

НАУКОВИЙ ВІСНИК

ЧЕРНІВЕЦЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Випуск 742

Педагогіка
та
психологія



Марчук Марина. Розвиток суспільної опіки дітей та молоді на Буковині (к. XIX – 30-ті рр. XX ст.): підходи до періодизації	104
Маслова Світлана. Модель процесу навчання майбутніх винаробів ведення ділового листування англійською мовою	111
Мельничук Ірина, Бондарчук Валентина. Філософія формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх лікарів	121
Морська Лілія. Лінгводидактичні особливості дискурсу іншомовного посередництва майбутніх юристів	127
Онищук Людмила. Профілізація освіти учнів старшої школи – один із напрямів розвитку освітньої галузі	135
Свистак-Яроцька Оксана. Результати міжнародних досліджень навчальних досягнень учнів, системи освіти Японії та їх значення для екологічної освіти	142
Співак Любов. Психологічна модель генези національної самосвідомості особистості в юності	154
Телячий Юрій. У боях за вітчизну: онук міністра освіти УНР Петра Холодного – радянський розвідник Петро Сагайдачний (1941-1942 рр.)	162
Третько Віталій. Організаційно-педагогічні засади професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії	169
Харченко Тетяна. Проблемно-ситуативне навчання як засіб розвитку особистості вчителя у Франції	176
Царенко Оксана. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників	186
Шандрук Сергій. Креативність та оргдіяльнісна ігрова форма розвитку професійної мислєдіяльності студентів-психологів	192
Шестобуз Ольга. Особливості застосування методів навчання на уроках образотворчого мистецтва в початкових класах	201
Яворська Стефанія. Особливості вивчення української мови в діаспорі	206

**ПРОБЛЕМНО-СИТУАТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ
ВЧИТЕЛЯ У ФРАНЦІЇ**

Постановка наукової проблеми та її значення. Метою розвитку проблемно-ситуативного навчання в системі професійної підготовки

вчителів французькі вчені вбачають у тому, аби, по-перше, сприяти розвитку соціо професійної особистості вчителя; по-друге, заповнити пустоту, яка існує між заявленими гуманістичними цінностями в освіті й реальною практикою підготовки педагогічних кадрів; по-третє, сприяти усуненню прогалин, що завдають шкоди якості освіти в країні загалом. Розвиток проблемно-ситуативного навчання в підготовці французьких учителів повністю вписується в парадигму гуманізації педагогічної освіти, основна мета якої полягає в тому, аби сприяти розвитку особистості педагога. Учитель, на думку французьких педагогів-гуманістів, повинен володіти педагогічною рефлексією й високим рівнем професіоналізму. Вивчаючи особливості підготовки особистості рефлексивного практика в професії вчителя у Франції, ми встановили, що однією з необхідних умов організації клінічної підготовки педагогів, як уважають французькі вчені, є робота над проблемними ситуаціями [1]. У зв'язку з цим вивчення французького досвіду в розвитку проблемно-ситуативного навчання в підготовці учителів дозволить українським педагогам створити й збагатити власний педагогічний досвід, включити в нього проблемні ситуації з метою розвитку своїх компетенцій відповідно до європейських гуманістичних цінностей.

Аналіз останніх досліджень. Увагу багатьох вітчизняних учених привертають педагогічні досягнення Франції. Окремі аспекта організації навчально-виховного процесу у французьких середніх і вищих навчальних закладах висвітлено в дисертаціях О. Алексєєвої (2003), О. Бажановської (2004), О. Бочарової (2006), М. Зверєвої (2010), О. Матієнко (2006), В. Полтавець (2008), Л. Шаповалової (2008). Проблема професійної підготовки фахівців у Франції присвячено наукові розвідки О. Авксентьєвої (2006) (лінгвістична підготовка іноземних фахівців) і Г. Лещук (2009) (підготовка фахівців соціальної сфери). Теоретичні засади розвитку й саморозвитку особистості в освітній системі Франції розглянуто в дисертаційній роботі Л. Зязюн (2008). Становлення й розвиток університетської освіти Франції в ХІХ - ХХ століттях досліджував А. Максименко (2008), який дав розгорнуту характеристику суспільно-економічним та історико-педагогічним передумовам і чинникам її еволюції, розкрив сутність, динаміку заходів щодо реформування французьких університетів. Деякі аспекти розвитку французької системи професійної підготовки майбутніх учителів вже знайшли відображення в дисертаціях О. Голотюк (2007), В. Лащихіної (2009), О. Романенко (2007).

Проте попереднє вивчення вітчизняних наукових порівняльно-педагогічних праць показало, що проблема розвитку проблемно-ситуативного навчання у Франції, вчителів зокрема, ще не була предметом спеціального наукового дослідження. У зв'язку з цим, автор статті ставить собі на **меті наступне завдання**: виявити особливості розвитку проблемно-ситуативного навчання як засобу розвитку соціо професійної особистості вчителя у французькій педагогічній освіті.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Під час 5-го Бієннале, який проходив у квітні 2002 року в Парижі в університеті Сорбонна й був присвячений проблемам освіти, Ф. Мер'ю у своїй вступній промові знову звернув увагу педагогічної громадськості на неусувну дилему: „Освіта є обов'язковою, але питання викладання залишається невирішеним: між двома цими протилежними полюсами необхідно проявити винахідливість, креативність для створення педагогічних і дидактичних методів, здатних заповнити цей простір" [2, с. 19].

Розвиток конструктивізму у французькій педагогіці в останніх десятиліттях ХХ - на початку ХХІ століть привів до пошуків механізмів викладання, які б включали всі прогресивні ідеї, реалізовані в гносеології, соціології, дидактиці, та які навчили б того, хто навчається, бути автором своєї освіти й розвитку. Проблема ситуація, на думку більшості французьких педагогів, стала одним з таких механізмів.

Розвиток проблемно-ситуативного навчання у Франції спирається на систему цінностей, успадковану від ідей нового гуманізму. Його прибічники вважають, що недостатньо голосно й переконливо проголошувати ідею про те, що в центрі освітньої системи повинен знаходитися учень. Вони чітко переконані в тому, що необхідно сприяти розвитку навичок, які здатні здійснити цей намір. Серед гуманістичних цінностей французькі прибічники проблемно-ситуативного навчання на перше місце висунули визнання автономності суб'єкта. На їхню думку, автономія діяльності, яка передає навчання, полягає в пошані й узятті до уваги початкових уявлень суб'єкта, якими б вони не були. Вони існують і становлять неминучу реальність. Автономія подальшої діяльності полягає в прийнятті нових уявлень і концептів, які створюють нову дію, правдивість моменту. Але це утвердження суб'єктності не повинно привести до ізоляції й до когнітивної та праксеологічної автаркії, - застерігають прибічники проблемно-ситуативного навчання у Франції [Там само, с. 10]. У центрі діяльності, яка управляє проблемною ситуацією, знаходиться організоване вихователем зіставлення між думками суб'єктів і фактами, які неминуче виявлені наукою. „Автономія - так! Але при збагачувальній партнерській взаємодії одиничних уявлень і при зіставленні з науковою правдою, установленою в цей момент", - підкреслюють сучасні французькі педагоги А. Далонжевіль і М. Юбер [Там само, с. 11].

Проблемно-ситуативне навчання набуло свого поширення в теорії й практиці французької педагогічної освіти в останньому десятиріччі ХХ століття. До виходу у світ Закону про основні принципи розвитку системи освіти від 1989 року навчальні проблемні ситуації практично були відсутні не лише в педагогічній освіті, але й у французькій освітній системі загалом. У дослідженні рівня професійних знань викладачів, яке було виконано на замовлення Міністерства сільського господарства, встановлено, що „курс лекцій у діалогічній формі" становив майже ексклюзивну практику" [3].

Ситуація, що склалася, пояснюється домінуванням лекційної моделі подання знань у системі підготовки педагогічних кадрів. У зв'язку з цим у

вчителі спостерігається брак практичних навичок і теоретичної бази для розробки проблемних ситуацій у навчальному процесі. Якщо проблемні ситуації й уводилися в процес підготовки вчителів, то найчастіше вони подавалися в повчальній і теоретичній формах. „Якщо майбутні викладачі й методисти самі не пережили, не проаналізували й не пропрацювали теоретично проблемні ситуації, якщо вони їх не створили й не застосували на практиці разом з учнями, то яким чином вони їх використовуватимуть у своїй майбутній практиці?" - відзначає сучасний французький педагог Ж. де Векші [4, с. 107].

Зазвичай, використовуваний традиційний метод підготовки залишає мало місця появі продуктивного мислення в майбутніх учителів, а також виникненню подій пізнавального характеру, - продовжує свою думку дослідник [Там само, с. 111]. Він пояснює це тим, що лекційний курс (фр. *Le cours magistral*) задуманий як послідовний логічний виклад знань. Зміст матеріалу найчастіше розбито на низку елементів, які можуть допомогти слухачам зрозуміти їхній смисл. Інакше кажучи, зміст представлено викладачем або методистом як „самодостатня непорушна очевидність" [Там само, с. 102]. А. Далонжевіль і М. Юбер відзначають: „Подібна концепція передачі знань передбачає, що розуміння є лінійним процесом без зворотно-поступальних рухів між розумінням, нерозумінням і розумінням після" [2, с. 10]. На їхню думку, традиційна концепція заперечує всі конструктивні дослідження й ігнорує те, що процес мислення є складним феноменом, який складається з часткових деструкцій і відновлень. Урешті-решт, упевнені французькі вчені, лекційний курс у більшості своїй заводить публіку, яка його слухає, у безвихідь: концентруючись на змісті, що передається, студенти вважають, що чим краще буде він засвоєний, тим краще буде його відтворення [Там само, с. 10]. Проблема ситуація не замінює курс лекцій, - стверджує французький педагог Г.Бруссо [5, с. 72]. Вона створює етапи, які передують йому й дозволяють створити умови для її сприйняття: питання, постановки проблем, незавершені дослідження... Це абсолютно необхідні умови для того, щоб лекційний курс не був позбавлений смислу, - переконаний вчений [Там само, с. 81]. Саме курс лекцій із застосуванням проблемних ситуацій прискорює структурування інформації та її концептуалізацію.

О. Бассі, президент французького руху „За нову освіту", стверджує, що проблемна ситуація, а саме її реалізація пробуджують і розвивають у вчителя бажання знаходитися в пошуку, у стані здивування або постановки питань, оскільки пережиті моменти, які вона викликає, не можуть мати наслідком лише який-небудь показовий результат, діяльність, що розслабляє, або дії, які відволікають. Для викладача або методиста, який наважується на цей вид роботи, а так само ті, кого вони навчають, проблемна ситуація фактично породжує нову ситуацію. У ході її реалізації виявляються змінені власні уявлення вчителя про учнів, а також його ставлення до самого процесу навчання або підготовки. Ці наслідки кардинально змінюють ті стійкі принципи, яких викладач дотримувався до цих пір і в них вірив [6, с. 5-7]. Як наслідок, уважає О. Бассі, організація

педагогічного процесу з використанням проблемних ситуацій, з тією різноманітністю, які вони пропонують, сприяє повній зміні практик учителя, що в більшості своїй мають уже вікові традиції.

У сучасному світі накопичується одночасно безліч знань і можливостей прямого доступу до них. Усе більш необхідною стає потреба й у міцних компетенціях, і в тих, які піддаються зміні, потреба в умінні не лише вчитися, але й розуміти, діяти, видозмінювати що-небудь та перетворюватися самому. У зв'язку з цим найголовнішим стає знайти для себе засоби розвиватися, починаючи з найбільш раннього віку й продовжуючи протягом усього життя. Проблемно-ситуативне навчання, на думку французьких учених є одним з тих самих засобів, які можуть допомогти в цьому пошуку [7].

У кінці ХХ століття французькі педагоги дійшли консенсусу про визнання ефективності навчальних проблемних ситуацій. Учені одностайні в тому, що в будь-якій педагогіці навчання починається із зіткнення з проблемою, з раптової появи конфлікту в голові того, хто навчається. Перейти від ситуації викладання до ситуації вчення означає спровокувати що-небудь, що активізує внутрішню діяльність людини. Зробити це слід так, щоб у голові того, хто навчається, з'явилися нові поняття, покликані взаємодіяти з колишніми уявленнями. Тобто для того, щоб знайти нову рівновагу на більш високому рівні, необхідно, аби наявна система понять дестабілізувалася б. Французькі вчені стверджують, що проблемні ситуації можуть мати такий результат. На їхню думку, вони можуть стати практикою, яка дозволить перейти від моделі викладання до моделі підготовки для найбільшої когнітивної ефективності [8].

Усяка проблемна ситуація має бути пов'язана із завданням, - відзначають А. Далонжевіль і М. Юбер [2, с. 9]. Без завдання немає орієнтування дії. Без попереднього уявлення завдання той, хто навчається, діяти не може. Саме при здійсненні цього завдання суб'єкт натрапить на певну кількість перешкод. Якщо він уміє виконувати це завдання, навчання в такому разі немає. Якщо перешкода здолана за допомогою об'єднання нових компетенцій, навчання буде. Ці завдання можуть бути дуже різноманітними. Якщо завдання є колективним, виконується у взаємодії, то з пізнавальними конфліктами розвиватимуться й соціопізнавальні конфлікти, які ускладнять і підсилять набуття знань [Там само, с. 9-13].

У разі, коли той, хто навчається, сам собі ставить безліч питань, то проблемні ситуації не є необхідними, оскільки він уже знаходиться в процесі розвитку, зазначає Ж. де Векигі [4, с. 173]. Але якщо той, хто навчається, не ставить собі питання, продовжує свою думку вчений, то проблемна ситуація може відкрити перед ним багатообіцяльні перспективи. Пасивність учнів Ж. де Векші пояснює різницею, яка зростає, між змістом програм і зовнішніми чинниками. На їхню думку, ці самі чинники керовані засобами інформації, які, у свою чергу, бачать в учневі споживача, а не особистість, яка піддається розвитку [Там само].

Французькі вчені (А.Бассі, О.Бассі, Г.Бруссо, Ж. де Векші, А.Далонжевіль, М.Юбер) переконані в тому, що проблемна ситуація може стати альтернативою лекційному курсу й надати можливість переходу від парадигми викладання, яка передбачає організацію середовища для процесу набуття знань, до парадигми освіти, підготовки, що сприяє розвитку нових здібностей, які надалі знадобляться для перенесення навичок в інші ситуації. Для них проблемна ситуація є „організованим середовищем утворення нових уявлень і здібностей людини" [2; 4; 5; 6; 8].

Ф.Мер'йо вважає, що проблемна ситуація систематично протиставляється „педагогіці відповідей" (фр. La pédagogie de la réponse) і „проблемній педагогіці" (фр. La pédagogie du problème). З одного боку, наголошує французький учений, у нас є викладання за допомогою відповіді. Воно обмежується передачею чітких і коректних пояснень. Педагогіка відповідей створює уроки, які без сумніву на невизначений термін допоможуть вирішити проблеми. По інший бік педагогічного процесу ми знаходимо те, що спрощено називаємо проблемною педагогікою: дієві методи, конкретну й проектну педагогіку. Їхня мета полягає в тому, аби поставити учня безпосередньо перед завданням, яке може його мобілізувати й у відповідний момент спонукати здійснювати певні учнівські дії... Отже, уважає Ф. Мер'йо, будь-яке зусилля педагогіки проблемних ситуацій полягає в тому, аби при вирішенні проблеми відбулося вчення" [9].

Серед безлічі різних визначень проблемно-ситуативного навчання найчастіше в психолого-педагогічній літературі трапляється формулювання, запропоноване Н. Тюсьє-Гійон, А.-М. Жерен-Граталу і М. Солонелем [2; 10]. На їхню думку, проблемна ситуація є навчальною ситуацією, де складне завдання, запропоноване учню, може бути вирішене лише за умови, при якій він перебудує раз і назавжди засвоєні поняття, або у випадку, коли учень при навчанні набуває компетенції, якої йому не вистачало" [10]. Отже, той, хто навчається, долає перешкоду. Саме в цьому й полягає суть проблемної ситуації, уважають французькі вчені.

Як бачимо, французькі педагоги вважають, що проблемна ситуація черпає свої сили у своїй складності й активізує знання людини. У ході її розв'язання уявлення індивідів не обмежуються вузькими дисциплінарними галузями. Ресурси, які необхідні людині для розв'язування проблемної ситуації, не обмежуються тим або іншим предметом, переживанням, почуттям тощо. А. Бассі вважає, що „коли розглянуте знання створене, воно дає владу над людьми. Саме владу, оскільки створене вміння може використовуватися і в інших ситуаціях, і, таким чином, це стає владою над собою" [11]. Відзначимо, що саме це мали на увазі представники французької групи „За нову освіту", говорячи про саморозвиток особистості (фр. L'auto-constuction de la personne).

Перш ніж вивчити, що французькі теоретики й практики педагогічної освіти поклали в основу розробки навчальних проблемних ситуацій та їхній

супровід, звернемося коротко до генези проблемно-ситуативного підходу в освіті й зокрема в професійній педагогічній підготовці.

З 70-х років ХХ століття французький рух „За нову освіту”, вивчаючи феномен „самопобудова знань” (фр. *La démarche d' auto-socio-construction de savoirs*), присвятила свою дослідницьку діяльність практиці проблемних ситуацій. Так, у регіоні Іль-де-Франс під час семінарів групи було здійснені експеримент „з усунення помилкових знань” [12, с. 35-39]. Його завдання полягало в тому, аби завдяки низці невеликих навчальних ситуацій дозволи людям усвідомити, що вони були носіями знань, побудованих не достовірно. Це було доведено тим, що учасники не змогли свої знання ефектними використовувати в ситуаціях, які були запропоновані аніматорами семінару.

Французька група „За нову освіту” зосереджена на діяльності того, хто навчається, на ставленні учня до того, що його оточує, на його ставленні до знання й культури, - відзначає Президент руху О. Бассі [6, с. 20]. Саме звідси, переконана вчена, впливає важливість занурення в ситуацію, які дозволяє викликати й мобілізувати активність людини. „І це важливо зовсім не для того, щоб задовольнити деякий „доброякісний” активізм, а для того, щоб дати можливість тому, хто вчиться, схоплювати складнощі соціального й економічного життя нашого часу” [2, с. 21]. Саме цей принцип був проголошений Міжнародною лігою „За нову освіту” в 1921 році, Відзначимо, що його автори взяли за основу слова Гельвеція, який говорив про розвиток людей таке: „Нерівність їхніх здібностей завжди є наслідком відмінності ситуацій, куди помістив їх випадок” [13]. Рух „За нову освіту” кінцеві цілі існування проблемних ситуацій бачить не в тому, аби пропонувати готові методологічні „рецепти”, які дозволяють у процесі викладання подавати більш легко зміст навчального матеріалу, а в тому, аби спонукати того, хто навчається, до рефлексивної діяльності, створювати конструктивне ставлення до світу речей і людини, до її власної суб'єктності. Якщо це є істиною для дітей, то це не менш правильно й для людей, які досягли зрілого віку, утверджують члени руху „За нову освіту”. „Дорослі дуже часто привчені з самого дитинства до пасивних форм ставлення до знань і культури. Таке ставлення вони демонструють навіть тоді, коли бажають відкритися іншим концепціям і практикам для додання сенсу своїй професії, зокрема й професії вчителя”, - відзначає О. Бассі [6, с. 20]. Проте представники французької групи „За нову освіту” розглядали проблемну ситуацію лише з погляду характеру початкової діяльності того, хто навчається.

Наступним етапом у розвитку проблемно-ситуативного підходу у французькій освіті можна розглядати 80-і роки ХХ століття. У цей період активно проводилися теоретичні й практичні дослідження в математичній дидактиці. Методисти-математики, на чолі з Г. Бруссо, зайнялися розробкою теоретичних підходів процесів навчання [5]. Досягнуті результати знайшли своє пряме застосування в реалізації проблемних ситуацій, зокрема в межах діяльності Науково-дослідного інституту викладання математики. Ж. Арсак, Ж. Жермен і М. Мант розглядали проблемну ситуацію як задану величину

невирішених питань у більш-менш математизованій ситуації [14]. На їхню думку, вона націлені на те, щоб за допомогою питань, які учні ставлять собі по мірі просування у своєму дослідженні, підводити їх до імпліцитного, потім до експліцитної використання нових математичних прийомів.

У 90-х роках ХХ століття у Франції з'являються праці, у яких досліджено проблеми теорії професійного навчання. Учені прагнуть проаналізувати процеси набуття й передачі професійних компетенцій. Щоб здійснити своє завдання, вони спробували поєднати поняття й методи двох досить різних наукових підходів: психології роботи, з одного боку, дидактики дисципліни - з другого. Звертаючись до дидактики, вони зіштовхнулися з поняттям проблемної ситуації.

Про проникнення дидактичної ситуації у сферу професійної підготовки говорить П. Пастре - дослідник Національної школи мистецтв і ремесел Парижа. Теорія професійного навчання, стверджує вчений, вивчає спосіб, яким передаються, формуються й перетворюються компетенції на робочому місці. Усяка дія цього підходу починається з аналізу роботи. Саме в цьому він бачить причину, через яку професійні ситуації постають дійсно в центрі професійної дидактики: йдеться про аналіз того, як навчаються за допомогою ситуацій і безпосередньо в ситуаціях [2].

У подальшому розвитку проблемно-ситуативного підходу у французькій освіті важливу роль відіграли дослідження вчених, присвячені саморозвитку особистості. Одетта і Анрі Бассі, розвиваючи свою теорію про самосоціопобудову особистості, за основу взяли розробки таких учених:

- З. Фрейда та його психоаналіз: важливі проблеми можуть бути вирішені, якщо є роз'яснення, усвідомлення;
- К. Роджерса, який стверджував, що слід створити умови для того, щоб суб'єкт усвідомив і мобілізував свої потенційні можливості у вирішенні проблем (необхідно забезпечити довіру, емпатію, вміння доброзичливо вислухати розумові уявлення іншої людини);
- Е. Мунье про те, що людина відрізняється від індивіда тим, що вона особистість;
- К. Маркса, який стверджував, що розумові здібності людини трансформуються соціальною проблематикою й діяльністю;
- А. Валлона про фундаментальну роль соціуму в розвитку особистості;
- Ж. Піаже, який стверджує, що логічні побудови думки будуються самим суб'єктом;
- Г. Башелара та його понять про перешкоду й гносеологічний прорив [8].

У світлі цієї парадигми конструктивіст О. Бассі визначила, що в результаті включення в проблемну ситуацію розвиток особистості відбувається таким чином. Той, хто навчається, змінює свої уявлення й на основі цього відкриває, будує та створює нові; установлює взаємозв'язок між ними; розвиває в собі здібність до системного підходу; здатність мислити (самому та з іншими); виявляє в собі змінене ставлення до світу й до інших, а також інше уявлення про себе.

Говорячи про створення знання в школі й у професійній підготовці дорослих, О. Бассі виділяє спрямовуючі орієнтири для тих, хто хоче реалізувати проблемну ситуацію в процесі розвитку й дітей, і дорослих [8]. Перший орієнтир пов'язаний з несподіваною новою роллю викладача (методиста) в педагогічному процесі. Згідно з О. Бассі, його функція полягає в тому, аби стати „непотрібним”. Французька дослідниця заявляє, що внесок викладача має сенс і ефективність тільки за умови, якщо він спирається на творчі потенційні можливості кожного, хто вчиться, і на свої потенціали які не боїться продемонструвати. При цьому О. Бассі відзначає, що становище „непотрібного” вимагає від учителя великої праці до, під час і після використання проблемної ситуації в педагогічному процесі. Його робота полягає в пошуку й обробці інформації, організації навчального процесу й постійному аналізу [Там само].

Другим орієнтиром французька дослідниця називає ситуацію-безвихідь, суть якої полягає в тому, що те, яке здавалося неможливим, призводить до „вибуху” безлічі можливостей. Відмітною особливістю ситуації-безвиході є перелом світогляду. Кожна ситуація-безвихідь (або низка ситуацій) має сенс тільки в тому випадку, якщо вона заснована на тому, що призводить до зміни світогляду. У цьому й полягає будь-яке знання. При цьому важливо розробити ситуації, які є одночасно зрозумілими для всіх і здатними породити формування самосвідомості й концептуалізації в дії [Там само].

Третій орієнтир полягає у взаємодії відмінностей у багатообразній сфері залежностей, протиріч і конфліктів, яка дозволяє здійснення необхідної свободи для їхнього подолання. У зв'язку з цим О. Бассі говорить про три форми можливої діалектики. По-перше, діалектика „Я- інші”. Виходячи із запропонованих ситуацій, саме взаємодія відмінностей між уявленнями й поведінкою кожного з уявленнями й поведінкою інших стимулює та розвиває запуск безпосередньо кожним своїх когнітивних потенціалів. Цей парадокс критичної автономності набирає силу у взаємодії з іншими. Мета діалектики „Я — інші” полягає в розвитку суб'єкта автономного й солідарного [Там само].

По-друге, діалектика „Свобода - залежність”. Свобода кожною здійснюється в різноманітній сфері залежностей, протиріч і конфліктів, а також у взаємодії з іншими людьми. Цей парадокс свободи утверджується й набирає силу в зіткненні з несхожістю, відмінностями й труднощами, які її супроводжують. Мета діалектики „Свобода - залежність” - розвитку критичної й креативної свідомості.

По-третє, діалектика „Дія - Думка”. Інтеграція теорії й практики розвивається за замкнутим циклом між дією й думкою, успіхом і розумінням, протягом численних етапів формування свідомості й концептуалізації. Цей процес відбувається під час формування уявлень, постановки проблем і перших „образів дій” тих, що ініціюються тими, хто навчається; у роботі над мовленням, формулюваннями й символічними уявленнями; під час появи культурного значення, застосованого при створенні смислу. Мета діалектики „Дія - Думка” полягає в тому, аби,

виходячи з дій і в ході дій, розвивати здібності розуміти, уявляти, концептуалізувати, передбачати [2, с. 40-43].

Аналіз французької науково-педагогічної літератури, присвяченої використанню проблемно-ситуативного підходу в освіті, дозволяє дійти висновку, що названі теоретичні стратегії (зміна ролі викладача; зміна світогляду в ході вирішення проблемної ситуації; подолання протиріч у значній кількості відмінностей) становлять фундамент поняття „Проблемна ситуація”. Вони є обов'язкові при організації навчання за допомогою проблемних ситуацій.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Як показує дослідження, проблемно-ситуативне навчання розглядається французькими вченими активною формою професійної підготовки педагогічних кадрів, яка центрується на розвитку особистості вчителя, а не на трансляції готових висновків науки. На їх погляд, мета проблемно-ситуативного навчання полягає в тому, щоб навчити вчителя бути автором свого професійного розвитку протягом усього життя. Проблемно-ситуативний підхід у підготовці вчителів французькі дослідники називають ефективним засобом активізації внутрішньої діяльності людини й розглядають його як організацію навчального процесу, що базується на принципі проблемності. На їхню думку, у результаті вирішення проблемних ситуацій у вчителя відбувається творче опанування професійних знань, навичок і вмій, а також розвиток розумових здібностей. Основним поняттям цього підходу є „проблемна ситуація”, яка є організованим середовищем утворення нових уявлень і здібностей людини, її суть полягає в подоланні тими, хто навчається, перешкоди, тобто стану інтелектуальної скрути.

Звичайно, у межах однієї статті важко представити особливості розвитку проблемно-ситуативного підходу у Франції в повному обсязі, тому перспективи подальшої розробки вбачаємо у вивченні змісту, форм і методів проблемно-ситуативного навчання французьких учителів у межах педагогічної освіти.

Список літератури

1.Харченко Т. Г. Клінічний підхід до формування особистості вчителя-рефлексивного практика у Франції / Т. Г. Харченко // Порівняльно-педагогічні студії: наук.-пед. журн. - 2011. -№ 1(7). -202 с. -С. 145-152.

2.Dalongeville A. (Se) former par les situations-problèmes : Des destabilisations constructives / A. Dalongeville, M. Huber. - Lyon : Chronique Sociale, 2000. - 202 p.

3.Chautard P. La gestion des imprévus par l' exercice du jugement pédagogique / P. Chautard, M. Huber. – Rapport de recherche ENESAD, 2000. – 200 p.

4.De Vecchi G. Faire construire des saviors / G. De Vecchi, N. Garmona. – Paris : Hachette éducation, 1996. – 263 p.

5.Brousseau G. Fondement et méthodes de la didactique des Mathématiques / G Brousseau // Recherches en didactique de Mathématiques. – 1986. – Vol. 7. – №2. – P. 35-115.

6.Bassis O. Se construire dans le savoir à l'école, en formation d'adultes / O. Bassis. – Paris : ESF éditeur, 1998. – 284 p.

7. Bégyn F. La formation continue des enseignants entre discipline et établissement / F. Bégyn // Recherche et formation : L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle. – 1997. - №25. – P. 57-67.

8. Bassis H. Des maîtres pour une autre école : Former ou transformer? / H. Bassis. – Casterma Coll. : Tournai, 1978. – 169 p.

9. Meirieu Ph. Apprendre ... oui, mais comment ? / Ph. Meirieu. – Paris : ESF éditeur, 1989. – 160 p.

10. Tutiaux-Guillon N. Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie / N. Tutiaux-Guillon, A.-M. Gerin-Grataloup, M. Solonel // La Revue Française de Pédagogie : Les didactiques de l'histoire et de la géographie. – 1994. – № 106. – P. 28-37

11. Bassis H. Je cherche donc j'apprends / H. Bassis. – Paris : Messidor, 1984. – 164 p.

12. Bassis H. Dialogues sur l'Égalité / H. Bassis. – Aléas Éditeur, 1990. – 158p.

13. Гельвеций К. А. О человеке // Сочинения : в 2 т. / К. А. Гельвеций. – М. : Мысль, 1974. – Т.2. – 1974. – С. 5-568.

14. Arsac G. Problèmes ouverts et situation-problème / G. Arsac, G. Germain, M. Mantes. – IREM de Lyon, 1988. – 167p.

АНОТАЦІЯ

У статті виявлено теоретичні засади проблемно-ситуативного навчання вчителів у Франції. Розкрито поняття „проблемна ситуація”, яка є організованим середовищем утворення нових уявлень і здібностей людини, її суть полягає в подоланні тими, хто навчається, перешкоди, тобто стану інтелектуальної скрути. Представлена еволюція проблемно-ситуативного підходу в процесі педагогічної освіти у Франції.

АННОТАЦИЯ

В статье выявлены теоретические основы проблемно-ситуативного обучения учителей Франции. Раскрыто понятие „проблемная ситуация”, которая является организованной средой образования новых представлений и способностей человека, ее суть заключается в преодолении учащимися препятствия, то есть состояния интеллектуального затруднения. Представлена эволюция проблемно-ситуативного подхода в процессе педагогического образования во Франции.

SUMMARY

There have been determined theoretical basics of problem situated teachers' learning in France in the article. There has been described the term of “problematic situation” which is an organized environment of forming new ideas and personality's abilities; the essence of this environment is in students' overcoming obstacles, on other words, students' overcoming a state of intellectual hardship. Evaluation of problem situated approach in the process of pedagogical education in France has been represented.