

ГЛУХІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ВІСНИК

**ГЛУХІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 5

Глухів – 2004

ББК 74.58

В - 53

УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379

**Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.
Випуск 5. – Глухів: ГДПУ, 2004. – 134 с.**

Збірник наукових праць містить статті з актуальних проблем теорії педагогіки, дидактики, методики навчання, виховання молоді в навчальних закладах.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, вихователів, учителів, викладачів та студентів вищих навчальних закладів.

Редакційна колегія:

Головний редактор: кандидат педагогічних наук, професор Курок Олександр Іванович.

Заступник: кандидат педагогічних наук, доцент Зінченко Володимир Павлович.

Секретар: кандидат педагогічних наук, доцент Каліш Валентина Антонівна.

Члени редколегії:

Артемова Любов Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор (Київський міжнародний університет);

Васін Юрій Григорович - кандидат педагогічних наук, професор (Глухівський державний педагогічний університет);

Вашуленко Микола Самійлович - дійсний член АПН України, доктор педагогічних наук, професор (Інститут педагогіки АПН України);

Вільчковський Едуард Станіславович – доктор педагогічних наук, професор (Глухівський державний педагогічний університет);

Волошина Ніла Йосипівна – член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук, професор (Інститут педагогіки АПН України);

Давиденко Галина Йосипівна – доктор педагогічних наук, професор (Глухівський державний педагогічний університет);

Загородня Людмила Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент (Глухівський державний педагогічний університет);

Задорожна Леніна Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент (Глухівський державний педагогічний університет);

Зайцева Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент (Глухівський державний педагогічний університет);

Ковальчук Галина Василівна – кандидат педагогічних наук, професор (Глухівський державний педагогічний університет);

Курок Віра Панасівна – кандидат педагогічних наук, доцент (Глухівський державний педагогічний університет);

Семенов Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент (Глухівський державний педагогічний університет);

Сидоренко Віктор Костянтинович – член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук, професор (НПУ ім. М.П.Драгоманова);

Собко Валентина Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент (Глухівський державний педагогічний університет).

Затверджено Вченою Радою Глухівського державного педагогічного університету (протокол №3 від 12 грудня 2004 р.)

Адреса редакції: Глухівський державний педагогічний університет, вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, Сумська область, 41400

ПРОБЛЕМА МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ПЕРЕОРІЄНТАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Проблема методологічної переорієнтації педагогічної освіти розглядається крізь призму теоретичного переосмислення навчального процесу у вищих навчальних закладах у зв'язку зі зміною освітньої парадигми, висуненням на передній план гуманістичних ідей.

Ключові слова: педагогічна освіта, методологічна переорієнтація педагогічної освіти, зміст педагогічної освіти.

Здійснювані системні перетворення в сучасній загальноосвітній школі передбачають гуманізацію освіти, методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня, визнання її самобутності й самоцінності, формування компетентності учня як загальної здатності до суспільної діяльності на основі знань, досвіду, здібностей, системи цінностей, набутих у процесі навчання. У зв'язку з цим перед педагогікою вищої школи постає багато проблем, пов'язаних з професійною підготовкою вчителів, здатних забезпечити реформування шкільної освіти.

Сучасна школа потребує вчителя нового типу, який володіє високою фаховою кваліфікацією та професійною культурою, здатний об'єктивно й усебічно осмислювати педагогічні явища і факти, критично оцінювати й творчо перетворювати педагогічну дійсність, використовувати як традиційні, так і нові форми й методи роботи, розробляти й впроваджувати власні підходи до навчання і виховання учнів, дотримуючись принципу гуманізації освіти.

З означених позицій розглянемо проблему методологічної переорієнтації професійної підготовки майбутніх учителів, під якою розуміється теоретичне переосмислення навчального процесу в педагогічному вузі у зв'язку зі зміною освітньої парадигми, висуненням із периферії на передній план гуманістичних ідей та орієнтирів, пронизаних повагою до особистості студента, турботою про розвиток його сутнісних сил. Ця зміна парадигми, безумовно, повинна відбитися на спрямованості навчання майбутнього педагога, перегляду мети, принципів, системи цінностей і пріоритетів, які лежать в основі змісту педагогічної освіти.

Якими мають бути сучасна педагогіка вищої школи, нові концептуальні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів? За очевидної відсутності достатньо аргументованої цілісної концепції педагогічної освіти, співзвучної ідеям, які лягли в основу реформування загальноосвітньої школи, це питання набуває особливої актуальності.

Педагогічна освіта розглядається нами як процес і результат духовно-практичного осягнення перетворюючих і гуманістичних функцій професійних знань, спрямований на розвиток особистості майбутнього вчителя в усьому багатстві виявів її ціннісних ставлень до явищ культури, до суспільства в цілому. Адже формування і розвиток особистості школяра залежить насамперед від того, наскільки в професійному плані сформована особистість учителя.

Доводиться констатувати нерівномірний розвиток педагогіки в царині професійної підготовки майбутніх учителів і шкільної освіти. Якщо шкільна педагогіка в останні десятиліття досить динамічно розвивалась у гострих дискусіях навколо нових підходів і світових тенденцій, що дозволило закласти в Державний стандарт початкової загальної освіти перспективні ідеї щодо духовного розвитку учнів, то подібного реформування професійної підготовки в педагогічних вузах поки що не спостерігається. Педагогіка вищої школи розвивається здебільшого традиційними шляхами. Тому дедалі помітнішим стає розрив між потребами шкільної практики та усталеною системою підготовки майбутніх учителів.

У цьому зв'язку нагальними стають завдання глибокого оновлення змісту педагогічної освіти, форм її організації, технологічного забезпечення. Йдеться не про якісь часткові зміни, які здебільшого не дають бажаних результатів і лише ускладнюють

навчальний процес у вузі, а про його концептуальне переосмислення й кардинальне оновлення, подолання інертності усталеного освітнього процесу.

Яким має бути у нових умовах зміст педагогічної освіти, яка є ядром професійної компетентності вчителя? Адже зрозуміло, що освіта не тотожна обсягу засвоєної інформації, а набуті протягом навчання у вузі знання й уміння далеко не завжди є запорукою успішної професійної діяльності. Очевидно, що тут вирішальне значення має не стільки обсяг знань, скільки їх глибина й системність. Не максимум знань, а їх мобільність, гнучкість і достатність для викладання певної навчальної дисципліни в школі важливіші для майбутнього вчителя. На наш погляд, це може бути досягнуте засвоєнням знань на тому інтелектуальному й пізнавально-творчому рівні, який визначається філософською сутністю їх змісту, гуманістичними й перетворюючими функціями в суспільстві.

Школі потрібен передусім інтелігентний (знаючий, розуміючий, культурний) вчитель, здатний захопити навчальною діяльністю, викликати в учнів інтерес до знань.. Вуз же намагається забезпечити студентів найрізноманітнішою інформацією на всі випадки життя. Звідси й велика кількість дисциплін у навчальних планах, їх надмірні обсяги, що створює серйозну проблему перевантаження студентів.

Зрозуміло, що інформаційне перенасичення навчального процесу - хибний шлях. По-перше, навчальна інформація швидко застаріває, по-друге, вона просто забувається. Тому найголовніше, що має дати вуз - закласти основи методологічної культури майбутнього вчителя, розширити його кругозір, викликати інтерес до фахових знань і вмінь, озброїти методами самоосвіти і самовдосконалення. Адже й після закінчення вузу справжній вчитель ніколи не перестає вчитися. У практичній діяльності інтелігентний педагог успішніше набуває педагогічної майстерності й спроможний самостійно збагачувати фахові знання, добирати потрібну для уроків інформацію.

Отже, майбутній вчитель має не тільки оволодіти необхідними фаховими знаннями й уміннями, а й усвідомити шлях їх набуття, оволодіти принципами й методами пізнання теорії й практики своєї педагогічної діяльності. Тільки за таких умов можна виховати вчителя, здатного творчо мислити, самостійно орієнтуватися в найрізноманітніших проблемних ситуаціях педагогічної дійсності, критично їх оцінювати й оперативно знаходити шляхи подолання суперечностей, що виникають.

Удосконалення змісту педагогічної освіти неможливе без перегляду системи знань і вмінь, якими оволодівають студенти, з позиції їх професійної значущості. На наш погляд, це можна зробити, визначивши основні педагогічні вміння, потрібні вчителю, а саме: уміння виявляти рівень розвитку учня й класу загалом; ставити завдання їх подальшого розвитку з урахуванням навчально-виховної мети, здібностей дітей та їх готовності до навчальної діяльності; добирати навчальні та виховні засоби для досягнення поставленої мети; уміння визначати результати навчання й виховання, зіставляти їх з метою, знаходити причини відхилень від бажаного наслідку, коригувати навчальний процес. Виходячи з цього, можна визначити сукупність ключових знань, своєрідний педагогічний тезаурус, необхідний для забезпечення педагогічної діяльності за принципом його достатності та спрямованості на самоосвіту й саморозвиток учителя.

Якими мають бути нові концептуальні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів? Однозначно відповісти на це запитання поки що складно через недостатню теоретичну базу педагогіки вищої школи. Тому звернемось до світового досвіду, який показує, що будь-які освітні системи стають життєздатними у тій мірі, в якій вони зумовлені завданнями розвитку особистості людини, її причетності до загальнолюдських цінностей.

Незалежно від рівня засвоєння фахових знань і вмінь, учитель впливає на учнів передусім як неповторна особистість. Тому гуманізація освіти, яка полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкритті її здібностей, задоволенні різноманітних освітніх потреб, має стати провідним критерієм успішності навчального процесу у вузі, а формування творчої особистості майбутнього вчителя - основою педагогічної освіти. Цей висновок має важливе методологічне значення, оскільки націлює на

забезпечення духовного розвитку особистості майбутнього вчителя, цілісності навчального процесу у вузі.

В інноваційних технологіях сучасної загальноосвітньої школи важливе місце відводиться оцінюванню освітніх досягнень учнів. Постає запитання: Якою мірою оцінювання цих досягнень сприятиме розвитку професійних якостей студентів, гуманізуватиме навчальний процес у вузі? Зрозуміла складність цього запитання, адже йдеться про виявлення ступеня готовності студентів до майбутньої професійної діяльності. З одного боку, має оцінюватися досягнутий рівень знань і вмінь, співвіднесений з ідеальними уявленнями викладача про їх достатність для майбутнього вчителя, з другого боку - оцінювання має бути особистісно-зорієнтованим, враховувати рівень загального і фахового розвитку кожного студента, ставлення до навчання, його результативність.

На наш погляд, актуальною для оцінки рівня професійної підготовки студентів є наступна теза: рівність між студентами в оволодінні професійними знаннями і вміннями має досягатися не за рахунок однаковості знань і вмінь для всіх, а завдяки виявленню унікальності кожного з них. Адже незалежно від рівня засвоєння знань і вмінь, випускник вузу буде впливати на учнів передусім як неповторна особистість.

На перший погляд, ця теза не має ніякого відношення до професійної підготовки студентів, оскільки всі вони мають виявляти певним чином визначений рівень знань і вмінь, необхідний для виконання професійних обов'язків. Але в ній закладений важливий орієнтир для гуманізації навчального процесу у педагогічному вузі. У свою чергу це означатиме глибоку повагу до неповторності й самоцінності результатів педагогічної творчості та пізнавальної діяльності кожного студента. Така переорієнтація навчального процесу (не декларована, а реальна!) дасть змогу виявити й сформулювати в майбутнього вчителя творчу індивідуальність, неповториму "технологію" педагогічної діяльності.

На жаль, проблема творчого розвитку майбутніх учителів вирішується усе ще недостатньо. Тому доводиться спостерігати, як духовні цінності, фахові знання стають відчуженими для частини студентів, не перетворюються у їхні внутрішні надбання, не спонукають до самовдосконалення, задоволення художніх потреб та інтересів, самореалізації у педагогічній діяльності.

Принципово важливо, щоб процес професійного становлення студентів по можливості моделював педагогічну діяльність учителя, озброював їх первинним досвідом практичних відносин у царині обраної професії. Слід ознайомлювати студентів з справжніми, а не „міфологізованими" реаліями шкільної освіти, надавати їм можливість бачити навчання в школі не тільки таким, яким воно повинно бути, але й таким, яким воно є насправді.

Оскільки головною для вчителя є діяльність педагогічного спілкування, таке саме спілкування має визначати навчальні стосунки викладача і студентів. Тут уміння вислухати студента, відчутти його настрій, мотиви поведінки, зрозуміти його позицію, вважати її такою ж самоцінною, як і свою власну, є необхідною умовою створення творчої атмосфери на заняттях. Поза міжособистісним спілкуванням викладача і студентів, яке дає можливість реалізувати їхню людяність, індивідуальність і неповторність, така атмосфера виникнути не може.

Навчально-практична діяльність студентів має значні резерви щодо розвитку їх творчого потенціалу. Йдеться про піднесення ролі особистісного ставлення до змісту знань і процесу їх набуття, необхідність виявлення кожним студентом особистісного смислу знань; рефлексивний підхід до навчально-педагогічної діяльності; перехід від метафізичного до діалектичного рівня викладання; осягнення педагогічної дійсності не тільки на методичному, а й методологічному рівні.

Розглянута проблема методологічної переорієнтації професійної підготовки майбутніх учителів засвідчує її важливість для подальшого розвитку педагогічної освіти в Україні, її теоретичного переосмислення в контексті нових ідей і тенденцій в професійній освіті, розробки нових освітніх технологій. Переконані, що гуманізувати навчальний процес у школі зможе тільки той учитель, який відчув на собі особистісно-зорієнтоване ставлення до

себе протягом навчання у вузі. На жаль, ця проблема ще чекає свого не тільки практичного, а й теоретичного вирішення.

Резюме

Проблема методологической переориентации профессиональной подготовки будущих учителей рассматривается сквозь призму теоретического переосмысления учебного процесса в связи с изменением образовательной парадигмы, выдвиганием на передний план гуманистических идей.

Ключевые слова: педагогическое образование, методологическая переориентация педагогического образования, содержание педагогического образования.

Summary

The problem of methodological transorienting of the intending teachers' training connected with the changes in the educational paradygm and stressing the humanistic ideas is investigated.

Key words: pedagogical education, methodological transorienting of the pedagogical education, pedagogical education contens.

УДК: 378. 012

М.С.Янцур

РЕАЛІЗАЦІЯ ВЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті розглядаються теоретико-методичні підходи до реалізації профорієнтаційної спрямованості вчителями початкової школи в процесі класної і позакласної роботи. Розкрито зміст, форми і методи профорієнтаційної роботи з учнями початкових класів.

Ключові слова: профорієнтаційна спрямованість, професійна просвіта, діагностика, активізація, виховання, початкова школа.

Проблема підготовки учнів національної школи України до свідомого вибору професії постійно перебуває в центрі уваги нашої держави. Про це свідчать Закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про вищу освіту” та ряд інших державних документів [6;8], згідно яких розпочато створення відповідної системи професійної орієнтації учнівської молоді як складової ланки всього навчально-виховного процесу у школі. Крім того, як зазначено в проекті Державного стандарту освітньої галузі “Технологія”, забезпечується створення умов для професійного самовизначення учнів, у процесі якого вони ознайомлюються зі світом професій, пізнають себе, свої можливості і здійснюють обґрунтований вибір професії з урахуванням власних здібностей, уподобань та інтересів. [2]. Тому виходячи з мети, принципів, функцій і завдань профорієнтації, які розкриті нами в ряді публікацій [3; 4; 5 та ін.] та вікових особливостей дітей профорієнтаційна робота в початковій школі виділяється в окремий етап, який умовно називається *пропедевтичним*.

Розглядаючи профорієнтаційну спрямованість у початковій школі необхідно врахувати, що молодші школярі характеризуються малою диференціацією сприймання, яке тісно пов’язане з діями, практичною діяльністю та емоціями. У них слабо розвинута довільна увага, особливо її стійкість. Вони конкретно мислять, мають нахили до механічного запам’ятовування та недостатньо розвинуті вольові якості, імпульсивний характер; капризні, уперті, довірливі, допитливі. У цьому віці з’являються такі важливі новоутворення, як довільність уваги, внутрішній план дії, рефлексія. Вибір професії здійснюється на рівні

рольової гри через інтерес до зовнішньої її сторони. Але, як показують дослідження багатьох вчених [7,13,15;16 та ін.], приблизно у 30% учнів стійкі професійні інтереси до обраної у майбутньому професії сформувалися вже у початковій школі. Діти орієнтуються в основному на професії, з якими пов'язані визначальні події в житті суспільства. Відбувається активне засвоєння суспільно цінних орієнтацій. Формою прояву інтересу до професії у молодших школярів є індивідуальна чи колективна гра. З цього випливає, що в цей період вчителями має проводитись підготовча робота з профорієнтації, тобто необхідно забезпечити готовність кожного учня до наступного свідомого професійного самовизначення. Досягнення цієї мети відбувається в процесі реалізації відповідного змісту профорієнтаційної спрямованості у початковій школі. На основі системного аналізу нами було визначено наступні елементи цієї роботи:

- ознайомлення дітей з рядом масових професій, які доступні їх розумінню і охоплюють всю багатогранність професійного світу;
- формування поваги до трудівників, емоційно забарвленого позитивного ставлення до певних видів трудової діяльності, суспільно визнаних трудових цінностей;
- формування інтересу до пізнання своєї особистості; розвиток самосвідомості, розуміння себе, свого місця в суспільстві;
- діагностика і розвиток індивідуальних здібностей учнів в навчально-трудої та ігровій діяльності;
- формування реалістичного погляду на світ праці, його значення для конкретної людини і суспільства в цілому, впевненості у своєму майбутньому;
- проведення консультацій з батьками стосовно розвитку дітей, залучення їх до самостійної пізнавально-трудої діяльності;
- формування початкових загальнотрудових умінь і навичок, здатності до взаємодії з іншими в процесі різних видів діяльності;
- виховання загальної культури праці через залучення до посильних видів продуктивної трудової діяльності.

На даному етапі цієї роботи результатом має бути сформоване у молодших школярів позитивне ставлення до праці, себе, суспільства, професійної діяльності і навколишнього середовища. Тому можна передбачити, що реалізація профорієнтаційної спрямованості у початковій школі відбувається за рахунок таких компонентів системи профорієнтації, як професійна просвіта, попередня професійна діагностика, професійне виховання та частково професійної активізації і професійної консультації, які детально розкриті нами в ряді публікацій [3;4;5;14 та ін.]. При цьому в кожному зазначеному компоненті використовуються професіографічні матеріали, які повинен вміти знаходити вчитель і застосовувати їх у своїй роботі з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей початкових класів. Так як основною особливістю цих учнів є ігрова діяльність, яка переростає в навчальну, то під час проведення профорієнтаційної роботи перевага має надаватися активним формам і методам: сюжетно-рольовим іграм; екскурсіям; іграм-вправам, іграм-змаганням, шарадам, кросвордам, ребусам, загадкам і т.п. Зрозуміло, що їх необхідно поєднувати і з традиційними методами, широко використовуючи технічні засоби навчання - звукозаписи, діа-, відео-, кінофільми, включаючи й інтерактивне, що дозволяє залучати учнів до діяльності або окремих дій, які відбуваються на екрані. Обираючи відповідні форми і методи профорієнтаційної роботи, вчителю необхідно враховувати, що вона повинна бути невід'ємною складовою навчально-виховного процесу в початковій школі. З метою перевірки висунутого припущення нами було проведене відповідне дослідження.

Реалізація профорієнтаційної спрямованості вчителями початкових класів, як свідчить аналіз практики їх роботи, в різній мірі здійснюється на уроках з усіх предметів та позакласних заходах. Найкраще в цій роботі реалізується *професійна просвіта* учнів і, в першу чергу, за допомогою подання відповідного профінформаційного матеріалу. На жаль, у масовій практиці рівень профорієнтаційної спрямованості уроків не відповідає вимогам науково-технічного і соціального прогресу, що не дозволяє повною мірою використати всі

можливості занять для вирішення профорієнтаційних завдань. Тому з метою підсилення такої спрямованості всіх навчальних дисциплін вчитель повинен уміти проводити відбір профорієнтаційного матеріалу до уроків з урахуванням наступних критеріїв: доступність, комплексність, науково-практична значимість, оптимальність, органічний взаємозв'язок з навчальним матеріалом, системність, психолого-педагогічна доцільність, забезпеченість відповідними дидактичними засобами і відповідність вимогам економіки країни.

Як показують наші дослідження, профпросвіта в навчальному процесі має проводитися вчителями з дотриманням певних умов:

– зв'язок профорієнтаційного матеріалу з темою уроку, поглиблення його науковості, політехнічної спрямованості, практичної значимості, зв'язку з життям;

– вивчення матеріалу з профорієнтації на основі активного пошуку, створення проблемних ситуацій;

– забезпечення наступності і систематичності у формуванні профорієнтаційних знань і вмінь;

– включення інформації з різних сфер трудової діяльності людей, представників професій свого регіону, спираючись при цьому на принцип міжпредметних зв'язків;

– поєднання профорієнтаційних відомостей з практичною пробою сил на уроках, в гуртках, секціях, клубах, спеціалізованих школах (музичних, художніх тощо) і т.п.

У процесі спеціально організованої дослідницької роботи, враховуючи всі ці критерії та умови, вчитель проводить профорієнтаційну роботу з молодшими школярами. Так, після вивчення на уроках математики одиниці маси “кілограм” учням ставилося завдання: провести спостереження за роботою продавця продуктового магазину і з'ясувати, з чим і як він працює, чи спілкується з людьми, які знання йому необхідні. Потім на уроках трудового навчання діти під керівництвом учителя виготовляють макети терезів, ваг, товарів, грошей із різних матеріалів. Після цього проводилася гра, де вчитель розподіляв ролі, які виконували учні по черзі за бажанням протягом уроку. У грі були задіяні всі школярі разом з учителем. По закінченню гри проводився аналіз діяльності «продавців» і з'ясовувалося, хто краще виконав цю роль. Така форма профпросвіти дала можливість не тільки сформувати в учнів уяву про конкретну професію, але й усвідомити професійно важливі якості, необхідні людям даної професії.

Домінуючу роль у реалізації профорієнтаційної спрямованості відіграє трудове навчання, програмою якого для початкових класів передбачено формування в учнів потреби в праці, доступних уявлень про трудову діяльність дорослих, про професії і виробництво, виховання поваги до праці людей [9]. Профорієнтаційна спрямованість навчального процесу обумовлена тим, що безпосередньо праця і знання про неї є важливим засобом інформації про професії. Особливо важливим тут є те, що в процесі трудового навчання учні можуть практично перевірити свої інтереси, нахили, здібності, придатність до тієї чи іншої трудової діяльності. Дуже важливо також створювати в процесі трудового навчання необхідні можливості для формування у школярів мотивів вибору професії, які відповідають потребам держави і власним бажанням та здібностям. Любов до праці і бажання трудитися можна виховати тільки у праці, якраз тому приблизно 80% часу на уроках трудового навчання відводиться на виконання трудових завдань. У процесі проведеної нами дослідницької роботи вчитель, складаючи план-конспект уроку відповідно до раніше розробленого плану профорієнтаційної роботи, висував відповідну мету і включав до нього профорієнтаційний матеріал. Це було, як правило, знайомство з визначеною професією, інструментом, технологією виробництва, навчання певних трудових операцій і прийомів, виховання професійно важливих якостей, вивчення школярів за раніше наміченим планом чи поєднання всіх цих завдань.

На уроках трудового навчання учні I-IV класів працюють з різними матеріалами (папером, картоном, природними матеріалами, фольгою, дротом, деревиною, фанерою, пластмасами, тканинами, волокнистими матеріалами тощо), засвоюють доступні їм операції та прийоми їх обробки. Вони вчать вирішувати завдання технічного і технологічного

характеру, визнають про одержання і застосування різних матеріалів, про їх значення в житті людини, знайомляться і вчать користуватися найпростішим інструментом для виконання тих чи інших технологічних операцій, а також з відповідними професіями. У профорієнтаційному плані бажано, щоб практична частина уроку була пов'язана з працею людей даної професії. Так, у нашому дослідженні під час вивчення розділу “Тканини і волокнисті матеріали”, діти, виконуючи нескладні викройки, знайомилися з професією закрійника; виконуючи різноманітні шви, пришиваючи гудзики, роблячи дрібний ремонт одягу — з професією кравця.

При роботі з будівельним конструктором вчителі формували у школярів знання про будівельні професії, їх важливість і необхідність, зміст праці людей, пов'язаних з будівництвом, навчали моделювати будівельні об'єкти. Ці роботи допомагали розвивати у дітей технічне мислення, просторову уяву, творчі здібності, виховували повагу до будівельників. Завдання, які виконувалися у роботі з технічним конструктором, дозволили вчителям познайомити дітей з основами машинознавства і електротехніки та відповідними професіями цих галузей, розвивали технічні здібності, виховували любов до техніки, формували вміння розбиратися в нескладних технічних пристроях тощо. У процесі вивчення розділу “Сільськогосподарська праця” відбувалося ознайомлення дітей з основами сільськогосподарського виробництва. На заняттях учні доглядали за рослинами, проводили досліди з вирощування квітів, овочевих культур, кімнатних рослин тощо. Працюючи на пришкольній садибній ділянці, школярі розрихлювали ґрунт, прополювали бур'яни, слідкували за ростом рослин, бачили результати своєї праці і вчилися її цінувати. Вчитель, виконуючи одне з основних профорієнтаційних завдань по вихованню в учнів господарського ставлення до землі і прагнення примножувати її багатства, сформував у них правильну уяву про працю в сільському господарстві, навчав радіти за результати своєї праці. Тому всі роботи були організовані так, щоб діти могли виростити відповідні рослини, зібрати урожай, підрахувати і зберігати його. І як показали наші спостереження, цікавість дітей до праці в таких випадках помітно посилюється, виникає бажання продовжувати працювати з рослинами, доглядати за ними. Таким чином відбувалася реалізація профорієнтаційної спрямованості занять з трудового навчання.

Профспівіта вчителями початкових класів спрямовувалася, перш за все, на ознайомлення дітей з професіями їх батьків, рідних. Проводилося не тільки обговорення цих професій у класі, але й організовувалися екскурсії на підприємства і в організації, безпосередньо на робочі місця, де працює тато чи мама, дідусь або бабуся учня. Їх запрошували в школу на класні часи, де розповідали про свою роботу, дарували, по можливості, продукцію своєї праці. При цьому створювалася атмосфера довіри, розповідь проходила широко, правдиво, емоційно, що виховувало у дітей повагу до людей цих професій.

Дуже добре зарекомендувала себе така форма роботи, коли бібліотекар знайомив школярів з фондом шкільної бібліотеки про різні професії і людей праці, демонстрував книжки, розповідав про свою професію. Потім він пропонував їм розшукати в домашній бібліотеці дитячу літературу про різні види трудової діяльності і принести її до школи для оформлення виставки книг на відповідну тему. Старі книжки діти ремонтували на уроках трудового навчання і гурткових заняттях. Під час виставки діти знайомили своїх друзів з прочитаними і відреставрованими книжками, рекомендували їх прочитати іншим, переконували, що якраз з цих книжок вони зможуть дізнатися багато цікавого і корисного про різні професії і спеціальності. Використання різноманітних форм і методів професійної співіти сприяло активізації діяльності учнів у вивченні світу професій, що вимагало від учителя вміння проводити пошук відповідної професіографічної інформації, робити її відбір і систематизацію згідно загальноприйнятої класифікації професій та оформляти у вигляді інформаційних професіограм для молодших школярів. Цьому у певній мірі сприяв підготовлений нами відповідний навчальний посібник [17] та ряд професіографічних

довідників-путівників [10;11] і більше 500 професіографічних карток в друкованому та електронному варіантах.

Реалізація профорієнтаційної спрямованості будується на комплексному підході, яким передбачається проведення попередньої професійної діагностики індивідуальних особливостей молодших школярів. У початкових класах вона пов'язана з вивченням особистості учня в сім'ї і школі з використанням доступних для вчителя методів. У нашому дослідженні вчитель в процесі бесід з дітьми, їх батьками та іншими членами сім'ї, спостереження за учнем вдома під час відвідувань з'ясовував – склад сім'ї, професії і спеціальності батьків, їх освіту, посаду, яку вони займають; характер впливу сім'ї на школяра, рівень розвитку навичок самообслуговування, участь в домашній праці, ступінь самостійності у виконанні домашніх навчальних завдань; справу, якій намагаються навчити вдома, ким хочуть бачити батьки свою дитину в майбутньому і чому та інше. Вивчення особистості учня в школі проводилося за допомогою різноманітних методів: спостереження за навчально-трудовою діяльністю дітей, аналіз результатів цієї діяльності, в першу чергу, трудових завдань, опитування школярів, (усне і письмове, індивідуальне і фронтальне): бесіди, анкетування і т.п. Така робота сприяла отриманню інформації про успішність учнів, їх ставлення до навчання і окремих предметів; про процес розумового (увага, пам'ять, мислення, уява, здібності) розвитку дитини від класу до класу та формування у них відповідних загальнотрудових якостей (громадська та трудова активність, відповідальність, ставлення до праці і людей праці (фізичної і розумової), сумлінність, ініціативність, старанність, акуратність, дисциплінованість, організованість, наполегливість та ін.); задатки до різних видів діяльності (організаційні, комунікативні, артистичні, музичні, художні, практичні і т.п.); улюблені заняття у вільний час (праця, ігри рухливі чи тихі, моделювання, малювання, заняття музикою, прогулянки на природі чи по місту і т.д.); переважаюче коло спілкування (батьки, дорослі, однолітки, друзі) та ін. Результати вивчення особистості школяра вчителі систематизували і заносили в спеціальний щоденник або діагностичну профорієнтаційну карту, які побудовані на основі відповідної концепції системно-структурного розуміння особистості. У нашому випадку використовувалася діагностична карта особистості, яка розроблена на основі функціонально-динамічної структури особистості і описана нами у відповідній літературі [5,12,14;18 та ін.].

Отримані таким чином дані допомогли вчителям планувати і організувати роботу з реалізації профорієнтаційної спрямованості з учнями на основі її гуманізації та диференціації, уникаючи обезусоблення, зрівнялівки, дозволяючи своєчасно виявляти і розвивати творчих і обдарованих дітей. Результати профдіагностики використовувалися для активізації бажань школярів до самопізнання і самовдосконалення. При цьому не тільки вивчалися особистісні властивості учнів, а проводилася діагностико-корекційна робота з ними у підготовці їх до свідомого вибору майбутньої професії шляхом спрямованого формування у них необхідних професійно важливих якостей. Профдіагностика проводилася систематично на основі спільної співпраці вчителя зі шкільним психологом і учнем та його батьками. Використовуючи її результати будувалася і профконсультаційна робота як з учнями, так і їх батьками. Хоча в основному її проводив практичний психолог але елементи її використовували в своїй роботі і вчителі, спираючись на наші розробки [5;12;14;18 та ін.]. Все це сприяє підготовці молодших школярів до професійного самовизначення, яке вони здійснюють по закінченню основної школи.

Вивчення особистості школярів тісно пов'язувалося з їх вихованням і розвитком. Оскільки профорієнтаційна робота є органічною складовою частиною навчального процесу, то в першу чергу вчителі спрямовували її на виховання у дітей стійкого інтересу до потрібних суспільству професій, які відповідають особливостям кожної людини. Наявність інтересу до праці і готовність працювати є одним з найважливіших показників зрілості особистості. Тому виховання молодших школярів в праці, в колективі є основою їх подальшого свідомого професійного самовизначення. Враховуючи особливості учня, вчителі за допомогою відповідних прийомів розвивали наявні задатки, згладжували негативні риси

характеру і т.д. Деякі діти, як було виявлено в процесі попередньої профдіагностики, мають добре виражені нахили, але у більшості школярів вони приховані або і зовсім відсутні. Вчителі, виявивши задатки, вказували на них дитині та її батькам, допомагали в розвитку і формуванні нахилів та здібностей. Таке виховання і розвиток вчителі здійснювали на всіх уроках і в позаурочний час шляхом безпосереднього впливу на учня, а також через його товаришів і батьків.

Важлива роль в реалізації профорієнтаційної спрямованості з молодшими школярами в нашому дослідженні відводилася позакласній роботі як початковому етапу професійної активізації учнів, зміст і методика якої розкрита нами у відповідному посібнику [1]. Діти цього віку на гурткових заняттях з цікавістю займаються виготовленням виробів з паперу і природного матеріалу, з технічним і будівельним конструктором, ліпленням, пошиттям м'якої іграшки, вишиванням і т.п. Але цей інтерес не тривалий, тому, плануючи позакласну роботу, потрібно урізноманітнювати її, робити цікавою для дітей. У нашій роботі вчителями використовувалися такі заходи, як свята, ігри, олімпіади, конкурси, зустрічі з представниками професій, видатними людьми, ветеранами праці, екскурсії тощо. Вчителі практикували завдання групам, окремим школярам, які пов'язані зі збором відомостей про підприємства і організації міста, про різні види трудової діяльності людей, професії, які потім оформлялися в альбоми, виставки, стенди. Діти в позаурочний час разом з учителем оформляли куточок природи, календар природи і праці, займалися виготовленням дидактичних ігор, а інколи і самостійно виконували типові завдання, які наведені в методичних рекомендаціях до уроків праці та гурткових занять і які добирали учні у відповідності з їх інтересами; працювали з конструктором. Вчителі цікаво організовували позакласні заходи, добре планували заняття гуртків і груп за інтересами, що сприяло розвитку здібностей дітей, їх творчої активності, допомагало краще пізнати трудову діяльність людей, формувати вміння виготовляти вироби своїми руками, виховувало у них почуття радості за виконану роботу, бажання працювати та інші якості, які необхідні для людини будь-якої професії. Позакласні заняття, як показали наші спостереження, дуже цінні: діти працюють за власним бажанням, у відповідності з інтересами, а це приносить дитині багато радості, задоволення, сприяє розвитку індивідуальних здібностей, що врешті виховує стійкий інтерес до праці і сприяє впровадженню його в режим дня учня, перетворюючи його в свідому життєву необхідність.

Таким чином, проведене нами дослідження підтвердило припущення про те, що вчителями початкової школи успішно реалізується профорієнтаційна спрямованість навчального процесу через професійну просвіту, попередню професійну діагностику, професійне виховання, а також – професійну активізацію і професійну консультацію, які ґрунтуються на основі професіографії. При цьому необхідно підкреслити, що вся робота з профорієнтації молодших школярів має проводитись з урахуванням не тільки вікових особливостей дітей, але й останніх досягнень психолого-педагогічної науки. Дослідження також показало, що більшість вчителів не підготовлені до цієї роботи, вважаючи її не основною, другорядною. Тому для кращого розуміння психолого-педагогічних проблем профорієнтації нами розроблено і введено в навчальний процес підготовки вчителів початкової школи предмет “Психолого-педагогічні основи профорієнтаційної роботи в закладах освіти”, який читається на V курсі. У процесі курсу вивчаються питання науково-теоретичних основ профорієнтації, психологічних основи професійного самовизначення особистості, системи профорієнтації учнівської молоді (завдання, функції, фактори, компоненти, етапи, умови і т.д.), класифікації професій та їх опису (елементи професіографії), професійної просвіти та методики її проведення в початкових класах, попередньої професійної діагностики та методів її здійснення з молодшими школярами, елементи профактивізації, профконсультації, професійного виховання та методики їх реалізації в молодших класах. На вивчення цього курсу виділено 22 години лекційних і 32 години лабораторно-практичних занять та 27 годин самостійної роботи. Але, як показує практика вивчення цього курсу протягом 2-х років в Рівненському державному

гуманітарному університеті, його доцільно читати в VII чи VIII семестрі, що дозволить студентам уже під час педагогічних практик реально реалізовувати профорієнтаційну спрямованість в молодших класах, закріплюючи і розвиваючи набуті знання і вміння з даного предмету. Тому доцільно дослідити глибше проблеми змісту та методики підготовки вчителів початкової школи до реалізації профорієнтаційної спрямованості навчального процесу в умовах реформування вищої освіти.

Література

1. Войтко А.І., Янцур М.С. Професійна активізація молоді на основі професійних проб. Методичний посібник. – Рівне: МПУ ДЦЗ, МОУ РДПІ, 1996. – 55 с.
2. Державний стандарт освітньої галузі “Технологія”. // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – № 4. – С. 4-7.
3. Зінченко В., Павлютенков Є., Тименко М., Янцур М. Концепція профорієнтації учнівської молоді // Психолого-педагогічні новини. Інформ. бюлетень АПН України. – 1994. - №3.
4. Зінченко В.П., Янцур М.С. Теорія і практика розбудови системи професійної орієнтації в сучасних умовах // Оновлення змісту і методів психології освіти та професійної орієнтації: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського педінституту. Вип. 4. – Рівне: РДПІ, 1998. – С. 4 - 15.
5. Клімов Г.І., Седляр І.О., Янцур М.С. Професійна орієнтація і методика профорієнтаційної роботи (практикум) / Наук. ред. М.С.Янцур – К.: МПУ ДЦЗ, МОУ РДПІ, 1995. – 180 с.
6. Концепція державної системи професійної орієнтації населення. Схвалена Постановою Кабінету Міністрів України від 27 січня 1994 року, №48 // Людина і праця. – 1994. - № 4. – С. 22-29.
7. Павлютенков Е.М. Управление профессиональной ориентацией в общеобразовательной школе. – Владивосток: Изд-во ДГУ, 1990. – 176 с.
8. Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – К., 1995. - № 15. – С. 2-7.
9. Програма середньої загальноосвітньої школи 1-4 класи. Трудове навчання. – К.: Освіта, 1998. – С. 154 – 186.
10. Професії зв'язку та транспорту. / Автори-укладачі М.С.Янцур, Г.І.Клімов. – Рівне: РОЦПОН, 1995. – 41 с.
11. Професії легкої та харчової промисловості. / Автори-укладачі М.С.Янцур, О.Г.Смірнова. – Рівне: РОЦПОН, 1996. – 39 с.
12. Профессиональная консультация школьников. Метод. рекомендации для учителей и студентов. / Н.С.Янцур, В.И.Вангрет. – Рівне: РДПІ, 1988. – 67 с.
13. Профорієнтаційна робота із школярами. Метод. посібник для вчителів. / За ред. М.П.Тименка. – Рівне: РОІУВ, 1992. – 130 с.
14. Профорієнтаційна робота в школі. Методичний посібник. / Автор-укладач М.С.Янцур. – Рівне: МПУ РОЦПОН, РДПІ, 1993. – 41 с.
15. Сазонов А.Д., Симоненко В.Д., Аванесов В.С. и др. Профессиональная ориентация учащихся. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
16. Чистякова С.Н., Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников. Организация и управление. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
17. Янцур М.С. Основи професіографії (практикум). – К.: МПУ ДЦЗ, МОУ РДПІ, 1996. – 223 с.
18. Янцур М.С. Професійна психодіагностика (практикум). – К.: МПУ ДЦЗ, МОУ РДПІ, 1995. – 160 с.

Резюме

В статье рассматриваются теоретико-методические подходы к реализации профориентационной направленности учителями начальной школы в процессе классной и внеурочной работы. Раскрыто содержание, формы и методы профориентационной работы с учащимися начальных классов.

Ключевые слова: профориентационная направленность, профессиональное просвещение, диагностика, активизация, воспитание, начальная школа.

Summary

The article deals with the problems of theoretical-methodical points of view to the realization of professional direction by the teachers of primary school during the class and out-of-class work with Infants and Juniors.

Key words: professional directions, diagnostics, activation, education, primary school.

УДК 371.135

І.П.Ящук

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Формування індивідуальності студента – складний, довготривалий процес. Важливими умовами якого виступають: знання викладачем сутності індивідуальності студента; знання про властивості та функції процесу професійної підготовки; врахування основних закономірностей розвитку індивідуальності; достатній рівень розвитку особистісного та індивідуального компонентів професійної компетентності викладача вузу.

Ключові слова: індивідуальність студента, позиції студента, позиційно-ситуативний підхід, сфери розвитку особистості.

Сучасна система освіти покликана сприяти реалізації основних завдань соціально-економічного та культурного розвитку суспільства. Виникнення інформаційних, проектних, проблемних, комунікативних та інших освітніх технологій призвело до розвитку нових підходів до реалізації передових педагогічних ідей. Надзвичайно гостро постає питання підготовки майбутніх педагогів, які були б здатні до розв'язку нових освітніх завдань. При цьому актуальною є проблема формування індивідуальності майбутнього педагога.

Умовам та особливостям формування індивідуальності студента присвячені праці сучасних науковців: Кременя В.Г., Гончаренка С.У., Зязюна І.А., Насімчук А.С., Пехоти О.М., Ничкало Н.Г., Бега І.Д. та інших.

Однак, позиційно-ситуативний підхід в процесі формування індивідуальності майбутнього педагога має місце для розгляду та обґрунтування.

Процес формування та розвитку індивідуальності студента – довготривалий процес. Сутність навчання людини полягає в постійному розвитку її як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності та індивідуальності. Зміст формування індивідуальності майбутнього педагога полягає в тому, щоб не тільки забезпечити розвиток сфер його психіки, сформувати палітру професійно значущих якостей та властивостей психіки та особистості, але й зробити процес самовдосконалення суттю всієї його подальшої життєвої діяльності, привити професійну та життєво значущу спрямованість свого існування на подальший прогрес. Такий погляд на індивідуальність студента як на мету навчання вимагає якісної перебудови процесу професійної підготовки майбутнього педагога. В цьому закладена основна мета нашого наукового пошуку. Теоретичну основу реалізації цієї ідеї можна представити у вигляді концептуальних положень, які розкривають головні напрями дослідження.

В основі нашої концепції знаходиться обґрунтована нами категорія „індивідуальність студента - майбутнього педагога”. Ця наукова категорія являє собою сплав, єдність сфер психіки: інтелектуальної, мотиваційної, волевої, емоційної, практичної, екзистенційної та сфери саморегуляції з притаманними віковими особливостями розвитку [1, 2]. Індивідуальність студента, майбутнього педагога, характеризується розвитком професійно значимих компонентів психічних сфер, які відрізняються від індивідуальності будь-якого іншого суб'єкта. Розвиток сфер психіки можливий тільки за такої діяльності, яка активізує психічні функції. Мова йде про вплив не на пізнавальні процеси, що характерно для традиційного підходу до навчання. Для формування майбутнього педагога важливі впливи на сфери, яким довгий час приділялась не достатня увага: – екзистенціальна, регулятивна, емоційна. Розвиток цих сфер в єдності з іншими та формування професійно важливих компонентів цих сфер у майбутніх вчителів повинно стати однією із цілей їх професійної підготовки. В цьому ми передбачаємо перше концептуальне положення. Професійна підготовка як цілеспрямований процес буде забезпечувати розвиток індивідуальності педагога, якщо мета буде спрямована не тільки на формування професійних знань та умінь, а й професійно важливих якостей і властивостей психіки студента. Організація такої підготовки повинна будуватися на принципах, що відображають закономірності розвитку сфер індивідуальності, закономірності професійно значимих новоутворень, а технології професійної підготовки повинні відповідати меті формування індивідуальності [3].

Яким повинен бути процес професійної підготовки щоб забезпечити активне функціонування перерахованих сфер? За яких психолого-педагогічних умов можливе формування цілісної індивідуальності студента?

В якості основних умов ми виділяємо такі:

1. Знання викладачем сутності індивідуальності майбутнього педагога.
2. Знання про властивості та функції процесу професійної підготовки.
3. Врахування основних закономірностей розвитку індивідуальності в процесі професійної підготовки.
4. Достатній рівень розвитку особистісного та індивідуального компонентів професійної компетентності викладача вузу.

Визначені психолого-педагогічні умови становлять друге концептуальне положення.

Важливо зазначити, що сформованість компонентів індивідуальності буде достатньою в тому випадку, якщо у студента вироблена певна позиція. Термін „позиція” в педагогіці виражає ставлення людини до професії, до професійної діяльності, до себе як до педагога: впевненість у виборі професії та в тих поглядах на професійну діяльність, які визначають стиль діяльності [3].

Студент в процесі професійної підготовки під впливом різних факторів та за певних умов здатен займати (або виробляти, формувати) ті чи інші позиції. Це ще одне із концептуальних положень, що вимагає розшифрування. Ми вважаємо, що позиція людини з часом змінюється: чим більший досвід людини в певній діяльності, спілкуванні, тим частіш переоцінюються її погляди, відношення до себе та до інших. Отже, динамічність позиції дає підстави вважати, що вплив на неї в певній ситуації дозволить сформувати або розвинути певні її складові.

В навчальній діяльності виділяють дві основні позиції – об'єкт та суб'єкт діяльності. Зазначимо, що С.Л.Рубінштейн, Б.Г.Ананьєв пов'язували позицію суб'єкта діяльності з індивідуальністю людини.

При формуванні індивідуальності студента важливо співвіднести відомі позиції людини з психічними властивостями та якостями, що дозволить використати характеристики позицій і в процесі формування індивідуальності, (як стратегічна мета), і в діагностиці (як критерії розвитку індивідуальності студента).

Ми виділяємо три основні позиції студента: той, кого навчають; той, який навчається; той, хто навчає. Перша позиція характеризує студента як людину самотійну, в якій розвинена уява про свої можливості, проте слабо виражені мотиви досягнення в навчанні та

в професійній діяльності, слабо розвинені здібності самоаналізу, рефлексивні процеси, такий студент не вдається до вибору змісту і способів діяльності, до прийняття свого рішення.

Друга позиція характеризується розвитком екзистенційної, само регуляційної, емоційної сфер, що дозволяє студенту обирати шляхи саморозвитку, приймати рішення в окремих ситуаціях.

Третя позиція виражає спрямованість студента на оволодіння педагогічною майстерністю, на саморозвиток професійно важливих компонентів сфер індивідуальності.

Формування позицій тісно пов'язане з розвитком індивідуальності студента, та навпаки - формування індивідуальності студента сприяє становленню певних позицій. Основою цих процесів є задоволення певних потреб. Виникає питання: які потреби повинні з'являтися в студентів в процесі їх професійної діяльності, та яким чином їх забезпечити? Потреби визначаються видами діяльності, в які включаються студенти, - це навчальна та навчально-професійна діяльність. Яким же чином викликати ці потреби та забезпечити їх позитивне задоволення? Відповідь на це питання можна знайти в установках, сформульованих Д.Бьюдженталем:

1. Людина як єдине ціле переважає суму своїх складових.
2. Людське буття розгортається в контексті людських стосунків.
3. Людина має вибір. Вона не є пасивним спостерігачем, а створює свій досвід.
4. Людина інтенціональна, тобто, звернена в майбутнє, в її житті є мета, цінності [4].

Становлення позиції вчителя відбувається в процесі навчально-професійної діяльності студентів. Це сприяє прояву самостійності в педагогічній діяльності. Однак, можливе при дотриманні певних умов, в певних ситуаціях при активізації саме екзистенційної, регулятивної, емоційної сфер. В цьому ми вбачаємо ще одне концептуальне положення.

Позиційно-ситуативний підхід до формування індивідуальності майбутнього педагога в процесі професійної підготовки полягає в тому, що розвиток індивідуальності студента можливий при переході з однієї позиції на іншу в умовах спеціально створених ситуацій. Підхід, що ґрунтується на понятті „ситуація”, останнім часом знаходить відображення як в теорії, так і в практиці навчання. Використання ситуацій, як педагогічного засобу, виражає тенденцію розвитку гуманістичної освіти до реалізації психологічних закономірностей, що забезпечує сутність гуманістичної спрямованості навчання. В зв'язку з цим, як справедливо зазначають сучасні науковці, орієнтація освіти на розвиток особистості передбачає особливий тип педагогічної діяльності. Її суть в тому, що педагог має справу із специфічним видом досвіду, який необхідно передати вихованцеві - з досвідом особистісної самоорганізації та із специфічним педагогічним засобом формування цього виду досвіду – особистісно-орієнтованою ситуацією.

Розвиток екзистенційної, регулятивної, емоційної сфери можливе на основі обміну досвідом – досвіду викладача та досвіду студента, що виступає джерелом засвоєння важливої інформації, розширює можливості навчального процесу в збагаченні професійною компетентністю майбутнього вчителя. Головним при цьому, на нашу думку, повинно стати формування у студентів уявлень про важливість специфічних для професії вчителя якостей та властивостей особистості – спрямованість на формування у майбутніх вчителів здатності до самопізнання, рефлексії, вміння аналізувати свою навчальну та професійну позицію. Для викладача важливо забезпечити позитивну для співпраці емоційну атмосферу, а також забезпечити обмін не лише психолого-педагогічними знаннями та вміннями, але й прояв професійних якостей та властивостей особистості. Такий підхід до процесу професійної підготовки майбутнього педагога підводить до нових вимог і до викладача вузу, які можна виразити таким чином:

1. Суб'єктність викладача в педагогічній діяльності, спрямованість на самореалізацію, пов'язану із створенням власної концепції професійної підготовки майбутнього педагога.
2. Спрямованість на інтеграцію соціального досвіду при взаємодії із студентами.

3. Спрямованість на формування індивідуальності майбутнього педагога в єдності із особистісними характеристиками людини.

4. Спрямованість на самовдосконалення, досягнення вершин професійної діяльності, розвиток індивідуальності.

Запропонований позиційно-ситуативний підхід до формування індивідуальності майбутнього педагога має, на наш погляд, підсилювати психологічну основу процесу професійної підготовки, що виражається в активізації всіх психічних процесів людини.

Література

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии.- М.: Фонд за экономическую грамотность, 1995.- 296с.

2. Перспективні освітні технології: Наук.- метод.посібник / За ред. Г.С.Сазоненко.- К.: Гопак, 2000.- 560с.

3. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Теория и практика личностно-ориентированной психологии: Методика персонального и социального роста. – М., 1996. – 430 с.

4. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования // Пер.с польск. О.В. Довженко.-М.: Высш. Школа, 1986.- 136 с.

Резюме

Формирование индивидуальности студента – сложный, длительный процесс. Важными условиями которого выступают: знания преподавателя о сущности индивидуальности студента; знания о свойствах и функциях процессов профессиональной подготовки; ориентация на основные закономерности развития индивидуальности; достаточный уровень развития личностного и индивидуального компонентов профессиональной компетентности преподавателя вуза. При этом важным является позиционно-ситуативный подход.

Ключевые слова: индивидуальность студента, позиции студента, позиционно-ситуативный подход, сферы развития личности.

Summary

Forming of a student's individuality is a complicated and long-lasting process. The important conditions of this process are: teacher's competence of the essence of a student's individuality; the knowledge about the qualities and functions of the process of the professional training; taking into consideration the main conformities with a law of the individuality's development; sufficient level of development of the personal and individual components of a higher school teacher. Very important is the positional-situational approach.

Key words: student's individuality, positions of a student, positional-situational approach, spheres of the development of a personality.

УДК 378.147

В.В.Федорчук

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Стаття присвячена проблемі формування особистісних рис майбутніх вчителів, необхідних для організації ефективної взаємодії в ході педагогічної діяльності. Пропонується ряд способів оволодіння педагогічною технікою (здатністю до емоційної саморегуляції, невербальної комунікації) під час занять з основ педагогічної майстерності.

Ключові слова: формування особистості, педагогічна техніка, емоційна саморегуляція, невербальна комунікація.

В сучасних умовах зростання вимог, які ставить суспільство до особистості та діяльності випускника педагогічного вузу, однією з найважливіших соціальних функцій вищої професійної школи є формування особистості вчителя як активного, творчого суб'єкта педагогічної діяльності, здатного до самопізнання та самоорганізації.

Для успішного здійснення професійної діяльності сучасному спеціалісту вже недостатньо лише глибоких знань в області педагогіки, психології та предмета, який викладається. Переваження „знаннєвого” підходу в підготовці студентів ускладнює перехід від навчання до власне педагогічної діяльності. Відносно недавно сформувався „задачний” підхід до підготовки вчителів [1], де основний акцент робиться на розв'язанні різноманітних педагогічних задач під час навчання. Ще пізніше в педагогіці вищої школи виокремився діяльнісний або „контекстний” підхід, який передбачає проведення рольових, ділових ігор, мікро викладання, психологічно спрямовану психотехніку і т.п. У ході такого навчання створюються умови, що дозволяють імітувати реальні педагогічні події. Тому такий підхід полегшує студентам перехід від навчальної до педагогічної діяльності, від розвитку педагогічної свідомості до розвитку педагогічної культури.

На наш погляд, найефективнішим було би об'єднати ці три напрямки навчання, оскільки професіоналізм вчителя визначається тим, що він вміє робити з отриманими знаннями. Очевидно, що майбутній педагог повинен бути здатним яскраво і переконливо виражати свої почуття, впливати на вихованців, творчо підходити до розв'язання педагогічних завдань, бути здатним до емпатії, тривалої та продуктивної діяльності в умовах емоційного напруження, до перевтілення, співтворчості, виразності й експресивності зовнішньої діяльності, саморегуляції. Формуванню цих особистісних якостей у студентів покликаний допомогти курс „Основи педагогічної майстерності”.

Фундаментом педагогічної майстерності є загальна культура педагога у поєднанні з педагогічною технікою. Педагогічна техніка – це володіння комплексом прийомів, який допомагає вчителю глибше, яскравіше, талановитіше виявити себе і досягти оптимальних результатів у роботі [1, 47].

Важливою складовою педагогічної техніки вчителя є здатність володіти собою, керувати власним самопочуттям, тобто внутрішня техніка. Основним елементом внутрішньої техніки є регуляція емоційної сфери. Для оволодіння навичками внутрішньої техніки на заняттях ми пропонуємо студентам наступні способи досягнення емоційної саморегуляції, які допоможуть майбутнім педагогам у їхньому професійному становленні.

1. Звернення до власного почуття обов'язку у зв'язку з усвідомленням соціальної ролі професії, ціннісними установками.
2. Контроль власного фізичного стану (метод „фізичних дій”).
3. Самонавіювання на фоні загального м'язового розслаблення.
4. Розрядка в діяльності (музикотерапія, бібліотерапія, працетерапія, танцювальна терапія, відео терапія, імітаційна гра, гумор).
5. Емоційне настроювання на урок.

Наприклад, щоб переконатися у тому, як зайве фізичне напруження заважає активній діяльності, творчому процесу, можна запропонувати студентам виконати таке завдання: тягнути книгу з рук партнера і одночасно виразно розказувати знайомий вірш.

Поняття про самонавіювання на фоні загального м'язового розслаблення майбутні педагоги одержують в процесі виконання такої вправи:

„Уявіть, що всередині вашої голови, у верхній її частині, виникає світлий промінь, який повільно й поступово рухається згори вниз і повільно й поступово освітлює обличчя, шию, плечі, руки теплим, рівним і розслаблюючим світлом. Під дією променя розгладжується шкіра, зникає напруження в ділянці потилиці, зменшується і зникає зморшка на лобі, опускаються брови, „охолоджуються” очі, зменшується напруженість у куточках

вуст, опускаються плечі, звільняються шия і грудна клітка. Внутрішній промінь ніби формує нову зовнішність спокійної, розслабленої людини, готової до самозаглиблення. Повний фізичний спокій. Усі думки відійшли, тільки спокій, як м'яка ковдра, закутує нас. Повний психічний спокій.

У вас хороший настрій, ви добре відпочили і повні сил для роботи.

Під час рахунку від 1 до 10 поступово виходимо зі стану релаксації. Один, два – ви чудово відпочили, три, чотири – проходить важкість в руках, п'ять, шість – легкість у всьому тілі, сім, вісім – ваш настрій бадьорий, дев'ять, десять – розплющити очі та усміхнутися!”

Для розвитку вміння емоційно настроюватися на урок, завжди знаходити в ньому щось приємне, студенти на чистому листку паперу зліва в колонку пишуть приблизно 10 негативних аспектів власної життєвої ситуації, які можуть мати небажані наслідки. Після цього справа, навпроти кожного пункту записують теж не менше 10 позицій, в яких відмічено позитивні сторони існуючої ситуації. Крім цього, можна запропонувати їм уявити себе в кінці життя і подивитися на теперішні негаразди з висоти прожитих років, або порівняти власні проблеми зі світовими, планетарними.

Щоб довести, що наш емоційний стан часто залежить від нас самих і зрозуміти, як ми з допомогою своїх думок робимо себе щасливими або нещасними, проводимо з майбутніми педагогами таку гру:

„Закрийте очі. Уявіть, що рівень щастя – це природний, нормальний стан людства, і ваш рівень щастя постійно дорівнює 100%. Звичайно, крім тих моментів, коли ви самі себе „накручуєте” і мучите. Подумайте, який ваш Рівень Щастя зараз? Як завжди – 100%? Якщо так – я вас вітаю! Якщо ні, постарайтесь з допомогою самоаналізу зрозуміти, що заважає вам насолоджуватися нормальним, стовідсотковим Рівнем Щастя.

Вас тривожить майбутнє? Вас хвилює щось в минулому? Ви порівнюєте себе з кимсь? Ви відчуваєте, що вас хтось несправедливо образив? Ви хочете помститися комусь? Ви відчуваєте, що „все безнадійно і немає сенсу”?

Якщо ви відповіли „так” хоча б на якесь із цих запитань, пропоную вам засіб, який допоможе довести свій рівень щастя до норми. Складіть список всього того, за що можете бути вдячні долі в даний момент. Прослідкуйте, щоб у ваш список було вміщено все, що варте подяки: сонячний день, здоров'я ваше, членів вашої родини, житло, їжа, кілька гривень в гаманці, любов, краса, мир і т.п. Згадайте історію про двох людей, яким показали півсклянки води. Один сказав: „Склянка наполовину порожня, і я відчуваю себе обманутим”. Другий сказав: „Склянка наполовину повна, і я вдячний за це”. Різниця між цими людьми не в тому, що вони мають, а в тому, як вони до цього ставляться”.

Виконання подібних вправ, рефлексія сприяє формуванню вміння керувати своїм психофізіологічним апаратом та творчим самопочуттям, що так необхідно для успішної організації педагогічного процесу.

Але педагог повинен не лише володіти своїми емоціями та відчуттями, регулювати їх з допомогою волі, але й вміти адекватно й емоційно виявляти свій внутрішній стан, думки, почуття назовні. Неабияке значення у цьому процесі, на наш погляд, відіграють невербальні засоби спілкування як складова зовнішньої техніки вчителя. Для кращого усвідомлення ролі невербальної комунікації в роботі вчителя, студенти ознайомлюються з її основними складовими: пантомімікою, мімікою, візуальним контактом та міжособистісним простором. Перевірці та застосуванню отриманих знань на практиці сприяє виконання наступних вправ.

Вправа 1. „Потрібно руками виразити ті почуття, той стан, який я буду вам називати. Руки міняють своє положення, як тільки отримують повідомлення про стан хазяїна рук. Виконують усі разом: „Спокійний. Веселий. Замріяний. Стурбований. Нервує. Напружено думає. Здивований. В очікуванні задоволення. Береться до якоїсь справи”.

Вправа 2. „В руках вправного актора звичайний олівець може стати телескопом, шматок паперу – дзеркалом і т.п. Це називається мистецтвом пантоміми. Ваше завдання: перетворити звичайний предмет (лінійку, ручку) в дещо зовсім інше і виконувати при цьому відповідні маніпуляції, щоб інші могли здогадатися, що це за предмет. Виконання

відбувається без слів. Поділіться на дві команди. Кожна команда по-черзі показує свій „перетворений” предмет суперникам, які відгадують, що це таке”.

Вправа 3. „Завдання кожної команди „виліпити” скульптуру на будь-яку педагогічну тему. Інша команда вгадує, що саме зображено”.

Вправа 4. „По колу з допомогою пантоміми задаємо один одному запитання. Відповідаєте теж без слів”.

Вправа 5. „Кожна команда отримує картку з прислів'ям, яке необхідно показати з допомогою пантоміми. Інша команда повинна упізнати і назвати побачене прислів'я.

Звичайно, це далеко не повний перелік завдань, які студенти виконують на заняттях з основ педагогічної майстерності, оволодіваючи елементами педагогічної техніки. Але практика показує, що виконання подібних вправ сприяє формуванню в майбутніх педагогів важливих особистісних рис, допомагає знаходити власні шляхи професійного самовдосконалення та піднімає на якісно новий щабель педагогічної майстерності.

Література

1. Булатова О.С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с.
2. Днепров С.А. Педагогическое сознание: Теория и технологии формирования у будущих учителей // www.oim.ru

Резюме

Статья посвящена проблеме развития личностных качеств будущих педагогов, необходимых для организации эффективного взаимодействия в ходе педагогической деятельности. Предлагается ряд способов овладения элементами педагогической техники (способностью к эмоциональной саморегуляции, невербальной коммуникации) во время занятий в вузе.

Ключевые слова: формирование личности, педагогическая техника, эмоциональная саморегуляция, невербальная коммуникация.

Summary

The article deals with the problem of forming the personal features of the intending teachers, necessary for the organization of effective cooperation in the process of pedagogical activity. Some methods of mastering the pedagogical technique during the basics of the pedagogical skills are proposed in the article (e. g. the ability for emotional selfregulation, for non-verbal communication).

Key words: the formation of personality, pedagogical technique, emotional selfregulation, for non-verbal communication.

УДК 373.018.523.036 – 057.874 “465.06/.09”

Л.О.Хлебникова

СИСТЕМА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У СІЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ

Досліджується система і особливості естетичного виховання учнів сільської школи.

Ключові слова: система, естетичне виховання, молодші школярі, сільська школа.

Школа у селі є центром художньої культури, єдиним закладом, через який проходять усі мешканці.

Культурно-масова робота в школі сприяє формуванню естетичного середовища. Кожний захід у школі є важливою подією у культурному житті села. У підготовці шкільних

свят активну участь беруть батьки, бабусі, дідусі учнів, стаючи, таким чином, співучасниками процесу естетичного розвитку своїх дітей. Водночас це позитивно впливає на підвищення естетичного рівня самих дорослих. Такий зв'язок родини підсилює вплив школи на естетичне виховання односельчан.

Мені пощастило 15 років працювати в Тарасівській восьмирічній школі, що у Києво-Святошинському районі на Київщині. І це були без перебільшення найкращі роки творчого життя! Звичайно, головну роль в цьому відіграла директор школи – мудрий і талановитий педагог, позапартійна (що для директора школи було на той час рідкістю!), згодом заслужена вчителька Надія Кіндратівна Олійниченко. У школі вирувало цікаве і різноманітне життя, в якому не губилося жодне дитя, – кожен знаходив справу до своєї душі, бо у школі була створена система естетичного виховання, яка пронизувала увесь навчально-виховний процес.

Звернемось до теорії питання.

У вітчизняній педагогіці система естетичного виховання розглядається у різних аспектах: як система засобів естетичного впливу; відповідно до вікових особливостей; навчальних закладів і дитячих установ (куди входять і сільські школи) та ін. Останню О.Буров (№1) назвав державною, а її складовими вважав: а) вихователя, б) вихованця; в) естетичну інформацію. Інші дослідники розглядали систему естетичного виховання лише як адміністративну (М.Киященко, №6), цілісний комплекс елементів, що знаходиться у певних зв'язках і відносинах (Ф.Корольов, №7), сукупність загальних, теоретично обґрунтованих принципів виховання та ін. У “Рекомендаціях з естетичного виховання Інституту художнього виховання загальноосвітнім школам” наявними уже були елементи системності, які виражалися у прагненні визначити цілісність за теоретично обґрунтованими принципами процесу виховання.

Система естетичного виховання не може бути зведена до суми факторів, але без урахування їх різноманітності не може бути побудована.

Ядром естетичного виховання є організований, цілеспрямований процес формування в особистості естетичної свідомості, тобто – естетичного почуття, естетичного ставлення, естетичних суджень, естетичних потреб, естетичних оцінок, естетичних смаків, естетичних ідеалів і т.д.

О.Буров, який один із перших займався розробкою системи естетичного виховання, підкреслював, що художнє виховання не можна зводити лише до освоєння і розуміння мистецтва як такого, – воно передбачає формування естетичного ставлення до дійсності, творчої активності, обумовленої природою мистецтва, виховання тих якостей, які характеризують загальний розвиток особистості.

Особливість естетичного виховання вчений вбачає у тому, що воно торкається усієї дійсності і усіх форм діяльності людини, за законами краси. Естетичне ставлення детермінує естетичні почуття, які надають особливий одухотвореності.

Саме О.Буров визначив компоненти системи естетичного виховання, а наступні дослідники лише варіювали їх, або уточнювали. Отже, за О.Буровим, підсистемою є увесь навчально-виховний процес у школі. Суттєву роль відіграють не лише предмети художнього циклу, але й гуманітарні, природничо-математичні, а також трудове навчання і виховання.

Позакласна діяльність має бути пов'язана з навчально-урочною діяльністю.

Особливою підсистемою є художньо-естетичний вплив засобів масової інформації (преса, радіо, телебачення, кіно), родини, мікросередовища школяра.

Звичайно, школа не може проконтролювати, які фільми дивляться учні по телебаченню, але саме школа повинна сформувати у них високий художній смак та ідеал.

Усі види виховання пов'язані між собою з “середини”, оскільки духовна сутність людини єдина, цілісна, всі сторони її духовного життя розвиваються у взаємозв'язку. Але система естетичного виховання буде значимою за умови, якщо здійснюватиметься не ізольовано, а органічно включена у комплекс усієї навчально-виховної роботи школи.

Практика естетичного виховання в школі, зокрема сільській, підтверджує, що для формування творчих якостей особи не слід обмежуватися колом художніх дисциплін, або

деяких гуманітарних предметів. Таким чином, у середині системи естетичного виховання створюється підсистема у пізнавальній діяльності на уроках нехудожнього циклу.

Отже, у системі естетичного виховання особливе значення має взаємозв'язок і взаємодія підсистем як оптимальна умова для творчого і загального розвитку особистості.

Одне з важливих завдань школи – надавати допомогу сім'ї у формуванні культурних потреб дітей, зокрема щодо домашніх читань.

Ще у 60-ті роки науковці відділу естетичного виховання Інституту педагогіки України під керівництвом Т.Цвєлих склали “Орієнтовну програму з естетичного виховання у школі”. Пізніше Н.Кавалєрова (№5), спираючись на концепцію О.Буєва, прагнула сформулювати основні компоненти естетичного виховання сільських школярів. Це: а) оволодіння учнями естетичними знаннями; б) розвиток умінь, навичок і звичок естетичної (оцінної і художньо-практичної) діяльності.

На основі аналізу літературних джерел та власного педагогічного досвіду роботи у сільській школі, яка у 1969 році першою в Україні була визнана школою передового досвіду з естетичного виховання, пропонуємо складові системи естетичного виховання.

Основним структурним компонентом вважаємо особистість школяра, а звідси індивідуальний підхід, врахування вікових, статевих, типологічних та інших характеристик.

Естетичне ставлення до дійсності та мистецтва, що сформується за умови цілеспрямованого керівництва педагогічного колективу.

Важливими складовими системи виступають:

- навчально-виховний процес;
- позакласна діяльність школярів, її зв'язок з уроками;
- художньо-естетичний вплив засобів масової комунікації (преса, радіо, телебачення, кіно);
- мікросередовище (друзі, знайомі, їхні захоплення);
- сім'я;
- естетика побуту;
- природа;
- художня праця.

Відзначимо деякі специфічні особливості естетичного виховання сільських школярів.

У процесі естетичного виховання необхідно враховувати своєрідність сільського способу життя, сільськогосподарського виробництва, соціального і природного середовища.

Поділяємо думку окремих дослідників (зокрема О.Мосінова, №4), що характерною рисою естетичного виховання учнів сільської місцевості є не “близькість до природи і виробництва”, а *життя* у виробничому середовищі, бо природа і є виробничим середовищем селянина, у праці якого діти беруть безпосередню участь з малих років. Звідси, якщо для городянина природа – “храм”, предмет естетичного споглядання, місце відпочинку, то для сільського мешканця з дитячих літ вона перш за все “майстерня”, де він “робітник”, знавець, господар. Традиційно для селянина красиве означало корисне. І нині селяни часом іронічно сприймають екзальтоване милування городян сільською природою, адже їхня любов не споглядальна, а творча, активна, діяльна, а ставлення досить утилітарне.

Водночас природа – це важливий засіб естетичного виховання, пробудження естетичних почуттів. Цим не можна нехтувати, а треба змалечку пробуджувати в дітях естетичні почуття до природи. Молодший шкільний вік – найбільш сприятливий для розвитку чуття краси природи. Як справедливо наголошує С.Жупанин (№2), саме в цей час інтенсивно формується сенсорна сфера особистості дитини, збагачується її чуттєвий досвід.

Природу слід споглядати у різні пори року, як це робив В.Сухомлинський, влаштовувати заняття на лоні природи, виконувати різноманітні творчі роботи. Василь Олександрович звертав увагу учнів на різноманітність фарб і форм у природі. А продовжувалося її пізнання у процесі малювання, що є часткою духовного життя дитини, коли вона не просто переносить на папір щось з оточуючого середовища, а живе в ньому,

входить у світ як творець краси. Це самовираження і самоствердження, і в цьому розкривається індивідуальність кожної дитини.

У Тарасівській школі взимку в класі часто звучав запис пташиного співу, а після того виконувалася музика, в якій учні чули голос соловейка (“Соловейко” О.Аляб’єва), жайворонка (“Жайворонок” М.Глінки), фантазії на теми цих творів, українські народні пісні. Навесні учні водили хороводи на лоні природи, співаючи веснянки. З літом тематично пов’язана пісня “Як діждемо літа” (обов’язково звертали увагу на пестливі форми слів “літечко тепленьке”, “жито золотеньке”). Поглиблює естетичне сприйняття пісні і її інсценізація (діти удають, ніби жнуть серпом, складають снопи у копи...). У такий спосіб збагачується уявлення про красу природи, а вона, у свою чергу, допомагає по-новому відчувати красу мистецтва.

Тривалі спостереження за сприйняттям музики міськими і сільськими молодшими школярами свідчить на користь сільських учнів. Ми дійшли висновку, що чим ближче діти до природи, тим емоційніше вони сприймають музику. Але під час постановок дитячих опер помітили, що міські школярі рухаються граціозніше за сільських.

Важливою специфічною якістю естетичного виховання сільських учнів є дотримання різноманітних традицій, звичаїв, обрядів, ритуалів у громадському і сімейному житті, значно більша схильність селян до традицій народної педагогіки, вплив на дітей дідусів і бабусь, які вчать молодше покоління життєвим премудростям.

Ефективним засобом естетичного виховання школярів і батьків є спільні відвідування концертів і вистав, подальше їх обговорення у сім’ях. Пошлемося в цьому на прекрасний досвід Сахнівської і Тарасівської шкіл. Учні і батьки останньої купували абонементи на дитячі лекції-концерти до київської філармонії, разом слухали, а вдома обмінювалися думками. А коли у школі проходили авторські концерти композиторів (приїздили Д.Кабалевський, А.Філіпенко, К.Мясков, М.Завалишина, Ю.Рожавська, Т.Шутенко, П.Майборода) або посмертно відзначали сімдесятиріччя Григорія Верьовки і до Тарасівки приїхали вдова митця професор Київської консерваторії Е.Скрипчинська-Верьовка і студія Українського народного хору, - усе село збиралося у школі – і в приміщенні, і на подвір’ї, під вікнами, щоб почути прекрасну музику.

Творчим життям юних тарасівців жваво цікавився В.Сухомлинський і завжди розпитував про нові постановки дитячих опер. Видатний педагог неодноразово висловлював бажання побувати у Тарасівці, але я пропонувала спочатку поїхати до Павлиша на виставу шкільного драматичного театру. Василь Олександрович заперечував: “Розчаруетесь!” – “Але ж Ви так гарно пишете у книзі “Павлиська середня школа”. І відповідь: “А хіба я не маю право на мрію?!” Так, Василь Олександрович був великим романтиком. Коли після його смерті побувала в Павлиші, зрозуміла, що умови (навчання у кількох хатах) були однакові в Тарасівці і в Павлиші. А привабливість цих шкіл була у глибокому проникненні в душу дитини, в комфортній атмосфері. Обидва директори були дуже схожими – мали хист до поезії, любили природу і мистецтво, працю і людей, були добрими мрійниками, які виховували учнів без покарань, - на педагогіці добра (Василь Олександрович неодноразово повторював: “Карати дитину – то великий гріх”), сповідували гуманістичний принцип організації освіти, де у центрі навчально-виховного процесу – особистість учня з її потребами, інтересами і можливостями, а вчитель сприяє розвитку творчих здібностей.

Надія Кіндратівна Олійниченко кохалася у квітах, щорічно садили у розаріумі усе нові сорти троянд з Центрального ботанічного саду АН України, і школа утопала у цій невимовній красі. Василь Олександрович теж захоплювався квітами і його останні листи навесні 1970 року містили прохання замовити у квітництві 100 азалій (це було напередодні 100-річчя В.Леніна): “У нас прекрасні умови для азалій, цілу зиму в теплиці квітнуть хризантеми і троянди. Сільські учні мають право на прекрасне не менш міських”, - писав педагог.

На жаль тоді не було можливості виконати його бажання, бо напередодні свята у квітництві усі азалії були вже розподілені між офіційними установами для оформлення залів

засідань і театрів. Але замовлення прийняли і пообіцяли виконати його на початку навчального року. Василь Олександрович погодився, але на той час азалії вже нікого не цікавили ... Було не до них!

Нині попри складні економічні проблеми, сільська школа України має хороші традиції.

Далеко за межами України відома Павлиська ЗОШ ім.В.О.Сухомлинського. Справжній храм науки і виховання створив у Сахнівці на Черкащині Олександр Антонович Захаренко, академік АПН України, народний вчитель. Він був у постійному творчому пошуку і здійснив ідеальну модель сільської школи, що зачаровує усіх, хто приїздить туди по досвід. Активно відроджують народні художні промисли у Гнідинській ЗОШ на Київщині, Березово-Рудській ЗОШ на Полтавщині, Яворівській ЗОШ на Івано-Франківщині та ін.

Адреси передового педагогічного досвіду розсіяні по всій Україні.

Педагоги – романтики живуть на Косівщині. Один з них – Петро Васильович Лосюк – кандидат педагогічних наук, член-кореспондент АПН України, заслужений учитель- усе життя мріяв про гуцульську школу радості і створив її у Яворові, оздобивши різьбою по дереву і мозаїкою. Яворівська школа працює за проектом “Пілотні школи”, тому у процес навчання впроваджуються нові інформаційні технології з використанням сучасних ПЕОМ. Головне в моделі школи – не “начиняти” учнів знаннями, а розвивати здібності, зацікавити процесом навчання і різними видами позаурочного навчання.

Художні вироби учнів – різьблені скриньки, тарілки, вишиті яворівськими візерунками рушники, барвисті ліжники у продовж десятиліть експонуються на вітчизняних і міжнародних виставках, а автори дістають нагороди за високе мистецтво.

Через відсутність на селі музичних, художніх і спортивних шкіл юні яворівці дещо відставали від своїх міських ровесників. З цим не зміг змиритися одержимий директор і запровадив поглиблене вивчення музики, створив школу мистецтв з відділами: музичний (скрипка, цимбали, баян, акордеон, труба), образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва (різьба по дереву, випалювання, вишивка, ткацтво, в’язання, писанкарство), хореографії і театральним. Зараз у школі найкращий у районі музичний кабінет – добре оформлений і оснащений сучасною технікою, хори, вокально-інструментальний ансамбль “Ровесник”, оркестр народних інструментів, танцювальні і фольклорні колективи, які виступають по Івано-Франківщині та інших містах і селах. Фольклорний ансамбль “Яворівські візерунки” став лауреатом Міжнародного Гуцульського Фестивалю у Вижниці.

В Шевченковому селі на Черкащині діє гімназія-інтернат із поглибленим вивченням предметів гуманітарно-естетичного циклу, в якій навчаються обдаровані діти з сіл Черкаської, Київської, Кіровоградської областей. У гімназії є мистецький факультет з відділами хореографії, образотворчого і театральньо-фольклорного мистецтва, народних музичних інструментів. На факультеті діють ансамбль бандуристів, сопілкарів, хор хлопчиків, хор “Надія”, театральна студія, гуртки вишивання, в’язання, петриківського розпису, художньої обробки дерева. Колективи і окремі виконавці здобувають перемоги на міжнародних конкурсах.

У сільській школі учні позбавлені можливості відвідувати картинні галереї, прилучатися до мистецтва великих художників.

Учителі образотворчого мистецтва знайомлять вихованців зі своїми творчими здобутками, організовуючи власні виставки. Так, директор Дівнинської школи на Запоріжжі Федір Пантов постійно шукає нестандартні форми навчання учнів образотворчої діяльності, і свій перший урок розпочав виставкою власних картин, яка викликала у дітей велике зацікавлення. А на наступних уроках вони дізналися про колір, тональність, кольоровий контраст. Учитель розповідає, як жили і працювали великі художники, знайомить з репродукціями картин Тараса Шевченка, Володимира Боровиковського, Івана Іжакевича та ін.

Столицею гончарства називають село Опішне на Полтавщині. Невипадково саме тут народився у 1997 році Колегіум мистецтв на базі загальноосвітньої школи №2. Його мета –

національне художньо-естетичне виховання дітей, всебічний розвиток їх творчих здібностей і художніх смаків. Базою для єдиної системи естетичного виховання та формування художньої культури учнів є: мистецтвознавство, історія декоративно-прикладного мистецтва, образотворче мистецтво, хореографія, гончарство і вишивка, композиція, етика, естетика, народознавство, психологія, валеологія.

Вивчення художніх інтересів сільських школярів показало високий рівень там, де діє розгорнута мережа авторських колективів і творчих гуртків, де цікаво і змістовно проводяться уроки естетичного циклу, прищеплюється любов до прекрасного у житті, природі, мистецтві, розвиваються естетичні почуття учнів.

Підводячи підсумок огляду досягнень сільських шкіл, слід визнати, що художньо-естетичне виховання здійснюється на належному рівні там, де школа живе повнокровним життям, а директор школи є одержимим педагогом.

Водночас занепокоєння викликають малокомплектні школи, де штатний розклад не передбачає ставки завуча й організатора позакласної роботи, а предмети естетичного циклу викладають учителі з основ наук.

Хвилює, що за роки Незалежності з карти України зникли тисячі населених пунктів, знижується народжуваність дітей, а це веде до закриття шкіл, скорочення педагогічних кадрів.

Сільська школа – це не просто один з багатьох типів навчально-виховних закладів. Це особливе відкрите соціокультурне явище, поліфункціональний освітній заклад, який є органічною частиною єдиного освітнього простору держави. Саме соціокультурність, поліфункціональність надають сільській школі особливого статусу в селі. Ігнорувати цей фактор – означає завдати удару по селу та його майбутньому. Село без школи, без дзвінких дитячих голосів на шкільному подвір'ї, без шкільних свят – сумне, бідне, неповноцінне.

Село віддавна було колыскою нації, скарбницею традиційної культури. Школа в селі – це храм, де панують чотири основні культури – культ Батьківщини, людини, книги, рідного слова.

Освіта, яка ґрунтується на мистецтві, здатна сформувати національну духовну еліту України, бо тільки через залучення дітей до мистецтва розвиваються їхні естетичні почуття, закладаються у юних душах одвічні моральні цінності, духовне бачення світу.

Література

1. Буров О. К вопросу о системе эстетического воспитания.// В кн. Актуальные проблемы педагогики и эстетического воспитания. – М., 1973
2. Жупанін С. Естетичне виховання молодших школярів засобами пейзажної лірики. – К., 1973
3. Захаренко О. Найболючіше – сільська школа.// Пед. газета. – 2000.- №10
4. Кабалевський Д. Як розповідати дітям про музику? – К., 1982
5. Кавалерова Н. Естетичне виховання у сільській школі.- К., 1976
6. Киященко Н. Вопросы формирования системы эстетического воспитания в СССР. – М., 1971
7. Королев Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях.// Сов. пед. – 1970.- №9
8. Культура і вчитель. – Вінниця., 2003
9. Кузь В. Малокомплектна школа – центр виховання на селі.// Сільська поч. школа: стан, проблеми, перспективи. – К., 1999
10. Лосюк П. Гуцульська школа. – Косів., 1997
11. Овчаренко Л. Колегіум мистецтв у Опішному.// Шлях освіти, 2000
12. Рекомендации НИИ ХВ по эстетическому воспитанию в общеобразовательной школе. – Мурманск, 1965
13. Сухомлинський В. Павліська середня школа.// Вибрані твори в п'яти томах. – Т.4. – К., 1977

14. Эстетическое воспитание сельских школьников: Опыт пед. исследования в школах Сибири и Урала // Под ред. А. Мосина. – Омск, 1988

Резюме

Исследуется система и особенности эстетического воспитания учащихся сельских школ.

Ключевые слова: система, эстетическое воспитание, младшие школьники, сельская школа.

Summary

The author investigates the system and peculiarities of the aesthetic education of pupils at rural schools.

Key words: system, aesthetic education, junior pupils, rural (village) school.

УДК 371.133 (073)

Л.А.Машкіна

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА У СИСТЕМІ СТУПЕНЕВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Педагогічна практика є важливим чинником у формуванні майбутнього вчителя початкових класів. Важливим аспектом у цьому ракурсі є розробка змісту та організаційних форм практики на трьох освітньо-кваліфікаційних рівнях для забезпечення безперервності, що відображено у наскрізній програмі практики, в результаті апробації якої підвищилась професійна готовність майбутніх учителів, збагатився їх творчий потенціал.

Ключові слова: педагогічна практика, ступенева освіта, освітньо-кваліфікаційні рівні, наскрізна програма практики.

У системі ступеневої підготовки фахівців 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 дитини і педагога. Під час педагогічної практики студентам доводиться розв'язувати різнопланові педагогічні задачі, в конкретних ситуаціях прогнозувати хід навчально-виховного процесу і знаходити оптимальні шляхи управління ним. Іншими словами, відбувається не тільки ознайомлення з сучасним станом навчально-виховної роботи в школі, з передовим педагогічним досвідом, але й надання допомоги навчально-виховним закладам. Загалом, це інтенсивна самоосвітня і самовиховна робота майбутніх учителів, перевірка їх готовності до адаптації в умовах реальної шкільної дійсності.

Проблемі практичної підготовки спеціалістів присвячено ряд досліджень. Зокрема, теоретико-методологічні й дидактичні питання практичної підготовки висвітлено в роботах О.А.Абдуллоєвої, В.І.Бондаря, А.П.Беляєвої, С.У.Гончаренка, І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало, О.Я.Савченко, М.Д.Ярмаченка. Історичні аспекти практичної підготовки розкрито в наукових публікаціях В.Н.Губаря, Г.Н.Захаревича, М.М.Кузьміна, Г.І.Терещенка та ін. Психолого-педагогічні проблеми практичної підготовки відображено у працях Г.О.Балла, І.Д.Бега, А.П.Верхоли, П.Я.Гальперіна, М.К.Козія та ін. [1].

Методичні та організаційні аспекти проблеми практичної підготовки молодших спеціалістів початкової шкільної освіти розкрито в роботах Л.В.Борикової та

Г.М.Коджаспирової [4]. Дослідження П.Є.Решетникова спрямовані на вивчення нових технологій організації практики за кумулятивним принципом [3].

Окремі напрямки ступеневої практичної підготовки висвітлені у наукових публікаціях С.Ю.Балбенко, Ю.М.Галатюк, Г.Г.Кіт, М.І.Сметанського та ін., але цілісної системи з цієї проблеми у сучасних дослідженнях не відображено.

У Хмельницькому гуманітарно-педагогічному інституті – закладі ступеневої підготовки фахівців за чотирма освітньо-кваліфікаційними рівнями – сумісно з Інститутом педагогіки і психології професійної освіти АПН України розробляється комплексна наукова тема: “Методологічні та організаційно-педагогічні засади ступеневої підготовки педагогів початкової ланки освіти”, в контексті реалізації якої і розглядається педагогічна практика.

Основне завдання статті – висвітлити організаційно-змістові аспекти практики у системі ступеневої підготовки вчителя початкових класів на трьох освітньо-кваліфікаційних рівнях.

Практична підготовка на кожному з них має закінчений характер і є безперервною. При підготовці вчителя початкової школи на рівні “молодшого спеціаліста” основними завданнями педагогічної практики є: закріплення і поглиблення теоретичних знань студентів; вивчення сучасного стану навчально-виховної роботи в школі; вивчення передового педагогічного досвіду, нових технологій навчання; виховання любові до професії, дітей; формування педагогічних інтересів, здібностей, потреб у педагогічній самоосвіті; розвиток творчого підходу до педагогічної діяльності. на рівні “молодшого спеціаліста” проводиться навчальна та педагогічна практика.

В IV семестрі протягом двох тижнів організується практика з основ природознавства та краєзнавства. Метою практики є поліпшення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з природничих дисциплін, поглиблення і розширення знань студентів, одержаних у процесі вивчення теоретичних природничих курсів, творче застосування цих знань на практиці.

Протягом III-IV семестрів по 2 тижневих години проводиться практика з позакласної виховної роботи. Студенти виступають у ролі помічника класовода. Метою цього виду практики є набуття уявлень про характер, зміст, форми і методи виховної роботи в сучасних умовах, про функціональні обов’язки вчителів, вихователів.

В V семестрі проводиться практика з додаткових спеціалізацій, метою якої є оволодіння вміннями і навичками роботи з дитячими самодіяльними організаціями, гуртковою, клубною, художньою та спортивно-масовою роботою в школі.

В VI і VII семестрі студенти проходять практику “Пробні уроки і позакласні заняття”. Мета її – вироблення в практикантів професійних умінь і навичок організації навчально-виховного процесу на уроці. Під час практики студенти повинні вміти: планувати і проводити уроки з усіх предметів, які вивчаються в 1-4 класах школи; працювати з методичною літературою та підручниками; виготовляти і використовувати наочність, дидактичний матеріал; вибирати найбільш ефективні форми, методи і прийоми навчальної діяльності, нові технології навчання; враховувати особливості фізичного і психічного розвитку школярів при виборі форм і методів роботи; розвивати мислення, увагу, творчу уяву, здібності, нахили школярів, формувати творчу особистість.

В кінці VI семестру студенти проходять літню практику, основна мета якої – розширити професійно-педагогічні знання майбутніх вчителів і озброїти їх методикою виховної роботи з дітьми та підлітками в літній період. В завдання практики входить: ознайомлення із специфікою роботи з дітьми влітку в різних типах таборів; вироблення умінь і навичок самостійного планування і проведення різноманітної роботи з дітьми влітку; використання різноманітних педагогічних впливів на дітей із врахуванням індивідуальних і вікових особливостей тощо. З метою якісної підготовки до літньої практики проводиться тижневий табірний збір та допуск до неї.

VII семестр розпочинається тижневою практикою в 1 класі “Перші дні дитини в школі”, метою якої є ознайомлення студентів із специфікою періоду адаптації дитини до нових умов у перший тиждень перебування її в школі.

Завершальним етапом практичної підготовки молодшого спеціаліста є 8-тижнева безперервна переддипломна практика. У відповідності з навчальним планом вона проводиться в VIII семестрі. До неї допускаються студенти, які успішно виконали всі попередні види практики.

Основними завданнями переддипломної практики є: оволодіння уміннями і навичками навчально-виховної роботи в умовах міської або сільської школи; ознайомлення з її діяльністю, педагогічним колективом, матеріальним забезпеченням, з системою планування навчально-виховного процесу школи, вчителя; психолого-педагогічне вивчення учнів, ознайомлення з роботою методичних об'єднань учителів початкових класів тощо. Загальні підсумки переддипломної практики підводяться на засіданнях кафедр, методичних радах. Проведення всіх вище описаних видів практики дає можливість повністю підготувати студентів до роботи в початковій школі.

При підготовці вчителя початкової школи на II та III освітньо-кваліфікаційних рівнях – “бакалавр” та “спеціаліст” на базі I освітньо-кваліфікаційного рівня – “молодший спеціаліст” основними завданнями педагогічної практики є: зв'язок різних її видів з дипломними роботами, які обов'язково виконують всі студенти 5-х-6-х курсів; опанування методами науково-педагогічного дослідження, діагностування знань і умінь учнів, передбачених програмами початкової школи, державним стандартом початкової освіти згідно теми дипломного дослідження; оволодіння студентами уміннями виявляти, узагальнювати та поширювати передовий досвід освітньо-виховної роботи школи, розробляти методичні рекомендації та пропозиції щодо використання результатів дослідження в навчально-виховному процесі.

Майбутні фахівці проходять дослідницько-діагностичну і переддипломну педагогічну практику.

Дослідницько-діагностична практика проводиться протягом IX семестру (5 курс) та XI семестру (6 курс) по 2 тижневих години. Метою практики є формування умінь збирати, аналізувати практичний матеріал до дипломної роботи; вдосконалення практичних умінь і навичок, необхідних учителю початкової школи при організації навчально-виховної роботи з дітьми молодшого шкільного віку; проведення дослідницької роботи, використання ефективних методів і прийомів, інноваційних технологій навчання.

Зміст, методи і прийоми діяльності студентів вибираються з врахуванням теми дипломної роботи, характеру конкретних завдань. Практиканти вивчають і аналізують досвід учителів, проводять уроки, позакласні заняття, мікродослідження, експерименти, вивчають учнів, збирають і оформляють матеріали до дипломної роботи.

В X та XII семестрах (5,6 курс) майбутні фахівці проходять переддипломну педагогічну практику в школах міста.

Під час цього виду практики проводиться подальша робота з дипломного дослідження. Після завершення констатуючого експерименту, вивчення стану досліджуваної проблеми, студенти проводять систему заходів, спрямованих на підвищення ефективності роботи, поліпшення знань, умінь та навичок учнів з теми дипломного дослідження. Вони проводять різні типи уроків, в т.ч. з використанням сучасних педагогічних інновацій.

В кінці переддипломної практики майбутні бакалаври та спеціалісти здійснюють контрольний експеримент, який продемонструє ефективність проведеної роботи. Також вони розробляють методичні рекомендації щодо використання результатів дослідження у навчально-виховному процесі школи. Студенти, які досліджували загальні проблеми початкової освіти, діяльність видатних педагогів і т.п., можуть виступати на педагогічній раді з інформаційними повідомленнями та рекомендаціями.

Дані анкетного опитування студентів IV-VI курсів Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту свідчать про зростання професійного самовдосконалення. Якщо до

початку педагогічної практики лише 50% були переконані у правильності вибору професії, то після неї – 78%. Кількість студентів, які глибоко зрозуміли специфіку своєї майбутньої професії, збільшилась від 11,5% до 29,5% (I освітньо-кваліфікаційний рівень). Тоді як на початку практики 41,4% студентів були впевнені у своїй готовності до педагогічної діяльності, то після практики ця кількість скоротилась до 37,8% (II-III освітньо-кваліфікаційні рівні).

Нами було створено та апробовано наскрізну програму педагогічної практики для ступеневої підготовки фахівців початкової освіти [2]. У ході організації та проведення практики проводилися спостереження за безпосереднім виконанням завдань. При підведенні підсумків практичної підготовки на кожному етапі враховувалися пропозиції керівників і студентів щодо доцільності її змісту й організації. Таким чином, на основі аналізу результатів апробації наскрізної програми були отримані дані про доцільність її використання, що дало змогу перейти до наступного етапу дослідження експертної оцінки наскрізної програми.

Приступаючи до експертної оцінки, ми враховували, що головною метою впровадження наскрізної програми практичної підготовки є підвищення рівня сформованості умінь та навичок студентів. У науковій літературі визначено три основні: репродуктивний, продуктивний і творчий рівні пізнавальної активності. В ході дослідження ми використовували два рівні пізнавальної активності, що характеризують розвиток практичних умінь та навичок:

- продуктивний: студенти уміють виконувати практичні завдання, активно використовують теоретичні знання, повністю виконують завдання наскрізної програми;
- творчий: самостійно і творчо виконують практичні завдання, виявляють ініціативу, орієнтуються в нестандартних умовах.

Здобута в результаті експертних оцінок контрольної (практична підготовка здійснювалася за традиційними програмами) та експериментальної (практична підготовка проводилася за наскрізною програмою) груп загальна кількість балів засвідчила про ступінь зростання сформованості практичних умінь та навичок.

Порівняльний аналіз експертних оцінок рівнів розвитку умінь та навичок у контрольній та експериментальній групах показує ефективність застосування наскрізної програми, що виявилася у вищих оцінках першої групи порівняно з другою (різниця оцінок +0,8). Більшість студентів, особливо II та III освітньо-кваліфікаційних рівнів, експериментальної групи в ході практичної підготовки за наскрізною програмою виявили самостійність, творчий підхід до виконання завдань практики, ініціативу, орієнтування в нестандартних умовах.

Дослідно-експериментальною перевіркою наскрізної програми встановлено: дидактичну послідовність процесу формування в студентів умінь та навичок відповідно до визначеної нами ієрархії цілей щодо видів практики згідно з професійними вимогами; оптимальну структуру та зміст програм практики на трьох освітньо-кваліфікаційних рівнях.

У результаті кореляційного аналізу та застосування методів математичної статистики визначена ефективність використання наскрізної програми, що сприяє виконанню студентами експериментальної групи завдань практики на більш творчому рівні порівняно з контрольною групою.

Таким чином, система педагогічної практики в структурі ступеневої підготовки вчителя початкових класів відповідає принципу безперервності та послідовності. Практика, як і ступенева освіта забезпечує підвищення готовності майбутнього вчителя до постійного вдосконалення, професійного росту, збагачення творчого потенціалу.

Програми практики мають відображати не лише напрям процесу формування і розвитку професійно-педагогічних умінь майбутнього вчителя початкових класів, але і конкретні зміни у навчальних планах, сучасні тенденції розвитку загальноосвітньої, зокрема початкової школи. Для забезпечення єдиних вимог під час педагогічної практики важливо розробляти інструктивні матеріали з питань роботи педагогічних колективів шкіл зі

студентами, а також проводити спільні конференції за участю студентів-практикантів, викладачів навчального закладу, учителів, вихователів шкіл. При складанні програми того чи іншого виду практики, слід пам'ятати про необхідність посилення уваги до науково-дослідницького аспекту діяльності студентів, який сприяє формуванню професійно-педагогічних умінь навчально-виховної роботи з молодшими школярами, підвищує інтерес до педагогічної діяльності.

На етапі радикальних змін в освітній галузі особливого звучання набувають методологічні проблеми формування нової парадигми практичної підготовки, яка б забезпечувала досягнення більш якісного рівня освіти окремої особистості і суспільства в цілому, виховання гнучкого і багатогранного наукового мислення, різних способів сприймання дійсності, створювала б внутрішню потребу в саморозвитку і самоосвіті протягом всього її життя.

Література

1. Козій М.К. Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики студентів. – К.: Вид-во Нац. педуніверситету ім. М.П.Драгоманова, 2001. – 139 с.
2. Машкіна Л.А. Педагогічна практика у системі ступеневої підготовки вчителів початкових класів. Програма та методичні рекомендації щодо її реалізації. – Хмельницький: Вид-во ХГП, 2001. – 52 с.
3. Организация педагогической практики в начальных классах / Под ред. П.Е.Решетникова. – М.: Изд. центр “Владос”, 2002. – 320 с.
4. Педагогическая практика в начальной школе / Под ред. Г.М.Коджаспировой, Л.В.Бориковой. – М.: Изд. Центр «Академия», 2000. – 272 с.

Резюме

Педагогическая практика – важный фактор в формировании будущего учителя начальных классов. Важный аспект в этом ракурсе – разработка содержания и организационных форм практики на трех образовательно-квалификационных уровнях для обеспечения непрерывности, что отображается в сквозной программе практики, в результате апробации которой возросла профессиональная готовность будущих учителей, обогатился их творческий потенциал.

Ключевые слова: педагогическая практика, многоуровневое образование, образовательно-квалификационные уровни, сквозная программа практики.

Summary

Pedagogical practice is an important factor in forming the future primary school teacher. An important aspect in this branch is the elaboration of the contents and organizational forms of practice on three educational and qualification levels for the provision of continuation, which is reflected in the all through programme in practice, in the result of usage of which the professional training of future teachers was improved, their creative potential was enriched.

Key words: pedagogical practice, multy - level education, educational and qualification levels, all through programme in practice.

**ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ
ВИХОВНОЇ РОБОТИ В СІЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ**

У статті розглядається актуальна проблема сьогодення: підготовка вчителя початкових класів до організації виховної роботи в сільській школі. Автор виділяє головні напрямки виховної роботи в сільських школах.

Ключові слова: виховна робота в сільській школі, підготовка вчителя початкових класів, творча особистість дитини.

Актуальною є проблема підготовки вчителя початкових класів до організації виховної роботи сільських школярів. Важливо відшукати такі форми організації та методи виховної роботи сільських школярів, які б задовольнили усіх учасників навчально-виховного процесу – учнів, вчителів, батьків – і дали змогу ефективно розв'язувати суперечності між колективною формою навчання й індивідуальним розвитком учнів. Без педагогіки співробітництва вчити і виховувати дітей неможливо.

Особливості розселення, великі просторові контрасти, малонаселеність визначили таку особливість школи в сільській місцевості, як малочисельність учнів. Вона виявляє потреби школи в інтегративних освітніх програмах. Малочисельність учнів потребує впровадження індивідуальних, групових, ігрових педагогічних технологій в навчання. Індивідуальна траєкторія освіти – це результат реалізації особистісного потенціалу школяра в освіті через здійснення відповідних видів діяльності.

Територіальна близькість населення, безпосередній зв'язок сім'ї і практично кожної дитини з сільським господарством (наявність присадибної ділянки, домашніх тварин), образ життя сільського населення, рівень підготовленості батьків впливають на характер діяльності сільської школи.

Обізнаність із особистісними особливостями, побутовими умовами життя, стосунками у сім'ї уможливорює індивідуальний підхід до кожної дитини і її сім'ї, особливо – у сільській школі, де слід дбати про підвищення культурного рівня учнів, готувати їх до життя в умовах ринкових відносин, виховуючи хазяїна своєї землі, компенсувати дефіцит спілкування школярів.

Особливості виховної роботи в сільській школі, які необхідно враховувати при її організації полягають:

- у малочисельності учнів у класах;
- відсутності паралельних класів;
- об'єднанні молодших школярів у класи-комплекти;
- складності створення необхідної навчально-матеріальної бази;
- необхідності організації різновікових об'єднань учнів;
- відсутності позашкільних культурно-освітніх закладів;
- впливі національних традицій, звичаїв та обрядів на поведінку вихованців.

Виховання творчої особистості здійснюється на основі активності дитини у взаємодії з оточуючим соціальним середовищем. Індивідуалізація виховання враховує інтереси кожного школяра при включенні його в різні види діяльності, надає кожному умови для самореалізації і саморозкриття у позаурочній діяльності. Щоб успішно реалізувати цілі особистісно орієнтованого навчання і виховання необхідна особлива організація навчально-виховного процесу в усіх ланках сільської школи, яка б поєднувала колективну й індивідуальну роботу школярів.

Ми вважаємо, що головні напрями виховної роботи в сільських школах такі:

- індивідуальна робота з учнями, яка включає систему засвоєння школярами комплексу соціальних ролей;
- робота з дитячим колективом або групою учнів, що включає систему творчих справ, коли учень оптимально залучається до процесу спільної діяльності з метою

удосконалення навичок взаємодії, адже вадою малої наповненості класів є обмежений світ спілкування, самоізоляція особистості;

– робота з батьками, оскільки в умовах сільської місцевості збереглися традиції української родинно-побутової культури, панує шанобливе ставлення до батьків.

Мала чисельність учнів, неоднакова кількість учнів у різних класах або відсутність дітей одного віку змушують працювати з нечисельним різновіковим колективом учнів. Позитивним моментом є те, що таким чином створюються сприятливі передумови для індивідуалізації навчальної і виховної роботи, взаємовпливу учнів.

У малочисельній сільській школі організація виховної роботи по класах, де навчаються декілька учнів стає неефективною, є доцільним створення різновікових об'єднань і заміна класних керівників вихователями різновікових загонів. Можливий варіант, коли класний керівник організує індивідуальну роботу з учнями, батьками, проводить виховні години, зустрічі, екскурсії відповідно до віку учнів, а творча робота цікава як для молодших, так і для старших, загальношкільні справи здійснюються в різновікових об'єднаннях під керівництвом старших учнів. Організація різновікових об'єднань дає великі можливості для розвитку самоврядування, реалізації соціальних спроб, наприклад виявити себе в ролі лідера, організатора тощо.

Основою функціонування різновікових об'єднань є індивідуальна діяльність старших учнів з молодшими. Необхідність організувати життя в малій групі здатна наділити дитину корисними для майбутнього життя якостями. За підтримки вчителя вона стає лідером в своєму житті і разом з тим вчиться планувати майбутнє, ставити цілі і досягати їх.

Зазначимо, що виділяються три сфери, в яких проходить процес становлення особистості: діяльність, спілкування, самопізнання. В діяльності відбувається засвоєння особистістю нових соціальних ролей і осмислення їх значущості. Спілкування, як сфера соціалізації особистості, нерозривно пов'язана з діяльністю. Розширення меж спілкування визначається як примноження контактів особистості з іншими людьми, специфіку цих контактів на кожному віковому періоді. Самопізнання особистості, передбачає становлення в людині “образу Я”, який складається впродовж життя під впливом різноманітних соціальних впливів. Найбільш поширена схема самопізнання свого “Я” включає три компоненти: пізнавальний (знання себе), емоційний (оцінка себе), діяльнісний (ставлення до себе). Славетний філософ Салон, один із семи грецьких мудреців, вчив: “Пізнай самого себе. Спитай себе: “Хто ти? Звідки і куди ідеш?”. Слід спрямувати зусилля дитини на пізнання себе, своїх можливостей, раціональне використання власних сил, застосування внутрішніх резервів.

Педагогу необхідно допомогти дитині пристосуватися в різноманітних ситуаціях, розвивати уміння і навички спілкування, сприяти тому, щоб зміст і форми колективної творчої діяльності та індивідуального впливу допомагали кожному з учнів знайти себе, самовизначитися. Оскільки дитина постійно включається в ті чи інші форми суспільної практики, то при відсутності спеціальної організації, виховний вплив на неї справляють наявні форми, які склалися традиційно, і результат дій яких може виявитися в протиріччі з цілями виховання. Особистість розвивається через активні суспільні дії, свідомо перетворюючи і оточуюче середовище, і себе в процесі цілеспрямованої діяльності.

Через отримання нової інформації, формування асоціативно-комунікативних уявлень і понять, таких, як толерантність, відповідальність, творча активність, можна навчити школярів брати участь у спільному житті села. Педагогу необхідно розширювати досвід спілкування учнів, різноманітні контакти з батьками, громадськістю, сприяти розвитку комунікативних умінь. Оскільки спілкування неіснує без комунікативної діяльності партнерів по спілкуванню, необхідна спеціальна діяльність педагогів, спрямована на оволодіння комунікативними уміннями.

Слід відзначити, що формування комунікативних умінь молодших школярів здійснюється у тих формах, які найбільше притаманні дітям даного віку, а саме: ігрова діяльність, аналіз проблемних ситуацій, організація взаємодії учнів через інсценування,

колективні творчі справи, тренінги тощо. Оскільки провідним видом діяльності молодших школярів виступає гра, то доцільно організувати засвоєння ними комунікативних умов через різні види ігор: дидактичні, рольові, рухливі.

Встановлено, що ціннісно-орієнтована внутрішня позиція дитини виникає в результаті організації суспільної практики, в яку вона включається. Цілеспрямований розвиток особистості передбачає її проектування, але не на основі загального для всіх учнів зразка, а згідно з індивідуальним для кожної особистості проектом, який враховує її конкретні фізіологічні і психологічні особливості. Включення дитини в організовану діяльність, у процесі якої розгортаються різноманітні стосунки, закріплює форми суспільної поведінки, розвиває потребу діяти згідно з моральними зразками, які виступають в якості мотивів, що збуджують діяльність і реалізують взаємостосунки дітей.

Ефективність реалізації будь-якої системи, а, отже, і системи виховання, забезпечує технологічний підхід, який передбачає спосіб організації навчально-виховного процесу з послідовною орієнтацією на чітко визначені цілі, моделювання процесу, кінцевого результату, способів його досягнення. Педагогу слід проводити спрямовану роботу з кожним учнем на основі складання індивідуальних програм розвитку дитини.

Вчитель стимулює виявлення лідерства в колективі розвиває стосунки відповідальності, взаємної допомоги, спільної творчості. спільної колективної творчої діяльності, використання різноманітних методик її організації. Щоб навчити учнів самостійно ставити завдання, планувати свою діяльність, виконувати і контролювати її, необхідна систематична робота вчителя.

Так, для більш чіткої самоорганізації учням пропонується пам'ятка "Організуй себе сам" (розробляється спільно з учителем):

1. Визнач мету справи, сформулюй завдання.
2. Склади план роботи.
3. Починай з головного: обери , яка справа для тебе важлива .
4. Придумай стимул до виконання справи.
5. Скажи собі " треба " (не зволікай і починай справу одразу).
6. Пам'ятай, що кожна справа потребує більше часу, ніж здається на перший погляд.
7. Доводь справу до кінця.
8. Раціонально плануй і використовуй власний час.

Потім учням надаються практичні поради щодо раціонального використання свого часу:

1. Склади перелік справ, які необхідно виконати.
2. Визнач найважливіші з них.
3. Запам'ятай важливе правило: перед виконанням нової справи слід закінчити попередню.
4. Не забувай про відпочинок (без нього може погіршитися результат справи).
5. Намагайся бути зібраним, витримуй термін намічених справ.

Отже, учням пропонуються поради, які допомагають впевнено почувати себе в колективі, користуватися повагою у товаришів, що в кінцевому рахунку зумовлює життєвий успіх особистості.

Неодмінні умови успіху будь-якої діяльності:

- послідовність і система – найважливіші з них;
- уміння зосередитися на необхідній справі;
- не братися за кілька справ одразу, (це надійний спосіб весь час поспішати і нічого не встигати);

- бути зібраним;

- уважно слухати, щоб чітко знати, що, де, коли, як і чому;

- контролювати себе. В кінці справи спитати себе: "Чи доцільно витрачений час?"

Отже, вчитель спрямовує використання учнями різноманітних дій, спільних творчих справ з метою формування у них досвіду позитивної поведінки. Постановка проблем та

спільний пошук шляхів їх розв'язання – це та творча співдружність педагога і учня як партнерів, яка вдосконалюється завдяки допомозі один одному.

Стиль роботи, виконання дорослими своїх обов'язків викликає у дитини таке ж ставлення до суспільної діяльності, адже, як відомо, дитина виховується прикладом. Вона відчуває зацікавлене ставлення вчителя до себе, щирість у стосунках, взаємну повагу й довіру. Головне у творчості педагогів – це вміння пробудити благородство, яке закладене у кожній особистості.

Для виховання творчої особистості учня необхідна активна співпраця вчителів, учнів та батьків, підвищення рівня розвитку комунікативних здібностей учнів, їх творчої активності. Без турботи про педагогічну культуру батьків неможливо розв'язати жодного завдання, що стосується навчання і виховання, особливо в сільській місцевості, де досить часто школа стає культурним осередком села.

Спільна діяльність учнів, батьків і педагогів може бути успішною, якщо вони позитивно налаштовані на спільну роботу, усвідомлюють її цілі і знаходять в ній особистісний зміст. Взаємодія педагога з родиною передбачає розробку єдиних вимог до дитини, визначення виховних завдань і організацію спільної діяльності з їх реалізації. Це допоможе педагогам і батькам об'єднати свої зусилля у створенні умов для розвитку у дитини тих якостей, які необхідні для її самовизначення і самореалізації, для подолання труднощів і самореабілітації у випадку невдачі. З цією метою передбачається систематичне вивчення сім'ї, особливостей і умов сімейного виховання дитини.

Характер взаємодії педагогів з сім'єю залежить від позиції батьків, які неоднаково ставляться до школи, мають різний інтелектуальний рівень. Потрібно диференційовано будувати роботу з родиною: не пропонувати однакові форми взаємодії, а орієнтуватися на потреби батьків, особливості сім'ї (основу складають групові і індивідуальні форми роботи з родиною).

За результатами соціального обстеження, сільські діти практично перебувають поза увагою дорослих, а це негативно позначається на їх фізичному і морально-психологічному розвитку. Потреба догляду за садибою, наявність домашнього господарства створюють можливості для спільного виконання батьками й дітьми певних видів робіт, що сприяє розширенню сфери спілкування.

Сім'я дає дитині відчуття затишку, безпеки, яких вона потребує. Без любові та підтримки батьків дитина не зможе долати життєві перешкоди. Дитині важливо відчувати, що її люблять такою, якою вона є. Для неї важливо не відчувати примусу грати якусь роль, щоб сподобатись іншим. Тоді вона може бути сама собою, не підлаштовуватися під очікування інших. Важливо зберегти внутрішню цілісність, здатність любити, розуміти інших, відчувати спільну відповідальність один за одного. Саме батьки допомагають дитині виробити ту внутрішню свободу бути собою і емоційно не залежати від того, як її сприймають оточуючі.

Батьки впливають на становлення характеру дитини тим, як ставляться до неї, як її розуміють, які цінності допомагають засвоїти, якими потребами живуть. Саме батьки можуть допомогти подолати таку соціальну ситуацію, коли сільські діти відчужені від місця де живуть, від справ своїх батьків, від традицій сім'ї. Реальність така, що лише житель села після закінчення вузу може повернутися до свого регіону. Отже, дитині слід допомогти усвідомити цілі свого життя, оцінити свої можливості.

У вихованні дітей сільської родини велике значення має живучість традицій народного виховання. Зокрема, такі традиції, як пошанування батьків і старших членів родини, спільне відзначення родинних урочистостей, християнських свят. Виховний процес не має чітких кордонів ні в часі, ні в просторі, починаючи з перших днів спілкування дитини з батьками і продовжуючись усе свідоме життя.

Без розуміння зазначеного батьки виховують дитину, яка відчуватиме себе незахищеною в особистих життєвих ситуаціях і обставинах. Сильнішими будуть діти, яким родинне виховання і моральна освіта відкривають неосяжність людського буття, розвивають духовність. Діти повинні мати реалістичні уявлення про вимоги, які висуває життя,

звичайно, на рівні свого сприймання, яке розвивається з віком у відповідності до принципів моральної поведінки.

Успіх виховної роботи забезпечується за умови врахування складності, неповторності кожної особистості, активного використання її власного потенціалу. Вихованість передбачає не просто знання норм поведінки, а неможливість порушення норм, які стали внутрішнім регулятором дій і вчинків. Результати виховного процесу не такі відчутні і не так швидко виявляють себе, як результати навчання, адже між застосуванням педагогічних засобів і проявами вихованості пролягає тривалий період утворення особистісних властивостей.

Література

1. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації. – К., 1996
2. Гнутель Я.Б. Виховна робота в сучасних умовах: теорія і методика. Тернопіль, 1998.
3. Коберник О.М. Навчально-виховний процес у сільській загальноосвітній школі: сутність, проектування, організація. – К., 1998.

Резюме

В статье рассматривается актуальная проблема современности: подготовка учителя начальных классов к организации воспитательной работы в сельской школе. Автор выделяет главные направления воспитательной работы в сельских школах.

Ключевые слова: воспитательная работа в сельской школе, подготовка учителя начальных классов, творческая личность ребенка.

Summary

The burning problem of modern life of primary school teachers training for organizing the upbringing process in the village school is analyzed. The author shows the main directions of the upbringing activities in the village schools.

Key words: upbringing in the rural (village) school, primary school teacher training, child creative personality.

УДК 378

Н.М.Манжелій

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНОЮ І ПОЧАТКОВОЮ ЛАНКАМИ ОСВІТИ

У статті обґрунтовується необхідність здійснення наступності між дитячим садком і школою, розкриваються шляхи підготовки вчителя початкової школи до роботи в умовах навчально-виховного комплексу "школа-дитячий садок".

Ключові слова: підготовка вчителя, наступність навчання, навчально-виховний комплекс, педагогічний процес.

Складні соціально-економічні перетворення, що проходять у нашому суспільстві, вимагають повністю нових підходів до професійної підготовки майбутніх вчителів, здатних вирішувати складні завдання навчання і виховання. Вимоги, які ставить сьогодні суспільство до вчителя, надзвичайно високі. Недостатньо мати розвинений інтелект, професійну компетентність, сучасному вчителю необхідні знання, навички і вміння організації навчально-виховного процесу з використанням нових технологій, гнучкість мислення, вміння спілкуватися з людьми, керувати колективом і приймати нестандартні рішення.

У останніх державних документах, що стосуються виховання і навчання підростаючого покоління, наступність розглядається як основний засіб безперервності

освіти. Крім того, нова шкільна реформа передбачає перехід до 12-річного навчання, починаючи з 6 років. Тому проблема наступності набуває зараз ще більшої актуальності.

Слід зауважити, що проблема наступності між дошкільною і початковою ланкою освіти не є новою. Різні сторони її вивчалися багатьма вченими минулого, філософами, психологами і педагогами. Досить глибокі дослідження питань наступності у навчанні провели педагоги-класики, зокрема Я.А.Коменський, Й.Г.Песталоцці, А.Дістервег, К.Д.Ушинський. Успішно досліджували проблему наступності у педагогічному процесі, зокрема з учнями початкових класів, психологи і педагоги Б.Г.Ананьєв, Ш.І.Ганелін, А.П.Медова, Г.О.Люблінська, О.Г.Мороз. Зокрема Г.О.Люблінська підкреслює, що поняття наступності включає у вигляді його суттєвих ознак таку послідовність навчально-виховної роботи, яка в кожній наступній ланці продовжує закріплення, розширення, удосконалення і поглиблення тих знань, умінь і навичок, які були змістом навчальної діяльності на попередньому етапі. Одночасно робота в кожній нижчій ланці проводиться з відповідним перспективним спрямуванням, з орієнтуванням на ті вимоги, які будуть поставлені дітям в наступні періоди життя і діяльності⁴.

З метою в'яснення рівня теоретичної і практичної підготовки педагогічних працівників по здійсненню наступності між дошкільниками і молодшими школярами, нами проводилося анкетування, яке передбачало: виявити стан реалізації наступності у виховній роботі дитячого садка і школи, вивчити співвідношення і взаємозв'язок певних аспектів виховної роботи з дітьми.

Результати анкетування показали, що педагоги одночасно розуміють необхідність здійснення наступності у вихованні старших дошкільників і молодших школярів. Вихователі дошкільних закладів і вчителі початкових класів зміст поняття "наступність у роботі дитячого садка і школи" розкрили таким чином: "Це тісний взаємозв'язок дитячого садка і школи" (27%), "Взаємозв'язок у змісті навчально-виховної роботи і методах її реалізації" (16%), "Єдність цілей і вимог" (9%). Значна частина педагогів підтверджують, що здійснення наступності відбувається у організаційних формах взаємодії (відвідування занять, уроків, екскурсій). Наведені відповіді респондентів свідчать про те, що більшість педагогів зміст наступності розуміють поверхово і потребують відповідної теоретичної підготовки, тому у професійній підготовці майбутніх вчителів початкової школи і вихователів дошкільних закладів це питання повинно бути у центрі уваги.

Студенти спеціальності "Початкове навчання" з проблемою наступності знайомляться у ході вивчення психолого-педагогічних дисциплін та спецкурсів. Доцільним з нашої точки зору є введення спецкурсу "Наступність у навчально-виховній роботі дитячого садка і початкової школи", який дасть можливість майбутнім педагогам поглибити і розширити загальнодидактичні й методичні знання, практично реалізувати набуті уміння і навички, визначити актуальні проблеми, до дослідження яких їх слід залучати. Виходячи із сучасних вимог дошкільця, у процесі вивчення спецкурсу важливим є ознайомлення студентів із змістом програм "Малюнок", "Дитина", "Базового компоненту дошкільної освіти".

Вважаємо доречним і своєчасним опанування майбутніми вчителями проблеми реалізації наступності в умовах освітнього комплексу "школа-дитячий садок", який набув свого поширення ще у 80-ті роки у сільській місцевості, а зараз активно діє і в містах.

Організація педагогічного процесу в навчально-виховному комплексі "школа-дитячий садок" при наявності двох підсистем – дошкільної і шкільної - має свою специфіку. Вона полягає у роботі вчителя з класами малої наповнюваності, класами-комплектами, різновіковими групами, у формуванні спільного дитячого і педагогічного колективів, керівництві їх діяльністю. Робота педагога у такому освітньому закладі має свої особливості, з якими він повинен ознайомитися під час навчання у вузі. Адже до вчителя сільської школи і вчителя "школи-дитячого садка", крім загальновідомих, ставляться ще й додаткові вимоги.

Важливим напрямком підготовки студентів до роботи в умовах комплексу є педагогічна практика, яка дасть можливість навчити організації і плануванню, методиці проведення уроків у малокомплектній початковій школі та різновіковій групі, сформулювати

уміння працювати з різновіковим колективом дошкільнят і школярів, організувати позакласну та спільну трудову, естетичну, суспільно-корисну діяльність, дозвілля дітей, залучати до виховної роботи батьків, громадськість.

Одним із головних завдань у підготовці педагогічних кадрів є постійне підвищення рівня не тільки психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, а й фахових, що не можливо без серйозної наукової роботи кожного студента. Тому важливу роль у підготовці майбутнього педагога до роботи в сільських освітніх закладах займає залучення до науково-дослідної роботи, зокрема участь у педагогічних гуртках, написання курсових і дипломних робіт з проблем навчально-виховних комплексів, особливостей організації і здійснення педагогічного процесу.

Слід зазначити, що педагог, який працюватиме у навчально-виховному комплексі "школа – дитячий садок", перш за все організатор. Він повинен оволодіти організаторськими, комунікативними, діагностичними вміннями, педагогічною технікою та основами педагогічної майстерності, що значно скоротить період його адаптації в сільській школі, допоможе здобути авторитет, успішно реалізувати свої навчально-виховні, суспільно-педагогічні, культурно-просвітительські функції.

Література

1. Дошкільна педагогічна психологія/ За ред. Д.Ф. Ніколенка. – К.: Вища школа, 1987. – 18 с.
2. Концевая Л.О. О преемственности в работе детского сада и школы// Дошкольное воспитание, - 1997. - № 10. – с. 45-46.
3. Кузь В.Ф. Школа – центр воспитания. – М.: Педагогика, 1991. – 149 с.
4. Люблинская А.А. Преемственность в процессе обучения в школе. Л., 1969.

Резюме

В статье обосновывается необходимость осуществления преемственности между детским садом и школой, раскрываются пути подготовки учителя начальной школы к работе в условиях учебно-воспитательного комплекса "школа - детский сад".

Ключевые слова: подготовка учителя, преемственность обучения, учебно-воспитательный комплекс, педагогический процесс.

Summary

The article deals with the groundings of the necessity of the studying succession between the kindergarten and school, the ways of the primary school teachers' training are shown in the educational complex "school and kindergarten".

Key words: teachers' training, teaching process, educational complex, studying succession.

УДК 378

С.Е.Трубачева

РОЛЬ КОМПЛЕКСНОГО РОЗУМІННЯ ПОНЯТТЯ “ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ” У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Дана стаття присвячена висвітленню сучасного підходу до розуміння поняття “зміст шкільної освіти” та розкриттю відповідно до нього вузлових питань змісту початкової шкільної освіти.

Ключові слова: зміст шкільної освіти, компоненти змісту шкільної освіти, етапи та рівні формування змісту шкільної освіти.

Головною ідеєю сучасної освіти в усіх концепціях розвинених країн є ідея створення адаптивного освітнього середовища для становлення людини, формування її як повноправного члена суспільства. Освіта повинна, з одного боку, найбільш повно задовольняти потреби суспільства, що розвивається, а з іншого – динамічні та багатогранні потреби кожної особистості з урахуванням її індивідуальних інтересів, ціннісних орієнтацій, життєвих принципів. В цих умовах традиційна роль загальної середньої освіти значно розширюється, зростає значення зв'язку школи з навколишнім світом. Підвищується роль школи у формуванні життєвоважливих компетенцій особистості – умінь загальнолюдського, загальножиттєвого плану, життєтворчості, яким у сучасній європейській педагогіці надається більше уваги, ніж суто професійним умінням. І хоча світоглядні знання як і раніше залишаються основним параметром, більше уваги надається їх раціоналізації і практичному використанню [1]. За таких умов виникає потреба в осучасненні змісту шкільної освіти. Нажаль, вчителі дуже часто байдуже ставляться до цієї проблеми. Зміст освіти вважають чимось сталим і майже незмінним, зводять його до змісту навчального матеріалу, який узагальнений в навчальних програмах та подається в шкільних підручниках. Невірне розуміння цього питання приводить до хибних уявлень про навчання і виховання, до невірних методів організації навчально-виховного процесу [2].

Співбесіди з випускниками педагогічних інститутів показують, що більшість розуміє під змістом освіти сукупність знань, навичок і умінь, які школярі здобувають в процесі вивчення ряду навчальних предметів. Вони вважають, що проблеми розвитку сучасного змісту та його реформування не стосується вчителя, тому, що йому пропонуються вже готові навчальні програми.

Дана стаття має на меті довести майбутнім вчителям важливість цієї проблеми для подальшої плідної праці. Основними завданнями є: ознайомити майбутніх вчителів із сучасним підходом до розуміння поняття “зміст шкільної освіти” та розкрити відповідно до нього вузлові питання змісту початкової шкільної освіти.

Насамперед потрібно пам'ятати про те, що загальна середня освіта розглядається як основа цілісного розвитку особистості молодшої людини та її соціального становлення в суспільстві. Поскілки зміст освіти виступає як педагогічно адаптований соціальний досвід, він має складатися з відповідних йому структурних складових, кожна з яких уявляє собою певний специфічний досвід. Виходячи з того, що соціалізація особистості відбувається у сферах діяльності, спілкування і самосвідомості, доцільно говорити про такі компоненти змісту шкільної освіти, як: інформаційно-діяльнісний, комунікативний та рефлексивний. Інформаційно-діяльнісний компонент є комплексним і містить складові, що визначають різні аспекти формування особистості в процесі діяльності, такі, як: пізнавальна, ціннісна, технологічна, розвивальна. Комунікативний компонент забезпечує розвиток навичок спілкування особистості з іншими, рефлексивний – самопізнання, саморозвиток учня. [3]

Кожний компонент у змісті освіти як системному утворенні виконує певні функції, які щільно пов'язані між собою. Системоутворювальною складовою виступає мета освіти – як бажане передбачення результату, котрий зв'язує в одне ціле елементи педагогічної системи. Виходячи з цього, зміст шкільної освіти має бути однією з педагогічних умов, яка через оволодіння системою світоглядних та соціально значущих знань забезпечить формування в учнів досвіду ціннісно-орієнтаційної, пізнавальної, комунікативної, естетичної, фізичної діяльності та допоможе розкрити їх індивідуальні особливості, визначити інтереси, нахили та забезпечити розвиток здібностей.

Основними принципами його побудови є такі: 1) відповідність змісту освіти у всіх елементах і на всіх рівнях конструювання загальним цілям сучасної освіти; 2) урахування єдності змістової і процесуальної сторін навчання; 3) структурна єдність змісту освіти на різних рівнях його формування. Актуальним також на сучасному етапі розробки змісту освіти є четвертий принцип – урівненість в правах, або рівноправність всіх його компонентів. Це означає неможливість заміни компонентів один одним, а значить, і їхніх функцій. Так,

наприклад, формування ціннісних орієнтацій не можна підмінювати знаннями про цінності, розвиток особистості ототожнюватися тільки із посиленням розумових здібностей дитини.

Майбутні вчителі мають знати про те, що формування змісту освіти відбувається в декілька етапів. Перший пов'язаний з проектуванням змісту і має три основних рівні. Рівень загального теоретичного уявлення, формами фіксації якого є розробка теоретичної концепції змісту освіти, визначення його складу, структури, функцій. Це допредметний мінімум. Наступний – це рівень навчального предмета, де відбувається конкретизація складу, структури, функцій. Він фіксується у стандартах освіти, навчальних програмах та методиках викладання навчальних предметів. Третій рівень – це рівень навчального матеріалу, коли склад, структура й функції змісту освіти фіксуються у формі підручників та інших засобів навчання.

Другий етап формування змісту шкільної освіти пов'язаний з його реалізацією і тут основна роль відводиться вчителю. Цей етап має два основних рівні. Рівень процесу навчання, який подягає у включенні навчального матеріалу у процес навчання з опорою на концепцію змісту освіти, його склад і структуру та функції діяльності навчання як системи. Цей рівень забезпечується через осмислення вчителем власних дій в ході методичної рефлексії. Другий рівень – це рівень структури особистості учня, на якому відбувається засвоєння змісту в ході і в результаті учіння. Відбувається аналіз його складу, структури і функцій як особистісного надбання учня [4].

Особливого значення в процесі формування змісту освіти набуває врахування вікових особливостей учнів. Психологічні особливості дітей певного віку вносять суттєві корективи як в мету, завдання, так і функції кожного з освітніх рівнів і відповідно впливають на зміст.

Коротко зупинимось на основних ознаках молодшого шкільного віку, який характеризується періодами інтенсивного розвитку дитини, його значною діяльністю активністю. Згідно з Ж.Піаже цей період відповідає третій стадії колективної соціалізації – стадії конкретних ситуацій, коли діти вчать виконувати деякі дії подумки, тобто уявляти необхідні дії “про себе”, без виконання їх у житті. У цей період у дітей відбувається формування умінь вчитися. Тому зміст початкової освіти має забезпечувати оволодіння учнями організаційними, логіко-мовленевими, пізнавальними і контрольюючими уміньми й навичками, набуття особистого досвіду культури поведінки. На обсяг змісту впливають основні вимоги до результатів навчальних досягнень учнів. Так освітніми результатами цього ступеня школи є повноцінні мовленнєві, читацько-мовленнєві, обчислювальні уміньми і навички, узагальнені знання про реальний світ, достатньо розвинені мислення, уява, пам'ять, сенсорні уміньми, здатність до творчого самовираження, особистісно цінного ставлення до праці, мистецтва, здоров'я, уміньми виконувати нескладні творчі завдання [5].

У цей час відбувається розвиток таких інтелектуальних здібностей дитини як розвиток мисленевих операцій конкретного характеру, особливо операцій практичного мислення. Піддаються систематизації операції, в яких з'єднуються між собою прості дії та їм протилежні. Головна проблема на цій стадії соціалізації дитини – це старанність або недбалість. Головним соціальним завданням є надбання впевненості в собі, у своїх здібностях, їх усвідомлення і розвиток. Невиконання цього завдання виявляється в прояві елементів недбайливості [6].

Зміст освіти на цьому етапі розвитку є фактором систематизації діяльності учнів. До основних напрямків розвитку змісту початкової школи можна віднести наступні.

Пошук шляхів ефективного забезпечення у змісті початкової освіти базису особистої культури дитини: відношення до природи, відношення до явищ суспільного життя, відношення до самого себе. Узагальнений характер цих проблем зумовлює специфіку початкової школи – 1) системну побудову кожного навчального предмета з врахуванням: а) єдності специфічних та інваріантних можливостей різних навчальних предметів; б) міжпредметних та внутріпредметних зв'язків; 2) введення ряду інтегрованих курсів.

Також у змісті початкової освіти доцільно посилити логіко-операційну складову за рахунок спеціальних занять з розвитку сенсорної сфери, пам'яті та логічного мислення. Крім того, у змісті початкової освіти потрібно передбачити можливість моделювання суттєвих й загальних сторін трудової діяльності людини та соціальних норм основ колективної діяльності.

У кожному разі, в процесі реалізації змісту шкільної освіти вчитель має пам'ятати, що дидактичною домінантою, згідно з поставленими завданнями, є визнання центральним моментом освіти особистості учня, необхідності створення сприятливих умов для його розвитку і становлення, успішного входження у життя сучасного суспільства.

Література

1. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы. – Київ: ВіРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.
2. Лернер И.Я. Зачем учителю дидактика? // Биология в школе. - №1. – 1988. – С.43-47.
3. Трубачева С.Е., Корсакова О.К. Зміст шкільної освіти як основа забезпечення соціалізації особистості // Шлях освіти. - №2. – 2002. – С.6-9.
4. В.В.Краевский, А.В.Хуторской Предметное и общепредметное в образовательних стандартах // Педагогика. - №2. – 2003. – С.3-10.
5. Ситаров В.А. Дидактика: Учебное пособие для студ. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 368 с.
6. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: навч.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 112 с.

Резюме

Статья освещает современный подход к пониманию понятия “содержание школьного образования” а также соответственно раскрывает узловые вопросы содержания начального образования.

Ключевые слова: содержание школьного образования, компоненты содержания школьного образования, этапы и уровни формирования содержания школьного образования.

Summary

The article is devoted to the comprehension of the notion “school education content” and reveals the main questions of the primary school education content.

Key words: school education content, school education content components, stages and level of the education content forming.

УДК 378,14: 51

Л.І.Титаренко

УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Стаття присвячена впровадженню блочно-модульної системи при підготовці майбутніх учителів до методичної діяльності.

Ключові слова: методична діяльність, методичні уміння.

На сучасному етапі, у відповідності до Концепції 12-річної загальної середньої освіти, у початковій школі відбувається реформування змісту і методик через забезпечення Державних стандартів, нових педагогічних технологій, гуманістично і особистісно зорієнтованих педагогічних систем. Це обумовлює необхідність забезпечення суттєвого зростання предметної, дидактико-методичної та наукової компетентності майбутніх

учителів. Досвід свідчить, що чинна система вищої педагогічної освіти недостатньо готова до вирішення цього об'єктивного завдання, оскільки здебільшого все ще зорієнтована на виховання учителя-виконавця, а не учителя-дослідника, учителя-творця.

Питання професійної підготовки майбутніх учителів розкривається в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених. Окремі з них досліджувалися в таких аспектах: інноваційні технології педагогічної підготовки (А.Н.Алексюк, О.С.Анісімов, А.М.Богуш, К.Я.Вазіна, А.А.Вербицький, О.В.Глузман, П.М.Гусак, А.І.Єрьомкін, І.А.Зязюн, К.Зайчнер, Дж.Казмік, Б.Лістон, С.Сарасон, Н.Уайлдмен, Л.О.Хомич); адаптація випускників педвузів до професійної діяльності (С.Г.Вершловський, Л.Н.Мороз, В.Г.Онушкін, Т.І.Шамова); опис структури та специфіки педагогічної праці вчителя (Ф.М.Гоноблін, Е.Е.Карпова, Н.В.Кічу, Н.В.Кузьміна, В.О.Сластьонів, Р.І.Хмелюк,) визначення ролі і місця дидактичних та методичних умінь у загальній структурі професійної діяльності педагога (О.А.Абдуліна, Н.Ф.Білокур, В.І.Бондар, О.І.Бульвинська, Я.І.Бурлака, Н.Д.Іванов, І.В.Іванченко С.Н.Кісельгоф, А.Крітініна В.Н.Максимова, Н.В.Микитенко, О.Я.Савченко Л.Ф.Спирін, Л.Г.Таланова).

Не зважаючи на значну кількість проведених досліджень, на сьогодні залишаються не достатньо дослідженими питання щодо визначення умов і факторів, шляхів та засобів, які сприяють подоланню протиріч між теоретичним потенціалом професійної підготовки й результатами її практичної реалізації. Отже, актуальною залишається проблема пошуку шляхів підвищення рівня готовності випускників педуніверситетів до професійної діяльності.

Теоретичний аналіз педагогічної і психологічної літератури показав, що найважливішим компонентом кваліфікаційної характеристики учителя є педагогічні уміння, які складаються з кількох груп. Одна з них – методичні, які забезпечують розвиток майстерності педагога в межах орієнтованої, моделюючої та рефлексивної діяльності. Сутність методичної діяльності, як зазначає Л.Г.Таланова, полягає в тому, що вона реально існує як система професійно орієнтованих розумових дій, яка забезпечує відображення, аналіз і присвоєння індивідом ідей конкретних методик навчання, а також перетворення їх у форму конструктивних схем орієнтування та рефлексивного управління педагогічним процесом задля створення оптимальних умов засвоєння змісту освіти та саморозвитку учнів. Такий підхід дозволяє визначити в її структурі взаємодію інформативно-цільового, операційно-технологічного та рефлексивно-оцінного компонентів. Оволодіння методичною діяльністю можливе за умов об'єктивації змісту дидактичних теорій і методичних концепцій, оволодіння аналітичними, конструктивними, виконавськими уміннями. Кожне з названих умінь є складною структурою підпорядкованою реалізацією компонентів методичної діяльності.

Конструктивні уміння включають проектувальні та власне конструктивні. Перші необхідні для моделювання всього навчального процесу, підготовки уроків з цілої теми; другі – для моделювання окремого уроку.

Виконавські уміння характеризують виконавську діяльність учителя, рівень його професійної культури і майстерності, розвиток особистих якостей та інтелекту, його здатності реалізувати на практиці створену модель навчального процесу. Серед них слід виділити гностичні, організаторські та комунікативні уміння.

Група аналітичних умінь характеризується аналітичною спрямованістю професійної праці вчителя. Вона містить: визначення спрямованості інтелектуальних інтересів учнів; аналіз готовності учнів до сприйняття нового матеріалу; аналіз ефективності методів, засобів, форм навчання, які використовувалися на уроці; аналіз досягнутих на уроці результатів; відповідність їх цільовим завданням. Власне це діагностичні та рефлексивні уміння.

Вище названі уміння за своєю сутністю є дидактичними, що забезпечують методичну діяльність вчителя початкових класів, дають можливість сприймати навчальний процес як цілісну структуру, а не сукупність окремих уроків. Тому їх формування повинно відбуватися

на основі інтеграції дидактико-методичних дисциплін. Інтеграцію дидактико методичних дисциплін можливо забезпечити за умов блочно-модульної системи навчання. Для створення модулів нами визначено необхідний рівень знань студентів, який є передумовою формування вищеназваних умінь. Так студенти факультетів початкового навчання повинні опанувати основи дидактики, часткові методики, мати фундаментальні знання з мови, математики, ботаніки, зоології.

З метою забезпечення достатнього рівня теоретичних знань, перш за все, експериментальний курс педагогіки було представлено у формі теорії професійної діяльності вчителя, яка передбачала відображення педагогічних проблем з позиції індивіда як суб'єкта педагогічного пізнання, проектування та праці. Для більш глибокого засвоєння матеріалу з дидактики широко використовувався метод схематизації, що дозволяв уявити основні висновки та узагальнення у формі опорних конспектів.

Також були введені спецкурси “Нові технології навчання молодших школярів” і “Організація навчання у початковій школі за варіативними програмами” та “Теоретичні основи формування елементарних математичних понять”. На цих спецкурсах студентам пропонувалося всебічно ознайомитися з різними дидактичними теоріями, методичними концепціями і теоретичними підходами до визначення основних математичних понять. Поглибленню теоретичних знань сприяло написання рефератів, при цьому студенти були орієнтовані на виявлення: понятійно-термінологічного інструментарія, фактів, основних ідей, закономірностей, методів, форм, принципів та засобів організації навчально-пізнавальної діяльності, запропонованих авторами концепцій. Під час обговорення яких здійснювалася порівняльна характеристика цілей, дидактичної потужності технологій та результативності викладацької діяльності вчителя, що зумовлена конкретними напрямками основних дидактичних парадигм: репродуктивного та продуктивного навчання, змістовного узагальнення, розливарного, програмового, контекстного, проблемного та особистісно-орієнтованого навчання. За допомогою означених засобів, методів і прийомів відбувалася об'єктивізація студентами змісту та логіки організації сучасних дидактичних теорій і методичних концепцій.

Проведена таким чином робота слугувала базою для подальшої професійної підготовки, яку ми проводили за допомогою блочно-модульної системи навчання. Створені модулі спрямовувалися на формування методичних умінь та їх застосування у різних педагогічних технологіях і включали в себе теоретичні, практичні, лабораторні заняття, вивчення досвіду роботи учителя, втілення набутих знань у практичну діяльність

Розроблена методика передбачала не лише відновлення змісту курсу педагогіки та окремих методик, а й суттєву зміну технології її викладання, що орієнтує студентів на оволодіння засобами як мислєдїяльнїсного, так і організаційно-дїяльнїсного засвоєння методичних умінь. З цією метою ми використовували спеціальні типи організації лекційних та практичних занять, які реалізують функції активного навчання : метод ”спільного думання”, “мозкової атаки”, “сократичні лекції”. Так, обираючи нову тему, викладач не читав лекцію, а пропонував студентам самостійно розкрити тему, за допомогою відповідей на систему запитань. Або пропонував студентам заздалегідь скласти запитання з відповідної проблеми, відповіді на які обговорювалися під час заняття. При цьому передбачалось, що студенти мають власні індивідуальні уявлення, які дозволяють їм прийняти участь у діалозі.

На практичних заняттях широко використовувалися прийоми моделювання. Вони дозволяли, з одного боку, зробити перехід від предметно-операційних дій до розумових і навпаки, а з іншого, трансформувати споглядово-вербальну інформацію в операціонально-дїючу. В процесі моделювання застосовувалися методи ”індуктивного мислення”, “формування навичок дослідження”, “дедуктивного викладання матеріалу”. Задля цього були розроблені педагогічні ситуації та методичні завдання, що інтегрували гносеологічний, предметно-змістовний, психологічний, педагогічний та соціальний аспекти педагогічного процесу. Для створення необхідного інтелектуального фону самостійною роботою студентів при підготовці до практичних і лабораторних занять керували викладачі окремих методик.

На лабораторних заняттях значна увага приділялася аналізу методичних проєктів, моделей уроків. З метою підвищення ефективності навчальної діяльності, студенти приймали участь у “візних семінарах”, “аутотьюторіальних” заняттях. Система “аутотьюторіальних” занять давала можливість студентам регулювати темп вивчення матеріалу. Матеріали для занять - аудіо, відеозаписи, комп’ютерні версії уроків, використовувалися як для індивідуальної, так і групової роботи. Залучаючи студентів до методичної рефлексії, критики, проєктування, викладач концентрував їх увагу на відповідності результатів їх професійної діяльності цілям, в межах яких вона відбувається. У результаті такої роботи студенти оволодівали схемами педагогічного аналізу та моделювання. Це сприяло практичному оволодінню аналітичними, виконавськими та конструктивними вміннями.

Під час аудиторних занять формування методичних умінь проводилося поетапно: аналіз і порівняння прикладів методичної діяльності; їх критеріальна рефлексія; побудова ідеальної моделі власної методичної діяльності; створення проєктів власних методичних дій. У період педагогічної практики напрямок методичної підготовки змінювався: від теоретичної моделі, через її рефлексію та моделювання до створення проєкту власної методичної діяльності.

Важливим етапом у підготовці студентів є вивчення досвіду методичної діяльності учителя-практика. Студенти індивідуально та групами ознайомлювалися з методичною системою вчителя, виділяли методи і прийоми, що забезпечують високу її результативність та труднощі, які виникають у процесі втілення. Після закінчення практики проводилося обговорення та оцінювання адекватності цих систем. Це допомагало адаптувати проєкти власних методичних моделей у відповідності до реальних педагогічних процесів.

Аналіз одержаних результатів свідчить, що створення спеціальних умов підготовки студентів до професійної діяльності позитивно вплинуло на розвиток методичних умінь.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми підготовки майбутніх учителів до методичної діяльності. Виникає необхідність у подальшій розробці запропонованої моделі та визначенні її ролі у розвитку творчої активності та становленні професійної свідомості учителя.

Література

1. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. - К.:Абрис, 1997.
2. Сластьонин В.А. Педагогіка. – М.:Школа-Пресс, 1998.
3. Остроумова Н.В. Некоторые вопросы оптимизации обучения в высшей школе США //Підготовка учителів в развитых капиталистических странах. – Сб.науч.трудов.- М.: МГПИИм В.И.Ленина, 1983.
4. Сутність і структура методичної діяльності //Професійна педагогіка: Навчальний посібник.: Одеса, 1997.

Резюме

Статья посвящена использованию блочно-модульной системы обучения при подготовке учителя к методической работе.

Ключевые слова: методическая деятельность, методические умения.

Summary

The article is devoted to the innovative usage of a block-and-module system of teaching in the process of training the teachers for the methodical activity.

Key words: methodical activity, methodical abilities.

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УКРАЇНСЬКИХ ВИХОВНИХ ТРАДИЦІЯХ В ПОЗААУДИТОРНИЙ ЧАС

Висвітлено актуальні проблеми національного виховання студентської молоді факультету початкового навчання педагогічного ВНЗ, формування в них національної самосвідомості, характеру, почуття належності до українського народу, акцентується увага на інноваційних аспектах сучасної парадигми виховання, актуальних питаннях підготовки вчителя до виховної діяльності.

Ключові слова: національне виховання, національна свідомість, національні традиції, виховна робота, формування молоді особистості педагога, етнографічний клуб.

Одне з найважливіших місць у системі виховання підростаючого покоління посідає національне виховання. Для побудови системи виховання, яка б відповідала актуальним завданням розбудови державності України, вищим педагогічним закладам доводиться спрямовувати свої зусилля на переосмислення педагогічного керування розвитком вихованців та на відродження національного виховання в умовах переходу до ринкових відносин. Розгляд проблеми теорії і методології національного виховання як наскрізного процесу в системі освіти України зумовлений тим, що цей суспільний інститут найбільшою мірою спроможний виконати соціальне замовлення на виховання людини-громадянина, яка відповідала б запитам суспільства.

Організація національного виховання сьогодні перебуває в полі зору широкого кола науковців і педагогів, психологів, філософів та інших фахівців. Під різними кутами зору ця проблема розглядається в працях І. Мартинюка, В.Демиденка, М.Поповича, М.Ломацького, Є.Сверстюка, В.Скуратівського,

В.Чмиря, В.Шинкарука, Л.Сохань та інших вітчизняних учених. Як бачимо, проблема духовного світу особистості займала і займає одне з центральних місць не тільки в теоретичному, а й у практичному дослідженні. Про це свідчить проведення протягом останнього десятиліття у нашій країні науково-практичних і науково-методичних конференцій як на державному, так і на міжнародному рівні. Наприклад, науково-практична конференція “Духовні скарби українського народу в житті молоді” /м.Тернопіль, лютий 1994р./, “Проблеми гуманізму і духовності науково-технічного поступу” /м.Вінниця, жовтень 1996р./, міжнародна науково-методична конференція “Актуальні проблеми гуманітарної освіти та виховання духовної культури студентів в сучасних умовах” /м.Київ, жовтень 1996р./.

Перебування України у колоніальній залежності, яке супроводжувалося різноманітними заборонами всього національного, призвело до масового національного нігілізму, що, у свою чергу, породило масову бездуховність, аморальність. Сьогодні постало завдання подолати суперечність між досягненнями морально-педагогічного досвіду українського народу і недостатнім його застосуванням у теорії і практиці виховання підростаючого покоління.

Цього можна досягти шляхом відродження прогресивних народно-побутових національних виховних традицій і звичаїв, їх духовно-морального, гуманістичного, культурно-естетичного характеру, надання їм системності і приведення у відповідність до потреб сьогодення.

Метою даної роботи є з'ясування суті національного виховання в педагогічному ВНЗ та в початковій школі, його головної мети, способів і напрямків здійснення в системі освіти України, розкрити поняття національної свідомості та національної традиції, розкрити досвід роботи з національного виховання на факультеті початкового навчання ХДПУ ім.Г.С.Сковороди та показати особливості національного виховання студентської молоді в світлі вимог Державної національної програми “Освіта” (Україна ХХІ століття).

Духовний світ студентської молоді формується в умовах переоцінки багатьох попередніх цінностей, критичного осмислення досвіду попередніх поколінь, новим уявленням про свою роль у життєдіяльності суспільства. Відомо, що кожна людина і фізично, і духовно безпосередньо пов'язана із своїм краєм, з усією Землею, з Космосом. У вихованні національної свідомості слід виходити з того, що представляти певну націю, бути патріотом людина найбільш здатна тоді, коли розуміє і відчуває себе самотньою, неповторною часткою всепланетарної людності [5].

Наука доводить, що справжнє виховання глибоко національне за суттю, змістом, характером та історичним покликанням. Адже нація – це насамперед система різноманітних природних (біологічних, зокрема анатомічних, фізіологічних, психічних), історично зумовлених ознак тіла, душі, й розуму, тобто психології, характеру, інтелекту певної культурно-історичної спільності людей. Відповідно різні якості людей залежно від національної приналежності, мусять максимально враховуватися при організації виховного процесу, який необхідно наповнювати самотнім змістом, засобами, методами виховної роботи, що вироблялися в кожній нації протягом століть і є невід'ємною часткою її духовної культури [7].

Багато відомих мислителів розглядали національне не лише як фактор підвищення виховного впливу на особистість, а й як основний засіб успішного розвитку і розвитку самої нації. Вказуючи на суверенне право кожної особистості на національне виховання, вони вимагали формувати кожного індивіда гідним сином свого народу, своєї нації. “Кожен повинен пізнати свій народ і у народі пізнати себе”, - наголошував народний філософ-педагог Г.Сковорода. “Якщо ти українець, будь ним, - пише він, Якщо ти поляк, то будь поляком... Все добре на своєму місці і у своїй мірі”.

Величезні можливості щодо формування громадянина України містить у собі національне виховання, яке традиційно склалося в Україні і можливості якого далеко не затребувані. Адже відомо, що головною метою національного виховання завжди було і є формування національно свідомого громадянина України, патріота свого народу, вірного продовжувача його традицій. Сьогодні багато науковців та педагогів в Україні підкреслюють, що становлення України як самостійної держави неможливе без розбудови власної системи освіти і виховання.

До числа основних напрямів виховання варто віднести формування національної свідомості громадянина, який включає в себе патріотичне виховання, виховання культури міжнаціональних відносин, високої мовної культури. Формування національної самосвідомості передбачає: засвоєння молоддю своєї етнічної спільності національних цінностей: (мови, території, культури), прихильність до розбудови національної державності, патріотизм, усвідомлення причетності до національно-визвольної боротьби, свого місця і ролі в ній.

У певної частини молоді, в якій недостатньо сформована національна свідомість, нерідко складається оманливе, ілюзорне відчуття “другосортності”, “другорядності” рідної мови, культури, врешті самої себе, що породжує комплекс національної і громадської неповноцінності. Такі молоді люди, як правило, не мають почуття власної гідності і гордості.

У психологічній літературі встановлено, що поняття “самосвідомість” означає усвідомлення людиною самої себе, своїх здібностей, якостей, почуттів, інтересів, дій, місця й ролі у природі й суспільстві. Отже, національна свідомість – це відчуття людиною власної гордості за приналежність до своєї нації, вміння мислити на основі образів національної культури, сприйняття оточуючого світу крізь призму національних інтересів, спрямованість своїх дій і вчинків відповідно до національних інтересів.[7]

У розбудові нової системи виховання одним з першочергових завдань є підготовка майбутніх учителів до організації виховного процесу в сучасних умовах. У концепції розвитку Харківського державного педагогічного університету ім.Г.С.Сковорода, яка була затверджена рішенням Ученої ради 29.05.1992 р., говориться: “У діяльності педвузу головний ціннісний орієнтир – особистість студента, її конкретні зрушення в процесі

напруженої індивідуальної діяльності з розвитку і формування власного потенціалу... Така мета за необхідністю визначає потребу пошуку тих умов, за яких студента можна вивести на високий рівень компетентності, підготовленості і професіоналізму в обраній спеціальності, спрямованості на вчительську професію, працю, ініціативу і громадянськість”.

Отже, головна мета виховної роботи зі студентами – це, по-перше, виховання духовно багатой, розвиненої особистості, громадянина України; по-друге, підготовка до організації виховної роботи в школі, тобто формування вчителя, здатного до творчої активної діяльності з національного виховання учнів[2].

Уся система навчально-виховної роботи на факультеті початкового навчання спрямована на поєднання найкращих традиційних досягнень з новими ідеями в галузі теорії виховання. Як відомо, виховання – цілеспрямований процес. Цілеспрямованості процесу надають чітко визначені мета та завдання. Вони сьогодні продиктовані Законом України про освіту, концепцією національного виховання в незалежній Україні. Виховний процес в школі – керований процес і особистість вихователя в цьому керуванні є основною діючою силою. Саме педагог планує, спрямовує, керує, впливає на виховний процес, він добирає методи та форми виховання, відпрацьовує технологію і техніку виховання, задає тон і стиль вихованню. Від його особистісних якостей залежить атмосфера виховного процесу та його результативність. А тому так важливо саме в стінах вищих педагогічних закладів створити всі умови для продуктивного процесу становлення молодого педагога, який відповідав би практичним вимогам сьогодення. Скільки знань, умінь і навичок буде закладено в майбутнього педагога, стільки ж він зможе передати своїм маленьким вихованцям. Саме такою кропіткою роботою і займаються викладачі одного з найкращих педагогічних закладів України, ХДПУ ім. Г.С.Сковороди. Уже близько п'яти років на факультеті початкового навчання працює Етнографічний клуб “З народних джерел”, який був створений для широкої пропаганди українсько-культурних традицій серед студентської молоді в позааудиторний час. Дана форма роботи зі студентами підтвердила зацікавленість сучасної молоді народними звичаями та традиціями. Розпочинаючи роботу зі студентами в цьому напрямку слід пам'ятати про те, що студенти – це вчорашні школярі, які навчалися не лише в різних школах, з різним рівнем виховної роботи, але й проживали в різних регіонах. Так систематичне опитування першокурсників показало, що в стінах нашого університету навчається молодь з Житомирської, Львівської, Полтавської, Сумської, Луганської, Харківської областей та Кримської республіки. На кожній із цих територій існують традиції, які характерні лише для даного регіону, а то й окремого населеного пункту. А тому все, про що довідуються студенти в процесі підготовки до засідання клубу, чи на самих засіданнях, є для них в переважній більшості новою інформацією. Вже стали традиційними щорічні відкриті засідання клубу, на яких є частими гостями не лише студенти, а й викладачі університету, яких з радістю приймають гостинні господарі. У роботі клубу беруть активну участь представники усіх курсів, від першого до п'ятого, і всі з задоволенням прилучаються до народних джерел. Робота знаходиться для всіх. Як правило, на підготовчому етапі завжди проводяться міні експедиції, що умовно називаються “З бабусиної скрині”. І до таких експедицій залучаються не лише найближчі родичі, а й знайомі знайомих з найближчого села чи селища. Але скільки захоплення і радощів викликає потім експозиція, яка влаштовується лише на кілька годин, бо постійного стаціонарного приміщення для клубу немає. Щоразу такі експозиції є неповторними, як неповторними є шедеври майстринь народно-прикладного мистецтва. Традиційно в роботі клубу завжди задіяні хоровий колектив та солісти факультету, які з великою майстерністю виконують народні та високохудожні сучасні твори, танцювальний колектив. Сценарії святкових засідань складаються в залежності від результатів пошукової роботи та проблематики, що планується задалегідь. Великий інтерес викликає у студентів історія української вишивки, рушника, сорочки та вірування і традиції, що з ними пов'язані. Коли ж закінчується чергове засідання клубу, то обов'язково учасники діляться своїми думками і з'являються нові плани на майбутнє. І тоді

складається враження, що це сама історія народу підказує нові ідеї для розширення кола виховних ідеалів майбутніх класоводів.

Література

- 1.Бойко А.М.,Титаренко В.П. Український рушник: засіб національного виховання і витвір народного декоративно-ужиткового мистецтва.- Полтава.: Верстка, 1998.- 72 с.
2. Виховна робота в Харківському державному педагогічному університеті імені Г.С.Сковороди /За ред. член-кор. АПН України, доктора пед. наук, проф.Г.В.Троцько Харків: ХДПУ,2001.- 106 с.
3. Виховання громадянина. Метод.матеріали до семінару з вихов.роботи у ВНЗ Харк. Регіону/ М-во освіти і науки України; Голов.упр. освіти і науки Харк.облдержадмін.;Нар.укр.акад.; Упоряд.: В.І.Астахова та ін.- Х., 2000.- 57 с.
4. Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”).- К.1994.
5. Духовні скарби українського народу в житті молоді: Збірник статей та матеріалів науково-практичної конференції,присвяченої 5-річчю тернопільського товариства “Вертеп”. – Тернопіль., 1994.- 254 с.
6. Ігнатенко П.Р., Поплужний В.Л., Косарева Н.І., Крицька Л.В. Виховання громадянина: Психолого- педагогічний і народознавчий аспекти: Навчально-методичний посібник. – К.: Інститут змісту і методів навчання, 1997.- 252 с.
7. Мартинюк І.В. Національне виховання: Теорія і методологія: Метод.посібник.- К.: ІСДО, 1995. – 160 с.

Резюме

Освещены актуальные проблемы национального воспитания студенческой молодёжи факультета начального образования педагогического вуза, формирования в них национального самосознания, характера, чувства принадлежности к украинскому народу, акцентируется внимание на инновационных аспектах современной парадигмы воспитания, актуальных вопросах подготовки учителя к воспитательной деятельности.

Ключевые слова: национальное воспитание, национальное сознание, национальные традиции, воспитательная работа, формирование личности молодого педагога, этнографический клуб.

Summary

The article deals with the actual problems of nationally-oriented upbringing of students of primary education faculty (pedagogical higher schools), the forming of nationally – oriented self-mentality, character, feeling of belonging to the Ukrainian nation, great attention is paid to innovative aspects of modern paradygm of upbringing, teacher’s preparation to upbringing activities.

Key words: national upbringing, national mentality, national traditions, upbringing activities, forming of the young teacher’s personality, ethnographical club.

УДК 378

М.П. Шик

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статті розглядається проблема підготовки вчителя в сучасних умовах. Визначені основні суперечності: невідповідність системи підготовки основним вимогам до вчителя сучасної школи. Розкриваються шляхи подолання даної суперечності. Акцентується увага на

особливостях підготовки майбутнього вчителя в умовах індустріально-педагогічного коледжу.

Ключові слова: система підготовки вчителя; стратегії педагогічної освіти; функції вчителя; моделі підготовки вчителя.

Все, кто непосредственно связан с образованием, должны проникнуться убеждением, что только внедрение новшеств может привести к дальнейшему развитию образования и способствовать преодолению кризиса.

Ф.Кумбс

Сегодня, пожалуй, все согласны с тем, что существующая система подготовки учителей не соответствует требованиям времени и нуждается в коренном реформировании. В многочисленных публикациях остро ставится вопрос о необходимости изменения целевых ориентиров, стратегии и тактики педагогического образования.

Кардинальные изменения, произошедшие в жизни общества и главным образом в массовой школе, сложные задачи, стоящие перед образованием на новом этапе исторического развития государства, требуют пересмотра взглядов на учителя и на процесс его подготовки.

В Концепции педагогического образования (1998 г.) обозначено, что ее основная задача – “профессиональная подготовка педагога, способного обеспечить всеобщее развитие человека как личности и наивысшей ценности общества” [2,с.2].

В последние десятилетия на Украине неоднократно предпринимались попытки реформирования системы подготовки учителя, но они не привели к качественному улучшению, поскольку имели в основном организационный характер и не затрагивали концептуальных, методологических, целевых и технологических основ педагогического образования, без чего, собственно, и невозможно качественное обновление учебно-воспитательного процесса в высшей педагогической школе. В связи с этим возникают вопросы: какими должны быть исходные, стратегические цели педагогического образования? Какой учитель нам нужен завтра? Постараемся ответить на эти вопросы.

Развитие системы подготовки учителей, как и образования в целом, обусловлено социально-экономическими, идеологическими, духовно-нравственными факторами. Общество в лице школы с учетом изменившихся и возросших требований к профессиональной деятельности учителя дает социальный заказ педагогическим учебным заведениям.

На наш взгляд, разработке проекта педагогического образования должны предшествовать:

- анализ педагогической практики, определение качественных перемен, произошедших и происходящих в современной школе, и перспектив ее развития;
- разработка модели учителя с учетом происходящих перемен в школе и определение новых требований к его деятельности на основе анализа реальной школьной практики. Речь идет о профессиограмме учителя, т.е. своде требований к профессиональным и личным характеристикам, обеспечивающим успешность педагогической деятельности;
- перевод модели учителя в модель подготовки учителя. Средством такого перехода, являются учебные планы, программы, методика и технология учебного процесса.

Итак, первым шагом в разработке проекта педагогического образования является анализ школьной действительности. Отечественная школа на начале XXI в. стала качественно другой. С 1993 г. в среднем каждый учитель Украины работал в условиях экспериментальной проверки и отработки новых образовательных и учебных программ, организационных форм обучения и педагогических технологий. Оказалось, что эти процессы показали неготовность значительной части учителей осуществлять инновационную

деятельность, причиной чему является отсутствие в педвузах соответствующей системы подготовки учителей.

Однако нельзя сказать, что вузовская система обучения не готовит будущих учителей к исследовательской, поисковой деятельности, что в учебном процессе не используются инновационные подходы. Другое дело, какие именно и насколько они обеспечивают готовность к инновационной деятельности.

Одна из причин неудач многочисленных попыток реформирования педагогического образования, предпринимавшихся в последние годы, заключалась в том, что система подготовки учителя не поспевает за переменами в массовой школе, хотя она должна играть опережающую, прогностическую роль. Возникает ощущение, что педагогические вузы живут своей автономной жизнью, не оглядываясь на перемены, происходящие в общеобразовательной школе.

Инновационное обучение как альтернатива традиционному образованию обладает большими обучающими и развивающими возможностями. Но при этом есть ряд социальных, экономических, финансовых, педагогических, психологических факторов, сдерживающих внедрение инновационного образования в вузовский учебный процесс. На наш взгляд, главными являются трудности психологической перестройки преподавателей, преодоление стереотипов педагогического мышления, нежелания части педагогов менять привычный ритм и стиль работы. Педагогическое образование должно играть опережающую роль по отношению к сегодняшним проблемам школы и быть ориентированным на школу завтрашнего дня. М.Н. Скаткин писал: "Обычно учителя учат так, как их учили самих. Вот почему, если мы хотим внедрить в школьную практику какие-нибудь новые методы преподавания, лучший путь — применить эти методы в занятиях с самими учащимися"[1,с.108].

Диверсификация образовательных учреждений предполагает одновременное развитие различных типов учебных заведений. На современном этапе развития образования в Севастополе функционируют 5 гимназий (из них 1 негосударственной формы собственности), 3 лицея (из них 1 негосударственной формы собственности), колледж, школы с углубленным изучением отдельных предметов.

В настоящее время педагогические учебные заведения в основном ориентированы на подготовку кадров, тесно привязанных к одной определенной профессии. Однако это малоперспективный путь. Любая, даже самая массовая профессия, полученная выпускником вуза, не может гарантировать ему рабочее место в тех динамичных условиях, в которых ему придется работать.

Противоречие, возникшее между типовой системой подготовки учителя, ориентированной на стабильные, во многом устаревшие условия обучения, и новыми условиями образовательной деятельности, в которых ему придется работать в течение всего периода активной трудовой деятельности, определяет проблему смены целевых ориентации в подготовке учителя.

В последнее время наметилось смещение акцентов с подготовки учителя начальных классов по одной узкой специальности на подготовку учителя начальных классов широкого профиля.

- Первый фактор связан с отмиранием одних функций учителя и рождением новых. Появились педагогические профессии для начальной школы, сочетающие в себе компоненты существующих и вариативные компоненты новых.

- Второй, не менее важный фактор связан с кризисной демографической ситуацией в государстве, в результате значительно снизился спрос на профессию учителя. И первыми воздействие этого фактора ощутили на себе учителя начальных классов.

Введение в учебный план начальной школы дополнительных предметов, которые изучались только в старших классах (иностранные языки, информатика, экономика, народоведение) вынудило преподавание этих предметов поручить учителям, не подготовленным к работе в начальной школе. Эти учителя чаще всего не знают

специфических возрастных особенностей младшего школьника, познавательных возможностей его восприятия.

Поэтому для современного этапа развития начальной школы характерен переход к подготовке учителя широкого профиля.

За последние годы наряду с базовой специальностью “учитель начальных классов” осуществляется подготовка будущих учителей по двойной специальности. В нашем колледже ведется подготовка младших специалистов с дополнительной квалификацией “учитель украинского языка в основной школе”, “учитель английского языка в начальной школе”.

Подготовка будущих учителей осуществляется через:

- реализацию государственных стандартов среднего педагогического образования;
- технологии личностно-ориентированного и развивающего обучения;
- оптимально-продуманную организацию педагогической практики студентов;
- введение учебных дисциплин по выбору.

Практика показала, что образовательные учреждения среднего педагогического образования быстрее можно переориентировать на опережающую подготовку педагогических кадров в соответствии с запросами рынка труда и перспективами развития личности в обществе. У выпускников педучилищ и колледжей сильнее, чем у выпускников высших педагогических учреждений, развита мотивация на работу в школе, то есть, они практикоориентированы, достаточно быстро включаются в педагогическую деятельность. Их педагогическое образование более мобильно, гибко и своевременно реагирует на изменения, происходящие в сфере образования, что позволяет перепрофилировать существующие или вводить новые специальности и специализации. Финансовые затраты на подготовку специалистов по схеме “педучилище (колледж) - педагогический вуз” значительно ниже, чем при их подготовке по очной форме обучения в институте.

Общеизвестно, что качество подготовки выпускника вуза в решающей степени зависит от того, кого приняли на первый курс. Качество контингента студентов по праву должно занять одну из ключевых позиций в реформировании общеобразовательной школы.

Многие абитуриенты не считают профессию учителя привлекательной, престиж этой профессии невысок.

Проводимая нами в течение ряда лет работа по изучению профессионально педагогической направленности абитуриентов позволила выявить следующие причины поступления на педагогическое отделение:

1. Мотивы, свидетельствующие о действительной педагогической направленности (желание обучать и воспитывать детей, любовь к детям);
2. Частичная педагогическая направленность (осознание у себя педагогических способностей, представление об общественной важности и престиже педагогической деятельности);
3. Конъюнктурные мотивы, не содержащие педагогической направленности (интерес к изучаемой науке, желание иметь высшее образование, стремление к материальной обеспеченности, случайные обстоятельства).

Доминирование конъюнктурных мотивов (по нашим данным, примерно у половины опрошенных) приводит к тому, что 60% поступающих в колледж не желают в будущем работать учителями. Эти факты, а также данные социологических обследований среди выпускников школ и опросы родителей свидетельствуют о том, что склонность к педагогическому труду, престиж профессии учителя, воспитателя с точки зрения выбора молодежью жизненного пути невысок. Профессия педагога пользуется большей популярностью среди девушек, главным образом выпускниц сельских школ, а среди выпускников городских школ и тем более юношей эта профессия непопулярна.

Серьезную озабоченность в этой связи вызывает невысокий конкурс в педвузы. Невысокий конкурс еще более ограничивает возможность приема наиболее подготовленной молодежи. Отсюда одна из основных причин низкой подготовки учащихся

общеобразовательных школ: в колледж зачисляется "троечник" на таком же, как правило, уровне он заканчивает его, затем формирует у учащихся посредственные знания, Данное положение обуславливает значительные не только экономические, но и социальные потери.

Необходимо повысить социальную значимость труда учителя, поскольку низкая общественная оценка этого труда по таким факторам, как большая загруженность учебной и воспитательной работой, недостаточность свободного времени, низкая оплата труда принижают его социальный престиж.

Повышение социальной ценности труда учителя обеспечило бы приток в педагогические вузы наиболее подготовленной части абитуриентов, что позволило бы осуществлять отбор на основе научно обоснованных требований по определению профессионально-педагогической пригодности к профессии учителя.

Поскольку труд учителя состоит также в том, чтобы "отыскать" будущих врачей, инженеров, юристов и т.д., то это обеспечит и эффективную профориентационную работу школы, улучшит качество всего образования, столь необходимого для перехода к устойчивому экономическому росту.

На современном этапе образования остро стоит проблема "учителей будущих учителей". Важнейшей становится потребность обновления содержания методической подготовки по принципам целостности, систематичности и интеграции; использовать те процессы, которые определяют деятельность начальной школы. Необходимо изменить существующую традицию – как-нибудь обеспечить нагрузку всем преподавателям – а переориентировать кадры на подготовку новых курсов, соответствующих современным потребностям практики.

Такой подход в образовании обеспечит подготовку высокопрофессионального, гармонично развитого специалиста с современным мышлением, готового работать в учреждениях образования XXI века.

Література

1. Абасов З. Подготовка к инновационной педагогической деятельности // Педагогика, 2002, №3, с.106.
2. Концепція педагогічної освіти. – К., 1998.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти. Проект // Освіта України, 14 серпня 2000.
4. Киселев Н. Готовим учителей для школы XXI века // Народное образование, 1999, №7-8, с. 62.
5. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів // Початкова школа, 2001, №7, с. 1.
6. Халитов Э. Подготовка современного учителя – основа развития образования // Народное образование, 2000, №6, с. 284.

Резюме

В статье рассматривается проблема подготовки учителя в современных условиях. Определены основные противоречия и несоответствие системы подготовки основным требованиям к учителю современной школы. Раскрываются пути преодоления данного противоречия. Акцентируется внимание на особенности подготовки будущего учителя в условиях индустриально-педагогического колледжа.

Ключевые слова: система подготовки учителя, стратегии педагогического образования, функции учителя, модели подготовки учителя.

Summary

The problem of teachers training in modern conditions is studied in this article. The main contradictions and the lack of correspondence in the system of training to the basic demands of a

modern school teacher are determined. The ways of overcoming the given issues are offered. Much attention is paid to the peculiarities of training a future teacher in the conditions of industrial and Pedagogical college.

Key words: the system of teachers training, strategies of pedagogical education, teacher's functions, models of teachers training.

УДК 378. 126 /373. 31

О.П.Демченко

**ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ:
ДОСВІД ДЕФІНІТИВНОГО АНАЛІЗУ**

В статті представлені результати дефінітивного аналізу феномену готовності вчителя початкових класів до здійснення професійної діяльності.

Ключові слова: професійна діяльність, професійна готовність, творча самореалізація вчителя.

Реформування системи професійної підготовки вчителів потребує її подальшого оновлення і вдосконалення, оскільки останнім часом значно розширюються і ускладнюються мета, напрямки, вимоги до педагогічної діяльності. Крім дидактичної функції, яка довгий час переважала у роботі вчителів, актуально постають виховна, культурно-просвітницька, соціально-педагогічна, корекційна тощо. Суспільство наполегливо ставить перед учителем складні завдання по формуванню кожної дитини як творчої особистості, здатної до саморозвитку, самореалізації в нових соціально-економічних умовах. Окрім цього, педагогам потрібно долати ті негативні тенденції, які довгі роки прослідковувались в організації навально-виховного процесу; спрямовувати свою діяльність на усунення домінування освітніх цінностей над виховними, еkleктичного підходу до вибору методологічних орієнтирів виховання.

Модернізація системи вузівської підготовки доки не відповідає оновленим вимогам, не забезпечує достатній рівень формування готовності вчителів до педагогічної діяльності в цілому, реалізації виховних функцій, зокрема. Важливою проблемою залишається пошук ефективних шляхів, забезпечення необхідних і достатніх умов для вдосконалення процесу формування вчителя-вихователя, як висококваліфікованого фахівця, здатного до творчої організації всіх ланок особистісно зорієнтованого педагогічного процесу, до самореалізації, до виконання нового соціального замовлення.

Готовність учителя до професійної діяльності є складною дефініцією, яка стала об'єктом багатьох наукових досліджень у філософії, психології, педагогіці. Проте вона потребує подальшого детального обґрунтування й аналізу тому, що окремі її аспекти залишаються недостатньо вивченими. Неповно, на наш погляд, досліджена готовність учителя початкових класів до реалізації виховних функцій.

Вважаємо за доцільне сформулювати мету даної статті, яка полягає у дослідженні феномена професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в цілому, виховної діяльності, зокрема.

Вихідними передумовами статті є дослідження філософів, психологів, педагогів науковців з проблеми формування готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності, які зросли у 80-90-х рр. Учені надають даному поняттю важливого значення, адже стан готовності є первинною, фундаментальною умовою успішного здійснення будь-якої діяльності, її складовою частиною (М.І.Д'яченко, К.М.Дурай-Новакова, Л.О.Кандибович, О.М.Леонт'єв, В.О.Сластьонін та ін.).

Знаменно, що поняття готовності у працях учених використовується в різних значеннях: установка, аттїтьюд, якість, пильність, чекання, намір, результат виховання, моделювання, формування, професійної підготовки тощо. Зважаючи на багатоаспектність вивчення окресленої проблеми, деякі автори визначають її як цілісне і стійке утворення, стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, цілеспрямоване вираження особистості, передумову успішної професійної діяльності; результат виховання, моделювання, формування, професійної підготовки.

У психолого-педагогічних дослідженнях відстежуємо різні підходи до трактування означеного поняття, як-от: готовність до праці як складне особистісне утворення, система, яка включає багато компонентів, сукупність яких надає особистості змогу виконувати конкретну роботу на різних рівнях -професійному, допрофесійному, непрофесійному (В.О.Моляко); готовність до певного виду діяльності як цілеспрямований вияв особистісних властивостей людини, а саме: переконань, поглядів, мотивів, почуттів, вольових та інтелектуальних якостей, знань, навичок, умінь, установок (М.І.Д'яченко та Л.О.Кандибович); готовність до діяльності як інтегроване системою властивостей і відносин утворення особистості, що характеризує її вибіркочу, прогноуючу активність при підготовці та включенні до діяльності (А.Ф.Линенко); як позитивне ставлення до професійної діяльності, стійкі позитивні мотиви цієї діяльності; адекватні вимогам професійної діяльності риси характеру, здібності; як необхідні знання, навички, уміння тощо (Г.В.Троцько); як сформованість психологічної структури (В.Д.Шадриков).

Трактуванню сутності психологічної готовності особистості притаманні складність і багатоаспектність. Ряд авторів представляють її як феномен настанови, виходячи з концепції Д.Н.Узнадзе; як феномен стійкості людини до зовнішніх і внутрішніх впливів (Г.Оллпорт, Д.Катц та ін.); як якісний показник саморегуляції на різних рівнях проходження процесів, якими визначається поведінка людини (А.Д.Ганюшкін, М.І.Д'яченко, Л.А.Кандибович, Н.В.Левітов, Л.С.Нерсесян, В.М.Пушкін, О.І.Пуні, О.О.Ухтомський); як психічний стан, певна зібраність особистості, яка дає можливість актуалізувати й використовувати свої можливості для успішних дій (Г.В.Троцько, В.Б.Андропова, В.І.Лозова); як інтегральне особистісне утворення, яке включає мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольові компоненти; як комплекс здібності до діяльності певного типу, єдність мотиваційної й інструментальної сторін (Г.О.Балл).

Найбільшу увагу привертає вивчення проблеми формування готовності студентів безпосередньо до педагогічної діяльності, яку науковці вивчають також з різносторонньо. Готовність як умову творчої діяльності вчителя, основу педагогічної майстерності розглядає В.І.Щербина. На думку К.М.Дурай-Новакової, професійна готовність студента має генералізований характер, тобто розповсюджується на всі професійно значущі якості особистості і діяльність майбутнього вчителя; має вигляд взаємодії функціональних компонентів: мотиваційного, пізнавально-оцінювального, емоційно-вольового, операційно-дійового, мобілізаційно-настрочного [1; 23].

Викликають заслужений інтерес спеціальні дослідження питання формування у майбутніх учителів професійної готовності до різних сторін педагогічної діяльності. Так, В.А. Слатьонін, М.Я. Віленський професійну готовність вчителя фізичної культури до виховної роботи вбачають як складний синтез тісно пов'язаних структурних компонентів, в яких знаходить відображення мотиваційно-ціннісний (особистісний) і виконавчий (процесуальний) аспекти діяльності [9]. Дослідження Л.В.Рибалки присвячено питанню формування готовності майбутнього педагога до індивідуалізації навчання. Дослідник трактує готовність як якість, як стан, що зумовлюється стійкими мотивами і психологічними особливостями, що характеризують кожну особистість [8]. Л.В.Зарембою обґрунтовано педагогічні умови формування готовності студентів до організації позаурочної діяльності школярів.

Аспект формування готовності студентів до професійної творчості висвітлює А.Й.Капська. Науковець визначає готовність до педагогічної творчості як здатність педагога створювати "середовище життєдіяльності" для кожної особистості, яка має функціональну структуру готовності: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний компоненти [3]. Готовність педагога до пошукової діяльності досліджує К.В.Макагон, який визначає це поняття як складне інтегральне професійно значуще новоутворення, сутність якого становить взаємодія мотиваційно-орієнтаційного, змістово-операційного та оцінювально-рефлексивного компонентів [7]. Завдання оцінки й розробки теоретичних основ формування готовності вчителя до інноваційної діяльності розв'язує О.Г.Козлова, яка в основу означеного поняття ставить розвиток здібностей і умінь творчо здійснювати діяльність, розглядає його як зміст і мету професійної підготовки вчителів не лише як спеціалістів з одного предмета, а як носіїв культури суспільства, що випереджують розвиток, існуючий рівень і особливості суспільних потреб [5].

Формування особистісної готовності до реалізації системного підходу в процесі навчання вивчає М.І.Лісних, який тлумачить її в контексті поняття "базова культура особистості", тому її зміст виявляється в таких сферах особистісно-професійної готовності: когнітивна (когнітивний досвід особистості), технологічна (досвід практичної діяльності), творча (досвід творчості), відносінна (стосункова): досвід ціннісних відношень особистості, готовність до самоорганізації (розвиток самопроцесів особистості), готовність до здоров'ятворення [6].

Проте нашу дослідницьку увагу найбільше привернули вивчення наукового фонду з проблеми специфіки готовності до професійної діяльності вчителя початкових класів, яке стало предметом вивчення широкого кола науковців. Звичайно, діяльність учителя початкових класів і готовність до неї базується на загальних законах, відзначаючись відповідною структурою, водночас виділяється притаманними лише їй особливостями. Вивченню цих особливостей присвячені роботи В.І.Завіни, Н.В.Кічук, Л.Г.Коломийченко, Л.А.Онишук, Є.Г.Силаєвої, Л.П.Стойлової, Л.О.Хомич, В.М.Чайки, І.М.Шапошникової та ін.

Зокрема, Л.О.Хомич убачає у процесі формування професійної готовності майбутнього вчителя початкової школи необхідним розв'язувати такі завдання: утверджувати у студентів віру в кожну дитину, а також в свої педагогічні здібності і можливості, прищеплювати навички творчого розв'язання педагогічних завдань, прагнення до самовдосконалення [10].

Надзвичайно важливий, на наш погляд, аспект проблеми готовності вчителя початкових класів висвітлено у роботі В.І.Завіни. Вивіреною та впорядкованою є система специфічних завдань, у процесі використання якої студенти оволодівають технологією контролю за навчанням молодших школярів. Але забезпечення зворотного зв'язку, коригуючої діяльності студентів залишилося поза межами уваги вченого. На думку О.М.Івлевої, фахова готовність до педагогічної діяльності вчителя початкових класів цілісне стійке утворення, яке є фундаментальною умовою успішного виконання функцій, організації ефективного навчального процесу молодших школярів і результатом професійно-педагогічної підготовки вчителя [2].

Різноманітні аспекти підготовки студентів до організації і проведення виховної діяльності висвітлені в працях В.Л.Воробей, Л.В.Заремби, Г.Г.Кіт, В.М.Король, О.М.Отіч, Р.І.Пенькової та ін. Проте, найменш дослідженим є аспект формування готовності вчителя початкових класів до організації виховної роботи. Дослідницьку увагу привернуло обґрунтування практичної готовності студентів до виховної роботи з молодшими школярами, здійснене Г.Г.Кіт. Дослідниця виділяє інтерес, практичну спрямованість на вирішення виховних завдань, фонд дійових знань і навиків, професійно необхідні якості особистості вихователя (педагогічне мислення, його критичність, гнучкість і швидкість, креативність); визначає шляхи і педагогічні умови вдосконалення практичної готовності [4].

Таким чином, поняття "готовність учителя початкових класів до професійної діяльності" є дуже багатоаспектним, ємним. Воно включає в аксіологічну й операційно-

технологічну підготовку. Узагальнивши різні підходи до означеного поняття, у рамках започаткованого дослідження ми виділяємо готовність учителя початкових класів до організації виховної роботи як складову його загальної фахової готовності. На наш погляд, це стійке інтегративне утворення, яке охоплює професійно-ціннісні установки і мотиви, синтез професійно необхідних знань, умінь, навичок та якостей, здібностей, що забезпечує реалізацію визначених функцій на творчому рівні, виконання нового соціального замовлення відповідно до сучасних потреб, професійну самореалізацію вчителя.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури, здійснений з метою з'ясування стану дослідження проблеми готовності вчителя до професійної діяльності і дає можливість стверджувати, що готовність до педагогічної діяльності є багатоаспектним утворенням. Зростає необхідність дослідити процес формування фахової готовності вчителя початкових класів до виховної роботи як підсистеми загальної готовності вчителя до педагогічної діяльності.

Література

- 1 Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф. дис... д-ра пед.наук: 13.00.04/МГПИ им. В.И. Ленина. – М., 1983.- 32 с.
- 2 Івлієва О.М. Критеріально-орієнтоване тестування в системі формування професійної готовності вчителя початкових класів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ізмаїльський державний педагогічний інститут. - Ізмаїл, 2001. - 33с.
- 3 Капська А.Й. Деякі особливості формування готовності студентів до професійної творчості //Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів: Теорія, практика, програми. - К.: ІЗМН, 1998. - С. 5-12.
- 4 Кит Г.Г. Пути повышения эффективности практической готовности студентов педвузов к воспитательной работе в школе: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Киевский государственный педагогический институт им. А.М. Горького. -К., 1991. - 24с.
- 5 Козлова О.Г. Сутнісні складові інноваційної діяльності вчителя. - Суми, 1999. - 92с.
- 6 Лесных Н.И. Формирование готовности будущего педагога к реализации системного подхода в процессе обучения учащихся /Проблеми й перспектива розвитку професійної діяльності учителя в системі неперервного педагогічного образования: Межвузовский сборник научных ст. - Барнаул: БГПУ, 2000. - С.172 - 178.
- 7 Макагон К.В. Формування готовності педагога до пошукової діяльності в умовах післядипломної освіти: Автореф. д. п. наук 13.00.01. - К., 1998. - 18с.
- 8 Рибалка Л.В. Педагогічні аспекти формування готовності майбутніх учителів до індивідуалізації навчання //Матеріали доповідей Міжнародної науково-практичної конференції "Університетська педагогічна освіта, як шлях гуманізації суспільства. –К.: КНЕУ, 1999. - С. 236-239.
- 9 Слостенин В.А., Виленский М.Я. Реформа школы и готовность учителя к профессиональной деятельности: вопросы методологии и теории // Теория и практика физической культуры. - 1985. - № 6. - С.43-45.
- 10 Хомич Л.О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: Дис... д. пед. наук: 13.00.04.-К., 1998.-448с.

Резюме

В статье представлены результаты дефинитивного анализа готовности учителя начальных классов к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональная готовность, творческая самореализации педагога.

Summary

The article gives the results of the definitive analysis of the phenomenon of primary school teacher's readiness for realizing their professional activity.

Key-words: professional activity, professional readiness, teacher's creative self-realization.

УДК 378

О.М. Кочерга

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ СОЦІАЛЬНОЇ
ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ**

Сучасна школа потребує вчителя нового типу, який гармонійно поєднує ініціативність і самостійність, професіоналізм і творчість, розвинені загальнолюдські цінності, високий рівень професійної культури, сформоване почуття власного покликання і відповідальності. Соціальна відповідальність є важливим показником соціальної зрілості майбутнього вчителя. Соціальна відповідальність є надзвичайно складне утворення, в якому виділяють три компоненти: когнітивний, емоційно-мотиваційний та поведінковий, розвиток яких становить єдиний процес. Дане дослідження направлене на виявлення особливостей формування когнітивного компоненту соціальної відповідальності у студентів педагогічного коледжу.

Ключові слова: соціальна зрілість, соціальна відповідальність, когнітивний компонент, емоційно-мотиваційний компонент, поведінковий компонент.

Складний і відповідальний період переживає український народ на теренах свого національного оновлення. В умовах незалежної держави, демократизації суспільного життя і економічних реформ відбуваються радикальні зміни всіх сторін нашої дійсності, в тому числі і в системі освіти. Головним суб'єктом цих змін є вчитель. Без його психологічної перебудови, без прагнення працювати і мислити по-новому соціальні зміни не зможуть забезпечити якісного удосконалення системи освіти. Щоб даний процес протікав успішно, необхідна внутрішня готовність учителя до цього. Школа починається з учителя. Ніякі перетворення, зміни, нововведення не дадуть бажаних результатів, якщо вони не трансформуються через розум, душу і серце вчителя. Сучасне суспільство потребує вчителя нового типу, який гармонійно поєднує ініціативність і самостійність, професіоналізм і творчість, розвинені загальнолюдські цінності, високий рівень професійної культури, сформоване почуття власного покликання і відповідальності.

Вирішення проблеми ускладнюється тим, що вчительська праця – одна з найскладніших видів професійної діяльності, яка потребує різносторонньої підготовки, високого рівня духовної культури і професійної майстерності. Останнім часом практика переконує в тому, що до педагогічних навчальних закладів значна частина молодих людей вступає невмотивовано, не усвідомлюючи складності здійсненого нею вибору майбутньої професійної діяльності, що є причиною зниження їх відповідальності, добросовісного ставлення до власного професійного становлення. В цих умовах особливого значення набуває формування соціальної відповідальності у майбутніх освітян.

Проблема професійного становлення особистості майбутнього вчителя, його формування як соціально активної особистості досить широко висвітлена в психолого-педагогічних дослідженнях. Серед основних - з методології і теорії формування особистості вчителя (К.О.Альбуханова-Славська, С.І.Архангельський, А.М.Бойко, Л.П.Буєва, В.І.Ільїн, М.С.Кагал, Л.В.Кондрашова, В.О.Сластьонін, О.І.Щербакова та ін.); з професійної підготовки і діяльності фахівців (О.О.Абдулліна, Г.М.Андрєєва, М.Б.Євтух, Н.В.Кичук, О.П.Кондратюк, О.Г.Мороз, Л.С.Нечипоренко, Р.І.Хмельюк та ін.); становлення соціально активної особистості (М.М.Левіна, Т.М.Мальковська, В.С.Мухіна, З.І.Равкіна, А.Я.Розенберг, А.К.Ричков, В.Е.Самарін, ін.); активної соціальної, професійної позиції (Е.О.Ануфрієв, Г.С.Ареф'єва, Л.І.Божович, Г.С.Вершловський, О.В.Киричук, Л.І.Красовська, Т.М.Лапіна, О.М.Ломов, О.І.Луценко, К.І.Мамаєва, В.І.Чеснокова та ін.); професійно-

педагогічної діяльності (Д.С.Авербах, Ф.М.Гоноболін, Н.В.Кузьміна, М.Д.Хмель, П.О.Шавір та ін.).

Педагогічна діяльність (за твердженням психологів Л.С.Виготського, Г.С.Костюка, С.Л.Рубінштейна та ін.) передбачає високий рівень сформованості професійних якостей особистості вчителя, серед яких важливе місце посідає соціальна відповідальність.

У теоретичному аспекті проблема відповідальності, як правило, досліджується в соціальному вияві і в цьому плані давно вже стала предметом філософського аналізу. Загальні підходи щодо визначення філософських основ проблеми відповідальної особистості знайшли своє віддзеркалення у працях Л.П.Буєвої, А.П.Бутенко, М.П.Дубініна, С.І.Ковальова, І.С.Кона, А.Г.Мисливченко, Г.Л.Смирнова, А.Г.Спіркіна, В.П.Тугаринова, І.Т.Фролова.

Суттєвий внесок у розробку проблеми відповідальності, зокрема її співвідношення зі свободою, зробили такі вчені, як В.І.Бировий, Л.С.Велика, Н.А.Головко, Н.І.Грядунова, А.П.Дяков, Р.І.Косолапов, А.І.Оржихівський, А.Ф.Плахотний, Е.І.Рудковський, М.Д.Табунов, І.П.Торунцов, А.П.Черемніна.

У працях М.І.Баженова, З.Д.Бражникова, Т.Г.Гаєвої, А.А.Горницького, С.О.Допилка, М.П.Медянцевої, В.В.Меншикова, М.С.Ліщук, М.С.Сафарова аналізується сутність, специфіка і структура моральної відповідальності індивіда.

Для обґрунтування теоретичних основ відповідального ставлення до педагогічної професії важливе значення мають дослідження К.О.Альбуханова-Славської, Б.І.Ананьєва, Л.С.Виготського, Г.С.Костюка, О.М.Леонтьєва, В.М.Мясіщева, О.Я.Савченко, О.В.Сухомлинської, Г.М.Філонової.

Важливим у дослідженні проблеми відповідальності став психологічний напрям, який надає великої уваги стимулюванню відповідальності, принципам її делегування, чинникам, які впливають на свідомість особистості стосовно необхідності виконання своїх професійних обов'язків (праці К.Муздибаєва, Б.Д.Паригіна, А.П.Растігєєва, М.В.Савчина, Н.Д.Узнадзе, П.М.Якобсона та ін.).

Цінними є праці, де розкриваються механізми формування відповідальності як професійної якості. Так, проблема відповідальності особистості та шляхи її формування в процесі навчальної та трудової діяльності досліджувалася:

а) психологами: Т.Є.Завадською, Н.П.Зубалієм, О.І.Кривов'язом, К.Муздибаєвим, М.А.Новотною, В.М.Пискуном, І.Д.Поспеловою, О.П.Санніковою, М.Д.Савчин та ін.;

б) педагогами: Д.А.Алферовим, З.В.Артеменко, Т.Г.Веретено, В.В.Савченко, Ю.П.Сокольниковим, Л.В.Тереховою, Ю.А.Юровою.

Вагоме значення мають роботи з проблем морально-професійної підготовки особистості педагогів (Н.Є.Мойсеюк, Ю.Д.Руденко, А.Г.Щеколдін та ін.) та психологів (І.Д.Бех, С.Д.Максименко, В.О.Моляко та ін.).

Заслужують на увагу праці, в яких аналізуються західні концепції відповідальності особистості в її зв'язку з проблемами гуманізму, людяності. Зокрема, це праці В.А.Ясмуса, А.С.Богомоллова, І.П.Гайдамавичена, П.П.Гайденко, А.Ф.Михайлова, Т.І.Ойзермана, А.М.Рудкевича, Е.Ю.Соловйова.

Таким чином, у розробці проблем відповідальності особистості у вітчизняній і західній філософсько-педагогічній, психологічній думці є чималі набутки. Предметом нашого дослідження є проблема формування відповідальності як невід'ємної професійної риси вчителя в умовах педагогічного коледжу.

Соціальну відповідальність визначаємо як інтегральну професійну якість особистості вчителя, що включає в себе усвідомлення суспільної значущості своєї діяльності, чітке знання своїх професійних функцій, володіння вміннями і навичками педагогічної діяльності, ініціативу, самостійність і творче ставлення до справи.

Відповідальність - це передусім моральна якість особи. "Вищий рівень відповідальності, - зазначає В.Ф.Сафін, - як головна моральна властивість -поняття, що безпосередньо пов'язане із світоглядом особистості. Вона має зв'язки із такими моральними

поняттями, як гуманізм, патріотизм, добросовісність, ініціативність, дисциплінованість, чесність, працелюбність, творча активність, здатність до дії і розумного самообмеження". [3.115].

За своєю структурою соціальна відповідальність надзвичайно складне утворення, в якому виділяють три компоненти: когнітивний, емоційно-мотиваційний та поведінковий. [1]. Їх розвиток становить єдиний процес, що йде паралельно з вихованням самої якості. Виділені компоненти соціальної відповідальності пов'язані з глибинними особистісними утвореннями. У них людина цілісно виражається як суб'єкт поведінки і діяльності. Ця обставина вказує на те, що рівень сформованості відповідальності студентів неможливо вивчити за якоюсь однією ознакою. Тому метою нашого дослідження є вивчення особливостей когнітивного, емоційно-мотиваційного, поведінкового компонентів.

Коротко охарактеризуємо ці компоненти відповідальності.

Так, когнітивний компонент включає систему засвоєних особистістю знань про норми поведінки та сутність відповідальності, через яку вони реалізуються, уявлення про її предмет. В основі цих поглядів лежить здатність суб'єкта приписувати об'єктам якості користі-шкідливості, бажаності-небажаності [2]. Цей компонент включає дії суб'єкта зі встановлення раціональних відношень між належним і дійсним, суспільним і особистим. Основними показниками його розвитку виступають: усвідомлення особистістю предмета та інстанції відповідальності, усвідомлення особистістю себе як суб'єкта відповідальної поведінки, особливості саморегуляції поведінки.

Емоційно-мотиваційний компонент включає в себе ієрархізовану систему смислів і мотивів соціально-відповідальної поведінки й емоційні переживання, які пов'язані з предметом та інстанцією відповідальності (задоволення-незадоволення, симпатія-антипатія тощо). Показниками його розвитку виступають: почуття, що виникають щодо етичних норм, принципів, потреб, готовності до певної лінії внутрішньої і зовнішньої активності, структура спонукань особистості до поведінки, співвідношення потенційного та актуального у мотивації.

Діяльнісно-поведінковий компонент виявляється у виборі та реалізації певної лінії поведінки, конкретних вчинків, що впливають з норм відповідальності. Типовими показниками його розвитку виступають дії людини, що спрямовані на реалізацію предмета відповідальності, а також створення умов для цього; прояви самостійності, наполегливості, творчості; саморегуляція поведінки; якісне та своєчасне виконання завдань, доручень; прояви конкретних умінь, навичок і звичок відповідальної поведінки.

Дослідники (Сидорова Т.М., Сафін В.Ф.) вказують на нерівномірність становлення різних сторін відповідальності. Найчастіше це проявляється в тому, що когнітивний компонент випереджає в розвитку емоційно-мотиваційний та поведінковий. Тому в цілому розвиток відповідальності відбувається в напрямі гармонізації когнітивного, емоційно-мотиваційного і поведінкового компонентів.

На початковому етапі нашого дослідження ми намагалися з'ясувати особливості когнітивного компоненту відповідальності у студентів – майбутніх вчителів. З цією метою використовували комплекс методів, загальноприйнятих в психолого-педагогічних дослідженнях та адаптованих до мети і завдань нашої роботи. Це міні-твір "Яку людину можна назвати відповідальною", "Відповідальність учителя початкових класів. Як ви її уявляєте?"; анкета, одним із запитань якої було "Що таке відповідальність?", співбесіди та інтерв'ю зі студентами.

Аналіз експериментального матеріалу показав, що студенти мають правильне уявлення про відповідальність, однак часто ці уявлення елементарні, неповні, обмежені. Вербальне визначення даного поняття виявилось для студентів (особливо I-II курсів) досить складним завданням.

Більшість студентів (72% - I та II курсів, 88% - III та IV курсів) вказали на значущість відповідальності як соціально-психологічної якості в структурі особистості вчителя. Наведемо приклади з відповідей студентів: "Вибираючи професію вчителя початкових

класів, людина бере на себе велику відповідальність. Адже батьки приводять своїх дітей до школи і віддають їх в руки вчителя, обов'язком якого є виховати, навчити дитину, підготувати до життя..." (Таня Н., I курс); "Професія вчителя початкових класів дуже важлива, адже він – посередник між суспільством і підростаючою особистістю. Він виховує і готує дитину до майбутнього виходу в життя. Від вчителя майже повністю залежить майбутнє дитини, її розвиток. А це так відповідально." (Тоня Ш., II курс).

Студенти називають головні ознаки відповідальності, наводять приклади відповідального або безвідповідального ставлення вчителів до своїх обов'язків. Характерною ознакою в їх відповідях є те, що вони в основному описують зовнішні прояви відповідальності. Значна частина студентів чітко уявляє і виділяє суб'єкт відповідальності (хто відповідає), об'єкт відповідальності (за що відповідає), інстанцію відповідальності (перед ким відповідає). Ось приклади окремих суджень студентів: "Відповідальною можна назвати ту людину, яка не лише знає свої обов'язки, але й вчасно їх виконує" (Оксана Ч. I курс); "Відповідальна людина – це така, на яку можна покластись, бо вона все робить вчасно і добросовісно" (Тамара Г., II курс). Окремі студенти у своїх судженнях вказують на такі якості відповідальності, що характеризують внутрішню сторону відповідальності: "Відповідальна людина – це ініціативна, організована, творча, дієва" (Людя З., III курс), "Відповідальність полягає в тому, що людина завжди контролює свої дії, а якщо потрібно – коректує їх відповідно до вимог суспільства" (Юля К., IV курс).

На основі наявності та рівня вираженості виділених ознак відповідальності у судженнях студентів, ми виділили три рівні розуміння ними відповідальності:

- низький рівень розуміння характеризується тим, що студент виділяє лише зовнішні ознаки відповідальності, причому дається лише фрагментарна, неповна їх характеристика;
- середній рівень розуміння характерний для студентів, у судженнях яких наявні ознаки як зовнішньої, так і внутрішньої сторін даної якості. При характеристиці внутрішнього змісту відповідальності відсутній опис одного з її компонентів, зокрема, не завжди враховується процес мотивації;
- високий рівень розуміння відповідальності характерний для студентів, у яких добре сформоване цілісне уявлення цієї якості. Інстанцією відповідальності переважно виступає власна совість.

Проведені дослідження показали, що лише 18% студентів I курсу, 23% - II курсу та 36% - III і IV курсу сформований високий рівень розуміння відповідальності; середній рівень характерний для 62 % студентів III і IV курсів, 54% - II курсу і 47% - I курсу. У решти студентів сформований низький рівень розуміння соціальної відповідальності, що потребує певної системи роботи.

Для розвитку когнітивного компоненту відповідальності, на нашу думку, необхідно проводити роботу, що сприяє розширенню і поглибленню знань про норми і правила поведінки, формує вміння прогнозувати, аналізувати і оцінювати власну поведінку та поведінку інших людей.

З цією метою необхідно:

- проводити бесіди "Відповідальність та її значення у житті особистості", "Ти обрав професію вчителя – це так відповідально" тощо;
- аналізувати конкретні ситуації, що допомагають нагромаджувати досвід позитивної поведінки;
- проводити ділові ігри, ігри-імітації, які б допомогли уявити себе на місці іншої людини (вчителя, вихователя, педагога-організатора), програмувати замість неї ситуацію тощо;
- включати студентів у процеси самоаналізу, самопізнання, самооцінки. В цьому плані можна проводити різноманітні соціально-психологічні тренінги.

Когнітивний компонент в структурі соціальної відповідальності – утворення динамічне, успіхи в його удосконаленні і збагаченні залежить від змістовної і різнопланової роботи викладача зі студентами.

Література

1. Савчин М.В. Проблеми вивчення відповідальності як соціально-психологічної якості людини // Педагогіка і психологія. – 1994.- №4.
2. Савчин М.В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості. : Автореф. дис.... докт.психол.наук. К.: 1997.- 50с.
3. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности.- Свердловськ, 1986.- 143с.
4. Сидорова Т.Н. Особенности социальной ответственности у старшеклассников.// Вопросы психологии, 1987. №5. С.56 – 62.

Резюме

Современная школа нуждается в учителе нового типа, который гармонически объединяет инициативность и самостоятельность, профессионализм и творчество, развитые общечеловеческие ценности, высокий уровень профессиональной культуры, сформированное чувство собственного призвания и ответственности. Социальная ответственность является важным показателем социальной зрелости будущего учителя. Социальная ответственность является чрезвычайно сложным образованием, в котором выделяют три компонента: когнитивный, эмоционально-мотивационный и поведенческий, развитие которых составляет целостный процесс. Данное исследование направлено на выявление особенностей формирования когнитивного компонента социальной ответственности у студентов педагогического колледжа.

Ключевые слова: социальная зрелость, социальная ответственность, когнитивный компонент, эмоционально-мотивационный компонент, поведенческий компонент.

Summary

Modern school demands a new type of teacher, combining self-dependence, professionalism and creativity, common to all mankind values, a high level of professional culture, a formed feeling of private vocation and responsibility. Social responsibility is an important sign of a future teacher's social experience. Social responsibility is too complicated formation, in which three components are distinguished: cognitive, emotionally – motivative, conductive. Their development makes up a united process. The given research is aimed at finding out the peculiarities of forming the cognitive component of the students' social responsibility at the Pedagogical College.

Key words: social experience; social responsibility; a cognitive component; an emotionally-motivative component; a conductive component.

УДК 372

О.В.Криворучко

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ І РОЗВИТКУ ШЕСТИЛІТОК

У статті розглядається питання необхідності використання дидактичних ігор у шестилітніх першокласників; розкриваються компоненти ігрової діяльності; функції, які виконують дидактичні ігри.

Ключові слова: дидактична гра, ігрова діяльність, гра.

Сучасна національна освіта характеризується гуманізацією навчально-виховного процесу, дитиноцентризмом – врахуванням потреб вихованців, розвитком кращих їх якостей, формуванням всебічно розвиненої особистості. Реалізація цих пріоритетів об'єктивно потребує якісно нового підходу до навчання і виховання дітей, організації всього процесу освіти. Навчання має бути розвивальним, збагачувати учнів знаннями і способами розумової

діяльності, формувати пізнавальні інтереси і здібності. Відповідно потрібно змінити традиційні методики та засоби навчання. У зв'язку із цим особливого значення набувають ігрові форми навчання і виховання шестирічних першокласників, зокрема дидактичні ігри.

Сучасна педагогічна наука визнає, що гра охоплює всі періоди життя людини. Це – важлива форма її життєдіяльності, а не вікова ознака. З грою людина не розлучається все життя, змінюються лише її мотиви, форми проведення, ступінь вияву почуттів та емоцій.

Необхідність використання дидактичних ігор як засобу навчання дітей в молодшому шкільному віці визначається такими причинами.

1. Опанування шестирічками навчальною діяльністю відбувається надзвичайно повільно. Діти не розуміють, що значить „навчатися”.

2. Наявні вікові особливості дітей, які пов'язані із недостатньою сталістю уваги, переважним розвитком мимовільної пам'яті, перевагою наочно-образного типу мислення. Дидактичні ігри передусім сприяють розвитку відповідних психічних процесів у дітей.

3. Мотив, з яким малята приходять до школи не пов'язаний із змістом тієї діяльності, яку мають виконувати в шкільних умовах.

Особливо важливе поєднання гри з навчальною діяльністю в початкових класах, коли складний перехід від дошкільного дитинства до школи зумовлює поступову зміну провідних видів діяльності – ігрової на навчальну.

О.Я.Савченко визначила такі компоненти у структурі розгорнутої ігрової діяльності:

- спонукальний – потреби, мотиви, інтереси, прагнення, які визначають бажання дитини брати участь у грі;
- орієнтувальний – вибір засобів і способів ігрової діяльності;
- виконавський – дії, операції, які дають можливість реалізувати ігрову мету;
- контрольно-оцінний – корекція і стимулювання активності ігрової діяльності. [1]

У дидактичних іграх, створених педагогікою, ігрова діяльність спеціально планується і пристосовується для навчальних цілей; дидактичні ігри – різновид ігор за правилами. У світовій педагогіці відома система дидактичних ігор, яку розробив для початкового навчання О.Декролі.

Дидактичні ігри, які використовуються, виконують різні функції:

- активізують інтерес та увагу дітей;
- розвивають пізнавальні здібності, кмітливість, уяву;
- закріплюють знання, вміння, навички;
- тренують сенсорні вміння.

У навчальному процесі ігрова діяльність має форму дидактичної гри, ігрової ситуації, ігрового прийому, ігрової вправи.

О.Я.Савченко наводить таку класифікацію дидактичних ігор:

сюжетно-рольові ігри–вправи, ігри-драматизації, ігри-конструювання. [1]

Різноманітність ігрових засобів створює широкі можливості для того, щоб учитель міг вибрати саме таку гру, яка найбільше відповідає меті уроку. Проте, як доводять дослідження вчених – психологів (Д.Б.Ельконін, Л.В.Артемова та ін.) і педагогів (Ш.О.Амонашвілі, О.Я.Савченко), гра не забезпечує стійкого позитивного ставлення першокласників до навчального процесу, якщо використовується епізодично. Дидактичні ігри, на думку вчених, доцільно включати у систему уроків. Це передбачає попередній відбір ігор та ігрових ситуацій для активізації різних видів сприймання та обмірковування, де їхнє використання найбільш своєчасне й ефективне порівняно з іншими методами.

О.Я.Савченко визначає оптимальні способи застосування ігрової діяльності в системі уроків:

- весь урок будується як сюжетно-рольова гра;
- під час уроку гра використовується як його структурний елемент;
- під час уроку кілька разів створюються ігрові ситуації (за допомогою казкового персонажа, іграшки, незвичного способу постановки завдання, елементів змагальності). [2]

На уроці доцільно використовувати такі дидактичні ігри, організація яких не потребує багато часу на приготування обладнань, запам'ятовування складних правил. Перевагу слід віддавати тим іграм, які передбачають участь у них більшості дітей класу, швидку відповідь, зосередження довільної уваги. На уроках навчання грамоти це, зокрема, ігри: „Хто швидше?“, „Мовчанка“, „Колові слова“, „Що потім?“, „Світлофор“.

Важливо обмірковувати поетапний розподіл ігор та ігрових моментів на уроці. На початку уроку мета гри – організувати і зацікавити першокласників, стимулювати їх активність. У середині уроку дидактична гра повинна сприяти засвоєнню теми, нового матеріалу. В кінці заняття доцільна гра пошукового характеру. На будь-якому етапі уроку гра має відповідати таким вимогам: бути цікавою для учнів, доступною, передбачати різні види діяльності дітей.

Дидактична гра доречна також на уроках різних типів. Так, на уроці пояснення нового матеріалу у грі мають бути запрограмовані практичні дії дітей з групами предметів або малюнками. На уроках закріплення матеріалу використовують ігри на відтворення набутих знань, елементарних умінь. У системі уроків з теми важливо добирати ігри на різні види діяльності: виконавську, репродуктивну, конструктивну, пошукову.

У процесі проведення дидактичних ігор в учнів підвищується інтерес до знань. Навіть пасивні на уроках діти виявляють бажання брати участь у грі. Дидактичні ігри, використовувані не як самоціль, не заради розваги, а як вправи в цікавій формі – важливий засіб навчання і виховання дітей. Гра для дитини – джерело радості, королева дитинства. Обидва визначення-правильні, адже гра для дитини – саме життя з усіма його радощами, хвилюваннями, тривогами, перемогами, прикрощами.

Вказуючи на те, що гра має велике значення в житті людини, А.С.Макаренко радив проводити гру не заради гри, а щоб у процесі неї в дітей виховувались і розвивались необхідні риси особистості. Дитячі ігри сприяють всебічному розвитку. Під час гри діти вчаться витримки, відповідальності перед колективом, гартують волю, чесність. Ігри дозволяють включити в активне оперування учнів програмовий матеріал, що сприяє його міцному і свідомому запам'ятовуванню.

Враховуючи особливості розвитку дітей шестирічного віку та основні питання програми з математики, доцільно проводити такі дидактичні ігри, які сприяють засвоєнню:

1) властивостей і відношень предметів – довгий – короткий, довший – коротший – однакової довжини; високий – низький, вищий – нижчий; широкий – вузький; товстий – тонкий; великий – малий, більший – менший;

2) взаємного розміщення предметів у просторі – спереду, позаду, поруч; зверху, знизу, посередині;

3) розрізнення предметів за кольором, матеріалом, розміщенням.

Наприклад: „У кого картка такого самого кольору?“, „Знайди зайвий предмет“, „Чого не стало“, „Цирк“, „Чарівна яблушка“.

Ігровий світ на уроках читання: „Прохання золотої рибки“, „Склади квітку“, „Встав у віконце“, „Будівельники“, „Чарівне дерево“.

Дидактична гра в усіх своїх видах виконує різні функції, але домінує – мотиваційна. Саме з цих позицій слід оцінювати її переваги порівняно з іншими методами навчання.

Література

1. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. К.: „Магістр-S“ 1997- с.31.
2. Навчання і виховання учнів 1 класу. Методичний посібник для вчителів. К.: Початкова школа, 2002. – с. 48.
3. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! – М., 1983.
4. Козел Л.В. Дидактичні ігри і перфокарти на уроках математики у 1 класі. Початкова школа, 1987 - №10 – с. 42-45.

Резюме

В статье рассматривается вопрос необходимости использования дидактических игр у шестилетних первоклассников; раскрываются компоненты игровой деятельности; функции, которые выполняют дидактические игры.

Ключевые слова: дидактическая игра, игровая деятельность, игра.

Summary

The question of the necessity of using the didactic games with the six-year-old pupils of the first form is discussed in this article. The components of the game activities and functions of the didactic games are also examined in this article.

Key words: the didactic game, game activities, game.

УДК 371.13:371.26-057.874

Т.В.Бережинська

ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються проблеми формування готовності майбутнього вчителя до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. Складний інтегративний характер готовності зумовлює необхідність розробки системи підготовки майбутнього вчителя до оцінювання в процесі професійно-педагогічної підготовки у вузі. В роботі визначаються основні структурні компоненти змісту підготовки та ефективні шляхи її реалізації.

Ключові слова: педагогічна освіта, підготовка майбутнього учителя, оцінювання навчальних досягнень.

Оцінка вчителя є важливою умовою становлення і розвитку особистості молодшого школяра. Завдання педагога в процесі оцінювання – помітити і підтримати успіх кожної дитини, “врахувати рівень досягнень учня, а не ступінь його невдач”, “зняти психологічне напруження в дітей, створити умови в процесі перевірки для повної реалізації їх суб’єктивних можливостей”. [2] Особливої актуальності проблема оцінювання набуває в період реформування системи освіти, впровадження нових технологій навчання та 12-бальної системи оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. Тому важливим завданням вузу має стати формування готовності майбутнього вчителя до оцінювання навчальних досягнень – складної цілісної інтегративної характеристики особистості вчителя, яка забезпечує ефективність реалізації даного виду педагогічної діяльності. Цілісність готовності як особистісної характеристики полягає в інтегративній єдності та взаємозв’язку її мотиваційного, змістового та процесуального компонентів.

Проблема удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя неодноразово ставала об’єктом психолого-педагогічних досліджень. Теоретичні основи організації навчально-виховного процесу у вузі розглядалися в дослідженнях О.О. Абдуліної, С.І. Архангельського, Ю.К. Бабанського, З.Д. Жуковського, І.Ф. Ісаєва, Н.В. Кузьміної, В.А. Сластьоніна. В останні роки проведено ряд досліджень стосовно підготовки вчителя до окремих видів педагогічної діяльності (О.В. Безпалько, В.В. Борисов, В.Й. Бочелюк, О.В. Волошенко, В.І. Завіна, Л.В. Заремба, Д.С. Мазох, В.М. Чайка, В.І. Щербина та інші). Однак проблема формування готовності майбутнього вчителя до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів не знайшла достатньої розробки в сучасній теорії та практиці професійно-педагогічної освіти. Тому завданням нашого дослідження є визначення змісту підготовки майбутнього вчителя до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів та розробка ефективної методики її реалізації.

Підготовка вчителя у вузі є складною цілісною системою. На основі узагальнення даних психолого-педагогічних досліджень [1], [3], [5], педагогічну систему підготовки майбутнього вчителя до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів розглядаємо як комплекс взаємопов'язаних компонентів, які забезпечують цілеспрямований і послідовний вплив сукупності форм, методів і засобів навчально-пізнавальної діяльності студентів, організованої з метою формування системи особистісних мотивів, знань та вмінь як необхідної передумови ефективної реалізації оцінної діяльності. Розроблена система є частиною (підсистемою) загальної системи професійно-педагогічної підготовки вчителя початкових класів.

Психологічним механізмом функціонування системи підготовки до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів є взаємодія викладача і студентів. Фактором, що опосередковує взаємодію, є зміст, оволодіння яким забезпечує ефективність процесу оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. Основними компонентами змісту є система мотивів, установок, ставлень, знань та вмінь оцінної діяльності вчителя.

Провідна роль мотивів у активізації діяльності особистості [4] зумовлює системоутворюючий характер мотиваційного компоненту готовності. Першочергове значення у мотивації професійної діяльності мають стійкі, усвідомлені, внутрішні мотиви. Позитивна мотивація спрямовує особистість на оволодіння професійними знаннями та вміннями, водночас, теоретичні знання і практичні вміння є необхідною передумовою розвитку стійкого позитивного ставлення вчителя до реалізації контрольної діяльності.

Психологічним підґрунтям формування мотивів оцінної діяльності майбутнього вчителя є усвідомлення протиріччя між професійно-педагогічним завданням – об'єктивно і професійно оцінити рівень навчальних досягнень кожного учня з навчальних дисциплін початкової ланки освіти та низьким рівнем знань і умінь оцінної діяльності, засвоєних у процесі навчання у вузі; між знаннями та вміннями, засвоєними на етапі теоретичної підготовки, та вимогами педагогічної практики.

Основними шляхами формування позитивної мотивації оцінної діяльності є включення в зміст дисциплін психолого-педагогічного циклу фактичного матеріалу на підтвердження значущості процесу оцінювання навчальних досягнень молодших школярів; показ негативних наслідків відсутності умінь оцінювати; організація колективного обговорення та аналізу педагогічних ситуацій; залучення майбутніх учителів до оцінної діяльності своїх колег; використання ділових ігор для вибору особистісної позиції та практичної реалізації цінностей суб'єкта.

Засобом формування мотиваційного компоненту готовності є комплекс навчально-пізнавальних завдань, що розробляються з урахуванням початкового рівня мотиваційної готовності студентів та цілеспрямовано включаються в зміст навчально-пізнавальної діяльності студентів з педагогіки, вікової та педагогічної психології, основ педагогічної майстерності, фахових методик, розробленого спецкурсу.

Структурними компонентами змісту підготовки майбутнього вчителя до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів є система загальнопедагогічних, конкретнопредметних та узгальненометодичних знань і відповідні їм групи умінь.

Загальнопедагогічну основу підготовки вчителя до оцінювання становлять знання особливостей організації педагогічної взаємодії як діяльності управління навчально-пізнавальною активністю молодших школярів, її функціонального складу, умінь визначати етапи педагогічної діяльності; знання загальнопедагогічної сутності та місця контрольної оцінної діяльності як засобу забезпечення зворотнього зв'язку на кожному етапі педагогічної взаємодії, умінь визначати місце контролю та оцінювання в структурі процесу навчання різних рівнів; знання історичних підходів до розвитку системи оцінювання навчальних досягнень у вітчизняній та зарубіжній педагогіці, вміння їх аналізувати, порівнювати педагогічні ідеї минулого та сучасності, визначати можливості їх втілення в педагогічному процесі початкової школи сьогодення; знання психолого-педагогічної сутності та

взаємозв'язків понять “контроль”, “перевірка”, “оцінка”, “оцінювання”, “критерії”, “норми”, “результати навчально-пізнавальної діяльності”, “навчальні досягнення” та ін.; уміння визначати сутність основних категорій, пов'язаних із процесом оцінювання; знання функцій та принципів організації контрольної діяльності, уміння забезпечити дидактичні умови реалізації основних функцій та принципів.

Загальнопедагогічна підготовка становить теоретико-методологічну основу процесу формування готовності майбутнього вчителя до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів і здійснюється в процесі вивчення курсів дисциплін психолого-педагогічного циклу: “Вікова та педагогічна психологія”, “Вступ до спеціальності”, “Педагогіка”, “Історія педагогіки”, “Основи педагогічної майстерності” або інтегрованого курсу “Теорія та історія педагогіки”.

Конкретнопредметний компонент змісту підготовки студентів до оцінювання включає знання цілей вивчення основних навчальних дисциплін, особливостей реалізації цілей в структурі власне предметного змісту; вміння визначати мету та структурні компоненти змісту навчальних предметів; знання програмових вимог до рівня навчальних досягнень; знання та вміння визначати особливості об'єктів, критеріїв, параметрів і норм оцінювання, зумовлені специфікою змісту та цілей процесу навчання з кожної навчальної дисципліни; знання змістових характеристик рівнів навчальних досягнень молодших школярів.

Формування системи конкретнопредметних знань і вмінь майбутнього вчителя початкових класів здійснюється в процесі вивчення фахових методик.

Багатопредметний характер початкового навчання зумовлює багатоаспектність методичної підготовки майбутнього вчителя. Показником високого рівня сформованості готовності майбутнього вчителя до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів є високий рівень узагальнення засвоєних знань та вмінь, що дає змогу вчителю ефективно діяти в кожній ситуації оцінювання, самостійно визначати мету й об'єкти оцінювання, добирати загальні критерії та конкретизувати їх стосовно визначених об'єктів з урахуванням умов реалізації та індивідуально-психологічних особливостей школярів.

Групу узагальненометодичних знань та вмінь становлять знання сутності оцінювання навчальних досягнень як самостійного компонента в структурі педагогічної діяльності вчителя, вміння визначати місце оцінювання в навчальному процесі різних рівнів; знання загальної структури процесу оцінювання навчальних досягнень (визначення мети оцінювання, об'єктів оцінювання, вибір та конкретизація критеріїв оцінювання; порівняння результатів та мети навчально-пізнавальної діяльності за визначеними критеріями; встановлення рівня навчальних досягнень у конкретних педагогічних ситуаціях; вибір форм та видів педагогічної оцінки, повідомлення оцінки учневі), уміння реалізувати всі етапи цілісного процесу оцінювання на різних рівнях організації процесу навчання (поточне, періодичне, тематичне та підсумкове оцінювання), організувати процес формування уміння самооцінювання молодших школярів та інше.

Ефективним засобом формування системи узагальненометодичних знань та вмінь оцінної діяльності є впровадження в навчально-методичний план підготовки вчителя початкових класів спецкурсу “Оцінювання навчальних досягнень молодших школярів”. Метою спецкурсу є узагальнення, систематизація та забезпечення цілісності системи підготовки майбутнього вчителя до оцінювання на основі взаємозв'язку дисциплін психолого-педагогічного циклу, фахових методик та педагогічної практики.

Зміст спецкурсу має стати не механічним поєднанням і повторенням знань з педагогіки, психології, методик стосовно оцінювання навчальних досягнень, а забезпечити їх нову якість – високий рівень узагальнення та можливість оперативного використання в умовах навчально-виховного процесу початкової школи.

Мета та зміст спецкурсу визначають специфіку форм і методів його вивчення. Ефективними формами організації засвоєння теоретичного і практичного змісту спецкурсу є традиційні і проблемні лекції, семінари, лабораторно-практичні заняття, педагогічні дискусії,

дидактичні ігри, написання та обговорення рефератів. Зростає частка самостійної роботи студентів з психолого-педагогічною літературою, періодичними і довідковими виданнями.

Отже, готовність до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів як інтегративна єдність мотиваційного, змістового та процесуального компонентів є результатом цілісної системи загальнопедагогічної, конкретнопредметної та узагальненометодичної підготовки майбутнього вчителя. Кожен із визначених аспектів змісту підготовки студентів до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів потребує подальшої розробки та пошуку ефективних шляхів реалізації в системі професійної педагогічної освіти.

Література

- 1 Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1989. – 139 с.
- 2 Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи // Початкова школа, № 8, 2002. – С. 3-40
- 3 Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд. Ленинградского ун-та, 1970. – 114 с.
- 4 Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Изд. 2-е. М.: Политиздат., 1977. – 304 с.
- 5 Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М.: Просвещение, 1976. – 154 с.

Резюме

В статье рассматривается проблема формирования готовности будущего учителя к оцениванию учебных достижений младших школьников. Сложный интегрированный характер готовности обуславливает необходимость разработки системы подготовки будущего учителя к оцениванию в процессе профессионально-педагогической подготовки в вузе. В работе определяются основные структурные компоненты содержания подготовки и эффективные пути ее реализации.

Ключевые слова: педагогическое образование, подготовка будущего учителя, оценивание учебных достижений.

Summary

The article deals with the problem of the future teacher readiness to the accessing the studying achievements of the youngest pupils. The difficult and integrated character of the teachers readiness to accessing defines the necessity of the preparing system development in the higher educational establishments. In this work the main structural components of this preparing system and effective ways of its realization are revealed.

Key words: teachers training, teachers (pedagogical) education, estimating the studying achievements.

УДК 378

Л.С.Люлька

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ У СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

Підготовка вчителя до роботи в сучасній школі – актуальна проблема сьогодення. Школа чекає на творчу особистість учителя початкових класів, яка б володіла достатньою

сумою знань, могла б забезпечити повноцінний навчальний процес, була комунікабельною, вміла працювати в команді, досконало володіла державною мовою, вміла творчо застосовувати перспективні педагогічні технології. Проблема формування такої особистості майбутнього вчителя початкових класів порушена в даній доповіді.

Ключові слова: творча особистість учителя, підготовка вчителя, педагогічні технології.

“З любові - творчість, з любові - щастя людське”, - ці слова О.Гончара в повній мірі відносяться до професії вчителя.

Сьогодні школа перебуває в стані реформування. Сама ж проблема реформування школи нині стала глобальною, що свідчить про необхідність докорінних змін, пошуку нових освітніх технологій.

Сучасна епоха характеризується саме такими процесами пошуку і становлення нових технологій. Серед них пріоритетною є особистісно-орієнтована модель навчання, де у центр уваги ставиться особистість: не лише особистість дитини, а й учителя. Адже лише “особистість може виховати особистість” (К.Д.Ушинський).

Тож якою особистістю повинен бути учитель, що чекає від фахівця початкова школа сьогодні?

“Вища школа цілеспрямовано виконує важливе соціальне замовлення суспільства - формує творчу особистість з високим рівнем інтелектуального і духовного розвитку, висококваліфікованого спеціаліста, здатного забезпечити поступ нації”, - відзначається у Національній доктрині розвитку освіти.

Школа чекає на творчу особистість учителя початкових класів, і сформувати її повинен навчальний заклад, колектив якого готовий забезпечити особистісно-орієнтовану підготовку майбутнього вчителя.

Складний процес реформування переживає і вища школа, що сприймається як процес позитивний, бо є ознакою того, що вища освіта стала, нарешті, власною справою українського народу. Це зумовлено тим, що людство переходить від багатовікового індустріального суспільства до постіндустріального, інформаційного, у якому найважливішу роль відіграє інтелект, інтелектуальна власність. “Високий динамізм виробництва, використання нових видів енергії і матеріалів, автоматизація і комп’ютеризація потребують від людей універсальної освіти, яка готує до професійної мобільності, вміння швидко переучуватися, бути психічно і фізично витривалими”, - стверджує О.Я. Савченко.

Донедавна головною функцією вищих навчальних закладів була передача майбутнім спеціалістам основних здобутків у тій чи іншій галузі, тобто традиційно-інформаційна, її витоки - класична педагогіка, що набула у вітчизняній системі освіти широкого розповсюдження. В умовах побудови самостійної держави така підготовка майбутніх учителів уже не може задовольнити наше суспільство. Одним з найважливіших завдань сучасної освіти взагалі є перехід до творчих, проблемних методів навчання і виховання, через те головною її функцією має бути формування творчої особистості.

Реалізація соціального замовлення на підготовку творчого спеціаліста-вчителя, який перебуває в постійному пошуку ефективних і раціональних методів навчання й виховання, надійно підготовленого в науковому і методичному відношенні - основа творчої діяльності педагогічних закладів.

Вважаємо, що особливу увагу слід приділити оновленню змісту методичної підготовки майбутнього вчителя, врахування тих процесів, які визначають діяльність сучасної школи в цілому і початкової школи зокрема.

“Початкова освіта - багатопредметна, і сучасному вчителю необхідно забезпечити повноцінний навчальний процес із кількох освітніх галузей. Кожна – обов’язкова, але питома вага – різна. Тому назріла потреба оновити зміст методичної підготовки за принципом цілісності, системності та інтеграції, враховуючи ті процеси, які визначають діяльність сучасної початкової школи” (О.Я.Савченко).

Як забезпечити таку підготовку фахівця, де б не було диспропорції між теоретичною і практичною її складовими; як забезпечити оволодіння достатнім обсягом практичних умінь, як створити умови для саморозвитку і самонавчання, осмисленого визначення своїх можливостей; як навчити особистісному спілкуванню?..

Це далеко неповний перелік проблем, над якими нині працює педагогічний колектив Прилуцького педагогічного училища ім. І.Я. Франка.

Я представляю один з найстаріших вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації, який в регіоні користується заслуженим авторитетом, адже 80% учителів шкіл, вихователів дошкільних закладів – наші випускники.

Роль ВНЗ I-II рівнів акредитації у підготовці спеціалістів велика, і вони повинні вижити в сучасних умовах, тому що забезпечують належний рівень теоретичної і особливо практичної підготовки. Проте це можливо за умови активного запровадження ступеневої освіти, що дасть можливість скоротити термін підготовки студентів, зекономити державні кошти, забезпечити високий рівень кваліфікації.

Зважаючи на специфіку регіону, де, крім училища є два ВУЗи IV рівня акредитації, ми створили навчально-методичний комплекс Ніжинський університет-Прилуцьке педучилище.

Що це дало?

- заохочення здібних студентів, надання їм рекомендацій на навчання;
- скорочений термін навчання (поки що з однієї спеціальності);
- підвищення наукового рівня викладання через стажування при відповідних кафедрах університету;
- активізація наукової роботи (проведення науково-практичних конференцій, читання окремих лекцій, спецкурсів викладачами університету);
- забезпечення післядипломної освіти тощо.

Одержання навчальним закладом статусу ВНЗ I-II рівнів акредитації, нові вимоги, поставлені життям перед сучасним фахівцем, зумовили докорінні зміни в роботі училища, але до цього підходимо зважено, пам'ятаючи мудрі слова нашого земляка О.П. Довженка "Сучасне завжди на порозі з минулого в майбутнє". Тому, запроваджуючи нове, зважуємо позитивні надбання сьогодення.

Здійснюючи перехід на лекційно-семінарську систему, зберегли позитивні надбання класно-урочної системи, що особливо важливо у роботі зі студентами-першокурсниками, що навчаються на базі загальної середньої освіти.

Звичайно, підготовка і проведення занять за лекційно-семінарською системою – непроста справа, і в той же час вони приносять задоволення і студентам, і викладачам, якщо ретельно сплановані, продумані, якщо вони - результат творчої співпраці студентів і викладачів, що ґрунтується на високому професіоналізмі та взаємній зацікавленості в досягненні результату навчання.

Училище працює над створенням такого науково-методичного комплексу забезпечення викладання предметів та дисциплін, який би полегшив роботу як викладача, так і студента, вивільнив час для самовдосконалення, для творчої співпраці, допоміг би скоординувати самостійну роботу студентів (програма для самостійної роботи студентів, конспекти лекцій, опорні конспекти, запитання для самоконтролю, пам'ятки, тести тощо).

В організації навчально-виховного процесу училища великого значення надається спрямованості зусиль усіх предметно-методичних комісій на те, щоб кожна лекція, семінарське, практичне чи лабораторне заняття мали виховне значення, а викладання будь-якої навчальної дисципліни виховувало у студентів не лише професійно-педагогічні якості, а й сприяло засвоєнню загальнолюдських духовних цінностей, формуванню активної громадянської позиції, національної гідності.

Крім традиційних форм проведення занять, викладачі училища прагнуть використовувати і нетрадиційні.

Звернення до нетрадиційності зумовлюється тим, що звичні форми організації навчальної роботи мають досить обмежені можливості щодо зміни позиції студента, оскільки

передбачають збереження за ними ролі того, кого навчають. Нетрадиційне навчання дає змогу майбутньому педагогу спробувати себе у ролі вчителя, у ролі організатора певного виду діяльності учня. Викладачі усвідомлюють: чим більше ролей виконує студент, чим різноманітніша його діяльність, тим більше в його арсеналі практичних умінь і навичок, необхідних для майбутнього фахівця. Проведення нетрадиційних занять дозволяє викладачам максимально індивідуалізувати навчально-виховний процес, тобто вибудовувати його зміст і логіку з урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента, застосовувати не на словах, а на практиці суб'єктні взаємини викладачів з майбутніми вчителями, підхід, що надає студенту можливість реалізувати себе у пізнанні, навчальній діяльності та поведінці.

Предметні тижні (декади) в училищі - це комплекс навчально-виховних заходів, спрямованих на розвиток творчості студентів, поглиблення та поширення знань з предметів, збагачення науково-методичного досвіду викладачів.

Проведення предметно-методичних тижнів дозволяють внести цікаві заходи та інноваційні технології до навчально-виховного процесу; дають можливість отримати інформацію про динаміку професійного рівня викладачів ПМК; забезпечують відповідне інформування студентів про досягнення науки і техніки. Складовими тижнів є науково-практичні конференції, засідання за "круглим столом", індивідуальні та групові конкурси студентської творчості, конкурси педагогічної майстерності, зустрічі з педагогами-новаторами, конкурси стіннівок тощо.

Окремі предметно-методичні комісії училища мають тісні творчі зв'язки з відповідними методичними об'єднаннями вчителів шкіл міста та району.

Головними і суттєвими у такій роботі є не тільки надання, реальної, дійової допомоги педагогічним кадрам, а й ознайомлення студентів з проблемами сучасної школи. Так, на міському методоб'єднанні вихователів ГПД з лекцією "Гуманістична концепція виховання В.Сухомлинського", на шкільному методоб'єднанні вчителів початкової школи № 1 з проблеми "Причини неуспішності учнів та шляхи їх подолання". Шкарупа О.Д. брала участь у роботі науково-практичної конференції педагогічних працівників Прилуцького району, де виступила з теми "Особистісно орієнтовні технології навчання". На курсах підвищення кваліфікації вчителів початкових класів ряд викладачів прочитали лекції: "Сучасні технології навчання" (Шкарупа О.Д.), "Формування каліграфічних навичок у школярів" (Ядвіжена Т.П.), "Формування української державності: історичні етапи та напрямки розвитку" (Швед Н.І.).

Викладачі ПМК англійської мови продовжують співпрацю з методичним центром британського видавництва "Лонгман" (м. Київ), фахівці якого провели ряд семінарів-практикумів щодо застосування новітніх технологій у процесі навчання іншомовного спілкування учнів молодших класів.

Викладач Цибенко Л.М. стала регіональним фіналістом, переможцем II туру щорічного конкурсу "Американські премії за досягнення у навчанні англійської мови", який проводиться Американською радою з питань міжнародної освіти.

Оновлення змісту методичної підготовки ставить за мету формування інформаційної культури сучасного студента, тобто навчити майбутнього вчителя одержувати інформацію, відбирати найсуттєвіше, застосовувати, відповідно змінюючи репродуктивний її зміст на проблемний, шляхом опрацювання підручників, посібників, довідкової літератури, періодичних видань тощо.

Одним із пріоритетів розвитку освіти в Україні є впровадження сучасних інформаційних технологій, які забезпечують доступ до мережі високоякісних баз даних, розширюють можливості студентів у сприйнятті складної інформації. Це перш за все здійснюється через запровадження комп'ютерних технологій. Знання іноземної мови і комп'ютера поряд з основною фаховою підготовкою – ось важливі вимоги до спеціаліста сучасного інформаційного суспільства. З цією метою з нинішнього навчального року введена додаткова кваліфікація "Учитель інформатики початкової школи" (спеціальність 5.010102

“Початкове навчання”). Навчальними планами (2002-2006 рр.) передбачено вивчення дисципліни “Методика застосування комп’ютерної техніки при викладанні предметів шкільного курсу”. Розроблена наскрізна програма комп’ютерної підготовки студентів.

Все це – конкретні шляхи реалізації регіональної програми “З комп’ютером – у III тисячоліття”.

На рубежі століть сформувався принципово інший контингент студентів, який потребує нових підходів та методик у навчанні.

Вузівська система покликана сьогодні дати випускникові крім чисто професійних знань, навиків, уміння орієнтуватися у постійно зростаючому потоці інформації, ще й спроможність спілкування, уміння працювати в колективі, бути готовим до вирішення конфліктних ситуацій, до постійного поновлення та поповнення знань, пошуку оригінальних рішень в умовах конкуренції та економічної нестабільності в суспільстві.

На відміну від традиційних підходів, дедалі більшого поширення набуває активний діяльний підхід до знання форм організації і методів навчання як важливого засобу управління пізнавальною діяльністю студентів. Це вимагає від педагогів пошуку оптимальних видів організаційно-методичної діяльності. Сьогодні викладач виступає не тільки джерелом інформації, а й організатором роботи студентів, спрямовуючи її у потрібне русло, створюючи відповідний психологічний клімат у групі.

Важливо, щоб сам студент брав участь в організації навчально-пізнавальної діяльності, адже це розвиває самостійність, сприяє самоорганізації та самовихованню. Це організація самоврядування, проведення виховних заходів, співпраця під час творчих звітів, проведення конкурсів педмайстерності, конкурсів на кращу розробку пробних уроків. Практикується проведення серій відкритих занять в училищі та уроків у школі під рубрикою “У творчій лабораторії викладача та студента”, зустрічі з педагогами-новаторами, огляд-конкурс методичних скарбничок тощо.

На превеликий жаль реалії сьогодення знову повернули нас до малокомплектної початкової школи. З метою підготовки вчителя до роботи в умовах навчального закладу такого типу в училищі введено спецкурс “Проблеми малокомплектної школи”. Веде такий спецкурс викладач педагогіки із залученням викладачів окремих методик. Крім теоретичних занять, програма передбачає практичні та лабораторні заняття безпосередньо на базах практики.

У формуванні особистості майбутнього педагога особливе місце займає практична підготовка, завдання якої – наблизити практику до реальних умов роботи вчителя початкових класів.

Готуючи студентів до самостійного проведення уроків, просимо замислитись над словами Я. Корчака “Кожен має право на одного хорошого вчителя...”, звертаємо увагу на те, що робота вчителя – це праця серця і творчість розуму; що учителю відведено 45 хвилин спілкування. Багато це чи мало? Як їх розподілити на все, що мусить бути зроблено? Прагнемо навчити бути неповторно самобутніми, мати високий рівень фахової культури, культури мовлення і мислення, щоб бути чутливим до змін у настроях, почуттях дітей, не відстати у поповненні знань, не “зірватись”, не спізнитись, не помилитись. Залишатись за будь-яких умов неповторним, навіть одягатись модно і неповторно.

У Державній програмі “Вчитель” відзначається, що “важливою є також проблема культурологічної, мовної, психолого-педагогічної, комп’ютерної, практичної підготовки вчителів”.

Над реалізацією цих завдань і працює педагогічний колектив.

Це, в першу чергу, мовний аспект підготовки фахівців. Звичайно, наслідком своєрідного бажання студентів переінакшити світ на свій лад є молодіжний сленг, який побутує і серед майбутніх педагогів, але наполегливо працюємо над тим, щоб прагнення володіти літературною мовою було глибоким переконанням студентів. Це виявляється і в формуванні термінологічної бази, у створенні і у володінні “словником учителя”, який, відповідно до фаху, складений в усіх предметно-методичних комісіях. Епіграфом до

“словника вчителя” взяті слова Л.Каширіної

Як білих журавлів,
Як первоцвіт ранковий,
Як старовинний спів,
Рятуймо рідне слово...

Розроблені Рекомендації щодо дотримання вимог єдиного мовного режиму, у яких визначені вимоги як до усного, так і писемного мовлення. Виконання їх є обов'язковим.

З метою вивчення мовного аспекту, виявлення відношення студентів до мови проведена анкета “Я і мова”. У своїх відповідях студенти відзначають, що у викладача вони цінують в першу чергу вміння спілкуватися з ними. На питання “Чи володієте ви українською мовою?” студенти відповіли “так”, але у процентному відношенні це складає від 40 до 60%.

Студенти однозначно ствердили, що мова допомагає їм утверджувати свою особистість як неповторність, що ставлення до мови, яка має статус державної, позитивне, що знання мови потрібні у їхній майбутній роботі. Проте не може не хвилювати відповідь на такі питання, як:

- Ваше ставлення до вживання у своїй мові та мові товаришів вульгаризмів, жаргонізмів.

- Як ви відчуваєте себе у мовному середовищі, де звучать вульгаризми, слова-паразити тощо.

У відповідях на першому місці – “байдуже”;
на другому місці – “негативне”, “це ображає мою гідність”;
на третьому місці – “спокійно”.

Таким чином, результати анкетування ще раз показали, що мовний аспект у особистісно орієнтованому навчанні займає особливе місце, бо формує національне світобачення, формує особистість спеціаліста, для якого слово – основний інструмент.

Одним з основних завдань національної освіти на сьогодні є виявлення окремих представників молоді, які б згодом виконали елітарну функцію, стали провідними спеціалістами. Викладацький колектив училища усвідомлює, що для реалізації такого завдання потрібно створити відповідну атмосферу творчості, забезпечити адаптацію обдарованої молоді, яка приходить в навчальний заклад. Щоб забезпечити талановиту молодь від засмоктування її оточенням, в училищі для роботи з такими студентами створюються дрібніші структури, що відзначаються спільністю наукових інтересів і високою груповою згуртованістю, наприклад, творчі групи, предметні гуртки, клуби тощо.

Безперечно, вивчення передбачених фахових дисциплін дозволяє сформувати необхідні знання, але практика показує, що не вистачає вміння інтегрувати їх, застосовувати не лише у звичній, а й у неординарній ситуації. Тому працюємо і над цією проблемою. Глибоко переконані, що, крім знань, всім викладачам незалежно від того, який предмет викладає, треба працювати і над формуванням моральних якостей, які б стали стійкими якостями особистості і проявлялися б в усьому і завжди.

В.О.Сухомлинський вважав, що життя особистості має будуватися так, щоб людина розуміла, що її особисте прагнення до краси і добра потрібне для того, щоб красивіше жилося всім людям. Тому прагнемо вчити студентів будувати своє майбутнє життя за законами краси і добра.

Важка праця вчителя, особливо в нашій сучасній школі. Навколишній світ розколовся на безліч мікросвітів, ідей та світобачень, тому важко вести однією дорогою таких різних за смаками й уподобаннями дітей. А дорога все ж мусить бути одна – дорога Добра, Честі, Порядності, освітлена вогнем знань.

Література

1. Державна програма “Вчитель”. – К., 2002.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – М.: Педагогика, 1977.
3. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину // вибрані твори в 5-ти томах. – К.:

Рад.школа, 1976.

Резюме

Подготовка учителя к работе в современной школе – актуальная проблема современности. Школа в ожидании творческой личности учителя, который владеет достаточным объёмом знаний, обеспечит полноценный учебный процесс, владеет совершенными коммуникабельными способностями, умеет успешно работать в команде, владеет украинским языком, вооружён прогрессивными педагогическими технологиями. Проблеме формирования такой личности посвящает автор свой доклад.

Ключевые слова: творческая личность учителя, подготовка учителя, педагогические технологии.

Summary

Teacher's training for work at modern school is a burning problem nowadays. School expects primary school teachers` creative personality who would possess high standard of knowledge, could provide full value teaching, master Ukrainian and progressive teaching technologies, would be communicative and easy-going. So the author of this report touches upon the problem of forming such a personality.

Key words: a teacher`s creative personality; problematic educative methods; personal self-realization.

УДК 372

В.А.Мосіяшенко,
В.Й.Гриневич

ІДЕЇ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ПОЧАТКОВОЇ НАРОДНОЇ ШКОЛИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ К.Д.УШИНСЬКОГО

У статті розглядаються питання педагогічної системи вченого-педагога ХІХ століття. Акцентується увага на особливостях дитячого сприймання, ролі самостійної роботи й рідної мови у процесі навчання молодших школярів. Подаються рекомендації щодо застосування педагогічної системи К.Д.Ушинського в сучасній школі.

Ключові слова: початкова школа, самостійна робота, розвиток учнів, система знань, інтелект, емоції, сприймання, пам'ять.

Виконуючи свою високу місію по відродженню української національної школи, наші вчителі звертаються до духовної педагогічної спадщини минулого, черпаючи з неї те, що допомагає розв'язувати величні педагогічні завдання сьогодення. Зокрема звертаються до теоретичного надбання основоположника вітчизняної педагогіки К.Д.Ушинського.

Серед розмаїття проблем педагогічної системи К.Д.Ушинського видне місце займає проблема початкової народної школи, якій він присвятив не одну сторінку своїх творів: “Три елементи школи”, “Проект учительської семінарії”, “Загальний погляд на виникнення наших народних шкіл”, “Недільні школи”, “Про народність у громадському вихованні”, “Рідне слово”, “Книжка для тих, хто навчає” та ін.

Початкову школу Ушинський вважав центральним і основним педагогічним закладом, на досвіді якого повинні розроблятися основні положення педагогічної системи. Основне її призначення “навчити дитя вчитися”, навчити думати, навчити самостійно знаходити істину, прищепити любов до книги, до розумової праці, відкрити зір і слух, душу і серце школяра таким урокам великих наставників людства, як природа, життя і наука. Зв'язок початкової школи з наукою і життям, на думку педагога, - це її життєвий цільовий

орієнтир на майбутнє. К.Д.Ушинський наголошував, що початкова народна школа має бути не тільки освітньою, а й виховною установою, яка формує у дітей гуманність, патріотизм, чесність, справедливість, почуття обов'язку, честі і гідності, працьовитість та працелюбність, ростить дітей всебічно та гармонійно розвиненими, підготовленими до життя, до активної трудової діяльності.

Вступивши в сферу педагогічної діяльності, К.Д.Ушинський став очевидцем старої схоластичної системи навчання. В школі культивувалося зубріння, вчитель обмежувався задаванням вивчити за підручником “от сих до сих”. Іноді більш передові вчителі намагалися пояснити задане учням, але більшість із них не затрудняли себе поясненням заданого, працею розвитку учнів. Вся праця навчання покладалася на плечі учнів, учитель обмежувався лише тим, що слухав завчене і відповідним чином виставляв свою оцінку (відмітка, покарання, нагорода). Прогресивні педагоги ставили питання поліпшення методики навчання, полегшення праці учнів, питання їх розвитку. Вони йшли до висновку, що не потрібно учнів заставляти учити на пам'ять, а розповідати їм легкі і зрозумілі історії, надавати навчання захоплюючий, ігровий характер. К.Д.Ушинський по-новому ставив завдання організації навчальної праці. Він писав: “Прежня схоластическая школа взвалила весь труд учителя на плечи детей, давая в руки учителя только фериулу для того, чтобы подгонять ленивых. Следовавшая затем школа ударила в другую крайность: оно взвалила весь труд на учителя. Новая школа, напротив, разделяет и организует труд учителя и учеников: она требует, чтобы дети, по возможности, трудились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным трудом и давал для него материал”. [4, 20].

К.Д.Ушинський розвивав думку, що учіння – це творча, самостійна робота учнів, але робота під обов'язковим керівництвом учителя. У передмові до книги “Дитячий світ” педагог підкреслює, що уже з першого класу потрібно привчати учнів до серйозної праці у відповідності з їх силами і їх розумінням. “Навчання є праця і повинна залишатися працею, але працею, повною думки”. Інтерес до навчання залежить від серйозної думки, а не від яких-небудь прикрас, що не стосуються справи.

Тільки навчання, пронизане думкою дитини, зробить її працю навчання продуктивною, в противному разі праця навчання не матиме смислу, вона буде механічною. Така постановка завдань навчання означала, що К.Д.Ушинський став на шлях розвиваючої дитину гуманітарної педагогіки, на шлях розвитку свідомості і думки дитини і поступового включення її у стадію наукового розвитку.

К.Д.Ушинський рекомендував починати початкове навчання вчасно, в основному на сьомому році життя. Визначаючи час початкового навчання, великий педагог вказував: “Православна церква, допускаючи дітей до сповіді в сім років, згідно з фізіологією і психологією визнає цей рік дитячого віку закінченням дитинства і початком юнацтва, натякаючи на початок розвитку самосвідомості в дітей. Початок юнацтва має бути одночасно й початком правильного навчання” [4, 91]. Показником до цього повинні бути інтерес, увага, слухняність, зв'язна мова дитини, прагнення до самостійної діяльності, бажання вчитися, активність, зацікавленість, енергія для подолання труднощів. Все це педагог називає *єдиним джерелом внутрішніх сил дитини*.

К.Д.Ушинський обґрунтував реальну програму навчання у початковій народній школі. Він був противником побудови навчання у початковій школі за предметною системою.. Діти не можуть, приступаючи до навчання, мати уяву про ті висновки, до яких прийшла наукова думка протягом багатьох віків. На місце навчальних предметів потрібно поставити зрозумілу і знайому дітям дійсність, ще не зодягнуту в абстрактну форму наукових дисциплін. Адже дитина починає мислити конкретними образами і про конкретні речі. Ушинський вказував, що навчальні предмети повинні бути злиті в єдиний предмет, який розвиває дітей і вправляє разом всі їхні духовні здібності, вводить поступово в сам процес наукового пізнання, починаючи з самих елементарних і простих його форм. Виходячи з цього, К.Д.Ушинський написав свої книжки для початкової школи “Рідне слово”, “Дитячий світ” – маленькі, але універсальні дитячі енциклопедії.. Основне завдання педагог

бачив у тому, щоб не вводити дітей в область наукової методології, поставити їх перед явищами оточуючого світу, заставити говорити і думати про них, писати, читати, рахувати, вимірювати, малювати, ліпити. Ніяких “наук”, ніяких “навчальних предметів” діти не вивчають. Думка педагога сягала таких змістових компонентів початкового навчання, як грамота, рідна мова, читання, спостереження, малювання, праця, співи, гімнастика, арифметика, ознайомлення з життям, природою, суспільством, людиною і її працею. Вся ця різноманітність повинна зливатися в уяві дитини в єдине ціле. А це досягається тим, вказував К.Д.Ушинський, що початкове навчання проводить одна людина – мати або учитель. В курс початкового навчання К.Д.Ушинський вводив різноманітні види і жанри усної народної творчості: приказки, прислів'я, казки, пісні, міфи, легенди, поетичні твори і т.ін.

В умовах початкового навчання педагог рекомендував реалізувати розвиваючі і виховні функції, організувати чітку взаємодію учителя і учнів, задовольняти духовні запити, розвивати дитячі інтереси, створювати умови для плідної активної самостійної роботи учнів. В свій час педагог вважав, що у початкових класах не варто давати учням домашні завдання. Вони повинні робити всі свої уроки в класі. Ця проблема досить складна, над нею сьогодні працюють сучасні педагоги, психологи, вчителі, медики і вчені.

Талановито, із врахуванням всіх особливостей дитячої природи і завдань прогресивної педагогіки К.Д.Ушинський розробив нові для свого часу принципи навчання у початковій народній школі: народність, науковість, активність і свідомість, доступність, наочність, розвиваючий і виховуючий характер навчання, міцність знань, послідовність навчання. К.Д.Ушинським були розроблені основи звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти, пояснювального читання, методики роботи з картиною. Повагою педагога користувались активні методи початкового навчання, зокрема розбір, аналіз, спостереження, вправи, творчі роботи, бесіди, розповіді, використання у навчанні даних чуттєвого сприймання учнів. К.Д.Ушинський вказував, що початкова школа повинна дати той моральний капітал, відсотками якого людина користується протягом усього свого життя. До цього капіталу педагог відносив позитивне ставлення до навчання, виконання учнями своїх обов'язків, бажання до самостійної діяльності, наявність джерела внутрішніх сил та енергії для подолання труднощів, бажання вчитися, самостійність думки і вміння її висловлювати, здатність до мови і мислення, любов і звичка до праці.

Початкова школа повинна забезпечувати гармонійність розвитку інтелекту, розуму, створювати умови, щоб дитина не залишалася на самоті “без роботи в руках, без думки в голові”, будувати ідеал здорового виховання не на мріях, а на фактичному знанні людської природи і її потреб.

Провідну роль у початковому навчанні К.Д.Ушинський відводив рідній мові. Рідну мову він називає дивним педагогом, який “навчає напрочуд легко, за якимсь недосяжно полегшеним методом” [3, 121].

“Мова народу – писав Ушинський, - кращий, що ніколи не в'яне і вічно розпускається цвіт усього духовного життя, яка починається далеко за межами історії. У мові одухотворяється весь народ і вся його батьківщина; в ній втілюється творчою силою народного духу в думку, в картину і звук, небо вітчизни, її повітря, її фізичні явища, її клімат, її поля, гори й долини, її ліси й ріки, її бурі і грози – весь той глибокий, повний думки й почуття голос рідної природи, який лунає так гучно в любові людини до її іноді суворой батьківщини, який відбивається так виразно в рідній пісні, в рідних мелодіях, в устах народних поетів [3, 123] Відомий учений підкреслював, що вивчення кожного предмета передається дитині, засвоюється нею і завжди виражається у формі слова. Якщо ж учень не звик вникати у зміст слова, тьмяно розуміє або зовсім не знає його справжнього значення і не володіє навичками вільно оперувати ним в усному і писемному мовленні, то завжди страждатиме від цього недоліку, вивчаючи будь-який інший предмет.

К.Д.Ушинський ставив три мети навчання рідної мови:

- 1) розвинути в дітях природжену душевну здібність, яку називають даром слова;
- 2) ввести дітей у свідоме володіння скарбами рідної мови;

3) добитися засвоєння дітьми логіки мови, граматичних її законів.

Ці три мети досягаються водночас.

Найбільшу увагу Ушинський приділяв показу шляхів розвитку дару слова. Дар слова міцніє і розвивається завдяки вправлянню. Ушинський визначив вимоги до вправлянь, скерованих на розвиток мовлення дітей:

1. Вправляння мають бути по можливості самостійними. Навіть переказування прочитаного своїми словами педагог вважав поганим вправлянням для розвитку дару слова. Головним заняттям на уроках мови повинні бути твори (усні чи письмові), у яких учень висловлює свою самостійну думку, опис предметної та образотворчої наочності, передача своїх спостережень, формулювання своїх висновків та узагальнень. К.Д.Ушинський рекомендував для розвитку дару слова такі творчі роботи, які б яскраво віддзеркалювали самостійні думки дитини, її емоції та почуття.

2. Вправляння дару слова мають бути систематичними.

3. Вправляння повинні бути логічні. Це пов'язано із здатністю людини абстрагуватися від конкретних уявлень, зводити їх до загальних понять, розрізняти й комбінувати ці поняття, зливати їх в одне судження. Інтенсивний розвиток творчого мислення молодших школярів неможливий без постійного здійснення таких логічних операцій, як аналіз, синтез, порівняння, систематизація.

4. Вправляння дару слова мають бути усні і письмові, до того ж усні мають передувати письмовим.

К.Д.Ушинський розробив цілу систему занять з рідної мови у трьох книгах під назвою "Рідне слово". Третя книга – це підручник граматики для 3 класу. За Ушинським, граматика мови є її логікою. Ставлячи на перше місце розвиток мислення, він не ігнорує ролі граматики, яка потрібна і для засвоєння правильного письма, і для приведення у свідомість інстинктивних мовних навичок дитини, і для зведення в систему набутих мовних знань, умінь та навичок. Ушинський рекомендував спостереження дітей над граматичними законами під керівництвом наставника. Оскільки учень у граматиці має справу не з наочними предметами, а з абстракціями, які легко забуваються, то необхідні постійні повторні вправляння. Потрібно постійно привчати дитину до граматично правильного вираження власних думок усно і переважно на письмі. Велику оцінку давав К.Д.Ушинський граматичним розборам, особливо усним. Ідеї К.Д.Ушинського про вивчення мови блискуче матеріалізуються і в наш час.

Розв'язування складних і різноманітних завдань початкового навчання К.Д.Ушинський пов'язував з особистістю вчителя початкової народної школи. Вплив особи вчителя на молоду людину становить ту виховну силу, якої нічим не можна замінити. Справжньому учителю початкової школи необхідні спеціальна підготовка, глибокі знання психолого-педагогічної науки і методики своєї роботи, глибокі переконання, широкі знання природи вихованця, любов до дітей і педагогічної діяльності, педагогічна майстерність, вміння зацікавити учня своїми уроками і сформувати у нього власну свідомість. Учитель початкової школи – це її центр і душа, це носій високої людської моралі, переконливий приклад для дітей, це приваблива і неповторна особистість, яка є вихідцем з народу і постійно зв'язана з життям народу.

Розв'язуючи питання організації початкового навчання, К.Д.Ушинський не обділив увагою й сім'ю, так як "у нас більше ніж де-небудь поширене домашнє початкове навчання, і дай боже, щоб воно поширювалось і поліпшувалось".

Педагог був переконаний, що громадська школа для малолітніх дітей тоді тільки хороша, коли вона повністю пройнята "сімейним характером і більше схожа на сім'ю, ніж на школу". Готуючи дитину до "методичного навчання", педагог радив батькам проводити з нею бесіди про предмети, що оточують дитину або зображені на малюнках, вивчати зрозумілі для дитини пісеньки, готувати її руку дитячим малюванням, учити лічити пальці, палички, горіхи.

К.Д.Ушинський відстоював природну основу класної дисципліни як важливу умову успіху у початковому навчанні.

Визначаючи цю природну основу педагог вказував: “Класна дисципліна буде в руках вчителя, якщо наставник... ввійде в свою справжню роль – керівника самостійного навчання дітей, з перших уроків подаватиме вправи для самостійної діяльності дітей, не втомлюватиме дітей надто тривалими для їхнього віку заняттями в одному напрямі і водночас не допускати класної нудьги, не залишаючи ні на хвилину жодної дитини без роботи; якщо він зумів зробити заняття цікавими для дитини” [4, 100].

Педагогічна спадщина К.Д.Ушинського в області початкового навчання невичерпна. Все прогресивне в ній витримало перевірку часом, працює на сучасну національну школу, зробило К.Д.Ушинського нашим сучасником.

Література

1. Романовский А.К., Барсук И.Я. Жизнь во имя будущего.- К., 1984
2. Струминский В.Я. Основы и системы дидактики К.Д.Ушинского. – М., Учпедгиз.- 1957.
3. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори.- К., 1983, Т.1.
4. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. - М., 1968.

Резюме

В статье рассматриваются вопросы педагогической системы ученого-педагога XIX века. Акцентируется внимание на особенностях детского восприятия, роли самостоятельной работы и родного языка в процессе обучения учащихся начальной школы. Подаются рекомендации по применению педагогической системы К.Д.Ушинского в современной школе.

Ключевые слова: начальная школа, самостоятельная работа, развитие детей, система знаний, интеллект, эмоции, восприятие, память, изучение грамоты.

Summary

The article deals with the prominent scientist and pedagogue of the nineteenth century and his educational system. The author accents his attention on the peculiarities of children's perceptions, the role of self-study work and native language in the educational process of the primary school pupils. Recommendations as for putting Ushinsky's educational system into practice of modern school are given in the article.

Key words: primary school, self-study work, child's development, system of knowledge, writing skills forming, intellect, emotions, perception, memory and reading.

УДК371.036(09)

О.А.Тишик

ВНЕСОК ГУБЕРНСЬКИХ І ПОВІТОВИХ ЗЕМСТВ, ГРОМАДСЬКИХ СПІЛОК ТА ТОВАРИСТВ У РОЗВИТОК ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX СТ.)

В статті аналізуються роботи земств, спілок і товариств щодо впровадження в початкову школу української мови; підготовки учительських кадрів; відкриття бібліотек; видавництва підручників; організації і проведення педагогічних рад; здійснення позашкільної освіти.

Ключові слова: земська школа, громадська спілка, товариство, педагогічні ради, позашкільна освіта, учительські кадри.

50–60-ті роки XIX століття в Російській державі відзначалися значним загостренням політичної боротьби, яке в Україні супроводжувалося пробудженням національної свідомості. В ході поступового розширення ринкових відносин, зростання міст за рахунок припливу до них сільського населення відбувався об'єктивний процес консолідації нації, усвідомлення українцями спільності, своїх соціально-економічних, політичних і культурних інтересів. Характерною особливістю цього періоду була поява напівлегальних об'єднань української демократичної інтелігенції – громад, які прийшли на зміну поодинокій індивідуальній культурницькій роботі.

Великий внесок в поширення початкової освіти серед народу взагалі і для впровадження української мови викладання зокрема, зробили губернські та повітові земства. Ще в 1864 році після відміни кріпосного права царський уряд під тиском ліберального руху серед дворянства та інтелігенції затвердив “Положення про губернські та повітові земства”. В Україні перші земства з'явилися в 1865 році в Харківській, Полтавській та Чернігівській губерніях, у 1866 – в Катеринославській і Таврійській, у 1870 – в Бессарабській. Земствам дозволено було займатися господарчими, соціальними та освітніми справами.

Спочатку земська школа була однокласною з трирічним курсом навчання. Лише на початку XX століття стали відкривати училища з чотирирічним курсом, а подекуди – і з п'ятирічним та шестирічним курсом навчання. Оскільки всі земські школи були у віданні міністерства народної освіти, то й програми їх визначалися цим міністерством, від якого залежало, які навчальні посібники і підручники можна використовувати.

У 1869р. з метою нагляду за початковими школами в кожній земській губернії за розпорядженням міністра народної освіти Д.Толстого, була запроваджена посада інспектора народних шкіл, який обов'язково мав бути членом шкільної ради. І хоч нагляд за “напрямом” народних шкіл був номінально покладений на предводителів дворянства, фактично ж інспектори народних шкіл повинні були стежити “за злочинною і моральною пропагандою” в народній школі. Це вони робили з великою запопадливістю, справно виконуючи свої поліцейські функції. “Втягнені до політичної боротьби, інспектори забували про шкільну справу і вели війну з неблагонадійністю в школах і серед учителів: то відкривався похід проти навчальних книжок, не досить схвалених згори, то переслідувалася малоросійська мова,” – писав освітній діяч Є.Звягінцев [1, с.63].

Проте, як показало проведене нами дослідження, в цілому робота земств сприяла розвитку освіти, зокрема, початкової, на території України.

Великий внесок зробили земства для запровадження української мови в початкових школах. Так, ще в 1870 р. на Чернігівських земських зборах гласний М.Костянтинів запропонував порушити клопотання перед урядом про те, що “місцеве наріччя має право на існування в народних школах, бо російська мова майже зовсім не зрозуміла для наших селянських хлопчиків” [6, с.581]. Це ж саме питання ставилося в 1881 р. Херсонським земством на з'їзді народних вчителів, організованому М.Корфом. У 1895р. гласний П.Зелений на сесії Єлизаветградського повітового земського зібрання у своїй доповіді поставив питання про те, що однією з найголовніших причин, яка гальмує роботу народних шкіл, слід вважати цілковите ігнорування місцевих мов.

Діяльність земств в Україні була спрямована також на підготовку учительських кадрів для народних шкіл. Багато уваги було приділено підготовці вчителів на Першому загальноземському з'їзді з питань народної освіти (1991 р.). Цьому питанню була приділена друга секція, на якій доповідачі говорили про необхідність створення “загального плану підготовки вчителів” і планомірного впровадження його в життя. Такий план мав бути створений кожною губернією. Основні вимоги до особистості вчителя, які формулювалися на з'їзді були наступні: “вчитель початкової школи повинен мати загальну освіту не нижче середньої, спеціально-педагогічні знання, практичні навички, вміти малювати та співати, любити природу, володіти навичками ручної праці”. Як бачимо, це відповідає сучасним вимогам до вчителя початкової школи як до вчителя–універсала.

Особлива увага зверталася на організацію народних та шкільних бібліотек, яких до створення земств в Україні майже не було. Починаючи з 60-х років XIX ст., у містах України почали створюватися платні громадські бібліотеки для земських службовців та вчителів, а також безкоштовні народні бібліотеки та читальні.

Серед культурно-освітніх закладів, відкриттю яких сприяли на початку XX ст. земства України, були Народні будинки, або, як їх тоді називали, Народні доми. “Народний будинок, - писав один з відомих харківських діячів з позашкільної освіти В.Данилевський, - повинен бути місцевим центром для позашкільної освіти. Тут мають об'єднуватися різноманітні інституції – читальня, бібліотека, чайна, театр, задовольнятися вимоги щодо корисних розваг; сюди малюють приходити і окремі особи і цілі родини, діти і старші люди. Тут має бути все просто, зрозуміло і приязно.” [2, с.97].

Земства в Україні займалися також видавничою справою, яка розвивалася в двох напрямках: видавалися дешеві белетристичні і науково-популярні книжки, пов'язані з галузями земського господарства, а також підручники та навчальні посібники для земських шкіл.

Ще одним важливим напрямком роботи земств була організація та проведення педагогічних рад. Педагогічні ради, як показало вивчення досвіду їх діяльності, відігравали певну роль в підвищенні і вдосконаленні навчально-виховного процесу в навчальних закладах. Але слід зазначити, що значне місце вони зайняли по праву лише у другій половині XIX століття.

Особливу увагу радам приділяв М.Пирогов – попечитель Київського навчального округу. В численних циркулярних розпорядженнях, науково-методичних статтях (“Про проведення педагогічних нарад в гімназіях Київського навчального округу для обговорення різних методів викладання”, 1858 р., “Про методи викладання”, 1859 р., “Про предмети обговорень і міркувань педагогічних рад гімназій”, 1859 р.) педагог підкреслював необхідність педагогічних рад, доводив, що вони – засіб розвитку у вчителя особистих переконань, підвищення його авторитету і власної гідності. Пирогов наполягав, що на підставі § 212 статуту учбових закладів (1828 р.) педагогічні ради, окрім інших обов'язків, повинні займатися і удосконаленням методів викладання. Він писав: “Бажано, щоб вчителі збиралися на педагогічну раду, повідомляли один одному, які вони застосовують педагогічні прийоми для розвитку учнів, їх уваги, розуміння, засоби збудження розумової, самостійної діяльності учнів” [2, с.90-106]. Саме такі наради, на його погляд, повинні бути ареною для прояву власних думок, переконань.

Подальший розвиток діяльності педагогічних рад було пов'язане з прийняттям відповідних документів майже по всіх навчальних округах. Так, 27 жовтня 1862 року управляючим міністерства народної освіти статс-секретарем Головніним згідно висновку головного правління училищ була затверджена “Інструкція для Петербурзьких нарад в С.-Петербурзі” [3, с. 1073-1074]. В ній формулювались вимоги до організації і проведення шкільних нарад, які не втратили своєї актуальності і сьогодні.

Заслугове на увагу робота різного роду “Товариств”, “Комітетів”, “Педагогічних та навчальних відділів”, щодо здійснення початкової освіти в другій половині XIX століття. Аналіз архівних матеріалів (статутів, протоколів засідань, звітів, наукових видавництв) “Товариства розповсюдження корисних книг” (1861 р.), Комітету грамотності, що був при “Імператорському вільному економічному товаристві”, Харківського товариства розповсюдження грамотності (1869 р.), Педагогічного відділу “Харківського історико-філологічного товариства”, Київського відділення товариства класичної філології та педагогіки (1880-1883 рр.), Вченого комітету міністерства освіти, “Товариства дослідників Волині” (1897 р.), Бердичівського педагогічного товариства (1908 р.), Київського товариства розповсюдження грамотності і освіти (1908 р.), Педагогічного бюро Полтавського губернського земства (1914 р.) дав змогу оцінити їх внесок в роботу щодо поширення початкової освіти серед населення. Цьому сприяли спрямованість “Товариств”, характер їх діяльності, склад президій і професійний рівень їх членів.

Головне призначення “Товариств” вбачалося у створенні умов “для розумового, морального і громадського зближення осіб, які цікавляться педагогічними питаннями, збудженні у інтелігенції інтересу до педагогіки і сприянні взаємодії сім’ї і школи” [5, с.89]. Узагальнення змісту роботи цих товариств дало змогу означити основні напрямки їх діяльності стосовно школи:

1. Обговорення на засіданнях питань педагогічного характеру.
2. Просвітницька і методично-інструктивна діяльність:
 - а) організація лекційної роботи серед населення;
 - б) робота з вчителями шкіл (ознайомлення вчителів з педагогічними, дидактичними, методичними питаннями, з працями зарубіжних і вітчизняних педагогів, надання їм практичної методичної допомоги, вказівок, рекомендацій);
 - в) розробка положень, статутів, учбових планів, програм для навчальних закладів, учительських з’їздів, курсів за окремими галузями.
3. Видавнича діяльність, аналіз, рецензування підручників, посібників, педагогічної літератури.
4. Створення бібліотек, виставок, наочних посібників на допомогу школам, вчителям.
5. Організація з’їздів, курсів вчителів початкових і середніх шкіл, прийняття участі у їх роботі.
6. Відкриття шкіл, недільних і вечірніх класів для дорослих.

Робота “Товариств” була значною подією в педагогічному світі другої половини XIX – початку XX століття. На засіданнях “Товариств”, а саме їх шкільних, педагогічних відділів і комітетів, обговорювалися різноманітні питання (організаційні, загально-педагогічні, дидактичні, методичні і т. п.).

Слід зазначити, що в другій половині XIX століття діяльність просвітницьких спілок і товариств здійснювалась на громадських засадах. І тільки 4 березня 1906р. Миколою II були затверджені “Тимчасові правила про спілки та товариства”, згідно яких дозволялось створювати легальні національні організації. Це відбулося як наслідок революційних подій 1905року.

Таким чином, діяльність губернських і повітових земств, громадських спілок та товариств в Україні у другій половині XIX століття сприяла впровадженню в початкову школу української мови, розвитку початкової освіти на сприяла активна.

Література

1. Звягинцев Е.А. Инспекция народных училищ. М., 1914.
2. Родников В. Очерки по истории русской педагогики. – К., 1909.
3. Мелетьев В. Школьное дело на местах // Народное образование. – 1913. – С.100.
4. Отчёт о деятельности Харьковского Общества распространения в народе грамотности за 1895 г. – Харьков, 1896. – 273 с.
5. Протоколы заседаний Комитета грамотности // Русский начальный учитель.– 1886.– №4.– С.213; №6-7.– С.336-337; №12.– С.574-587.– 1889.– №5.– С.215-216; №8-9.– С. 10.

Резюме

В статье дан анализ работы земств, обществ и организаций по внедрению в начальную школу украинского языка; подготовке учительских кадров; открытию библиотек; издательству учебников; организации и проведению педагогических советов; осуществлению внешкольного образования.

Ключевые слова: земская школа, общественная организация, общество, педагогический совет, внешкольное образование, учительские кадры.

Summary

The article deals with the analysis of the government organs and public societies working as to the establishing the Ukrainian language in primary schools; teachers training , opening libraries, publishing text-books, organizing and carrying out pedagogical councils, realizing extracurriculum activities.

Key words: province school, public society, pedagogical councils, extracurriculum activities, teachers (specialists).

УДК 372

О.В.Вашуленко

ПОВТОРЕННЯ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

У статті розкривається сутність і роль повторення як одного з найважливіших прийомів підготовки учнів до сприймання нового матеріалу, розуміння його, запам'ятовування; визначаються основні вимоги до організації повторення навчального матеріалу в початкових класах.

Ключові слова: сприймання, мислення, пам'ять, увага, повторне сприймання, пізнавальна діяльність, розуміння.

Відомо, що ефективність навчання визначається сукупністю знань, умінь і навичок, які учні здобувають у процесі пізнавальної діяльності. З'ясовано, що міцність і рівень сформованості знань значною мірою забезпечується раціонально організованим, систематичним повторенням [7, с.28; 11, с.90]. Адже повторення - невід'ємний і надзвичайно важливий етап засвоєння і збереження знань. Організація повторення є важливою умовою реалізації дидактичного принципу міцності і дієвості результатів навчання, який забезпечує розуміння і засвоєння навчального матеріалу, закріплення знань, запобігає забуванню.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що повторення посідає неоднакове місце в навчанні дітей різного віку. Встановлено, що роль повторення у початкових класах особливо велика, оскільки, вважають психологи і дидакти, чим менший вік учня, тим частіше потрібно вдаватися до повторень. Зокрема, К.Д.Ушинський зазначав, що сама дитяча природа вимагає повторень у навчанні [12, с.261].

Повторення являє собою психологічно цілісну діяльність учня, у якій переплітаються усі складові розумової діяльності: сприймання, мислення, пам'ять, увага. Тому на ефективність повторення, як і на успішність навчання, безпосередньо впливає рівень розвитку у дітей пізнавальних процесів. Саме у молодшому шкільному віці, зазначають учені, дитина має значні резерви для розвитку, які можуть бути реалізовані повною мірою лише за умови правильного застосування вчителем системи знань з вікової та педагогічної психології.[4, с.10; 5, с.25; 10, с.5; 11, с.75].

Установлено, що основи ґрунтового і міцного засвоєння знань забезпечуються правильним сприйманням [8, с.12]. Оскільки від якості сприймання залежить повнота і точність знань, учені вважають повторення раніше вивченого навчального матеріалу одним із найважливіших прийомів підготовки учнів до сприймання нового матеріалу. Зокрема, Г.П.Новосьолова зазначає, що опора на раніше здобуті знання, їх зв'язок з новими знаннями забезпечують послідовність і систематичність навчального процесу [9, с.6].

Практика навчальної діяльності показує, що одноразове сприймання складних явищ, понять, текстів, процесів є надто важким для молодших школярів. Це виявляється в тому, що учні не можуть відразу осягнути і запам'ятати відношення між істотними моментами певного процесу, явища, поняття. Міцні знання утворюються, як правило, тільки за умови неодноразових сприймань. При цьому виявилася важлива обставина, яка пояснює певні закономірності повторення, а саме: якщо повторне сприймання відбувається тим самим способом, що й первинне, то ефективність такого сприймання виявляється незначною.

Основними видами повторного сприймання можуть бути:

- модифікація змісту навчального матеріалу;
- зміна способів діяльності;
- зміна аспекту розгляду питання чи завдання;
- варіювання зв'язків і сполучень нового навчального матеріалу з раніше вивченим;
- варіативність вправ;
- застосування знань у нових, змінених ситуаціях [3, с.19].

Звичайно, зазначені прийоми вимагають конкретизації в умовах викладання різних предметів. Однак дослідники вважають повторення обов'язковим і важливим елементом процесу сприймання. Тому, з огляду на особливості сприймання дітей молодшого шкільного віку, вчитель, за необхідності, повинен забезпечити повторне сприймання (повторне виконання навчальних дій, повторне читання тексту, повторне розглядання природних об'єктів тощо). Вважаємо, що повторне сприймання – це повторення, яке забезпечує розуміння, засвоєння і первинне закріплення тільки що повідомлених знань, коригує недоліки первинного сприймання. Організуючи сприймання, вчитель повинен вжити необхідних заходів, які забезпечують його правильність і ефективність. Відомо, що жоден психічний процес не може відбуватися цілеспрямовано і продуктивно, якщо людина не зосередить своєї уваги на тому, що вона сприймає або робить. Увага вважається необхідною умовою пізнання предметів і явищ об'єктивного світу й успішної діяльності. Адже якщо увага повністю спрямована на навчальний матеріал, то він успішно сприймається і засвоюється.

Доведено, що ефективність повторення значною мірою залежить від того, наскільки вчителю вдається оволодіти увагою учнів. Тому, зважаючи на нестійкість уваги в учнів початкових класів, в організації повторення необхідно застосовувати спеціальні заходи для підтримки уваги молодших школярів, їхньої пізнавальної активності, використовуючи для цього різноманітні методи.

Дитячу увагу до навчального матеріалу викликає інтерес. За умови зацікавлення учнів змістом завдань, унаочнення навчального процесу, відповідної мотивації їхньої діяльності діти привчаються зосереджуватися не лише на легкому й цікавому навчальному матеріалі, а й на складному і менш цікавому. К.Д.Ушинський зазначав, що у дітей потрібно розвивати увагу і до нецікавого, але потрібного навчального матеріалу. Для цього необхідно розвивати у них допитливість, відповідальність, інтерес до знань, усвідомлення необхідності бути уважними під час занять.

Свідоме засвоєння знань вимагає розуміння учнями їх змісту. Адже відомо, що лише належно усвідомлений навчальний матеріал успішно засвоюється учнями, стає їхнім міцним здобутком, умовою для успішного здобування нових знань. Одним із важливих способів домогтися глибшого розуміння учнями змісту навчального матеріалу психологи вважають повторення [6, с. 298]. Адже перше сприймання складного тексту буває недостатнім для його розуміння. Щоб глибше його зрозуміти, усвідомити, потрібно повторно до нього повертатися. Перечитуючи текст, учні помічають у ньому ті сторони і зв'язки, які залишилися непоміченими при попередньому сприйманні.

Ефективність повторення як засобу розуміння залежить від умов його застосування. Якщо воно зводиться лише до повторного сприймання, пригадування або записування відповідних думок і фактів, то в такому випадку повторення стає швидше засобом довільного запам'ятовування, ніж розуміння і здійснює функцію закріплення знань. Однак, як свідчать дані П.І.Зінченка, продуктивність такого повторення виявляється незначною, оскільки воно не підкріплюється попереднім змістом запам'ятовуваного.

Повторення, зазначають психологи, стає ефективним засобом розуміння за умов застосування нових пізнавальних завдань, які вимагають порівняння окремих частин повторюваного матеріалу, розкриття в них нових зв'язків, обґрунтування висновків. Чим змістовніша і різноманітніша пізнавальна діяльність учнів у процесі повторення, тим більше воно їх зацікавлює і дає глибше осмислення повторюваного змісту навчального матеріалу.

У молодшому шкільному віці відбувається інтенсивне формування прийомів запам'ятовування. Тому у цей період учні частіше застосовують спеціальні мнемічні прийоми. С.Г.Бархатова, досліджуючи швидкість і міцність запам'ятовування другокласниками, зробила висновок, що основним засобом, який полегшує запам'ятовування матеріалу, у більшості випадків було повторення [1].

На жаль, у школі мало вчать прийомів запам'ятовування не ознайомлюють учнів з найбільш раціональними прийомами. Зокрема, при вивченні віршів, правил учні не використовують комбінований спосіб повторення. Найчастіше вони здійснюють заучування цілісним способом, що призводить до механічного запам'ятовування. Більшість дітей при вивченні напам'ять не розподіляє повторення в часі. Тому одне із завдань учителя початкових класів – навчити дітей використовувати певні мнемонічні прийоми. Це, передусім, поділ тексту на смислові частини (складання плану), знаходження основних смислових ліній, виділення смислових опорних пунктів або слів, повернення до уже прочитаних частин тексту для уточнення їх змісту, мисленнєве пригадування прочитаної частини й відтворення вголос і про себе всього матеріалу. У результаті навчальний матеріал стає зрозумілим, пов'язується з попереднім і включається до загальної системи знань, яка сформувалася в дитини раніше.

Дослідники зазначають, що у процесі запам'ятовування корисно чергувати відтворення з повторенням. Зазначений спосіб на 30-40% ефективніший, ніж звичайне запам'ятовування, коли застосовується тільки повторення [2, с.109]. Проте більшість учнів початкових класів не застосовує цей спосіб. Це підтвердилося у процесі індивідуального опитування нами учнів початкових класів. Відповіді більшої частини дітей свідчать про те, що вони не вміють раціонально організувати запам'ятовування навчального матеріалу. Основним способом, що забезпечує міцність запам'ятовування, молодші школярі вважають багаторазове повторення і не мають уявлення про такі способи повторення, як частковий, цілісний, комбінований, не усвідомлюють, що різні види повторення забезпечують неоднакові результати запам'ятовування.

Учителеві необхідно навчити дітей правильно організувати повторення у процесі запам'ятовування. Зокрема, потрібно на конкретних прикладах показати переваги активного, комбінованого і розподіленого у часі повторення. Щоб повторення було осмисленим, цілеспрямованим і продуктивним, учня потрібно поставити в такі умови, щоб він проявляв мислительну активність: порівнював, узагальнював, підбирав нові приклади тощо. Активність повторення повинна поєднуватися з різноманітними методами, прийомами, способами організації навчальної діяльності учнів.

Таким чином, повторення навчального матеріалу в початкових класах є однією з найважливіших ланок успішного здійснення якісного засвоєння учнями знань, розвитку їхніх пізнавальних можливостей. Саме завдяки повторенню вони спроможні усвідомити і міцно засвоїти значні обсяги навчальної інформації, правильно встановити зв'язки між окремими елементами знань.

В організації повторення навчального матеріалу в початкових класах є певна специфіка, яка зумовлена віковими та психологічними особливостями учнів і детермінує у результаті цього особливості його організації. Молодші школярі можуть досягнути міцного запам'ятовування у процесі спеціальної організації повторення за умови цілеспрямованого керування цим процесом.

З огляду на індивідуальні та вікові особливості молодших школярів виділимо у контексті проблеми **основні вимоги до організації повторення навчального матеріалу в початкових класах.**

1. Враховувати вікові та індивідуально-психологічні особливості і реальні навчальні можливості молодших школярів, які виявляються у їхніх здібностях, рівнях розвитку пізнавальних процесів, мотивах навчання, що зумовлені рівнем розвитку інтелектуальної, емоційної та вольової сфер, знань і вмінь, навичок, ставленням до навчання, фізичним станом і працездатністю.

2. Забезпечувати свідому настанову учнів до роботи, тобто чітко формулювати тему і мету повторення. Усвідомлення учнями завдань і мети повторення, розуміння його важливості і необхідності мобілізує їх на подолання труднощів, сприяє розвитку їхньої волі й уваги, забезпечує продуктивність праці. Свідоме повторення вимагає цілеспрямованості, глибини розуміння учнями одержаного від учителя завдання. Щоб повторення було цілеспрямованим, необхідно насамперед чітко визначити, що має бути з цього матеріалу засвоєне на рівні умінь і навичок, а що – тільки на рівні ознайомлення.

3. Стимулювати активність учнів у процесі повторення. Воно повинно бути не пасивним відтворенням вивченого навчального матеріалу, а засобом для удосконалення знань, умінь і навичок, їх модифікації і застосування у змінених ситуаціях. Для цього варто використовувати різні вправи, диференційовані завдання, міжпредметні зв'язки, наочність, дидактичні ігри; завдання, які вимагають порівняння, видозміни і перетворення навчального матеріалу, застосування здобутих знань для пояснення нових фактів.

4. Цілеспрямовано добирати і раціонально планувати матеріал для повторення. Зазначена вимога зобов'язує так відбирати і планувати навчальний матеріал для повторення, щоб повністю забезпечити послідовність і наступність його засвоєння учнями. Вченими докладено багато зусиль щодо відбору і планування навчального матеріалу, який підлягає повторенню. Однак зазначена проблема є актуальною і сьогодні. Слід мати на увазі, що наявність досконалих навчальних програм не звільняє вчителя від глибокого продумування і ретельного відбору матеріалу для повторення.

5. Правильно дозувати і раціонально розподіляти повторення у часі, враховуючи при цьому вік учнів і складність матеріалу. Міцне засвоєння навчального матеріалу на основі повторення, правильно розподіленого в часі, дає учневі можливість працювати ґрунтовно і раціонально. За такої організації повторення нові знання пов'язуються з раніше здобутими, що забезпечує стійке закріплення їх у пам'яті.

6. Запобігати утворенню неправильних, помилкових зв'язків у процесі запам'ятовування матеріалу. На кожному етапі засвоєння потрібно так організовувати повторення, щоб учні правильно сприймали і закріплювали здобуті знання.

7. Забезпечити доцільну різноманітність форм, способів, методів, видів та прийомів організації повторення. Ця вимога є однією із найважливіших у методиці повторення, яка забезпечує інтерес і бажання учнів досягати поставленої мети. Вони навчаються вільно користуватися набутими знаннями, вміннями і навичками, здійснювати постійний зв'язок теоретичних знань і застосуванням їх у практичній діяльності.

Література

1. Бархатова С.Г. Быстрота и прочность запоминания и их соотношение у школьников // Возрастные и индивидуальные различия памяти / Под ред. А.А.Смирнова. – М., Просвещение, 1967. – С.112-242.
2. Вдовенко Л.И. Рациональные способы запоминания и их использование в младших классах / Повышение эффективности учебно-воспитательного процесса в школе. – Горький, 1975. – С.98-112.
3. Григорьев В.И. Взаимодействие повторения, проверки знаний и изучения нового материала в учебном процессе: Автореф. дисс. канд. пед. наук. – М., 1965. – 16 с.
4. Экземплярский В.М. Очерки психологии учебно-воспитательной работы в школе. – М.: Учпедгиз, 1955. – 167 с.
5. Коробко С.Л. Развитие познавательный процесів у шестирічних першокласників // Навчання і виховання шестирічних першокласників: Зб. статей / Упоряд. К.С.Прищепи. – К.: Радянська школа, 1990. – С.25-39.
6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М.Проколієнко. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
7. Мальцева К.П. Развитие памяти школьника: Лекция для учителей. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 32 с.

8. Ніколенко Л.Д. Питання методики повторення. – К.: Радянська школа, 1968. – 119 с.
9. Новоселова Г.П. О некоторых приемах подготовки учащихся к активному восприятию нового материала // Ученые записки МГПИ им. В.И.Ленина. Вопросы повышения эффективности урока / Под ред. проф. И.Т.Огородникова. – М., 1963. – С.5-22.
10. Психологія молодшого шкільного віку: Навчально-методичний посібник. – Редакційно-видавничий відділ НДПУ ім. М.Гоголя, Ніжин, 2000. – 31 с.
11. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів пед. Факультетів. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
12. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори. – К.: Радянська школа, 1949. – 418 с.

Резюме

В статті розкривається суть і роль повторення як одного з важливіших прийомів підготовки учасників до сприйняття нового матеріалу, розуміння і запам'ятовування його; визначаються основні вимоги до організації повторення навчального матеріалу в початкових класах.

Ключеві слова: сприйняття, мислення, пам'ять, увага, повторне сприйняття, пізнавальна діяльність, розуміння.

Summary

The article dwells on the essence and role of reviewing as one of the most significant ways of preparing pupils for perception, comprehension and memorizing new material; basic requirements for organization of the reviewing of the educational material in primary school are determined in the article as well.

Key words: perception, thinking, memory, attention, repeated perception, cognitive activity, comprehension.

УДК 378

Г.О.Воїтельова

ДОСВІД РОСІЇ ПО ЗАЛУЧЕННЮ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО БІЗНЕСУ

Перехід до ринкових відносин та соціально-економічні зміни, що відбулись у державах Центральної та Східної Європи, створили умови для росту дитячої праці починаючи з 6 років. У Росії це явище розповсюджено настільки, що науковцями вивчається “соціальний феномен вторинної зайнятості учнів”. У статті наводяться матеріали, що сприятимуть вивченню цього явища.

Ключові слова: соціальний феномен, вторинна зайнятість, трудова активність, дитяча праця, бізнес, соціальний стереотип.

Як зазначалось у доповіді Дитячого фонду ООН, в результаті різкого повороту від планової економіки до ринкової у державах Центральної та Східної Європи намітився суттєвий ріст дитячої праці. Глибокий аналіз наукових досліджень цього напрямку дозволяє стверджувати, що у Росії це явище розповсюджено настільки, що можна говорити про “соціальний феномен вторинної зайнятості учнів” [4], коли поряд з основним своїм видом діяльності - навчанням, діти виконують різну роботу за гроші. При цьому одні займаються цим систематично, інші - епізодично; одні - організовано, інші - стихійно.

Згідно даних соціологічних досліджень, що були проведені НДІ сім'ї Мінпраці РФ, в цілому по Росії середня цифра участі дітей у бізнесі у віці від 6 до 17 років - 17,31% [9]. За результатами дослідження Леонтєва А.В. біля 3% учнів 1-2 класів самостійно заробляють гроші. При цьому відмічається більша активність хлопчиків 1-го класу - 62%, 2-го - 73% і відповідно дівчат 38% та 27%. Автор припускає, що це пов'язано в першу чергу із

соціальним стереотипом поведінки у суспільстві чоловіків та жінок. Бо саме у цьому віці відбувається полова ідентифікація і діти засвоюють певну форму поведінки - чоловічу чи жіночу, яка зберігається і у дорослому житті. Образ чоловіка як годувальника, здобувача засобів існування входить у чоловічий соціальний стереотип, тому заняття бізнесом для чоловіка вважається нормальним явищем. У жіночий соціальний стереотип входять інші якості: образ берегині домашнього вогнища, м'якість, що мало поєднується із заняттям бізнесом.

Діапазон видів трудової діяльності, де діти заробляють гроші, відносно широкий. Як відмічають автори, вид діяльності, яким займаються школярі, в першу чергу визначається віком дитини та її статтю.

Домінуючим видом трудової діяльності для дітей, що навчаються у початковій школі, є торгівля. Так у віці 6-9 років у торгівлі задіяно 57% всіх працюючих дітей. При цьому більшу активність у торгівлі проявляють дівчатка, що становить 69,2% працюючих дівчат і 44,8% хлопців. Молодші школярі в осовному торгують зеленню, ягідями, овочами чи фруктами, рибою та іншими простими товарами, що вирощуються на домашніх присадибних ділянках.

На другому місці по популярності для учнів молодших класів стоїть збір та здача склотари. Цим видом діяльності займається 20,7% хлопців та 15,4% дівчат.

Більшість дітей (65%) працюють колективно зі своїми ровесниками або дорослими. Лише 35% працюють самостійно. Це в першу чергу пов'язано з тим, що в колективі діти почувають себе психологічно більш впевнено та захищено. У той же час більшість видів діяльності передбачає колективну працю.

За тривалістю роботи більшість працюючих молодших школярів (64,8%) - новачки у бізнесі. Вони працюють всього 3 - 6 місяців. Але вже в цьому віці 17,2% дітей мають 2 - 3-річний стаж роботи.

Працюють лише під час канікул 41,5% від загальної кількості працюючих дітей цього віку. Тривалість робочого дня під час канікул до 2 годин - у 53% школярів, більше 2 годин - 47%, до 6 годин - 7% молодших школярів.

Протягом навчального року працює 58,5% молодших школярів, які заробляють гроші. Серед них до 1 години в день працює 35%, більше 1 години 65%, з них 30% працюють до 4 години в день. Згідно ж офіційних нормативів, що встановлені для праці дітей під час канікул, діти молодшого шкільного віку можуть працювати до 2 годин у день [7]. Ситуація з порушення нормативів тривалості робочого дня протягом навчального року теж не сприятлива, що відображається на якості основної діяльності дітей - навчанні.

Провідним мотивом, що штовхає дітей працювати, є бажання заробляти гроші у зв'язку зі скрутним матеріальним становищем сім'ї, бажання бути незалежним. Діти різного віку по-різному витрачають отримані гроші. Так майже половина (47,5%) молодших школярів всі зароблені гроші віддають батькам, 32,5% віддають частину грошей батькам, а частину залишають собі і лише 20% всі зароблені гроші залишають собі.

Досить велика кількість дітей (18,2%) працюють під впливом друзів. Половина хлопчиків у віці 6 - 9 років, які заробляють гроші під впливом друзів, відмітили, що їх заставили працювати. Це майже 6,9% хлопчиків молодшого шкільного віку. Цей застережливий факт потребує подальшого вивчення.

На думку дітей, більшість вчителів (більш ніж 50%) не знають, що вони працюють, а кожен четвертий учень відмітив, що вчителі позитивно ставляться до їхньої роботи. А.В.Леонтьев у своєму дослідженні констатує, що соціальне оточення дитини позитивно і терпляче або байдуже відноситься до факту праці дітей. У середньому лише 1% висловлюють негативне відношення до цього явища. В основному це батьки (2,5%), а також вчителі, які розуміють, що в окремих випадках робота дітей не може вплинути на навчання у школі.

Діти, які працюють, зустрічаються з різного роду труднощами, що пов'язані з їх низькою правовою, економічною грамотністю, значними фізичними та нервовими

перевантаженнями. Школярі погано знають свої права та обов'язки, межі своєї дієздатності, що забезпечуються діючим законодавством.

Як показують результати досліджень науковців, активність дітей у бізнесі знаходиться у прямій залежності від внутрішніх факторів, від соціально-економічного середовища, в якому вони живуть. При цьому доцільно виділити три рівня цього середовища: місто, школу та сім'ю.

У місті кількість дітей, що працюють за гроші, знаходиться у прямій залежності від розвиненості у ньому ринкових структур. Чим краще розвинені ринкові відносини, тим більша кількість дітей залучається до бізнесу.

Шкільне середовище і мікроклімат у ньому серйозно впливає на активність дітей у бізнесі. Стримуючими факторами тут можуть виступати висока мотивація дітей на отримання освіти та всебічний розвиток своїх здібностей. Для обмеження безконтрольної участі дітей у зароблянні грошей під час навчального процесу, що зашкоджує навчанню, вчителі та адміністрація школи можуть і повинні створювати в школі атмосферу культури знань, коли діти усвідомлено і цілеспрямовано навчаються у школі, додатково займаються самоосвітою. Важливо створити для цього всі умови: забезпечити високий рівень викладання шкільних дисциплін, наладити ефективну роботу гуртків, секцій, різних клубів за інтересами, в тому числі економічної та бізнес спрямованості. Крім цього, школа повинна взяти на себе ініціативу по працевлаштуванню учнів, що бажають заробляти гроші хоча б під час канікул, і цим самим зробити ситуацію підконтрольною.

Цікавий досвід з підготовки учнів до цивілізованого бізнесу, подальшої професійної підготовки з підприємництва, менеджменту, економіки започатковано у Волгоградській загальноосвітній школі. На базі цієї школи створено навчальний комплекс, до складу якого крім школи входять 3 дитячих садочки і ВУЗ з гуманітарно-економічним нахилом. Підготовку дітей розпочинають з п'ятирічного віку. Починаючи з дитячого садочка, діти вивчають іноземну мову, в ігровій формі отримують перші знання про сучасний бізнес. До першого класу зараховують дітей, які витримали співбесіду за спеціально розробленими програмами. У початкових класах особлива увага звертається на розвиток економічного мислення, творчих здібностей, що пов'язані з підприємницькою діяльністю та формуванням загальної культури. У зміст навчання 4-5 класників вводиться психофізична підготовка. Школярі вчать володіти собою, контролювати свої емоції, співставляти свої і чужі почуття, думки і ідеї з діловими пропозиціями ровесників, партнерів по іграм [2].

Враховуючи, що Україна все впевненіше рухається у напрямку розвитку та удосконалення цивілізованих ринкових відносин і учні наших шкіл теж залучаються до самостійного заробляння грошей, допомогти їм це робити цивілізовано в першу чергу має школа.

Цю проблему треба вивчати, шукати можливі шляхи її вирішення та враховувати при підготовці вчителів школи майбутнього.

Література

1. Зарецкая И.И. Педагогические условия формирования нравственной устойчивости учащихся. // Школа - 1995г - №3 - с.80-84.
2. Зарубежный и отечественный опыт подготовки школьников к труду в условиях рыночных отношений: Аналитический обзор. - М.: АПН СССР НИИ ТП и ПО, 1991. - с.44.
3. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (развитие ребёнка от рождения до 17 лет): Учеб. пособие, 2-е изд. - М., 1997г.
4. Леонтьев А.В. Дети и бизнес. - Елабуга, 2001г. - 88с.
5. Положение детей в мире, 1997г. - ЮНИСЕФ, 1997г.
6. Сасова И.А. Экономическое образование: проблемы и пути решения // Школа - 1995 - №2 - с.66-71.

7. Сборник документов по трудовому и профессиональному обучению. / Сост. С.М.Кулешов, Ю.П.Аверичев. - М.:Просвещение, 1987. - с.23,36.
8. Тавокин Е.П. Вторичная занятость учащейся молодёжи: мнение экспертов. / Социологические исследования - 1996 - №6. - с.92-96.
9. Труд детей: итоги социологического исследования. - М., 1997. - 56с.

Резюме

Переход к рыночным отношениям и социально-экономические изменения, которые произошли в странах Центральной и Восточной Европы, создали условия для роста детского труда начиная с 6 лет. В России это явление распространено настолько, что учёные изучают «социальный феномен вторичной занятости учащихся». В статье предлагаются материалы, которые способствуют изучению этого явления.

Ключевые слова: социальный феномен, вторичная занятость, трудовая активность, труд детей, бизнес, социальный стереотип.

Summary

The transition to market relations as well as social and economical changes which took place in the countries of Central and Eastern Europe created the conditions for the rise of labour that involves children since they are 6. This occurent is so widely spread that scientists study “social phenomenon of schoolchildren’s secondary employment”. The article offers the materials that make for learning this phenomenon.

Key words: social phenomenon, secondary employment, labour activity, children working, business.

УДК 371.13

Ю.О.Ростовська

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНИХ ПЕРЕКОНАНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті на основі встановлених істотних ознак та рівнів аналізу переконань обґрунтовуються критерії та показники сформованості професійних переконань майбутніх учителів.

Ключові слова: переконання, професійні переконання вчителя, ознаки переконань, критерії та показники сформованості професійних переконань.

Сучасна педагогічна освіта характеризується глибокими змінами, зумовленими новими концептуальними підходами до реформування загальної середньої освіти, що передбачають методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня. Завдання, поставлені перед сучасною школою, вимагають відповідних змін і в професійній підготовці майбутніх учителів.

Серед значущих якостей особистості сучасного вчителя (соціальна активність, педагогічна спрямованість, ціннісні орієнтації, професійні переконання) особливо виділяються професійні переконання, які дозволяють йому дотримуватися правильних орієнтирів у своїй діяльності, вірити у перетворюючу функцію навчання, виховання і розвитку дітей, бачити діалектику педагогічного процесу, його внутрішній суперечливий характер, орієнтуватися в педагогічних ситуаціях і правильно їх інтерпретувати.

Незважаючи на важливість формування професійних переконань майбутніх учителів, ця проблема у психолого-педагогічному аспекті досліджувалась лише побіжно або опосередковано (Л.Арчажникова, Л.Виготський, І.Зязюн, Г.Костюк, Н.Кузьміна, А.Линенко, Г.Падалка, В.Сухомлинський та інші), що, безперечно, відбивається на якості педагогічної освіти. Це й зумовило науковий інтерес автора статті до цієї проблеми.

Філософська наука під переконанням розуміє інтелектуально-емоційне відношення суб'єкта до будь-якого знання як до істинного (або неістинного) через єдність доведення і віри. Якщо знання є духовним відношенням людини до предмета знання, а істина –

відношенням знання до предмета знання, то переконання становить *відношення людини до знання як до істини* [2, с.485].

Психологи розглядають переконання як психічний стан, який характеризується стійкими поглядами, щирою впевненістю у правильності своїх думок і поглядів; як усвідомлену потребу особистості, яка спонукає діяти у відповідності зі своїми ціннісними орієнтаціями. Утворюючи упорядковану систему поглядів, сукупність переконань виступає як світогляд людини [1, с.413].

Категорія „переконання” тісно пов’язана з діяльністю людини. Поза цим зв’язком неможливо говорити про наявність будь-яких переконань взагалі. Ідея стає переконанням, коли вона конкретно реалізується в житті, так само, як теорія набуває життєвого смислу лише поєднуючись з практикою. Для характеристики переконання необхідно також враховувати те, як вони сформувалися: *стихійно* чи на основі *усвідомлення* людиною суті знань, які складають його основу.

Знання стають переконанням лише тоді, коли збагачуються вольовим ставленням особистості до змісту цих знань і практичних результатів, які випливають з них. Це ставлення виявляється у поведінці особистості: *дії* або *протидії* як двох полюсах активності. Відтак обов’язковими елементами переконань є, по-перше, певна сукупність знань (концепція), по-друге, діяльно-вольове ставлення до них. Окремо слід виділити ціннісні орієнтації, під впливом яких учитель обирає певні ідеї, концепції.

Професійне переконання вчителя – це сукупність знань і уявлень про явища педагогічної дійсності, які переживаються як істинні й зумовлюють його діяльно-вольову поведінку. Це складне особистісне утворення, яке характеризується позитивним ставленням до власної професійної діяльності, установкою та готовністю до педагогічної праці, стійким способом поведінки; визначається рівнем розвитку педагогічних знань і формується на основі суспільного досвіду та усвідомлення професійної значущості мети діяльності.

Професійні переконання, на наш погляд, є системоутворюючою якістю особистості вчителя, оскільки вони є головним елементом його самосвідомості, що виражається в самопізнанні, самоаналізі, самокритиці, самооцінці, на основі яких усвідомлюється рівень знань, досвіду, характер можливостей. У свою чергу вони слугують основою для вироблення принципів пізнавальної та практичної діяльності, життєвої позиції, постановки життєвих цілей, визначення шляхів і способів їх здійснення, соціальної активності, педагогічної спрямованості, ціннісних орієнтацій.

У даній статті на основі теоретичного аналізу суті професійних переконань розкрито критерії та показники їх сформованості у майбутніх учителів.

Теоретичний аналіз дав змогу виділити чотири істотних ознаки будь-якого переконання: а) соціально-ціннісні орієнтації особистості; б) інформаційний зміст знання (ідеї, концепції); в) логічна оцінка отриманої інформації; г) діяльно-вольове ставлення особистості до змісту знань і результатів їх практичного втілення. Кожна з виділених ознак може виступити вихідним пунктом аналізу конкретних переконань. Зокрема, ми обрали такі рівні аналізу переконань: суб’єктивно-логічний, інформаційний, соціально-ціннісний, діяльно-вольовий.

Суб’єктивно-логічний рівень аналізу переконання виявляє пізнавальне ставлення особистості до знань (ідей, концепцій), які лежать в його основі. Це виражається в *доведенні* (раціональному поясненні) або *недоведенні* (стихійному сприйнятті) вихідної інформації. У першому випадку людина вимагає, щоб її зміст був достатньо обґрунтований в межах набутих знань, у другому – не розуміє або не задумується над питанням про те, наскільки вони обґрунтовані. У такий спосіб раціонально-критичному підходу протиставляється некритичне прийняття ідей (концепцій) на віру.

Оскільки доказовість переконань визначається змістом ідей і концепцій, необхідний **інформаційний рівень** аналізу, що дозволяє проаналізувати певні знання з позиції того, *правильно* (істинно) чи *неправильно* (хибно) відображають вони дійсність.

Соціально-ціннісний рівень аналізу виявляє смисложиттєву активність особистості, її зацікавленість або незацікавленість у певній концепції, вибіркоче ставлення до життєвих і духовних цінностей, ієрархію переваг. **Діяльно-вольовий рівень** аналізу зумовлюється ставленням особистості до змісту знань та їх практичним втіленням. Соціально-ціннісний і діяльно-вольовий рівні аналізу тісно пов'язані між собою, оскільки зацікавленість у певній ідеї (концепції) здебільшого зумовлює відповідну їй дію або, навпаки, протидію.

Встановлені істотні ознаки переконань дали змогу виділити такі *критерії сформованості професійних переконань* майбутніх учителів: а) теоретична підготовка; б) діяльно-вольове ставлення до змісту знань і результатів їх практичного втілення; в) суб'єктивно-логічна оцінка знань; г) соціально-ціннісні орієнтації.

Показниками теоретичної підготовки виступають ґрунтовність і систематичність знань, розуміння їх професійної цінності, уміння довести істинність або хибність знань, упевненість у правильності своїх думок і поглядів, орієнтація в педагогічних ситуаціях, їх аналіз та інтерпретація.

Діяльно-вольове ставлення до змісту знань і результатів їх практичного втілення визначається за такими показниками, як воля до подолання навчально-педагогічних труднощів, фахова підготовка, якість навчально-практичної діяльності, професійна поведінка, зацікавленість і відповідальність за результати педагогічної діяльності.

Показниками суб'єктивно-логічної оцінки знань виступають способи сприйняття інформації (повне і безумовне сприйняття на віру, сумнів у істинності знань, знання потребують доведення) та способи формування переконань (стихійно чи на основі усвідомлення суті знань, знання обґрунтовані чи прийняті на віру, на основі безпосереднього звернення до дійсності).

Соціально-ціннісні орієнтації визначають такі показники, як розуміння мети і завдань обраної професії, значущості набутих знань і умінь; професійна спрямованість особистості (інтерес до педагогічної професії, усвідомлення своїх здібностей, мотиву вибору професії); зміст потреб і мотивів педагогічної діяльності; світоглядні установки, ідеали, життєві цінності; суб'єктивна готовність до освітньої діяльності.

Виходячи з відомої аксіоми про те, що судити про людину слід насамперед за її справами, ми розглядали виділені критерії у двох аспектах: як *об'єктивні* (результативні), та як *суб'єктивні* (особистісні). До *об'єктивно-результативних* критеріїв віднесено теоретичну підготовку та діяльно-вольове ставлення до змісту знань і результатів їх практичного втілення; до *суб'єктивно-особистісних*, відповідно, суб'єктивно-логічну оцінку знань і соціально-ціннісні орієнтації.

Об'єктивно-результативні критерії визначають відповідність рівня сформованості професійних переконань кваліфікаційним характеристикам фахівця. Показниками суб'єктивно-особистісних критеріїв виступають мета, зміст мотивів і потреб навчально-педагогічної діяльності, наміри, професійна спрямованість особистості, світоглядні установки, ідеали, життєві цінності, воля до подолання педагогічних труднощів тощо. Цінність суб'єктивних критеріїв у їх відносній стійкості, спрямованості особистості (див. таблицю).

Критерії та показники сформованості професійних переконань

Критерії	Показники
Теоретична підготовка	<ul style="list-style-type: none"> - ґрунтовність і систематичність знань; - розуміння професійної цінності знань; - уміння довести істинність або хибність знань; - уміння навести практичні докази істинності знань; - упевненість у правильності своїх думок і поглядів; - орієнтація в педагогічних ситуаціях, їх інтерпретація

<p>Діяльно-вольове ставлення до змісту знань і результатів їх практичного втілення</p>	<ul style="list-style-type: none"> - воля до подолання навчально-педагогічних труднощів; - фахова підготовка; - якість навчально-практичної діяльності; - професійна поведінка (дія чи протидія); - зацікавленість і відповідальність за результати педагогічної діяльності.
<p>Суб'єктивно-логічна оцінка знань</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Способи сприйняття інформації: <ul style="list-style-type: none"> а) повне і безумовне сприйняття на віру; б) сумнів у істинності знань; в) знання потребують доведення. - Способи формування переконань: <ul style="list-style-type: none"> а) стихійно чи на основі усвідомлення суті знань, які складають його основу; б) знання обґрунтовані чи прийняті на віру; в) на основі безпосереднього звернення до дійсності.
<p>Соціально-ціннісні орієнтації</p>	<ul style="list-style-type: none"> - розуміння мети і завдань своєї професії, значущості набутих знань і умінь; - професійна спрямованість особистості: інтерес до педагогічної професії, усвідомлення своїх здібностей, мотиву вибору професії; - зміст потреб і мотивів хореографічно-педагогічної діяльності; - світоглядні установки, ідеали, життєві цінності; - суб'єктивна готовність до хореографічно-освітньої діяльності.

Література

1. Психология: Словарь /Под общей ред. А. В. Петровского и М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
2. Філософський словник /За ред. В.І.Шинкарука. – К.: Вид-во УРЕ, 1986. – 800 с.

Резюме

В статті на основі установлених суцільних ознак і рівней аналізу переконань обґрунтовуються критерії і показники сформованості професійних переконань майбутніх учителів.

Ключевые слова: убеждения, профессиональные убеждения учителя, признаки убеждений, критерии и показатели сформированности профессиональных убеждений.

Summary

In the article the criteria and results of formation the professional convictions of the intending teachers on the basis of the stated signs and levels of analysis of the convictions are grounded.

Key words: convictions, teacher's professional convictions, signs of convictions, criteria and results of formation the professional convictions.

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

Розвиток особистості майбутнього вчителя розглядається крізь призму його підготовки до музично-педагогічної творчості. Процес набуття критеріїв готовності водночас визнається процесом розвитку особистості вчителя.

Ключові слова: особистість учителя, навчальний процес, музично-педагогічна творчість, критерії готовності.

Звертаючись до проблеми підготовки майбутнього спеціаліста-педагога, зосередимо увагу на розгляді останнього як особистості, оскільки чим розвинутіша особистість, тим більше її діяльність, насамперед професійна, набуває творчого характеру, тим вагоміші її творчі внески у функціонування суспільства та й у власний подальший розвиток.

Зі сказаного випливає доцільність розгляду підготовки до творчої педагогічної діяльності майбутніх учителів крізь призму розвитку їх особистості, перестановки наголосу „зі знань спеціаліста на його людські, особистісні якості, які постають водночас і як ціль, і як засіб його підготовки до майбутньої професійної діяльності” [2, 9].

Різноманітні данні, щодо особистості, які наведені у працях Б.Ананьєва, О.Леонтєва, Г.Костюка, А.Петровського, Л.Божовіч, Т.Артемьової, Н.Логінової свідчить, що це цілісне утворення слід розглядати як складну саморегулюючу систему з великою кількістю якостей і властивостей. За Г.К.Селевко особистість включає в себе наступну систему соціальних якостей, які мають особливе значення для людини: систему відношень до світу і зі світом, до себе і з самим собою; систему діяльності, здійснюваних соціальних ролей, сукупність актів поведінки; усвідомлення навколишнього світу і себе в ньому; систему потреб; сукупність здібностей, творчих можливостей; сукупність реакцій на зовнішні умови тощо [7, 5].

Метою нашої статті є розгляд розвитку означених якостей особистості майбутнього вчителя при формуванні його готовності до музично-педагогічної творчості в процесі навчання. Постановка питання у такий спосіб обумовлена особливою, специфічною роллю творчості, мистецтва (музичного особливо) на рівень становлення особистості і її розвиток. (О.Лосєв, Б.Асаф'єв, М.Рубінштейн, Л.Баренбойм, Л.Виготський, В.Рахніков, О.Рудницька, Е.Абдулін).

Фундаментальним положенням сучасної науки є думка, що саме у творчості особистість розвивається, формується, стверджується (Г.Батищев, Я.Пономарьов, В.Роменець, О.Клепиков).

Іншим, не менш важливим для педагогічної науки, базисним поняттям творчості є визнання її взаємодією (Я.Пономарьов), взаємодією індивідуальностей (В.Роменець), співтворчістю у формі „міжсуб'єктних гармонійних взаємовідносин” (Г.Батищев).

Пріоритетна позиція музично-педагогічної діяльності, до якої готують майбутнього вчителя, пов'язана, по-перше, з наявністю в числі її складових художньо-творчого начала, який виявляється в сприйманні і виконанні музичних творів, по-друге, у визнанні процесу сприймання твору процесом взаємодії і співтворчості.

Мистецтво посідає особливу роль у формуванні здатності особистості до творчої самодіяльності, оскільки „пробуджує художника в душі людини, пробуджує творця, формує в актах художнього впливу творчу особистість, творче „Я” [1, 60]. При спілкуванні з художніми творами, намаганні зрозуміти їх до творчості прилучається будь-яка людина, навіть якщо вона не творить сама, але, як каже М.Рубінштейн, „переживаючи, замислюючись, входить у світ творчості, дістає можливість досягнення сутності і співтворчості, тим більше, що зрозуміти – це означає, певною мірою, творчо доповнити” [5, 52].

Методологічною основою нашого підходу служить *принцип єдності свідомості і діяльності*, сформульований в роботах С.Л. Рубінштейна, за яким діяльність (в нашому

випадку –навчально-виховна) обумовлює формування свідомості особистості, її психічних зв'язків, процесів і властивостей, а останні, організуючи цю діяльність, виступають умовою її виконання.

Процес формування готовності до музично-педагогічної творчості, яку ми визначаємо як процес і результат художньо-педагогічного спілкування вчителя і учнів, що веде до саморозкриття та розвитку їх особистостей, творчої активності через процес пізнання ними музично-естетичних явищ у їх зв'язку з життям у формі сприймання, переживання і виконання учнями музичних творів, розглядається нами одним з шляхів розвитку особистості майбутнього вчителя молодших класів. Результатом професійного навчання визнається готовність майбутнього вчителя до здійснення своїх професійних обов'язків.

Педагогічна наука накопичила певний досвід у вирішенні проблем формування професійної готовності майбутніх вчителів. Важливу роль при цьому зіграли дослідження Е.Абдулліна, Н.Кічук, Л.Кондрашової, Н.Кузьміної, А.Деркач, Ю.Кулюткіна, З.Левчук, К.Платонова, В.Сластьоніна, П.Шевченко, І.Дмитрик Красовського, С.Сисоєвої, О.Рудницької, А.Ситнікова та інших. Саме в працях цих дослідників розроблено питання неподільності процесу підготовки до професійної діяльності та процесу розвитку особистості студента. Проаналізувавши критерії формування готовності до музично-педагогічної творчості, ми дістанемо можливість дізнатися до розвитку яких якостей, підструктур особистості приводить цей процес.

Виходячи з аналізу праць науковців і власних даних констатуючого експерименту, критеріями готовності до музично-педагогічної творчості ми визнали: педагогічну гуманістичну спрямованість майбутнього вчителя; творче педагогічне мислення майбутнього вчителя; теоретичну підготовку; операційну підготовку; здатність до діалогічного стилю художньо-педагогічного спілкування.

Мотиваційно-орієнтаційна компонента педагогічної діяльності, від якого залежать всі інші її компоненти, забезпечує розуміння майбутнім спеціалістом призначення педагогічної діяльності, надає їй особистісного смислу, створює основу для побудови власної педагогічної системи, визначає потребу в оволодінні педагогічною майстерністю, потребу в самореалізації, потребу в творчому розвитку і самоудосконаленні, і є найважливішою умовою становлення особистості вчителя.

Одна з найістотніших сторін особистості - її спрямованість - є системою домінуючих мотивів. Педагогічна спрямованість вчителя пов'язується дослідниками з трьома типами відношень в ціннісних орієнтаціях учителя: до педагогічної праці (визначення мети й особистого смислу цієї діяльності); до особистості учня (її безумовне прийняття і проектування її розвитку); до особистості вчителя і до самого себе як педагога (професійний ідеал і Я-концепція вчителя) [4, 66]. Усі вони взаємопов'язані, але пріоритетним, смислоутворюючим є відношення до особистості учня (Ю.Кулюткін, А.Орлов, Г.Балл). При цьому, якщо розвиток особистості учня не стає провідним мотивом діяльності вчителя, з'являється спрямованість на себе („єгоцентризм”), або на предмет („предметоцентризм”) Тільки висока гуманістична спрямованість педагогічної діяльності веде до висування метою своєї професійної діяльності розвиток і духовне вдосконалення особистості. Розвивати особистість - означає виявляти світові її здібності, таланти, розкривати грані її обдарованості, в процесі співтворчості з нею, творити її нову.

У навчально-виховному процесі педагогічна гуманістична спрямованість виявляється в сукупності професійно-педагогічних дій, застосування яких, приводить до творчого розвитку особистостей, а в емоційному плані вона виявляється в потребах, мотивах, інтересах. До переліку умінь і потреб відносяться: висування відповідних розвитку особистості цілей; діагностика рівня сформованості особистості; передбачення близьких і віддалених результатів вирішення педагогічних ситуацій; вистроювання індивідуальних програм для слабких та обдарованих учнів; знаходження шляхів і засобів впливу музичного мистецтва на внутрішній світ особистості; організація допомоги у накопиченні особистісного

досвіду ставлення до музики та виробленні смислів і системи цінностей на основі естетичного переживання музичного твору; потреба в самовираженні та саморозвитку.

Процес надбання гуманістичної спрямованості є процесом пізнання й осмислення цінностей людства, співвіднесення їх з своїми поглядами, усвідомлення своєї позиції як особистості у цьому світі. Він потребує самореалізації, самоактуалізації особистості, стає процесом розгортання її духовних, інтелектуальних потенцій, процесом втілення в життя певних внутрішніх змістів через зовнішню дію і творчу активність.

Творче педагогічне мислення майбутнього вчителя виявляється в рівні проблемності сприйняття ситуації (термін М.М.Кашапова), в сформованості рефлексії на всі етапи діяльності, в гнучкості і варіативності мислення, в оцінному ставленні до музичного твору.

М.Кашапов обґрунтовує наявність двох видів вияву проблемності в педагогічних ситуаціях і їх відмінність. Перший рівень – *ситуативний* – пов'язан з поясненням педагогом причин виникнення протиріччя, напрямку і способів його зняття, подолання в контексті нагальної ситуації. Другий – *надситуативний* – пов'язан з ідеєю „виходу за межі” вихідного рівня перетворення конкретної ситуації” [3, 245].

Ця ідея простежується в працях Д.Богоявленської, А.Матюшкіна, Я.Пономарьова і інших. Розповсюдженою формою „виходу за межі” в будь-якому продуктивному розумовому процесі виступає установлення нових зв'язків і формування узагальнень, які дозволяють побачити ситуацію в новому вирішенні. Саме рівень надситуативної проблемності пов'язан з усвідомленням вчителем необхідності зміни, удосконаленням деяких особливостей своєї особистості, оскільки проблемні ситуації спонукають його піднятися на рівень, з якого він міг би проаналізувати самого себе не тільки в ролі виконавця, а й в ролі людини, котра програмує виконавську діяльність. Як виявив в своїх дослідженнях М. Кашапов, існує значна залежність між високим рівнем рефлексії і надситуативним (творчим) рівнем вирішення педагогічних проблемних ситуацій, оскільки реалізація цього рівня пов'язана з розширенням усвідомленої особистісної зони вчителя, здібністю зрозуміти і прийняти мотиви, почуття і переживання учня, тобто з розширенням комунікативної та особистісної рефлексії. Педагоги з низким рівнем рефлексії найбільше використовують ситуативний рівень вирішення проблемних ситуацій, з високим – надситуативний.

Якщо узагальнити сказане, надситуативна проблемність – це вихід за межі окремого моменту своєї діяльності в її рефлексивний і цілісний контекст, в повноту її „методологічного аналізу”(Е.Абдулін), в „рівень провідних ідей” (Ю.Кулюткін). Надситуативний рівень виявлення проблемності передбачає: 1) інтуїтивну чутливість до існування проблеми, до протиріччя; 2) усвідомлення загального смислу даної ситуації в контексті всього навчально-виховного процесу; 3) її осмислення на основі діалогічного типу мислення (пошук різних точок зору на проблему), знаходження цілісних предметних підстав для вирішення проблемної ситуації; 4) структурування наявної проблемної ситуації відповідно до поставлених цілей, загальнолюдських цінностей.

Оцінне ставлення до музичного твору також є показником розвитку творчого мислення майбутнього вчителя, оскільки таке ставлення до музичного твору неможливе без самостійності, допитливості думки, образності мислення, уміння зорієнтуватися в незнайомому музичному матеріалі, умінні проаналізувати засоби втілення художнього задуму і розшифровки авторського тексту, вміння створити переконливу інтерпретацію твору, що і є основними критеріями творчого музичного мислення.

Показники творчого педагогічного мислення: надситуативний рівень аналізу проблем процесу художньо-педагогічного спілкування, сформованість педагогічної і виконавської рефлексій; гнучкість і варіативність мислення; оцінне ставлення до музичного твору. В них виявляє себе внутрішня єдність розвитку мотиваційно-ціннісних, інтелектуальних, емоційних, емпатійних, рефлексійних, вольових якостей особистості.

Ґрунтуючись на цих висновках, можливо стверджувати, що надситуативний рівень вирішення проблем, пов'язаних з музично-педагогічною діяльністю, потребує збагачення особистості новими знаннями, уміннями, веде до розвитку логічного (уміння аналізувати,

узагальнювати, порівнювати і т.д.), асоціативно-образного, інтуїтивного, діалогічного мислення, високого рівня рефлексії, емпатії.

Характеристика особистості, виходячи із загальних підходів науковців до її структури (Б.Ананьева, К.Платонова та інших) бере свій початок з підструктури досвіду, який в свою чергу обумовлюється знаннями та уміннями. Тож теоретична підготовка виступає одночасно критерієм розвитку підструктури досвіду особистості і критерієм рівня сформованої готовності до музично-педагогічної творчості.

Відмінність сформованої готовності від несформованої полягає в різній представленості знань майбутнього професіонала, які є конкретно-методологічною основою для аналізу практичних ситуацій художньо-педагогічного спілкування. Показниками теоретичної грамотності майбутнього вчителя виступає система загальнопедагогічних і спеціальних знань. До неї відносяться: основні дидактичні поняття і категорії, положення і принципи музичної педагогіки; знання закономірностей розвитку учня на різних вікових етапах; знання щодо шляхів сприймання і набуття навчального матеріалу; особливостей музично-комунікативної діяльності групи і конкретних учнів; закономірностей духовного спілкування; практичні знання щодо способів дій у різних видах музичної і педагогічної діяльності; творчого процесу, його механізму, структуру, методики стимулювання творчих дій.

Операційний критерій творчого вчителя включає способи дій, за допомогою яких він досягає мети, визначеної в руслі його гуманістичної спрямованості. Уміння і навички вчителя є мистецтвом втілення його цінностей, ідеалів, відношень у навчально-виховний процес, тому вони завжди несуть на собі відбиток особистості, визначають стиль діяльності.

Процес освоєння різноманітних способів дій, як загальнопедагогічних, так і спеціальних, проходить тільки у власній практичній діяльності. Як ще на початку минулого століття вказував С.Рубінштейн, „суб'єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється: він в них створюється і визначається. Тому тим, що він робить, можливо визначити те, яким він є; напрямом його діяльності можна визначити і формувати його самого. На цьому тільки і тримається можливість педагогіки, у крайньому разі, педагогіки у великому стилі.” [6, 106]

Діяльність учителя на уроці спрямована на виконання кількох функцій: інформаційної, конструктивної, організаторської, комунікативної і гностичної (дослідницької), розвиваючої, орієнтаційної, мобілізаційної, освоєння яких і веде до різнобічного розвитку сфер особистості. Розвиваюча функція у контексті вищесказаного є системоутворюючою.

Предметним полем взаємодії, розвитку служить для вчителя і учня сприйняття музичних творів. Тому базовими вміннями вчителя треба визнати уміння розвивати і підтримувати інтерес до музичного мистецтва як виразника сенсів буття; пробудити в учнів бажання до осмислення життя і себе через співвіднесеність з музичними образами; організувати і стимулювати смислопошукову діяльність учнів, викликати відгук на твір; уміння творчої інтерпретації твору, як виконавської так і вербальної; імпровізація як уміння komponувати засоби і методи задля досягнення цілей; уміння розвитку музичних здібностей дітей через організацію їх виконавської діяльності.

Здатність до спілкування в контексті готовності до музично-педагогічної творчості є інтегральною характеристикою як педагогічної компоненти діяльності вчителя, так і музичної. Специфікою спілкування на уроці музики є включення до суб'єктів спілкування і музичних творів, що відбито у таких показниках: а) установка не тільки на діалогічність, а й на поліфонічність спілкування (рівність позицій учня, вчителя, автора музичного твору); б) педагогічна емпатія, на основі якої базується уміння створювати атмосферу поліфонічного спілкування, гармонійних взаємовідносин; в) музична емпатія як здатність емоційному рівні відчувати, співпереживати, співтворче осягати твір; г) уміння забезпечити умови для творчої самореалізації особистості в різних формах музикування; д) уміння застосовувати на

практиці методу спільного пошуку, спільного аналізу результатів, який веде до розвитку діалогічного типу мислення.

Музично-педагогічна творчість на вищому щаблі свого призначення (взаємодія-розвиток) відбувається в процесі зіткнення, осмислення, взаємозбагачення і відкриття з різних позицій, кутів зору, ракурсів бачення різноманітних граней смислу явища (сприйняття твору в процесі художньо-педагогічного спілкування), що веде до більш глибокого осягання буття. І з цих нових позицій, „Я” по-новому сприймає світ, відкриває нові, раніш не бачені його складові. Новоутвореннями особистості стають її цілі, гіпотези, особистісні смисли, емоційні оцінки, потреби, мотиви, ставлення.

Набуття готовності до музично-педагогічної творчості у навчальному процесі веде до розвитку новоутворень у мотиваційній, аксиологічній, інтелектуальній, емоційній, предметно-практичій, рефлексійній, вольовій сферах особистості, тобто до розвитку індивідуальності й особистості студента. Ґрунтуючись на фундаментальній тезі О.Леонтьєва, щодо розвитку внутрішнього (суб'єкт) через зовнішні дії, ми можемо стверджувати: особистість(внутрішнє) у процесі набуття готовності до музично-педагогічної діяльності (зовнішнє) розвивається як особистість і професіонал.

Література

1. Басин Е.Я. Психология художественного творчества. (Личностный подход). – М.: Знание, 1985. - 64 с.
2. Зязюн І.А. Неперервна освіта: концептуальні засади і сучасні технології. // Творча особистість у системі неперервної освіти. Матеріали міжнародної наукової конференції . – Харків, ХДПУ, 2000. С.8-16).
3. Кашапов М.М. „Психология педагогического мышления”. Из-во „Алетейя” Санкт-Петербург. 2000. – 463 с.
4. Никитина Н.Н. Развитие ценостного сознания учителя. //Педагогіка №6, 2000, с. 65-70.
5. Рубинштейн М.М. Философия человека: О смысле жизни. – Ч. 2. М.: 1946. - 260 с.
6. Рубинштейн С.Л. Принципы творческой самодеятельности. //Вопросы психологии, №4, 1986. – с. 101-108.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. - М.: Народное образование, 1998. -256 с.

Резюме

Развитие личности будущего учителя автор рассматривается со стороны подготовки к музыкально-педагогическому творчеству. Процесс формирования готовности одновременно определяется развитием личности учителя.

Ключевые слова: личность учителя, учебный процесс, музыкально-педагогическое творчество, критерии подготовленности.

Summary

The author considers a future teacher as one capable for musical and educational creative work. The process of training criteria is at the same time considered as a process of the development of teacher's personality.

Key words: teacher's personality, teaching process, musical and pedagogical creative activity, readiness criteria.

**ВАЖЛИВІ АСПЕКТИ РОЗРОБКИ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ
В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ**

Основні напрямки і зміст концепції розвитку освіти у XXI столітті вимагають пошуку найоптимальніших шляхів добору форм, методів, засобів щодо підготовки майбутнього вчителя-особистості, якій реалізовувати нові цілі і пріоритети державної освітньої політики. Розробка нових педагогічних технологій організації навчальної діяльності студентів у вищих навчальних закладах потребує розгляду цього феномену як процесу, в якому об'єктивно виникають і розв'язуються цілий ряд існуючих суперечностей. Їх висвітленню присвячена ця стаття.

Ключові слова: педагогічні технології; організація навчальної діяльності; суперечності навчального процесу.

Інтенсивні інноваційні процеси, які відбуваються в освітній галузі України, обумовлені особливостями сучасної соціокультурної ситуації та тими проблемами, що виникають у розв'язанні теоретичних та практичних завдань її реформування.

Демократизація всіх сфер суспільного життя потребує адекватних перетворень в усіх соціальних інститутах: від школи до вищого навчального закладу. Адже освіта передбачає розвиток духовного, інтелектуального, економічного і культурного потенціалу держави. У цьому контексті важко не погодитися з висновками американського соціолога Д.Белла про те, що провідною у світі буде та нація, котра створить найефективнішу систему шкіл і коледжів, щоб максимально розвинути потенціал своїх співвітчизників [1, 51].

В школі сьогодні зростає попит на вчителя високої професійної культури та компетентності, вчителя з новим педагогічним мисленням працюючого творчого вчителя-дослідника.

Як показує практика, традиційна система навчання не забезпечує необхідні умови для формування такої особистості.

Усвідомлення необхідності модернізації змісту освіти відповідно до нових пріоритетних цілей, що охоплюють цілісний розвиток людини через забезпечення зростання її розумового, етичного, естетичного, емоційного, фізичного та соціального потенціалу [2, 241], викликало масову "хвилю" інноваційної творчості у вищій школі, стимульовану рухом "педагогів-новаторів".

Інноваційна активність у сучасних умовах пов'язана з концептуальною розробкою як змістового, так і організаційно-структурного напрямків освіти як теоретичного переосмислення освітньої практики виходу з кризової ситуації.

У сучасній психолого-педагогічній науці і у світовій освітній практиці представлений широкий спектр інновацій: проєктивних, комп'ютерних, проблемних, дослідницьких, контекстних та інших моделей навчання. В них розроблені різноманітні форми спільної колективної за своєю сутністю навчальної діяльності, діалогічним спілкуванням, визначеними "суб'єкт-суб'єктними" відношеннями між усіма учасниками навчального процесу. Але, як справедливо зазначає О.В.Назола, розроблені нові моделі навчання поки що не роблять погоди у масовій освіті з причин незрівнянно меншої у порівнянні з традиційною системою навчання теоретично-методичної упорядкованості і недостатньої технологічності деяких з них. Безсумнівно, створення цих моделей засвідчує розливання підвалини класичної і поступового становлення в її межах нової освітньої парадигми.

Відмінності класичної і нової парадигми, що знайшли відображення в нових технологіях навчання, можуть бути представлені у змінах поглядів на людину і її розвиток через освіту (табл. 1) [3, 4].

Класична парадигма	Нова парадигма
Основна місія освіти: підготовка підростаючого покоління до життя і праці.	Основна місія освіти: забезпечення умов самовизначення і самореалізації особистості.
Людина – проста система.	Людина – складна система.
Знання – з минулого ("школа пам'яті").	Знання – з майбутнього ("школа мислення").
Освіта – передача студентові відомих зразків знань, умінь, навичок.	Освіта – творення людинного образу світу у собі самій за допомогою активного прилучення себе до світу предметної, соціальної і духовної культури.
Студент – об'єкт педагогічного впливу, той, кого навчають.	Студент – суб'єкт пізнавальної діяльності, той, хто вчиться.
Суб'єкт-об'єктні, монологічні відносини педагога і студента.	Суб'єкт-суб'єктні, діалогічні відносини педагога і студента.
"Відповідна", репродуктивна діяльність студента.	Активна, творча діяльність студента.

Слово "технологія" грецького походження: "techne" означає мистецтво, майстерність, уміння, а "logos" – наука. Нині цим терміном користуються в широкому розумінні: педагогічні технології, нові інформаційні технології, валеологічні технології тощо.

Педагогічна технологія в загально педагогічному розумінні характеризує цілісний освітній процес з його метою, змістом і методами навчання. Це поняття розглядається в роботах В.Безпалько, М.Клеріна, В.Лозової, Г.Троцько, І.Прокопенко, В.Євдокимова та ін.

І, хоча дослідники по-різному інтерпретують це поняття, ми розділяємо погляди на нього, як на систему соціальних, психологічних та дидактичних заходів, що передбачає якісно нові результати навчально-виховного процесу, які забезпечують високу якість підготовки фахівців шляхом комплексного включення усіх компонентів навчального процесу: цілей, організації та методики навчання, його гуманізації, тісної педагогічної взаємодії викладачів та студентів.

Основна функція педагогічної технології полягає в тому, щоб сконструювати і здійснити такий навчальний процес, який має гарантувати досягнення поставлених цілей.

Педагогічна технологія у вигляді певних дидактичних моделей пропонує проект навчального процесу, який зумовлює зміст, форми і методи організації навчальної діяльності. В проектуванні цього процесу необхідно враховувати цілий ряд об'єктивно виникаючих суперечностей.

1) Суперечність між орієнтацією студента на минулі зразки загальної і професійної культури і необхідністю орієнтації суб'єкта навчання на майбутній зміст життя і діяльності, загальної і професійної культури і необхідністю орієнтації суб'єкта навчання на майбутній зміст життя і діяльності, загальної і професійної культури. Спрямованість на принципово відоме минуле, де засвоєння відбувається шляхом сприйняття, запам'ятовування, відтворення інформації мало сприяє розвитку мислення студента. Можливості мислити закладені при зіткненні за параметрами майбутнього, що міститься у розв'язанні продуктивних, творчих завдань, проблемних ситуацій. Це, певною мірою, може скоротити час тривалості адаптації випускника в реальних умовах життя і професійної діяльності.

2) Кожний навчальний предмет є фактично знаковою моделлю, що відображає не живу частку культури і життя, а існує на рівні відтворення їх у системі абстрактних понять, формальних знань, котрі не можуть бути використаними безпосередньо на практиці.

Подолання цього протиріччя, що можна назвати "абстрактним методом вищої школи", лежить на шляху моделювання у навчально-виховному процесі таких реальних, життєвих умов, у яких би студент своєю діяльністю не тільки збагачував інтелектуально і духовно, а безпосередньо став би сам фактором і творцем культури.

3) Суперечність між цілісністю культури і її оволодінням суб'єктом через безліч предметних областей – навчальних дисциплін. Цілісна картина світу фактично представляється у вигляді окремих часток, синтезувати їх у вигляді знань і вмінь самостійно вже у професійній діяльності вдається далеко не кожному і не відразу.

4) Суперечність між індивідуальним характером учня і спільним характером професійної діяльності, у якому є обмін його продуктами, міжособистісне спілкування, в досягненні загальних цілей враховується внесок кожного. При традиційному навчанні ця суперечність не розв'язується, оскільки студент не поєднує свої зусилля з іншими для одержання спільного продукту – знань, умінь, здібностей, відносин. У навчальній групі всі працюють "поруч", але не разом. Надання допомоги іншим не заохочується і навіть забороняються.

5) Протиріччя між історично сформованим "тоталітарним" типом ставлення до студента, поведінку якого можна модифікувати за допомогою системи стимулів незалежно від його бажання і волі, і орієнтацією сучасного суспільства не гуманістичні цінності й ідеали, на забезпечення умов самовизначення і самореалізації кожного.

6) Протиріччя між потребою безупинного розвитку людини в динамічно мінливому сучасному світі і "кінцівкою" (дискретністю) освіти в її класичному варіанті. [3, 3-4].

У проектуванні нового змісту організації навчальної діяльності студентів, визначаючи шляхи формування особистості, важливим є усвідомлення її як найскладнішої інтегрованої єдності тілесного, душевного (психічного) і духовного, біологічного і соціального, свідомого і несвідомого інтелектуального й емоційного, раціонального й ірраціонального. сучасною системою навчання обов'язково передбачається врахування останніх досягнень філософської і психологічної науки про закономірності діалектики і нервово-психічних процесів. Необхідно мати уявлення про "мови" мозку, особливості отримання, переробки і збереження інформації, треба знати закони формування образів, цілеспрямованості поведінки та ін. Труднощі і парадокси традиційного навчання пояснюються тим, що в ньому ставка робиться в основному на передачу готової навчальної інформації, відпрацювання умінь і навичок. У цьому процесі задіяні "прості" механізми сприймання, запам'ятовування, відтворення, що не забезпечує повноцінний розвиток особистості, а, значить, і не відповідає актуальним потребам сучасності.

Нове розуміння змісту професійної підготовки майбутнього учителя з доміантою у діяльнісній, процесуальній його складових, створює необхідні умови для оволодіння достатнім обсягом практичних умінь, серед яких чи не найважливішими будуть діагностичні, комунікативні, дидактично-аналітичні. Цей практичний базисний масив прогностично слугуватиме авансуванню успіху у здійсненні найсуттєвіших рис особистісно орієнтованого навчання з його навчання з його багатоваріантністю методик і технологій, організацією навчання одночасно на різних рівнях складності, утвердженням всім спектром засобів цінності емоційного благополуччя і позитивного ставлення до навколишнього світу кожного школяра.

Література

1. Васьков Ю.В. Педагогічні теорії, технології, досвід. – Харків: Скорпіон, 2000. 119 с.
2. Вербицький А.А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход. – М.: Общество "Знание". – 2000-2001.
3. Волкова Н.П. Педагогіка. – Київ: "Академія", 2001.
4. Кларики М.В. Педагогические технологии в учебном процессе. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
5. Коваленко О. Новітні технології в освіті // Освіта України. – 2002. - №23. – С.1, 6.

6. Макрідіна Л.О. Використання сучасних технологій у педагогічній діяльності // Поч. школа. – 1995. - №7. – С. 26-30.

7. Ничкало Н.Г. Філософія сучасної освіти // Педагогіка і психологія. – К., 1996. - №4. – С. 49-57.

Резюме

Основные направления и содержание концепции развития образования в XXI столетии требуют поиска наиболее оптимальных путей выбора форм, методов, средств подготовки будущего учителя – личности, которой предстоит реализовать новые цели и приоритеты государственной образовательной политики. Разработка новых педагогических технологий организации учебной деятельности студентов в высших учебных заведениях требует рассмотрения этого феномена как процесса, в котором объективно возникает и разрешается целый ряд существующих противоречий. Их рассмотрению посвящена эта статья.

Ключевые слова: педагогические технологии, организация учебной деятельности, противоречия учебного процесса.

Summary

The main trends and contents of the development of education in the XXI century demand a search of the most optimal ways of selecting the forms, methods, means of future teachers' training, who will be to realize aims of state education policy. Working out the new pedagogical technologies of students educational activity organization at higher educational establishment demand examination of the process in which some existing contradictions are solved. The article is devoted to investigating these items.

Key words: pedagogical technologies, organization of educational activity, contradictions of educational process.

УДК: 378

Л.Г.Федорова

ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Стаття звернена до питання правового виховання школярів на матеріалі аналізу програмових документів для закладів початкової освіти України, Національної програми правової освіти населення, розкрито загальні положення правової освіти й напрями Програми, заходи із забезпечення її виконання.

Ключові слова: правове навчання і виховання, правова освіта, правовий нігілізм.

“Головна мета національного виховання, - підкреслюється в Державній Національній програмі “Освіта”, - набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування надбань українського народу, досягнення високої культури національних взаємин, формування у молоді незалежно від національної приналежності особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо–естетичної, правової, трудової, екологічної культури.”

Мета виховання – всебічний і гармонійний розвиток особистості – залишається основною, і розвивається відповідно до нових цілей і цінностей, які ставляться перед особистістю і суспільством. Через систему виховних завдань і здійснюється ця мета. Завдання об’єднуються в напрями виховання дітей в практичній діяльності школи: розумове, патріотичне, моральне, правове, трудове, екологічне, художньо - естетичне, фізичне, статеве виховання.

Правове виховання становить невід'ємну частину процесу формування особистості. Знання своїх прав, уміння застосовувати їх в інтересах нової держави - фактор активної життєвої позиції людини. Завдання правового виховання – формування визначеної системи знань діючого законодавства. Мінімум правових знань яким повинен володіти кожен член суспільства, необхідний для регулювання поведінки людей, не виступаючого в конфлікт з вимогами відповідних норм, що не є протиріччям головним принципам права, оцінювання правової поведінки в повсякденному житті.

Знання особистістю тих прав, які їм пропонують, дозволяє брати активну участь в різних видах діяльності. Важливо враховувати схожість основних принципів та ідей права та норм моралі; доводити їх до свідомості як в процесі морального, так і правового виховання.

Правове виховання ставить за мету домогтися, щоб кожна людина засвоїла необхідну інформацію і могла активно оперувати нею в різних ситуаціях. Важливо, щоб правові знання трансформувались в дійсну свідомість громадян. В умовах взаємодії правового виховання з моральним, трудовим, естетичним та іншими напрямками виховання, правові знання людьми сприймаються більш активніше.

З метою підвищення рівня правої освіти, створення належних умов для набуття правових знань, забезпечення конституційного права громадян (школярів), виданий Указ Президента від 18 жовтня 2001 року “Про Національну програму правової освіти населення”. Одним з основних завдань Програми є здійснення в дошкільних та загальноосвітніх закладах широку позакласну роботу з правового виховання і навчання на основі програм, рекомендацій і методичних вказівок, які затверджуються Міністерством освіти і науки України.

Мету Програми передбачається досягти різними шляхами. Назвемо деякі з них :

- “органічного поєднання правової освіти з початковою освітою...”
- “забезпечення відкритості правової інформації для батьків, вчителів.”

Реалізація Програми сприятиме:

- підвищенню рівня правової культури;
- формування поваги до права, гуманістичних правових ідей, загальнолюдських цінностей;
- подолання правового нігілізму;
- підвищення рівня правової поінформованості населення.

Основні напрями реалізації Програми:

- правова освіта полягає у здійсненні комплексу заходів виховного, навчального та інформаційного характеру, “спрямованих на створення належних умов для набуття обсягу правових знань та навичок у їх застосуванні, необхідних для реалізації своїх прав і свобод”, а також виконання покладених на них обов'язків;
- початкова правова освіта повинна здобуватися у навчальних закладах, де дітям надаються початкові знання про норми поведінки, формуються навички про їх дотримання, виховується повага до батьків, вихователів, ровесників, людей похилого віку, тощо.
- “для дальшого вдосконалення правової освіти в межах державного замовлення створюються загальні і навчальні телевізійні програми”, а також необхідно впроваджувати рубрики, сторінки та інші форми надання правової інформації;
- для досягнення цієї мети доцільно проводити виставки друкованої продукції правового спрямування, зустрічі з фахівцями-юристами, кінолекторії та інші заходи.

Навчально-виховний процес в загальноосвітній школі повинен здійснюватися на основі широкого використання конституційних положень про право кожного знати свої права. Психологи довели, що молодший шкільний вік характеризується сприйнятливістю, вірою в істинність всього, про що говорять, чого навчають, що бачуть, безпосередністю поведінки. Питанню правового виховання присвячені роботи видатних педагогів А.С.Макаренка, П.П.Блонського, С.Т.Шацького, В.О.Сухомлинського та інших. Цій проблемі присвячені праці педагогів Н.А.Олексєєва, Г.П.Давидова, А.Ф.Нікітіна та ін. Всі

автори проводять думку про першорядний вплив на процес правового виховання школи, сім'ї та вулиці.

Між нормами моралі і права є багато загального. Але за порушення норм моралі людина (дитина) засуджується громадською думкою, а порушення правових норм передбачає відповідальність перед правоохоронними органами. Незнання законів не звільнює порушника від покарання. Ось чому вчителю необхідно проводити систематичну роботу з правового виховання учнів.

Згідно Конвенції про права дитини, ратифікованої Постановою ВР №789-12 від 27.02.91, діти мають право на особливе піклування і допомогу, мають бути повністю підготовлені до самостійного життя в суспільстві та виховані в дусі ідеалів, проголошених у Статуті Організації Об'єднаних Націй, і особливо в дусі миру, гідності, терпимості, свободи, рівності і солідарності. Необхідно брати до уваги те, як зазначено в Декларації прав дитини, "дитина внаслідок її фізичної і розумової незрілості потребує спеціальної охорони і піклування, включаючи належний правовий захист як до, так і після народження",

- кожна дитина має право на життя (тобто потрібно забезпечити максимально виживання і здоровий розвиток дитини);
- поважати право дитини на збереження індивідуальності, включаючи громадянство, ім'я і сімейні зв'язки;
- забезпечення того, щоб дитина не розлучалася з батьками всупереч їх бажанню (за винятком випадків, коли компетентні органи згідно з судовим рішенням визначають у відповідності з законом);
- дитина має право вільно висловлювати свої думки, совісті і релігії;
- дитина повинна мати доступ до інформації і матеріалів із різних національних і міжнародних джерел інформації;
- визначено право на освіту, зокрема:
 - а) безплатна і обов'язкова початкова освіта;
 - б) заохочення і розвиток різних форм середньої освіти;
- шкільна дисципліна повинна підтримуватись методами, які відображають повагу людської гідності дитини;
- освіта дитини повинна бути спрямована на:
 - а) розвиток особи, її талантів, розумових і фізичних здібностей;
 - б) виховання поваги до прав людини та основних свобод;
 - в) підготовка до сімейного життя в дусі миру, терпимості, дружби між народами;
 - г) повага до навколишньої природи;
- право на відпочинок і дозвілля, брати участь в іграх, і розважальних заходах, що відповідають віку;
- захист дитини від незаконного зловживання наркотичними засобами і психотропними речовинами;
- захист від всіх форм сексуальної експлуатації;
- дитина, що порушила кримінальне законодавство, має право на поведження з нею, що сприяло б розвитку у дитини почуття гідності, зміцнювало в ній повагу до прав людини і свободи.

Успіх виховного процесу залежить від планування роботи, уміння прогнозувати діяльність. Плануючи роботу з правового виховання, вчителю необхідно виходити з Програми Національного виховання, Положення про середній і загальноосвітній навчальний заклад, Національної програми "Діти України", Конвенції Прав дитини та вище розглянутої Програми правової освіти населення та іншими постановами.

У початкових класах діти поступово засвоюють правила життя, праці і поведінки в колективі, набувають перших практичних навичок у громадському житті, осмислюють їх, вчаться зіставляти свої вчинки з правилами поведінки в суспільстві. Як свідчать дані з праць авторів, відомих педагогів (В.А.Крутецький, Т.Б.Рубцов, І.Д.Бех), учні молодших класів схильні до інтенсивного засвоєння моральних знань. До цього їх спонукає обмежена

обізнаність у цій галузі та потреба діяти відповідно до вимог, які ставить перед ними суспільство. У процесі навчання молодші учні опановують певною кількістю теоретичних знань, які дозволяють їм зробити деякі узагальнення, ознайомитися з науковими визначеннями, проте переважають уявлення почерпнуті дітьми з життя, з художньої літератури.

Урок був і залишається основною формою навчально-виховного процесу. Тому слід зупинитися на потенціальних можливостях правового виховання, рекомендованих програмою початкової школи. Наприклад уроки читання в 1 класі (6-річки). Основна мета: сприяти формуванню національної самобутності молодших школярів, їхньої духовності; громадське, етичне, моральне виховання дітей; викликати інтерес до традицій свого народу, минулого, сьогодення та майбутнього. Ці завдання реалізуються на різноманітному навчальному матеріалі, який відповідає віковим особливостям та пізнавальним потребам молодших школярів. Так запропоновані теми з читання “У колі рідної сім’ї”, де усна народна творчість, оповідання, казки, вірші, прислів’я, загадки, скоромовки про становлення дитини як члена родини, її ставлення до близьких, рідних; родинні зв’язки, традиції; поняття про національні особливості, родовід. Враховуються інтереси, запити сучасної дитини, культура спілкування.

Виховання любові до найдорожчої людини, бажання їй допомогти, приносити радість. Приблизна тематика прослідковується в 2 класі. Тема “З джерела народної мудрості” вчить народним пісням, іграм, мирилкам, прислів’ям про культуру поведінки. Теми “Роде наш красний”, “Землю красить сонце, а людину праця”, “Ясне сонечко, рідна матінко..”

Звернемось до підручника “Я і Україна. Віконечко” для 1 класу та “Я і Україна” для 2 класу (автори Бібік Н.М., Коваль Н.С.) Підручник 1 класу містить теми, що стосуються проблеми правового виховання: “Про тебе самого”, “Родина, рідня, рід”(про сім’ю, вчать шанувати й любити своїх батьків та інших членів родини), “Праця батьків, їхні професії”. Навчити дітей поводитися, оволодівати культурою спілкування, неприпустимості погроз, вживання лайливих слів, вітання, вибачення; розвивання дружніх стосунків між школярами зорієнтує тема “Як ставитися до інших, щоб тебе поважали”. Про правила поведінки в громадських місцях - “Чемним треба бути всюди”, “Де ти живеш”. В 2 класі теми: “Людина – частина живої природи”, “Уроки чемності”, “Про доброту і милосердя” (формуються в учнів уявлення про Декларацію прав людини).

Отже, проаналізувавши тематику нових програм з читання та ознайомлення з навколишнім світом, можна визнати, що є спроби звернутися до проблеми правового виховання.

Виховання гуманізму починається зі сприймання краси В.О.Сухомлинський писав, що людина стала людиною, коли почула шепотіння листя й пісню коника, дзюрчання струмка і дзвін срібних дзвіночків. Почуття красивого не тільки облагороджує, підносить, хвилює, а й морально вдосконалює людину (дитину). На уроках природознавства проводяться екскурсії на лоно природи, а згодом учні знайомляться з багатствами рідного краю.

Тісний зв’язок виховання і навчання з життям диктує потребу звернути увагу дітей на антисоціальні вчинки, сформувати негативне ставлення до порушників законності. Потрібно, щоб систематичним стало проведення днів і тижнів правових знань, у яких брали б участь працівники і інспектори в справах неповнолітніх, органів юстиції.

Досвідчені педагоги починають роботу з того, що пояснюють учням необхідність дотримання правил, а потім формують звичку виконувати їх. Робота над Правилами для учнів тісно пов’язана з вихованням культури поведінки. Основний метод - бесіда з використанням оповідань дитячої літератури. Але досягнення успіху буде тоді, коли успішно поєднати бесіди з практичними заняттями, організацією дитячих ранків, щоденними формуваннями навичок на уроках, перервах, вдома, у громадських місцях.

Наука і практика доводять, що успіх роботи в правовому вихованні насамперед залежить від особистості вчителя, вихователя, від їхнього вміння використовувати виховний потенціал, закладений у державній програмі, від рівня відносин між вчителем і учнями.

Правове виховання не слід зводити до колективних форм. Необхідна індивідуальна робота з учнями, знати середовище в якому вони живуть. Сухомлинський В.О. писав, що почуття не можна замінити ніякими матеріальними благами, жодним, навіть найрозумнішим режимом. Крім доброго колективу, у дитини повинна бути найдорожча людина, для якої народження, розвиток, кожен крок духовного життя дитини – велика радість.

Зрозуміло, що сім'я має великий вплив. Саме тут формуються погляди дитини, навички, складаються відносини. І якщо в нас є “важкі діти”, то лише тому, що є “важкі сім'ї”. З одного боку економічні проблеми держави поставили більшість сімей на рівень виживання; діти відпущені напризволяще, залишаються без батьківського піклування, що логічно веде до правопорушень і злочинів скоєних неповнолітніми.

Педагогічні колективи повинні повернути батьків до школи, визначити права і обов'язки в навчально-виховній роботі; створити умови для просвітницької роботи, допомогти сім'ям. З цього випливає першочергове завдання вчителя, вихователя – досконало знати сім'ю і умови в яких живе вихованець, взаємовідносини дітей і батьків, сімейні цінності і традиції. Допомогти зрозуміти молодшому школяреві його право на турботу і піклування держави про кожну дитину, формування вміння стримувати безглузді бажання, вчинки, вчитись керувати собою і виробляти тверду волю. Тільки всебічне вивчення сімей допоможе сприяти гармонізації родинного і суспільного виховання з метою формування гідного громадянина держави.

Педагогам настав час реально оцінити ефективність проведення пропаганди правового навчання і виховання. Основний Закон дав права представникам освіти для роботи в цій галузі, де ще немало проблем.

Література

1. Беллами К. Революція в освіті (в межах Конвенції про права дитини) // Завуч. – 2000. - №1. – С. 3.
2. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття)- К.,1994.- с. 15.
3. Національна програма “Діти України”: затв. Указом Президента України від 18 січня 1996 р. №63/96. – К., 1996. – 36 с.
4. Національна програма правової освіти населення. Указ Президента України від 18 жовтня 2001 р. №992/2001. – К., 2001.
5. Манюк Л.В. Климок Н.О. Рекомендації класному керівникові середніх закладів освіти. - /Освіта України. – 1996.- №7.
6. Постанова Верховної Ради №789-12 від 27.02.91р.
7. Сокольніков Ю.П. Системный анализ воспитания школьников. – М., 1986.- С. 70-128.
8. Сухомлинський В.О. Воспитание коллективизма у школьников. – М., 1956.

Резюме

Стаття звернена к вопросам правового воспитания школьников на материале анализа программных документов для учреждений начального образования Украины, Национальной программы правового образования населения, раскрыты общие положения правового образования и направления Программы, мероприятия обеспечения ее исполнения.

Ключевые слова: правовое воспитание, правовое образование, правовой нигилизм.

Summary

The article deals with pupils' lawful education on the material of the analysis of programme documents for primary educational establishments, National Programme for citizens' lawful education. It discloses the common status of lawful education and Programme's directions, measures for maintenance of its realization.

Key words: lawful upbringing, lawful education, lawful nihilism.

**ОРГАНІЗАЦІЯ ХОРМЕЙСТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ
В ПЕРІОД ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В ШКОЛІ**

Статтю присвячено проблемам формування комунікативних та репетиційних умінь як складових хормейстерської діяльності студентів у школі.

Ключові слова: диригентсько-хорова діяльність, комунікативні та репетиційні вміння.

Диригент як педагог, учитель музики не може успішно здійснювати свої хормейстерські функції, якщо окрім музичності не має педагогічних здібностей та заально значимих для педагогічної діяльності якостей особистості. В зв'язку з цим методологічним орієнтиром для нас виступає вчення про педагогічну діяльність як цілісну систему вияву особистісних якостей, відносин та дій людини. "Педагогічна діяльність, - вважає Ю.Кулюткін, - за характером є "метадіяльністю" в тому розумінні, що вона є діяльністю по організації іншої діяльності, діяльності учнів" / 1,с.38/.

Структура педагогічної діяльності, за В.Сластьоніним, – "в стислому вигляді" відображається в особистості вчителя, яка є "єдиним цілісним утворенням, логічним центром якого є мотиваційна сфера", що визначає її ідейну (ціннісно-орієнтаційну), професійно-педагогічну та пізнавальну спрямованості /1,с.46 /.

Об'єкт діяльності педагога - особистість дитини. Тому продукт цієї діяльності матеріалізується в психологічному вигляді іншої людини - його знаннях, навичках, вміннях, в рисах його характеру. Об'єкт педагогічної діяльності одночасно є і суб'єктом цієї діяльності./1.с.93/.

Учені стверджують, що основні закономірності, характерні для педагогічної діяльності в цілому зберігають своє значення і для музично-педагогічної діяльності вчителя-диригента. Одночасно специфіка диригентської діяльності висуває особливі вимоги до здібностей та особистісних якостей педагога-музиканта. Музично-педагогічна діяльність учителя в учбовому закладі виконує ряд специфічних функцій навчання та виховання. Вона включає основні види діяльності: ціннісно-орієнтаційну (орієнтацію в світі музично-культурних цінностей на основі естетичних критеріїв); пізнавальну (безпосереднє сприйняття музично-естетичного об'єкту, поглиблення цього сприймання до необхідного ступеня адекватності); виховну (формування естетичного відношення до явищ музичного мистецтва та дійсності); перетворюючу (активність творчих дій та індивідуальна музично-творча діяльність особистості); комунікативну (спілкування вчителя з учнями) /2,с.32/.

Одним із складових параметрів диригентсько-хорової майстерності –музично-виконавська спрямованість диригента, котра виявляється у двох аспектах: в соціальній по своїй суті спрямованості на слухача і на власні особистісні інтереси музиканта; у другому аспекті - усвідомлення престижу своєї професії, любов до хорової музики. У соціальному аспекті головним є музично-естетичне виховання підростаючого покоління.

Соціальна спрямованість діяльності диригента-початківця найкращим чином реалізується в процесі педагогічної хормейстерської роботи студентів у школі в якості вчителя музики за таких умов :

- 1) емоційний вплив на дітей, пов'язаний з регулюванням їх емоційного стану, формуванням адекватних емоційних реакцій на музику;
- 2) формування у школярів адекватного музичного образу;
- 3) формування музичних здібностей дітей.

Тому головним у підготовці студентів до хормейстерської роботи в школі на заняттях диригування повинно стати формування комунікативних умінь, навчання мистецтву педагогічного спілкування з дітьми, розвитку в дітей здатності до творчого сприймання музики, що пов'язане з осягненням емоційно-сміслового змісту пісень шкільного репертуару. Ефективність підготовки буде вищою, якщо учбова діяльність студентів буде

включати музично-педагогічну діяльність диригента з усіма притаманними їм структурними компонентами.

У професії диригента значення комунікативних умінь у здійсненні педагогічної діяльності в ролі вчителя музики дуже велика, оскільки виконання функцій хормейстера пов'язане з організацією та управлінням шкільним хоровим колективом. Мистецтво педагогічного спілкування в даному випадку є вирішальним фактором успішності професійної діяльності. Дослідники (Р.Н.Єрман, Ф.Н.Благовещенська) зазначають, що труднощі контакту з учнями є однією з суттєвих причин негативного ставлення вчителів до своєї професії, а іноді й відмови від неї. Недостатній рівень володіння навичками педагогічного спілкування для багатьох випускників вузу, навіть за високого рівня спеціальної музичної підготовки, є суттєвим гальмом у роботі, причиною постійного психологічного дискомфорту.

Майстерність вчителя-диригента оцінюється не тільки за його спеціальними вміннями, але, що важливо, за вокально-хоровою роботою з дітьми (насамперед, якістю репетиційних умінь). Успіх володіння репетиційною технікою зумовлений педагогічним спілкуванням учителя, його спроможністю організувати ефективну комунікативну взаємодію з дітьми. До неї входять уміння активно впливати на учнів не тільки за допомогою засобів мануальної техніки, але й шляхом роз'яснення в моменти пауз при ознайомленні з піснею, висловлюваннями по ходу репетиції або під час виконання пісні, зауваженнями, короткими вказівками диригента, його вимогами до школярів.

Управління дитячим співацьким колективом вимагає від хормейстера, в першу чергу, умінь навчити, знання методики розучування шкільної пісні. Хоровий диригент Г.Дмитревський підкреслював, що педагогічна функція є суттєвою особливістю професії хорового диригента: "Більша частина в роботі з хором над вивченням хорового твору припадає на педагогіку, педагогічний процес, від якості побудови котрого та педагогічного дару диригента залежить якість вивчення твору. Цьому найголовнішому елементу нашої діяльності ми повинні в першу чергу вчити наших студентів..." / 3 с.20/.

Хормейстерська практика - це робота студентів над вокальною технікою дитячого співацького шкільного колективу. При цьому студент має справу з співацькими голосами недостатньо навчених учнів цілого класу. Студенту доведеться на шкільній практиці працювати над єдиною манерою звукоутворення, виробленням у дітей єдиного звучання, єдиного способу артикуляції, єдиної манери подачі звука..

Сутність підготовки до педпрактики містить у собі засвоєння хормейстерських та методичних прийомів розучування пісень шкільного репертуару, засвоєння диригентських навичок як педагогічних дій на основі творчого застосування отриманих хормейстерських знань у самостійній роботі. Формування комплексу диригентсько-педагогічних навичок найбільш ефективно здійснюється за умови взаємозв'язку занять з диригування та педагогічної практики в школі.

До моменту виходу на педагогічну практику студентам необхідно володіти такими спеціальними вміннями та навичками, як навички робочого жесту, виразного диригування шкільною піснею; виконання різних диригентських завдань при одночасній грі на музичному інструменті, послідовної і грамотної вокально-хорової роботи, координування декількох дій – одночасно виразно співати, акомпанувати собі і водночас звертатися поглядом до шкільної аудиторії; або однією рукою грати партитуру або підтримувати основну гармонію пісні, а другою рукою - диригувати; транспонувати мелодію пісні тощо.

Отже, зміст хормейстерської діяльності диригента в школі вимагає від шкільного вчителя музики виконання одночасно функцій диригента, співака та акомпаніатора.

Робота над шкільною піснею - процес багатоплановий. Щоб утілити у виконанні ідейно-художній задум композитора, вчителю музики необхідно не тільки оволодіти репетиційним жестом, але й провести копітку роботу над піснею. Ця робота включає виявлення емоційно-сислового змісту пісні, постановку учбово-виховних завдань,

визначення труднощів, які можуть виникнути при розучуванні пісні, створення виконавського та репетиційного планів, підбір розспівок на матеріалі пісні.

Розучування шкільної пісні різниться від розучування твору з дорослою аудиторією. У школі диригенту необхідно долати значні труднощі, пов'язані з нерозвиненістю музичних здібностей і голосового апарату школярів, тоді як дорослі співають по нотах, інтонаційно і ритмічно достатньо правильно.

Диригент у школі ставить не тільки учбові завдання (навчити співати, брати дихання, формувати звук), але й педагогічні (навчити дітей співати інтонаційно правильно в невеличкому діапазоні, з поступовим рухом, співати виразно, розвивати музичний слух і пам'ять, прививати любов до музики і співу). По мірі вирішення цих завдань, будуть поставлені нові більш диференційовані завдання (навчити співати на диханні, не допускати форсування звуку, співати каноном тощо).

Вокальні навички формуються комплексно, але не має сенсу звертати увагу на всі недоліки звучання одразу. Виділивши педагогічні завдання, диригент на основі аналізу музичних та співацьких можливостей школярів, конкретного звучання, формує учбові завдання послідовно. Орієнтиром правильності підбору і постановки завдань є ставлення школярів до співацької діяльності. Послаблення уваги та інтересу свідчать про необхідність зміни змісту та методів розучування шкільної пісні.

Отже, при підготовці студентів до шкільної хормейстерської практики на уроках диригування, необхідно приділяти увагу розвитку комунікативних та репетиційних умінь як основних складових у хоровій роботі з дитячим колективом.

Література

- 1.Архангельский С.И. Лекции по научной организации ученого процесса в высшей школе.- М.: Высшая школа, 1976 .
- 2.Безбородова Л.А. Дирижирование: Учеб. пособие для студ.педвузов- .М.: Просвещение,1990.- 159с.
- 3.Дмитревский Г.А. Хороведение и управление хором.- Изд.2-е, М.: Музгиз,1953.
- 4.Ерман Р.Н. Оптимизация дирижерско-хоровой подготовки студентов музыкально-педагогического факультета в условиях заочного обучения. Автореф. дис....канд..пед .наук.- М.,1988, - 16с.

Резюме

Статья посвящена проблеме формирования коммуникативных и репетиционных умений, как необходимых составляющих хормейстерской деятельности студентов в школе.

Ключевые слова: дирижерско-хоровая деятельность, коммуникативные и репетиционные умения.

Summary

The article is devoted to the problem of forming the communicative and rehearsal skills as necessary components of students' chorus leader activities at school.

Key words: chorus leader activities, communicative and rehearsal skills.

РИТМІЧНЕ ВИХОВАННЯ НА УРОКАХ МУЗИКИ

В даній статті описаний досвід роботи з виховання почуття ритму. Особлива увага приділяється при цьому початковому розвитку відчуття ритму. Висвітлені види практичної роботи над різними видами відчуття ритму. Представлені результати практичних занять з учнями.

Ключові слова: характер музики, виховання почуття ритму, відчуття ритму, музичне виховання.

У системі естетичного виховання дітей велику роль відіграє музика. Збагачуючи їх новими почуттями, думками, знаннями, співи, музичні заняття допомагають формувати любов до Батьківщини, до свого народу, моральні переконання, естетичні ідеали, добрий художній смак, розширювати кругозір. Під час занять з музики розвиваються музичні здібності учнів, їхній слух, пам'ять, увага, уява. Навчити слухати, відчувати, розучити зміст музичних творів – саме це повинно бути в центрі уваги нашої школи. Головною метою виховання в загальноосвітній школі є формування музичної культури як невід'ємної частини їх духовної культури.

У останні роки в педагогічній літературі з'явилися праці Вовк М., Завадської Т., Коваль Л., Крицької І., Шевчук М. та інших, в яких розглядаються питання естетичного виховання молодших школярів засобами музики.

Проблема ритмічного виховання дітей стала предметом ґрунтовних досліджень Александрової Н., Ветлугіної Н., Вовк М., Грінер В., Е. Жака-Далькроза, Конорової О., Румер М. та інших.

У нашій роботі зроблена спроба поглянути на процес формування ритмічності у дітей як цілісне явище.

У музичному вихованні та навчанні поряд з формуванням ладового почуття велику роль грає розвиток відчуття ритму. Положення про нероздільність ритму дозволяє головним у методиці ритмічного виховання вважати засвоєння метрорівномірної пульсації і акцентуації, тобто основним у відчутті ритму є відчуття пульсуючої долі. Таким чином йдеться про ритміку й психологію сприйняття, про відчуття ритму. З першого уроку першого класу ми починаємо розвивати ритмічне відчуття. Наприклад, вимовляючи яке-небудь ім'я, відмічаємо кожен його склад плесканням у долоні. Діти повторюють даний зразок з чіткою координацією мови та плесканням в долоні. Вчимо їх промовляти, плескати в долоні тихо й голосно, повільно й швидко; ще цікавіше - ласкаво й сердито. Потім можна влаштувати ігри "Загадки – відгадки": викликати плесканням, не називаючи імен, звертаючи увагу дітей на наголоси. Якщо в класі є дві дівчинки, то одну можна називати "Валюша", іншу - "Валентина".

На прикладах знайомих пісень, поспівок навчаємо дітей відтворювати довгі й короткі звуки та їх позначення (довгий (та), короткий (ті-ті)), ритмічний малюнок вивчених мелодій і даємо поняття ритм. Наступним йде ознайомлення з поняттям пульс і метр, з прийомми відтворення:

Пульс – два пальчики однієї руки торкаються іншої.

Ритм – стукаємо олівцем по парті.

Метр – на сильну - плескання в долоні, на слабку - руки на парту.

Без метричної пульсації не може бути ритмічного відчуття взагалі і музичного зокрема. Ці положення й лежать в основі методики ритмічного виховання (усні й письмові ритмічні диктанти). У 2-3 класах ці поняття отримують подальший розвиток. Ритм у дослідженнях фізіологів невіддільно пов'язаний з відчуттям руху. Рухові реакції лежать в основі сприйняття всіх компонентів ритму: пульсації долей, акцентів, темпу, тривалостей. Тому для виховання відчуття ритму на уроці музики включаємо елементи різноманітного характеру: жести, удари, плескання, ходіння.

З перших уроків навчаємо дітей рухатись відповідно до характеру, темпу музичного твору, доступного дітям за змістом, складністю та об'ємом. Наприклад: Є.Юцевич "Марш" – чітке, веселе крокування. Головною метою роботи над цим твором є: навчити дітей починати і закінчувати рухи разом з музикою, розпізнавати ритмічні фрази, відмічаючи закінчення зупинкою чи поворотом. На прикладі "Польки" М.Глінки діти виконують танцювальні рухи: на сильну долю - плескають в долоні, на слабку – присідають.

Починаючи з 3 класу, діти можуть виражати ритмічний малюнок за допомогою наступних ручних знаків: руки опущені донизу; руки поставлені на пояс; права рука витягнута вперед; плескання; швидкі рухи кистями рук; права рука - вперед і один рух кистю, руки опущені донизу. Це дозволяє наочно зобразити ритмічну сторону музики, сприяє розвитку внутрішнього слуху.

На уроках музики в молодших класах використовуємо й інші види роботи. Після ознайомлення з тривалостями нот використовуємо прийом ритмізації слів, приказок, прислів'їв, лічилок. Це ефективна форма роботи, тому що живе ритмізоване мовлення допомагає без арифметичного рахунку засвоїти ритмічну сторону. Використовуючи метод ритмізації тексту, рекомендуємо брати за основу художньо виразні вірші, лічилки, загадки та інше.

Найбільш зрозумілими для дітей молодших класів є ритмічні ігри. З великим захопленням діти сприймають ігри "Жмурки", "Телевізор", "Ехо".

Найулюбленішим видом роботи ритмічного виховання є гра на музичних інструментах (ксилофони, металофони, ложки, трикутник, маракаси). Діти з великим задоволенням виконують будь-які види ритмічної діяльності. Наприклад: ритмічні канони, що є підготовкою до двоголосного співу; підбір ритмічних акомпанементів знайомих чи раніше вивчених пісень у вигляді метричних долей, ритмічного малюнка, ритмічного остинато, твори в ритмі вальсу, маршу, польки.

Починаючи з 5-го класу, в роботі використовуємо ритмічні диктанти: 1. Вивчена учнями пісня пишеться на дошці голівками нот. Завдання – правильно розподілити тривалості, визначити розмір. 2. Запис музичного твору за допомогою дидактичних карток. Учні вибирають з даних карток необхідний ритмічний малюнок. 3. Записати малюнок прослуханої мелодії складовими позначеннями.

У 6-му класі діти впізнають пісню за ритмічним малюнком, визначають, в якому такті такий ритм. Відстукують ритмічний малюнок вправи кінчиками пальців правої руки, одночасно тактуючи лівою рукою.

У 7-му класі в роботу включаємо синкопу; розмір 3/8, 6/8. Учні самостійно записують ритмічний малюнок відомої пісні.

У 8-му класі відпрацьовуємо тріоль; розмір 5/4, 9/8, 12/8; заліговані ноти. Діти імпровізують рухи відповідно до характеру музики.

Ритмічне виховання пов'язується з позакласною роботою. Наприклад, при виконанні хором пісні К.М'яскова "Полька" діти в приспіві плескають ритмічний малюнок. В ансамблі ложкарів основним прийомом роботи є ритм і рухи. Діти з задоволенням відтворюють різні ритмічні малюнки та виконують різні танцювальні рухи.

Таким чином, під час музично-ритмічного виховання здійснюється єдність емоційного, слухового та моторного компонентів, що є складовою частиною основних здібностей дітей. Учитель повинен так організувати музичне виховання, щоб в учнів виникали запитання та бажання ще і ще раз слухати музику, насолоджуватись її красою.

Резюме

В данній статтє описан опыт работы по воспитанию чувства ритма. Особое внимание уделено при этом начальному восприятию и развитию ритма. Освещены виды практической работы с различными видами ощущения ритма. Представлены результаты практических занятий с учениками.

Ключевые слова: характер музыки, чувство ритма, музыкальное воспитание.

Summary

The experience of the work in rhythm feeling upbringing is described in the article. The special attention is paid to the first perception and the development of rhythm. The practical results of the work with pupils are presented in the article and these results are generalized.

Key words: character of music, rhythm feeling, musical upbringing, rhythm feeling upbringing.

УДК: 378

В.Б.Харламенко

УМОВИ ТА КРИТЕРІЇ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

В статті розкриті питання освітніх технологій, інновацій, їх специфіка. Вивчені питання, які пов'язані із можливістю застосування освітніх технологій вчителем молодших класів.

Ключові слова: технологія, інновація, педагогічна технологія, освітня технологія.

Хто з учителів не хотів би володіти універсальною технологією навчання, завдяки якій можна було б на 100% досягти поставленої мети? Про таку технологію, яка працюватиме точно й безпомилково, як годинник, мріяв великий дидакт Я.А.Коменський.

Педагогічна наука як динамічна галузь людської діяльності завжди перебуває в пошуку, і ми нині є свідками становлення й розвитку нової педагогічної парадигми, яка привнесла до лексики не тільки вчених, а й пересічних учителів такі поняття, як інноваційний процес, педагогічні (освітні) технології і багато інших. Щоб розібратися в термінах, варто зробити невеличкий історичний екскурс.

Слово “технологія” походить від грецьких слів *техно* — мистецтво, майстерність і *логія* — слово, вчення, поняття. Воно означає сукупність способів впливу на сировину, матеріали (1). Це поняття належить до понять епохи розквіту науки і техніки кінця XIX — початку XX ст. У педагогіці спроби перенести поняття “технологія” на навчальний процес робляться упродовж 100 років. Перша половина XX ст. характеризується розробками із застосування технічних приладів і автоматизованих систем у навчанні, а друга — кардинальною переробкою самого навчального процесу, побудовою його за принципами, які сприяють обов'язковим підвищенням ефективності й досягненням учнями запланованих результатів.

Усі технології можна поділити на два види: промислові і соціальні. Технології в освіті належать до соціальних, у яких початковим і кінцевим об'єктом впливу є людина, а основними параметрами, що зазнають змін, — одна або кілька її властивостей. Щоб відокремити соціальні технології від промислових, пов'язаних з виробництвом певного матеріального продукту, до наукової літератури був уведений термін “педагогічна технологія”, що є неточним перекладом англійського словосполучення — “освітня технологія”(3).

Поняттям “педагогічна технологія” можна було б користуватись, якби це поняття не застосовувалось так широко і так невизначено. Річ у тім, що під педагогічною технологією розуміють прийоми роботи вчителя в галузі як навчання, так і виховання. У зарубіжній педагогіці значення цього поняття відрізняється від нашого й обмежується лише навчанням. Звідси правильно говорити про освітню, або дидактичну (навчальну), технологію. Виходячи з понять “освіта” і “навчання”, думку про технології можна розвинути й далі. Якщо розуміти поняття “освіта” як ширше, гнучкіше стосовно конкретнішого поняття “навчання”, то можна визначити ієрархію між ними: дидактична (навчальна) технологія є складовою “освітньої

технології”. Саме тому аналіз сучасного стану впровадження освітніх технологій у навчальний процес є на сьогодні **актуальною проблемою**.

Проаналізуємо поняття “інновація” (від лат. *innovatio* — оновлення). За М.М.Поташником: “... нововведення означається як цілеспрямована зміна, що вносить до середовища впровадження нові стабільні елементи (новизну), які спричиняють перехід системи з одного стану в інший” (6). Нововведення, тобто інновація, — це процес упровадження будь-якого засобу, методу, програми, технології, методики, ідеї тощо.

Нині інноваційні процеси сприяють втіленню в життя школи новітніх педагогічних знахідок, які часто називають технологіями. Щоб грамотно й кваліфіковано застосувати ті чи інші методичні прийоми, методи, підходи й педагогічні системи, творчому вчителю треба вільно орієнтуватися в таких поняттях, як: “технологія”, “освітня технологія”, “педагогічна технологія”, “дидактична (навчальна) технологія”. Розглянемо їх докладніше.

Якщо розуміти поняття “освіта” як ширше, гнучкіше стосовно конкретнішого поняття “навчання”, то можна визначити ієрархію між ними; дидактична (навчальна) технологія є складовою “освітньої технології”. У педагогічній літературі поняття “технологія” використовується в кількох значеннях, наприклад як синонім певної педагогічної або методичної системи (технологія розвивального навчання, технологія М.Монтессорі тощо), як синонім (що значно частіше) понять “методика” або “форма” організації навчання (технологія спілкування, технологія групових і колективних способів навчання). Таке використання поняття “технологія” в учителів і деяких учених викликає критичні зауваження, які вони обґрунтовують тим, що технологія передбачає попереднє визначення діагностичної мети.

С. Смирнов зазначає, що для навчання можна визначити діагностичну мету (обсяг навчального матеріалу, методи дій, рівень якості засвоєного конкретного навчального матеріалу), а для виховання це неможливо, а звідси неправомірно вживати термін “освітня” або “педагогічна” технологія. Словосполучення “освітня технологія” передбачає навчання і виховання, а словосполучення “педагогічна технологія” — навіть три процеси: навчання, виховання і розвиток (2).

Грунтовною працею з проблем сучасних технологій є навчальний посібник для педагогічних закладів Г.К.Селевка “Современные образовательные технологии” (5). У ньому розкрито поняття педагогічної технології, проаналізовано всі словосполучення, що вживаються з поняттям “педагогічна технологія”, розроблено класифікацію педагогічних технологій за різними ознаками і підкреслено, що поняття “педагогічна система” ширше, ніж технологія, і містить, на відміну від останньої, і самі суб'єкти й об'єкти діяльності. Є більш як десять означень поняття “педагогічна технологія”. Наведемо найвідоміші:

- Педагогічна технологія — це системний метод утворення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО).

- Педагогічна технологія є системною сукупністю і порядком функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей (3).

- Педагогічна технологія — це науково обґрунтований за допомогою діагнозу і прогнозування варіант дидактичної системи заходів, яка діє на оптимальне проектування та конструювання навчального процесу і гарантує досягнення запланованих результатів навчання, виражених діями учнів (4).

Будь-яка педагогічна технологія має відповідати основним **критеріям технологічності**:

- концептуальність (кожній педтехнології має бути притаманна опора на певну наукову концепцію, що містить філософське, дидактичне та соціально-педагогічне досягнення цілей);

- системність (у педагогічній технології мають простежуватися всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок його частин, цілісність);
- керованість (передбачається можливість діагностики досягнення цілей, планування процесу навчання);
- ефективність (технологія має вибиратися відповідно до результатів і оптимальних затрат, гарантувати досягнення певного стандарту навчання);
- відтворюваність (можливість застосування педтехнологій в інших однотипних освітніх закладах іншими суб'єктами).

Впровадження освітніх технологій має відбуватися за таких **умов**:

- формулювання освітніх цілей, концепцій у вигляді моделей та критеріїв їх оцінки;
- відбір сучасних технологій на основі моральних, психологічних, медичних, екологічних та інших підходів і критеріїв, а також оцінка їх ефективності та безпеки в умовах диференційованого навчання;
- створення перспективних засобів навчання і на їх основі популяризація оригінальних педагогічних технологій і запровадження у практику, оцінювання їх ефективності;
- вироблення державних освітніх нормативів і регламентів;
- керування цим процесом на основі цільових, державних, освітніх програм і стандартів;
- контроль запровадження технологій з точки зору "педагогічної чистоти" і моральної безпеки.

Отже, визначені умови та критерії впровадження педагогічних технологій мають забезпечити оптимальний підбір технологій, які сприятимуть ефективності навчального процесу.

Проведене теоретичне дослідження дає основу для вивчення практичного впровадження педагогічних технологій у навчальний процес.

Література

1. Баханов К. Що ж таке технологія навчання? // Шлях освіти. – 1999. - №3.- С.-23-25.
2. Матвієнко П. Орієнтир на освітні технології. // Початкова школа. – 2000. -№1. С.-32-33.
3. Пехота О.М. Освітні технології: Навчально-методичний посібник. – К.: А.С.К., 2001. – 256с.
- 4.Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя. — К.: Вища школа., 1997.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. — М.: Народное образование, 1998. — 256с.
6. Фельдштейн Д.Й. Психология развивающейся личности. – М.: Воронеж, 1996.— 512с.

Резюме

В статье раскрыты вопросы технологий в образовании, инновации, их специфика. Изучены вопросы, которые связаны из возможностью применения технологий учителем младших классов.

Ключевые слова: технология, инновация, педагогическая технология, технология образования.

Summary

The article deals with the problem of education technologies, innovations, and their peculiarities. The problems connected with possibilities of the education technologies usage by the labour primary school.

Key words: technology, innovation pedagogical technology, and education technology.

**КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ
ЗАСОБІВ НАОЧНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

В статті представлені компоненти готовності майбутніх вчителів до застосування засобів наочності у професійній діяльності.

Ключові слова: професійна діяльність, професійна готовність, загально-педагогічні та експлуатаційні (технічні) вміння.

За останні роки в Україні проведено значну кількість досліджень з проблем формування готовності до різних видів діяльності. У цих дослідженнях автори спираються на праці К.Д. Абульханової-Славської [1], Б.Г.Ананьєва [2, 3], М.І.Дяченко і Л.О.Кандибович [7, 8], Н.Д.Левітова [11], О.М.Леонтьєва [12] та інших. Сам процес визначення готовності людини до конкретної діяльності дозволяє повніше розкрити основні компоненти готовності, зміст необхідних знань, умінь, навичок, психічний стан тощо, необхідних для успішного здійснення конкретної діяльності.

Однак, у дидактиці існує різноманітне розуміння готовності, що пояснюється особливостями теоретичних концепцій авторів та різними завданнями, які вони перед собою ставили. Зокрема, В.О.Петровський, Ш.А.Надірашвілі, К.К.Платонов розглядають готовність як установку на певну діяльність, Б.Г.Ананьєв, С.Л.Рубінштейн - як здібність особистості до відповідної діяльності, П.А.Жильцов - як взаємозв'язок психічних особливостей та особистих якостей, що забезпечує високу результативність у процесі діяльності. М.І.Дяченко, Л.О.Кандибович розглядають готовність як рису особистості (складне психологічне утворення), як психічний її стан. Психічний стан особистості у розумінні цих авторів - це актуалізація та пристосування можливостей особистості з метою успішного виконання окремих операцій (дій) у даний момент часу; це відповідний настрій на певну поведінку під час виконання різних завдань. М.І.Дяченко і Л.О.Кандибович впевнені, що обидва аспекти готовності знаходяться у поєднанні і взаємодіють у ході діяльності.

На функціональному рівні професійну готовність Н.Д.Левітов розглядає, трактуючи її як особливий психічний стан. У його розумінні готовність є цілісною характеристикою психічної діяльності, яка характеризує особливості протікання психічних процесів залежно від відображених предметів і явищ дійсності, а також попереднього стану і психічних властивостей особистості [11, с.20].

Розглядаючи готовність як рису особистості, слід відзначити, що успішне здійснення конкретної діяльності залежить від відношення самої людини до цієї діяльності. Ця проблема знайшла своє відображення і часткове вирішення у багатьох працях дослідників, серед яких привертають увагу дослідження В.М.Мясищева. Психологічно відношення людини до певної діяльності є інтегральною системою зв'язків особистості з різноманітними проявами дійсності, яка визначає її дії та переживання [14, с.185]. В.М.Мясищев виділяє два основних види відношення до певної діяльності: позитивне і негативне. Вони є основою інтенсивної психологічної активності людини, яка визначається його суспільними потребами, що потім перетворюються в особисті і впливають на процес формування фахівця у конкретній галузі.

Відношення особистості охоплюють і суб'єктивні переживання, які відображають зв'язок предметів і явищ реального світу з цілями, мотивами, спрямованістю тощо.

Н.Д.Левітов виокремлює загальну та тривалу готовність до діяльності, визначає її як придатність або непридатність людини до виконання певного виду діяльності [11, с.221].

В.О.Крутецький вважає готовність синтезом таких рис особистості, які визначають придатність до діяльності: активне позитивне відношення до діяльності, стійкі інтелектуальні почуття, наявність під час діяльності сприятливого для її здійснення психологічного стану, певний обсяг знань, умінь та навичок у відповідній галузі, певні

психологічні особливості в сенсорній і розумовій сферах, адекватних вимогам даної діяльності [10].

Готовність саме до педагогічної діяльності висвітлена у працях П.П.Горностай, К.М.Дурай-Новакової, М.І.Дяченко, Л.О.Кандибович, Л.В.Кондрашової, В.О.Сластьоніна, О.І.Щербакова та інших.

Як правило, у своїх дослідженнях ці автори приділяють особливу увагу формуванню психологічної готовності особистості до педагогічної діяльності. За визначенням О.І.Щербакова діяльність вчителя є складною за своєю структурою і психологічним змістом працею [18, с.82].

П.П.Горностай визначає психологічну готовність особистості до професійної діяльності як цілеспрямоване вираження особистості, до складу якого входить система професійних знань, умінь, навичок, потреб, мотивів, психологічних рис, установок особистості, що дозволяють успішно здійснювати професійну діяльність оптимальними для даної діяльності засобами [5, с.6].

Г.О.Бокарева, О.І.Щербаков та інші дослідники розглядають готовність як сукупність властивостей і рис особистості, які забезпечують результативність трудової діяльності, і як її різновид - педагогічної. Зокрема, Г.О.Бокарева стверджує, що готовність випускника вузу є сукупністю його рис [4, с.70].

О.Г.Мороз розглядає готовність до професійно-педагогічної діяльності як процес утворення необхідних відносин, установок, майстерності, рис особистості, які забезпечують можливість усвідомлено й успішно здійснювати педагогічну практику [13, с.141].

У багатьох випадках готовність до педагогічної діяльності розглядається комплексно. В.О.Сластьонін, досліджуючи структуру педагогічної діяльності як систему основних властивостей, відношень і дій, стверджує, що особистість вчителя, відображаючи структуру педагогічної діяльності, є не простою сукупністю рис і характеристик, а єдиним цілісним утворенням [15, с.22]. Далі автор дослідження вказує на наявність у суб'єкта зразка структури визначеної діяльності та постійної спрямованості свідомості на його виконання [16, с.19]. При цьому готовність, у його розумінні, повинна складатися із різного виду установок на усвідомлення певного завдання, моделі вірогідної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінки своїх можливостей у їх співвідношенні з труднощами й необхідністю досягнення певного результату. У даному випадку готовність до діяльності не тимчасова діяльність, а цілісне виявлення особистості.

Професійну готовність вчителя до навчально-виховної діяльності В.О.Сластьонін розглядає як складний синтез взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-цілісного та виконавчого. Всі якості особистості вчителя, які визначають його готовність до професійної діяльності, повинні бути інтегровані у певному напрямку як сукупність домінуючих мотивів професійної поведінки і діяльності.

На думку вченого, до складу основних властивостей і характеристик, які визначають готовність до педагогічної діяльності, повинні входити: спрямування особистості, суспільна активність, принциповість, любов до школярів, педагогічний професіоналізм, організаторські, комунікативні, перцептивно-гностичні, експресивні якості. Ядром професійної готовності вчителя є загально-педагогічна підготовка, яка, відображуючи єдність змістовної і операційної структур професійної діяльності вчителя, покликана при першому наблизенні моделювати і реалізовувати методологію, теорію, методику та практику навчання і виховання особистості.

Відомий педагог К.М.Дурай-Новакова стверджує, що професійна готовність студентів педагогічних закладів має складну структуру, ядром якої є позитивне ставлення студентів до вчительської професії, наявність професійно значущих рис особистості, сукупність професійно-педагогічних знань, а також їх методична освіта. У своїй дисертації автор дає конкретну трактовку професійної готовності вчителя, визначивши її у таких аспектах: як результат професійної підготовки у широкому розумінні; як риса особистості - регулятор педагогічної діяльності; як різновид установки [6, с.12]. Тут же визначено структуру

готовності до вчительської праці та виділено п'ять основних компонентів, до яких відносяться: мотиваційний, пізнавально-оцінювальний, емоційно-вольовий, операційно-діяльнісний, мобілізаційно-настроєчний.

Доцільність комплексного підходу до професійної підготовки студентів визнає Л.В.Кондрашова. На її думку, неправильно розглядати готовність як рису або ознаку. У своєму дослідженні готовність студентів до професійної діяльності автор трактує як складне особистісне утворення, до складу якого входять ідейні та професійні погляди, професійна спрямованість психічних процесів, педагогічний оптимізм, настроєність на педагогічну працю, здібність до переборювання труднощів, самооцінювання результатів цієї праці, потреба у професійному самовихованні, що забезпечують високу результативність педагогічної праці [9, с.16].

Отже, різноманітність у трактуванні готовності людини до певної діяльності, зокрема до педагогічної, свідчить, що формування професійної готовності - складний і тривалий процес. Тому у багатьох дослідженнях він розглядається поетапно. Зокрема, М.І.Дьяченко і Л.О.Кандибович визначають **три** основні **етапи** формування готовності до певної діяльності: **перший** - пов'язаний з питаннями професійної орієнтації, **другий** - з формуванням готовності у процесі навчання, **третій** - підведення піку готовності до початку професійної діяльності [8, с.344].

Проведений нами аналіз дозволяє стверджувати, що у більшості праць з проблеми формування готовності майбутніх учителів до застосування засобів навчання у сучасній школі переважають розробки технічного аспекту даної проблеми, які на сучасному етапі застаріли.

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема формування готовності студентів до застосування засобів навчання потребує додаткового опрацювання, а наявні розробки з цих питань - удосконалення і відповідного поліпшення.

З метою визначення структури та змісту готовності майбутніх учителів до використання засобів навчання у навчально-виховному процесі сучасної школи ми застосували загальний підхід Л.В.Кондрашової і В.О.Сластьоніна [9, 15]. Відповідно у нашому дослідженні готовність студентів до застосування засобів навчання у навчально-виховному процесі ми розглядаємо як сукупність таких взаємопов'язаних компонентів:

1. Мотиваційного (зацікавленість і позитивне ставлення до використання засобів навчання у навчально-виховному процесі, усвідомлення необхідності застосування засобів навчання і поповнення своїх знань про дидактичні можливості і методичні особливості застосування сучасних технічних засобів).

2. Операційно-пізнавального (знання історичних відомостей про винайдення, розвиток і застосування засобів навчання у навчально-виховному процесі визначними педагогами минулого та сучасності, знання сучасних засобів навчання та методики їх застосування, здібність і потреба та необхідність постійно удосконалювати свою майстерність з питань використання технічних засобів у навчально-виховному процесі).

3. Емоційно-вольового (цілеспрямованість, самостійність, впевненість в успішному застосуванні технічних засобів, здатність зосередитися на поставленому завданні та успішному його вирішенні).

4. Оцінювального (оцінка і самооцінка своєї готовності до використання засобів навчання у навчально-виховному процесі).

Домінуючим компонентом, який входить до змісту готовності, є **мотиваційний компонент**, тобто, найголовнішим є особиста зацікавленість і позитивне ставлення до використання засобів навчання, усвідомлення необхідності застосовувати технічні засоби у навчально-виховному процесі й постійно поповнювати свої знання у цій галузі. Від установки на необхідність використання засобів навчання у навчально-виховному процесі, наявності бажання оптимізувати навчальний процес за допомогою засобів навчання залежить успіх навчально-виховної діяльності вчителя-практика.

Отже, основними складовими формування готовності студентів до оволодіння засобами навчання є: засвоєння необхідних знань, умінь і навичок (психолого-педагогічних, методичних і технічних); формування позитивного відношення до навчально-виховної роботи, успішне здійснення якої на сучасному етапі багато в чому залежить від уміння ефективно застосовувати засобів навчання у відповідних ситуаціях.

Перша складова формування готовності студентів до використання навчання засобів нами визначена як теоретична модель педагогічних умінь майбутнього вчителя.

Другу складову слід розглядати не лише як формування відношення студентів до навчально-виховного процесу, під час якого використовуються засоби навчання (успіх здійснення педагогічних завдань не завжди залежить лише від засобів навчання), але і як відношення майбутніх учителів до техніки взагалі, та до засобів навчання, зокрема.

Ці дві основні складові формування готовності студентів до застосування засобів навчання знаходяться у безпосередньому зв'язку, бо лише на основі конкретних знань, умінь і навичок формуються бажання та розуміння необхідності застосовувати технічні засоби.

У працях Л.І.Божович, В.С.Мерліна, С.Л.Рубінштейна та інших зазначається, що кожна конкретна діяльність людини здійснюється під впливом мотивів, які визначають характер і рівень активності особистості. У своїй діяльності людина керується ієрархією мотивів, серед яких домінуючими є смислові мотиви. Досягнення результатів діяльності можливе тільки при наявності достатньо позитивного відношення до такої діяльності або мотиву.

Відповідно до методологічного принципу провідної ролі мотивів у діяльності особистості, ми виокремлюємо позитивне ставлення майбутнього вчителя до використання засобів навчання у навчально-виховному процесі як основного у структурі готовності до практичної діяльності.

Мотиваційний компонент готовності є основою для реалізації інших структурних компонентів, результатом сформованості нових рис особистості і може бути внутрішніми умовами для її подальшого удосконалення та наближення майбутнього вчителя до творчої праці.

В основу **операційно-пізнавального компонента** готовності до використання засобів навчання покладені такі складові: усвідомлення їх провідної ролі в оптимізації навчально-виховного процесу; особисте прийняття мети і завдань засобів навчання, знання педагогічних можливостей засобів навчання та історичних фактів щодо успішного їх застосування провідними педагогами, уміння оперувати цими знаннями під час вирішення навчально-виховних завдань, удосконалення своєї майстерності взагалі та стосовно технічних засобів зокрема.

Л.Ф.Спірін зазначає, що формування професійних умінь не може бути здійснено без створення у суб'єкта активно наукового, специфічно педагогічного інформаційного фонду (науково-педагогічних знань) [17, с.48]. У зв'язку з цим, практична діяльність педагога вимагає перетворення цих знань: з одного боку, вони повинні бути синтезовані і об'єднані навколо певної проблеми (наприклад, проблеми запровадження засобів навчання у навчально-виховний процес), а з іншого - вони повинні бути перекладені на мову практичних дій, тобто стати засобом вирішення реальних практичних завдань.

Модель оволодіння технічними засобами навчання для майбутніх учителів має такі складові: **психолого-педагогічну, методичну і технічно спрямовану на засоби навчання підготовку**.

Психолого-педагогічна підготовка передбачає вивчення: психологічних особливостей сприйняття засобів наочності; психолого-педагогічних вимог до розробки та виготовлення наочних посібників; педагогічних можливостей наочних засобів різного типу; емоційного впливу різноманітних засобів навчання на окремого учня.

Методична підготовка вчителя до використання наочних засобів передбачає: визначення тем і розділів програми, які вимагають використання засобів навчання у різних організаційних формах навчання; визначення методичних прийомів, які забезпечують

ефективне запровадження засобів навчання у шкільному процесі; уміння аналізувати та визначати необхідність використання тих чи інших дидактичних посібників; уміння формувати в учнів за допомогою засобів навчання навички самостійної роботи з метою поповнення своїх знань.

Технічна підготовка включає: ознайомлення із принципом дії та правилами експлуатування різноманітних засобів передачі інформації, а також її аналізу; вивчення технічних можливостей різноманітних засобів навчання; уміння самостійно виготовляти дидактичні посібники та програмно-методичне забезпечення для ПК у навчальному процесі.

Поряд із специфічними вміннями операційно-пізнавальний компонент готовності майбутніх учителів до ефективного використання засобів навчання у навчально-виховному процесі об'єднує у своїй структурі вміння, які забезпечують результативність у керуванні виховним процесом у цілому і до яких відносяться: вміння визначати мету (у вузькому і широкому розумінні); вміння планувати; вміння контролювати (контроль і самоконтроль); вміння реалізовувати мету та інші.

Уміння визначати мету та реалізовувати поставлені завдання у навчанні та вихованні дозволяє розкрити сукупність відносин між змістом і формою, між вузькою метою і загальною, між метою, мотивом, засобом і результатом діяльності. Тому процес визначення може мати такі складові: постановка мети, здійснення мети, оцінка досягнення мети. Уміння формулювати мету і завдання допомагає розвитку таких якостей як цілеспрямованість, організованість і наполегливість.

Планування має такі складові: формулювання мети і завдань, розробка програми дій, вибір відповідних форм, методів і засобів досягнення мети, розрахунок праці погодинно (по хвилині), облік результатів діяльності.

Контроль дозволяє порівнювати реальну дійсність з планом, вносити необхідні й можливі корективи і в кінцевому розрахунку - керувати. Завданням контролю є перевірка всієї діяльності з одного боку, а з іншого - перевірка окремих рівнів цієї діяльності.

У структурі операційно-пізнавального компонента важливе місце займають вміння та навички самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення (самостійне поповнення знань, набуття умінь та навичок).

Теорія і практика свідчить, що ніякий вищий навчальний заклад не може навчити студентів усьому і на всі випадки життя. Проте, він може і зобов'язаний озброїти студентів досвідом і методологією наукового пізнання з тим, щоб майбутній учитель зміг із найменшими затратами часу, зусиль і додаткової праці засвоїти нову інформацію та поповнити свої знання. Майстерність викладати відноситься якраз до тих умінь вчителя, які він повинен постійно удосконалювати.

Самоосвіта як складова частина готовності майбутніх учителів до використання засобів навчання складається з таких основних частин: постійне прагнення до підвищення особистого загального професійного рівня; потреба оволодіти знаннями в галузі ефективного застосування засобів навчання, усвідомлювати необхідність оволодіння засобами навчання як складовою професійної підготовки вчителя; наявність знань і умінь вивчати, організовувати, узагальнювати, переосмислювати передовий педагогічний досвід, а також історичні приклади і методичні прийоми успішного застосування засобів навчання відомими педагогами; сформованість умінь і навичок самостійної роботи з різними джерелами інформації.

Емоційно-вольовий компонент займає вагомe місце у структурі готовності майбутніх учителів до ефективного застосування засобів навчання.

Впевненість в успішному застосуванні засобів навчання, відповідний емоційний настрій у процесі підготовки до уроку або виховного заходу та під час їх проведення приводять у дію розумові та духовні сили, допомагають реалізувати творчу діяльність.

Високі вольові якості педагога впливають на ефективність застосування ним відповідних засобів навчання у зв'язку з тим, що у своїй діяльності вчитель має здібності керувати своїми діями та іншими людьми, швидко і оперативно розпочинати роботу,

мобілізувати внутрішні сили, не звертати уваги на фактори, які можуть негативно впливати на виконання поставлених завдань.

Серед вольових якостей психологія виділяє такі: цілеспрямованість, яка означає, що педагог керується у своїй діяльності певною метою; витримка, тобто, збереження самоконтролю у професійній ситуації (самоконтроль можна порівняти з уважністю); ініціативність - готовність і вміння педагога проявити нестандартний підхід до вирішення навчально-виховних завдань; рішучість - здібності своєчасно приймати обгрунтовані рішення і миттєво переходити до їх виконання; самостійність - відносна незалежність від зовнішнього впливу, організаторські здібності у досягненні поставленої мети; організованість - здібності планувати свою діяльність, проявляти послідовність, зібраність.

Сутність **оцінювального компонента** готовності майбутніх учителів до ефективного застосування засобів навчання полягає в оцінюванні (аналізі) своєї власної діяльності, виявленні помилок, визначенні шляхів їх ліквідування та виборі методів вирішення навчально-виховних завдань.

Аналіз змісту педагогічних умінь, які складають основу формування готовності майбутніх учителів до застосування засобів наочності у навчально-виховному процесі, дозволяє виділити серед них найважливіші та об'єднати їх (традиційно) у дві групи: **загально-педагогічні та експлуатаційні** (технічні) вміння. До **загально-педагогічних умінь** віднесено: планування навчально-виховної роботи з конкретної дисципліни, при викладанні якої застосовують засобів навчання (конструктивно-проектувальні); викладання конкретних предметів з використанням засобів наочності (організаторські); аналіз занять, з використанням засобів навчання (гностичні); встановлення взаємовідносин з учнями на заняттях, які проводяться з використанням засобів навчання (комунікативні). До **експлуатаційних умінь** віднесено: вміння використовувати різноманітні засоби навчання, які входять до обладнання шкільних кабінетів, на високому професійному рівні (експлуатаційно-технічні); контроль якості роботи відповідних пристроїв та створення наочних посібників (контрольно-технічні).

Відповідно загально-педагогічні та експлуатаційні вміння визначають готовність майбутніх учителів до застосування засобів наочності у навчально-виховному процесі.

Література

1. Абульханова-Славская К.Д. Деятельность и психология личности.- М.: Наука. 1980.- 336 с.
2. Ананьев Б.Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. - М.: Просвещение, 1968.- 334 с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: ЛГУ, 1968.- 338 с.
4. Бокарева Г.А. Совершенствование профессиональной подготовки студентов // Советская педагогика, 1987.- №2.- С.70-73.
5. Горностай П.П. Формирование психологической готовности старшеклассников к педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.- К., 1988.- 18 с.
6. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.- М., 1983.- 32 с.
7. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности.- Минск: БГУ, 1979.- 176 с.
8. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Учеб. пособие для вузов. - 2-е изд., перер. и доп. - Минск: БГУ, 1981.- 383 с.
9. Кондрашова Л.В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогического института к профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... докт.пед. наук.- М., 1989.- -36 с.
10. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников.- М.: Просвещение, 1988. - 431 с.

11. Левитов Н.Д. О психологических состояниях человека.- М.: Просвещение, 1964. - 344 с.
12. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции.- М.: Изд-во МГУ, 1971. - 38 с.
13. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза: Автореф. дис. ... докт. пед. наук.- К., 1983. -50 с.
14. Мясищев В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии // Хрестоматия по психологии.- М.: Педагогика, 1981. -120 с.
15. Слостенин В.А. Пути повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе. - Челябинск, 1985. - 97 с.
16. Слостенин В.А. Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы. - Полтава: ПГПИ, 1995. - -315 с.
17. Спирин Л.Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя. - Ярославль: ЯГПИ, 1976.- 83 с.
18. Щербаков О.И. Некоторые вопросы совершенствования подготовки учителя // Советская педагогика. - 1971.- №9.- С.82-89.

Резюме

В статье представлены компоненты готовности будущих учителей к использованию средств наглядностей в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональная готовность, общепедагогические и эксплуатационные (технические) умения.

Summary

The article presents the components of the intending teachers' readiness for using the teaching aids in their professional activity.

Key words: professional activity, professional readiness, general pedagogical and technical skills.

УДК 373

В.В.Стешенко,
Т.А.Іванова

ЛІЦЕЙ ЯК ДОСЛІДНА ЛАБОРАТОРІЯ ПОШУКУ НОВИХ ФОРМ ОСВІТИ

У статті розглядаються питання навчальних закладів нового типу – ліцеїв в яких реалізується ідея самостійної навчально-пізнавальної діяльності, розвиток в учнів якостей творчої особистості, креативного мислення, самостійності пошуку нових знань.

Ключові слова: креативне мислення, креативний навчально-виховний процес, творча діяльність ліцеїстів.

Однією з важливих проблем педагогічної науки на сучасному етапі є формування гармонійно розвинутої, активної і творчої особистості. Школа, використовуючи педагогічні засоби, має підготувати учнів до входження у доросле самостійне життя, допомогти в ньому адаптуватися, забезпечити необхідними знаннями та вміннями, сприяти найбільш повній реалізації потенційних можливостей у навчанні та праці. Але з цими завданнями загальноосвітні заклади справляються не повністю. Саме тому соціально необхідними стали навчальні заклади нового типу – ліцеї, гімназії, колегіуми, де реалізується ідея самостійної навчально-пізнавальної діяльності, а основним завданням навчання та виховання учнів є їх саморозвиток.

До навчальних закладів такого типу належить і Слов'янський педагогічний ліцей. Найбільш важливою складовою частиною навчально-виховної діяльності ліцею є розвиток в учнів якостей творчої особистості, креативного мислення, самостійності пошуку нових знань. При чому, творчість учнів розглядається не як діяльність взагалі, а як специфічна діяльність у самій діяльності, що збільшує її потенціал [1, 29-34]. Відомо [2, 17], що найвищим ступенем творчої діяльності людини вчені вважають науково-дослідницьку діяльність. Тому саме в ліцеї знаходять подальший розвиток ідеї Б.М.Кедрова [3, 300-311], В.В.Дем'яненка [4, 75-78], Д.Д.Зербіно [5, 208], А.В.Леонтовича [6, 38-47], які виробили теоретичні засади співтворчості педагога й учня в процесі науково-дослідницької діяльності. І хоча ідеї вчених стосуються головним чином проблем вищої школи, вони активно використовуються педагогами ліцею.

Об'єктивно взаємодія вчителя й учня відбувається на імітаційно-творчому рівні, коли йде пошук відомих відповідей. Але, безперечно, відбувається й розв'язання таких завдань, які мають дослідницький, пошуково-творчий характер. Отже, такий процес в умовах середнього навчального закладу можна назвати пошуково-дослідницьким.

Педагогічна система ліцею як засіб досягнення мети є органічною сукупністю змісту, методів, форм, прийомів та засобів, які ставлять ліцеїста в умови суб'єкта творчої діяльності й забезпечують формування його творчої особистості як дослідника.

Методологічну основу креативної педагогічної системи ліцею складають такі основні положення:

1. Побудова навчання на високому рівні труднощів.
2. Вивчення матеріалу швидким темпом, але з урахуванням свідомого його сприймання.
3. Показ великої значимості теоретичних знань.
4. Усвідомлення учнями процесу навчання.

Виходячи з вище означеного, навчання розуміється як учіння, у процесі якого ліцеїст максимально свідомо й самостійно досліджує навчальний матеріал, забезпечуючи свій різнобічний розвиток і формування себе як творчої особистості [7, 172-173].

Педагогічною системою ліцею передбачено особистісно-рівноправне співробітництво і співтворчість учителя і ліцеїста, що дає змогу останньому бути головною дійовою особою виховної роботи і самотворення власної особистості. Учитель у такому процесі стає автором оригінальної концептуальної системи, відкривачем нових закономірностей і фактів. У співтворчості з ліцеїстами педагог заохочує їх до будь-якої надмети: розв'язання наукових проблем, оволодіння науковою та науково-популярною літературою, написання статей, рефератів, доповідей практичної розробки моделей, приладів тощо.

Спілкування з наставником і його вплив на учня залежать і від того, наскільки гармоніюють їхні особистості. Коли ця гармонія відповідна, співпраця з учителем стає подією в житті учня і істотно впливає на його розвиток та подальший шлях у науці.

Креативний педагогічний процес будується з урахуванням пріоритетності творчого розвитку ліцеїстів та використання змісту освіти як матеріалу для проведення дослідження, узгодження процесу навчання учнів з процесом дослідження, домінуючої відповідальності ліцеїста за результативність діяльності, пізнавальної активності ліцеїста, педагогічного оптимізму в оцінці будь-яких здібностей ліцеїстів, вільної продуктивної творчої праці, активного середовища виховання особистості в творчому колективі.

У ліцеї застосовуються такі напрями науково-дослідницької діяльності учнів: урочна навчально-дослідницька, позаурочне самостійне навчання, позаурочна пошуково-дослідницька, урочна та позаурочна екологічна, урочна та позаурочна загальнокультурна.

Самостійна позаурочна навчальна та пошуково-дослідницька діяльність здійснюється як вдома, так і в бібліотеці, комп'ютерних класах, навчальних кабінетах та лабораторіях. Як складова частина креативного навчально-виховного процесу, вона полягає в органічному продовженні урочної навчальної та пошуково-дослідницької роботи і організовується згідно індивідуальних планів.

Організація навчально-виховного процесу узгоджується з головними етапами пошукового процесу. Це передбачає введення нової типології уроків, а саме:

- урок-планування і програмування дослідження;
- урок-дослідження (теоретичне, експериментальне, індивідуальне, групове, колективне чи комбіноване);
- урок підведення підсумків та узагальнення результатів дослідження;
- урок застосування результатів дослідження.

Для забезпечення креативного навчального процесу в ліцеї передбачається включення до змісту навчальних програм 8-9 класів окремих питань з методики наукового дослідження, а в 10-11 кл. - введення самостійного навчального предмета "Основи наукових досліджень".

Але плідна пошуково-дослідницька діяльність юних науковців, як відомо, стає можливою тільки за умов наявності в навчальному закладі творчого колективу педагогів-одномудців, справжніх творчих учителів. Оскільки ліцей працює в комплексі із Слов'янським державним педагогічним університетом, то 50% його викладачів – висококваліфіковані педагоги, науковці університету, які ведуть на своїх кафедрах відповідну наукову роботу. Викладачі залучають до своїх досліджень найбільш здібних учнів.

Результатом такої співпраці стало те, що на базі ліцею відкрите перше в Донецькій області територіальне відділення Малої академії наук України. До ліцейського наукового товариства входить біля 30% учнів, які працюють у 5 секціях МАН. Їх наукові роботи займають високі місця та відзначаються дипломами МАН.

Проблеми, обрані учнями для дослідження, часто є актуальними як для міста, так і для Донецького регіону в цілому. Серед них – Екологічні проблеми орнітологічного заказника "Приозерний", розташованого у межах Слов'янська; Екологічні проблеми річок Донеччини; Проблеми утилізації фосфоровмісних шлаків; Проблеми охорони довкілля від синтетичних миючих засобів (оскільки у межах міста є хімічні підприємства); Дослідження флори і фауни заповідника „Святі гори” тощо.

Серед наукових робіт ліцеїстів – практичні дослідження (в тому числі й групові) у галузі фізики та математики.

Творча діяльність ліцеїстів реалізується через ліцейські та університетські форми наукової діяльності (наукові конференції), групові форми наукової діяльності (наукові семінари, екологічний клуб дослідників-природознавців) та індивідуальні форми наукової діяльності (індивідуальні дослідження, конкурс наукових робіт).

Слід також зазначити, що кафедри університету є базою дослідної лабораторії в ліцеї. Педагоги-науковці вивчають вплив нових форм освіти на кругозір та наукову ерудицію учнів, розвиток їх творчого мислення та індивідуальних здібностей, формування навичок науково-дослідницької діяльності, виховання пошукової ініціативи, здатності творчо застосовувати теоретичні знання у практичній роботі тощо. При цьому педагоги виходять з того, що найціннішою властивістю людини є її намагання розвивати свої потенційні творчі можливості та вдосконалювати себе, а вільний вибір людини є основою розвитку особистості, її гуманізації, яка гармонізує стосунки особистості з власним внутрішнім "Я". Це і є основою нової форми освіти в ліцеї.

Література

1. Алейников А.Г. О креативной педагогике // Вестник высшей школы.-1989. - №2.
4. Дем'яненко В.В. Місце творчості у системі вищої освіти // Співдружність вченого і студента у підвищенні якості освіти в умовах реформування вищої освіти: Тези доповідей на Міжнародній науково-методичній конференції 6-7 грудня 2001 року / За ред. В.І.Большакова.-Дніпропетровськ: ПДАБ та А, 2001.
5. Зербіно Д.Д. Наукова школа: лідер і учні. – К.: Євросвіт, 2001.
3. Кедров Б.М. Научная школа и ее руководитель // Школа в науке / Под ред. С.Р. Микулинского, М.Г. Ярошевского и др. – М.: Наука, 1977.

2. Коротяев Б.И. Педагогика в вопросах, ответах, прогностических ожиданиях. – Донецк: Лебедь, 2000.

6. Леонтович А.В. Модель научной школы и практика организации научной исследовательской деятельности учащихся // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник. - М.: Народное образование, 2001.

7. Сологуб А.И. Про організацію навчально-виховного процесу в ліцеї: Досвід і проблеми: Зб. статей. - Донецьк: НДІ педагогіки України, 1992.

Резюме

В статье рассматриваются вопросы учебных заведений нового типа – лицеев, в которых реализовывается идея самостоятельной учебно-познавательной деятельности, развитие в учащихся качеств творческой личности, креативного мышления, самостоятельного поиска новых знаний.

Ключевые слова: креативное мышление, креативный учебно-воспитательный процесс, творческая деятельность лицеистов.

Summary

The article deals with the problems of the new type educational establishments-lyceums, where the ideas of independent learning activity and the development of pupils' creative personality qualities creative thinking and independent search for new knowledge are realized.

Key words: creative thinking, creative educational process, lyceum pupils' creative activity.

УДК 37. 036 (477)

Т.М.Гюльпа

ПРОБЛЕМА МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ К.СТЕЦЕНКА

У статті розглядаються національні особливості формування змісту, методів та форм музично-естетичного виховання підростаючого покоління у педагогічній спадщині Кирила Стеценка.

Ключові слова: наукова історико-педагогічна спадщина, музично-естетичне виховання, зміст, методи та форми організації музично-естетичного виховання.

Серед науково-методичних досягнень першої третини ХХ століття особливе місце займали концепції музично-естетичного виховання підростаючого покоління, кожна з яких мала свої специфічні риси і відображала особливості традицій і культуру народу. Науково-педагогічна діяльність видатних українських композиторів - авторів концепцій (В.Верховинця, М.Леонтовича, С.Людкевича, Я.Степового, К.Стеценка) забезпечила глибоке вивчення питань естетичної освіти, формування елементів естетичної культури, розвитку музично-естетичних здібностей школярів. Спільність позицій українських композиторів - педагогів була обумовлена гуманістичною спрямованістю, демократизмом поглядів, національною змістовністю, базувалася на визнанні загальнодоступного й виховного характеру опанування мистецтва, його значення в процесі всебічного розвитку особистості.

Виходячи із загальної освітньої мети перших десятиліть ХХ ст. - виховання всебічно розвиненої особистості в суто національному напрямку, відомий український композитор-педагог К.Стеценко створив прогресивну програму музично-естетичного виховання молодших школярів, яка базується на наступних теоретичних положеннях:

- загальна доступність та обов'язковість естетичного виховання школярів;
- науковість знань;

- відповідність дидактичного матеріалу віковим та психологічним особливостям дітей [1, с 178].

У пояснювальній записці до програми навчання співу, в якій знаходяться методичні рекомендації, К.Стеценко висловив свою позицію щодо необхідності використання народної музики. Педагог вважав, що це відбиває тенденцію розвитку вітчизняної педагогіки. Також він відмічав, що народна пісня має велике пізнавальне та ідейно-виховне значення, і підкреслював це у статті “Записки з педагогіки”: ”У життя до шкільної педагогіки потрібно притягнути ті багатства народної поезії й пісні, які мало-помалу зникають... З цього великого скарбу української народної творчості необхідно брати все, що могло б укласти у чисту душу дитини найвищі ідеї. І на цих перлинах багатой української народної творчості, на її думках і піснях, на їх вічно прекрасній красі відбувалося виховання [5, с. 3]. К.Стеценко бачить у пісенному фольклорі велику естетико-виховну цінність, головний дійовий напрям естетичного виховання.

Для розкриття соціального, морального, естетичного змісту національної музичної культури на уроках з естетичного циклу поширення набули методи формування свідомості особистості учня. Так, у програмі зі співів [3, с. 74] відмічалось, що вони “мають велике значення в справі духовного розвитку дитини, розвивають музичні здібності, прищеплюють естетичний смак і почуття, розвивають силу волі в напрямку до добра, як до ідеї”.

К.Стеценко наголошував на широкому застосуванні методів пояснення та розповіді, які допомагали зробити правильні оцінки естетичних явищ, подій, викликали в учнів готовність співпереживання, позитивну відповідну реакцію.

Через те що молодші школярі дуже схильні до наслідування, у програмі навчання співу наголошувалося на використанні прикладу - співу з голосу вчителя. На перших кроках навчання цей метод був одним з основних, тому що, по - перше, програма передбачала тісний зв'язок із методами дошкільного виховання - спів за слухом нескладних, музично простих за структурою мелодій, які легко і без напруження могли б перейматися учнями [3, с 74], по-друге, вивчення нотної грамоти пропонувалося пізніше. Тому одним із завдань вчителя було спрямування навчально-виховного процесу на позитивний приклад, який стимулює розвиток естетичної свідомості, творчу активність учнів.

К.Стеценко вважав, що на початковому етапі естетичної діяльності необхідно сприяти конкретизації дитячих уявлень про життя, що оточує дитину. Тому велика увага надавалася методам спостереження, порівняння, аналізу, виконання творчих завдань на основі естетичних уявлень.

Для забезпечення емоційної обстановки відтворення естетичних знань, для полегшення засвоєння навчального матеріалу, створення сприятливого до засвоєння знань настрою, на уроках естетичного циклу використовувалися пізнавальні ігри, які поєднували різні види естетичної діяльності. У програмі навчання співу [2, с. 61] дано зразковий список пісень та їх класифікація відповідно до рухово-ігрової діяльності:

- пісні з елементарними рухами;
- пісні з іграми, танками;
- драматизація зі співами;
- пісні, зв'язані етнографією.

К.Стеценку першому належить ідея використання графічного зображення музики. Згодом ця думка була ґрунтовно розроблена відомим болгарським педагогом Б.Тричковим у його праці “Столбиця”. У цьому дослідженні втілилась у життя більша частина ідей, які були задумані К.Стеценком [6]. Найбільш вагомим у педагогічній спадщині композитора-педагога можна вважати обґрунтування ідеї взаємозв'язку слухових вражень під час сприймання музичного твору з іншими сенсорними відчуттями [5, с. 4]. Автор вважав, що предмет пізнання необхідно уявити різними органами почуттів одночасно, що знання, які були засвоєні на основі лише тільки слухових вражень, є абстрактом [6, с. 11]. К.Стеценко приходив до висновку про необхідність доповнення в процесі сприймання музики слухових вражень зоровими.

Однією з основних ідей педагогічної концепції К. Стеценка стала також пропаганда комплексного музично-естетичного виховання, яка передбачає одночасне формування понятійного апарату й розвиток музичних здібностей, поєднуючи усі сторони виховання й навчання в єдиний педагогічний процес. У Положенні про єдину школу також наголошувалося, що пісні з рухами, іграми, колискові, колядки, щедрівки та інші, які діти співають дома чи у своєму оточенні і які зазначені в програмі, є тим елементом, який буде зв'язувати сім'ю й школу однією метою - виховання дітей. Виходячи з цього, пропонувався метод "від відомого до невідомого" [2, с. 63] з опорою на життєвий досвід учнів, а при відборі матеріалу для естетичної діяльності насамперед використовувався місцевий матеріал (орнаменти, предмети вжитку, прикраси, фольклорні ігри, пісні, забави та ін.).

Методичні принципи естетичного виховання К. Стеценка найбільш повно викладені в роботі "Початковий курс навчання дітей нотному співу" [4]. Як зазначав дослідник творчості педагога-композитора Є. Федотов, К. Стеценко пропагував комплексне музично-естетичне виховання: навчання нотного співу здійснювалось разом із розвитком музичних здібностей, вихованням слуху, пам'яті, ритму, почуттів, об'єднуючи усі сторони виховання й навчання в єдиний процес [6, с. 50].

Так, музично-естетичне виховання він пропонував розпочинати зі співу на слух, пояснюючи тим, що діти схильні до конкретного мислення, наслідують того, хто вчить. Велике значення К. Стеценко приділяв вихованню почуття ритму, рекомендуючи читати з учнями вірші, використовувати чітку матричну пульсацію наголосів, ритмічні плескання та кроки під музику. Методичні питання виховання почуття ритму і музичного слуху пов'язані з формуванням в учнів ладового чуття, тому для своїх посібників ("Луна", "Шкільні співанки") К. Стеценко підбирав прості народні мелодії.

Педагог свій метод музично-естетичного виховання характеризував як евристичний, який пробуджує самостійність учнів. Групуючи матеріал у посібниках, К. Стеценко зауважував: "...в методі навчання ми постановили йти за тими ж початками дидактики...: розкладати вибраний матеріал (теоретичний і практичний) у генетичній послідовності, а у розроблення, проробку окремих частин цього матеріалу вводити методу евристичну, яка будить самодіяльність учнів"[5, с. 1].

На нашу думку, природним шляхом реформування сучасної освіти є впровадження передових інноваційних систем, моделей, технологій, які створені на основі теоретичних і практичних надбань педагогічної науки й практики минулого, оскільки осмислення, аналіз, трансформація напрацьованого поколіннями видатних науковців, педагогів, діячів культури цінного досвіду збагачують теоретичні пошуки, педагогічну практику сьогодення.

Література

1. Михайличенко О.В. Нариси з історії музично-естетичного виховання молоді в Україні (друга половина XIX - початок XX ст.) / Київський державний лінгвістичний університет. - К., 1999. - 238 с.
2. Положення про Єдину школу // Вільна Українська Школа: Орган ВУС. - К., 1918-1919. - № 6-7.
3. Програми з різних дисциплін для початкових шкіл, протоколи комісій по виробленню цих програм, листування., ЦДАВОВ України, ф. 2201, оп. 1, спр. 773, арк. 157.
4. Стеценко К.Г. Записки з педагогіки. ЦНБ АН України, відділ рукописів, I - 42020. - С. 7.
5. Стеценко К.Г. Методика шкільного співу. / ЦНБ АН України. Рукописний відділ. - Ф. 1, спр. 42021. - 4 с.
6. Федотов Є.С. Кирил Григор'євич Стеценко - педагог. - К.: Музична Україна, 1977. - 104 с.

Резюме

В статье рассматриваются национальные особенности формирования содержания, методов и форм музыкально-эстетического воспитания подросткового поколения в педагогическом наследии Кирилла Стеценко.

Ключевые слова: научное историко-педагогическое наследие, педагогическая концепция, музыкально-эстетическое воспитание, его содержание, методы и формы организации.

Summary

In the article consider national peculiarities formation of maintenance, methods and forms of the teenagers musical-aesthetic education in Kyryl Stetsenko's pedagogical legacy.

Key words: historical and pedagogical heritage; musical-aesthetic upbringing of the schoolchildren; its content; methods and organizing forms.

УДК 371

С.В.Осадчий
М.В.Іващенко

ІНФОРМАТИЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті аналізується процес інформатизації системи освіти, що включає в себе забезпечення технічних умов для використання інформаційно-комп'ютерних технологій, розробку навчально-методичного забезпечення, невід'ємною частиною якого є послідовність розробки дистанційних курсів.

Ключові слова: інформатизація, інформаційно-комп'ютерні технології, навчально-методичне забезпечення, дистанційне навчання на основі телекомунікацій, дистанційний курс.

Сьогодні Україна потребує підготовки великої кількості освітян, здатних повною мірою використовувати у своїй діяльності як новітні інформаційні та педагогічні технології, так і потенціал національного сегменту мережі Інтернет. Однією з найпоширеніших галузей використання Інтернету для закладів освіти є вагомий інформаційний ресурс та проведення дистанційного навчання. Проте для інтенсивного впровадження Інтернет-технологій в освіту насамперед необхідно підготувати викладачів та вчителів. За умови вирішення цієї проблеми відбудеться реалізація можливості повної інформатизації навчального процесу в системі освіти України.

Інформатизація навчального процесу стосується всіх його учасників (студентів, викладачів, методистів, адміністраторів та ін.) і всіх його складових (підручників, засобів наочності, засобів оцінювання успішності навчання, процесів пошуку, обміну та опрацювання інформації, підготовки та використання навчально-методичних матеріалів, тренування і контролю, розв'язування навчальних та прикладних задач). Вирішення проблеми технічного забезпечення інформатизації навчального процесу не досить складне, незважаючи на його високу вартість. Цей висновок впливає з аналізу досліджень і публікацій, що безпосередньо стосуються поставленої проблеми.

З проаналізованого досвіду ХДПУ ім. Г.С. Сковороди чітко вимальовуються технічні умови, які необхідно створити для викладачів та студентів, щоб вони мали змогу ефективно та комфортно використовувати інформаційно-комп'ютерні технології у навчальному процесі [2]. Для цього потрібно мати такі засоби:

– лекційні мультимедійні аудиторії (потоківі лекції, конференції, наради, пізнавально-виховні заходи);

- спеціалізовані комп'ютеризовані лабораторії (комп'ютерні лінгафонні кабінети, комп'ютерні лабораторії інших профілів);
- комп'ютеризовані аудиторії загального призначення (проведення групових занять із використанням засобів ІКТ);
- комп'ютерні центри (для проведення занять з інформатики та самостійної роботи студентів і викладачів);
- комп'ютеризовані робочі місця бібліотеки та медіатеки;
- робочі місця для викладачів (кафедри університету повинні бути обладнані РМВ з підключенням їх до локальної мережі закладу та мережі Інтернет);
- робочі місця для студентів (не кожен студент має вдома комп'ютер та й більша частина студентів приїжджі і живуть в гуртожитку, тому доцільно створювати комп'ютерні класи в гуртожитках з обов'язковим підключенням до Інтернету).

Результатами дослідження з питань використання інформаційно-комп'ютерних технологій під час занять є розробка навчально-методичного забезпечення, яке здійснюється у чотири етапи [1].

1 етап. Розробка методології створення та використання електронних курсів. На цьому етапі обираються програмні засоби для розв'язування задач сьогодення, створюється методологія та методика розробки тестів (навчаючих, тестів досягнень, тематичних та підсумкових), програмна підтримка всіх етапів розробки та використання комп'ютерних тестів, створюється електронна база тестів тематичного контролю з предметів.

2 етап. Розробка зразків електронних курсів.

На цьому етапі необхідна підтримка творчого пошуку викладачів та студентів, а також підготовка та перепідготовка в галузі ІКТ, забезпечення необхідними технічними засобами ІКТ, літературою, професійним програмним забезпеченням. Задачею цього етапу є розробка тестів, електронних курсів та освітніх сайтів з базових предметів (в ідеалі — у результаті цієї роботи на кожній кафедрі навчального закладу має бути розроблено принаймні один зразок тесту, електронного курсу та освітнього сайту).

Рекомендується (але не обов'язково) використання на навчальному сайті різних форм спілкування учасників освітнього процесу (форуми, чати, інтерактивні тести). Головна мета цього етапу — стимулювання творчого пошуку ефективних форм використання ІКТ у навчально-виховному процесі. Робота майстерень спрямована на розкриття викладачами технічних можливостей ІКТ в освіті, поширення технологій розробки навчальних матеріалів в електронній формі, використання ІКТ та розробку макетів навчально-методичних матеріалів.

3 етап. Підготовка електронних курсів з усіх предметів.

Після того, як на кожній кафедрі будуть розроблені зразки електронних курсів, планується зобов'язати кожного викладача розробити комп'ютерні варіанти своїх навчальних курсів.

4 етап. Комплексна інформатизація навчального процесу.

Мета цього процесу — об'єднання людей у єдиний інформаційний простір, у якому кожна людина — особистість, яка має можливості спілкування з іншою особистістю окремо або у будь-яких соціумах, яка має можливість використовувати всю інформацію, накопичену людством. Цей етап розвитку людства буде наступним за інформаційним — це буде вік освітній. Освіта упродовж усього життя, освіта, у якій кожна особистість є одночасно і вчителем, і студентом.

В ідеальному варіанті, за умови розв'язання вище названих задач, саме час розпочати впровадження дистанційного навчання на основі засобів телекомунікацій. Гнучке дистанційне навчання на основі телекомунікацій - це комплекс освітніх послуг (навчальний матеріал, технології, консультації, перевірка знань тощо), що надаються учням за допомогою спеціалізованого телекомунікаційного інформаційно-навчального середовища, в основі яких лежить методологія, що націлена на індивідуальну (не залежну від місця та часу) роботу

учнів зі спеціальним образом структурованим навчальним матеріалом, з різним ступенем спілкування з віддаленими експертами, викладачами та студентами [3].

Існує два протилежні підходи, які виникають при проектуванні дистанційних навчальних курсів:

– Орієнтований на викладача. Домінуючою точкою зору був традиційний підхід до обробки інформації, що ґрунтується на принципі виконання комп'ютером формальних дій над символами. Ключовим принципом є те, що вчитель може передати основну інформацію студентам через зовнішнє подання. Він представляє теоретичну ідею як конкретний образ і потім подає цей образ на розгляд учневі, використовуючи певний навчальний засіб. Учень, в свою чергу, приймає, розшифровує і зберігає цей образ. Потім учень обробляє його і використовує, щоб набути нові знання, залежно від його власної бази знань і здібностей.

– Орієнтований на учня. Альтернативний підхід базується на конструктивних принципах, в яких учень активно створює базу знань за допомогою взаємодії з матеріалом, що вивчається. Це є основою як для ситуативного пізнання, так і проблемно-орієнтованого навчання. Відповідно до цієї точки зору як соціальна, так і фізична взаємодія вступають в етап визначення проблеми і знаходження її розв'язання. Інформація, яка вивчається, її символічний опис не вирішуються поза задачею чи питанням, що розв'язуються, та висновків, що витікають з цього процесу.

Хоча ці дві теорії повністю відрізняються за своєю природою, ефективна розробка навчального курсу звичайно починається з емпіричних знань: об'єктів, подій і практики, які відображають щоденне оточення передбачуваних учнів. Тоді за допомогою непохитного теоретичного ґрунту вони формують навички, які дають учням можливість отримати відповідні нові знання через взаємодію (інтерактивність) з навчальним матеріалом. Викладач отримує нову роль в освітньому процесі. Зробивши найефективніший вибір телекомунікаційних засобів навчання, він зустрічається віч-на-віч зі своїми дистанційними студентами і тепер стає наставником учнів, а не тільки передавачем визначеної інформації. Процес навчання являє собою побудову знань у процесі взаємодії педагога і студента. Системи дистанційної освіти в даний момент мають дуже високу ступінь взаємодії між викладачем і студентом. Дистанційне навчання дозволяє студентам почути і, можливо, побачити викладача, також дозволяє викладачам реагувати на їхні коментарі і запити. Більш того, можуть бути сформовані віртуальні навчальні об'єднання, в яких студенти і дослідники всього світу, які займаються одними і тими ж проблемами або належать до однієї навчальної групи, можуть контактувати один з одним в будь-який момент дня або ночі, щоб ділитися результатами спостережень, інформацією і досвідом один з одним.

Виходячи з аналізу опрацьованого теоретичного матеріалу і вивченого досвіду, перед нами постає формулювання конкретного завдання, що має практичне значення в процесі інформатизації системи освіти. Це побудова послідовності розробки дистанційного курсу.

Можна виділити таку модель розробки дистанційного курсу.

Модель розробки курсу групою фахівців - проект on-line курсу вимагає або велику кількість людей, які виконують певні обов'язки або декількох, які протягом процесу займають декілька посад. Далі виділені необхідні посади:

Викладач/Розробник - Ця особа визначає як курс повинний функціонувати для найбільш ефективного навчання та задоволення учнів та інших учасників навчального процесу від участі в on-line сесіях. Цей фахівець здійснює проектування курсу, керівництво його розробкою та регулювання під час проведення навчання.

Системний адміністратор/Працівник технічної підтримки - Ця особа відповідальна за підтримку і розширення середовища комп'ютерного спілкування. Проводить індивідуальну допомогу з оволодіння комп'ютерними ресурсами, встановлює загальні області комп'ютерних конференцій, реєструє користувачів системи і визначає ступінь їх доступу.

Викладач/Куратор - Ця особа розробляє технічну підтримку, навчальні матеріали і може проводити семінари для студентів в усіх аспектах навчання і вивчення в on-line режимі. Це передбачає доступ в систему, розподілення навчальних завдань, обробку повідомлень і

корегування файлів, що містять навчальну інформацію, яка потребує оновлення, управляє повсякденними on-line дискусіями, керує всіма навчальними завданнями курсу і оцінює результати роботи студентів. Щоб працювати ефективно в будь-якому середовищі, ця особа повинна розуміти це середовище, бути спроможною заохотити ефективне спілкування і навчання і виконати різні on-line завдання.

З проаналізованого матеріалу витікає, що при розробці дистанційних навчальних програм часто використовуються різноманітні підходи до проектування навчальної системи. Ці підходи, що базуються на біхевіористичній психології, включають такі стадії проектування:

- аналіз потреб;
- управління проектом;
- аналіз змісту навчального матеріалу;
- аналіз майбутньої аудиторії;
- постановка задач;
- проведення оцінювання;
- вибір педагогічної стратегії;
- вибір навчальних засобів.

Виконуючи ці етапи, розробляється навчальний і додатковий матеріали, а потім проводиться навчання за розробленим курсом і одночасно помодульна та комплексна оцінки. На цьому етапі основною задачею є визначення того, що має бути вивчено учнем, найбільш продуктивні і ефективні способи навчання та проектування дистанційного курсу, що відповідає цим потребам.

На противагу, проектувальники дистанційних курсів, що дотримуються гуманістично-психологічної схеми, покладаються на те, що дорослі студенти самі можуть найкраще визначити свої навчальні потреби, задачі, стратегії, ресурси та засоби оцінювання. Хоча, можливо, не слід опиратися на те, що самовизначення є автоматично провідною рисою всіх дорослих людей, але чітка потреба в дистанційному навчанні створює сприятливі умови для взаємозв'язку між учнями та самовідповідальності за навчання.

Цей підхід до розробки курсу підтримує прагнення у „дорослих учнів” до самовизначення в ході навчального процесу, покладаючись на їхній досвід, витримку та інтерес. Він також дає можливість учням застосовувати будь-які знання та уміння, що вони набули для вирішення власних проблем та практичних задач.

Фактично, одним із привабливих моментів дистанційного навчання з використання глобальних комп'ютерних мереж (Інтернет) є забезпечення навчального середовища, яке більш відкрите, повне та орієнтоване на колективне навчання, ніж у випадку традиційного кореспондентського (заочного) навчання, коли використовуються друковані матеріали, аудіо чи відео касети, локальні комп'ютерні навчальні програми або інтерактивні відеодиски. Середовище, що базується на комп'ютерних комунікаціях, заохочує до співробітництва студентів та педагогів для досягнення індивідуальних цілей, що постійно виникають у ході навчання, та відображення й обговорення пов'язаних з ними досвіду та проблем.

Розглянемо приклад послідовності створення дистанційного курсу.

1. Визначається можливість використання друкованих матеріалів з предмету курсу, що є у наявності повністю або частково. Матеріал повинен бути адаптований для дистанційного навчання.

2. Дистанційний курс зазвичай містить такі елементи:

- можливість повтору чи вилучення розділів при необхідності;
- інформація про необхідні початкові знання і навички;
- інформація про те, що учні будуть здатні робити після вивчення матеріалу курсу;
- поради, як розподілити час, спланувати виконання завдань;
- взаємозв'язок між окремими частинами;
- тести і завдання;
- зворотній зв'язок після виконання тестів і завдань;

- самооцінювання наприкінці уроку;
- можливість брати участь в обговореннях.

3. Усі матеріали повинні бути розроблені так, щоб їх було легко читати. Доцільно дотримуватися подібної схеми заняття.

На початку:

Назва
План заняття
Понятійна карта
Список навчальних цілей заняття
Попередній тест чи завдання

Протягом:

Вступ
Зв'язок з іншими заняттями
Система нумерації
Навчання
Висновки

Після:

Тест і (чи) завдання
Глосарій
Література

4. Дотримуватися чіткої послідовності подачі матеріалу.

Вступ (зміст, автори, частини, час)

Вказівки студентам відносно того, що вони мають прочитати.

Завдання за прочитаним матеріалом.

Коментарі викладачів і подальші настанови студентам.

Тести для оцінювання учнів.

Способи самооцінювання.

Коментарі про наявні знання учнів.

Зв'язки з наступним розділом.

5. Наступний крок – проектування методичних матеріалів. Методичні матеріали допомагають учням навчатися. В дистанційній освіті вони повинні допомагати студентам, у яких виникають складності з навчанням. Методичні матеріали можуть включати пункти, подібні до наступних:

короткий виклад тем;

понятійні карти, що демонструють, як пов'язані основні теми й ідеї;

бібліографія;

як вивчати розділи – послідовно або пропускаючи деякі з них;

додаткові (текст, графіка, аудіо, відео і так далі) пояснення для важливих чи складних розділів;

локальні приклади чи навчання на прикладах;

аргументовані коментарі

питання і практичні завдання, що базуються на деяких частинах навчального матеріалу;

відповіді на завдання для самооцінювання;

рекомендації для практичної роботи чи експериментальних завдань;

питання для дискусій;

інструкції для виконання контрольних завдань.

Отже, методичні рекомендації повинні включати три основні пункти:

1) Настанови, як підходити до матеріалу.

2) Контрольні завдання для оцінки того, що студенти вивчили з матеріалів.

3) Поради, як отримати додаткову допомогу.

б. При вивченні навчальних матеріалів часто виникає потреба в більш поглиблених (додаткових матеріалах).

Ціль додаткових матеріалів - поглибити і доповнити основну інформацію. З додаткових матеріалів студент може вивчити більше цікавого відповідно до тем. У цьому випадку додаткові матеріали можуть бути каталізатором для майбутнього навчання. Необхідно знайти шляхи мотивування студентського бажання вчитися, пропонувати не тільки поставку навчальних матеріалів, але і доступ до них.

Якщо вирішено, що у вивченні даного курсу додатковий матеріал необхідний, то його слід проаналізувати за наступними критеріями:

Яке співвідношення між основним матеріалом і додатковим?

Наскільки доцільний цей матеріал для студента?

Яку цінність ця додаткова інформація має для студентів?

Спроекований електронний курс має бути доступний широкому колу користувачів.

Існують такі технології поставки дистанційного курсу, як: 1) через електронну пошту (розсилка друкованих матеріалів через пошту студентам, що працюють у режимі самонавчання, для того щоб вони мали змогу виконати завдання, які ґрунтуються на використанні друкованих матеріалів. Звичайно, тоді студент посилає матеріали назад до викладача через пошту, викладач їх переглядає і здійснює зворотній зв'язок. (Частіше поштою); 2) використання технології комп'ютерних конференцій (комп'ютерні конференції дозволяють групі людей проводити дискусії на відстані з використанням комп'ютерних мереж. Члени групи можуть використовувати системи відсилання повідомлень для всієї групи, і диспути в такому разі можуть продовжуватись деякий час. Це дуже схоже на електронну пошту, крім того, шляхи організації повідомлень дозволяють простіше слідкувати за ідеєю дискусії між членами групи); 3) технології WWW (зараз спостерігається збільшення кількості курсів, що пропонуються повністю через Інтернет і більш специфічно – тільки через WWW сторінки. WWW - це сукупність стандартних протоколів розсилки для доступу до інформації в Інтернет. Ці стандартні протоколи визначають специфічний вигляд інформації). Використання WWW серверів як платформи для поставки дозволяє:

- представляти навчальні матеріали у вигляді гіпертексту;
- використовувати встроєні мультимедійні засоби;
- забезпечувати інтерактивність протягом on-line навчального процесу.

З усього вище сказаного можна сформулювати висновок: створення належних умов для використання комп'ютерних технологій в навчальному процесі, розробка навчально-методичного забезпечення (включаючи дистанційні курси, створені в належній послідовності) є першочерговими умовами повної інформатизації навчального процесу в системі освіти. Проте не слід забувати про можливість появи невідповідності між якістю та доступністю освіти. З цього випливає перспектива дослідження важливої проблеми відволікання від головної мети системи освіти – забезпечення якості освіти. Використання інформаційно-комунікаційних технологій вимагає ретельного аналізу процесу на всіх етапах з метою запобігання появі принципового протиріччя між якістю і доступністю освіти.

Література

1. Євдокимов В., Раков С. Педагогічний потенціал Multi-Media- технологій (Multimedia-лекція) // Новий колегіум. — 2001. — №4.
2. Прокопенко І.Ф., Биков В.Ю., Раков С.А. До питання інформатизації вищих педагогічних навчальних закладів // Комп'ютер у школі та сім'ї. — 2002. — №4. — С. 8—13.
3. <http://boy.dlab.kiev.ua/prj/kursprj/>
4. <http://scholar.urc.ac.ni/ped-journal/numem4/pedag/tsil3.html>
5. www.asymetrix.com/producis/insintcor.html
6. www.studium.spb.ru/siort.ptip4

Резюме

В статье анализируется процесс информатизации системы образования, который включает в себя обеспечение технических условий для использования информационно-компьютерных технологий, разработку учебно-методического обеспечения, неотъемлемой частью которого является последовательность разработки дистанционных курсов.

Ключевые слова: информатизация, информационно-компьютерные технологии, учебно-методическое обеспечение, дистанционное обучение на основе телекоммуникаций, дистанционный курс.

Summary

In article the process of informatization of educational system is analyzed which includes maintenance of specifications for use of information-computer technologies, development of scholastic-methodical maintenance. Its important part is the sequence of development of remote rates.

Key words: informatization, information-computer technologies, scholastic-methodical maintenance, remote training on the basis of telecommunications, remote rate.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Бережинська Т.В.** - аспірант інституту педагогіки АПН України, м. Київ.
2. **Вашуленко О.В.** - аспірант Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України.
3. **Воїтельова Г.О.** - кандидат педагогічних наук, доцент Глухівського державного педагогічного університету.
4. **Гілязетдінова Н.В.** - вчитель музики Глухівської загальноосвітньої школи I – III ступенів №6.
5. **Гриневич В.Й.** – доцент, завідувач кафедри української літератури Глухівського державного педагогічного університету.
6. **Демченко О.П.** – викладач Барського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. Михайла Грушевського.
7. **Захарова Н.М.** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкового навчання Глухівського державного педагогічного університету.
8. **Іванова Т.А.** - учитель хімії Слов'янського педагогічного ліцею.
9. **Іващенко М.В.** – асистент кафедри педагогіки Глухівського державного педагогічного університету.
10. **Іващенко С.Г.** – викладач Путивльського педагогічного коледжу.
11. **Криворучко О.В.** - учитель початкових класів загальноосвітньої школи I-III ступенів с. Слоута Глухівського району.
12. **Кочерга О.М.** - викладач-методист Прилуцького педагогічного училища ім. І.Я.Франка.
13. **Лопухівська А.В.** - кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії сільської школи Інституту педагогіки АПН України.
14. **Люлька Л.С.** – заступник директора з навчальної роботи, викладач-методист Прилуцького педагогічного училища ім. І.Я.Франка.
15. **Манжелій Н.М.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г.Короленка.
16. **Машкіна Л.А.** - кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з педагогічної практики Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту.
17. **Мосіяшенко В.А.** - доцент кафедри педагогіки Глухівського державного педагогічного університету.
18. **Осадчий С.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Глухівського державного педагогічного університету.
19. **Ростовська Ю.О.** – аспірант Національного педагогічного університету ім. М.Драгоманова.
20. **Ростовський О.Я.** - доктор педагогічних наук, професор кафедри музичної педагогіки Ніжинського педагогічного університету ім. М.Гоголя.
21. **Сидоренко В.К.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри трудового навчання та креслення Національного педагогічного університету ім. М.Драгоманова, член-кореспондент АПН України.

22. **Стешенко В.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент, зав. кафедри Педагогіки і методики технологічної підготовки Слов'янського державного педагогічного університету.
23. **Титаренко Л.І.** - кандидат педагогічних наук, доцент Харківського педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди.
24. **Тишик О.А.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної творчості Глухівського державного педагогічного університету.
25. **Трубачева С.Е.** – кандидат педагогічних наук, завідувач лабораторією дидактики Інституту педагогіки АПН України.
26. **Тюльпа Т.М.** – ст. викладач кафедри педагогічної творчості Глухівського державного педагогічного університету.
27. **Федорова Л.Г.** – асистент кафедри педагогіки Глухівського державного педагогічного університету.
28. **Федорчук В.В.** - кандидат педагогічних наук, ст. викладач кафедри педагогіки і методики початкового навчання та образотворчого мистецтва Кам'янець-Подільського державного університету.
29. **Харламенко В.Б.** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Глухівського державного педагогічного університету.
30. **Хлєбникова Л.О.** - кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту проблем виховання АПН України, м. Київ.
31. **Хоменко З.В.** – ст. викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського педагогічного університету ім. М.Гоголя.
32. **Чернушенко Н.М.** - кандидат філологічних наук, доцент Харківського державного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди.
33. **Шик М.П.** - заступник директора з навчальної роботи Севастопольського індустріально-педагогічного коледжу.
34. **Ягунець Ю.І.** – ст. викладач кафедри машинознавства і основ виробництва Слов'янського державного педагогічного університету.
35. **Янциур М.С.** - кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри професійної педагогіки і трудової підготовки Рівненського державного гуманітарного університету.
36. **Яцук І.П.** - кандидат педагогічних наук, заступник декана факультету початкового навчання Хмельницького гуманітарно-педагогічний інституту.

Зміст

Ростовський О.Я. ПРОБЛЕМА МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ПЕРЕОРІЄНТАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	3
Янцур М.С. РЕАЛІЗАЦІЯ ВЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ.....	6
Ящук І.П. УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА	13
Федорчук В.В. ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ.....	16
Хлєбникова Л.О. СИСТЕМА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У СІЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ	19
Машкіна Л.А. ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА У СИСТЕМІ СТУПЕНЕВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	25
Лопухівська А.В. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В СІЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ.....	30
Манжелій Н.М. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНОЮ І ПОЧАТКОВОЮ ЛАНКАМИ ОСВІТИ.....	34
Трубачева С.Е. РОЛЬ КОМПЛЕКСНОГО РОЗУМІННЯ ПОНЯТТЯ “ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ” У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ.....	36
Титаренко Л.І. УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	39
Чернушенко Н.М. ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УКРАЇНСЬКИХ ВИХОВНИХ ТРАДИЦІЯХ В ПОЗААУДИТОРНИЙ ЧАС.....	43
Шик М.П. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ.....	46
Демченко О.П. ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ДОСВІД ДЕФІНІТИВНОГО АНАЛІЗУ.....	51
Кочерга О.М. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ.....	55
Криворучко О.В. ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ І РОЗВИТКУ ШЕСТИЛІТОК	59
Бережинська Т.В. ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	62
Люлька Л.С. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ У СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ.....	65
Мосіяшенко В.А., Гриневиц В.Й. ІДЕЇ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ПОЧАТКОВОЇ НАРОДНОЇ ШКОЛИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ К.Д.УШІНСЬКОГО	71
Тишик О.А. ВНЕСОК ГУБЕРНСЬКИХ І ПОВІТОВИХ ЗЕМСТВ, ГРОМАДСЬКИХ СПІЛОК ТА ТОВАРИСТВ У РОЗВИТОК ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ СТ.)	75
Вашуленко О.В. ПОВТОРЕННЯ ЯК НЕВІД’ЄМНА СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ.....	79
Воїтелєва Г.О. ДОСВІД РОСІЇ ПО ЗАЛУЧЕННЮ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО БІЗНЕСУ	83
Ростовська Ю.О. КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНИХ ПЕРЕКОНАНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	86
Іващенко С.Г. РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ.....	90
Захарова Н.М. ВАЖЛИВІ АСПЕКТИ РОЗРОБКИ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТНОЇ ПАРАДИГМИ.....	95

Федорова Л.Г. ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	98
Хоменко З.В. ОРГАНІЗАЦІЯ ХОРМЕЙСТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В ПЕРІОД ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В ШКОЛІ.....	103
Гілязетдінова Н.В. РИТМІЧНЕ ВИХОВАННЯ НА УРОКАХ МУЗИКИ	104
Харламенко В.Б. УМОВИ ТА КРИТЕРІЇ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	108
Сидоренко В.К., Ягупець Ю.І. КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ НАОЧНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	111
Стешенко В.В., Іванова Т.А. ЛІЦЕЙ ЯК ДОСЛІДНА ЛАБОРАТОРІЯ ПОШУКУ НОВИХ ФОРМ ОСВІТИ.....	117
Тюльпа Т.М. ПРОБЛЕМА МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ К.СТЕЦЕНКА	120
Осадчий С.В., Івашенко М.В. ІНФОРМАТИЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	123

ПАМ'ЯТКА АВТОРОВІ

Збірник наукових праць “Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки” друкує статті з питань теорії педагогіки, дидактики, методики і технології навчання, виховання, експериментальної роботи в навчальних закладах, з питань професійної освіти, історії педагогіки та освіти, зарубіжної педагогіки тощо.

До редколегії збірника надсилаються такі матеріали:

- 1) стаття у відповідності з наведеними нижче вимогами;
- 2) відомості про автора(ів) (прізвище, ім'я, по батькові, місце роботи, посада, науковий ступінь, вчене звання, домашня адреса, телефон);
- 3) витяг із засідання кафедри або лабораторії про рекомендацію статті до друку;
- 4) рецензія на статтю доктора чи кандидата педагогічних наук відповідним чином підписана і завірена;
- 5) лист-клопотання від організації, де працює автор(и), підписаний першою особою установи і завірений гербовою печаткою;
- 6) чистий конверт для листування з редколегією.

Всі матеріали подаються на дискеті 3,5" і видрукованими на папері формату А4 та пересилаються в конверті формату А4.

Стаття повинна відповідати тематиці збірника наукових праць, що відображається у постановленому зверху зліва УДК (УДК нашого збірника 370, 371, 372, 373, 374, 376, 378, 379), і сучасному стану науки, бути літературно опрацьованою. Вона **повинна мати такі необхідні елементи**: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття; формулювання цілей статті; виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Література (не менше 3 літературних джерел). У посиланні на використані джерела зазначається їх порядковий номер у списку літератури та сторінка, які проставляються у квадратних дужках (наприклад: [5,28]). Бібліографія складається в алфавітному порядку згідно з вимогами Держстандарту з обов'язковим зазначенням кількості сторінок книг, статей. *Статті без бібліографії редакцією не приймаються.* Резюме і ключові слова (українською мовою, після заголовка статті перед вступом; російською та англійською мовами, наприкінці статті – після списку літературних джерел). Стаття повинна бути набрана в текстовому редакторі MS Word 97 шрифтом 12, Times New Roman через одинарний інтервал без табуляцій і переносів. Параметри сторінки: поле зверху - 2,0 см, знизу – 2,0 см, зліва - 2,0 см, справа – 2,0 см. По тексту використовуються заокруглені дужки. Автор статті відповідає за правильність і вірогідність поданого матеріалу, за правильне цитування джерел та посилання на них, що він стверджує своїм підписом на звороті останньої сторінки, вказавши: **вичитано, вивірено, відредаговано, дата, підпис.** Загальна кількість ілюстрацій (креслень, фотокопій, графіків., малюнків, штрихових ескізів тощо), таблиць не повинна перевищувати п'яти (ілюстрації і таблиці входять до загального обсягу статті). Таблиці та ілюстрації повинні бути підписані та пронумеровані, всі елементи окремої ілюстрації повинні бути згруповані в один об'єкт, якщо вони зроблені як малюнок MS Word. Обсяг статті - від 12 000 до 24 000 знаків (до 0,6 ум. друк, арк.).

Статті, подані з порушенням вказаних вимог,

РЕДАКЦІЯ НЕ РОЗГЛЯДАТИМЕ!

Наукове видання

ВІСНИК
Глухівського державного педагогічного університету
СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 5

Відповідальний за підготовку збірника до видання Зінченко В.П.
Комп'ютерна верстка, технічне редагування
Дедушкіної О.В., Гавриленка О.Г.
Дизайн обкладинки Кримова Д.В.

Підп. до друку 15.11.2004. Формат 60×84 1/8. Гарнітура Таймс.
Папір ксероксний. Умов. друк. арк. 15,69. Умов. фарб.-відб. 15,69.
Облік.-вид арк. 11,63. Тираж 120 прим. Замовлення № 912.
Віддруковано на різнографі.
Редакційно-видавничий відділ
Глухівського державного педагогічного університету.
41400, м. Глухів, Сумська обл., вул. Києво-Московська, 24,
тел/факс (05444) 2-33-06.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
(серія ДК №678) від 19.11.2001 р.

ISBN 966-7763-64-1

УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379

ББК 74.58
В - 53