alakul ki a tudбs a gyermekben? Nemzeti Tankцnyvkiady, Budapest
25. Putman, R. – Borko, H. (1997): Teacher learning implications of new views cognition, In: Biddle йs Bruce (szerk.): International Handbook of Teachers and Teaching, Kluwer, 1223 – 1296.
26. Quatroche, D. J. – Duarte, V. йs Huffman, Joley, G. (2002): Redefining of Assessment of Preservice Teachers. Standard-based Exit Portfolios, The Teacher Educator, 4. 268 – 81.
27. Roden, J. (2003): Bridging the Gap: the role of the science coordinator in improving the induction and professional growth of newly qualified teachers, Journal of In-Service Education, 2. 201-219.
28. Szivбk Judit (1999): A kezdx pedagogyus tapasztalatszerzx folyamatбnak vizsgбlata, PhD йrtekezйis, кйzirat, ELTE, Budapest
29. Szivбk Judit (2004): A kezdx pedagogyus, In: Didaktika, 7. бtdolgozott kiadбs (szerk.: Falus Ivбn), Nemzeti Tankцnyvkiady, Budapest, 490 – 512.
30. Teacher Induction Scheme 2004/2005 (2004) [www.scotland.gov.uk/library5/education](http://www.scotland.gov.uk/library5/education) (letцltve: 2004. 02. 03.)
31. Tickle, L. (2000): Teacher Induction: The Way Ahead, Open University Press, Buckingham, Philadelphia, 215.
32. Totterdell, M. йs mtsai (2002): Evaluation of the Effectiveness of the Statutory Arrangements for the Induction of Newly Qualified Teachers, Queens printer, Norwich
33. TTA (1998): National Standards for Qualified Teacher Status, Teacher Training Agency, London
34. TTA (1999): Career Entry Profile for Newly Qualified Teachers, Teacher Training Agency, London
35. What is the CEDP? (2003) [www.tta.gov.uk](http://www.tta.gov.uk) (letцltve, 2005. 01. 07.
36. Winitzky, N. йs Kauchak, D. (1997): Constructivism in Teacher Education, In: Richardson, V.: (szerk.) Constructivist Teacher Education, Falmer, London, 59-83.
37. Wubbels, T. (1992): Taking account of student teachers' preconceptions, Teaching and Teacher Education, 2. 137-149.
38. Zeichner, K. M. –Liston, D. P. (1996): Reflective Teachind. An Introduction, Lawrence Erlbaum, Mahwah

**УДК 378.637: 371: 613**

**Адєєва О.В.**

### **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВАЛЕОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*У статті розглядається проблема збереження та зміцнення здоров'я учнівської молоді. Для вирішення цієї проблеми пропонується підготовка кожного педагога до валеологічного забезпечення професійної діяльності.*

*The problem of saving and improving of pupils' health is described in the article. Solution of this problem is in a teacher preparation for the valeological providing of professional activity.*

У низці державних документів останніх років турбота про здоров'я молоді, виховання в неї культури здорового способу життя визначається одним з пріоритетних напрямків освіти. В Конституції України підкреслено, що людина, її життя і здоров'я визначаються в