

ISSN 2074-8167

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна
Харківський гуманітарно-педагогічний інститут

НАУКОВІ ЗАПИСКИ КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ

Випуск XXVIII

Частина 1

Засновані у 1996 р.

Харків
2012

Затверджено до друку рішенням Вченої ради
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(протокол № 3 від 24.02.2012 р.)

До збірника включено статті, які об'єднує тема виховання як засобу досягнення гармонії і злагоді особистості з довкіллям. Дослідження спираються на культурологічну ідею, що означає розкриття закономірностей освіти через аналіз впливу різних видів культури, мистецтва, мови на вдосконалення морально-духовного розвитку особистості, зміцнення здоров'я та забезпечення активного довголіття через постійний пошук умов злагоди, гармонії студентів, учнів, співробітників на засадах співробітництва. Соціальна ідея та особистісна культура розглядаються з погляду підготовки вихованця до адекватного вибору поведінки та успішної діяльності.

Редакційна колегія:

Нечепоренко Л.С. – докт. пед. наук, заслужений професор Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, лауреат міжнародної премії з педагогіки (головний редактор);

Пасинок В.Г. – докт. пед. наук, проф., декан факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна;

Міхільов О.Д. – докт. філол. наук, проф., зав. кафедрою зарубіжної літератури Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, академік АН ВШ України;

Микитюк О.М. – докт. пед. наук, проф., заслужений працівник народної освіти України, проректор з наукової роботи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди;

Пономарьова Г.Ф. – канд. пед. наук, проф., академік Міжнародної академії наук педагогічної освіти, заслужений працівник народної освіти України, ректор Харківського гуманітарно-педагогічного інституту, відповідальний секретар;

Сущенко Т.І. – докт. пед. наук, проф. кафедри управління навчальними закладами та вищої школи Класичного приватного університету м. Запоріжжя;

Кондрашова Л.В. – докт. пед. наук, проф., проректор Криворізького педагогічного університету.

Адреса редакційної колегії:

61077, Україна, м. Харків, пл. Свободи, 4
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
Кафедра педагогіки. Тел. (057) 707-51-78 к. 6-78
staff@univer.kharkov.ua

Статті прорецензовано

Свідectво про державну реєстрацію ХК № 34 від 27.06.2001

© Харківський національний університет
ім. В.Н. Каразіна, оформлення, 2012

© Харківський гуманітарно-педагогічний
інститут, оформлення, 2012

ЗМІСТ

Нечепоренко Л.С.

ПЕДАГОГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ІМЕНІ В ПРОЦЕСІ СПІЛКУВАННЯ	8
---	---

Бабічева М.Г., Степенко О.Г.

ІНТЕРАКТИВНІ ФОРМИ РОБОТИ В УМОВАХ КОМУНІКАТИВНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	17
--	----

Баранник Н.О.

ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИКИ – ЗАПОРУКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ	23
---	----

Варганич Г.О.

СПІВОЧА ДІЯЛЬНІСТЬ – ВАЖЛИВИЙ ЗАСІБ ДУХОВНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ	31
---	----

Вовк В.П.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	37
---	----

Воронцова І.А., Влащенко С.В., Саїдахмедова Н.Б.

РОЗШИРЕННЯ МЕРЕЖІ ПРИРОДНО-ЗАПОВІДНИХ ОБ'ЄКТІВ У ХАРКІВСЬКІЙ ОБЛАСТІ З МЕТОЮ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ	45
--	----

Гавва В.В., Аргунова Н.Н.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ	52
--	----

<i>Денисова Н.В.</i> ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА В СИСТЕМІ СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	59
<i>Дудчак Г.І.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРІВНИЦТВА САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ	65
<i>Лініцька Н.С.</i> АСИСТЕНТСЬКА ПРАКТИКА ЯК РІЗНОВИД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ФАКУЛЬТЕТУ МИСТЕЦТВ	72
<i>Казакова Н.В.</i> КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ	78
<i>Канюка Ю.В.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ЭТАПОВ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ХИМИИ	84
<i>Кашиперський В.П.</i> ОСОБИСТІСНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ПІДГОТОВКОЮ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У ВИЩОМУ МИСТЕЦЬКОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	91
<i>Кащук А.О.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ УПРАВЛІННЯ У КЕРІВНИЦТВІ ПРАКТИЧНОЮ ПІДГОТОВКОЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	97

<i>Комарова И.А.</i> ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ	103
<i>Кришук Б.С.</i> РОЛЬ ТОВАРИСТВА «ПРОСВІТА» У СТАНОВЛЕННІ ТА РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ НА ПОДІЛЛІ (ПЕРША ЧВЕРТЬ ХХ СТОЛІТТЯ)	111
<i>Лукашова О.В., Попова Е.А., Филатова Е.В.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ – ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА	120
<i>Машкіна Л.А.</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ	129
<i>Молчанюк О.В., Вербенець Т.П.</i> ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ПРОЦЕСІ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	137
<i>Моцна Т.А.</i> СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	143
<i>Непомняща Г.І.</i> ІНТЕГРАЦІЯ МАТЕМАТИЧНИХ І МЕТОДИЧНИХ ЗНАНЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	149

Огородник Л.М.

РОЛЬ І МІСЦЕ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
У СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ 157

Онiпко В.В.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ДО РОБОТИ
В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ 164

Попова В.Л.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ
ВИХОВАТЕЛІВ НА ЛІТНІХ ДИТЯЧИХ
МАЙДАНЧИКАХ (ПОЧАТОК ХХ ст.) 171

Проценко І.І.

ЕВРИСТИЧНА ДІАЛОГОВА ВЗАЄМОДІЯ В НАВЧАННІ
СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ 179

Савiцька Г.І.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ПРАКТИКИ З ДОДАТКОВОЇ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ
„ВИХОВАТЕЛЬ ЛОГОПЕДИЧНИХ ГРУП” (НА ПРИКЛАДІ
РОБОТИ ФАКУЛЬТЕТУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
АКАДЕМІЇ) 188

Севаст'янова О.М.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ
КРИЗЬ ПРИЗМУ СУЧАСНОСТІ 195

Скальська О.В.

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ РОЗДАВАЛЬНИХ
ДОДАТКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ НА УРОКАХ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 202

<i>Соболева С.М.</i> ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЇХ РОЛЬ У ПРОЦЕСІ ПРАКТИЧНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	210
<i>Суховірський О.В.</i> АНАЛІЗ ПОМИЛОК ПРИ СТВОРЕННІ КОНСПЕКТІВ УРОКІВ КУРСУ «СХОДИНКИ ДО ІНФОРМАТИКИ»	216
<i>Уйсімбаєва Н.В.</i> ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА	223
<i>Шевчук О.О.</i> ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	229
<i>Шквир О.Л.</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	236
НАШІ АВТОРИ	244

УДК 378

ПЕДАГОГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ІМЕНІ В ПРОЦЕСІ СПІЛКУВАННЯ

Нечепоренко Л.С.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

В статті піднімається питання про значення імені, по-батькові, прізвища в процесі спілкування. Звертається увага на позитивний виховний вплив називання імені співрозмовника що виокремлює індивідуальність та справляє позитивний вплив якщо воно вимовляється з почуттям поваги, зацікавленості, довіри та визнання заслуг співрозмовника.

Ключові слова: ім'я, індивідуальність, взаємопорозуміння, повага, успішність.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ИМЕНИ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕНИЯ

Нечепоренко Л.С.

В статье поднимается вопрос о значении обращения к собеседнику по имени, отчеству или фамилии в процессе общения. Отмечается положительное влияние обращения по имени на решение поднимаемых проблем. При условии положительного отношения к собеседнику.

Ключевые слова: имя, индивидуальность, взаимопонимание, уважение, успешность.

PEDAGOGICAL MEANING OF THE PERSON'S NAME IN THE PROCESS OS COMUNICATION

Necheporenko L.S.

The article runs over the question of the pedagogical meaning of the person's name, surname or patronymic in the process of communication. There is a positive impact of naming the person by his/her name on solving different problems, provided the positive attitude to the interlocutor.

Key words: the name, personality, understanding, respect and success.

Популярні автори з проблеми усного спілкування Д. Карнегі дійшли висновку про те, що співрозмовник переживає найвищу насолоду тоді, коли чує звуки власного імені свого. Ознакою високої культури міжособистісних відношень є звернення співрозмовників один до одного по імені (а якщо офіційні стосунки чи старшого й молодшого – то ще й по-батькові).

Російський філософ О.Ф. Лосєв кілька десятиліть свого життя присвятив з'ясуванню сутності імені в його співставленні і єдності з самим собою, зі світом, з Космосом, з сутністю реального. Він говорить, що : «чтобы хоть как-нибудь быть определенно и действительно, необходимо отличаться от иного. Если нет отличия – все расплывается в беспредельность и теряет определенный смысл» [1, с. 151]. І далі: «Я утверждаю, что имя вещи, или сущности есть САМА ВЕЩЬ, сущность, хотя и ОТЛИЧНО от нее; что имя предмета неотделимо от самого предмета, хотя и ОТЛИЧНОГО от него; что имя сущности есть смысловая энергия сущности» [1, с. 156].

Мова йде про те, що ім'я, назва десь спрацьовує не просто і не тільки для того, щоб визначити іменем різницю, окремість, індивідуальність людини, але про те, що ім'я несе різного рівня навантаження: емоційні, смислові, моральні. Звук імені не є байдужим не тільки щодо самого носія, але й того, хто іменує, хто слухає. Ця проблема стоїть у тісній шерензі тих питань, які допомагають людині зрозуміти саму себе й зрозуміти співрозмовника через звучання його голосу, через який передається настрій, намір, бажання...

Наші педагогічні спостереження за процесом мовлення засвідчують цікаві позитивні впливи реального імені на реального слухача. Справа в тому, що в будь-якому слові, адресованому до самого себе чи до співрозмовника, вже містяться певна таїна і свій завжди окремий смисл, бо розкривається він і стає явним тільки в самому процесі спілкування з іншими людьми. І як засвідчує О.Ф. Лосєв, слово є носієм певної інформації про індивідуальність, про її потаємні глибини, можливості й наміри. [1, с. 642]

Живе слово, що озвучується при спілкуванні, через сам звук несе не тільки певну інформацію «але й відповідне ставлення до нього». Але якщо просто до слова – назви про нейтральні предмети та реаль-

ні процеси додається ще й ім'я партнера, то і ВСЯ Інформація набуває зовсім нового звучання і значення.

По-перше, це поглиблює інтерес до теми обговорення.

По-друге, пробуджує готовність до позитивного розв'язання переважної більшості завдань.

По-третє, залишає бажання знову включатись у спільну діяльність.

Знову, звертаючись до капітального дослідження О.Ф. Лосева, знаходимо таку оцінку значення імені: «Имя предмета арена встречи воопринимаящего и воспринимаемого, вернее, познающего и познаваемого. В имени – какое-то интимное ЕДИНСТВО разъятых сфер бытия; единство, приводящее к совместной жизни их в одном целом, уже не просто «субъективном» или просто «объективном» сознании. Имя предмета есть цельный организм его жизни в иной жизни, когда последняя общается с жизнью этого предмета и стремится перевоплотиться в нее и стать ею. Без слова и имени человек – вечный узник самого себя, по существу и принципиально антисоциален, необщителен, несоборен и, следовательно, также и не индивидуален, не сущий, он – чисто животный организм или, если еще человек, умалишенный человек. Тайна: слова в том и заключается, что оно орудие общения с предметами и арена интимной и сознательной встречи с их внутренней жизнью» [1, с. 642]

Безмежна енергія міститься в слові-імені. На жаль, ще й на сьогодні педагоги, як і психологи, філологи не підійшли до його з'ясування і визначення як самої сутності, так і його впливу на людину. Деякі спостереження ведуться кафедрою педагогіки Харківського державного університету, харківським практичним психологом Б. Хігірем.

Ми опитали біля 300 студентів різних факультетів класичних і педагогічних університетів, (факультету іноземних мов, філологічного, механіко-математичного, історичного) на предмет з'ясування питання: яку форму звертання до себе вони вважають найбільш приємною: за прізвищем, по імені чи просто «ви». Переважна більшість студентів бажає, щоб викладач звертався до нього по імені (70–80 %). Двоє-трьох студентів із **100** мають велике задоволення чути звернення по імені й побатькові. Приблизно 18 % нічого не мають проти того, щоб їх називали

за прізвищем. Але невдоволеність і роздратованість викликає допущення плутанини, помилок при звертанні як по імені, так і за прізвищем. І вже зовсім негативне ставлення до процедури тривалого пошуку прізвища за журналом. Зовсім мала кількість студентів (1–2 %) допускає (не ображається), коли до них звертаються просто так: «Скажіть ви» чи. «Підійдіть ви». Цікаво, що учні, взагалі діти ставляться до озвучування свого імені, як до самого себе. Власне в бесідах з дітьми ми не відшукали жодного, хто хоч трохи був би незадоволений своїм іменем. Ім'я людини справді є суттєвою її ознакою. На питання, яка форма імені їм найбільш приємна, відповіді були такі:

85 % опитаних віддають перевагу зменшувальній формі;

12 % із числа опитаних згодні, щоб їх просто називали по імені;

3 % опитаних не надають якогось особливого значення імені.

Окремою і великою темою є проблема прізвища. Тут ми її не будемо особливо аналізувати. Вона вимагає спеціального вивчення. З погляду ж педагогічного, особистого чи професійного успіху можна констатувати, що дошкільників, школярів молодшого шкільного віку краще називати по імені. Звук імені завжди створює обстановку довіри, морально-естетичного порозуміння і задоволення і затишку. Відношення з щирістю, інтересом до дитини завжди пов'язуються зі звуками імені. В зв'язку з цим наше ставлення до факту називання по імені і за прізвищем ставиться в структуру феномену ефективності спілкування, самовираження, яке визначає саму техніку і технологію людських відношень. Правда, в точному розумінні слова поняття ні техніки, ні технології не може буквально мати місця в міжособистісних стосунках, тому що останні якнайближче стоять до мистецтва. Як немає двох однакових картин, навіть копій, зроблених однією й тією ж рукою художника, так і в педагогіці не зустрічається двох однакових ситуацій, які б можна було розв'язувати однаково. А тому поняття техніки спілкування і людських стосунків завжди розв'язуються по-своєму, по-різному.

Але повернемося знову до імені нашого співрозмовника. Воно, як і сама людина, кожним сприймається і для кожного звучить по-своєму. Нами з'ясовано кілька педагогічних правил, методику відкриття

яких ми розкриємо в іншій статті чи книзі. Щодо правил, то їх кілька. Розглянемо декілька з них.

Перше правило. Звук свого імені людина слухає з таємною надією бути відповідно прийнятою і бути цікавою особою для того, хто його промовляє. В зв'язку з цим необхідно в звертання по імені вкладати якомога більше щирості, поваги, інтересу, співчуття.

Друге правило. Якщо виникає сумнів щодо правильності імені, то краще називати за прізвищем. Але якщо і прізвище викликає вагання, то краще звернутися просто поглядом, або просто «ви». Помилки в імені дуже засмучують співрозмовника.

Третє правило. Позитивний, освітній ефект має інформація про сутність і значення імені. Скажімо: Петро – в перекладі означає «камінь», Софія – мудра, і т.д. В окремих випадках їх можна пояснити.

Четверте правило. Якщо вчитель або співрозмовник має намір підкреслити невдоволення чи заперечити щось, не вдаючись до прямого заперечення, то він звертається називаючи прізвище, або якесь нейтральне слово, типу: добродій, колега, друже.

П'яте правило. Ім'я, як і прізвище, не може використовуватись у критично-жартівливому тоні.

В деяких країнах зберігається традиція давати кілька імен, як, наприклад, Дарія-Софія-Анна чи. Жан-Жак і т. п. У нас дають єдине ім'я, яке й слід шанувати. За Конституцією кожна людина має право змінити ім'я, прізвище, по-батькові, хоч цим правом рідко в нашій державі користуються.

Цілком логічно виникає думка про те, що людина, одержавши відповідне ім'я від народження, не поспішає його змінювати з багатьох причин, і серед них як одна із головних: особистість звикає до свого імені, починає його сприймати майже як самого себе, або як елемент свого власного буття, або й просто ідентифікує свою постать з ним.

В останні роки з'явилися публікації, в яких є спроби переконати, що ім'я прямо впливає на характер людини, формує саму його долю. [3, с. 95]

Б. Хігір розширює значення Імені і пов'язує феномен називання (найменування) і з явищами часу, місця та його називання по-батькові. Щодо по-батькові, то в західних державах ним не користу-

ються взагалі. На Україні вважають, що звичай називати особу по імені й по-батькові прийшов до нас з Росії. Як правило, такими подвійними звертаннями називають людей поважних, особливо шанованих і літніх. В той же час філософія релігії і культових обрядів допускає звертання по імені до священиків: отче Олексію, наприклад. Є й така думка щодо вживання при імені співрозмовника ще й по-батькові: тут таке поєднання залишає гріхи не тільки присутнього, але й відсутніх батьків. Таке поєднання двох імен на саму особу справляє позитивне враження (втілює повагу, підкреслює достойність).

Якщо говорити про студентів, то на нашу думку, не варто їх називати по-батькові не тільки з огляду на гріхи предків, але й тому, що таке звертання може сприйматись як іронічне, несерйозне ставлення до юного співрозмовника.

Безумовно, що людина не може бути спеціалістом в усіх галузях гуманітарних наук. Але окремою інформацією, що впливає на загальний розвиток наукового світогляду людини, корисно володіти. На нашу думку, кожна особа мусить орієнтуватись у астрологічних, зодіакальних, економічних проблемах, які торкаються будь-якого виду діяльності, яка обрана нашим співрозмовником. Окремі прийоми, відступи, екскурси, спогади, експромти, які особа використовує під час спілкування, щоб переорієнтувати співрозмовника або збудити увагу, або переключити з одного виду діяльності на інший, або просто викликати інтерес до себе як особистості чи до тих прикладів (інформації), яку він подає слід сприймати позитивно. А ім'я людини – це певною мірою реально й об'єктивна, як правило, приємна характеристика індивідуума. То кожному й належить скористатись будь-якою цікавою інформацією, щоб розбудити приємні переживання, викликати зацікавленість і до себе, і до своєї долі, до навчання, до співрозмовника. Корисним є володіння інформацією про значення імені (називання людини) всім, але особливо корисним воно є для вчителя.

Це тільки прагматики можуть говорити, що школа мусить виконувати навчальний план, навчальні програми, затверджені Міністерством освіти. Насправді ж школа є таким осередком у суспільстві й такою кузницею, де куються не тільки знання, уміння учнів, формується світ-

огляд, поведінка, але й закладається сама доля кожного випускника й майбутнє суспільства,

В зв'язку з цим ми включили в наше дослідження про педагогічну майстерність учителя цілу низку надзвичайно тонких соціально-психологічних і екологічних та валеологічних питань, розв'язання яких позитивно впливає на формування глибокої особистісної культури особистості. Одним з них є розуміння феномена імені. В нашому дослідженні, присвяченому вихованню самого вчителя, в цьому зв'язку здійснювалась робота в трьох напрямках:

- ознайомлення з основними аспектами антропоніміки (науки про імена);
- пошук відповіді на питання, що означає своє власне ім'я;
- опанування методикою використання імені співрозмовника в різних ситуаціях навчально-виховної діяльності й у приватному житті.

Розв'язання таких трьох основних аспектів, на нашу думку, дає реальні знання про тему й моральну готовність адекватно діяти у відповідності до ситуації.

Шляхи постановки й розв'язання цього завдання пов'язується нами з здійсненням теоретичного й практичного навчання, освіти, самовиховання.

А провідною ідеєю комплексу завдань з проблеми імені є загально-визнане відкриття про те, як примусити учня, співрозмовника гаряче й щиро бажати якнайкраще опанувати знаннями, позитивним досвідом поведінки, взагалі сприйняти й оволодіти високими духовними цінностями минулого й сучасного, як дослухатись до співрозмовника (в сім'ї, в студентській групі, у товаристві друзів), якщо проявляєш до нього інтерес. А через звук почутого свого імені передається **також інформація** про цікавість до співбесідника.

Д. Карнегі висловлює таке переконання: щоб знайти щастя, треба навчитись **керувати своїми** думками. Щастя не залежить від зовнішніх умов. **Воно повною мірою** залежить від умов внутрішнього порядку **тієї особи, яка** шукає і чекає щастя. Таким чином, **проблема індивідуального** комфорту безпосередньо включає в себе **питання спілкування**, встановлення приємних стосунків, які б були бажаними для всіх і здійснювались би без напруги.

Питання спілкування, звертання один до одного по імені чи за прізвищем є елементом культури поведінки. Власне поведінка – це те, що проявляється в повсякденному житті. Цей аспект проблеми ще ніким не вивчався як з погляду загальної педагогіки, хоч як свідчить досвід школи й просто щоденної практики він не є другорядним, так і в контексті проблеми спілкування і пошуку щастя, хоч і є досить суттєвим. В структуру вимог культури поведінки входить і феномен імені: свого, своїх батьків, учнів, своїх колег.

Взагалі ніякого успіху в спілкуванні чи в роботі з людьми не можна домогтись, якщо ми будемо помилятись, називаючи співрозмовника чужим іменем, або взагалі не називати, а говорити: ви, ти, чи щось подібне. Спеціально для студентів і викладачів ми готуємо публікацію про імена та значення їх у житті окремої людини. Мабуть є потреба дати деякі відомості про те, яку інформацію варто подавати нашим вихованцям, кожній людині.

Якщо рухатись від стародавньої культури, то вже там, **як** пише О. Горбовський, пов'язували долю людини з її ім'ям, як і стан держави з її назвою. Ім'я, по-батькові, прізвище людини мають доленосний сенс, хоч ми часто і не сприймаємо всієї його глибини. Дійсно, одружуючись, молода жінка бере собі нове прізвище, прізвище чоловіка, що знаменує зовсім інший її сімейно-побутовий і соціальний стан.

Про спільність рис характерів і моральних якостей людей з одним і тим же ім'ям писали С.Р. Мінцлов, П. Флоренський, О. Лосев. Погоджуються з ними і наші сучасники: психолог О. Бодальов, медик П. Згонніков, практичний психолог Б. Хігір та ін. П. Флоренський у праці під назвою «Імена» пише, що ім'я людини, як найтонша її сутність, певною мірою визначає духовність його носія.

В 1986 році в газеті «За рубежом» (№ 39) друкувались цікаві матеріали, здобуті психіатрами США. Вони знайшли підтвердження тому, що люди з комічними іменами в чотири рази більше, ніж з звичайними, хворіють різними комплексами и розладами психіки. А діти, з яких часто насміхаються через незвичайність їхніх імен, з дитинства засвоюють позицію особи, що обороняється, що іноді призводить до розвитку агресивності. В цьому ж журналі є й відомості про школи, в

яких досить часто вчителі ставлять більш високі оцінки учням з одними іменами і більш низькі – з іншими.

Просто за іменем особи часто можна визначити його соціальний стан: національність, віросповідання, походження та ін. Іноді можна почути, що в імені звучить музика чи сум. Дійсно, є благозвучні поєднання фонем: ніжні, урочисті, або грубі, настирні. Перші створюють затишок, приємність, а інші вже самим своїм звучанням викликають роздратування. І якщо тисячі разів переживається роздратування при звуках окремих імен то це залишає і відповідне враження на тривалий час. Хоч і зміни тут теж можливі.

Але досі ми говорили про цілком об'єктивні дані щодо впливу імені на його носія. Ми ж досліджували питання впливу манери (тону, стилю, характеру звернення) називання учня по імені чи за прізвищем і дійшли висновку, що будь-яке ім'я через техніку й методику його називання може по-різному оцінюватись співрозмовником, викликати різну реакцію. В залежності від ситуації, поведінки учня, загального фону відношень у класі вчитель має кілька варіантів: назвати чи не назвати; за іменем чи за прізвищем; повним іменем (офіційним, паспортним) чи скороченим, приватно-домашнім. Всі ці та інші варіанти прийняті. Виключається начисто тільки грубий, знущально-іронічний тон, як і принизливе його озвучування.

На прискіпливі запитання скептиків про те, як все-таки, краще звертатись до учня, співрозмовника відповідь може бути-одна: завжди з довірою, приємно и поважно, з увагою і щирістю, з цікавістю і готовністю вислухати й допомогти.

Ім'я – це ментально-духовний елементу в постаті людини, а тому ним і користуватись слід м'яко, обережно, підкреслюючи увагу й задоволення від самого його промовляння.

Таким чином, наше дослідження розкриває позитивне значення знання культури мовлення, озвучування імені свого співрозмовника, учня, друга не тільки тому що «как аукнется так и откликнется», але й тому, що називання співрозмовника викликає його увагу, збуджує пізнавальний, особистісний інтерес до процесу спілкування, готовність до співпраці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лосев О.Ф. Бытие. Имя. Космос. – М.: «Мысль» Российский открытый университет, 1993, с. 642-696, с. 802- 880.
2. Нечепоренко Л.С. Твоя доля – в твоїх руках/ Педагогіка для всіх/ – Харків: ХДУ, 1995, 206 с.
3. Хигир Б. Как тебя зовут? – Харків: Паритет ЛТД, 1992, 95 с.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. Перевод с нем. – М.: Прогресс, 1990.

УДК 371.31:81'243(045)

ІНТЕРАКТИВНІ ФОРМИ РОБОТИ В УМОВАХ КОМУНІКАТИВНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Бабічева М.Г., Степенко О.Г.

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

В статті розглянуто проблеми використання інтерактивних форм роботи в умовах комунікативно-орієнтованого навчання, засоби реалізації методу проектів у процесі вивчення іноземної мови.

Ключові слова: інтерактивні форми роботи, особистісно-орієнтоване навчання, проектна робота, комунікативна взаємодія.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Бабичева М.Г., Степенко О.Г.

В статье рассматриваются проблемы использования интерактивных форм работы в условиях коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку.

Ключевые слова: интерактивные формы работы, личностно-ориентированный урок, проектная работа, коммуникативное взаимодействие.

INTERACTIVE FORMS OF WORK UNDER THE CONDITIONS OF COMMUNICATIVE-ORIENTED LEARNING OF FOREIGN LANGUAGE

Babicheva M.H., Stepenko O.H.

The problems of usage of interactive forms of work under the conditions of communicative-oriented learning are studied in the article, as well as means of realization of projects method in the process of learning of foreign language.

Key words: interactive forms of work, personally-oriented learning, project work, communicative interaction.

Постановка проблеми. На сьогодні проблема використання інтерактивних форм роботи в умовах комунікативно-орієнтованого навчання іноземної мови набуває надзвичайної актуальності.

Сучасний урок іноземної мови вимагає використання інноваційних технологій, що забезпечують підвищення ефективності навчального процесу, гарантують досягнення запланованих результатів навчання. Інтерактивне навчання – це особлива форма організації пізнавальної діяльності, яка полягає у забезпеченні активної взаємодії і ґрунтується на діалозі, моделюванні ситуацій вибору, вільному обміні думками. Це співнавчання, «взаємонавчання, в якому і учні, і вчитель є рівноправними суб'єктами навчання, лише з тією відмінністю, що педагог стає справжнім лідером колективу, організатором процесу навчання» [2, с. 3].

Аналіз досліджень та публікацій. Упродовж останніх десятиріч у вітчизняній методиці викладання іноземної мови все частіше звучить теза про зростання ролі інтерактивних методів та форм навчання. Проблема інтерактивного навчання активно досліджувалася і досліджується багатьма науковцями, зокрема Аносовим І., Куклюю О., Єльніковою О., Івановою А., Одеговою Н., Крамар О., Черниш В., Сотніковою С., Столяренко О., Маслико Е., Колесниковою О.

У публікаціях просліджується загальна тенденція, що «в сучасних умовах не можна працювати по-старому, коли взаємодія, що відбувається між викладачем та студентами, спрямована на здійснення

механічного заучування, яке суворо контролюється, і в ній відсутній зворотній зв'язок, коли зберігаються фронтальні форми роботи, авторитарний стиль спілкування викладача зі студентами, не реалізуються диференційований та індивідуальний методи навчання» [4, с. 57].

Формулювання цілей статті. Метою статті є дослідження інтерактивних форм роботи студентів у процесі вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. В основу навчання іноземної мови на сучасному етапі закладено особистісно-орієнтований та діяльнісний підходи, згідно з якими студент уже не розглядається як об'єкт впливу викладача, а виступає поряд з педагогом суб'єктом навчально-виховного процесу. На сьогодні важливою є допомога студентові усвідомити себе, сформуватися як особистість. Для цього, необхідно насамперед навчити студентів спілкуватися, правильно взаємодіяти між собою. Діяльність на занятті повинна бути цікавою, комфортною, інформаційно насиченою, викликати бажання самовиражатися, що сприяє розвитку впевненості.

Під час вивчення іноземної мови, на думку Столяренко О., важливу роль відіграють комунікативні здібності як педагога, так і того, хто навчається. Досить часто на заняттях з іноземної мови у студентів виникають різні «фобії» («фобія» невідомості, читання, аудіювання тощо). Як правило, вони виникають через побоювання зробити помилку і викликати незадоволення викладача, його критику. Згодом це переростає у мовний бар'єр. Тому важливо створити сприятливу атмосферу на занятті з іноземної мови, ефективні умови для повноцінної взаємодії, розвивати інтерес і бажання вчитися, сформувати позитивну мотивацію за допомогою інтерактивних форм взаємодії.

Відомо, що щасливі, оптимістично налаштовані люди адекватно оцінюють свої можливості, правильно і позитивно сприймають оточуючих. Вони впевнені у собі, своїх почуттях і відчуттях.

Для того, щоб відчуті внутрішній світ людини, її необхідно вислухати. Тому потрібно переходити від монологу, що тривалий час переважає на заняттях, до діалогу, адекватно реагувати на помилки і невдачі студентів, з повагою ставитись до їхньої людської гідності. Становлення «Я» (самосвідомості особистості) відбувається під час спілкування,

взаємодії людей між собою. Ситуація спілкування розкривається як система взаємоорієнтованих акцій і реакцій, розгорнутих у часі.

Формування уявлення людини про саму себе залежить від того, як її сприймають оточуючі. Відповідно до цього її особистість залежить від комунікації (взаємодії) з іншими, від їхніх стосунків між собою, взаємних поступок і згоди. Отже, інтерактивні форми комунікації готують до такої соціальної взаємодії, допомагають розвинути вміння вислухати співбесідника, стати терпимішими, впевненішими щодо особистісного самовираження, розвинути вміння мобілізуватися за складних обставин, викличуть інтерес до вивчення іноземної мови.

Використання інтерактивних форм взаємодії на уроках іноземної мови сприяє також саморозвитку педагога.

Ефективною формою інтерактивної взаємодії є рольова гра, в основі якої лежить моделювання певної ситуації. Рольова гра – це «своєрідний навчальний прийом, при якому студент повинен вільно говорити в межах заданих обставин, виступаючи в ролі одного із учасників іншомовного спілкування» [5, с. 7]. Під час такої гри учасники виконують різноманітні ролі і розвивають свою думку у межах тієї чи іншої ролі. За допомогою рольової гри можна обговорювати різні проблеми, і при цьому, як правило, обговорення відбувається безболісно, оскільки співбесідники завжди можуть прикритися маскою певної ролі, яку вони виконують.

Навчальні ігри та ігрові завдання сприяють оволодінню іноземними мовами і комплексній реалізації цілей навчання: практичних, виховних, загальноосвітніх, розвиваючих.

Навчання практичному спілкуванню буде успішним тоді, коли в навчальному процесі максимально активізується мовленнєво-розумова діяльність студентів, коли мова стає метою і засобом навчання.

Навчити комунікативній компетенції – це одна з основних цілей навчання. Комунікативна компетенція може бути сформована на основі лінгвістичної компетенції певного рівня. Для того, щоб сформувати комунікативну компетенцію за межами мовного оточення, необхідно надати можливість студентам мислити, вирішувати будь-які проблеми, міркувати над шляхами розв'язання цих проблем для того, щоб

вони акцентували увагу на змісті свого висловлювання, щоб у центрі уваги була думка.

З цією метою можна використати метод проектів, основна ідея якого полягає в тому, щоб перенести акцент з різноманітних вправ на активну розумову діяльність студентів, яка потребує для свого оформлення володіння певними мовними засобами.

В основі проекту лежить будь-яка проблема. Щоб її розв'язати, студентам потрібно мати не тільки знання мови, а й володіти великим обсягом різноманітних предметних знань. Крім того, студенти повинні володіти певними інтелектуальними, творчими і комунікативними вміннями. До перших можна віднести вміння працювати з інформацією, текстом, додатковими матеріалами. До комунікативних умінь відносяться вміння вести дискусію, слухати співрозмовника, відстоювати свою точку зору.

Метод проектів завжди зорієнтований на самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну, групову, яку вони виконують протягом певного часу.

У курсі викладання іноземної мови метод проектів може використовуватися в рамках програмного матеріалу з будь-якої теми. Головне – це формулювання проблеми, над якою студенти будуть працювати під час вивчення теми.

Робота над проектом складається з кількох етапів, які визначаються викладачем. В основному виділяються такі:

I етап – організаційний. На цьому етапі студенти розподіляються на групи за інтересами або за проблемами, які вони мають розв'язати, визначаються завдання кожної групи і план подальшої роботи.

II етап – планування роботи. Студенти аналізують проблеми, формують гіпотези, обґрунтовують кожну з них.

III етап – дослідницько-пошуковий. Студенти обговорюють методи перевірки гіпотез, можливих джерел інформації, шукають матеріал за конкретними напрямками. На цьому етапі студенти, як правило, працюють самостійно.

IV етап – мовна робота. 蒔蒔 蒔蒔 и намагаються іноземною мовою висловити свою думку щодо поставленої проблеми.

V етап – презентація проекту. На цьому етапі студенти показують результати своєї роботи: доповідь, переклад, словник тощо. Проект може тривати від двох-трьох уроків до місяця.

Висновки. Незважаючи на те, що метод проектів – досить нова форма організації навчального процесу і потребує від викладача вирішення багатьох питань (загально-педагогічних, методичних, психологічних), можна сказати, що вона робить процес навчання яскравим, допомагає враховувати інтереси та нахили студентів і залучити до роботи студентів різного рівня. Результатами використання проектної методики є те, що студенти навчаються розв'язувати проблеми, і, що є головним для вивчення іноземної мови, навчаються спілкуватися.

Таким чином, інтерактивні форми роботи дають можливість викладачеві активізувати інтерес учнів до іноземної мови, сприяють інтенсифікації навчального процесу, допомагають реалізувати практичну мету у процесі вивчення іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы/ И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – № 2. – 2002. – С. 1-15.
2. Крамар О. Навчальні та рольові ігри як ефективний засіб навчання німецької мови/ Крамар О. //Deutsch. –№ 29 (193). – 2009. – С. 3-5.
3. Сотнікова С.І. Інтерактивні завдання в навчанні німецької мови/ І.С. Сотнікова //Німецька мова в школі. – № 2 (14). – 2010. – С. 8-14.
4. Столяренко О. Оволодіння методикою інтерактивної комунікації під час викладання іноземної мови/ О.Столяренко //Рідн. шк. – 2005. – № 4. – С. 57-59.
5. В.В. Черниш. Організація та проведення рольових ігор на уроках іноземної мови/ В.В. Черниш // Іноземні мови. – № 4. – 2010. – С. 7-15.

УДК 371.214.46

**ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛІСТИЧНИЙ ПІДХІД
ДО ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИКИ – ЗАПОРУКА РОЗВИТКУ
МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ**

Баранник Н.О.

*Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка*

У статті розглядаються деякі теоретичні відомості про функціонально-стилістичний підхід до вивчення граматики у вищій школі.

Ключові слова: функціонально-стилістичний підхід, мовленнєві вміння, функціональна стилістика, стилістичні засоби, граматичні синоніми.

**ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД
К ИЗУЧЕНИЮ ГРАММАТИКИ – ЗАЛОГ РАЗВИТИЯ
РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ**

Баранник Н.А.

В статье рассматриваются некоторые теоретические сведения о функционально-стилистическом подходе к изучению грамматики в высшей школе.

Ключевые слова: функционально-стилистический подход, речевые умения, функциональная стилстика, стилистические средства, грамматические синонимы.

**FUNCTIONAL AND STYLISTIC APPROACH TO THE STUDY
OF GRAMMAR – THE KEY TO THE DEVELOPMENT
OF SPEECH SKILLS OF STUDENTS**

Barannik N.O.

The article examines some theoretical information about the functional-stylistic approach to the study of grammar in high school.

Keywords: functional and stylistic approach, speech skills, functional stylistics, stylistic features, grammatical synonyms.

Відповідно до вимог Державної національної програми „Освіта“ („Україна ХХІ століття“), Концепції мовної освіти в Україні невід’ємною ознакою освіченої, усебічно розвиненої особистості є високий рівень мовленнєвої культури, якого передбачається вміння вільно, комунікативно доречно володіти мовними засобами в будь-якій ситуації мовлення, аргументовано висловлювати свої думки, дотримуватися правил мовленнєвого етикету.

Проблема розвитку мовленнєвих умінь студентів набуває особливого значення в методичній науці й імперує до створення відповідної системи розвитку мовлення, удосконалення способів і засобів навчання. Підґрунтям вивчення мовних явищ у системі професійної філологічної підготовки мають бути компетентнісний, комунікативно-діяльнісний і функціонально-стилістичний підходи.

Слід зазначити, що суть функціонально-стилістичного аспекту вивчення української мови ґрунтується на взаємозв’язках функціональної стилістики з іншими розділами курсу сучасної української мови (фонетикою, лексикою, граматиною). У функціональній стилістиці, як відомо, досліджуються мовні явища з боку їх функціонування, вона відрізняється від граматики та інших розділів тим, що розглядаються виражальні можливості мови.

Функціонально-стилістичний підхід до вивчення мовних явищ достатньо висвітлено в працях російських учених, зокрема: С. Іконникова, В. Капінос, Т. Ладигенської, С. Молодцової, Л. Федоренко, Т. Чижової, Н. Шведової та ін. У вітчизняній науково-методичній літературі означена проблема порушувалася в працях П. Дудика, В. Мельничайка, С. Карамана, А. Коваль, П. Кордун, Л. Мацько, М. Пентиліук, О. Пономарева, В. Бадер, І. Нагрибельної, О. Попової, Л. Сугейко та ін. Однак, незважаючи на те, що функціонально-стилістичний підхід посідає чільне місце у світовій практиці навчання мови в загальноосвітній школі, у вищій школі цей напрям не знайшов належного застосування. Тож ставимо за **мету** висвітлити теоретичні засади функціонально-стилістичного підходу до вивчення граматики у вищій школі.

У світлі зазначено головне завдання університетського курсу сучасної української мови має бути спрямоване не лише на наукове погли-

блення лінгвістичних знань студентів про одиниці всіх мовних рівнів, а й на особливості їх функціонування в мовленні.

Вивчення студентами граматичних явищ у функціонально-стилістичному аспекті неможливе без усвідомлення таких фундаментальних понять, як *функція* й *функціонування*, у кваліфікації яких у сучасній лінгвістичній науці спостерігається досить широка сукупність теоретичних ідей. Із огляду на це, зазначав І. Вихованець, поставала проблема розрізнення функцій мови взагалі та функцій одиниць відповідних рівнів, оскільки лише „на тлі функцій мови рельєфно виокремлюються функції мовних одиниць“ [3, 12]. Функції мовних (граматичних) одиниць виявляються в мовленні не самостійно, а вступають у ширшу систему функцій мови й мовлення й у своєму виявленні залежать від цієї системи [2].

У лінгвістичних словниках та енциклопедіях поняття *функції* визначають як багатозначне поняття, під яким слід розуміти призначення, роль, яку виконує мовна одиниця в процесі її функціонування в мовленні (функція фонему, членів речення, морфологічні функції); мету, характер відтворення в мовленні певного елемента, його актуалізацію в контексті конкретного мовленнєвого акту (стосується індивідуального вживання мовних засобів у тексті); узагальнене позначення різних аспектів мови та її елементів із огляду на їх призначення, застосування, використання (стосується функцій мови у суспільстві) [1].

Вивченню курсу сучасної української мови у вищій школі слід надати *функціонально-стилістичної* спрямованості, що полягає насамперед у розкритті практичного значення стилістики; уточненні змісту й системи основних стилістичних відомостей про граматичні категорії завдяки виконанню спеціальних тренувальних вправ, спрямованих на виявлення особливостей організації мовних засобів у певних типах мовлення, способів добору, поєднання й уживання мовних ресурсів для створення стилістичного ефекту в текстах різних типів і стилів мовлення.

Цілком очевидно, що саме функціональна стилістика (стилістика мовлення) має велике практичне значення для вироблення мовленнєвих умінь у студентів, зокрема: допомагає розкрити багатство та красу мови, навчити студентів послуговуватися різними мовними засобами

відповідно до специфіки мовленнєвих ситуацій, добирати лексичні й граматичні синоніми та інші виражальні засоби мови (О. Ахманова В. Виноградов, А. Коваль, М. Пентилюк, М. Пилинський); виховує у мовців чуття стилю, ознайомлює з нормами того чи іншого функціонального стилю (М. Кожина). Основним поняттям функціональної стилістики є функціональний стиль.

На сьогодні найбільш узагальненим і повним у лінгвостилістиці є визначення функціонального стилю, запропоноване М. Кожиною: „Функціональний стиль мовлення – це певний соціально усвідомлений різновид мовлення, що відповідає тій чи іншій сфері суспільної діяльності і формі свідомості, для якого характерне своєрідне стилістичне забарвлення, що створюється особливостями функціонування мовних засобів і специфічною мовленнєвою організацією, має свої норми відбору й поєднання мовних одиниць і визначається завданнями спілкування у відповідній сфері“ [4, 49].

На формування стилю, як відомо, впливають як *лінгвістичні* (власне мовні фактори і конкретний мовний матеріал), так й *екстралінгвістичні чинники* (функції мови, сфери спілкування, форми суспільної свідомості (наука, політика, право), що співвідносяться зі сферами суспільно-виробничої діяльності, побуту. Позамовні чинники реалізуються в мовленні за допомогою мовних засобів, вибір яких залежить і від підстильових різновидів стилю (жанрів), загальної тональності тексту – урочистого, іронічного, сатиричного, фамільярного, лайливого, вульгарного. Саме на екстралінгвістичній основі функціональний стилістиці виокремлюють такі основні функціональні стилі, як науковий, офіційно-діловий, публіцистичний, художній і розмовно-побутовий.

Уміння вільно, комунікативно виправдано володіти мовними засобами в будь-якій ситуації мовлення безпосередньо пов'язане з чинниками вибору мовних засобів, що визначають специфіку того чи іншого стилю. До них мовознавці (В. Адмоні, Т. Сільман) відносять комунікативну форму мовлення, сферу діяльності людини, соціальну ситуацію, індивідуальну установку, прагнення до виразності й чіткості мовлення. Зазначені чинники позначаються на виборі, комбінації та трансформації граматичних засобів, що визначають не „закріпленість“, а лише типовість і значну концентрацію їх у певній сфері спілкування. Отже,

вибір мовних засобів пронизує всю мову і становить одну із сторін її безпосереднього функціонування, на основі якого й виникає функціональний стиль. Саме такі яскраво забарвлені стилістичні мовні засоби, що мають стійке позаконтекстне стилістичне значення, називаються в стилістиці поняттям *стилістем*. Стилiстеми набувають забарвлення певного стилю й виступають його маркерами [5].

Проблема розвитку мовленнєвих умінь студентів тісно пов'язана з уміньми віднаходити в текстах різних стилів стилістично нейтральні та стилістично марковані граматичні засоби; оцінювати стилістичний потенціал частин мови й синтаксичних конструкцій тощо. У науковій літературі *стилістичне значення* прирівнюють до таких понять, як стиль і конотація. Стосовно стилю воно є його основною рисою, репрезентантом стилю; стосовних конотацій – рівноправним йому синонімом і виразником додаткової інформації.

Функціонально-стилістичний підхід до вивчення мови зумовлює необхідність розмежування стилістично маркованих і стилістично нейтральних мовних засобів. Із огляду на вищезазначене, стверджуємо, що мовна структура стилю представлена не лише стилістичними та стильовими елементами, а й нейтральними. *Стилістично нейтральні* мовні засоби, з одного боку, стилю не утворюють, але в процесі вживання у певному стилі набувають ознак його якостей, а з іншого, можуть уживатися в різних сферах й умовах спілкування й не привносити у висловлювання особливої стилістичної ознаки. Важлива роль стилістично нейтральних, або загальноновживаних, слів у мовленні визначається тим, що вони виконують внутрішньоструктурну функцію інтеграції всіх засобів літературної мови та є тим стрижнем, що обростає засобами функціональної та стилістичної диференціації, стає стилістично значущим [6].

Стилістично марковані мовні засоби розглядаються в лінгвостилістиці як елементи, що стали типовими не для всіх стилів мови, а тільки чи переважно для окремого стилю та які часто виступають як паралелі до нейтральних, загальноновживаних. Їх основне призначення – посилити мовленнєвий вплив, надаючи мовленню виразності й зображувальності.

Отже, наявність у системі сучасної української мови стилістично маркованих і стилістично нейтральних мовних засобів забезпечує можливість їх вибору, на який мовець має право і яким завжди послуговується для досягнення мети мовного спілкування. Принцип вибору мовних засобів завжди пов'язується з синонімією, що, із погляду В. Виноградова, Д. Розенталя, О. Єфимова, І. Чередниченка, М. Пентилюк, В. Мельничайка, є однією з головних проблем стилістики. М. Пентилюк справедливо зауважує: „Там, де є можливість вибору, заміни одного компонента іншим, більш удалим, по-справжньому розкриваються стилістичні функції мовних явищ“ [7, 13].

Зважаючи на те, що синонімія поширюється на всі рівні мови, О. Ахманова пропонує таке її визначення: „Синонімія (синоніміка) – збіг за основним значенням (зазвичай, при збереженні відмінностей у відтінках і стилістичній характеристиці) слів, морфем, конструкцій, фразеологічних одиниць тощо“ [1, 407].

Для стилістики мови й мовленнєвої практики актуальним є розширене розуміння синонімії: синоніми визначаються за можливістю заміності їх у певному контексті. На цій важливій ознаці синонімів наголошували Л. Булаховський, А. Євгенєва, Ю. Апресян, М. Шанський та інші вчені. О. Гвоздев, А. Єфимов, Д. Розенталь уважали ознаку взаємозамінності основним методом виокремлення синонімів на різних рівнях.

Аналіз та узагальнення наукових праць провідних мовознавців (В. Мельничайко, В. Кононенко, М. Палевська, І. Чередниченко, В. Ващенко, Б. Кулик, О. Масюкевич, С. Дорошенко та ін.) дають підстави для висновку, що *морфологічні синоніми* – це паралельні форми словозміни та формотворення, що належать до однієї граматичної категорії (відмінка, частини мови), але розрізняються відтінками в засобах вираження спільного граматичного значення та стилістичним уживанням. *Синтаксичні синоніми* є паралельними конструкціями, що об'єднуються спільним граматичним значенням, на основі якого належать до тієї чи іншої синтаксичної категорії, виражають відтінки спільного граматичного значення й експресивно-сміслові або

функціонально-стилістичне забарвлення (забарвлення може бути відсутнім при стилістичній нейтральності синтаксичних синонімів).

Із розвитком ідеї комунікативного призначення мови в методичній науці посилюється увага до підвищення мовленнєвої культури студентів, якою із погляду Т. Чижової, М. Кожини, М. Пилинського, Н. Бабич, А. Коваль та ін., передбачається вироблення вмінь точно забирати мовні засоби залежно від мети комунікації, вільно оперувати ними відповідно до стилістичних норм. Стилiстичнi норми в лiнгвостилiстицi розглядаються як компоненти нормативностi мови, що є критерієм оцінювання мовних одиниць, що функціонують у тому чи іншому стилі мовлення. Стилiстичнi норми подiляють на *експресивно-стилiстичнi*, пов'язані зі створенням виражального ефекту висловлювання, і *функціонально-стилiстичнi* – найбільш доречні в кожній сфері спілкування, реалізації принципів вибору й поєднання мовних засобів, що створюють певну стилістико-мовленнєву організацію [9].

Одним із критеріїв дотримання стилістичних норм є їх функціональна доцільність, відповідність цілям спілкування та іншим характеристикам комунікативної ситуації. Для усвідомлення стилістичної норми студентам важливо знати, що „однією з істотних ознак її є гнучкість, варіативність, здатність передавати факти, явища, події в різному стильовому ключі“ [10, 32]. Поняття норми та варіантів тісно пов'язане з уявленням про правильність і відхилення від певних зразків, яке в лінгвометодіці розуміють як помилку.

Питання про розмежування стилістичних і граматичних помилок є одним із актуальних питань методики викладання мови. Під стилістичними помилками науковці (О. Гвоздева, Н. Сулименко, М. Пльонкіна) насамперед розуміють вид мовленнєвих помилок, що полягає в уживанні слів, словосполучень, конструкцій, що не відповідають стилю певного тексту, порушують вимоги комунікативної доцільності висловлювання“. Виникають такі помилки внаслідок неправильного вибору слова, граматичної форми чи синтаксичної конструкції, що за своїм додатковим функціональним чи експресивним забарвленням не відповідають умовам і завданням мовлення.

Урахування граматичних і стилістичних норм є необхідною умовою в навчанні студентів комунікативно доцільно вживати мовні за-

соби, обирати більш доцільний варіант із-поміж кількох можливих, а тому в процесі вивчення граматичного матеріалу важливим є визначення оптимальних умов для формування у студентів стилістичних умінь, пов'язаних із правильним і доцільним уживанням у мовленні допустимих стилістичною нормою варіантів.

Отже, усвідомлення й засвоєння теоретичного матеріалу про основні понятійні категорії функціональної стилістики сприятиме розвитку мовленнєвих умінь у студентів із позицій функціонально-стилістичного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / Ольга Сергеевна Ахманова. – [4-е изд., стер.]. – М. : КомКнига, 2007. – 570 с.
2. Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики : Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / Александр Владимирович Бондарко. – [2-е изд.]. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 348 с.
3. Вихованець І.Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови ; відп. ред. К.Г. Городенська / Іван Романович Вихованець. – К. : Наукова думка, 1992. – 224 с.
4. Кожина М.Н. Стилистика русского языка : [учебник для студентов пед. ин-тов. по спец. № 2101 „Рус. яз. и лит.“] / М.Н. Кожина. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1983. – 223 с.
5. Мацько Л.І. Стилiстика української мови : [пiдручник] / Л.І. Мацько, О.М. Сидоренко, О.М. Мацько ; за ред. Л.І. Мацько. – К. : Вища шк., 2003. – 462 с.
6. Основные понятия и категории лингвостилистики : [межвузовский сб. научн. трудов / редкол. М.Н. Кожина (гл. ред.) и др.]. – Пермь, 1982. – 167 с. [152, с.13].
7. Пентилюк М.І. Робота із стилістики в 8–9 класах : [посiбник для вчителя] / Марія Іванівна Пентилюк. – К. : Рад. шк., 1989. – 112 с.
8. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / [под ред. М.Н. Кожиной]. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 694, [1] с.
9. Чиждова Т.И. Основы методики обучения стилистике в средней школе: [учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 „Рус. яз. и лит.“] / Тамара Ивановна Чиждова. – М. : Просвещение, 1987. – 176 с.

УДК 37.036 + 784.9

**СПІВОЧА ДІЯЛЬНІСТЬ – ВАЖЛИВИЙ ЗАСІБ
ДУХОВНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ
ШКОЛЯРІВ**

Варганич Г.О.

*комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради*

Розглянуто методи навчання та музично-естетичного виховання дітей, вироблені сучасною музичною педагогікою. Доведено пріоритетність співочної діяльності у формуванні здатності дитини до активного сприйняття музики.

Ключові слова: вокальні навички, виконавська діяльність, активне сприймання музики, духовно-естетичний розвиток дитини.

**ПЕВЧАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – ВАЖНОЕ СРЕДСТВО ДУХОВНО-
ЭСТЕТИЧНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

Варганич Г.А.

Рассматриваются методы обучения и музыкально-эстетического воспитания детей, выработанные современной музыкальной педагогикой. Доказывается приоритетность певческой деятельности в формировании способности детей к активному восприятию музыки.

Ключевые слова: вокальные навыки, исполнительская деятельность, активное восприятие музыки, духовно-эстетическое воспитание детей.

**SINGING ACTIVITY – MEAN OF SPIRITUALLY AESTHETICALLY
BEAUTIFUL EDUCATION OF SCHOOLBOYS IS IMPORTANT**

Varganich G.O.

Considered methods of education and musical-esthetic bringing-up of children, which produced by the modern musical pedagogic. The leading of singing activity is proved in forming of child's ability to active perception of the music.

Key words: vocal skills, performer's activity, active perception of the music, ghost-esthetic bringing-up of children.

Актуальність. Сучасне кардинальне реформування освітньої галузі вимагає зміни традиційних підходів до навчання та виховання. У зв'язку з цим потребує поглибленого дослідження сутність педагогічних технологій, зокрема в галузі вокального мистецтва. Проблеми виховання співацької культури та вокального розвитку особистості досліджувалися П. Троніною, Л. Дмитрієвим, Ю. Юцевичем, Р. Юсоном та іншими.

Вокально-фізіологічні аспекти функціонування співацького голосу висвітлювалися М. Морозовим та В. Ємельяновим. Ключові положення специфіки дитячого співу розглядалися Є. Малініною, Г. Стуловою й деякими іншими дослідниками. Сучасний стан розвитку педагогіки мистецтва характеризується також зростанням інтересу до проблеми специфіки вокального виховання дітей та юнацтва (В. Морозов, С. Бень, О. Борисова).

Метою пропонованої статті є висвітлення проблеми впливу вокального виховання на формування духовно-естетичного світу дитини, адже навчання співу є одним з найпопулярніших засобів виховання, що надає естетичного забарвлення життю людини. Теорія і практика шкільної педагогіки це підтверджує. Безперечно, спів є наймасовішим і найдоступнішим видом мистецтва. Його виховний вплив дуже великий завдяки єдності музики й слова в пісні та самій природі натурального співацького звучання, що викликає найсильніші емоції.

Співоча діяльність природно й міцно входить у життя дитини в найрізноманітніших формах – як у її спонтанних проявах, так і у вигляді організованих занять. Але далеко не всяке виконання пісні відповідає духовно-естетичним вимогам.

Н. Ветлугіна зазначає: «Основна якість, яка дозволяє вважати виконання естетичним, – це його виразність, тобто здатність безпосередньо й щиро виразити емоційний зміст музики, зберігши

індивідуальну своєрідність у співі й русі, передавши при цьому чистоту співочих інтонацій» [1, с. 63].

Виразність виконання пісні – це естетичне ставлення до музики, здатність безпосередньо, невимушено діяти, засвоєння певних навиків співу. У дітей виникає невимушеність проявів, почуттів і своєрідність виконання тоді, коли вони відчувають, що оволоділи певними способами, уміннями, розумінням своїх дій, тобто всім тим, що може дати навчання. Виразність виконання потребує наявності комплексу музичних здібностей і засвоєння різноманітних способів співу. Виконавська діяльність має синтетичний характер. Можна, наприклад, зустріти дитину, яка чисто співає, але її виконання не буде виразним, якщо дитина не відтворює свого ставлення до того, що вона виконує. З іншого боку, виконавець, який співає із захопленням, але детонує, також не відповідає вимогам виразності. Звісно, що при цьому враховуються природні вікові можливості дітей, дуже обмежені в своїх формах і обсягах.

На будь-якому ступені навчання дітей учать правильному звукоутворенню, ясній вимові, формують у них співацьке дихання, тобто виробляють вокальні навички. Успішне їх засвоєння – шлях до виразного виконання, до формування слуху й голосу. Розуміння завдань навчання співу спричинило значне поліпшення результатів виховання дітей у шкільних закладах. Свідченням цього є досвід кращих педагогів: В. Колосової, Г. Ломової, М. Метлова, Є. Квітницької, Л. Волкової та ін.

У працях німецьких педагогів-дослідників підкреслюється роль співу в розкритті музичних здібностей і формуванні естетичного ставлення до музики. На думку З. Бімберга, одного з авторів книжки «Музика в дитячому садку», спів «повинен лягти в основу серйозної діяльності – як виконавської, так і слухацької. Якщо наші діти не навчаються переживати зміст пісні, яка відображає дійсність, то пізніше вони навряд чи зможуть зрозуміти твори музичної спадщини минулого і сучасності» [1, с. 65].

Угорський педагог, композитор, фольклорист З. Кодай убачав шлях впливу на духовно-естетичний розвиток дітей та підлітків в освоєнні народної музики головним чином у співацькій діяльності, тому основним засобом опанування музики має стати голос, спів. Для

цього застосовується спочатку метод відносної, а потім і абсолютної сольмізації. Старанно дібрані вправи та декілька уроків на тиждень створюють добру основу для розвитку музичної культури, а найкоротший шлях до неї лежить через музичну освіту підростаючого покоління. Саме спів народних пісень має ввійти у внутрішні переживання дитини і вплинути на подальше формування в неї музичних інтересів та смаків [1, с. 106].

Відомий педагог-музикант кінця XIX – початку XX століття О. Маслов у своїй книжці «Методика співу у початковій школі» пише, що найголовнішим завданням музичного виховання є розвиток інтересу до краси музики і формування творчої уяви. Важливим є не стільки набуття знань і навиків, скільки розвиток творчої активності, що лежить в основі духовного та музичного розвитку. Тому потрібна спеціально організована творча діяльність, яка може виявитися, з одного боку, у виконавській творчості: у створенні мелодії на заданий або самостійно складений текст (в індивідуальному і колективному виконанні), на заданий ритм; у придумуванні закінчення до даного невеликого речення. На думку О. Маслова, ґрунтовне вивчення нотної грамоти з дітьми при цьому не є доцільним, бо це може «вбити» і творчу уяву, і цікавість до співу.

Пошуки шляхів ефективного впливу на духовно-естетичний розвиток підростаючого покоління засобами співочої діяльності здійснювалися Д. Кабалевським. Педагог уважав, що «музичну культуру особистості визначають любов до музики і розуміння її в усьому багатстві форм та жанрів; особливе відчуття музики, що спонукає сприймати її емоційно, відрізняючи хорошу музику від поганої; уміння чути музику як змістовне мистецтво, що несе в собі почуття і думки людини, життєві образи й асоціації, здатність відчувати внутрішній зв'язок між характером музики і характером виконання тощо» [2, с. 101].

Під музичною культурою особистості розуміють її індивідуальний соціально-художній досвід у сфері музичного мистецтва, зміст естетичного, цілісного, особистісного ставлення до музики. На відміну від К. Орфа і З. Кодая, Д. Кабалевський уважав, що в основі музично-естетичного виховання лежить активне сприймання музики. «Лише

тоді музика може виконати свою естетичну, пізнавальну і виховну роль, коли діти навчаються по-справжньому чути її й роздумувати про неї» [2, с. 22], – підкреслював педагог.

Результати естетичного виховання засобами вокальної роботи залежать від методів викладання. При правильно обраній та науково обґрунтованій методиці, що будується з урахуванням єдності форми і змісту, природні задатки дитини виявляються, розвиваються, формуються різносторонньо.

Головне у вокально-естетичному вихованні – це вміння педагога включити в роботу різні аналізатори, які збуджують думки і почуття дитини. При вивченні пісні педагогу слід підібрати завдання, зміст і образи, пов'язані з активізацією уяви, фантазії. Справжнє відчуте і продумане сприймання музики – основа усіх форм залучення до музики, тому що при цьому розвивається внутрішній духовний світ учнів. Поза сприйманням музика як мистецтво взагалі не існує. Учні мають учитися сприймати музику в будь-якій формі спілкування з нею, а особливо під час співу. Необхідно підкреслити важливість хорового співу для формування музичної культури дітей. Увесь процес вокального навчання має сприяти активному, зацікавленому і творчому ставленню учнів до музики. Поступове набуття виконавської майстерності й збагачення музичної культури дітей стають передумовами їх прагнення до досягнення, навіть при масовому музичному вихованні, рівня справжнього мистецтва. «Кожен клас – хор! – ось ідеал, до якого має спрямовуватися це прагнення», – писав Д. Кабалевський [3, с. 85]. При цьому для дітей не повинно існувати жодних правил, вправ, відокремлених від живої музики, що вимагають заучування і багаторазових повторень. Протягом усієї роботи має панувати захоплююче мистецтво.

Визначаючи якісність дитячого співу, М. Руссель-Пуїль (Франція) твердить: «Гарний дитячий спів – це правильне виконання точним і гнучким голосом пісень: правильне відтворення звуків, ритму, добре розуміння їхнього змісту і відчуття їхньої краси» [4, с. 102]. Ці якості настільки значні в духовному відношенні, що дозволяють авторові наведених слів прийти до висновку, що музичне виховання у шкільному віці – це є виховання засобами співу. Він підкреслює його значення для розвитку, голосу і смаку дитини. Різноманітне сполучення звуків

за їхньою висотою і тривалістю в кожній пісні служить базою подальшого музичного навчання співу по нотах.

Таким чином, спів є своєрідним фундаментом, на якому будується подальший духовно-естетичний розвиток дитини. Спів є таким видом музичної діяльності, у процесі якого успішно формується естетичне ставлення до життя і до музики, збагачуються переживання, активно розвиваються музичні здібності, а також співацький голос у межах вікових можливостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1978. – 252 с.
2. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца / Д. Кабалевский. — Москва : Просвещение, 1984. – 208 с.
3. Кабалевський Д. Про трьох китів та інші цікаві речі / Д. Кабалевський. – Київ : Музична Україна, 1973. – 188 с.
4. Ляшенко М.П. Сучасні зарубіжні концепції естетичного виховання / М.П. Ляшенко // Педагогіка і психологія, 1996. – № 2.

УДК 371.132+373.31(045)

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ
КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ВЧИТЕЛЯ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Вовк В.П.

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ
КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ВЧИТЕЛЯ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Вовк В.П.

У статті розкривається сутність поняття «конкурентоспроможність», визначені та розриті окремі психолого-педагогічні напрями формування сучасного вчителя початкових класів як конкурентоспроможного фахівця.

Ключові слова: конкурентоспроможність, психолого-педагогічні напрями, конкурентоспроможний учитель, формування.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО УЧИТЕЛЯ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Вовк В.П.

В статье раскрывается сущность понятия «конкурентоспособность», определены и раскрыты отдельные психолого-педагогические направления формирования современного учителя как конкурентоспособного специалиста.

Ключевые слова: конкурентоспособность, психолого-педагогические направления, конкурентоспособный учитель.

PSYCHOLOGU-PEDAGOGICAL DIRECTIONS OF A PRIMARU SCHOOL TEACHER'S COMPETITIVE FORMATION

Vovk V.P.

The essence of the notion «competitiveness» has been revealed in the article, some psychology-pedagogical directions of a modern primary school teacher's formation as a competitive specialist have been determined and revealed.

Key words: competitiveness, competitive teacher, psychology-pedagogical directions, formation.

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення в Україні визначили принципово нові пріоритети розвитку системи освіти й вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх фахівців. У Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Національній доктрині розвитку освіти наголошено на необхідності забезпечення високої якості професійної освіти, конкурентоспроможності та мобільності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці. Виникає необхідність пошуку нових моделей і підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців, від якості знань і умінь яких значною мірою залежить майбутнє нашої країни.

За таких умов модернізації освітньої галузі в Україні на передній план висувається професійна компетентність учителя, його здатність постійно вчитися, прагнення до самовдосконалення. Сучасний педагог має бути освіченою людиною не тільки в галузях культури, педагогіки та психології й конкретної методики, а й повинен мати навички застосування цих знань при розв'язанні конкретних професійних завдань, особливо в нестандартних ситуаціях, що може бути забезпечено шляхом інтеграції одержаних професійних знань і соціально-особистісних характеристик майбутнього вчителя.

Формулювання цілей статті. Мета статті – з'ясувати сутність конкурентоспроможності, визначити та розкрити окремі психолого-педагогічні напрями формування конкурентоспроможного вчителя початкової школи.

Аналіз досліджень і публікацій. Потреба в конкурентоспроможних педагогічних кадрах продиктована, насамперед, соціально-економічними умовами, що визначаються ринковими відносинами в усіх сферах життя. Адже сьогодні, коли держава знаходиться в умовах переходу до ринкової економіки, попитом на ринку праці користуються спеціалісти, які вміють нестандартно мислити, творчо застосовувати знання в складних виробничих, соціальних ситуаціях [1], а також бути мобільними й мати надійне працевлаштування.

Такий підхід буде в великій мірі залежати від постійного зростання професійної компетентності вчителя, його прагнення до самовдосконалення, формування в себе психолого-педагогічної культури, без чого сьогодні неможливо бути конкурентоспроможним на ринку праці.

У науковій літературі (Пометун О. [2]) *конкурентоспроможність* розглядається як відповідність робочої сили вимогам ринку, що відкриває працівникам можливість вступати в відносини конкуренції на ринку праці; як сукупність характеристик, що визначає порівняльні позиції конкретного працівника або окремих груп на ринку праці та дає змогу йому претендувати на займання визначених вакансій.

Юр'єва К. вважає, що *конкурентоспроможність* є однією з основних форм організації соціальної та міжособистісної взаємодії, що характеризується досягненням індивідуальних або групових цілей, інтересів за умов протистояння з іншими індивідами, які також прагнуть досягти цих цілей або інтересів [1].

Анискевич С. трактує *конкурентоспроможність* як «здатність особистості досягати поставлених цілей у різних, швидко змінних ситуаціях за рахунок оволодіння методами вирішення великого класу професійних» [3].

На думку Завалевського Ю. «*конкурентоспроможність* – це інтегративна особистісна якість, сукупність властивостей конкретної особистості, яка представляє її сутнісну визначеність, на основі яких вона вільно й відповідально визначає власну позицію серед людей» [4, с. 14].

Виклад основного матеріалу. На нашу думку, центральним напрямом психолого-педагогічної підготовки конкурентоспроможного вчителя є формування психолого-педагогічних знань, практичних

умінь і навичок під час навчально-пізнавальної, навчально-практичної й самостійної наукової роботи студентів у вищому навчальному закладі й розглядається як єдність духовно-особистісних, соціально-психологічних, технологічних компонентів навчання й виховання.

Випускнику вищого педагогічного навчального закладу життєво необхідно морально, психологічно й практично бути готовим усвідомити, що особистий успіх педагогічної діяльності, конкурентоспроможності на ринку праці в великій мірі буде залежати від його професійної грамотності, працелюбства, ініціативи, підприємливості й творчості.

Крім того, зміст психолого-педагогічної підготовки повинен бути спрямований на формування в майбутніх конкурентоспроможних учителів здатності до саморозвитку, самореалізації, самовизначення, самоорганізації, самореабілітації.

Виходячи з цього, ми виділили такі напрями психолого-педагогічної підготовки вчителя як конкурентоспроможного фахівця:

- впровадження цілеспрямованої системи психолого-педагогічної підготовки, яка забезпечується спеціально орієнтованими дисциплінами (загальна психологія, вікова й педагогічна психологія, педагогіка, спеціальні методики);

- підготовка, що проводиться шляхом введення допоміжних дисциплін для формування певних психолого-педагогічних знань і вмінь (соціальна педагогіка й психологія, психодіагностика, практична психологія, основи конфліктології тощо);

- підготовка, що направлена на формування морально-етичних якостей майбутнього педагога (вольових, інтелектуальних якостей, професійних здібностей) та характерологічних рис (прагматичність у діях, цілеспрямованість, рішучість, вміння приймати нестандартні рішення, швидкість реакції тощо);

- підготовка, спрямована на вироблення психолого-педагогічної культури (дипломатичність, здатність до компромісу, здорові взаємини з колегами, учнями та їх батьками, розвиток пізнавальних процесів, психолого-педагогічного мислення, здатність грамотно впливати на психіку школяра, сприяти його гармонійному розвитку, відсутність внутрішніх суперечностей, послідовність поведінки, здатність розумі-

ти партнера, щирість і відвертість у спілкуванні, здатність сприймати погляди співрозмовників, розуміння інтересів інших тощо);

– підготовка, спрямована на підвищення рівня професійної (психолого-педагогічної компетентності) майбутнього вчителя як конкурентоспроможного фахівця, що є основою його творчості й педагогічної майстерності (готовність до педагогічної діяльності, прагнення до нового, творчого осмислення своєї роботи, яке визначається не тільки професійними базовими знаннями й уміннями педагога, але й ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, стилем взаємовідносин із людьми, загальною культурою й здатністю до розвитку свого творчого потенціалу (Овчарова Р. [5]).

Така підготовка сприятиме гармонійному розвитку майбутнього педагога й допоможе забезпечити його підготовку до життя й праці, стане запорукою свідомого й творчого виконання в майбутньому своїх професійних і суспільних функцій, сформує потребу в самоосвіті, постійному підвищенні свого наукового й професійного рівня.

Слід також зазначити, що професійна (психолого-педагогічна компетентність), на думку студентів (93 (63,3 %), займає одне з провідних місць серед усіх якостей, необхідних конкурентоспроможному вчителю й включає такі особистісні якості, як педагогічний оптимізм, толерантність до стресу, психологічна кмітливість, педагогічна винахідливість, емоційний відгук, емоційна стійкість, емоційна врівноваженість, здатність до самовладання, здатність до саморегуляції, впевненість у собі, педагогічна інтуїція, педагогічна уява.

Щоб підготовка такого фахівця відповідала сучасним вимогам, необхідно активізувати розробку методологічної й теоретичної основи психолого-педагогічної освіти.

Серед опитаних студентів-випускників денної й заочної форм навчання та слухачів магістратури (всього 147 чол.) Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії 109 респондентів (74,1 %) висловилися за необхідність збільшення часу на вивчення спеціально орієнтованих психолого-педагогічних дисциплін (загальної, вікової й педагогічної психології, педагогіки та спеціальних методик), а 116 (79,0 %) – за введення допоміжних дисциплін для формування певних психолого-педагогічних знань, умінь і навичок (соціальної педагогіки

й психології, психодіагностики, практичної психології, основ конфліктології тощо), які будуть необхідними для забезпечення конкурентоспроможності вчителя.

Для підготовки та професійного становлення конкурентоспроможності майбутнього вчителя початкової школи є дуже важливими професійні психолого-педагогічні та особистісні якості. Вони забезпечують взаємозв'язок емоційного та раціонального, перехід від пізнавальних дій до практичних, становлення професіонала-майстра.

У нашому дослідженні вони об'єднані в три групи як напрями психолого-педагогічної підготовки конкурентоспроможного фахівця:

- морально-етичні якості та характерологічні риси особистості педагога;

- якості, що входять до складу психолого-педагогічної культури вчителя;

- якості, що входять до професійної (психолого-педагогічної компетентності) майбутнього вчителя.

Далі студентам було запропоновано визначити важливість особистісних якостей, необхідних конкурентоспроможному вчителю (на основі ранжування). Серед них такі: вольові та інтелектуальні якості; професійні здібності; прагматичність у діях, цілеспрямованість та рішучість; вміння приймати нестандартні рішення; дипломатичність і здатність до компромісу; здорові взаємини з колегами, учнями та їх батьками; розвиток пізнавальних процесів, зокрема психолого-педагогічного мислення; здатність грамотно впливати на психіку школяра, сприяти його гармонійному розвитку; щирість і відвертість у спілкуванні; здатність сприймати погляди співрозмовників, розуміння інтересів інших; готовність до педагогічної діяльності, прагнення до нового; творче осмислення своєї роботи та педагогічна інтуїція; емоційна врівноваженість і самовладання; психологічна кмітливості і педагогічна винахідливість; педагогічний оптимізм та впевненість у собі. Результати виявилися такими.

На I місце серед якостей, необхідних конкурентоспроможному вчителю, студенти поставили здатність грамотно впливати на психіку школяра, сприяти його гармонійному розвитку; на II, аж три якості – здорові взаємини з колегами, учнями та їх батьками, щирість і відвер-

тість у спілкуванні та здатність сприймати погляди співрозмовників, розуміння інтересів інших; на III дві якості – готовність до педагогічної діяльності, прагнення до нового та дипломатичність і здатність до компромісу. Такі відповіді, на нашу думку, свідчать про те, що майбутні вчителі орієнтуються на встановлення гуманно-комунікативних стосунків із учнями, їх батьками та своїми колегами.

Таке гуманно-комунікативне співробітництво вчителя з учнями, їх батьками та колегами, їх співдружність і співтворчість значною мірою забезпечуватиме створення “ситуації успіху”, сприятливих умов для розкриття творчих можливостей дітей, веде до істотної гуманізації навчально-виховного процесу й сприятиме забезпеченню конкурентоспроможності вчителя на ринку праці.

Далі відповіді розподілилися таким чином: IV позицію посіли професійні здібності; V – вольові та інтелектуальні якості; VI – розвиток пізнавальних процесів, зокрема психолого-педагогічного мислення та психологічна кмітливість і педагогічна винахідливість; VII – педагогічний оптимізм та впевненість у собі; VIII – емоційна врівноваженість і самовладання; IX – прагматичність у діях, цілеспрямованість та рішучість; X – вміння приймати нестандартні рішення й XI – творче осмислення своєї роботи та педагогічна інтуїція.

Як бачимо, конкурентоспроможний учитель має володіти високим педагогічним професіоналізмом, психолого-педагогічною компетентністю, педагогічними здібностями та властивостями гуманістично спрямованої особистості.

Висновки

1. Психолого-педагогічна підготовка вчителя є життєво необхідною при підготовці конкурентоспроможних фахівців і включає в себе: професійне становлення особистості; міжособистісні взаємини у професійно спрямованому колективі; соціально-психологічні аспекти формування спеціаліста; особистісно-орієнтовану освіту; гуманітаризацію освіти; діагностику вступників до вищих педагогічних навчальних закладів; методологічні й теоретичні основи професійної освіти; професійну підготовку спеціалістів із вищою освітою, підготовку творчої особистості.

2. Аналіз якостей, необхідних учителям початкових класів, переконує, що зміст психолого-педагогічної підготовки повинен становити органічно цілісну систему, утверджувати людину як найвищу соціальну цінність, забезпечувати ґрунтовний загальнокультурний розвиток особистості майбутнього конкурентоспроможного вчителя.

3. Проведене дослідження дає можливість на якісно новому рівні вирішувати питання формування конкурентоспроможного вчителя. Водночас його результати не вичерпують усієї повноти їх висвітлення й всебічного розкриття означеної проблеми. Подальшого дослідження потребують умови, та система формування конкурентоспроможного педагога, а також дослідження самооцінки сформованості професійних якостей у майбутнього вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анискевич С.О. О профподготовке педагогов в контексте модернизации специального образования / Анискевич С.О. // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 10. – С. 117-118.
2. Завалевський Ю.І. Конкурентоспроможний вчитель: теорія і практика: [навчальний посібник] / Завалевський Ю.І. – Чернівці : Букрек, 2010. – 216 с.
3. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования: [учебное пособие для студентов вузов и практических работников] / Овчарова Р.В. – М. : ТЦ «Сфера», 2000. – 448 с.
4. Пометун О. Сучасній школі – сучасного вчителя / Пометун О. // Сільська школа. – 2004. – № 16 – 17 (черв.). – С. 3-6.
5. Юр'єва К.А. Розвиток інноваційних процесів в освіті / Юр'єва К.А. // Директор школи. – 2001. – № 3. – С. 101-105.

УДК 577+581:634

**РОЗШИРЕННЯ МЕРЕЖІ ПРИРОДНО-ЗАПОВІДНИХ
ОБ'ЄКТІВ У ХАРКІВСЬКІЙ ОБЛАСТІ З МЕТОЮ
ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ**

Воронцова І.А., Влащенко С.В., Саїдахмедова Н.Б.

Воронцова І.А.,

Харківська гуманітарно-педагогічна академія

Влащенко С.В., Саїдахмедова Н.Б.

Національний природний парк «Гомільшанські ліси»

У статті розглядається екологічний підхід до виховної роботи серед шкільної та студентської молоді. Визначається, що найкращим засобом роботи є використання природно заповідних територій. Пропонується підбір та створення таких територій, які мають унікальне природне різноманіття і зручне розташування, що дає можливість проведення постійних занять з молоддю на природі.

Ключові слова: екологічне виховання, шкільна та студентська молодь, природно-заповідні території.

**РАСШИРЕНИЕ СЕТИ ПРИРОДНО-ЗАПОВЕДНЫХ ОБЪЕКТОВ
В ХАРЬКОВСКОЙ ОБЛАСТИ С ЦЕЛЬЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ**

Воронцова И.А., Влащенко С.В., Саидрахмедова Н.Б.

В статье рассматривается экологический подход к воспитательной работе среди школьной и студенческой молодежи. Установлено, что лучшим средством для такой работы является использование природно-заповедных территорий. Предлагается подбор и создание таких объектов, которые имеют уникальное природное разнообразие и удобное расположение. Это позволяет проводить занятия с молодежью на природе постоянно.

Ключевые слова: экологическое воспитание, школьная и студенческая молодежь, природно-заповедные территории.

WIDENING OF NATURE-RESERVED OBJECTS NET IN KHARKOV REGION WITH THE VIEW OF YOUTH ECOLOGICAL EDUCATION

Vorontsova I.A. Vlaschenko S.V., Saidahmetova N.B.,

The ecological approach to the educational work with schoolchildren and students is considered in this paper. The usage of conservation areas are indicated to be the best for such work. It is proposed to create such objects with the unique nature diversity and convenient location. It allows to carry out the occupations with young all the time.

Keywords: ecological education, school and student youth, natural-reserve of the territory

Екологічне виховання шкільної та студентської молоді – одне з головних завдань сучасної освіти. Одним з важливих елементів такого виховання є безпосереднє спілкування з живою природою. Таким чином під час таких занять студенти отримують знання з таких природничих дисциплін як географії, краєзнавство, зоологія, ботаніка, екологія, геологія та інші. При цьому це можуть бути не тільки спеціальні екологічні уроки, а й заняття на свіжому повітрі, екскурсії та краєзнавчі заходи, ігри та змагання. Головне, щоб природа, яка оточує молодь, мала свою унікальність, не порушену первозданність та непідробну красу.

Саме для таких цілей підходять природно-заповідні об'єкти зі статусом національні природні та регіональні ландшафтні парки. Проте їх кількість на території Харківської області недостатня. Мета цієї роботи – з участю фахівців знайти та обґрунтувати відповідні території, які, окрім своєї природної унікальності, могли би використовуватися для еколого-освітніх, навчальних та виховних цілей.

Слід зазначити, що Україна, завдяки своєму географічному положенню, знаходячись у центрі Європи, має надзвичайно багату та різноманітну біоту. Займаючи менш ніж 6% європейської території, Україна володіє більш ніж 35% європейського біорозмаїття і займає за цим показником друге місце серед європейських країн, поступившись лише Франції – еталону біорізноманіття в Європі [6].

Особливе місце займає Харківська область, яка знаходиться на сході України і має унікальні природні комплекси (об'єкти). Природно-заповідний фонд області є складовою частиною національної системи ПЗФ. На сьогоднішній день процент заповідних територій об'єктів по області складає близько 1,8 %, що є дуже низьким загальною для України. Відповідно до концепції розвитку заповідної справи в області передбачається подальше зростання мережі територій та об'єктів ПЗФ до 2015 року в цілому по області до 3,5% [3].

У Харківській області єдина територіальна система природних територій та об'єктів, що підлягають особливій охороні, досі остаточно не сформована. Що стосується екологічної мережі області, то на цей час має вже доволі сформований вигляд [4]. Звичайно, що для цінних територій, які потрапляють до екомережі, існують більш сприятливі умови для подальшого їх заповідання. Крім того, саме до таких територій притягнуто більш уваги. Проте багато не менш цінних у природоохоронному плані територій знаходяться поза межею екомережі. Їх виявлення та подальше заповідання – важливе завдання для природоохоронців, учених та громадських активістів.

Північ Харківській області являє собою відроги Середньоросійської височини, завдяки чому утворює унікальний рельєф. Тут формується розгалужена мережа балок, яка вкрита лучною, лісовою, степовою, болотяною та навіть напівпустинною рослинністю.

Балочні або байрачні дубові ліси в Харківській області поширені майже у всіх районах, але саме на півночі області в Харківському та Вовчанському районах вони є елементом широкої балочної мережі, що утворює унікальні та неповторні ландшафти.

Природно, що в достатньо жорстких для лісу умовах у цьому регіоні балочні ліси мають унікальне значення і виконують ґрунтозахисну, гідрологічну та естетичну роль [1]. Беручи до уваги, що степова зона являє собою кордон розповсюдження лісів узагалі, балочні ліси є етапом умов зростання лісу в цій зоні.

Значна частина балочних лісів є природними порослевими лісами. Вони представлені формацією дуба звичайного (*Querceta roboris*): липово-дубові, гостролистокленово-дубові, гостролистокленово-липово-дубові, польово-кленово-дубові, польовокленово-липово-

дубові, татарськокленово-дубові, татарськокленово-липово-дубові ліси. Ці лісові угруповання занесені до зникаючих природних середовищ за Бернською конвенцією: код 41.7A2132 [5].

Особливо слід відмітити, що значна частина балочної мережі, завдяки своєрідному рельєфу, використовувалася виключно для випасу скоту і не розорювалася. Завдяки чому тут збереглися унікальні рослинні угруповання.

Найбільшу ботанічну та природоохоронну цінність представляють степові балки, на схилах яких збереглися залишки зникаючої степової рослинності. Виявлені степові рослинні угруповання, занесені до зникаючих природних середовищ за Бернською конвенцією: коди 31.8B122, 31.8B74, 34.911 – та до Зеленої книги України [2], [5]. Це так звані лучні степи, характерні для межі Лісостепової та Степової зон: різнотравно-злакові та різнотравно-злаково-чагарникові степи. Флора і рослинність відкритих балок (окрім балкових лісів) дуже різноманітна і залежить від експозиції схилу, його крутості, частини у вертикальному напрямку (верхня, середня, нижня, дно), ступеня задернованості (змиті або задерновані схили), а також від близькості до околиць сіл та ступеня господарського використання цих балок.

Деякі балки мають заболочені днища, що сприяють появі та поширенню гігро- та гідрофільній рослинності. У таких місцях представлені угруповання з домінуванням водно-болотних видів, які за Бернською конвенцією занесені до зникаючих природних середовищ (код 37.25) [5].

Деякі пологі частини балочної мережі раніше використовувалися як сільськогосподарські лани, але в останні роки вони виведені з використання і перейшли у розряд перелогів. Такі ділянки мають певний інтерес. Саме на них проходять процеси заселення представниками степової флори, але збільшення степових видів проходить дуже повільно.

Обстеження показують, що в балочній мережі зустрічається багато видів рослин, які занесені до охоронних списків:

астргал блідий – *Astragalus pallescens* Bieb.

барвінок трав'янистий – *Vinca herbacea* Waldst. et Kit.

gorицвіт весняний – *Adonis vernalis* L.

gorицвіт волзький – *Adonis wolgensis* Steven ex DC.

дзвоники персиколісті – *Campanula persicifolia* L.
заяча конюшина багатоліста – *Anthyllis macrocephala* Wend.
ломиніс цілолістий – *Clematis integrifolia* L.
холодок багатолістий – *Asparagus polyphyllus* Stev.
шавлія лучна – *Salvia pratensis* L.
шавлія поникла – *Salvia nutans* L.
ковила волосиста – *Stipa capillata* L.
ковила Лессінга – *Stipa lessingiana* Trin. et Rupr.
сон лучний – *Pulsatilla pratensis* (L.) Mill. s.l.
та інші.

Широка варіація рослинних умов приводить до формування різних фауністичних комплексів, пристосованих до різних типів місць перебування. При цьому на невеликій території можна зустріти представників степових, лучних, лісових, болотних та навіть напівпустельних співтовариств.

З видів ссавців, які занесені до Червоної книги України, відмічені: горностай (*Mustela erminea*), тхір степовий (*Mustela (Putorius) evermanni*), та інші.

Крім того, на зазначеній території зустрічається декілька видів кожанів, які мають різні охоронні статуси.

У минулі роки в балочних лісах зустрічалася рись звичайна (*Lynx lynx*), а в балках – тушканчик великий (*Allactaga jaculus*).

Серед птахів, занесених до різних охоронних списків, тут зустрічаються:

осоїд (*Pernis apivorus*)
канюк звичайний (*Buteo buteo*)
шуліка чорний (*Milvus migrans*)
лунь очеретяний (*Circus aeroginosus*)
лунь лучний (*Circus pygargus*)
лунь польовий – (*Circus cyaneus*)
орел карлик (*Hieraaetus pennatus*)
орел могильник (*Aquila heliaca*)
підсоколик великий (*Falco subbuteo*)

В останні роки став зустрічатися сорокопуд сірий (*Lanius excubitor*), включений до Червоної книги України та Бернської конвенції.

Досить звичайним видом є деркач (*Crex crex*), який на зазначеній території представлений не менш як десятьма парами (Червона книга Міжнародного союзу охорони природи, Європейський червоний список та Бернська конвенція).

Дуже багата фауна комах. Одними з самих багатих по кількості видів є лугові співтовариства. Тут відзначені представники більшості рядів комах: прямокрилі, рівнокрилі, напівтвердокрилі, твердокрилі, лусокрилі, перетинчастокрилі, двокрилі. Із прямокрилих це в основному родини Tettigoniidae та Acrididae. Твердокрилі на квітучій рослинності представлені представниками родин Malachius, Buprestidae, Meloidae, Cerambycidae, Chrysomelidae. У напругтовій фауні переважають Carabidae, Silphidae, Staphylinidae, Dermestidae і ін. Із лусокрилих тут зустрічається все розмаїття видів родини Pieridae, Hesperidae, Lycaenidae, Satyridae, Zygaenidae. Ряд перетинчастокрилих широко представлений родинами Apidae і Formicidae.

Серед видів комах, занесених до Червоної книги України, зустрічаються:

дозорець-імператор (*Anax imperator*)
красуня-діва (*Calopteryx virgo*)
бабка перев'язана (*Sympetrum pedemontanum*)
вусач земляний хрестоносець (*Dorcadion equestre*)
вусач мускусний (*Aromia moschata*)
жук-олень (*Lucanus cervus*)
ведмедиця-хазяйка (*Callimorpha dominula*.)
стрічкарка блакитна (*Catocala fraxini*)
стрічкарка малинова (*Catocala sponsa*)
стрічкарка червона (*Catocala dilecta*)
каптурниця срібна (*Cucullia argentea*)
подалірій (*Iphiclide podalirius*)
махаон (*Papilio machaon*)
мнемозіна звичайна (*Parnassius mnemosyne*)
совка сокирникові (*Periphanes delphinii*)
бражник Прозерпина (*Proserpinus proserpina*)
ксилокопа фіолетова (*Xylocopa violacea*)
ксилокопа звичайна (*Xylocopa valga*)

На даній території знаходиться унікальна для України балкова мережа з усіма притаманними їй природними комплексами, рослинними угрупованнями, флорою та фауною. Не зважаючи на близьке розташування міста Харкова (29 км по трасі), територія зберегла типові та раритетні угруповання, види рослин та тварин. Вона являє собою еталон балочної системи з формуванням різних типів місцезростання і відповідно до цього і формування відповідної фауни, яка завдяки цьому формує високу гетерогенність популяцій.

З іншого боку близьке розташування від міста сприяє створенню саме тут центру еколого-освітньої та навчальної роботи для студентства та молоді. У 2009 і 2010 роках були проведені навчальні практики студентів екологічних факультетів, які показали, що поєднання унікальної природи з близьким розташуванням від міста дає змогу створити своєрідний центр збереження унікального природного середовища та екологічного виховання молоді.

Проведені дослідження заявленої території вказують на необхідність створення тут природно-заповідного об'єкту на рівні регіонального ландшафтного парку. Це дасть змогу, з одного боку, зберігати та вивчати унікальну природу, з іншого боку, використовувати територію для еколого-освітньої роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Данько В.Н. Типологические особенности байрачных лесов УССР. – В сб.: Научно-техническая конференция по проблеме «Современное состояние дубрав, перспективы выращивания и повышения их продуктивности»: Тезисы. Харьков: 1964, с. 93-95.
2. Зелена книга України / Під заг. ред. чл.-кор. НАН України Я.П. Дідуха. – К.: Альтерпрес, 2009. – 448 с.
3. Клімов О.В., Вовк О.Г., Філатова О.В. та ін. Природно-заповідний фонд Харківської області. – Х.: Райдер, 2005. – 304 с.
4. Клімов О.В., Філатова О.В., Надточій Г.С. та ін. Екологічна мережа Харківської області. – Харків 2008. 168 с.
5. Конвенція про охорону дикої фауни і флори та середовищ існування в Європі (Берн, 1979 рік). – Київ: Мінекобезпеки України, 1998. – 76 с.
6. Шеляг-Сосонко Ю.Р., Дудкін О.В., Коржнев М.М., Аксьом О.С. Національна екологічна мережа як складова частина Пан-європейської екологічної мережі – К.: 2005. – 64 с.

УДК 371.133

**СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК УСЛОВИЕ
ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРАКТИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ**

Гавва В.В., Аргунова Н.Н.

*Государственное образовательное учреждение
среднего профессионального образования
«Белгородский педагогический колледж»*

В статье сделана попытка обосновать социальное партнерство, как условие повышения качества подготовки будущих воспитателей. Авторы рассматривают модель и наиболее эффективные формы социального партнерства.

Ключевые слова: социальное партнерство, профессиональное образование, профессиональная мобильность, модель и формы социального партнерства.

**СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ
ЯКОСТІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ**

Гавва В.В., Аргунова Н.Н.

У статті зроблена спроба обґрунтувати соціальне партнерство, як умову підвищення якості підготовки майбутніх вихователів. Автори розглядають модель і найбільш ефективні форми соціального партнерства.

Ключові слова: соціальне партнерство, професійна освіта, професійна мобільність, модель і форми соціального партнерства.

THE SOCIAL PARTNERSHIP AS THE CONDITION OF UPDATING THE QUALITY OF PRACTICAL EDUCATION OFFUTURE EDUCATORS

Gavva V.V., Argynova N.N.

The attempt to prove the social partnership as the condition of rising the quality of future teacher is made in the article. Authors examine a model and most effective forms of social partnership.

Keywords: social partnership, professional education, professional mobility, model and forms of social partnership.

О партнерстве мы можем говорить в том случае, если устанавливаются отношения взаимовыгодного сотрудничества, социального диалога заинтересованных лиц или социальных институтов. В этом случае учебное заведение занимает позицию равноправного партнера, обладающего ресурсами, полезными для других участников взаимодействия.

Обращаясь к самому термину «социальное партнерство» (англ. partnership) на основании анализа справочной литературы мы можем его определить как особый тип совместной деятельности между субъектами образовательного процесса, характеризующийся доверием, общими целями и ценностями, добровольностью и долговременностью отношений, а также признанием взаимной ответственности сторон за результат их сотрудничества и развития.

Социальное партнерство в профессиональном образовании, как отмечает Т.М. Глушанюк – «это особый тип взаимодействия образовательного учреждений с субъектами и институтами рынка труда, государственными и местными органами власти, общественными организациями, нацеленный на максимальное согласование и учет интересов всех участников этого процесса» [1, с. 83].

Социальное партнерство, как известно, объявлено одним из стратегических направлений модернизации российского образования. Наиболее полное выражение целей и задач социального партнерства встречается в Национальной доктрине образования в Российской Федерации. В ней предусматривается привлечение работодателей и

других заказчиков к социальному партнерству и организации профессионального образования с целью удовлетворения потребностей современного рынка труда.

Необходимость широкого социального партнерства в образовании предусмотрена и современными теоретическими взглядами на образование. В Федеральных государственных стандартах среднего профессионального образования по специальности «Дошкольное образование» 3 поколения отражены требования к специалисту в форме общих и профессиональных компетенций. На некоторые из них хотелось бы обратить особое внимание:

- понимать сущность и социальную значимость будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес;
- работать в коллективе, команде, взаимодействовать с руководством, коллегами и социальными партнерами;
- осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления ее целей, содержания, смены технологий [3, с. 4].

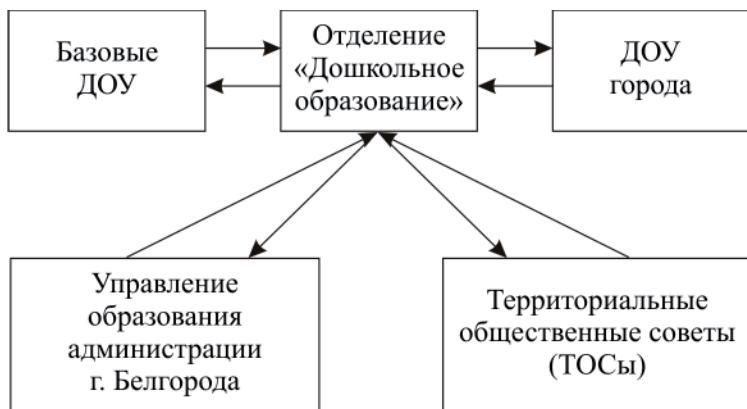
Современные ученые отмечают важность и такого качества будущих специалистов, как профессиональная мобильность, так как современный этап развития общества активизирует потребность в специалистах, не только владеющих своей профессией, но и отличающихся способностью принимать решения и нести ответственность за них, решать нестандартные профессиональные задачи, готовых к постоянному личностному росту и профессиональному саморазвитию.

«Профессиональная мобильность обеспечивает личности уверенное поведение в ситуациях неопределенности, возникающих как в профессиональной, так и в социальной среде» [2, с. 45]. Эта характеристика современного специалиста дошкольного образования включает в себя такие качества, как социальная ответственность, коммуникативность, познавательная активность, толерантность, креативность и рефлексивность. По мнению И.А. Ларионовой [2] интегративная природа этих качеств предполагает особые механизмы их формирования и форм организации образовательного и воспитательного процесса в учебном заведении.

Все выше перечисленные качества невозможно в полной мере сформировать в рамках образовательного процесса и педагогической практики.

Отделению «Дошкольное образование» в этом году исполнилось 35 лет. За этот период сложилась определенная система организации и проведения различных форм внеурочной деятельности в рамках социального партнерства в едином образовательном пространстве города Белгорода.

Модель социального партнерства



В структуре модели представлены различные социальные партнеры, обеспечивающие своей деятельностью не только расширение возможностей профессионального совершенствования будущих специалистов, но и отслеживание дальнейшего профессионального становления молодых специалистов, а, следовательно, качество их подготовки.

Наиболее эффективными и зарекомендовавшими себя формами взаимодействия являются:

- деятельность летнего педагогического отряда «Дошколята»;
- ярмарки вакансий (совместно со специалистами отдела Дошкольного воспитания Управления образования администрации г. Белгорода)

- проблемные круглые столы с участием специалистов ДООУ, управления образования;
- мастер-классы лучших педагогов «По дороге мастерства»;
- педагогические акции в детской областной больнице, детских домах («Подари детям радость»);
- дворовые праздники (Новый год, Масленичные гуляния, День защиты детей) совместно с Советами территорий;
- праздничные представления в базовых ДООУ;
- экскурсии первокурсников в ДООУ;
- посещение городских конкурсов детского творчества и профессионального мастерства работников ДООУ.

Остановимся на некоторых из них подробнее. Состав студентов отделения формируется на базе основного (общего) образования, следовательно, первый год обучения посвящен освоению общеобразовательной программы. В силу специфики возраста большинство студентов имеют представления о выбранной профессии лишь на основе собственного опыта посещения дошкольных образовательных учреждений. Часто решение поступать в учебное заведение на определенную специальность принимают за студентов их родители. Следовательно, необходимо использовать в этот период внеурочные формы работы, способствующие профессиональному становлению первокурсников. Стало традицией организовывать экскурсии в дошкольные учреждения города. Студентов знакомят с различными типами детских садов: православными, центрами развития ребенка, имеющими различные приоритетные направления. Экскурсионные программы содержат ознакомительные маршруты, для первокурсников готовятся открытые просмотры образовательной, игровой и театрализованной деятельности. Немаловажно в ходе экскурсий привлекать студентов к общению с детьми. Небольшие спектакли по мотивам детских сказок позволяют раскрыть актерские способности первокурсников, их умение взаимодействовать в коллективе. Во время преддипломной практики студенты выпускного курса традиционно проводят Дни открытых дверей, где демонстрируют первокурсникам свои профессиональные умения в работе с дошкольниками.

Другими формами работы в сфере расширения знаний студентов о будущей профессиональной деятельности является проведение тематических круглых столов и мастер-классов лучших педагогов города. Они позволяют через общение с педагогами-новаторами, знакомство с их опытом работы совершенствовать свои умения и навыки. Входить в образовательное пространство города студентам отделения помогает посещение конкурсов профессионального мастерства дошкольных работников, детских творческих и спортивных конкурсов. Здесь будущие специалисты имеют возможность увидеть пути их роста в профессии, результативность индивидуальной творческой работы педагогов с детьми. Ежегодно перед процедурой распределения выпускников совместно с управлением образования в колледже проводятся ярмарки вакансий, на которых представляется возможность установить непосредственные контакты с работодателями, пройти первичное собеседование и оценить перспективы трудоустройства.

На протяжении десяти лет на отделении в летний период действует педагогический отряд «Дошколята», в деятельности которого принимают участие студенты третьего курса, имеющие уже достаточный практический опыт. Работа в отряде – это не только возможность дополнительного заработка, но и первая самостоятельная попытка попробовать себя в должности воспитателя, приобретение навыков вхождения в трудовой коллектив, подготовка к предстоящей преддипломной практике. Очень часто педагогический отряд позволяет старшекурснику утвердиться в правильности выбора профессии. Традиционно начало и окончание деятельности отряда отмечено организацией круглых столов с приглашением работников управления образования города, дошкольных учреждений, что позволяет ежегодно повышать качество условий, в которых трудятся студенты. Многолетняя деятельность отряда отмечена благодарственными письмами городского управления образования, управления молодежной политики администрации города, грамотой департамента образования, науки и молодежной политики области. В этом году сборная команда отряда заняла 2 место в Первой городской Спартакиаде студенческих трудовых отрядов учреждений ВПО и СПО.

Оценка опыта взаимодействия показала, что в условиях перехода к рыночной экономике профессиональное образование все больше ориентируется на удовлетворение потребностей рынка труда, конкретных запросов работодателей, становится инструментом решения, в первую очередь, экономических проблем общества. Различные формы внеурочной деятельности являются наиболее эффективными в формировании профессионально значимых качеств личности современного конкурентоспособного специалиста дошкольного образования, создают условия для его успешной адаптации в новой социальной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глушанок Т.М. Социальное партнерство как средство повышения качества профессионального образования [Текст] /Т.М. Глушанюк// Современные проблемы науки и образования (Электронный научный журнал). – 2008. – № 6. – С. 80-83.
2. Ларионова И.А. Формирование профессиональной мобильности будущих специалистов социальной сферы [Текст] / И.А. Ларионова // Педагогика. – 2010. – №8. – С.45-51.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 050710 Специальное дошкольное образование.

УДК 371.132

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА В СИСТЕМІ СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Денисова Н.В.

*Балаклійська філія комунального закладу «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія» Харківсько обласної ради*

У статті проаналізовано організацію та зміст педагогічної практики студентів коледжу в системі ступеневої підготовки вчителя початкової школи.

Ключові слова: педагогічна практика, ступенева підготовка вчителя початкової освіти, види практик, програма практики.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В СИСТЕМЕ МНОГОУРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Денисова Н.В.

В статье проанализированы организация и содержание педагогической практики в системе поэтапной подготовки учителя начальной школы.

Ключевые слова: педагогическая практика, многоуровневая подготовка учителя начального образования, виды практик, программа практики.

PEDAGOGICAL PRACTICE AS A PART OF THE SYSTEM OF PRIMARY SCHOOL TEACHER GRADE PREPARATION

Denysova N.V.

The article describes makes the analysis of organizing and the contents of college students pedagogical practice in the system of primary school teacher stage preparation.

Key words: pedagogical practice, primary school teacher stage preparation, kinds of practice, the program of the practice.

Постановка проблеми. В умовах ступеневої освіти підвищується роль педагогічної практики, під час якої формуються професійні вміння і професійно значущі якості особистості майбутнього вчителя початкової освіти. Крім того, педагогічна практика дає можливість поглибити комунікативну, прогностичну, проектувальну, методичну, самоосвітню компетентності. Студентам-практикантам доводиться приймати оперативні, гнучкі рішення в умовах багатоваріантного педагогічного процесу, здійснювати емоційно-вольовий вплив на дітей, координувати навчальну діяльність молодших школярів, організовувати співробітництво в учнівському колективі [2].

Загальновідомо, що процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців – динамічний, тому й потребує постійного вдосконалення через здійснення нових підходів до організації практики та оновлення її змісту практики.

Виклад основного матеріалу. У Законі України «Про вищу освіту» зазначається, що професійна підготовка – це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [1]. Професійна підготовка фахівців здійснюється за освітньо-кваліфікаційними рівнями (ступеневою освітою) [1]. Ступеневе навчання потребує як внутрішньої диференціації змісту освіти, так і певної самостійності її складових елементів. Саме цим забезпечується створення умов для того, щоб кожний ступінь виконував певну функцію в складі цілого.

Практична підготовка вчителів початкової освіти здійснюється завдяки системі різних видів педагогічної практики (ступеневої практичної підготовки).

Аналіз психолого-педагогічних досліджень і науково-методичної літератури дозволив зробити всебічний аналіз професійної ступеневої підготовки вчителів початкової освіти, розглядаючи її (за Семиченко В.А.) в трьох аспектах: як процес, у ході якого відбувається професійне становлення майбутніх спеціалістів; як мету і результат діяльності ВНЗ; як сенс включення студента в навчально-виховну діяльність [5].

Мамрич С.М. стверджує, що ступенева підготовка вчителя передбачає формування принципово нового змісту освіти, визначення цілей кожного із ступенів відповідно до цілей професійної підготовки [3].

На думку багатьох науковців, основне завдання ступеневої професійної підготовки вчителя полягає у формуванні та розвитку професійних знань і вмінь на основі системи фундаментальних знань та вмінь випускників ВНЗ адаптуватися до можливих змін у суспільстві, економіці, науці та виробництві. Як бачимо, ступенева педагогічна освіта передбачає рух студента від нижчого ступеня до вищого у власному загальному та професійному розвитку, оскільки на кожному наступному ступені (рівні) студент набуває нових знань, умінь та навичок, одержує новий, вищий від попереднього, рівень готовності до здійснення професійно-педагогічної діяльності.

Саме тому, добре продумана організація педагогічної практики на всіх рівнях, поступове ускладнення її завдань, змісту, пошуки нових форм забезпечать формування професійної компетентності вчителів початкової освіти [4].

Вивчення результатів наукових досліджень із окресленої проблеми допомогло отримати відповіді на питання щодо ефективної організації практичного навчання в коледжі та наскільки зміст різних видів практики відповідає сучасним вимогам підготовки фахівців у галузі освіти.

Педагогічна практика в коледжі здійснюється в рамках навчального процесу й передбачає залучення до педагогічної діяльності всіх студентів спеціальності «Початкова освіта» з першого до останнього курсу. Це дозволяє послідовно й систематично протягом усіх років навчання поєднати вивчення теоретичного матеріалу з практичною діяльністю майбутніх учителів. Зміст практичної підготовки визначається пріоритетними завданнями розвитку початкової освіти, особливостями методик викладання предметів у початковій школі та етапністю психолого-педагогічної підготовки студентів, зокрема I етап адаптації, на якому студенти пристосовуються до вимог та умов педагогічної діяльності; II етап ідентифікації, на якому студенти встановлюють міру ототожнення й засвоєння сутності науково-педагогічних фактів та явищ педагогічної дійсності, усвідомлюють власні професійні потреби, знайомляться з виробничими функціями, за допомогою яких ці потреби реалізуються; III етап самореалізації, на якому студенти формують досвід використання теоретичних знань, індивідуальних здібностей у практиці педагогічної діяльності [2].

Таким чином, у навчальному закладі створена система цілісної побудови педагогічної практики, що передбачає єдність її етапів, наступність змісту.

На цій основі розроблена наскрізна програма практики як інтегрована складова частина освітньої професійної програми.

Викладачі коледжу розробили нові програми практики, які передбачають багатоступеневість, де на кожному ступені відбувається відбір того базису, яким повинен оволодіти студент, визначено цілі й завдання, що характеризують психолого-педагогічну спрямованість практичної підготовки на даному етапі.

Детальне вивчення змісту навчальних програм з різних видів педагогічної практики показав, що на завершальному етапі проходження практики передбачено систему моніторингу поточного та підсумкового контролю. Результати поточного контролю оприлюднюються через проведення підсумкових конференцій, на яких функціонують виставки творчих робіт студентів-практикантів та молодших школярів, представлено звітні матеріали.

Необхідним засобом контролю є ведення студентами щоденників установленого зразка на кожен вид педагогічної практики окремо. Така форма роботи сприяє формуванню вмінь вести записи спостережень за освітнім процесом, систематизувати та узагальнювати отриману інформацію, усвідомленню функції вчителя.

Практика допомагає реально формувати в умовах педагогічного процесу методичну рефлексію, яка дозволяє оцінити засоби і методи особистої діяльності, процеси вироблення й прийняття практичних рішень. Аналіз особистої діяльності допомагає практиканту усвідомити труднощі, які виникають у його діяльності, та знайти шляхи їх подолання. Дуже важливо, щоб студент зумів визнати, які помилки він допустив через недостатність професійних знань і вмінь (організувати самостійну діяльність школярів, правильно дібрати методи роботи, раціонально використати час на уроці тощо), а які зумовлені особистими якостями. Можна стверджувати, що рефлексія, як зверненість суб'єкта на себе і свою діяльність, є універсальним механізмом процесу самореалізації, завдяки чому можна досягти якісних змін професійного й особистісного вдосконалення.

Першим етапом професійної підготовки майбутніх фахівців є педагогічна практика «Позакласна та позашкільна виховна робота». Студенти вчаться самостійно планувати виховну роботу з молодшими школярами, експериментувати, шукати нові підходи до змісту виховної роботи, обирати методи, засоби реалізації поставленої мети. При цьому керівники практики не обмежують їх у виборі теми, форми виховного заходу, дають можливість проводити складні, навіть і для досвідченого педагога, заходи у формі свята, КВК, прес-конференції, захисту ідей, театральної дії тощо. Надалі активність, ініціативність студентів виявляються під час проходження педагогічної практики «Пробні уроки та заняття». Керівники практики спрямовують практикантів на проведення нестандартних, інтегрованих уроків і занять. Пропонують сміливіше впроваджувати новітні педагогічні технології, інтерактивні методи навчання, передовий досвід педагогів-новаторів.

У повноцінному залученні студентів до виховної діяльності велику роль відіграє «Літня педагогічна практика в оздоровчих таборах». Вона має на меті виробити в майбутніх фахівців уміння самостійно застосовувати в практичній роботі з молодшими школярами знання, одержані в процесі навчання в коледжі, а також навички організації дозвілля дітей під час літнього оздоровчого періоду. Така організація практики дає змогу студентам творчо підійти до підготовки підсумкової конференції з даного виду практики, а саме: відшукати нові форми звітів про проведену роботу. Це і фоторепортажі, і відеозаписи вікторин, свят, занять, аудіозаписи вражень дітей від заходів тощо.

Емоційно яскравим й інформаційно цінним періодом становлення педагога є наступний вид практики «Спостереження за навчально-виховною роботою вчителя-класовода в перші дні дитини в школі», де студенти можуть побачити результати навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку, оцінити їх рівень готовності до школи, ознайомитися зі змістом, методикою та організацією навчально-виховного процесу в перші дні дитини в школі.

Умови для самореалізації студентів надає «Безперервна практика», яка забезпечує особистісно орієнтований, комплексний, неперервний і творчий характер підготовки кожного студента до майбутньої професійної діяльності. Саме в процесі активної та тривалої практики виявля-

ються протиріччя між запасом знань, що мають студенти, і що потрібно мати. Це і є рухомим фактором безперервної самоосвіти.

Ми згодні з тим, що така ступеневість створює передумови для доповнення та поглиблення професійних знань, забезпечує можливість переходу до нової якості освіти [6].

У той же час, необхідно проводити постійну роботу по збагаченню, оновленню змісту педагогічної практики. Адже програми практики мають відображати не лише напрям процесу формування й розвитку професійно-педагогічних умінь майбутнього вчителя початкової освіти, а й бути адаптованими до тих змін, які відбуваються в сучасній початковій школі. Закономірно, що в цій ситуації викладачі-керівники практики коледжу розробляють змістовно нові методичні рекомендації щодо окремих видів практики, які носять творчий характер. Індивідуальні завдання до кожного виду практики містять елементи дослідження, пов'язані зі шляхами удосконалення навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі I ступеня.

Для забезпечення єдиних вимог під час педагогічної практики розроблено інструктивні матеріали щодо роботи педагогічних колективів загальноосвітніх закладів освіти зі студентами-практикантами, а також проводяться спільні конференції, засідання за круглим столом, педагогічні читання тощо.

Висновки. Очевидно, що в організації практичного навчання в коледжі враховувати вимоги, зазначені в Національній доктрині розвитку освіти, про те, що система освіти є забезпечення кадрами, здатними навчатися впродовж життя, здатними до творчої праці, до професійного розвитку. Кожен педагог, прагнучи досягти професійної досконалості, виробляє професійні вміння, оволодіває сучасним інструментарієм навчання і виховання особистості, а для цього він постійно поповнює той багаж знань, який отримав у вищому навчальному закладі. Саме під час проходження різних видів практики, поетапно, студенти коледжу усвідомлюють специфіку обраної професії та потребу в самоосвіті, самовдосконаленні. На нашу думку, таке устремління й є результатом ступеневої освіти.

Отже, педагогічна практика – це шлях підготовки висококваліфікованого фахівця, здатного навчатися протягом життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту». – К., 2003. – 47 с.
2. Денисова Н.В. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет»: Дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 – Харків., 2006. – 186 с.
3. Мамрич С.М. Ступенева підготовка фахівців у навчально-науково-виробничих комплексах (на прикладі радіотехнічних спеціальностей): Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – К., 2001. – 15 с.
4. Машкіна Л.А. Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вихователів дітей дошкільного віку. Навчальна програма та методичні рекомендації щодо її реалізації. – Хмельницький: Вид-во ХГПІ, 2002. – 58 с.
5. Семиченко В.А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей: Дис. ...доктора психол. наук: 19.00.07 – К., 1992. – 432 с.
6. Старовойт Л.Я. Особливості організації багатоступеневого навчання у вищому професійному училищі : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – К., 2000. – 15 с.

УДК 371.11+371.134.041+371.38 (045)

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРІВНИЦТВА САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Дудчак Г.І.

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

У статті висвітлено особливості педагогічного керівництва самостійною роботою майбутніх учителів початкових класів під час педагогічної практики на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях.

Ключові слова: педагогічне керівництво самостійною роботою, педагогічна практика, освітньо-кваліфікаційні рівні.

**ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РУКОВОДСТВА
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПРАКТИКИ**

Дудчак Г.И.

В статье отражено особенности педагогического руководства самостоятельной работой будущих учителей начальных классов во время педагогической практики на разных образовательно-квалификационных уровнях.

Ключевые слова: педагогическое руководство самостоятельной работой, педагогическая практика, образовательно-квалификационные уровни.

**FEATURES OF PEDAGOGICAL MANAGING INDEPENDENT WORK
OF FUTURE TEACHERS OF INITIAL CLASSES
IN THE CONDITIONS OF PEDAGOGICAL PRACTICE**

Dudchak G.I.

In the article the features of the pedagogical managing independent work of future teachers of initial classes are considered during pedagogical practice on different educational-qualifying levels.

Key words: pedagogical managing independent work, pedagogical practice, educational-qualifying levels.

Постановка проблеми. Реформування вищої освіти України у ХХІ столітті пов'язане з неперервним розширенням обсягу знань в усіх сферах науки та виробництва, стрімким розвитком інформаційних технологій, інтеграцією нашої держави до європейського освітнього простору. За таких умов, сучасна парадигма освіти зорієнтована на розвиток самостійної, творчої особистості, здатної приймати нестандартні рішення в різних сферах суспільного життя та професійній діяльності, керуючись власними поглядами та переконаннями. Особливої ваги формування зазначених якостей та умінь набуває у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, які покликані щодня самостійно розв'язувати низку нестандартних педагогічних за-

вдань. Найширші можливості для формування самостійної особистості у сучасних вищих навчальних закладах забезпечує самостійна робота, яка складає від 1/3 до 2/3 загального обсягу навчального матеріалу [2]. У педагогічному процесі вищого навчального закладу самостійна робота передбачена різними формами аудиторної та позааудиторної роботи. У позааудиторний час особливого значення самостійна робота студентів набуває під час педагогічної практики, яка забезпечує умови для самостійного виконання ними функцій вчителя початкової школи. Ефективна реалізація завдань, передбачених кожним видом педагогічної практики можлива за умов кваліфікованого педагогічного керівництва самостійною роботою студентів.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблема педагогічного керівництва самостійною роботою студентів знаходить своє відображення у працях Я. Бойко, Н. Зубової, М. Парфьонова, О. Плотникової, М. Смирнової, М. Фіцули, І. Шайдур та ін., в яких розкрито значення педагогічного керівництва самостійною роботою студентів, визначено його сутність та структурні компоненти, обґрунтовано особливості керівної діяльності викладача тощо. Проте, недостатньо дослідженими є особливості педагогічного керівництва самостійною роботою майбутніх учителів початкової школи в умовах педагогічної практики.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкрити особливості педагогічного керівництва самостійною роботою майбутніх учителів початкових класів під час педагогічної практики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно із законом України «Про освіту», прийнятим у 1996 р., сьогодні в нашій державі підготовка майбутніх фахівців здійснюється за освітньо-кваліфікаційними рівнями (ОКР) «молодший спеціаліст», «бакалавр», «спеціаліст» і «магістр» [1], що забезпечує наступність у здобутті вищої освіти. Аналіз навчальних планів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії показав, що практична підготовка майбутніх учителів початкових класів здійснюється у процесі проходження різних видів педагогічної практики, передбачених на кожному ступені навчання. На основі вивчення їх особливостей нами було розроблено систему педагогічного керівництва самостійною роботою студентів

Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії в умовах педагогічної практики на кожному ОКР.

Зважаючи на те, що усіма видами практики передбачені завдання різної складності, їх розв'язання потребує безпосереднього (прямого) та опосередкованого (непрямого) керівництва.

Безпосереднє педагогічне керівництво самостійною роботою майбутніх учителів, на нашу думку, необхідно здійснювати шляхом проведення консультацій щодо підготовки та проведення заходів, мотивації їх самостійної діяльності, аналізу та оцінювання проведених занять та уроків, опосередковане – шляхом забезпечення студентів методичними рекомендаціями щодо організації та виконання самостійної роботи з різних видів практики.

Здобуття ОКР «молодший спеціаліст» передбачає проходження майбутніми учителями таких видів педагогічної практики, як практика з позакласної виховної роботи (2 курс), пробні уроки і заняття в школі (3-4 курс), підготовка до роботи з дітьми влітку (3 курс), літня педагогічна практика (3 курс), перші дні дитини в школі (4 курс) та переддипломна практика (4 курс).

Педагогічне керівництво самостійною роботою під час практики з позакласної виховної роботи, на наш погляд, має включати такі етапи діяльності викладача: мотивація самостійної практичної діяльності шляхом проведення бесід зі студентами; консультування щодо планування позакласної виховної роботи на семестр; консультування щодо підготовки конкретного заняття; перевірка і корекція підготовленого заходу; аналіз проведення виховного заходу та оцінка одержаних результатів. Окрім того, студенти мають забезпечуватись методичними рекомендаціями щодо самостійної підготовки виховних заходів. На нашу думку, саме така система роботи керівника забезпечить швидку адаптацію студентів до цього виду педагогічної діяльності, значно підвищить ефективність досягнутих результатів.

Керівна діяльність викладача при підготовці і проведенні пробних уроків, за нашим переконанням, має передбачати консультування студента щодо проектування майбутнього уроку, перевірку і корекцію підготовленого уроку в чорновому варіанті, аналіз проведення уроку та оцінювання одержаних результатів, забезпечення студентів

методичними рекомендаціями щодо здійснення самостійної роботи під час цього виду практики.

Підготовка до роботи з дітьми влітку та літня педагогічна практика є взаємопов'язаними між собою, оскільки якісна підготовка майбутніх учителів до роботи з дітьми влітку є запорукою успішної їх діяльності в літніх оздоровчих таборах в якості вихователя та вожатого. Специфіка педагогічного керівництва самостійною роботою студентів у процесі проходження зазначених видів практики, на наш погляд, має полягати у чіткому визначенні завдань, забезпеченні зразками та рекомендаціями щодо їх виконання, спостереженні за роботою практикантів та оцінюванні результатів їх діяльності.

Невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів є ознайомлення їх із специфікою роботи педагога з першокласниками протягом першого тижня вересня, що забезпечує практика «Перші дні дитини в школі». За цей період студенти самостійно виконують низку завдань. У процесі їх розв'язання доцільними будуть, на нашу думку, такі керівні дії викладача, як консультування, забезпечення контролю за своєчасним і якісним веденням звітної документації, її аналіз та перевірка.

Специфіка переддипломної педагогічної практики виключає можливість викладача бути постійним учасником педагогічного процесу в школі, а тому, керівництво самостійною роботою студентів пропонуємо здійснювати в таких напрямках, як допомога у розв'язанні виникаючих складних педагогічних завдань, відвідування, аналіз та оцінка окремих уроків та виховних заходів, які дають загальне уявлення про стиль та рівень професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів.

Отже, за нашим переконанням, високий рівень керівництва самостійною роботою майбутніх учителів початкових класів під час педагогічної практики на ОКР «молодший спеціаліст» полегшить їх самостійну діяльність при виконанні аналогічних функцій, передбачених програмою практичної підготовки на наступних ОКР.

Основними видами педагогічної практики при підготовці фахівців за ОКР «бакалавр» є дослідницько-діагностична та переддипломна.

Мета дослідницько-діагностичної практики передбачає оволодіння майбутніми учителями уміннями і навичками застосовувати сучасні діагностичні методики, аналізувати та узагальнювати показники досліджень, робити відповідні наукові висновки. Усі ці види діяльності здійснюються самостійно, а отже, їх виконання потребує допомоги керівника.

Педагогічне керівництво самостійною роботою під час дослідницько-діагностичної практики пропонуємо здійснювати за такими напрямками: допомога студенту у визначенні предмета, мети і завдань дослідження, підборі методів дослідження, розробці анкет, тестів, запитань бесіди тощо; контроль за результатами дослідницької діяльності студентів; аналіз та оцінка одержаних результатів.

Переддипломна педагогічна практика на ОКР «бакалавр» є логічним продовженням переддипломної практики, запланованої на 4 курсі і передбачає не лише виконання студентом функцій вчителя початкової школи, але й вивчення передового педагогічного досвіду вчителів школи із досліджуваної ним проблеми та складання картки досвіду. При виконанні цього завдання зазвичай студенти відчують труднощі. Тому, вважаємо, що педагогічне керівництво самостійною роботою майбутніх учителів у контексті цього виду педагогічної практики має передбачати консультування студентів щодо виконання означених завдань, розповсюдження зразків оформлення карток досвіду, аналіз та оцінку педагогічної діяльності практиканта.

Зміст та завдання переддипломної педагогічної практики на ОКР «спеціаліст» (6 курс) суттєво відрізняється від цього виду практики на 4 та 5 курсах. Головна відмінність полягає в підвищенні вимог до майбутнього фахівця. Так, при проведенні уроків та виховних заходів студенти мають навчитись активно застосовувати сучасні інноваційні технології, що викликає труднощі у переважної більшості студентів. Такий стан речей зумовлює і своєрідність педагогічного керівництва самостійною роботою студентів, яке має передбачати надання їм допомоги у виборі інноваційних технологій і методів навчання відповідно до теми уроку чи виховного заходу та розробці планів-конспектів уроків та виховних годин, відвідування зазначених заходів; аналіз та оцінку результатів педагогічної діяльності студента.

Практична підготовка студентів за ОКР «магістр» передбачає проходження двох видів педагогічної практики: виробничої та асистентської. Аналіз їх мети і змісту показав, що вони зорієнтовані на оволодіння слухачами магістратури практичними вміннями та навичками організації і здійснення педагогічного процесу у вищому навчальному закладі. Проте, доцільним буде, на нашу думку, включення у зміст цих видів практики завдань, зорієнтованих на вивчення проблем у діяльності сучасного вчителя початкової школи, особливостей виконання ним педагогічних функцій за нових умов, щоб сформувати у майбутніх викладачів вищої школи уявлення про те, якого вчителя сьогодні необхідно готувати. Окрім цього, значущість таких прикладних завдань пояснюємо і тим, що більшість випускників магістратури йдуть працювати у початкову школу, а отже, за час навчання на ОКР «магістр», вони не повинні втратити рівень кваліфікації вчителя початкової школи без тривалого практичного застосування здобутих раніше знань, умінь та навичок.

Висновки з дослідження й перспективи подальших розвідок із напрямку. Таким чином, аналіз навчального плану Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії показав, що у практичній підготовці вчителя початкових класів за ОКР «молодший спеціаліст», «бакалавр», «спеціаліст» та «магістр» простежується наступність. Вважаємо, що запропонована нами система педагогічного керівництва самостійною роботою майбутніх учителів під час педагогічної практики на кожному ступені навчання удосконалив процес їх практичної підготовки та забезпечить неперервність у формуванні самостійної і творчої особистості майбутнього фахівця. Перспективу наших подальших досліджень вбачаємо у впровадженні цієї системи в навчальний процес вищих педагогічних закладів та перевірку її ефективності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про освіту». – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
2. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах. Наказ Міністерства освіти України від 2 червня 1993 № 161 // Освіта України: Нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001. – С. 382-399.

УДК 378.22.018.7+378.09:78(045)

**АСИСТЕНТСЬКА ПРАКТИКА ЯК РІЗНОВИД ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ФАКУЛЬТЕТУ МИСТЕЦТВ**

Ілініцька Н.С.

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

**АСИСТЕНТСКАЯ ПРАКТИКА КАК РАЗНОВИД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ФАКУЛЬТЕТА МИСТЕЦТВ**

Ілініцька Н.С.

У статті розглядається специфіка асистентської практики у слухачів магістратури мистецьких факультетів. Розкривається зміст, завдання та структура програми асистентської практики.

Ключові слова: асистентська практика, зміст, завдання, принципи, маістри, факультет мистецтв.

**АССИСТЕНТСКАЯ ПРАКТИКА КАК ВИД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ФАКУЛЬТЕТА ИСКУССТВ**

Илиницкая Н.С.

В статье рассматривается специфика ассистентской практики магистров факультета искусств. Раскрываются содержание, задания, структура программы ассистентской практики.

Ключевые слова: ассистентская практика, содержание, задания, магистры, факультет искусств.

**ASSISTANT PRACTICE AS THE FORM OF THE PROFESSIONAL
TRAINING OF THE MASTERS OF THE DEPARTMENT OF SKILLS**

Ilinitckaya N.S.

The specific character of the assistant practice of the masters of the department of art is examined in the article. The content, the tasks, the structure of the program of assistant practice are revealed.

The keywords: assistant practice, the content, task, masters, the department of art.

Постановка проблеми в загальному вигляді. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства зростають вимоги до людини в цілому й фахівця-професіонала зокрема. Викладач має бути готовим до постійного оновлення знань, освоєння нових інформаційних джерел та технологій та оперативного реагування на їх зміни. Отже, на етапі оновлення системи національної музично-педагогічної освіти підготовка педагога потребує не тільки пошуку шляхів оволодіння фаховими знаннями й уміннями, а і сучасних підходів до педагогічної практики. Педагогічна практика інтегрує в професійній освіті збільшуються знання не тільки з психолого-педагогічних дисциплін, а і з спеціальних навчальних предметів.

Асистентська практика є складовою частиною професійної підготовки магістрів і повинна стати фундаментом майбутньої практичної діяльності – спочатку на навчальній практиці, а потім і в самостійній викладацькій роботі. Практика також сприяє більш ефективній і свідомій самостійній праці магістранта за основним музичним інструментом, допомагає перш за все «вчити себе самого»: аналізувати, узагальнювати, робити висновки, користуватися методичною літературою, фонотекою.

Аналіз досліджень і публікацій даної проблеми. Загальні питання педагогічної практики. розглядали сучасні науковці Абдулліна О., Козакова Н., Нечепоренко Л. Машкіна Л. тощо.

Абдуліна О. розглядає процес педагогічної практики та її місце у системі підготовки вчителів на основі досвіду педагогічних вузів [1, с. 60].

Так, Нечепоренко Л. вважає, що потрібно «створювати на практиці умови для застосування отриманих знань і здібностей по формуванню педагогічних умінь і навичок, бути елементом пізнання сутності педагогічної діяльності» [5, с. 60].

Козакова Н. розглядає педпрактику, як важливу складову професійної підготовки майбутніх вчителів, спрямовану на закріплення та реалізацію в спеціально створених умовах набутих студентами предметних, психолого-педагогічних, методичних знань, умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності [4, с. 40].

Питанням виконавської практики у музикантів-піаністів приділяли увагу Алексєєв О., Кашкодамова Н. тощо. У своїх працях вони акцентували увагу на те, що студенти завдяки виконавській практиці сприяють активізації особистісного творчого розвитку [2, с. 3].

Формулювання цілей статті. Змістовне наповнення асистентської практики, саме магістрів, майбутніх викладачів основного музичного інструменту, розглядалося недостатньо. Тому метою статті є висвітлення принципів, завдань, цілей асистентської практики. Уточнюються необхідні знання та уміння, якими має володіти слухач магістратури факультету мистецтв.

Виклад основного матеріалу. Асистентська педагогічна практика є складовою професійної підготовки фахівців зі спеціальності 8.010103 «Педагогіка і методика середньої освіти. Музика». Практика покликана закріпити та поглибити знання, здобуті магістрами у процесі теоретичного навчання, сформувати та вдосконалити навички виконання професійних завдань.

Під час практики слухачі магістратури працюють на посаді викладача основного музичного інструменту та демонструють володіння методами та прийомами проведення усіх видів і форм роботи над музичними творами, здійснюють опосередковане керівництво самостійною музичною діяльністю студентів, стимулюють їх до самостійного музикування. Беруть активну участь у проведенні виховних та творчих заходів окремих музично-педагогічних груп. В основу змісту і структури програми **асистентської практики покладені наступні принципи:**

- єдність та взаємозв'язок теорії і практики (можливість практично застосувати теоретичні знання на уроках з основного музичного інструменту);
- диференційний підхід (можливість вибору об'єкта практики відповідно до інтересів, нахилів і здібностей студентів, що сприяє професійному становленню майбутніх фахівців);
- реалізація музичного творчого потенціалу (можливість використовувати отримані під час практики результати у професійній діяльності).

Головною метою **асистентської практики** є забезпечення особистісної готовності студентів-магістрів до практичної реалізації набутих у процесі навчання фундаментальних знань та умінь про теоретичні аспекти музично-педагогічної діяльності, принципи її організації та форми проведення у вищому навчальному закладі.

Виступаючи об'єднуючим фактором між теоретичним навчанням майбутніх фахівців та їх самостійною професійною роботою, асистентська практика вирішує наступні основні завдання:

- систематизація та закріплення теоретичних знань з основного музичного інструменту;

- опанування методики гри на основному музичному інструменті, аналізування і планування викладацької роботи;

- **ознайомлення** магістрів із принципами організації та побудови ефективної педагогічної діяльності;

- **формування** навичок ефективного педагогічного спілкування і взаємодії, з урахуванням психологічних особливостей студентського віку;

- **активізація** творчого, підходу до музично-педагогічної діяльності, набуття умінь аналізу результатів своєї праці, формування потреби в музичній самоосвіті та самовихованні;

- **заохочення** до реалізації можливості творчого спілкування із професорсько-викладацьким складом, участь у науково-практичній та музично-творчій діяльності ВНЗ;

- **розвиток** фахових здібностей, виховання відповідальності за самостійну професійну діяльність, спроможність до саморефлексії.

Прослухавши курс методики гри на фортепіано, систематично готуючись до практичних занять, вивчаючи теоретичні положення занять та досвід різних піаністів-педагогів, магістрант під час асистентської практики повинен орієнтуватися у основних методичних положеннях музичних стилів та жанрів, вільно аналізувати кращі твори європейської музики, розумітися на історичних особливостях музичної педагогіки, вільно визначати музичні форми даної історичної епохи.

Для проходження асистентської практики слухачі магістратури мають володіти **знаннями**:

- музичної форми у музичній мові різних стилів та художніх напрямків;
- особливості еволюції та становлення музичної педагогіки;
- загально-дидактичних та специфічних принципів методики фортепіанного навчання;
- передових технологій навчання з педагогіки фортепіанного мистецтва;
- особливостей процесу індивідуального планування навчання;
- основних методів та форм роботи над різностильовими та різножанровими творами.

В результаті вивчення методики гри на основному музичному інструменті (фортепіано) магістри повинні володіти такими **уміннями:**

- визначення музичної форми творів як по спеціальності, так і спеціальної нотної літератури;
- визначати структуру та функції поліфонічних елементів їх ладо-функціональний розвиток, тональний план музичної форми;
- обізнаність в елементах композиторської техніки в музичній формі;
- вміння визначити особливості музичної виразності;
- художньо-педагогічного аналізу музичного твору та обґрунтування його інтерпретації;
- вміння створити особисту інтерпретацію;
- вміння оперувати музично-слуховими уявленнями;
- самостійно опрацьовувати музичний матеріал та вирішувати проблемні завдання;
- вільно оперувати психолого-педагогічними знаннями у конкретних ситуаціях фортепіанного навчання.

Асистентська практика проводиться у вищих навчальних закладах IV рівня акредитації, які відповідають вимогам програми практики, які мають необхідну навчально-методичну і матеріальну базу та кваліфіковані науково-педагогічні кадри.

Керують практикою магістрів музиканти-педагоги, викладачі основного музичного інструменту. Загальну організацію практики у вузі та

контроль за її проведення здійснюють проректор з педагогічної практики. Підсумки практики обговорюються на підсумковій конференції.

Практика проводиться згідно складеного розкладу уроків музики у якому визначено дату і порядок проведення, курс, прізвище студента (за вибором магістра). Магістрант знайомитися з документацією кафедри й викладача навчального закладу (навчальним планом спеціальності, графіком навчального процесу, індивідуальним планом викладача, робочими програмами, календарним планом, планами музично-виховної роботи та ін.).

Висновки. Саме у процесі асистентської практики виявляються суперечності між наявним і необхідним запасом знань та умінь, що виступає рушійним чинником безперервної самоосвіти. Окрім названих завдань, у студентів – магістрантів формується зв'язок теорії та практики що сприяє професійній діяльності. Асистентська практика є однією з визначальних подій у житті слухачів магістратури факультету мистецтв, майбутніх вчителів музики, є необхідним компонентом їх професійного становлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллина О.А. Педагогическая практика студентов : учеб. пособие для пед. ин-тов / О.А. Абдуллина, Н.Н. Загряжская. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1989. – 173 с.
2. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства / А.Д. Алексеев – Учебник. В 3-х ч., Ч 1 и 2. – 2-е изд., доп. – М.: Музыка, 1988. – 415 с.
3. Кашкодамова Н.Б. Історія фортепіанного мистецтва. ХІХ сторіччя: / Н.Б. Кашкодамова. – Підручник. – Тернопіль: АСТОН, 2006. – 608 с.
4. Козакова Н.В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх вчителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки: Дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 04. «Теорія та методика професійної освіти» / Козакова Наталя Вікторівна – К., 2004. – 248 с.
5. Нечепоренко Л.С. Совершенствование общепедагогической подготовки учителя в университете / Л.С. Нечепоренко. – Х.: Основа, 1990. – 135 с.

УДК [371.134 + 371.38] : 373.3. (045)

**КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ**

Казакова Н.В.

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

**КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ
СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ**

Казакова Н. В.

У статті визначено та розкрито критерії ефективності педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої підготовки, які відображають мотивацію студентів до педагогічної практики, ступінь професійної підготовки студентів до педагогічної діяльності, усвідомлення себе у професійній діяльності; подано рівні їх сформованості.

Ключові слова: педагогічна практика, критерії, показники.

**КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ
УРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ**

Казакова Н. В.

В статье определены и раскрыты критерии эффективности педагогической практики будущих учителей младших классов в условиях уровневой подготовки, которые отображают мотивацию студентов к педагогической практике, степень профессиональной подготовки студентов к педагогической деятельности, осознание себя в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогическая практика, критерии, показатели.

CRITERIONS OF THE EFFECTIVE FUTURE TEACHERS' PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE CONDITIONS OF GRADUAL TRAINING

Kazakova N. V.

Criteria of the effective future teachers' practice are defined. The author is convinced that criteria of the effective future teachers' practice reflect student's motives for pedagogical practice, rate of professional preparation for pedagogical work and **self-consciousness in professional activities**.

Keywords: pedagogical practice, criterion, indicators.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Одним із головних напрямів модернізації педагогічної освіти є підвищення якості професійної підготовки учителів початкової школи, оскільки саме вони формують основи всієї майбутньої освіти і культури людини, її життєвої компетентності, бажання і вміння вчитися впродовж життя. Вихідні концептуальні положення щодо професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів закладено у законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти, Державній програмі «Вчитель». Ідеї ступеневості, неперервності педагогічної освіти знайшли своє відображення у Концепції педагогічної освіти, постановках Кабінету Міністрів України № 507 щодо переліку напрямів та спеціальностей у підготовці вчителя за освітньо-кваліфікаційними рівнями та № 65 про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту).

На всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях передбачена педагогічна практика, від змісту, форм і методів якої значною мірою залежить ефективність професійної підготовки майбутніх учителів та їх подальша адаптація до професійної діяльності. Однак сучасна система організації та методичного забезпечення педагогічної практики у вищих педагогічних навчальних закладах у контексті ступеневої підготовки вчителя початкової школи має певні суперечності: між вимогами до наступності змісту, форм і методів педагогічної практики студентів на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні та їх реальним станом;

між розподілом годин у навчальних планах на вивчення теоретичних дисциплін та різні види педагогічної практики на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні. Крім того, не розроблено єдиних вимог щодо тривалості кожного виду педагогічної практики, не чітко визначено критерії ефективності педагогічної практики, що суттєво впливає на якість практичної підготовки студентів.

Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. У наукових дослідженнях приділяється відповідна увага професійній підготовці вчителів початкової школи, а саме: теоретичним та методологічним засадам підготовки майбутніх учителів початкової школи (К.Б. Авраменко, Ш.О. Амонашвілі, О.Г. Мороз, О.Я. Савченко, В.О. Сухомлинський та ін.); проблемам ступеневої освіти вчителів початкових класів (С.П. Власенко, М.М. Дарманський, Л.О. Хомич та ін.); практичній підготовці майбутніх учителів початкової школи в Україні та за рубежом (У.Т. Кіреєва, О.А. Лавріненко, В.П. Смorchкова та ін.); організації педагогічної практики студентів у вищих педагогічних навчальних закладах (Л.В. Боріков, М.А. Жидкоблінов, Г.М. Коджаспіров, М.К. Козій, І.В. Соколова, П.Є. Решетніков та ін.); розвитку професійної активності вчителів початкових класів (О.І. Кіліченко, Л.А. Онищук).

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення та розкриття критеріїв ефективності педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки.

Виклад основного матеріалу. Слово «критерій» грецького походження (criterion – засіб судження) і означає ознаку, на підставі якої здійснюється оцінка, означення або класифікація певних об'єктів. При цьому під ознакою розуміють зовнішній вираз властивості, за якими її можна впізнати, визначити або описати [4, с. 48]. Показник вимірювання показує, що саме фіксується числом, отриманим внаслідок вимірювання. О.Я. Савченко, Т.М. Байбара визначають критерії як реальні, точно обрані ознаки, величини, котрі виступають вимірниками об'єктів оцінювання [3, с. 6]. І.Ф. Ісаєв визначає критерії як ознаки, на основі яких здійснюється оцінка, судження [1, с. 115]. Ю.О. Туранов, В.І. Уруський [2, с. 131] вважають, що критерії – це мірило оцінювання вказаних параметрів, котрі описуються певними показниками.

Аналіз наукової літератури (І.Ф. Ісаєв [1, с. 90-92], В.І. Євдокимов, Т.П. Агапова, І.В. Гавриш, Т.О. Олійник [4, с. 92-93], А.Е. Штейнмеца [5, с. 47-58]) дозволив нам виділити групи критеріїв ефективності педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки:

1. Критерії, які відображають мотивацію студентів до педагогічної практики: ціннісне особистісне ставлення студентів до педагогічної практики; задоволення педагогічною професією; сформованість мотивації щодо професійно-педагогічної діяльності.

2. Критерії, які відображають ступінь професійної підготовки студентів до педагогічної діяльності: застосування теоретичних знань у практичній діяльності; сформованість педагогічних умінь; сформованість діагностичних умінь; здатність до самостійності у педагогічній діяльності.

3. Критерії, які відображають усвідомлення себе у професійній діяльності: самооцінка професійної придатності; психологічна комфортність у педагогічній діяльності.

Розглянемо зміст кожного критерію.

Ціннісне особистісне ставлення студентів до педагогічної практики відображає розуміння цілей і завдань педагогічної практики; визначення цінності суб'єктних відносин у системі «вчитель-учень», що передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини між учасниками навчально-виховного процесу, тобто співпрацю, діалог думок, творчість при взаємодії, визнання себе та учнів суб'єктами, що мають право на самостійність, критичне мислення, здатність розуміти себе та інших.

Задоволення педагогічною професією визначається стійким ставленням студентів до майбутньої діяльності, що сприяє успішному вирішенню завдань педагогічної практики.

Сформованість мотивації щодо професійно-педагогічної діяльності відображає потреби особистості та характеризує силу емоційного ставлення студентів до педагогічної діяльності, до педагогічної практики.

Застосування теоретичних знань у практичній діяльності передбачає засвоєння провідних педагогічних ідей, понять, фактів професійної діяльності, теоретичне розуміння способів організації

навчально-виховного процесу в початковій школі та оперування ними в практичній діяльності.

Сформованість педагогічних умінь відображає об'єм психолого-педагогічних, фахових знань, усвідомлене виконання дій, самостійність і оптимальність у прийнятті рішень, гнучкість у застосуванні знань.

Сформованість діагностичних умінь відображає об'єм знань студентів щодо напрямів педагогічної діяльності вчителя початкових класів, засвоєння мети діагностики, визначення послідовності дій, повноту і гнучкість використання методів педагогічної діагностики.

Здатність до самостійності у професійній діяльності визначається коефіцієнтами розвитку самостійності особистості студента і проявляється в інтелектуальній активності (інтенсивність, стійкість засвоєння змісту матеріалу, готовність самостійно і творчо виконувати завдання педагогічної практики), передбачає засвоєння, розуміння та оперування інноваційними формами і методами навчання і виховання молодших школярів.

Самооцінка професійної придатності характеризується чітким визначенням професійних якостей, які розвинуті недостатньо, усвідомленням прагнення до збагачення системи знань щодо професійної діяльності, потребою у самовихованні та орієнтацією на майбутнє самовдосконалення.

Психологічна комфортність у педагогічній діяльності відображає ступінь особистісної тривожності студента, яка розуміється нами як стійка індивідуальна характеристика студента, що демонструє здатність до тривожності і пропонує наявність у нього тенденцій сприймати достатньо широке коло ситуацій різних типів: ситуації, пов'язані зі школою і спілкуванням з учителями, керівниками практики інституту; ситуації, котрі актуалізують уявлення про себе; міжособистісне спілкування, ситуації, що вимагають відповідної реакції (страх, тривога, хвилювання).

Висновки. Таким чином, визначено критерії ефективності педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки, які відображають мотивацію студентів до педагогічної практики, ступінь професійної підготовки студентів до педагогічної діяльності, усвідомлення себе у професійній діяльності. Вони можуть

бути використані в процесі організації педагогічної практики викладачами і студентами вищих педагогічних навчальних закладів

Цілком природно, що дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми критеріїв ефективності організації педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів, але і цього цілком достатньо, щоб зрозуміти, наскільки важливо поставити ці питання перед вищою школою. Подальшої уваги потребують дослідження проблем: теоретичне обґрунтування рівнів ефективності організації педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки; відбір і модифікація методик для перевірки ефективності організації педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Исаев И.Ф. Проблема критериев профессионально-педагогический культуры преподавателя / И.Ф.Исаев // Тезисы докладов Межвуз. науч.-практ. конф. (28 - 30 сентября 1993). – Курск, 1993. – С. 90 - 92.
2. Науково-дослідна робота в закладах освіти: метод. посібник / упоряд. Ю.О. Туранов, В.І. Уруський. – Тернопіль : АСТОН, 2001. – 140 с.
3. Об'єкти, функції і види контролю навчальних досягнень учнів початкових класів / О.Я. Савченко, Т.М. Байбара // Початкова школа. – 2002. – № 8. – С. 6.
4. Педагогічний експеримент: [навч. посіб. для студ. пед. вузів] / В.І. Євдокимов, Т.П. Агапова, І.В. Гавриш, Т.О. Олійник. – Харків : «ОВС», – 2001. – 148 с.
5. Психологические задания к педагогической практике студентов: [пособие для преподавателей высш. пед. учеб. заведений / ред. проф. А.Э. Штейменц]. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 128 с.

УДК 378.22.091.279

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ОДИН
ИЗ ОСНОВНЫХ ЭТАПОВ ПОДГОТОВКИ
УЧИТЕЛЯ ХИМИИ**

Канюка Ю.В.

Донецкий национальный университет

В статье рассматриваются особенности организации и проведения педпрактики студентов химического факультета Донецкого национального университета согласно требований кредитно-модульной системы образования.

Ключевые слова: подготовка учителя, педагогическая практика, самостоятельная работа, учебно-воспитательный процесс.

**ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ОДИН З ОСНОВНИХ ЕТАПІВ
ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ**

Канюка Ю.В.

У статті розглядаються деякі особливості організації та проведення педагогічної практики студентів хімічного факультету Донецького національного університету відповідно до вимог кредитно-модульної системи навчання.

Ключові слова: підготовка вчителя, педагогічна практика, самостійна робота, навчально-виховний процес.

**TEACHING PRACTICE AS ONE OF THE MAIN STAGES
OF TRAINING TEACHERS OF CHEMISTRY**

Kanuka Y.V.

In the article the features of organization and leadthrough of pedagogical practice of students of chemical faculty of the Donetsk National University are examined in obedience to the credit-module system.

Key words: teacher training, pedagogical practice

Постановка проблемы. В условиях современной модернизации высшего образования Украины и его адаптации к требованиям Болонской системы, подготовка студентов осуществляется согласно принципиально новым требованиям. Основная цель высшего образования состоит в подготовке высококвалифицированных профессионалов, готовых к профессиональной мобильности в условиях развития технологий, способных объединять теорию с практикой, самостоятельно ставить задачи и реализовывать их. Для осуществления этой цели необходима эффективная и качественная педагогическая практика студентов, связывающая теоретические знания с практическими навыками.

Анализ актуальных исследований. Тема организации педагогической практики студентов неоднократно была предметом исследований ученых (С.Ю. Балбенко, Ю.Г. Васин, В.Ф. Медведев, В.И. Мирошниченко, и т.д.), но вопросы организации и проведения педагогической практики, ее содержание и задачи остаются актуальными.

Цель статьи состоит в раскрытии особенностей организации и проведения педагогической практики студентов химического факультета Донецкого национального университета в условиях кредитно-модульной системы.

Изложение основного материала. Педагогическая практика занимает важное место в профессиональном становлении будущего педагога. В университете она проводится в системе сквозных практик на основании учебных планов и программы педагогической практики для студентов дневного отделения химического факультета ДонНУ. Педагогическая практика делится на две части: ознакомительно-обучающая (на 4-м курсе) и стажерская (на 5-м курсе). Для студентов квалификации «Магистр» существует ассистентская практика. В соответствии с учебным планом продолжительность педпрактики на 4-м и 5-м курсах – четыре недели.

Педагогическая практика предусматривает целостное ознакомление студентов со всей системой учебной, методической и научной работы. В период практики работа студентов организована согласно программе, составленной на основании концепции педагогического

образования, методических рекомендаций по составлению программ практик высших учебных заведений [1]. В программе определена цель, задачи и содержание практики, а также представлены критерии оценивания студентов согласно КМС.

Студенты могут проходить педпрактику в общеобразовательных школах, лицеях, учебно-воспитательных комплексах, техникумах, вузах.

В этом учебном году студенты распределены по базам следующим образом:

Базы педпрактики	Специальность «Химия»	Специальность «Биохимия»
Базовые учебные заведения	50 (75%)	15 (65%)
Учебные заведения по месту предполагаемой работы	17 (25%)	8 (35%)
Учебные заведения Донецка	51 (76%)	17 (74%)
Учебные заведения Донецкой области	16 (24%)	6 (26%)
Лицеи, техникумы, гимназии, кафедры вузов	28 (42%)	14 (61%)
ЗОШ, УВК, специализированные ОШ	39 (58%)	9 (39%)

Базы педпрактики подбираются по принципу: «Есть чему научиться!». Прежде всего, должно быть обоюдное желание двух сторон (факультета и администрации школы) сотрудничать, высокое мастерство и опыт учителя химии, желание учителя экспериментировать и идти в ногу со временем, желание учителя помогать студенту приобретать опыт, доброжелательное отношение в школьном коллективе, наличие материальной базы.

Базами педпрактики являются учебные заведения разных типов: индустриальный техникум, лицей «Эрудит», лицей при Медицинском университете им. М. Горького, лицей № 6, лицей № 11 и № 12, лицей «Коллеж», технический лицей, гимназия Кировского района № 92 и

учебно-воспитательный комплекс № 16, специализированная школа № 19, и общеобразовательные школы (Донецка – № 49, № 61, № 58, № 14, Макеевки № 57 и № 50). С учебными заведениями имеются долгосрочные договора о сотрудничестве. Среди баз практики есть учебные заведения, которые являются филиалом школы «Юный химик» при химическом факультете ДонНУ.

Во всех учебных заведениях студентам предоставляется возможность совместно с преподавателями кафедры педагогики и психологии ДонНУ участвовать в работе по поиску эффективных форм работы с детьми, по развитию и выявлению их творческих способностей, по развитию познавательного интереса школьников. Базовые учебные заведения принимают студентов для выполнения экспериментальной части курсовых и дипломных работ на методические темы, а педагогическая практика является началом педагогической экспериментальной деятельности студента.

Педагогическая практика начинается с установочной конференции, на которой студентов знакомят с порядком прохождения практики, с целями и задачами практики, а также с правилами ведения и оформления дневников и отчетных материалов. На конференции всегда представлена новая литература по методической тематике, школьные учебники, рабочие тетради на печатной основе и другие учебные пособия.

Педагогическая практика длится всего четыре недели. Первая неделя отводится для пассивной практики, во время которой студенты изучают работу учителей, наблюдают за работой детей в классах, проводят психологическое тестирование, анализируют полученные результаты, исходя из которых, готовят конспекты уроков, сценарии воспитательных мероприятий, составляют индивидуальный план работы на весь период практики. Со второй недели начинается активная практика, во время которой, студенты самостоятельно ведут уроки в нескольких классах, выполняют обязанности классного руководителя. Они посещают уроки своих товарищей, ведут наблюдения за работой учеников на уроке, за их активностью, анализируют особенности работы в том или ином классе. Работа студентов обсуждается на семинарах совместно с учителями-предметниками и руководителями практики от факультета.

За четыре недели студенты выполняют следующие виды работ:

Учебная работа – проводят около 12 уроков химии, делают анализ и самоанализ уроков. Каждый студент работает в двух- трех классах, что дает возможность применять различные методы обучения в зависимости от индивидуальных и возрастных особенностей учащихся, разные формы организации учебного процесса, оценить их эффективность в тех или иных условиях.

В условиях развивающего обучения большое внимание студенты уделяют самостоятельной работе учеников, осуществляют принцип дифференциации и индивидуализации обучения на уроках химии в 7-11 классах. Студенты имеют возможность сравнить уроки комбинированного типа с лекционно-семинарской системой проведения уроков, а также оценить преимущества и недостатки модульного обучения.

Методическая работа – в период педагогической практики студенты составляют задачи экологического содержания, тестовые задания, индивидуальные задания различного уровня сложности, многовариантные контрольные работы, алгоритмы решения задач, изготавливают стенды для кабинета химии, готовят презентации уроков в PowerPoint.

В период педпрактики в разных учебных заведениях студенты имеют возможность работать над созданием проблемных ситуаций на уроках химии, разрабатывать уроки, реализуя деятельностный подход, принимать участие в реализации личностно ориентированного обучения.

Студенты принимают участие в организации деловых игр, эвристических бесед, в разработке и проведении интегрированных уроков.

Воспитательная работа – студенты знакомятся с планами воспитательной работы, опытом работы классных руководителей, составляют свой план мероприятий, согласно которому проводят воспитательные часы, беседы. На классных часах ведут профориентационную работу, знакомя школьников с подготовкой студентов на химфаке ДонНУ. Практиканты проводят воспитательные часы на темы: «Профессия химик в современном обществе», «Чему можно научиться на химическом факультете», «Тайны буквы Е в пищевых продуктах», «Экологические

проблемы нашего региона» «Наркомания – проблема всего мира», «Суд над химией» и т.д.

Учебная, методическая и воспитательная работа, проведенная студентами в период педпрактики, отражена в отчетной документации, которая представляет собой: дневник, содержащий индивидуальный план практики, анализ урока и внеклассного мероприятия, психолого-педагогическую характеристику ученика и класса, отчет о проведенных уроках и мероприятиях с оценками, характеристика студента учителем, классным руководителем, руководителями практики от факультета; конспекты уроков, сценарии внеклассных мероприятий, индивидуальное задание методического характера.

Работа студентов оценивается согласно кредитно-модульной системе. Оценка работы студента является комплексной, учитывающей все стороны его деятельности в период педпрактики. При выставлении оценки учитывается: качество и своевременная подготовка индивидуального плана, качество подготовки и проведения уроков, качество плана воспитательной работы, проведенных внеклассных мероприятий, их эффективность, качество выполненного индивидуального задания, своевременная сдача отчетной документации, качество и полнота отчетной документации.

Проверка и учет должны отличаться индивидуальностью подхода и систематичностью проведения. Текущий контроль осуществляют учителя и групповые руководители. По окончании практики в учебных заведениях проводятся педсоветы, где обсуждается и оценивается работа каждого студента. На заседаниях кафедр студентам выставляют итоговую оценку за практику. Итоги практики подводят на заключительной конференции, которая носит научно-практический характер, где студенты выступают с докладами и сообщениями, подготовленными на основе изучения опыта работы учителей, демонстрируют результаты своей научно-методической работы.

Успешное проведение педагогической практики во многом зависит от учебно-методического обеспечения [2]. На химическом факультете существуют учебные пособия по педпрактике, в которых раскрыто содержание, цели и задачи педпрактик для студентов разных образовательно-квалификационных уровней, критерии оценивания со-

гласно КМС, характеристика отчетной документации, раскрыты права и обязанности студента-практиканта, обязанности руководителей практики. Учебные пособия содержат: требования к составлению конспекта урока, конспекты разных типов уроков, схемы анализа урока, сценарии внеклассных мероприятий, инструкции к проведению опытов в школе, критерии оценивания учащихся. Кроме того, существует электронный учебно-методический комплекс, содержащий необходимую информацию, как для студентов-практикантов, так и для молодых учителей.

Вывод. Многолетний опыт показывает, что педагогическая практика – очень важный этап в становлении профессиональной компетенции будущего педагога. Педпрактика позволяет раскрыться личности студента, дает возможность последовательно формировать у каждого из них умение самостоятельного ведения учебной, методической и воспитательной работы. Позволяет студентам научиться использовать полученные теоретические знания по педагогике, психологии, специальным дисциплинам и методике преподавания химии, закрепить и углубить их путем самостоятельной работы. Педпрактика дает возможность понять, насколько ответственна и многогранна работа учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Про стан практичної підготовки студентів у вищих навчальних закладах// Рішення колегії МОН України від 5 липня 2001 р. – № 7/2.- 18. – 8 с.
2. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учеб. пособие / В.А. Козаков. – К.: Виш. Шк., – 1990. – 248 с.

УДК 371.134.008:78.071.5(045)

**ОСОБИСТІСНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ
СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ПІДГОТОВКОЮ
МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У ВИЩОМУ
МИСТЕЦЬКОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

Кашперський В.П.

Хмельницьке музичне училище ім. В.І. Заремби

Автором визначено групи педагогічних працівників, з якими співпрацює керівник вищого мистецького навчального закладу. На основі аналізу їх професійної діяльності визначено особливості співпраці працівників кожної означеної групи з директором вищого мистецького навчального закладу.

Ключові слова: гуманістична навчально-виховна система, група працівників, особистісний аспект, управління

**ЛИЧНОСТНЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ
СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКОЙ МЛАДШИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕМ
УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ ИСКУССТВА**

Кашперский В.П.

Автором определены группы педагогов, с которыми сотрудничает руководитель высшего учебного заведения искусства. На основе анализа их профессиональной деятельности определены особенности сотрудничества работников каждой обозначенной группы с директором высшего учебного заведения искусства.

Ключевые слова: гуманистическая учебно-воспитательная система, группа работников, личностный аспект, управление

**PERSONAL ASPECTS OF REALIATION OF INDIVIDUAL SYSTEM
OF PROFESSIONAL TRAINING MANAGEMENT OF JUNIOR
SPECIALISTS IN HIGH EDUCATIONAL ISTITUTION OF ART**

Kashperskyi V.P.

The author defined the group of pedagogues, senior art director of the high educational institution of art is collaborating with. On the basis of the analysis of their professional activity, the peculiarities of cooperation of the workers of each mentioned group have been determined.

Keywords: groups of workers, personal aspect, management.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Звернення до особистісних аспектів викликано наростаючою потребою гуманізації системи управління. Гуманістична педагогіка не вимагає пристосування якостей особистості до певних вимог. Тому особистісний аспект управління розглядається нами в контексті тих впливів з боку керівника вищого мистецького навчального закладу, які спрямовані на ціннісно-змістові основи свідомості викладачів. У зв'язку з цим, для керівника, як ініціатора введення індивідуальної системи управління, в першу чергу необхідна науково-об'єктивна картина розстановки особистісно-професійних позицій викладачів, які в кожному педагогічному колективі дуже своєрідні.

Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. А.В. Гаврилін, В.С. Ілларіонов, Ю.А. Ковальов, В.М. Сперанський та інші в своїх дослідженнях спробували емпірично класифікувати керівників, що беруться за створення навчально-виховних систем. Науковці виділяють керівників, що поділяються на практиків, теоретиків, прихильників моди, функціонерів, майстрів-універсалів.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення особистісних аспектів реалізації системи управління професійною підготовкою молодших спеціалістів через визначення особливих груп педагогічних працівників, які мають співпрацювати з керівником вищого мистецького навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Гуманістична навчально-виховна система – це якісно новий стан вищого мистецького навчального закладу як цілісного соціально-педагогічного комплексу, що створює умови розвитку та професійного становлення студента і його самореалізації вже в практичній діяльності.

У процесі створення системи управління професійною підготовкою необхідний точний облік і аналіз усіх передумов. Перш ніж створювати систему управління слід проаналізувати навчально-виховну систему. Зробити це можливо тільки на основі психолого-педагогічної діагностики, яка дозволить виявити домінуючі особистісні інтереси до навчального процесу, самооцінку, спрямованість і ціннісні орієнтири студентів, визначити рівень розвитку емпатичного процесу і креативність педагогів, врахувати вплив навколишнього мікросоціуму. Управління полягає не в констатації фактів, а у всебічному вивченні всіх зібраних даних, їх аналізі, розробці рекомендацій. Тільки після цього можна робити висновок про необхідність і можливість створення у вищому мистецькому навчальному закладі системи управління.

Ми дотримуємося думки, що основне призначення системи управління професійною підготовкою молодшого спеціаліста у вищому мистецькому навчальному закладі – створити оптимальні умови для здійснення навчально-виховного процесу, відмінною рисою якого є цілеспрямованість і систематичність. Гуманістична педагогіка розглядає навчально-виховний процес як управління цілісним процесом розвитку особистості фахівця. Серед функцій системи управління однією з найважливіших є інтегративна. Координаційним центром, що забезпечує інтеграцію усіх управлінських дій, є керівник вищого мистецького навчального закладу або його заступник з наукової роботи.

Таким чином, у створенні і розвитку як навчально-виховної системи, так і системи управління провідну роль відіграють керівник вищого мистецького навчального закладу та його заступники.

А.В. Гаврилін, В.С. Ілларіонов, Ю.А. Ковальов, В.М. Сперанський та інші в своїх дослідженнях спробували емпірично класифікувати керівників, що беруться за створення навчально-виховних систем. Науковці виділяють керівників, що поділяються на практиків, теоретиків, прихильників моди, функціонерів, майстрів-універсалів.

Необхідною умовою створення системи управління професійною підготовкою фахівця у вищому мистецькому навчальному закладі є прийняття її ідей і цінностей більшістю викладачів. Для створення системи управління, для недопущення застійних явищ необхідно враховувати плюралізм думок, варіативність, наявність здорової критичної опозиції, що є рушійною силою розвитку системи. Опозиція примушує групу управління постійно аналізувати систему, вносити корективи. Завдання керівника системи управління полягає в тому, щоб знайти форми і методи включення їх в роботу з максимальною віддачею.

Нами виділена інноваційна група однодумців. Це – авторська група, до якої входять команда директора навчального закладу і ряд викладачів, які орієнтовані на цінності системи. Ця група налаштована на всебічно повне і цілісне оновлення навчального закладу, на підготовку кваліфікованих фахівців з музичною освітою. Якщо навчально-виховний процес і система управління в навчальному закладі побудовані на ідеях гуманізму, то викладачі, які згуртувалися навколо керівника-реформатора, цілком підтримують його починання.

Ця група систематично вивчає нові дослідження в галузі педагогіки і психології, веде активну пропаганду теоретичних положень гуманістичної педагогіки. На основі трансформації почерпнутого з джерел, висувається багато нових ідей, які цілеспрямовано реалізуються. Члени групи, займаючи високий професійний статус в навчальному закладі, пред'являють керівнику специфічні вимоги. Перш за все, вони адресовані до його ділових і професійних якостей, як лідера – генератор ідей [2].

Друга група викладачів, які підтримують ідеї авторської групи, активно спрямовує свої зусилля на їх виконання. Вона зазвичай не висуває свого лідера, менше бере участь в «стратегічній» творчості, є кропітким реалізатором нових ідей, виявляючи «творчість» на своїх ступенях системи [1].

Для успішного створення і реалізації системи управління професійною підготовкою фахівця дана група повинна бути найчисленнішою. Члени цієї групи мають володіти педагогічними технологіями, аналізувати, шукати, а не сліпо наслідувати описаний досвід. Щоб домогтися успіху в підготовці фахівця їм доводиться вкладати багато

праці, часу, старання, бажання, ентузіазму і творчості при підготовці і проведенні занять і заходів зі студентами, і, звичайно, це приносить їм певний успіх і задоволення.

Виходячи з цієї позиції, зазначена група вимагає від адміністрації чіткого формулювання ідей управління, демонстрації своїх умінь через згуртованість педагогічного та студентського колективу, прислуховування до громадської думки. Не менш важливе значення група надає вмінню адміністрації бути об'єктивною, справедливою, вимогливою не тільки до оточуючих, але і до себе. Вони очікують від адміністрації вміння зрозуміти їх, помітити в їх роботі яскраві зразки для наслідування.

Третя група – викладачі, які підтримують і схвалюють авторську групу системи управління, згодні з її гуманістичними ідеями. Члени цієї групи також орієнтовані на існуючу адміністрацію вищого мистецького навчального закладу, і не пропонуючи свого лідера, повністю підтримують усі починання авторської групи системи управління. Викладачі цієї групи спрямовують свої зусилля в основному на здійснення навчального процесу, а не на керування ним.

Як і в кожному педагогічному колективі, є викладачі, які, не підтримують ідеї гуманістичної системи управління. Вони складають опозицію, яка в свою чергу не є однорідною. Опозиція представлена активними противниками (індивідуалістами), консерваторами і пасивними противниками.

Індивідуалісти – це високопрофесійні викладачі, у них виробилися свої методи роботи. Вони дотримуються виробленої особисто ними позиції у навчально-виховному процесі і принципово не сприймають інновацій. До прийняття нововведеної системи управління вони займали, високий соціальний статус в колективі. Багато викладачів цієї групи розуміють необхідність змін у навчально-виховному процесі і пропонують або інший шлях або часткові нововведення. Серед них є й такі, які в силу особистісних чи професійних якостей не можуть сприйняти вимоги створюваної системи і йдуть з навчального закладу. Решта викладачів цієї групи прагнуть зберегти свій колишній вплив і високий статус через здорову критику нововведень.

Консерватори зазвичай орієнтуються на свого лідера, яким часто виступає колишній керівник навчального закладу або хто-небудь з адміністрації. Демократичний, гуманний стиль управління ця група викладачів приймає як прояв слабкості керівника навчального закладу. На їхню думку, демократизація – це руйнування дисципліни як у викладацькому колективі, так і в студентському.

Таким чином, керівнику спільно з авторською групою доводиться працювати з неоднорідним педагогічним колективом щодо реалізації системи управління. Педагогічний колектив необхідно зробити більш монолітним, направити його зусилля на досягнення спільної мети, що володіє «ціннісно-орієнтаційною єдністю». Це – одне із завдань адміністрації вищого навчального закладу на шляху створення ефективної системи управління професійною підготовкою молодших спеціалістів. Адміністрації навчального закладу необхідно направити свої зусилля на об'єднання викладачів в єдиний колектив який-би проходив не через зведення всіх охарактеризованих нами груп у позицію прихильників, а через організацію взаємодії з досягнення єдиних цілей у реалізації системи управління, спрямованої на підвищення якості підготовки фахівця.

Діалектика розвитку системи управління професійною підготовкою в тому, що як тільки всі абсолютно стануть прихильниками системи управління, відбудеться «згорання» системи. Вона може замкнутися і зупинитися у розвитку [3].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, для реалізації індивідуальної системи управління професійною підготовкою адміністрації слід враховувати особливості позицій всіх педагогів. Не тільки керівнику, а й усієї адміністрації навчального закладу необхідно володіти широким діапазоном комунікативної стійкості, щоб, вишукуючи «підходи» до кожного викладача, залишатися при цьому самим собою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Караковский В.А. Воспитательная система школы : педагогические идеи и опыт формирования / В.А. Караковский. – М. : Просвещение, 1991. – 96 с.

2. Сорока-Росинский В.Н. Школа Достоевского / В.Н. Сорока-Росинский. – М. : Знание, 1978. – 48 с.
3. Шакуров Р.Х. Директор школы и педагогический коллектив : социально-психологический аспект / Р.Х. Шакуров. – К. : Радянська школа, 1975. – 143 с.

УДК 371. 133. 008. 2+373. 3 (045)

**РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ УПРАВЛІННЯ У КЕРІВНИЦТВІ
ПРАКТИЧНОЮ ПІДГОТОВКОЮ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Кацук А.О.

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ УПРАВЛЕНИЯ У КЕРІВНИЦТВІ
ПРАКТИЧНОЮ ПІДГОТОВКОЮ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Кацук А.О.

У статті розглянуто підходи до визначення сутності принципів управління, запропоновано добір принципів, характерних для управління практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів.

Ключові слова: принципи управління, практична підготовка, управління практичною підготовкою, суб'єкти управлінського процесу.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ УПРАВЛЕНИЯ В РУКОВОДСТВЕ
ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКОЙ БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

Кацук А.А.

В статье рассмотрены подходы к определению сущности принципов управления, предложен подбор принципов, характерных для управления практической подготовкой будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: принципы управления, практическая подготовка, управление практической подготовкой, субъекты управленческого процесса.

**REALIZATION OF ADMINISTRATIVE PRINCIPLES IN PRACTICE
TRAINING MANAGEMENT OF THE FUTURE TEACHERS
IN PRIMARY SCHOOL**

Kaschyk A.O.

Approaches to the administrative principles definition are considered. The author submits principles which are true to practice training management of the future teachers in primary school.

Key words: administrative principles, practice training, practice training management.

Постановка проблеми у загальному вигляді. В управлінні педагогічною практикою як важливою компонентою професійної підготовки знаходять своє відображення усі складові педагогічної діяльності: цілі, цінності, мотиви, зміст, організація, закономірності, принципи, функції тощо. Чільне місце у системі управління педагогічною практикою майбутніх учителів початкових класів посідають принципи управління, врахування та дотримання яких забезпечуватиме ефективну реалізацію завдань практичної підготовки фахівців початкової освіти. Принципи управління виконують роль правил, норм управлінської діяльності, відображають характер відносин між суб'єктами управлінського процесу, визначають форму, методи взаємодії тощо. Оскільки недотримання принципів може у кінцевому результаті призвести до небажаного результату, знання їх вважаємо однією з найважливіших умов здійснення управлінського впливу.

Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Вперше принципи раціонального управління були сформульовані у працях Г. Емерсона, Ф. Тейлора, А. Файоля. У сучасній вітчизняній науці питання принципів управління в освіті розкрито у дослідженнях Є.С. Березняка, В.І. Бондара, Г.В. Єльникової,

Ю.А. Конаржевського, В.Ю. Кричевського, В.К. Майбороди, В.І. Маслової, І.І. Мітіної, М.С. Сунцова, Ф.І. Хмілья, Є.М. Хрикова, Г.С. Цехмістрової, В.В. Шаркунової та ін..

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз існуючих підходів до визначення принципів управління, добір і розкриття принципів, характерних для управління практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Одним із головних системоутворюючих факторів є принципи діяльності суб'єктів управління. В.П. Симонов принципами педагогічного управління називає основні правила поведінки суб'єкта управління у його взаємодії з керованими суб'єктами (об'єктами) [4, с. 60]. Науковцем до принципів управління віднесено такі: гуманізації, оптимальності, аналітичної діяльності суб'єкта менеджменту, ціле покладання, функціонального підходу, цілеспрямованості, кооперації та розподілу праці, комплексності та самовдосконалення.

На основі аналізу матеріалів народної педагогіки у теорії управління було визначено такі принципи [4, с. 63]: відповідальності (сам роби свою справу і нічого не роби за свого підлеглого); самостійності (учись робити все сам); колективізму (колектив – сила); віддачі (умієш сам – навчи іншого); змагання (роби краще, ніж він); солідарності (робимо разом те, що нам необхідно робити); гармонії (в здоровому тілі – здоровий дух); подолання (не засмучуйся від поразки); гідності (ніколи не принижуйся для досягнення мети); скромності (не пишайся перемогою, нехай інші пишаться твоєю перемогою); самооцінки (вивчай самого себе, знай свої сильні і слабкі сторони); великодушності (не будь скупим); універсальності (намагайся бути універсальним у своїй галузі); гуманності (допомагай нужденним); краси (роби все гарно); пізнання (вік живи – вік учись), природолюбства (поважай братів менших).

Принципами управління Є.М. Хриков визначає вихідні фундаментальні положення, які дають можливість здійснювати управлінський вплив відповідно до основних його законів [5, с. 364]. Г.С. Цехмістрова, Н.А. Фоменко до загальних принципів управління освітніми процесами в Україні відносять: перехід від державного до державно-громадського

управління, децентралізацію та демократизацію управління; поєднання єдиноначальності, колегіальності та особистої відповідальності; компетентності; гуманізації управління; відкритості та гласності управління; оптимізації; об'єктивності оцінювання виконання учасниками управлінського процесу функціональних обов'язків за результатами окремих завдань [6, с. 14-15].

У роботах ряду науковців (Є.С. Березняк, В.І. Бондар, Г.В. Єльнікова, В.Ю. Кричевський, В.І. Маслов, І.І. Мітіна, М.С. Сунцов) принципами управління визначено такі: плановість, науковість, колегіальність, єдиноначальність, демократичний централізм, зв'язок з життям, системність, головна ланка, ефективність, контроль, об'єктивність, відповідальність, перспективність, діловитість, колективізм, ініціатива, активність, гуманізація, доброзичливість, наступність, інформаційний зв'язок, оптимізація, економізація, соціальна детермінація, активна рівновага, субординація, ретроспективність, конструктивність.

Б.А. Гасвським запропоновано здійснювати поділ принципів управління на системні (внутрішні, які стосуються суб'єктів управління) та діяльнісні (процесуальні, які стосуються суб'єктно-об'єктних відносин) з можливістю їх взаємопроникнення [2, с. 22].

На основі детального вивчення закономірностей управління Є.М.Хриковим було визначено такі основні принципи: єдності державних і внутрішніх механізмів управління; взаємовизначення керівної та керованої підсистем; науковості; оптимального співвіднесення оперативного, поточного та цільового стратегічного управління; цілісності умов, необхідних для досягнення мети навчального закладу; спрямованості управління на реалізацію творчого потенціалу педагогічної діяльності; професіоналізму особистості; оптимального співвідношення цілеспрямованих управлінських впливів, самоорганізації, саморегулювання; принцип плановірності управління; оптимальної структури управління; принцип зворотного зв'язку; необхідної розмаїтості; цілісності функцій управління [5, с. 74-82].

У застосуванні системного підходу в управлінні діяльністю студентів, структурна схема управління підготовкою студента, розроблена О.М. Орловим, має містити такі складові: мета і завдання підготовки вчителя; функції управління; фактори, що визначають поведінку сту-

дента. Крім того, важливу роль у цій структурі він відводить таким принципам управління, як: партійність, демократичний централізм, поєднання колегіальності та єдиноначальності, визначення головної ланки, науковість, діловитість і практичність, комплексність [3, с. 12-13]. Проте, ми вважаємо, що деякі із зазначених компонентів є морально застарілими та не мають права на існування в сучасних умовах демократичного управління.

Поділяємо думку науковця А.С. Большакова [1, с. 19-20], який підкреслює, що реалізація принципів менеджменту здійснюється через свідомість, інтелект, волю і цілеспрямованість, а тому основними управлінськими принципами мають бути: науковості (розуміння причин невідповідності результатів управління його цілям; знання особливостей організаційних систем та методів роботи у них); системності і комплексності (взаємообумовленість та взаємодія комплексу підсистем, що входять до організації; демократичного централізму (розумне, раціональне поєднання централізованого і децентралізованого підходів в управлінні; співвідношення прав, обов'язків і відповідальності між суб'єктами управління); єдиноначальності та колегіальності у прийнятті рішень (за колегіально прийняте рішення відповідальність несе керівник організації); балансу влади (рівень впливу керівника на підлеглих дорівнює мірі залежності підлеглих від керівника); пріоритетності дій (врахування значимості окремих етапів роботи); оптимального поєднання галузевих і територіальних інтересів; постійного врахування психологічних, статевих, вікових, культурно-етнічних особливостей працівників та їх мотивації.

Автори багатьох наукових праць з теорії управління (Ю.А. Конаржевський, Т.С. Кабаченко, В.П. Симонов, П.І. Третьяков та ін.) вважають, що в управлінні навчально-виховним процесом основні фундаментальні вихідні положення зводяться до таких принципів: цілеспрямованості, кооперації та реалізації управлінської праці, демократизації, гуманізації, гуманітаризації освітніх програм, диференціації, стандартизації, функціонального підходу, комплексності, систематичного самовдосконалення управління.

На кожному рівні управлінської ієрархії процесу практичної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі реалізація

принципів управління має свої особливості. В управлінні практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів за умови ступеневої освіти можемо виокремити наступні його принципи: інтеграції теоретичної і практичної підготовки, послідовності, наступності, динамічності, поліфункціональності, перспективності, самореалізації особистості. Вважаємо, що якість процесу управління практичною підготовкою майбутніх педагогічних працівників початкової освіти значно підвищиться за рахунок дотримання таких принципів управління:

- гуманізації (полягає у доборі гуманних цілей, способів, засобів, методів впливу та форм взаємодії в системі стосунків «керівник практики-студент-учень». Гуманізація передбачає врахування інтересів, особливостей та здібностей в процесі організації педагогічної практики);

- демократизації (побудова стосунків між учасниками управління практичною підготовкою у атмосфері педагогічної співдружності, співпраці, співтворчості та на засадах довіри, партнерства, поваги, терпимості тощо);

- поетапного підведення підсумків різних видів практики (активне обговорення результатів педагогічної практики студентів та керівництва їх діяльністю. Цей принцип передбачає делегування частини повноважень з прийняття рішень щодо організації суб'єктів управління різним структурним підрозділам вищого навчального закладу);

- соціального партнерства (спрямування педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів на відповідність професійної підготовки сучасним вимогам роботодавців);

- педагогічної підтримки (здійснення керівництва практичною підготовкою у дусі колективної, діалогової взаємодії; надання допомоги у вирішенні професійних та особистих проблем).

Висновки. Вважаємо, що подальшого дослідження потребує створення та теоретичного обґрунтування моделі управління практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів із врахуванням та дотриманням усіх вищезазначених принципів управління, які визначатимуть зміст та організацію педагогічної практики у вищих навчальних закладах України.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большаков А.С. Менеджмент (Серия «Краткий курс») : учеб. пос./ А.С. Большаков. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 160 с.
2. Гаевський Б.А. Основи науки управління : навч. посіб./ Б.А. Гаевський. – К.: МАУП, 1997. – 112 с.
3. Орлов А.Н. Управление учебно-воспитательным процессом в высшем педагогическом учебном заведении / А.Н. Орлов. – Алма-Ата: Мектеп, 1989. – 112 с.
4. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами : учеб. пос. – [3-е изд., испр. и доп.] / В.П. Симонов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.
5. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. / Є.М. Хриков. – К.: Знання, 2006. – 365 с.
6. Цехмістрова Г.С. Управління в освіті та педагогічна діагностика: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Г.С. Цехмістрова, Н.А. Фоменко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2005. – 280 с.

УДК 378

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ

Комарова И.А.

Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова

В статье рассматриваются некоторые проблемы социально-гуманитарного образования в условиях высшего учебного заведения с учетом специфики психолого-педагогической подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: гуманитаризация университетского образования, социально-гуманитарное образование, психолого-педагогическая подготовка специалистов.

ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ

Комарова І.А.

В статті розглядаються деякі проблеми соціально-гуманітарної освіти в умовах вищого навчального закладу з урахуванням специфіки психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: гуманітаризація університетської освіти, соціально-гуманітарна освіта, психолого-педагогічна підготовка фахівців.

THE ISSUES OF SOCIAL AND HUMANITARIAN EDUCATION IN PSYCHO-PEDAGOGICAL TRAINING OF SPECIALISTS

Komarova I.A.

The article examines some issues of social and humanitarian education in higher educational institution in view of specificity of psycho-pedagogical training of future specialists.

Keywords: humanization of university education, social and humanities education, psycho-pedagogical training of specialists.

Постановка проблеми. Педагогическое образование является важной составляющей национальной системы образования Республики Беларусь. История его становления насчитывает около 100 лет. За эти годы педагогическое образование в стране сложилось в развитую систему непрерывного образования. На современном этапе каждый регион республики имеет свою разветвленную сеть учреждений, обеспечивающих подготовку педагогических кадров.

Ведущим учебным заведением в области педагогического образования восточного региона страны является Могилёвский государственный университет им. А.А. Кулешова, обеспечивающий многоуровневую и многоступенчатую подготовку педагогических кадров для системы образования страны, переподготовку и повышение квалификации педагогических кадров, выполнение целевых заданий государства по совершенствованию системы педагогического образования и расширению инноваций в данной отрасли, совершенствование нормативно-

правовой базы педагогического образования, реализацию новых образовательных стандартов и программ, апробацию современных образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе вуза, оказание помощи в изучении и распространении научных достижений и инновационного опыта в области педагогического образования, расширение международного сотрудничества с целью обеспечения открытости системы педагогического образования региона и страны.

Связь с важными научными и практическими заданиями.

Новые образовательные стандарты педагогических специальностей нацелены на соблюдение соответствующих требований к компетентности выпускника и реализацию профессиональных задач специалиста с квалификацией «преподаватель», «педагог», «психолог», в числе которых включение элементов научно-исследовательской и инновационной деятельности в учебный процесс, осуществление профессионального самообразования.

Анализ опыта реализации нового поколения образовательных стандартов по педагогическим специальностям позволяет сделать вывод о том, что потенциал компетентностного подхода в них реализован не в полной мере и требует детального обновления научно-методического и учебно-методического обеспечения социально-гуманитарных и психолого-педагогических дисциплин в соответствии принципами компетентностного подхода. Важнейшими направлениями в области совершенствования образовательного процесса являются усиление его воспитательной и развивающей функций, ориентация на гуманистическую направленность субъекта, его индивидуальность и самореализацию, отражение междисциплинарного характера человековедческих знаний.

Анализ исследований и публикаций по проблеме. История и практика развития высшего образования показывает, что наиболее продуктивным и интенсивно стимулирующим социокультурные перемены в области образования, является гуманистическая парадигма. Идея гуманизации образования, появившаяся в конце XX века, не является в полной мере социальной инновацией. Почти в каждую историческую эпоху имело место обращение к идее человека и человеческих отношений. Поликультурность современного мира, глобализация

его развития обусловили новые контексты её существования и реализации в области образования, что связано с поиском путей гуманизации общественных отношений, создания основы нового индивидуального менталитета и ценностного сознания человека, формирования нового качества мышления как основы научного познания.

В современных условиях развития педагогического образования уже никто не оспаривает необходимость социально-гуманитарной подготовки специалистов как основы гуманизации образовательного процесса. Это отвечает требованиям информационного общества и общеевропейским тенденциям.

Характерными чертами высшего образования советского времени являлись узкая специализация подготовки, ограниченность объёма гуманитарных знаний студентов, идеологическая направленность обучения в вузе. Отсутствие гуманитарной составляющей в учебных планах негативно сказывалось на подготовке будущих специалистов. Выход из создавшейся кризисной ситуации в образовании следовало искать в её гуманистической направленности, возрождении духовности, нравственном совершенствовании личности специалиста. Бесчисленное количество образовательных реформ не приводит к обогащению духовной культуры человека и нравственному расцвету в обществе, к обеспечению преемственности культурного наследия. Гуманитаризация образования трактуется как овладение фундаментальным научным знанием, достижениями мировой и отечественной культуры, свободное самоопределение в мировоззренческих позициях, духовных интересах и ценностях.

Следует вспомнить о том, что проблема гуманитаризации научного знания не нова и имеет свою историю развития. Её возникновение можно отнести ещё к эпохе средневековья, к тому времени, когда появились первые тенденции, направленные на отделение технического знания от гуманитарных дисциплин, когда естественным наукам была определена приоритетная роль, что, в свою очередь, породило технократическое мышление и переоценку ценностей. По мере развития общества и индустриальной цивилизации вера в способность науки и техники разрешать проблемы человека все более крепла, утверждая

технократическое мышление, механизацию жизни и как следствие – все более возрастающую бездуховность.

Это особенно опасно, если речь идёт о педагогической деятельности. Технократизм в психолого-педагогической науке находит отражение в положении дел с преподаванием гуманитарных предметов, с определением целей учебно-воспитательного процесса, реализация которых, по сути, сводится только к образовательным задачам (передача знаний, умений и навыков, повышение процента успеваемости и др.), тогда как задачи развития личностных качеств, творческой индивидуальности, ценностных ориентаций, эстетического вкуса и гармонии оказываются менее значимыми. Ориентация высшего педагогического образования на узкий профессионализм приводит к подготовке специалистов с ограниченным культурным кругозором, обеднённый духовностью и несформировавшимися нравственными чертами личности, теряет свой истинный предмет – человека.

Сегодня всё большее число исследователей отмечает, что усиление профессиональной психолого-педагогической подготовки за счёт сокращения социально-гуманитарной составляющей целостного образовательного процесса ведет к потере качества образования и как следствие, к потере престижа педагогической профессии. Именно усиление качественной гуманитарной составляющей высшего образования входит в число определяющих факторов, способствующих повышению культурного и духовного уровня молодёжи. Качество образования уже не рассматривается только как результат обучения, как степень учебного материала, выраженная в процентах. Всё чаще исследователи обращаются к качеству как целостной системе, гарантирующей студентам комплексное личностное развитие, дающее им возможность удовлетворить потребности как собственные, так и общественные. Такое комплексное развитие личности видится в реализации идеи фундаментализации и гуманитаризации высшего педагогического образования, которая на практике должна выражаться в том, чтобы все учебные дисциплины были ориентированы на фундаментальное знание и включали его элементы; все специальные психолого-педагогические дисциплины преподавались в социально-гуманитарном контексте. По мнению профессора Л.Г. Асмолова, гуманитаризация об-

разования может быть осуществлена только на базе психологической структуры личности, в основе которой лежит формирование чувства достоинства у личности в дополнении к чувству полезности знаний. Профессор Ф.Ф. Стерликов подчёркивает прикладной аспект гуманитаризации образования, в основу которого положена идея гуманистической ориентации профессиональной подготовки специалиста, способного решать производственные и научно-методические задачи в тесной связи с задачами сохранения и обогащения общечеловеческих ценностей, социально-экономического и национально-культурного развития страны и региона.

В последние годы система высшего образования Республики Беларусь идёт по пути сближения с общеевропейскими требованиями при условии сохранения специфики отечественной социально-гуманитарной подготовки специалистов. Необходимость разработки образовательных стандартов нового поколения во многом связана с присоединением Беларуси к Болонскому процессу, в основе которого лежат три основных принципа: введение двухступенчатого высшего образования; введение системы зачетных единиц (ECTS) для унификации количественного учета получаемого образования; обеспечение сопоставимого качества образования посредством введения взаимопризнаваемых методологий его проверки. Присоединение к Болонскому процессу ведет к сближению образовательных систем различных стран, принятию единых стандартов оценки результатов образования, в т.ч. психолого-педагогического профиля, что обеспечит пространственную и социальную мобильность студенческой молодёжи как будущих специалистов.

В современной психолого-педагогической науке существует ряд исследований, посвящённых проблеме становления социальной зрелости личности на различных её возрастных этапах (К.А. Абульханова-Славская, В.С. Мухина, В.А. Петровский, Д.И. Фельдштейн и др.) с целью выработки стратегии подготовки специалистов образовательной сферы, способных оказывать квалифицированную помощь и поддержку различным категориям людей.

Выводы и перспективы дальнейшей работы в данном направлении. Переход от квалификационной модели подготовки специалис-

тов к компетентностной модели, наполненной новым содержанием, основанным на интеграции теоретического, практического и социального аспектов, исходит из основных противоречий современного психолого-педагогического образования между:

- стремительными изменениями в образовательной сфере высшей школы и недостаточной разработанностью стратегии развития социально-гуманитарного аспекта профессионального образования, что находит своё отражение в учебных планах и типовых программах специальностей, современных образовательных стандартах и методическом обеспечении учебных дисциплин;

- увеличивающимся объёмом содержания образования, не всегда обеспечивающим качество преподавания как социально-гуманитарных, так и специальных дисциплин;

- согласованностью между циклами дисциплин социально-гуманитарного, общеобразовательного и специального профиля в учебных планах психолого-педагогических специальностей.

Социально-гуманитарные дисциплины, изучающие человека в сфере его духовной, нравственной, культурной и общественной деятельности, обладают наряду со специальными дисциплинами значительными возможностями для формирования у студентов соответствующих профессиональных компетенций.

В основу гуманитаризации университетского образования могут быть положены следующие принципы:

- ориентация деятельности вуза на оптимальное удовлетворение потребностей студентов в духовном, нравственном и культурном развитии;

- глубокая фундаментальная и методологическая подготовка специалистов в сфере гуманитарного знания, духовной жизни человека и общества;

- сочетание базового и вариативного компонентов учебного процесса.

Система педагогических условий формирования профессиональных компетенций у будущих специалистов образовательной сферы в области социально-гуманитарной подготовки предполагает:

- создание гуманитарно-ориентированной образовательной среды, способствующей воспитанию у студентов общей и профессиональной культуры, в основе которой лежат культура личности, культура деятельности и культура социального взаимодействия человека с другими людьми;

- разработка содержания социально-гуманитарной подготовки как основы социальной составляющей в сфере профессиональной компетентности будущего специалиста, дополнённая циклом дисциплин по выбору гуманистической направленности;

- усиление межпредметных связей на основе интеграции социально-гуманитарных, психолого-педагогических и специальных дисциплин;

- внедрение в учебный процесс комплекса аудиторных и вне-аудиторных форм работы, интерактивных методов и приёмов, разнообразных образовательных технологий, направленных на формирование у студентов профессиональных компетенций;

предоставление студенческой молодёжи возможностей выбора и реализации индивидуальных образовательных траекторий с учётом их способностей и интересов, а также национальных и культурных особенностей региона, способствующих выработке и становлению Я-концепции будущего специалиста.

Таким образом, усиление социально-гуманитарной составляющей в системе психолого-педагогической подготовки специалистов является одним из определяющих факторов, способствующих повышению культурного и духовного уровня студенческой молодёжи, а также реализации проблемы качества образовательного процесса в ВУЗе.

УДК 371.2:061.22(477.43/44)''19''(045)

**РОЛЬ ТОВАРИСТВА «ПРОСВІТА» У СТАНОВЛЕННІ
ТА РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ НА ПОДІЛЛІ
(ПЕРША ЧВЕРТЬ ХХ СТОЛІТТЯ)**

Кришук Б.С.

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

У статті розкрито роль товариства «Просвіта» у становленні та розвитку освітніх закладів на Поділлі, зокрема діяльність членів товариства у сфері дошкільної, початкової середньої та вищої освіти в першій чверті ХХ століття.

Ключові слова: товариство «Просвіта», дошкільне виховання, школи, гімназії, Поділля, дитячі садки, Кам'янець-Подільський державний український університет.

**РОЛЬ ОБЩЕСТВА «ПРОСВИТА» В СТАНОВЛЕНИИ И РАЗВИТИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ НА ПОДОЛЬЕ
(ПЕРВАЯ ЧЕТВЕРТЬ ХХ СТОЛЕТИЯ)**

Кришук Б.С.

В статье раскрыта роль общества «Просвита» в становлении и развитии образовательных учреждений на Подолье, в частности деятельность членов общества в сфере дошкольного, начального среднего и высшего образования в первой четверти ХХ века.

Ключевые слова: общество «Просвита», дошкольное воспитание, школы, гимназии, Подолье, детские сады, Каменец-Подольский государственный украинский университет.

**THE ROLE OF THE SOCIETY "PROSVITA" IN FORMATION AND
DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN PODILLIA
REGION (THE FIRST QUARTER OF THE XX CENTURY)**

Kryshchuk B.S.

The role of the society «Prosvita» in formation and development of educational institutions in Podillia region, in particular activity of the

members of the society in the sphere of pre-school, primary, secondary and higher education in the first quarter of the XX century has been revealed in the article.

Key words: society «Prosvita», pre-school education, schools, gymnasia, Podillia region, kindergartens, Kam'yanets'-Podil's'kyi State Ukrainian University.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Історико-педагогічні дослідження в умовах державної незалежності України набувають все більшої вагомості. На думку відомої дослідниці в галузі історії педагогіки О.В. Сухомлинської, «до актуальних проблем історико-педагогічного знання сьогодні відносять генезу ідей про національну школу, національне виховання, громадянське й патріотичне виховання, дитячий та молодіжний рух, духовність та ментальність дитини тощо» [20, с. 18]. Аналіз і розкриття сутності ключових питань історії української національної системи освіти на сучасному етапі є досить актуальним, особливо це стосується вивчення культурно-освітньої діяльності різноманітних товариств, організацій, спілок, які своїм завданням ставили поширення освіти та культури серед широких верств населення. Не виключенням є товариство «Просвіта», котре здійснювало широку культурно-просвітницьку діяльність, зокрема і брало участь у становленні та розвитку освітніх закладів Поділля на початку ХХ століття.

Аналіз досліджень і публікацій. Діяльність товариства «Просвіта» на Поділлі стала предметом спеціальних наукових розвідок В. Лозового, Г. Кучерова, В. Мацька, Є. Назаренка, Є. Сохацької та ін. Важливими джерелами до дослідження культурно-освітньої діяльності товариства «Просвіта» на Поділлі початку ХХ століття є часописи «Світова зірниця», «Життя Поділля», «Шлях», «Освіта», «Вільна Українська Школа», «Село» та ін., а також фонди архівних установ, зокрема ЦДАВО України (Ф.1065, 2158, 3560) (матеріали фонду 2158 вводяться до наукового обігу вперше), ЦДАМЛМ України (Ф. 39), ДАХМО (Ф.-Р. 582).

Формулювання цілей статті. Метою статті є розкриття внеску товариства «Просвіта» у становлення системи освіти Поділля на початку ХХ століття загалом, та окремих освітніх закладів зокрема.

Виклад основного матеріалу. Соціально-економічна відсталість Правобережжя зумовила низький рівень освіти та культури населення подільського краю. Так, Л. Дровозюк наводить дані Всеросійського перепису населення 1897 р., відповідно до якого «у Київській губернії письменне населення становило 18,1%, у Волинській – 17,2%, у Подільській – 15,5%. Ці показники були найнижчими серед губерній європейської частини Росії» [5, с. 4]. А тому діячі «Просвіти» одним із своїх завдань ставили відкриття освітніх закладів і навчання в них саме українською, рідною для учнів мовою. У першому статуті товариства (1906 р.) вказувалося: «1. Товариство має на меті допомогу культурно-просвітному розвитку українського народу на Поділлі. 2. Щоб досягнути зазначеної мети, Товариство: 1) відкриває школи, бібліотеки, читальні, книгарні й кіоски...» [19, с. 1-2].

Товариство «Просвіта» та місцева влада приділяли велику увагу становленню та розвитку системи дошкільного виховання на Поділлі. Так, у Кам'янці-Подільському спільними зусиллями створили перший в Подільській губернії дитячий садок [28]. З метою покриття витрат на утримання дошкільних закладів «Просвіти» влаштовували вистави, гуляння, концерти. У с. Баговиця Кам'янець-Подільського повіту дитячий садок було відкрито в листопаді 1918 р. Найбільшу роль у його відкритті відіграло товариство «Просвіта» [4, с. 23].

Одним із чільних діячів «Просвіти», який доклав чи не найбільше зусиль до становлення системи дошкільного виховання в краї, був А. Животко. С. Русова називала А. Животка «відомим педагогом, що всією щирою любов'ю до дітей нагадує великого швейцарського педагога» [27, арк. 3]. Варто зазначити, що весною 1919 р. зусиллями А. Животка та працівників відділу дошкільного виховання, які заручились підтримкою народної управи, у Кам'янці-Подільському запрацювали перші на Поділлі місячні курси дошкільного виховання [11, с. 46]. Як зазначає дослідник діяльності сільських осередків товариства «Просвіта» в Україні Г. Кучеров, «частина дитсадків була організована і при сільських «Просвітах». У них робота проводилась із дітьми віком

від 3 до 8 років, на майданах від 3 до 12. Вже у день організації певної «Просвіти» ухвалювалося рішення про утворення дошкільного закладу [12, с. 125.].

У плані шкільної освіти товариство «Просвіта» важливу роль відводило українізації навчального процесу. Дослідник діяльності Львівської «Просвіти» С. Перський у своїй праці «Популярна історія товариства «Просвіта» аналізуючи діяльність Кам'янецької «Просвіти» зауважував, що «...завдяки її старанням дозволено викладати по школах Поділля українську мову (в дво-класових і парохіяльних школах)» [14, с. 242]. Періодично на сторінках часопису «Світова Зірниця» публікувалися відомості про засідання та рішення Ради відділу товариства «Просвіта» (Могилів-Подільського). Так, відомо, що на зібранні відділу 20 жовтня 1906 р. було ухвалено виробити програми для початкових українських шкіл та недільних і вечірніх лекцій для дорослих [1]. У цьому ж часопису знаходимо повідомлення про те, що 23 травня [1907 р.] в Кам'янці-Подільському відбулося засідання членів ради Українського товариства «Просвіта». Після поточних справ, обмірковували відкриття приватних початкових шкіл, в котрих все викладалося би українською мовою... Члени товариства сподівались, що все вдасться, бо Статут дозволяв відкривати школи, а в Кам'янці-Подільському вже була польська школа [6].

Під час з'їзду «Просвіт» у м. Києві 20 вересня 1917 р. було вирішено, що «з'їзд «Просвіт» домагається заведення обов'язкової шкільної науки, а всіх своїх членів закликає до завзятої боротьби з неграмотністю через заведення курсів для неграмотних при кожній «Просвіті» [17, с. 42]. Вінницька «Просвіта» в 1917 р. відкрила у м. Вінниці дві українські гімназії, а в 1919 р. заснувала курси для учнів цих гімназій [15, с. 27]. При І-й Вінницькій Українській гімназії функціонувало три підготовчих класи – у 1-й приймалися діти (дівчата та хлопці, які не вміють ні читати, ні писати); у 2-й – ті, що вміють трохи читати і писати; у 3-й – ті, що знають молитви, вміють читати й розказувати прочитане, знають на пам'ять кілька віршів, вміють лічити в умі в межах сотні й знають складання й одлічі в межах тисячі; у 5-й (1 клас) 2-ї Української гімназії приймалися без іспитів дівчата та хлопці, які закінчили вищі початкові школи і чотири класи середніх шкіл, решта

по іспиту 3 курсу вищої початкової школи [2]. Окрім цього, у Вінниці товариство «Просвіта» влаштовувало бурсу (інтернат) для учнів українських гімназій [24].

У газеті «Освіта» в розділі «Хроника» повідомлялося про те, що «На кошти Держави знову прийнято 13 вищих початкових шкіл, котрі виключно були відкриті або заходами Просвіт, або Повітовими Управами. Бажано було б, щоб і другі Просвіти, дивлячись на своїх сестер, старались працювати в такому напрямкові» [21, с. 28]. У січні 1919 р. Департамент Позашкільної Освіти Міністерства Народної освіти УНР просив Раду Міністрів УНР допомоги фінансово Кам'янець-Подільському товариству «Просвіта» на поширення його культурно-просвітницької роботи, визнаючи корисну роботу «Просвіти», яка «в Кам'янці має свою гімназію, дитячий садок і притулок, вечірні курси для дорослих...» [25, арк. 2.]. У публікації «Кам'янецьке к. пр. т-во «Просвіта», вказано, що, ... «За ініціативою «Просвіти» улаштовано: 1. Гімназію мішану ім. Руданського. 2. Гімназію для дорослих» [10]. Не залишались осторонь заснування освітніх закладів й інші товариства «Просвіта» Подільської губернії. Так, член Ради Жванецького культурно-освітнього товариства «Просвіта» ім. І.Стешенка Д. Олексюк уповноважувався вести переговори з різними Державними інституціями в справі відкриття гімназії в м. Жванці [26, арк. 15].

Також товариство «Просвіта» здійснювало плідну співпрацю і з учителями губернії (чимало їх були членами товариства). 7 вересня 1919 р. у Вінницькій „Просвіті” відбулося зібрання учителів-українців всіх шкіл Вінниці для вирішення організаційних питань [29], на яких було обговорено питання про зорганізування вінницького учительства та ухвалено утворити гурток місцевих учителів-українців, який має уявляти собою філію учительської спілки [22], а під час другого зібрання учителів-українців міста Вінниці 11 вересня 1919 р. було засновано та затверджено статут Вінницької філії повітової учительської спілки [23].

Одним із найвагоміших результатів діяльності товариства „Просвіта” на Поділлі є участь у заснуванні та становленні Кам'янець-Подільського державного українського університету (нині – Кам'янець-

Подільський національний університет імені Івана Огієнка). Чимало людей було задіяне у становленні університету у м. Кам'янці-Подільському. Однак, чи не найбільше зусиль до заснування закладу доклали діячі місцевої «Просвіти», яких і називають «духовними батьками» закладу: незмінний голова товариства – К. Солуха та її активні члени О. Шульмінський та О. Пащенко [16]. Окрім ініціативи створення вищої школи у місті, просвітяни брали участь у підготовці приміщення та матеріального забезпечення діяльності університету, вели пропагандистську роботу щодо необхідності відкриття вишу, поширення авторитету закладу серед населення, працювали над перспективами розвитку університету.

Один із провідних членів місцевої «Просвіти» О. Шульмінський запропонував міській думі та сприяв забезпеченню підтримки ідеї заснування вищого навчального закладу. 15 січня 1918 р. було обрано для підготовчої роботи особливу університетську комісію у складі 8 осіб, серед яких були й вищезазначені члени товариства «Просвіта» [18]. На початку весни в «Просвіті» було обговорено як принципи, так і деталі університетського будівництва, і щоб заручитися підтримкою українського уряду, переконати його в можливості та необхідності відкриття університету на Поділлі було відіслано до м. Києва делегацію. Як пише у свої спогадах О. Пащенко, до складу делегації в Міністерство освіти, щоб порушити клопотання про відкриття Університету, увійшли почесний голова «Просвіти» К. Солуха, його заступник, О. Пащенко та В. Приходько. Клопотання просвітян було позитивно зустрінуте чиновниками у м. Києві [13]. 6 липня 1918 р. відбулось засідання міської думи, яка обрала постійну університетську комісію на чолі з ректором І.І. Огієнком. Серед 21 її члена були 8 членів товариства «Просвіта»: Ю. Богацький, С. Іваницький, О. Пащенко, В. Приходько, Є. Сіцінський, К. Солуха, Г. Чирський і М. Шиян [9; 13; 16].

Напередодні університетського свята «Просвітою» було видано односторонню газету «Свято Поділля», присвячену Кам'янець-Подільському державному українському університету, в якій надруковано статті професорів вишу та ін. [18]. Кошти, отримані від реалізації тиражу, просвітяни вирішили передати незаможним студентам-українцям. Окрім цього, члени «Просвіти» взяли на себе ініціативу в справі організації

«Української Громади Студентів Кам'янець-Подільського Українського Університету» [7, с. 18]. У контексті пропагандистської діяльності 20 жовтня 1918 р. в околицях міста було проведено народні лекції, улаштовані лекційною комісією Кам'янець-Подільської «Просвіти». Лекції читалися про університет та його значення для народу (всього лекцій відбулося 3) [8, с. 22].

Однак, лише активною участю у справі відкриття університету «Просвіта» не обмежилася. Почесний голова товариства «Просвіта» К. Солуха став університетським лікарем [3, арк. 1.]. Як зазначає О.М. Завальнюк, Університетська комісія, добру третину якої становили члени «Просвіти», зайнялася питаннями підготовки до будівництва нових приміщень для університету» [9, с. 18]. Таким чином, члени товариства «Просвіта» на Поділлі не лише сприяли відкриттю Кам'янець-Подільського державного українського університету, а й брали активну участь у його подальшому функціонуванні.

Доповненням до діяльності подільських просвітян щодо відкриття та підтримки функціонування освітніх закладів на початку XX століття було: організація діяльності *книгозбірень, хат-читалень (бібліотек-читалень)*, які забезпечували широкий доступ населення до літератури, і в першу чергу, україномовної; масові форми роботи: *лекції, бесіди, диспути, читання рефератів* з актуальних проблем українства, національної справи, сутності та основної мети й завдань діяльності товариства „Просвіта”, роз’яснювальної роботи; організація *курсів українознавства, вечірніх курсів та шкіл для дорослих, забезпечення освітою неписьменних та малограмотних*, які улаштовувалися по багатьох просвітянських осередках губернії.

Висновки. Таким чином, аналіз періодичної преси початку XX століття, архівних джерел, досліджень сучасних науковців дав підстави стверджувати, що товариство «Просвіта» Поділля відіграло важливу роль у становленні та розвитку освітніх закладів на Поділлі, зокрема у відкритті закладів та підготовці працівників сфери дошкільного виховання, у відкритті та функціонуванні шкіл та гімназій, проведенні курсів українознавства, курсів для дорослих, а вершиною культурно-освітньої діяльності товариства стала участь у відкритті Кам'янець-Подільського державного українського університету.

До перспектив подальших досліджень відносимо розкриття внеску подільських просвітян у процес організації освіти неписьменних, боротьбу за поширення україномовного навчання на теренах подільського краю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Від Ради Могилівського Відділу Подільського Українського Товариства „Просвіта” // Світова Зірниця. – 1906. – № 37 (2 листопада). – С. 11–12.
2. Вінницькі Українські гімназії. – Шлях. – 1919. – Ч. 13 (неділя, 31 серпня). – С. 4.
3. ДАХмО. – Ф.Р-582. – Оп.2. – Спр.192. – 3 арк.
4. Дитячий садок в с. Баговиці Кам’янецького повіту на Поділлі // Село. – 1919. – № 7. – 19 лютого. – С. 23–24.
5. Дровозюк Л. М. Земства і народна школа на правобережній Україні у 1904-1920 рр. / Л. М. Дровозюк. – Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 1997. – 48 с.
6. З газет та журналів // Світова Зірниця. – 1907. – № 15. – С. 12.
7. З життя „Просвіт” на Поділлі // Село. – 1918. – № 40-41. – С. 16–18.
8. З життя „Просвіт” Поділля // Село. – 1918. – №№ 44-45. – С. 22–23.
9. Завальнюк О. М. „Просвіта” і заснування Кам’янець-Подільського державного українського університету / О. М. Завальнюк // Проблеми духовного і національного відродження на Поділлі : матеріали всеукр. наук.-краєзн. конф. – Хмельницький, 1995. – С. 16–19.
10. Кам’янецьке к. пр. т-во „Просвіта” // Життя Поділля. – 1919. – №114.
11. Коваль В.В. Аркадій Животко: Кам’янецькі сторінки біографії / В.В. Коваль // Освіта, наука і культура на Поділлі : зб. наук. праць. – Кам’янець-Подільський : Оіюм, 2007. – Т. 10 : Матеріали шостого круглого столу „Культура, освіта і просвітницький рух на Поділлі”. – С. 40–50.
12. Кучеров Г. Г. Становлення і діяльність сільських товариств „Просвіта” Правобережної України (1905-1923 рр.) : дис... канд. іст. наук : спец. 07.00.01 / Геннадій Геннадійович Кучеров. – Кам’янець-Подільський, 2007. – 262 с.
13. Пашенко О. Заснування Кам’янець-Подільського державного Українського Університету / О. Пашенко // Наша культура. – 1936. – № 5 (14). – С. 338–343.

14. Перський С. Популярна історія товариства „Просвіта” (з ілюстраціями) / Степан Перський. – Львів : друкарня Видавничої Спілки „Діло”, 1932. – 268 с.
15. По Поділля // Село. – 1919. – № 7. – 19 лютого. – С.23-24. – С.25-27. – С. 27.
16. Приходько В. Повстання Українського державного Університету в Кам’янці на Поділлі / В. Приходько. – Варшава, 1935. – С. 6–7.
17. Русова С. Від Відділу позашкільної Освіти при Генеральному Секретаріатові / С. Русова // Вільна Українська Школа. – 1917. – № 1 (вересень). – С. 42–47.
18. Свято Поділля. – 1918. – 22 жовтня.
19. Статут Подільського Українського Товариства „Просвіта”. – Кам’янець-Подільський : друкарня С. Крижацького, 1906. – 8 с.
20. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.
21. Хроніка // Освіта. – 1919. – № 1. С. 26–29.
22. Хроніка // Шлях. – 1919. – Ч. 20 (вівторок, 9 вересня). – С. 2.
23. Хроніка // Шлях. – 1919. – Ч. 23 (субота, 13 вересня). – С. 2.
24. Хроніка // Шлях. – 1919. – Ч. 7 (субота, 23 серпня). – С. 2.
25. ЦДАВО України. – Ф.1065. – Оп. 1. – Спр. 133. – 3 арк.
26. ЦДАВО України. – Ф. 2158. – Оп. 1. – Спр.1. – 44 арк.
27. ЦДАВО України. – Ф. 3560. – Оп. 1. – Спр.63. – 124 арк.
28. ЦДАМЛІМ України. – Ф. 39. – Оп. 12. – Спр. 12.
29. Шкільне життя // Шлях. – 1919. – Ч. 19 (неділя, 7 вересня). – С. 4.

УДК 371.133

**СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ – ОСНОВА
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

Лукашова О.В., Попова Е.А., Филатова Е.В.

Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова

*«Кто постигает новое, лелея старое,
тот может быть учителем»*

Конфуций

В статье обобщено опыт и определены ключевые направления практической подготовки студентов, реализация которых способствует формированию профессиональной компетентности будущих педагогов.

Ключевые слова: личностно ориентированное образование, педагогическая практика, умения, портфолио, профессиональная компетентность.

**СУЧАСНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ –
ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

Лукашова О.В., Попова О.О., Філатова Е.В.

У статті узагальнено досвід і визначено ключові напрями практичної підготовки студентів, реалізація яких сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх педагогів.

Ключові слова: особистісно орієнтована освіта, педагогічна практика, уміння, портфоліо, професійна компетентність.

MODERN FORMS OF ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL PRACTICAL WORK AS BASIS OF FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE

O.V.Lykashova, H.A. Popova, E.V.Filatova

In the article summarizes the experience and determines the key trends of students practical work training the realization of which contributes to the is formation of future teachers professional competence.

Keywords: personal oriented education, pedagogical practical work, skills, portfolio, professional competence.

Ключевой фигурой Новой школы является учитель, на которого возлагается основная ответственность за качество и доступность образования.

Новый учитель – это творческая, независимая, разносторонняя, культурная, нравственно и духовно развитая личность. Учитель новой школы должен быть активным пользователем информационных технологий, свободно общаться в этом информационном пространстве.

Вот поэтому необходимо начать преобразование школы с учителя. Если учитель хочет быть нужным в 21 веке, он должен перестроиться на новые требования.

В условиях актуализации личностно-ориентированного образования одной из основных задач является совершенствование подготовки учителя, который хорошо знает особенности современного образовательного пространства, специфику организации учебно-воспитательного процесса разных видов образовательных учреждений, успешно адаптируется к быстро меняющимся условиям социума.

Личностно-ориентированный тип образования предполагает развертывание всех его компонентов в направлении личностно-смысловой сущности студента. В результате личностного развития студент становится зрелой личностью, истинным субъектом культуры, истории, собственной жизни, профессиональной деятельности, способным к самоорганизации и самоуправлению. Существующая потребность общества в специалисте, обладающем духовно-нравственной зрелостью, гражданской зрелостью, профессионально-личностной

зрелостью, включающей профессиональную компетентность и педагогическую культуру, требует пересмотра качества подготовки специалиста в соответствии с требованиями современной образовательной ситуации.

Одним из значимых компонентов профессиональной подготовки специалистов в педагогическом учебном заведении является педагогическая практика, способствующая их саморазвитию и самореализации.

Поскольку учитель является опосредованным участником всего происходящего в обществе и государстве через своих учеников, то именно нашим студентам предстоит строить новую Россию и систему образования XXI века. Проблема сущности профессиональной подготовки учителя всегда была значима для педагогической теории и практики. Целью авторов статьи является рассмотрение путей совершенствования практической подготовки студентов, выявление факторов, условий, предпосылок и критериев активизации этого процесса.

Формирование педагогических умений не происходит в одночасье, а занимает продолжительное время и осуществляется путем постепенной выработки вначале простейших педагогических приемов и действий, которые в последующем усложняются и объединяются в более сложные педагогические умения. Главное назначение педагогической практики заключается в том, чтобы максимально приблизить учебные действия, методические поступки студента-практиканта к режиму, структуре, функциям и другим особенностям реальной педагогической деятельности учителя, которая отличается комплексным, целостным характером.

В процессе педагогической практики должны формироваться следующие умения:

Коммуникативные: устанавливать педагогически целесообразные отношения с учащимися, коллегами, родителями.

Учебно-исследовательские: изучать личность школьника и коллектива, современные технологии обучения и воспитания, осуществлять экспериментальную деятельность, анализировать систему работы учителя и свою собственную.

Организаторские: управлять учебно-воспитательной деятельностью школьника и формировать у них общие умения и навыки.

Конструктивные: определять конкретные образовательные задачи, обоснованно выбирать эффективные методы, формы и средства обучения и воспитания.

Требования, предъявляемые сегодня к учителю, требуют четкой организации планирования и управления процессами развития практической подготовки, составлению поэтапного, последовательного графика разработки материалов, отслеживания его выполнения, организации системной методической работы с руководителями практики, систематического контроля над организацией деятельности студентов на практике.

В связи с этим практическая подготовка студентов в Белгородском педагогическом колледже совершенствуется по нескольким направлениям.

1-е направление – *работа над созданием и корректировкой программ по всем направлениям подготовки будущего учителя.*

Систематизированы программы по всем педагогическим специальностям и ведётся работа по корректировке программ педагогической практики в соответствии с требованиями ФГОС, разработаны методические рекомендации по всем видам практики в рамках каждой специальности.

2-е направление – *определение и заключение договоров с качественными базами практики.*

Педагогическая практика является органической частью учебно-воспитательного процесса для всех специальностей колледжа. Студенты проходят пробную практику в ДОО, школах, гимназиях, лицеях г. Белгорода.

Колледж тесно сотрудничает с учебными заведениями, не только направляя студентов на практику, но и приглашая лучших учителей на конференции, семинары с целью обмена опытом работы с будущими педагогами.

Эффективны различные формы проведения внеклассных занятий на практике: беседа, устный журнал, заочное путешествие, деловое

взаимодействие-игра, турнир, калейдоскоп, литературно-музыкальная композиция, конференция, встреча с интересными людьми и др.

Практика «Пробные уроки в школе» предполагает поиск новых форм организации урока. В школе особое место занимают такие формы занятий, которые обеспечивают активное участие в уроке каждого ученика, повышают авторитет знаний и индивидуальную ответственность школьников за результаты учебного труда. Эти задачи можно успешно решать через технологию нестандартных форм обучения (игр, викторин, экскурсий и т.д.).

Следует отметить, что студенты приглашаются на работу в качестве тренеров (специальность «Физическая культура»), воспитателей ДОУ (специальность «Специальная педагогика»), студентами организуются дворовые праздники, проводятся совместные мероприятия со школами и детскими садами, что способствует развитию взаимовыгодного взаимодействия.

3-е направление совершенствования практической подготовки – *использование современных образовательных технологий и ИКТ на всех этапах практики.*

Уроки и внеклассные занятия на пробной и преддипломной практиках студенты проводят с использованием современных образовательных технологий: развивающих, проблемных, личностно-ориентированных, группового взаимодействия, организации коллективной творческой деятельности (КТД), диалогового общения, проектной деятельности, ИКТ и др.

Информационно-коммуникационные технологии используются не только студентами групп, обучающихся по специальности «Информатика», но и уроки математики, истории, иностранного языка, окружающего мира, музыки, ИЗО, трудового обучения, внеклассные занятия по педагогике проводятся практикантами с применением интерактивных досок, компьютеров. Активно используются информационные возможности и руководителями практики для проведения консультаций при подготовке к пробным урокам.

4-е направление – *совершенствование форм организации практической подготовки студентов.*

В педколледже существуют такие формы организации деятельности методистов и студентов на педагогической практике, как вводные занятия, уроки-наблюдения, индивидуальные консультации, встречи с мастерами-педагогами, допуски к преддипломной практике, открытые дни практики, итоговые конференции по каждому виду практики, выставки достижений по педагогической практике (фотографии, видеофильмы, творческие работы детей, презентации).

Разработана структура портфолио учебно-профессиональных достижений студентов, как одна из технологий, позволяющих совершенствовать систему оценивания учебных достижений, определить готовность выпускника к дальнейшей работе, закрепить навыки самоанализа по отношению к результатам своей деятельности.

Цель портфолио – представить документированные результаты процесса формирования педагогических компетенций, которые позволят увидеть «картину» значимых профессиональных достижений будущего специалиста в целом. Портфолио предоставляет возможность информационно обеспечить достижения индивидуального прогресса студента в широком образовательном контексте, документально продемонстрировать спектр его способностей, культурных практик, интересов, склонностей.

В Белгородском педагогическом колледже ведется работа по использованию технологии портфолио в ходе всех видов педагогической практики.

Портфолио помогает решать важные педагогические задачи:

- поддерживать высокую учебную мотивацию студентов;
- поощрять их активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения;
- развивать навыки рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности;
- формировать умение учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность;
- содействовать индивидуализации (персонализации) образования студентов;

- закладывать дополнительные предпосылки и возможности для успешной социализации через формирование ключевых компетентностей.

Портфолио не отрицает, а дополняет традиционные контролирующие средства, и является современной эффективной формой оценивания профессиональной деятельности студента. Оценка тех или иных достижений (результатов), входящих в портфолио, а также всего портфолио в целом, является как качественной, так и количественной.

Предложенная нами структура портфолио состоит из пяти разделов: «Портрет», «Рабочие материалы», «Достижения», «Педагогическая копилка» и «Рефлексия».

В процессе комплектования портфолио обращаем внимание студентов на следующие моменты:

- структуризацию материалов портфолио, логичность и лаконичность всех письменных изложений;
- актуальность и эстетичность оформления;
- целостность и тематическую завершенность;
- наглядность и обоснованность презентации.

В конце каждого вида практики студент презентует содержание своего портфолио на итоговой конференции.

Портфолио студента – один из способов формирования ключевых компетентностей, при этом в первую очередь речь идёт о компетентности решения профессиональных проблем, составляют которую сложные умения, связанные с самоорганизацией и самооценкой будущего специалиста.

5-е направление – интенсификация научно-исследовательской деятельности студентов.

Предложенная президентом РФ Д.А. Медведевым инициатива «Наша новая школа», направленная на постепенный переход на новые образовательные стандарты, способствует изменению инфраструктуры школьной сети, сохранению и укреплению здоровья школьников, развитию учительского потенциала и системы поддержки талантливых детей.

В настоящее время в колледже большое внимание уделяется популяризации науки среди молодёжи. Студенты принимают участие в

конкурсах и конференциях различных уровней: «Меня оценят в XXI веке», «Юность, наука, культура», получая дипломы I, II, III степеней. В своих работах, отсылаемых на конкурсы и научные конференции, студенты часто используют материалы, наработанные ими в ходе различных видов практики.

Во время преддипломной практики студенты активно включаются в научно-исследовательскую деятельность, апробируя результаты экспериментального исследования в рамках написания ВКР. В ходе всех видов педагогической практики студенты осуществляют сбор материала по теме дипломной работы, проводят педагогический эксперимент с целью решения проблем программы исследования, выполняют задания по педагогике и психологии, отбирают и систематизируют материалы для комплексного экзамена.

6-е направление – *формирование устойчивой мотивации в выборе профессии и содействие профессиональному самоопределению будущих специалистов.*

Востребованность выпускников ГОУ СПО «Белгородский педагогический колледж» на рынке труда соответствует его потребностям. Поддерживается тесная связь с молодыми специалистами – выпускниками колледжа. Преподаватели изучают опыт работы выпускников и оказывают им методическую помощь, контролируя преддипломную практику, выезжая на профориентацию в школы Белгородской области, общаясь в социальных сетях. Проводятся традиционные встречи с выпускниками.

Критерием оценок деятельности молодых специалистов являются положительные отзывы директоров школ и заведующих МДОУ г. Белгорода и Белгородской области.

Ежегодно проводятся конкурсы педагогического мастерства среди студентов-практикантов, где они могут проявить свои знания, опыт, приобретённый во время прохождения практики, своё творчество.

7-е направление – *организация целенаправленной и системной профориентационной деятельности.*

В колледже проводится большая профориентационная работа, как преподавателями, так и студентами.

Совет по организации профориентационной работы и Общественная приемная реализуют разные формы профориентационной работы.

Осуществляется работа по совместным планам взаимодействия ПЦК с образовательными учреждениями г. Белгорода и Белгородской области. Ежегодно появляются новые формы профориентационной деятельности, проводятся профориентационные акции.

Приобретение нового опыта в период практики значительно расширяет границы представлений студента о своих возможностях и помогает снять привычные ограничения. Студент пытается найти то новое, чего нет ни в одном из известных ему вариантов решения педагогической задачи, а это субъективная позиция свободного учителя.

Перспективами развития деятельности колледжа в дальнейшем совершенствовании практической подготовки студентов могут выступить:

- продолжение совершенствования программно-методического обеспечения практической подготовки студентов колледжа;
- повышение методической грамотности руководителей практики, совершенствование методического сопровождения практической подготовки студентов колледжа;
- работа по определению и применению эффективных критериев и показателей качества подготовки специалиста.

Совершенствование образовательного процесса в колледже позволяет и студентам, и базовым образовательным учреждениям использовать профессиональный и научный потенциал колледжа, активизировать инновационную деятельность, что в конечном итоге способствует формированию конкурентоспособного специалиста.

УДК 371.134.+371.38+373.211.24(045)

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
З ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ**

Машкіна Л.А.

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
З ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ**

Машкіна Л.А.

У статті розглядаються проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти в процесі педагогічної практики. Розкрито сутність вищезазначеної проблеми, технологію її вирішення.

Ключові слова: професійна підготовка, фахівець з дошкільної освіти, педагогічна практика.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ
СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ**

Машкина Л.А.

В статье рассматриваются проблемы профессиональной подготовки будущих специалистов дошкольного образования в процессе педагогической практики. Раскрыто сущность рассматриваемой проблемы, технологию ее решения.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, специалист по дошкольному образованию, педагогическая практика.

PROFESSIONAL PREPARATION OF THE FUTURE PRE-SCHOOL EDUCATION SPECIALISTS IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL PRACTICE

Mashkina L.A.

The problems of professional preparation of the future pre-school education specialists in the process of pedagogical practice have been studied in the article. The essence of the above mentioned problem and the technology of realization have been revealed.

Key words: professional preparation, pre-school education specialist, pedagogical practice.

Постановка проблеми. Процес формування професійної підготовки триває протягом усього життя людини. На кожному етапі він наповнюється новим змістом, новими організаційно-педагогічними формами та методами, новими потребами й відповідними підходами до інтегрування індивідуальних, професійних, соціальних аспектів життя. Це потребує здійснення кардинальних змін у вищій школі, спрямованих на підготовку нової генерації фахівців. За таких умов потрібен новий ціннісний підхід, згідно з яким, освіта в ХХІ ст. спрямовуватиметься на створення необхідних умов для доступу кожної людини до оволодіння новими знаннями, цінностями, відносинами та вміннями.

Суспільство, що базується на знанні, зумовленому цими змінами, має запропонувати принципово нові, досі небачені методики в галузі професійної освіти та підготовки.

Сучасний вихователь дітей дошкільного віку повинен володіти глибокими теоретичними знаннями і високою педагогічною майстерністю, здійснювати інноваційну діяльність, вести дослідницьку роботу, мати сміливу педагогічну позицію, творчий потенціал, високу професійну культуру, бути прибічником педагогіки нового часу [2].

Одним із найважливіших засобів успішної підготовки студентів до реалізації прогресивних ідей в розвитку дошкільної освіти є педагогічна практика, яка органічно поєднує теоретичне навчання майбутніх фахівців з їх самостійною роботою в дошкільному навчальному закладі. Педагогічна практика є показником того, наскільки глибоко і усвідом-

лено студенти засвоїли теоретичні основи дитячої психології, педагогіки, фахових методик, оволоділи практичними уміннями і навичками. Вона також передбачає формування у студентів професійних якостей особистості вихователя: переконання і педагогічну спрямованість на роботу в дошкільному навчальному закладі.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми. Теоретичні основи професійної підготовки вихователя обґрунтовуються у фундаментальних дослідженнях Л.В. Артемової, А.М. Богуш, О.Л. Кононко, Т.І. Поніманської, Н.В. Лисенко та ін. Окремі аспекти проблеми досліджували М. Євтух, О. Мороз, Ю. Приходько (розвиток творчої індивідуальності особистості у майбутнього педагога); І.М. Богданова, І.М. Дичківська та ін.. (підготовка майбутнього вихователя на основі інноваційних технологій); Л. Волобуєва (проблема оцінювання професійного становлення майбутнього педагога); В. Ядешко (формування професійної майстерності майбутніх педагогів на основі передового педагогічного досвіду); Л.Павлова (соціально-психологічне прогнозування професійного становлення майбутнього педагога) та ін. [1; 2; 5].

Проблемам організації і проведення педагогічної практики присвячені роботи багатьох науковців: О. Абдулліної, Л. Булатової, Г. Коджаспірової, В. Морозової, А. Щербакова та ін. Аналіз наукових досліджень, методичної літератури і нормативних документів свідчить про те, що педагогічна практика як форма професійного навчання у вищій школі спирається на певний теоретичний фундамент, який забезпечує вирішення теоретичних і практичних завдань професійної підготовки сучасного вихователя – реформатора всього життя дитини [1; 4; 7].

Педагогічна практика поряд з іншими професійно важливими якостями сприяє формуванню і розвитку педагогічної ерудиції, педагогічного цілепокладання, педагогічного мислення, інтуїції, здатності до імпровізації, педагогічного оптимізму і педагогічної рефлексії. Але у науковій літературі недостатньо відображено проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної галузі нової формації в процесі педагогічної практики у контексті сучасних освітніх реалій.

Формулювання цілей статті. Мета статті – висвітлити теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти в процесі педагогічної практики, зокрема охарактеризувати сутність вищезазначеної проблеми, технології реалізації.

Виклад основного матеріалу. В умовах модернізації освіти дошкільна галузь потребує педагога-новатора, здатного вносити в свою діяльність прогресивні ідеї, запроваджувати нововведення, відчувати нові життєві тенденції, орієнтуватися в пріоритетах сучасності, створювати умови для саморозвитку дитини, формувати у неї основи особистісної культури. На основі креативної педагогіки, яка сьогодні на часі, та базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» система дошкільної освіти потребує педагога нової формації, педагога-професіонала. На думку О. Кононко такий педагог повинен самовдосконалюватись впродовж життя, мати високу моральну культуру, володіти креативними освітніми технологіями [3].

Формуванню творчої індивідуальності майбутнього сучасного, креативного вихователя дітей дошкільного віку сприяє комплексність, наступність, систематичність і безперервність педагогічної практики. На кожному етапі професійного становлення майбутнього фахівця в умовах ступеневої підготовки передбачені різні види практики, в результаті яких студенти набувають відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів. На кожному з них передбачено конкретні завдання та зміст педагогічної практики, оволодіння студентами відповідними професійними функціями [5].

Мета педагогічної практики на I освітньо-кваліфікаційному рівні «молодший спеціаліст» – формування сучасного педагога-професіонала в галузі дошкільної освіти. Важливими завданнями на цьому рівні є: формування у студентів системи педагогічних професійних знань, умінь, навичок, необхідних для виконання кваліфікаційних обов'язків вихователя дітей дошкільного віку; формування навичок спостереження та аналізу педагогічної діяльності, вміння осмислювати і використовувати передовий педагогічний досвід; вироблення прагнення до пошуку найбільш ефективних методів виховання і навчання дітей; співпраця з сім'єю, а також розвиток професійних здібностей

майбутніх вихователів, інтересу до педагогічної діяльності, до професії педагога, до дітей [6].

У ступеневому закладі освіти, зокрема у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії, кожен рік практики має свою спрямованість, на кожному етапі забезпечено чіткий відбір того базису, яким повинен оволодіти студент, визначені цілі і завдання, що характеризують психолого-педагогічну спрямованість практичної підготовки на даному етапі. На цій основі розроблена робоча модель практики.

На 2 курсі у 3 семестрі проводиться практика вступ у спеціальність, яка здійснюється перспективним методом занурення студентів в проблеми дошкільної освіти. Основним завданням її є виховання інтересу до особистості дошкільника, до діяльності педагога. Це знайомство з різними типами дошкільних навчальних закладів, що здійснюється під час спостережень з педагогіки і психології. Даний вид практики дозволяє студентам особистісно і професійно зорієнтуватися і зробити черговий вибір подальшого освітнього і професійного маршруту.

Третій семестр – це також період адаптації студентів на практиці. Метою цього періоду є спостереження цілісного педагогічного процесу і поступового включення в самостійну роботу. Цей пробно-тренувальний період передбачає певний мінімум знань методів і прийомів роботи з дітьми, створення атмосфери професійної творчості, співробітництва.

У 4 семестрі проводиться пробна практика в групах раннього віку, в процесі якої студенти закріплюють знання про особливості організації життя і виховання дітей цього віку, вчать самостійно проводити режимні процеси, ігри-заняття з різних розділів програми, організовувати самостійну діяльність дітей, а також практично ознайомлюються з діагностикою розвитку дітей за основними показниками.

Практика на 3 курсі у 5, 6 семестрах – це період стабілізації. Він характеризується формуванням умінь визначати конкретні освітньо-виховні завдання з врахуванням умов групи і дошкільного закладу, закономірностей віку та індивідуальних особливостей дитини. Це період пробної практики в дошкільних групах, який є багатостороннім і складним процесом вправ по формуванню у студентів професійно-педагогічних умінь.

При складанні плану практики на цьому етапі передбачено включення різноманітних вправ, тренувальної діяльності з усіма притаманними їй закономірностями та методиками: показ вихователями дошкільних закладів зразків педагогічної діяльності; осмислення сприймання практикантами цих зразків; пробне відтворення студентами сприйнятих і осмислених методів і прийомів педагогічної діяльності; залучення практикантів в подальшу тренувальну роботу, в основі якої лежить багаторазове відтворення цілого комплексу одних і тих самих педагогічних дій в різних видах діяльності дітей з метою закріплення необхідних умінь та навичок.

Для повноцінного включення студентів в розвивальну педагогічну діяльність велика роль належить літній педагогічній практиці. Вона має на меті виробити у майбутніх фахівців уміння самостійно застосовувати в практичній роботі з дітьми знання, одержані в процесі вивчення спеціальних предметів, а також пропедевтичне засвоєння різноманітних форм і методів роботи з дітьми під час літнього оздоровчого періоду. Важливе значення має включення у плани практики завдань з краєзнавства по вихованню юного подоліянина, що є реальним входженням в соціокультурне середовище, а це могутній стимул до самоосвіти і творчості студента. В цьому плані визначено блок культурологічних знань, відібрано зміст краєзнавчої практики, який допоможе студентам-практикантам використовувати дану інформацію для організації педагогічного процесу в дошкільному закладі з врахуванням принципу культуродоцільності.

На 4 курсі у 7 семестрі проводиться активна пробна практика, яка дозволяє створити умови для професійної самореалізації особистості студента, залучити до вирішення творчих педагогічних задач, грамотно проектувати логіку педагогічного процесу, використовуючи різні засоби, форми, методи, інноваційні педагогічні технології; виявити проблеми, актуальні для дітей конкретної групи, використовуючи різні методи дослідження; здійснювати всебічний, грамотний аналіз і самоаналіз освітньо-виховної роботи, оволодівати функціонально-діяльнісними уміньми, необхідними для самоаналізу, самоспостереження, саморозвитку.

На цьому етапі актуальне питання – підвищення рівня аутокомпетентності педагога, його реального уявлення про себе, його установки на формування «Я-концепції». З цією метою на педагогічній практиці необхідно формувати аналітичні здібності для становлення стійкої мотивації до самоудосконалення і саморозвитку.

Завершальним етапом теоретичної і практичної підготовки студентів є переддипломна практика (4 курс, 8 семестр), яка виявляє рівень та якість професійних знань, умінь та навичок. Ця практика передбачає сформувати уміння володіти сучасними засобами пошуку, обробки і накопичення інформації, необхідної для роботи з дітьми, батьками та колегами.

Практична підготовка на I освітньо-кваліфікаційному рівні в академії з опануванням блоку теоретичних знань і успішною здачею державних екзаменів дає підставу для видачі фахівцям диплома молодшого спеціаліста.

Практика на II та III освітньо-кваліфікаційних рівнях базується на комплексі професійних знань, умінь та навичок, якими опанували фахівці в процесі практичної підготовки вихователя дітей дошкільного віку «молодшого спеціаліста». В зв'язку з тим, що державна атестація майбутніх бакалаврів передбачає написання та захист дипломної роботи, педагогічна практика спрямована на вирішення цієї проблеми. Основними завданнями її є: зв'язок різних видів практики з дипломним дослідженням випускника; опанування методами науково-педагогічного дослідження, діагностування знань і умінь дітей; вивчення передового досвіду навчально-виховної роботи з дітьми; формування умінь втілювати дані експериментальних досліджень в практику дошкільного закладу, родини, розробляти методичні рекомендації та пропозиції щодо використання результатів дослідження в навчально-виховному процесі.

Ці завдання реалізуються в процесі дослідницько-діагностичної та переддипломних практик, які пов'язані з виконанням та захистом бакалаврської дипломної роботи, з організацією науково-педагогічних та психологічних досліджень. Крім того, студенти всебічно вивчають практику вирішення даної проблеми, виявляють її наявний стан, типові недоліки і труднощі, їх причини; використання передового досвіду. Це

дасть можливість майбутнім бакалаврам та спеціалістам уточнити, перевірити ті дані, які опубліковані в спеціальній літературі, періодичних виданнях, підняти їх з рівня думок окремих авторів на рівень наукових фактів, обґрунтованих в процесі спеціального дослідження.

Висновки. В цілому практика є діяльністю з перетворення світу у відповідності з інтересами людини – це її головний зміст, у цьому її сенс як специфічно людського ставлення до світу, що є підставою використання практичної підготовки з метою становлення вихователя-професіонала, який формуватиме життєву компетентність дитини, майбутнього громадянина України. Система педагогічної практики в структурі підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти забезпечує підвищення їх готовності до постійного вдосконалення, професійного росту, збагачення творчого потенціалу.

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

Перспективи подальших розвідок. Перспективи подальших розвідок у напрямі професійної підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти в процесі практики ми вбачаємо у розробці варіативних програм практичної підготовки майбутніх фахівців, удосконалення змісту та інноваційних підходів щодо організації практики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллина О.А. Педагогическая практика студентов : [учеб. пособие для студ. пед. ин-тов] / Абдуллина О.А., Загряжская Н.Н. – М. : Просвещение, 1989. – 175 с.
2. Артемова Л.В. Педагогіка і методика вищої школи: [навч.-метод. посіб.]/ Артемова Л.В. – К. : Кондор, 2008. – 272 с.
3. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / [наук. кер. та заг. ред. Кононко О.Л.]. – К. : Світич, 2009. – 208 с.
4. Педагогическая практика : [учеб. пособие для студ. пед. ин-тов] / Розов В.К., Морозова В.С., Белозерцев Е.П., Абдуллина О.А. – М. : Просвещение, 1981. – 160 с.

5. Педагогическая практика студентов дошкольного образования : [учеб. пособие] / Волобуева Л. М., Ядэшко В. И., Павлова Л. И. – М. : Издат. центр «Академія», 1999. – 224 с.
6. Положення про проведення практики студентів вищих закладів освіти України № 351 // Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. – К., 1994. – С. 139-193.

УДК 378.17

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ПРОЦЕСІ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Молчанюк О.В., Вербенець Т.П.

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ПРОЦЕСІ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Молчанюк О.В., Вербенець Т.П.

У статті розкрито педагогічні аспекти формування здорового способу життя студентської молоді в процесі волонтерської діяльності.

Ключові слова: волонтерський рух, волонтерська діяльність, здоровий спосіб життя.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В ПРОЦЕССЕ ВОЛОНТЁРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Молчанюк О.В., Вербенець Т.П.

В статье раскрываются педагогические аспекты формирования здорового образа жизни студенческой молодёжи в процессе волонтерской деятельности. Наведены основные задания, над которыми работают волонтеры. Охарактеризовано понятие здорового образа жизни.

Ключевые слова: волонтерское движение, волонтерская деятельность, здоровый образ жизни.

PEDEGOGICAL ASPECTS OF STUDENTS' HEALTHY LIFESTYLE FORMING IN THE PROCESS OF VOLUNTEER ACTIVITY

O.V.Molchanyuk, T.P.Verbenets

The article reveals the pedagogical aspects of students' healthy lifestyle in the process of volunteer activity.

Key words: volunteer movement, healthy lifestyle, volunteer activity.

Сучасне суспільство ставить нові вимоги щодо підготовки фахівців, які мають творчо і самостійно розв'язувати професійні завдання, швидко адаптуватися в нових умовах. Нині система вищої освіти не може в повному обсязі створити для майбутнього педагога умови для максимальної його активності, самостійності, ініціативності, розвитку комунікативних здібностей, реалізації всіх його потенційних можливостей.

Стратегічна мета трансформації українського суспільства полягає в розбудові соціальної держави. Реалізація цієї мети тісно пов'язана із формуванням громадського суспільства. В Україні волонтерський рух – одна з найефективніших форм діяльності з різними категоріями клієнтів. Він є невичерпним джерелом набуття громадської освіти, дає можливість реалізувати себе в служінні суспільству [1]. Велика кількість громадських організацій поєднує молодих людей, які на добровільних засадах беруть участь у соціальних програмах щодо попередження негативних явищ у молодіжному середовищі та надання допомоги іншим у їх розвитку, соціальному становленні, інтеграції в суспільство тощо.

Мета статті – висвітлити основні педагогічні аспекти формування здорового способу життя студентської молоді в процесі волонтерської діяльності.

Волонтерська робота потребує від добровольців не лише бажання та наявності вільного часу, а й певних знань з психології, соціальної

педагогіки, соціології, валеології тощо. Волонтери повинні володіти навичками спілкування з різними верствами молоді, ознайомитися з вітчизняним та зарубіжним досвідом цієї діяльності.

Слід зазначити, що найпродуктивніший життєвий досвід засвоюється в підлітковому та юнацькому віці, а недооцінювання цього періоду в подальшому не компенсується. Саме тому молоді взагалі й підліткам зокрема, необхідно допомогти здобути не лише знання, а й опанувати вміннями жити за непростих умов сьогодення, усвідомити свою унікальність і сприяти прагненню до розвитку себе як особистості.

Практична діяльність дозволяє нам говорити про низьку соціальну спрямованість освітнього процесу, що вказує на необхідність перегляду системи виховання та навчання особистості, оновлення її змісту, форм і методів.

Отже, пошук і втілення навчально-виховних стратегій просвітницького та виховного характеру, спрямованих на покращення здоров'я студентської молоді, дозволить підвищити соціальну спрямованість навчально-виховного процесу.

Метою роботи волонтерського загону є обґрунтування важливості та ефективності здійснення просвітницької діяльності щодо популяризації здорового способу життя підлітків і молоді як необхідної складової життєвого самовизначення.

На сьогодні в Україні питання залучення у своїй діяльності волонтерів набуло широкого розголосу: волонтери – добровільні помічники фахівців з соціальної роботи, які надають безпосередню та вагомую допомогу в реалізації соціальних програм щодо проведення профілактичних заходів з попередження негативних явищ у молодіжному середовищі, наркоманії, тютюнопаління, поширення ВІЛ/СНІДу та інфекцій, що передаються статевим шляхом, організації змістовного дозвілля молоді тощо.

Суттєвою перевагою такого виду роботи є створення доброзичливої атмосфери між студентами-волонтерами і підлітками, що обумовлено невеликою різницею у віці, і тому ймовірність якісного засвоєння інформації підвищується.

Відповідно до мети загін волонтерів працює над вирішенням таких завдань:

- розширити пізнавальний світогляд підлітків стосовно актуальних для їхнього віку тем;
- сприяти розвитку індивідуальності підлітків, формувати в них навички адекватного самовираження та власну позицію в системі життєвих цінностей;
- формувати в підлітків навички спілкування, толерантного ставлення та ефективної взаємодії з ровесниками, батьками та дорослими;
- формувати в підлітків навички самоорганізації в навчанні та дозвіллі;
- сприяти підвищенню розуміння підлітками й молоддю переваг здорового способу життя через просвітницько-профілактичну роботу;
- організовувати змістовне дозвілля підлітків.

Слід зазначити, що сучасні уявлення світової науки стосовно феномена здоров'я людини ґрунтуються на новому розумінні актуальності проблеми виживання людства взагалі.

Наприкінці XX століття лідери світової науки залучили проблему здоров'я до кола глобальних проблем, вирішення яких обумовлює факт подальшого існування людства як біологічного виду на планеті Земля.

Як показує практична діяльність, сучасна молодь неграмотна в питанні здорового способу життя. Наркоманія, паління, уживання алкоголю, токсикоманія часто вбачаються кращим дозвіллям серед певної частини юнаків та дівчат [2].

Під здоровим способом життя ми розуміємо усвідомлене, відповідальне, активне ставлення до власного здоров'я, метою якого є формування, збереження і зміцнення всіх складників здоров'я [2].

Роботу щодо формування здорового способу життя слід розвивати та вдосконалювати відповідно до вимог, що ставить перед нами сьогодення. А для цього доцільно вивчати, переосмислювати й перебудовувати різні ділянки культурно-освітньої роботи, упроваджувати вітчизняні новаторські ідеї, світовий досвід.

Враховуючи вищевикладене, стає зрозумілим, що є нагальна потреба в створенні комплексної моделі, спрямованої на поліпшення здоров'я дітей та молоді України, і що така модель має бути побудована на засадах і принципах теорії і практики формування здорового способу життя, визначених світовою спільнотою.

Основним аспектом діяльності волонтерського загону комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради щодо реалізації комплексної моделі є:

- формування позитивної мотивації та пізнавальної активності щодо здорового способу життя, культури, здоров'я;
- знайомство молоді з основами здорового стилю життя, формування свого стилю здорового життя, здійснення профілактичної роботи за негативними проявами;
- формування теоретичних і практичних навичок здорового способу життя, формування творчої особистості здатної до саморозвитку, самоосвіти і самоактуалізації молоді.

Волонтерська діяльність щодо реалізації зазначених аспектів має бути систематичною та повинна сприяти гармонійному розвитку психофізичних здібностей студентської молоді.

Така робота передбачає:

- по-перше, вивчення уявлень молоді про здоровий спосіб життя і розробки методів оцінювання здоров'я індивіда;
- по-друге, формування свідомості і культури здорового способу життя;
- по-третє, розробку методик навчання молоді здоровому способу життя.

Вирішення зазначених питань вимагає координації зусиль багатьох державних структур, активізації молодіжної участі та громади.

Завдяки волонтерству сучасна молодь здобуває такі якості:

- уміння працювати в команді (дослухатися до колег та взаємодіяти з ними, розуміти завдання керівництва);
- сміливість брати на себе відповідальність за виконання конкретних завдань;
- здатність проявляти ініціативу та використовувати нові методи роботи;

- уміння з користю планувати свій робочий і вільний час.

Особливість роботи загону полягає в тому, що інформацію про шкідливість алкоголю, тютюну, наркотиків, раннього статевого життя підлітки отримують не на традиційних уроках і не шляхом нав'язування дорослими своїх поглядів, а в позаурочний час, у процесі якого студенти разом із фахівцями знаходять відповіді на поставлені питання, самі роблять висновки щодо подальшої життєдіяльності [3].

Проблеми сучасного суспільства, зокрема соціальне сирітство, безпритульність, дитяча проституція, алкоголізм, наркоманія тощо, зумовили необхідність підготовки та виховання особистісних якостей майбутніх фахівців соціальної сфери волонтерської діяльності. З цією метою в комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради було розроблено програму нової навчальної дисципліни «Методика організації волонтерського руху».

Мета викладання дисципліни полягає в наданні інформації про історію становлення волонтерського руху в світі та Україні, знайомство з нормативно-правовими засадами волонтерського руху.

Щодо ефективності проведеної волонтерами роботи відзначимо, що це дозволило студентам:

- розширити і поглибити свої знання про шкідливість уживання психоактивних речовин, про шкоду для власного здоров'я та здоров'я близьких уживання алкоголю, наркотиків, тютюну тощо;
- переглянути систему власних цінностей;
- підвищити рівень відповідальності за власне здоров'я і власне життя.

Отже, волонтерська діяльність в Україні хоча і не стала ще масовою, однак є такою, що дозволяє говорити про неї як про суспільне явище та як про важливу складову діяльності недержавних соціальних служб. Узагалі ж, волонтерство є запорукою успішного процвітання нашої країни, а волонтери-першопрохідці, вказують шлях до просування. Різноманіття напрямів, форм та методів волонтерської діяльності відкриває широкі перспективи для активізації духовного, інтелектуального та культурного потенціалу, що детермінує розвиток людини і суспільства як сьогодення, так і майбутнього. Усвідомлення майбутніми соціальними педагогами місця й ролі волонтерської роботи як засобу

особистого розвитку та самореалізації, самовизначення та самоствердження, як способу надання допомоги людям, які її потребують, є шляхом не тільки саморозвитку, а й професійного становлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку/ Вайнола Р.Х., Капська А.І., Комарова Н.М. та ін. – К.: Академпрес, 1999.
2. Збереження та зміцнення репродуктивного здоров'я підлітків та молоді: потенціал громади / АВВ. – упор. Н.В. Зимівець – К: Науковий світ, 2004.–205 с.
3. Зверева І.Д., Басюк Т.П. Проект «Покращення якості соціальних послуг дітям та сім'ям у громаді: досягнення та перспективи» // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 9. – С. 58-62.

УДК [378.09+378.14]:373.3(045)

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Моцна Т.А.

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

У статті розглядається сутність і специфіка професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищому навчальному закладі. Розкрито деякі підходи, основні критерії, компоненти готовності студентів до педагогічної діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, готовність до педагогічної діяльності, компоненти, критерії готовності до педагогічної діяльності.

**СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ВЫСШИХ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

Моцная Т.А.

В статье рассматривается суть и специфика профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в высшем педагогическом учреждении. Раскрыты некоторые подходы, основные критерии, компоненты готовности к педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, готовность к педагогической деятельности, компоненты, критерии готовности к педагогической деятельности

**PECULIARITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE
TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL AT HIGHER PEDAGOGICAL
EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS**

Motsna T. A.

The essence and peculiarity of professional training of future teachers of primary school at higher pedagogical educational establishments have been viewed in the article. Different approaches, basic criteria components of student's readiness to pedagogical activity have been revealed.

Keywords: professional training, readiness to pedagogical activity, components, criteria of readiness to pedagogical activity.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Швидкі темпи інформатизації нашого суспільства, наміри України щодо співпраці з Європейським Союзом та приєднання до Болонського процесу вимагають переосмислення попереднього досвіду професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах, розробки нових освітніх концепцій, приведення змісту, форм, методів навчання і виховання у відповідність до вимог та потреб суспільства, створення умов для професійного та особистісного саморозвитку майбутніх фахівці. Зважаючи на сказане, особливої актуальності набувають питання професійної підготовки майбутніх учителів початкових

класів до реалізації ідей особистісно орієнтованого навчання і виховання школярів.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичну основу дослідження становлять наукові положення щодо професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах (В. Бондар, Ю. Бабанський, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.), зокрема, вчителів початкової школи (О. Савченко, О. Шквир, Л. Хомич, Л. Онищук та ін.), практичної підготовки вчителів (В. Краєвський, О. Лавріненко, О. Абдуліна, та ін.), готовності студентів до професійної педагогічної діяльності (О. Дубасенюк, І. Зязюн, А. Мороз, Н. Кічук, О. Пехота, С. Сисоєва, Г. Троцько та ін.); гуманізації освітнього процесу (В. Сухомлинський, О. Вишневський, Ш. Амонашвілі та ін.).

Формулювання цілей статті. Метою статті є розкриття сутності та специфіки професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка вчителя початкових класів завжди являє собою предмет посиленої уваги держави, суспільства і науки. Це зумовлено тим, що серед соціальних інститутів освіта займає одну з провідних позицій, оскільки від неї значною мірою залежить добробут людини, рівень культури і духовності суспільства, темпи економічного, науково-технічного і соціального прогресу.

Відомі різні підходи до визначення сутності професійної підготовки з позицій сучасної психолого-педагогічної науки. Теоретичний аналіз літератури (В. Бондар, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, О. Пехота, В. Сластьонін та ін.) дозволив виявити, що професійну підготовку розглядають як процес формування фахівця для певної галузі діяльності, оволодіння ним певним родом занять, професією [1; 5]. Психолог В.Семиченко трактує її як засіб приросту індивідуального потенціалу особистості, розвитку її резервних сил, пізнавальної та творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими та професійно значущими знаннями, вміннями й навичками [4, с. 47].

Говорячи про професійне становлення майбутніх фахівців, вчені В. Бондар, А. Капська, Н. Кічук, О.Савченко розглядають у єдності його духовну і психологічну сторони. Ставиться питання про те, що сьогодні

ні суспільство чекає від випускників вищого навчального закладу: сміливого творчого мислення, чіткого розуміння цілей державотворення, широкої професійної ерудиції, високої культури і суспільної активності. Зміст вузівської роботи повинен включати формування цих якостей у майбутніх педагогів. Проте якість підготовки педагогічних кадрів залежить не тільки від орієнтації студентів на професію вчителя, але і від наближення їх до сучасних вимог професійної діяльності.

Підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності – це досить складний процес, у результаті якого формується певна модель готовності до педагогічної діяльності. Найбільш послідовно і глибоко розкрито проблему готовності до педагогічної діяльності майбутнього учителя у дослідженнях В.Сластьоніна. Ним було розроблено професіограму вчителя, яка в себе включала чотири основних аспекти проблеми: професійно-педагогічну і пізнавальну спрямованість особистості учителя; психолого-педагогічну підготовку; спеціальну підготовку; методичну підготовку зі спеціальності [5].

У дослідженні А. Ліненко структура готовності до педагогічної діяльності складається з факторів особистісних і процесуальних. У цю модель автор включає: педагогічну самосвідомість, ставлення, інтерес до педагогічної діяльності і потребу в ній, мотиви діяльності, педагогічні здібності, знання предмета і способів діяльності, навички і уміння, професійно-значущі якості майбутнього педагога [2, с. 45].

Формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності – це перш за все нагромадження знань, умінь і навичок практичної діяльності. Формування готовності студентів до практичної роботи спрямовано на підготовку їх до раціональної і досконалої діяльності. Праксеологічний підхід до формування досконалої педагогічної діяльності майбутнього вчителя передбачає перш за все реалізацію таких принципів, як: формування у студентів потреби в праці вчителя; позитивне ставлення до неї; можливість самореалізації в цій педагогічній діяльності. Досліджуючи місце і роль педагогічної рефлексії в формуванні готовності студентів до професійної діяльності як форми теоретичної діяльності людини, спрямованої на осмислення своїх вчинків і дій, педагоги, психологи (І. Бех, А. Капська, Н. Кічук, О. Савченко та ін.) визначають такі основні критерії педагогічної самосвідомості: ро-

зуміння соціального значення професії учителя; усвідомлення вимог до особистості вчителя; знання вимог до професійно-педагогічної діяльності; адекватна самооцінка можливостей для досконалої педагогічної діяльності; стала рефлексивна позиція, спрямована на самооцінку і самоаналіз своїх педагогічних дій.

Критеріальний підхід до виявлення і формування якісних показників і критеріїв готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності – це певна діагностична карта рівня сформованості педагогічної свідомості студента, зміст його педагогічної рефлексії. У психолого-педагогічних дослідженнях (І. Зязюн, Л. Кондратова, А. Мороз та ін.) розроблені основні критерії готовності до професійної діяльності майбутнього вчителя: педагогічна свідомість; самостійність емоційного позитивного ставлення до педагогічної діяльності; швидкість адаптації особистості в різних педагогічних ситуаціях; доцільність педагогічних дій; рівень сформованості педагогічних здібностей; володіння педагогічною технікою і технікою міжособистісного спілкування.

Основу готовності до педагогічної діяльності, на думку Т. Мишківської, складають такі компоненти [3, с. 10]:

- когнітивний, що визначається базовою культурою особистості, наявністю достатніх професійних знань;
- мотиваційний – усвідомлення особистої і соціальної значущості педагогічної діяльності, професійного удосконалення і розширення кругозору, наявність педагогічної спрямованості установки на дитину;
- процесуальний – розвинуті педагогічні уміння і навички передачі знань, формування уміння і навичок у вихованців, створенню умов для самоактуалізації, розвитку і саморозвитку кожного з них;
- організаційний – уміння раціонально використовувати свій час і своїх учнів; організовувати робоче місце, самоконтроль і самооцінку;
- морально-вольовий: критичність, працездатність, допитливість, уміння мобілізувати свої сили, цілеспрямованість;
- дослідницький – уміння вивчати індивідуальні особливості учнів, аналізувати переваги і недоліки власної діяльності, розробляти нові методи, прийоми, технології навчання, виховання, розвитку.

Ми вважаємо, що у сучасних надзвичайно мінливих умовах швидко змінюються і знання, а тому підготовка вчителя вимагає передусім

опанування ним способів спостереження, визначення та розв'язування різноманітних життєвих проблем, у тому числі й освітніх. Проблемні питання, ситуації не мають робити вчителя безпорадним. Тому важливу роль у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів відводимо педагогічній практиці. Студенти у ході безпосереднього спілкування з учнями, учителями, батьками оволодівають такими уміньми і навичками: ставити і вирішувати педагогічні завдання; спілкування, організації педагогічного процесу як співробітництва і взаєморозуміння; організовувати навчальний матеріал як систему пізнавальних задач, здійснювати міжпредметні зв'язки, формувати загальнонавчальні і спеціальні вміння та навички; орієнтуватися на дитину, її індивідуальні особливості; прогностичні та проєктивні; методичні; самоосвітні та ін.

Педагогічна практика сприяє формуванню і розвитку поряд з іншими професійно важливими якостями педагогічної ерудиції, педагогічного цілепокладання, педагогічного мислення, інтуїції, здатності до імпровізації, педагогічного оптимізму і педагогічної рефлексії. Саме на практиці студент може визначитися, наскільки правильно він обрав для себе сферу діяльності, з'ясувати ступінь співвідношення особистісних якостей з професією вчителя.

Отже, оволодіння педагогічною діяльністю і формування готовності до неї можливі лише при взаємопроникненні та взаємообумовленості теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Успіх реалізації напрямів професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів визначається впровадженням у практику навчання нових підходів щодо її організації. Тему подальшого дослідження потребують такі питання: врахування специфіки професійної діяльності вчителя у процесі педагогічної практики; впровадження нових форм організації теоретико-практичної підготовки майбутніх учителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

2. Ліненко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : [моногр.] / А.Ф. Ліненко. – Одеса : ОКФА, 1995. – 80 с.
3. Мишковська Т.Д. Педагогічна практика з виховної роботи в початковій школі : [навч. посіб. / Т.Д. Мишковська]. – Чернівці : Рута, 2001. – 57 с.
4. Семиченко В.А. Адаптація молодих учителів до професійної діяльності / Валентина Анатоліївна Семиченко // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. – К., 1997. – С.100-104.
5. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.

УДК 378.147: 51(043)

**ІНТЕГРАЦІЯ МАТЕМАТИЧНИХ І МЕТОДИЧНИХ ЗНАНЬ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Непомняща Г.І.

*Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка*

**ІНТЕГРАЦІЯ МАТЕМАТИЧНИХ І МЕТОДИЧНИХ ЗНАНЬ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Непомняща Г.І.

У статті розглядається поєднання математичних і методичних знань у процесі підготовки майбутнього вчителя до формування математичних понять в учнів молодшого шкільного віку, наведені приклади завдань.

Ключові слова: підготовка вчителя, математичні поняття, інтеграція знань.

ИНТЕГРАЦИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ И МЕТОДИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Непомнящая Г.И.

В статье рассматривается математических и методических знаний в процессе подготовки будущего учителя к формированию математических понятий в учеников младшего школьного возраста, наведены примеры заданий.

Ключевые слова: подготовка учителя, математические понятия, интеграция знаний.

MATHEMATICAL AND METHODICAL KNOWLEDGE INTEGRATION IN THE PROCESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING

Nepomnyascha G.I.

The article deals with the problem of combining mathematical and methodical knowledge in the process of future teacher's training to junior pupils' mathematical concepts forming. The examples of the tasks are given as well.

Key words: teacher's training, mathematical concepts, knowledge integration.

Постановка проблеми. Підвищення якості математичної освіти у початковій школі – актуальна проблема сьогодення. Одним із ефективних шляхів оновлення змісту освіти, узгодження його із сучасними потребами суспільства є спрямованість на особистісно-орієнтовану модель навчання, включення у навчальний процес практичної діяльності учнів, що актуалізує знання теорії, розкриває потенційні творчі здібності школярів, формує розумову діяльність як особистісну якість. Учитель початкових класів має бути підготовлений до вирішення цих завдань, оскільки саме у початковій школі закладається фундамент шкільної освіти, а міцність цього фундаменту визначає успішність подальшого навчання.

Проблема удосконалення професійної підготовки вчителя до формування математичних понять в учнів початкових класів є традиційною і актуальною. Її традиційність пов'язана із зусиллями вчених-практиків минулого і сьогодення удосконалювати процес викладання математики відповідно до розвитку науки і суспільства. Актуальність цієї проблеми визначається принциповою неможливістю знайти її остаточне вирішення.

Початковий курс освітньої галузі «Математика» є складовою частиною системи безперервної математичної освіти, яка узгоджується з дошкільною підготовкою та основною школою.

Вивчення математики у початковій школі має забезпечити набуття учнями математичних знань, розвиток їхніх умінь та навичок, необхідних для подальшого вивчення предмета [2].

Проблемою формування наукових понять вже не одне десятиріччя цікавляться відомі науковці: педагоги – Л.В. Занков, М.М. Скаткін, А.В. Усова; психологи – Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Ж. Піаже, І.Я. Каплунович, В.А. Крутецький, Н.Ф. Талізін, Л.М. Фрідман; математики – В.І. Серeda, Г. Фройденталь; методисти-математики – Б.М. Архипов, М.В. Богданович, П.М. Ерднієв, В.Л. Дрозд, Ю.М. Колягін, Є.О. Лодатко, А.М. Пишкало та інші. У своїх працях вони зазначають, що рівень математичної підготовки випускників початкової школи не відповідає у повній мірі сучасним вимогам щодо розвитку понятійного мислення в учнів молодших класів і не забезпечує достатньої бази для успішного оволодіння математичною діяльністю на наступних етапах. Від розуміння математичних понять залежить не лише успішність школяра у навчанні, а й його інтелектуальний розвиток загалом. Тому вчитель початкової школи має добре знати систему математичних понять і бути готовим до її формування в учнів.

Важливою складовою професійної підготовки вчителя початкових класів є поєднання математичних і методичних знань під час формування математичних понять у молодших школярів.

Сучасна педагогічна наука стверджує, що для продуктивного засвоєння майбутнім вчителем методико-математичних знань важливе значення має встановлення зв'язків між розділами одного навчального предмета і між різними дисциплінами загалом. У нашому дослідженні,

ми розглянемо інтеграцію математичних і методичних знань у процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Інтеграція – це перенесення знання з однієї навчальної дисципліни в іншу [3, с. 263].

О.Я. Савченко розглядає інтеграцію як «вибір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з різних предметів з метою цілісного і різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція); інтеграція може бути повною, коли створюються інтегровані курси на основі об'єднання в єдине ціле знань з різних предметів» [5, с.400].

Інтеграція, на нашу думку, є якісно новим способом структурування, презентації та засвоєння програмового матеріалу, що сприяє системному викладу знань у нових органічних взаємозв'язках.

Формуванню професійного спрямування майбутнього вчителя початкових класів сприяє взаємопов'язане і взаємозалежне вивчення теоретичних і методичних дисциплін (наприклад, математики і методики її вивчення у початкових класах). Тому варто з'ясувати питання застосування набутих у вузі методико-математичних знань у процесі вивчення освітньої галузі «Математика» у початкових класах, наприклад, під час формування понять.

В.М. Богданович зазначає, що основними математичними поняттями, які формуються упродовж усього навчання у початковій школі, є «число» і «арифметичні дії» [1].

Поняття натурального числа є одним із основних у початковому курсі математики. Властивості натуральних чисел і дій з ними вивчаються у розділі математики, який має назву «Теорія чисел». З теоретико-множинних позицій кількісне значення натурального числа є загальною властивістю скінченних рівнопотужних множин. Кожному класу відповідає тільки одне натуральне число, а кожному натуральному числу – один клас.

Натуральне число як поняття виникло на основі лічби конкретних предметів у результаті абстрагування від змісту і форм цих предметів. Нумерація натуральних чисел залежить від системи числення. У початковому курсі математики вивчається десяткова система числення, в якій кожні десять одиниць нижчого розряду становлять одну одиницю

вищого розряду. Числа 1, 10, 100, 1000, 10 000 тощо називають розрядними одиницями. Особливий знак, яким є цифра нуль, використовується для відсутності певного розряду.

Зв'язки, які лежать в основі розкладу числа, слід віднести до множинних, тому що на один і той же подразник виникає комплекс відповідних дій.

Необхідною умовою вироблення множинних зв'язків є наявність мовлення. Уміння поділити число на різні складові є результатом детального аналізу, що свідчить про сформованість узагальнень після аналізу кількісної структури числа.

Складовою освітньої галузі «Математика» є нумерація цілих невід'ємних чисел. Вона вивчається на засадах концентризму і поділяється на усну і письмову, позиційну і непозиційну, римську і слов'янську тощо. Кінцева мета вивчення нумерації цілих невід'ємних чисел полягає у засвоєнні ряду загальних принципів, на яких ґрунтується десяткова система числення, усна і письмова нумерації.

Арифметичні дії як математичне поняття є родовим щодо дії додавання, віднімання, множення і ділення. Але молодші школярі таке родовидове відношення у явній формі не розглядаються. Головним засобом розкриття теоретико-множинного змісту дій додавання, віднімання, множення і ділення є розв'язання простих задач. Вивчення властивостей арифметичних дій, зв'язків між їхніми компонентами і результатами сприяє глибшому розумінню поняття «арифметичні дії».

Особливе місце належить задачам під час засвоєння вищезазначених понять. Задачі є насамперед тим засобом, який розвиває логічне мислення учня і вимагає цілого комплексу знань, які можна розподілити на знання про об'єктивні властивості та відношення предметів, явищ і знання про способи дії з ними. На початковому етапі роботи доцільно на матеріалі задач відтворити практичну ситуацію, яка формує в учнів розуміння складу числа та обчислювальних дій.

Щоб розв'язати задачу, її умову необхідно перевести на математичне мовлення, тобто скласти математичну модель, яка може бути звуковою чи предметною. У процесі перекладу «задачної ситуації» на математичну модель слід активізувати цілий комплекс знань: знання умови задачі, визначень, властивостей об'єктів і явищ. Це все визна-

чено такими діями над умовою, які ще називаються аналізом умови задачі.

З метою з'ясування особливостей та закономірностей процесу розв'язання задач, необхідно визначити, як добре учні усвідомлюють її зміст і які обчислювальні дії використовують для її розв'язання. Усвідомлення арифметичної задачі змінюється залежно від досвіду навчання. Під час розв'язання текстових арифметичних задач учень самостійно виконує переформулювання умови задачі, опускаючи при цьому складні дані, і переводить словесні вирази на абстрактну математичну мову у вигляді схем, таблиць, графіків, математичних виразів і рівнянь тощо.

Під час вивчення майбутніми вчителями початкових класів навчальної дисципліни «Математика» на практичних заняттях доцільно розглядати питання практичного застосування теоретичних положень в методиці початкової математичної освіти. Суттєву роль у вищезазначеному процесі відіграє принцип наступності у набутті системи математичних знань, які є основою для вивчення математики у початковій школі. Для встановлення зазначеної наступності доцільно систематично співставляти означення понять вузівського курсу математики з відповідними шкільними формулюваннями. Наприклад, асоціативний закон множення (вуз) – сполучна властивість множення (середня школа) – правило множення числа на добуток і добутку на число (початкова школа).

Формуванню професійної спрямованості курсу математики сприяє використання комплексних завдань, які поєднують математику і методику її викладання у початковій школі. Подібні завдання передбачають застосування методико-математичних знань, умінь і навичок студентів та сприяють розкриттю зв'язків теоретичного матеріалу, що вивчається, з початковим курсом математики. Під час проведення практичних занять можуть бути використані такі завдання:

- дібрати з підручників математики для початкової школи завдання, в яких множина задається різними способами, розглядаються різні відношення між множинами, операції над множинами тощо;

- дібрати з підручників математики для 1 – 4 класів завдання, які розв’язуються шляхом добору, з використанням властивостей арифметичних дій суми і добутка;
- визначити, які поняття формуються у початковому курсі математики і які їхні означення формуються;
- зазначити властивості прямокутників, які утворюють зміст цього поняття у початкових класах;
- визначити 10 понять, які вивчаються у початковому курсі математики і вказати, які з них знаходяться у родо-видових відношеннях.

З метою виявлення можливостей студентів застосовувати знання і уміння, отримані під час вивчення різних навчальних дисциплін, для розв’язання практичних завдань, діагностування якості реалізації інтегративних зв’язків нами були розроблені завдання. Вони передбачають перевірку знань майбутніх вчителів початкових класів з освітньої галузі «Математика».

Наведемо приклади таких завдань.

1. Розв’яжи задачу, проаналізуй, обґрунтуй вибір кожної дії, як простої задачі.

Задача. «У Мишка було 15 цукерок, а у Тетянки – у 3 рази менше, ніж у Мишка. У Софійки на 4 цукерки більше, ніж у Тетянки. На скільки більше цукерок у Мишка, ніж у Софійки?»

2. Поясни, які уміння необхідні учням початкових класів, щоб знайти значення наступних виразів.

а) $(375 + 138) - 36 : 4 = ;$

б) $56 \cdot 4 - 100 : 5 = ;$

в) $105 - (45 - 15 : 5) = ;$

г) $5 \cdot 16 - 54 : 6 = ;$

Порівняй порядок знаходження значення виразів у вузі і в початковій школі.

3. Вкажи, які правила використовуються під час розв’язання задач. Обґрунтуй ці правила, поясни причину їх застосування.

Задача 1. «На змаганнях у першому запливі було 4 човни, по 8 спортсменів у кожному. У другому запливі було по 8 у кожному. Скільки всього спортсменів брало участь у двох запливах?»

Задача 2. «Для ремонту двох будинків витратили 17 банок фарби, по 4 кг у кожній. На перший будинок витратили 6 банок фарби. Скільки кілограмів фарби пішло для ремонту другого будинку?»

Задача 3. «20 вантажних і 12 легкових автомобілів розмістили на залізничних платформах, по 4 автомобілі на кожному платформу. Скільки було використано платформ?»

Задача 4. «У хлопчика було 36 наклейок з малюнками автомобілів і 27 – з малюнками літаків. Він вклеїв їх в альбом, по 9 наклейок на кожную сторінку. Скільки сторінок в альбомі зайняли наклейки?»

4. Склади задачу до виразу, розв'яжи її. Який закон є основою для розв'язання задачі різними способами?

а) $(64 \cdot 24) : 8$; б) $(100 - 55) : 9$; в) $(60 + 36) : 6$.

5. Розв'яжи задачу арифметичним способом. Проілюструй її графічно.

Старовинна задача. «Летіла зграя гусей, а на зустріч їм гусак. «Здрастуйте, сто гусей», – говорить гусак. А йому у відповідь: «Ні, нас не сто. Якби нас ще стільки, та ще півстільки, та ще чверть, та ти з нами, тоді було б сто». Скільки гусей було у зграї?»

6. Розв'яжи задачу різними способами, встанови залежність між величинами. Добери завдання для проведення творчої роботи над цією задачею.

Задача. «З двох населених пунктів одночасно у протилежних напрямках виїхали колісний і гусеничний трактори. Швидкість колісного трактора 30 км/год., а гусеничного – на 20 км/год. менша. Через скільки годин відстань між тракторами буде 120 км?»

Інтеграція математичних і методичних знань під час підготовки майбутніх вчителів початкових класів сприяє формуванню позитивної мотивації навчання, закріпленню і поглибленню отриманих студентами знань, умінь і навичок, реалізації наступності між вузівським курсом математики і методикою вивчення освітньої галузі «Математика» у початкових класах, сприяє усвідомленому вибору майбутньої професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданович М.В. Методика викладання математики в початкових класах: [навч. посібник] / М.В. Богданович, М.В. Козак, Я.А. Король. – [2-е вид., перероб. і доп.]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 368 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти. // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1-18.
3. Нечволод Л.І. Сучасний словник іншомовних слів / Л.І. Нечволод. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. – 768 с.
4. Програма для середньої загальноосвітньої школи : 1–4 класи / [відп. за вип.: Л.Ф. Щербакова, Г.Ф. Древаль]. – К. : Початкова школа. – 2006. – 432 с. – С. 161-186.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підручник [для студентів педагогічних факультетів] / О.Я. Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
6. Стойлова Л.П. Основы начального курса математики : [учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 2001 «Преподавание в начальных классах общеобразовательной школы»]/ Л.П. Стойлова, А.М. Пышкало. – М. : Просвещение, 1988. – 320 с., ил.

УДК 371.133+378.14 (045)

РОЛЬ І МІСЦЕ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Огородник Л.М.

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

РОЛЬ І МІСЦЕ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Огородник Л.М.

У статті розкрито зміст понять «практична підготовка», «практика»; визначено місце та роль практичної підготовки у становленні майбутніх педагогів. Проаналізовано основні форми організації практичної підготовки студентів.

Ключові слова: практична підготовка, практика, форми практичної підготовки.

РОЛЬ И МЕСТО ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРИ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Огородник Л.Н.

В статье раскрыто содержание понятий «практическая подготовка», «практика»; определены место и роль при становлении будущих педагогов. Проанализированы основные формы организации практической подготовки студентов.

Ключевые слова: практическая подготовка, практика, формы практической подготовки.

ROLE AND PLACE OF PRACTICAL TRAINING IN FUTURE TEACHERS DEVELOPMENT

Ogorodnyk L.M.

The meaning of the essence «professional training», «practice» has been revealed. Place and the role of future teachers practical training organization have been defined in the article. Main forms of future teachers practical training organization have been given.

Keywords: practical training, practice, forms of practical training.

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Соціально-економічні перетворення в Україні породжують в освіті ситуацію, коли змінюється її організаційна структура, з'являються нові типи навчальних закладів. Тому посилюється увага до проблеми підготовки педагогічних кадрів якісно нового рівня, які вміють не лише йти в ногу з часом, але й випереджувати його, розвивати себе як суб'єкта професійної діяльності. У зв'язку з цим, важливого значення набуває педагогічний пошук нетрадиційної моделі професійної підготовки майбутніх учителів, які здатні здійснювати інноваційні процеси, вести дослідницьку роботу, навчати і виховувати різних за своїми індивідуальними відмінностями дітей. Таку професійну підготовку можна забезпечити в умовах ступеневої освіти, особливу увагу

звернувши на необхідність удосконалення рівня науково-теоретичної та практичної підготовки і підвищення освітньо-кваліфікаційного рівня педагогічних кадрів.

У професійній підготовці майбутнього педагога педагогічна практика посідає особливе місце. Вона інтегрує теоретичну і практичну підготовку фахівців, підвищує якість їх навчання та є передумовою успішного формування професійно-педагогічних умінь і навичок. Тому виникає необхідність визначити її роль і місце педагогічної практики у становленні майбутніх учителів з тим, щоб змінити підходи до її організації та змісту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Питання практичної підготовки майбутніх учителів знаходять місце у наукових дослідженнях О.О. Абдуліної, Е.А. Гришина, Н.Д. Демидчук, Г.М. Коджаспірової, М.М. Козія, О.А. Лавріненко, В.К. Розова, В.О. Сластьоніна, Л.О. Хомич та ін. Проблеми педагогічної практики в умовах ступеневої освіти досліджуються у працях С.Ю. Балбенко, С.П. Власенко, М.М. Дарманського, Н.В. Казакової, М.М. Козія, Л.А. Машкіної, Л.О. Хомич та ін.

Виокремлення мети статті. Метою цієї статті є визначення ролі, місця та особливостей практичної підготовки майбутніх педагогів в умовах ступеневої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Практична підготовка в галузі професійної освіти виступає з одного боку як складова професійної освіти, а з другого – практичної. Розглядаючи загальну сторону аспекту термінологічного апарату, зазначимо, що практична підготовка фахівців започатковується в процесі теоретичного навчання, коли проводяться лабораторно-практичні заняття, вирішуються завдання певного виробничого змісту. Традиційно в професійній педагогіці термін «практична підготовка» використовується для визначення характеру навчання, як складової частини професійної освіти, що відображає закономірності, зміст, методи і форми організації процесу формування умінь і навичок, спрямований на розвиток здатності студентів до кваліфікаційної виробничої праці за обраною спеціальністю [1, с. 198]. Отже, практична підготовка разом з теоретичною формує провідну складову всієї професійної освіти.

У підготовці майбутніх педагогів практична підготовка має велике психологічне значення, зокрема відбувається чергування розумової праці з фізичною діяльністю, що сприяє покращенню кровообігу, удосконалює м'язову систему, підвищує розумову працездатність; виробляє позитивне ставлення до праці; під час роботи відбувається тренування різних аналізаторів, їх розвиток; практика стає критерієм засвоєння знань, перевірки їх якості і кількості; має місце удосконалення професійної уваги. У психологічній науці усталеною є думка про те, що активність людської свідомості та пізнання зумовлені їхнім зв'язком з практичною діяльністю. Активність пізнавального суб'єкта зумовлена його практичним ставленням до дійсності. Отже, пізнання і практика, як один із послідовних етапів практичної підготовки, тісно взаємопов'язані і є органічним поєднанням двох сторін єдиного процесу, тому що пізнавальна діяльність неможлива без активної взаємодії між суб'єктом та об'єктом.

Теоретичний аналіз філософської літератури (В.П. Андрущенко, Л.В. Губерський, І.Ф. Надольний, С.Я. Свірський та ін.) дозволив з'ясувати, що практика, як філософська категорія, означає предметно-перетворюючу діяльність людей, спрямовуючи, насамперед, на задоволення їхніх матеріальних та духовних потреб [4, с.188]. Практика – це чуттєво-предметна діяльність окремої людини і досвід всього людства у його історичному розвитку. Практична діяльність за своїм змістом і за способом здійснення завжди має суспільний характер. У широкому розумінні практика поєднує всі види чуттєво-предметної діяльності людини: виробничу, художню, адміністративну, технічну, спортивну, педагогічну тощо. Таким чином, практика – багатогранна за змістом, складна і цілісна система, що включає такі компоненти, як мета, потреба, мотив, предмет, на який спрямована діяльність, засоби досягнення мети, результат діяльності.

Г.С. Цехмістрова, Н.А. Фоменко визначають, що взаємозв'язок пізнання і практики різноманітний і зумовлюється такими факторами:

а) у практичній діяльності народжуються пізнавальні стосунки, що є основою практики і забезпечують її розвиток;

б) практика – це основа кожного пізнавального акту, розкриття законів і закономірностей природи і суспільства;

в) практика виступає рушійною силою пізнання, що дає необхідний фактичний матеріал, який підлягає узагальненню і теоретичній обробці;

г) практика є сферою застосування знань, і у тому розумінні вона – кінцева мета пізнання [5, с. 170].

Також відзначимо, що істинний зміст поняття «практика» розкривається згідно з поняттям «теорія». Теорія і практика – філософські категорії для позначення духовної та матеріальної сторін єдиного суспільно-історичного процесу. Отже, теорія і практика діалектично взаємопов'язані і складають єдність протилежностей. Крім того, у нерозривній єдності теорії і практики пріоритетна роль належить практиці. Теорія виникає у результаті практичних потреб. Відображуючи та узагальнюючи огляд минулого, теорія зосереджує і спрямовує зусилля на головному, допомагає знайти необхідні дійові та ефективні засоби досягнення практичних цілей, теорія і практика у навчанні – це дві органічно пов'язані сторони єдиного процесу пізнання.

Практика студентів є обов'язковим компонентом процесу підготовки фахівців у вищих навчальних закладах і проводиться у відповідним чином оснащених базах практики навчальних закладів. Згідно з навчальними планами вищих закладів терміни фахової практики становлять 20-25% всього навчального часу. Організація практичної підготовки студентів регламентується Положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів [3, с.139-153]. Відповідальність за організацію і здійснення практичної підготовки студентів покладено безпосередньо на керівників навчальних закладів. Навчально-методичне керівництво і виконання програм практики забезпечують провідні кафедри. Загальну організацію практики студентів і контроль за її проведенням здійснює керівник практики, викладач кафедри. До керівництва практикою залучають також досвідчених спеціалістів, які працюють в закладі, де проходить практика.

У вищих навчальних закладах студенти проходять навчальну, навчально-виробничу і виробничу практику. Навчальна практика має своєю метою поглибити і закріпити теоретичні знання студентів, виробити навички практичної і дослідницької роботи, ознайомити із сучасним обладнанням. Форми проведення навчальної практики можуть

бути різними: спостереження, самостійне вивчення досвіду роботи, активна пробна практика [2, с. 17-20].

Навчально-виробнича практика має своїм завданням ознайомити студента з майбутньою спеціальністю, дає змогу глибше проникнути в зміст і технологію професійної діяльності педагога, сформувати професійні уміння та ін. Діяльність студента під час навчально-виробничої практики близька до реального професійного мікро-середовища, сприяє розширенню простору його соціальної взаємодії з навколишнім світом. Педагогічна цінність навчально-виробничої практики студентів полягає в багатогранному впливі на розвиток творчих здібностей особистості, її професійний розвиток, індивідуальні можливості, формування досвіду, мобільність у здійсненні різних видів діяльності. Цей вид практики дозволяє виявити рівень та якість їхніх професійних знань, умінь і навичок.

Узагальнення досвіду дає можливість представити досить чітку систему роботи. Виробничу практику проходять студенти старших курсів, де виконують за спеціальністю весь цикл основних робіт, перебуваючи на робочих місцях. Під час переддипломної практики студенти здійснюють подальшу роботу над дипломним дослідженням і готують необхідні матеріали. По закінченню виробничої практики студенти складають і здають звіти про виконання програми практики. Після чого практикант складає залік у формі захисту в комісії у вищому навчальному закладі. Усі практики розпочинаються настановчими конференціями, на яких відповідальний за практику викладач роз'яснює студентам завдання практики, графік її проведення, розподіл за ними груп студентів і закріплення консультантів-представників кафедр і виробництва. Завершується виробнича практика також конференцією, на якій студенти обмінюються досвідом. Керівники практики, представники кафедр і виробництва вказують на шляхи вдосконалення її проходження та професійної підготовки студентів.

Висновки. Практична підготовка студентів є невід'ємною складовою навчально-виховного процесу та тісно пов'язана з теоретичною. В умовах ступеневої освіти послідовно підвищується роль практики, яка спрямована на формування у майбутніх фахівців професійної компетенції. Під час педагогічної практики студентам доводиться

розв'язувати різнопланові завдання та знаходити оптимальні шляхи їх вирішення. Це інтенсивна самоосвітня і самовиховна робота майбутніх педагогів, перевірка їхньої готовності до адаптації в умовах реальної дійсності. Подальшої уваги потребують дослідження проблем: організації педагогічної практики майбутніх учителів в умовах ступеневої підготовки, поетапного проведення різних видів практики на принципах наступності, інтеграції з навчальним процесом у навчальному закладі, поступового ускладнення її завдань, змісту, форм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Устимович. К.: Либідь, 1997. – 268 с.
2. Машкіна Л.А. Організаційно-методичні засади проведення педагогічної практики в процесі ступеневої підготовки фахівців зі спеціальності «Дошкільне виховання» / Машкіна Л.А. // Дошкільна освіта. – 2004. – № 3 (5). – С. 17-20.
3. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів освіти України: Наказ Міністерства освіти України від 8 квітня 1999 р. № 93 // Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. Випуск 1. – К., 1994. – С. 139-153.
4. Філософія: навч. посіб. [Л.В. Губерський, І.Ф. Надольний, В.П. Андрущенко та ін. / за ред. І. Ф. Надольного] – К. : Вікар, 2001. – 457 с.
5. Цехмістрова Г.С. Управління в освіті та педагогічна діагностика: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] Цехмістрова Г.С., Фоменко Н.А., – К. : Слово, 2005. – 280 с.

УДК 378. 22.016:5:[373.5]

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН
ДО РОБОТИ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ**

Оніпко В.В.

***Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка***

У статті розкриваються концептуальні педагогічні основи професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до роботи в профільній школі: використання компетентісного підходу та дворівнева система організації професійного навчання. Схарактеризовано психологічні механізми розвитку компетентності фахівця для школи природничого профілю на засадах синтезу когнітивного, предметно-практичного і особистісного досвіду його формування в процесі опанування всіх циклів навчальних дисциплін.

Ключові слова: профільне навчання, концептуальні основи, компетентісний підхід, професійна підготовка вчителя, природничі дисципліни.

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННЫХ
ДИСЦИПЛИН К РАБОТЕ В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Онипко В.В.

В статье раскрываются концептуальные педагогические основы профессиональной подготовки будущих учителей естественных дисциплин к работе в профильной школе: использование компетентностного подхода и двухуровневая система организации профессионального обучения. Охарактеризовано психологические механизмы развития компетентности специалиста для школы естественного профиля на основе синтеза когнитивного, предметно-практического и личностного опыта его формирования в процессе освоения всех циклов учебных дисциплин подготовки.

Ключевые слова: профильное обучение, концептуальные основы, компетентностной подход, профессиональная подготовка учителя, естественнонаучные дисциплины.

CONCEPTUAL FOUNDATIONS TRAINING FUTURE TEACHERS OF NATURAL DISCIPLINES TO WORK IN A PROFILE SCHOOL

Онiпко В.В.

The article covers the conceptual foundations of pedagogical training of future teachers of natural sciences to work in a profiled school: of the competency approach and two-tier system of vocational training. Characterized psychological mechanisms of professional competence for school natural profile based on the synthesis of cognitive, subject-practical and personal experience of its formation in the mastery of all disciplines of training cycles.

Key words: specialized education, conceptual framework, competence-based approach, professional training teachers, natural sciences disciplines.

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. За останні роки вища школа кардинально переглядає зміст, організацію та вибір педагогічного інструментарію підготовки майбутнього фахівця відповідно до сучасних пріоритетів у сфері освіти, національних потреб у сучасних професіоналах та кардинальних змін освітніх систем у світовому цивілізаційному просторі. Професійна підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін у вищому педагогічному навчальному закладі до реалізації завдань профільного навчання в старшій загальноосвітній школі потребує уваги до розвитку та формування науково-методичних знань, умінь і навичок, здібностей до творчої науково-дослідної роботи, упровадження перспективного педагогічного досвіду, сучасних технологій навчання. Це також актуалізує уміння вчителя сприяти гуманізації навчання, задоволенню освітніх потреб та самоактуалізації особистості, утвердженню унікальності, неповторності та самоцінності індивідуальності кожного школяра, що детермінується зростаючими вимогами суспіль-

ства до професійної компетентності і когнітивної активності майбутніх фахівців.

Аналіз досліджень і публікацій із проблеми. Концептуальні основи нашого дослідження є логічним продовженням існуючих у вітчизняній та зарубіжній науці провідних концепцій підготовки майбутнього фахівця. Вихідною позицією у рамках нашого дослідження є узагальнення кращих теоретичних надбань і досвіду реалізації ідей та методик профільного навчання в загальноосвітній і вищій педагогічній школі. Профільне навчання як один із видів диференційованого навчання привертало увагу визначних педагогів, учених, практиків у всі періоди розвитку вітчизняної педагогічної науки (Г. Сковорода, О. Духнович, Б. Грінченко, В. Сухомлинський, М. Гузик та ін.). Процеси диференціації та індивідуалізації навчання у загальноосвітній школі активно досліджуються з середини ХХ ст.; теоретичні основи проблеми висвітлено в працях А. Бударного, І. Бутузова, І. Чередова, І. Унт, Є. Рубанського, О. Бугайова, М. Мельникова, С. Гончаренка, Н. Буринської, О. Братанич, П. Сікорського та ін.

Метою даного дослідження є визначення концептуальних основ професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу Вища професійна школа сьогодні, спираючись на наукові знання і людський капітал, має забезпечити умови для розвитку ефективної системи взаємодії освіти з ринком праці, чому значною мірою сприяє модернізація української освіти, а саме: упровадження в навчальний процес компетентнісного підходу та введення дворівневої системи підготовки, що забезпечить можливість переходу до практико-орієнтованого професійного навчання та дозволить вирішити завдання, пов'язані з формуванням у майбутніх фахівців творчості, навичок постановки і вирішення проблем, які виникають у процесі професійного становлення. До теперішнього часу в публікаціях ряду зарубіжних і вітчизняних авторів концептуальні координати компетентнісного підходу позначені досить чітко, заявлена й головна його інтенція – посилити практичну орієнтацію освіти, вийшовши за межі обмежень «зунівського» освітнього простору. Аналіз публікацій засвідчує, що настає новий етап: компетентнісний підхід переходить

зі стадії самовизначення в стадію самореалізації, коли розроблені в його рамках загальні принципи та методологічні установки мають підтвердити себе в прикладних розробках. При успішному запровадженні компетентнісного підходу замість формування знань, умінь, навичок та контролю рівня їх засвоєння (а з цього традиційно робляться висновки про якість освіти) потрібно буде формувати й оцінювати принципово відмінні компетентності випускників ВИШів. Компетентність українські педагоги розглядають як інтегровану якість людини, що завершила освіту на певному рівні та має готовність (здібності) на цій основі до успішної (продуктивної, ефективної) діяльності з урахуванням її соціальної значущості та соціальних ризиків, які можуть бути пов'язані з професією [4, с. 98-100]. Більшість дослідників розуміють компетентність як опанування відповідною компетенцією – заданою вимогою до підготовки, необхідною для успішної професійної діяльності. В. Богословський зазначає, що «відображення результатів освіти в термінах компетенцій сприяє формуванню студентоцентрированої спрямованості освітнього процесу, коли акцент зі змісту («що викладають») переноситься на результат («якими компетенціями володіє студент, що він буде знати і готовий робити»). Викладач і студент стають рівноправними суб'єктами – зі спільною освітньою метою, хоча і з різними завданнями і відповідальністю» [1, с. 4].

Сукупність компетенцій, якими має володіти фахівець певного напрямку або профілю вищої професійної освіти, визначена в проєктах програмних документів – стандартів вищої освіти. Необхідно відзначити, що підготовка бакалавра та магістра за певним напрямом відрізняється не стільки набором компетенцій, скільки ступенем підготовленості до виконання певних функцій. Бакалаври мають базову підготовку з конкретного напрямку; магістри ж опановують сукупність загальнонаукових і поглиблених професійних компетенцій, тобто здобувають освіту більш високого рівня та додаткові можливості, у порівнянні з бакалавром, для успішної професійної діяльності. Магістр має бути здатний самостійно вести проєкти розвитку профільної школи, приймати нестандартні рішення, займатися науковою та інноваційною діяльністю [3, с. 3-7].

Компетентність студентів необхідно формувати в процесі навчання не тільки спеціальних, але й інших дисциплін. Відповідно до концепції багаторівневої підготовки фахівців саме дисциплінам природничо-наукового і загальнопрофесійного циклів відводиться провідна роль у забезпеченні фундаментальної освіти майбутніх учителів природничих дисциплін. При цьому необхідно враховувати, що опанування кожної загальнонаукової дисципліни покликане сприяти вивченню спеціальних дисциплін і подальшій професійній діяльності випускників. Таким чином, дисципліни природничо-наукового циклу мають відповідати вимогам фундаментальності та професійної спрямованості. Ці вимоги взаємно не суперечливі, а сприяють загальній освіченості студентів та їхній професійній підготовці до роботи в профільній школі. Комплекси завдань з усіх дисциплін мають містити цілі, формулювання яких є професійно значущим для студентів відповідного напрямку підготовки, ці завдання мають стосуватися об'єктів їхньої майбутньої професійної діяльності.

Важливо не лише визначити необхідні компетенції майбутнього фахівця, але й запропонувати освітні технології їх формування та оцінки. У якості пріоритетних освітніх технологій і методів, адекватних компетентнісній моделі навчання, учені розглядають контекстний підхід, проблемне навчання, технології співробітництва, метод проєктів, застосування інформаційних технологій, модульне навчання тощо. Психологічний механізм формування компетентності істотно відрізняється від механізму формування поняттєвого «академічного» знання. Обумовлене це, перш за все, тим, що звичайне знання призначене для запам'ятовування, відтворення або, у кращому випадку, для отримання іншого знання логічним чи емпіричним шляхом. Студента не можна навчити компетентності, компетентним він може стати лише самостійно, знайшовши й апробувавши різні моделі поведінки в педагогічній предметній сфері, вибравши з них ті, які найбільше відповідають його власному професійному стилю, домаганням, естетичному смакові й моральним орієнтаціям. Компетентність, таким чином, постає як складний синтез когнітивного, предметно-практичного та особистісного досвіду.

Формування компетентності відбувається протягом усього життя людини в міру накопичення особистістю соціального та професійного досвіду. З практичної точки зору, людина, що займається тривалий час певною професійною діяльністю, мусить мати високий рівень компетенції в певному колі питань завдяки накопиченим знанням і досвідові, та може не мати такого ж рівня в інших питаннях у рамках педагогічної професії. Коли ми говоримо про професійну підготовку вчителя до роботи в профільній школі, неможливо заздалегідь визначити вузьке коло завдань, які належить йому вирішувати. Існуючі засоби оцінки фахівця не завжди адекватні сучасним вимогам до якості його підготовки, оскільки, орієнтуючись на розпорошені по окремих дисциплінах знання, мало враховують особистісні риси і якості, досягнуті ним завдяки спеціальним технологіям навчання, і майже не характеризують потенційних можливостей особистості до нестандартного вирішення проблем у реальних професійних чи квазіпрофесійних ситуаціях.

Для нашого дослідження важливим є те, що серед педагогів-практиків сьогодення існує думка, що науково-природничі предмети мають обслуговувати лише фахівців відповідного профілю. Це призводить до недооцінки окремими викладачами їх значення в розвитку особистості й дозволяє сприймати таку інформацію як суттєве спрощення навчальних курсів. Унаслідок такого підходу більшість випускників не можуть відрізнити знання від віри, не розрізняють ступеня вірогідності фактів, явищ, не вміють моделювати та передбачувати події, оцінювати обставини життя. В. Сухомлинський переконував, що знання з кожного предмета несуть у собі виховний потенціал для становлення, формування живого, творчого розуму. Власне такі предмети як фізика, біологія, хімія, географія створюють потрібні можливості для становлення цілісної наукової картини світу, адже методи і форми їх інтегрованого вивчення дають змогу формувати навички та прийоми раціонального мислення, а впровадження навчального експерименту сприяє реалізації діяльнісного підходу до природи, що створює підґрунтя до формування інтелектуальних умінь старшокласників у профільній школі [2].

Вагомим аспектом даного підрозділу нашого дослідження є також положення про те, що майбутній учитель природничих дисциплін

має бути готовим до здійснення управлінської діяльності, володіти методично-практичними засадами профілізації навчання, що передбачають: запровадження педагогічного моніторингу; використання інноваційних технологій управлінської діяльності; знання специфіки організації методичної роботи з вирішення завдань формування, становлення допрофільних і реалізації профільних інтересів учнів. Узагальнено модель особистості вчителя та засоби її реалізації, яка потребує подальшого дослідження. Перелік та аналіз методологічних вимог до вчителя профільної школи можна поповнювати й поглиблювати, проте зрозумілим є те, що одним із ключових моментів успіху профільного навчання є забезпечення закладу компетентними, висококваліфікованими кадрами. Школа орієнтується на високий кваліфікаційний рівень учителів, які викладають у профільних класах, а отже – майбутні вчителі мають отримати ґрунтовну підготовку, яка дозволяє працювати в цих класах.

Висновки з дослідження й перспективи подальших розвідок із напрямку. Провідною концептуальною основою професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до роботи в профільній школі визначаємо компетентісний методолого-теоретичний підхід та дворівневу систему організації професійного навчання, які дозволяють вирішити такі завдання: посилення практичної зорієнтованості професійної освіти на якісного і компетентного в ринкових умовах фахівця; поетапне формування педагогічних компетенцій студентів (як бакалаврів і магістрів) у процесі вивчення всіх циклів навчальних дисциплін; пропозиція освітніх технологій такого формування й методик оцінки його результатів. Психологічний механізм формування компетентності майбутніх учителів природничих профілів розглядаємо через апробацію різних моделей поведінки фахівця в педагогічній поліпредметній сфері, через синтез когнітивного предметно-практичного і особистісного досвіду. Такий підхід сприяє тому, що образ «Я» і образ світу майбутнього фахівця становлять єдине ціле, мають інтегровані якості, цінності та механізм самореалізації, глибоко вмотивований потребами професійного розвитку.

Перспективу дослідження становить більш чітка систематизація вимог до якостей особистості вчителя з точки зору майбутньої діяльності в школі природничого профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богословский В. Принципы проектирования оценочных средств для реализации образовательных программ ВПО: компетентностный подход / Богословский В., Караваева Е., Шехонин А. // Высшее образование в России. – 2007. – № 10. – С. 3-11.
2. Лаврентьева О.О. Дидактичні умови формування інтелектуальних умінь старшокласників при вивченні науково-природничих дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / О.О. Лаврентьева. – Луцьк, 2005. – 20 с.
3. Матушкин Н. НИРС как составляющая системы формирования компетенций специалиста / Матушкин Н., Столбова И., Ульрих Т. // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2007. – № 5. – С. 3-7.
4. Федотова О.И. Сущность компетентностного подхода и особенности диагностики уровня сформированности компетентностей студентов-агров в процессе обучения математике / О.И. Федотова // Омский научный вестник. – 2008. – № 1. – С. 98-100.

УДК 373.210.36 (09)

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ НА ЛІТНІХ ДИТЯЧИХ МАЙДАНЧИКАХ (ПОЧАТОК ХХ ст.)

Попова В.Л.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди*

У статті з позиції розв'язання однієї з важливих педагогічних проблем – виховання дітей у період дозвілля – висвітлено такий історико-педагогічний аспект підготовки майбутніх вихователів у закладах педагогічної освіти початку ХХ ст., як проходження педагогічної практики на літніх дитячих майданчиках.

Ключові слова: педагогічна практика, форми організації педагогічної практики майбутніх вихователів, літні дитячі майданчики.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ
ВОСПИТАТЕЛЕЙ НА ЛЕТНИХ ДЕТСКИХ ПЛОЩАДКАХ
(НАЧАЛО XX СТ.)**

Попова В. Л.

В статье с позиции необходимости решения одной из важных педагогических проблем – воспитания детей в период досуга – раскрыт такой историко-педагогический аспект подготовки будущих воспитателей в учреждениях педагогического образования начала XX ст., как прохождение педагогической практики на летних детских площадках.

Ключевые слова: педагогическая практика, формы организации педагогической практики будущих воспитателей, летние детские площадки.

**ORGANIZING OF TEACHING PRACTICE FOR FUTURE
EDUCATORS ON SUMMER PLAYGROUNDS (THE BEGINNING
OF THE TWENTIETH CENTURY.)**

Popova V. L.

This article shows such a historical and pedagogical aspect of training of future educators in the institutions of pedagogical education in the beginning of twentieth century as teaching practice for future educators on summer playgrounds. The necessity of solving one of the important pedagogical issues such as upbringing children during recreation is highlighting here.

Key words: teaching practice, ways of organizing of teaching practice for future educators, summer playgrounds.

Постановка проблеми. Важливу роль у професійному становленні майбутнього вихователя має процес засвоєння практичних умінь та навичок у сфері дошкільної освіти, що, як правило, набуваються та актуалізуються під час проходження студентами педагогічної практики. У ході практики студент може переконатися у вірному обранні сфери діяльності, з'ясувати ступінь співвідношення власних знань, умінь та особистісних якостей з вимогами до професії. Це підвищує значущість педагогічної практики в системі підготовки майбутнього вихователя, зумовлює інтерес дослідників до проблем її організації.

Зв'язок проблеми з науковими та практичними завданнями.

Згідно з державними документами (Законами України «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту»), навчальними планами та програмам підготовки майбутніх вихователів, педагогічна практика студентів має спрямовуватися на формування в них цілісного сприйняття навчально-виховного процесу в сучасному дошкільному навчальному закладі. Завданнями практики, зокрема, виступають: формування у студентів професійного інтересу, ознайомлення їх з системою дошкільної освіти України, надання можливості здобути досвід практичної діяльності в різних типах дошкільних навчальних закладів, розвиток суспільної активності майбутнього вихователя, необхідних професійних і особистісних якостей тощо.

Виробленню оновлених науково обґрунтованих підходів до розв'язання цих завдань сприяє звернення до багатой вітчизняної історико-педагогічної спадщини, вивчення цінних здобутків, накопичених у системі підготовки педагогічних кадрів. Особливий науковий інтерес становить історичний час початку ХХ століття – період піднесення української культури та освіти, накопичення прогресивних поглядів видатних представників науки та мистецтва, відкриття і поширення мережі педагогічних закладів на території України.

Аналіз досліджень та публікацій проблеми. У цілому, питання організації педагогічної практики присвятили свої праці такі вчені, як: І. Богданова, В. Гриньова, В. Лозова, Г. Троцько, І. Прокопенко, В. Євдокимов та інші, що розглядають педагогічну практику як форму професійного навчання у вищій школі, у ході якої забезпечується виконання практичних завдань професійної підготовки сучасного педагога з опорою на певний теоретичний фундамент.

Аналіз історико-педагогічної літератури (О. Донченко, Г. Підкурманна, С. Попиченко, І. Прудченко, Т. Слободянюк, Т. Танько та інші) свідчить, що педагогічна практика була і залишається важливим компонентом підготовки майбутніх вихователів до навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку в закладах педагогічної освіти. На початку ХХ століття на вітчизняних теренах майбутні вихователі отримували спеціальну педагогічну підготовку у Фребелівському

педагогічному інституті, інститутах народної освіти, трирічних педагогічних курсах, педагогічних технікумах.

Важливо підкреслити, що навчаючись у зазначених вище педагогічних закладах, майбутні вихователі мали можливість відпрацьовувати набуті методичні знання, уміння й навички не лише в дитячих садках. Педагогічна практика в досліджуваній період характеризувалася значною різноманітністю організаційних форм та багатоаспектністю і, тому, становить особливий науковий інтерес з точки зору збагачення сучасної практичної підготовки майбутніх педагогів.

Метою даної статті є висвітлення такого аспекту підготовки виховательських кадрів у закладах педагогічної освіти початку ХХ ст., як проходження педагогічної практики майбутніми вихователями на літніх дитячих майданчиках. Оскільки й на сьогодні однією з важливих педагогічних проблем залишається організація догляду за дітьми в літній період і в часи дозвілля.

Для визначення місця роботи майбутніх вихователів на літніх дитячих майданчиках у системі практичної підготовки педагогічних кадрів початку ХХ ст. розглянемо розмаїття організаційних форм, у яких проводилася практика в різних осередках педагогічної підготовки.

Практична підготовка студентів Фребелівського педагогічного інституту полягала в роботі в навчально-виховних допоміжних закладах, відкритих при інституті (дитячих садках, початкових школах, притулках, початковому училищі); діяльності в науково-дослідних установах (педагогічній лабораторії, лабораторії експериментальної психології); практиці на літніх майданчиках, у дитячих осередках [1, с. 8].

Студенти трирічних педагогічних курсів та інститутів народної освіти проходили педагогічну практику у всіх типах дитячих освітніх установ: яслах, дитячих садках, дитячих осередках, будинках, соціальних установах охорони дитинства, притулках, а також у початковій школі.

Зважаючи на таке розмаїття форм практичної підготовки, можемо стверджувати, що педагогічній практиці відводилося значне місце у підготовці педагогічних кадрів. Підтвердженням цього висновку є й те,

що на другій Усеукраїнській конференції з педагогічної освіти в Києві (1923 р.) наголошувалося, що педагогічна практика є обов'язковою формою підготовки для всіх студентів інститутів народної освіти й педагогічних курсів протягом усього навчального року. Її мета – поглиблення і закріплення знань студентів щодо розвитку дитини та навчально-виховних підходів до неї, озброєння майбутніх вихователів та педагогів практичними вміннями та навичками педагогічної організації дитячого життя шляхом проведення самостійної педагогічної роботи в різноманітних формах – від простого спостереження до самостійної роботи [2, с. 105].

Практична діяльність на літніх дитячих майданчиках була важливою складовою педагогічної практики майбутніх вихователів. Такі майданчики почали організовуватися ще наприкінці XIX століття за ініціативою суспільно-педагогічних об'єднань (Київського товариства народних дитячих садків, Київського товариства надання допомоги хворим дітям, Харківського товариства фізичного виховання та захисту дітей та інших) та приватних осіб і на початку XX набули широкого розповсюдження в багатьох містах і селах України (Києві, Харкові, Одесі, Полтаві, Херсоні та багатьох інших).

Зазначимо, що на початковому етапі виникнення літніх майданчиків спеціально розроблених методичних рекомендацій, навчальних планів і програм щодо їх діяльності не існувало і виховну роботу з дітьми вихователі та керівники планували самостійно. Лише в 20-х роках XX століття було видано низку державних нормативних рекомендацій та інструкцій, які регламентували навчально-виховну роботу з дітьми в таких виховних осередках: «Інструкція для керівниць літніми дитячими садками та майданчиками» (1919 р.), «Інструкція вчителькам-керівницям осередків» (1921 р.), «Рекомендації щодо організації осередків у селі» (1921 р.) тощо. До речі, у документах зазначалося, що навчально-виховна робота на літніх дитячих майданчиках за метою, змістом і завданнями має бути тотожна роботі дошкільних установ [3, с. 14].

Значне місце в інструкціях відводилося рекомендаціям вихователям щодо здійснення естетичного виховання дітей, зокрема акцентувалася увага на проведенні музичних занять, співу, малювання, ліплення,

драматизації, літературних бесід, дитячих ігор. Важливим було те, що до розробки програм виховної роботи з дітьми на літніх майданчиках залучалися не тільки педагоги, а й медичні працівники, зокрема, на засіданні лікарів Київського товариства надання допомоги хворим дітям обговорювалися практичні аспекти проведення з дітьми ігор і наголошувалося на необхідності складання спеціальної програми дитячих ігор [4, с. 263].

Аналіз історико-педагогічних джерел та навчально-методичних матеріалів діяльності педагогічних закладів свідчить, що на практику майбутні вихователі направлялися лише після ґрунтовної теоретичної підготовки, опрацювання необхідних розділів курсу психолого-педагогічних дисциплін, ознайомлення із новітніми методами виховної роботи, настановчих бесід з педагогом-методистом [5, с. 212].

До проведення практичних занять студенти готувалися заздалегідь, розробляючи тему заняття з урахуванням матеріалу попереднього, узгоджуючи уживання методів навчально-виховної роботи з тими, що використовувалися в даному осередку. Хоча, слід зазначити, що часто заняття на літніх майданчиках носили вільний характер, що надавало можливість майбутнім вихователям проявляти ініціативу та творчу винахідливість.

Оскільки такий вид педагогічної практики відбувався виключно в літній період, практиканти не мали можливості демонструвати та обговорювати розроблені заняття та результати їх проведення на методичних заняттях з усією групою під керівництвом викладача-методиста. Проте студенти могли в будь-який час звернутися за консультацією до методиста.

Аналіз джерел показує, що, як правило, час перебування дітей на літніх майданчиках був досить тривалим – з 6 ранку до 20 годин вечора. Педагогічна практика на літніх майданчиках продовжувалася від 1,5 до 2-х місяців. Практиканти допомагали працюючим вихователям у проведенні різноманітних занять, а також самостійно проводили заняття зі співу, малювання, ліплення з глини та пластиліну, ручної праці (вишивання, плетіння із соломи, аплікації із паперу, складання із картону простих іграшок), рухливих ігор зі співом, дитячого читання, ознайомлення з природою тощо. Організовували екскурсії, влаштовували

театральні вистави, тематичні свята та розваги. Зі створених дітьми під час занять на майданчиках художньо-творчих робіт влаштовували виставки. За ствердженням дослідників, майже всі майданчики мали достатню кількість дитячих іграшок, різних музичних інструментів, матеріалів для образотворчої діяльності, що надавало практикантам широкі можливості здійснення естетико-виховної роботи з дітьми дошкільного віку [6, с. 148].

Згідно з «Інструкцією для керівниць літніми дитячими садками та майданчиками», у якій зазначалося, що дітей необхідно забезпечити слуханням музики та співом, значне місце в педагогічній практиці відводилося здійсненню майбутніми вихователями музичного виховання з дітьми. Музичні заняття зі співу студенти мали проводити за певною схемою. Спочатку вчити співати дітей зі слів, без музичного супроводу, а потім з акомпанементом, залучаючи до співу всіх без винятку дітей, незалежно від їх здібностей. Також з метою розвитку музичного слуху, естетичного смаку прилучати дітей до слухання музики, виконуючи музичні твори на якомусь музичному інструменті, та гри на дитячих музичних інструментах (цимбалах, трикутниках, бубонцях, дзвіночках) [7, с. 7-8].

Суттєве місце посідало ознайомлення з творами художньої літератури, а також проведення різноманітних бесід. Практиканти читали або розповідали дітям казки, проводили з ними бесіди про прочитане, бесіди за картинками та ілюстраціями тощо.

Слід зазначити, що сама атмосфера літніх майданчиків надавала широкі можливості проведення комплексних занять з дітьми. Бесіди з дітьми про природу доповнювалися малюванням та ліпленням з натури, читанням літературних творів про природу з наочною демонстрацією явищ та об'єктів природи; рухливі ігри, рукоділля, ручна праця супроводжувалися співом.

Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що часто на літніх майданчиках організовувалися театральні вистави як для дітей, так і за активною участю самих дітей. Так, наприклад, на одному з одеських майданчиків було поставлено навіть дитячу оперу українського композитора К. Стеценка «Кіт, Півник і Лисиця» [6, с. 146]. Це є переконливим свідченням ґрунтовної педагогічної підготовки

студентів-практикантів, а також високого рівня організації практики керівниками-методистами.

У цілому, можемо зробити висновок, що педагогічна практика в досліджуваний період характеризувалася значною різноманітністю видів та організаційних форм, дослідження яких становить важливий предмет подальших наукових розвідок. Суттєвою складовою педагогічної практики майбутніх вихователів виступала практика на літніх дитячих майданчиках, які почали організовуватися ще наприкінці XIX століття за ініціативою суспільно-педагогічних об'єднань та приватних осіб і на початку XX набули поширення в багатьох містах і селах України. Така практика, спрямована на вироблення в майбутніх вихователів умінь організовувати виховне середовище у звичних для дитини умовах проведення дозвілля, була просякнута ідеями естетизації життєдіяльності дитини, розвитку її художньо-творчих здібностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Прудченко І.І. Київський Фребелівський педагогічний інститут в системі вищої освіти України (1907-1920 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / І.І. Прудченко. – К., 2005. – 14 с.
2. Кузьмічова В.А. Музична освіта студентів педагогічних навчальних закладів України (1917-1933 рр.): дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.А. Кузьмічова. – Харьков, 2000. – 150 с.
3. К циркуляру № 46 // Еженедельник НКП. – 1924. – № 10. – С. 114.
4. Педагогическая хроника: Общественные детские игры // Русская школа. – 1895. – № 9. – С. 262-264.
5. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя у вищій педшколі України (1920-1933 рр.) / Н.М. Демяненко // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С.210-221.
6. Донченко О.В. Проблема естетичного виховання дітей дошкільного віку у педагогічній думці України (кінець XIX – початок XX ст.): дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / О.В. Донченко. – Х., 2005. – 238 с.
7. Инструкция по ведению детского сада. Общие принципы воспитания детей дошкольного возраста // Народное просвещение. – 1919. – № 37 – 38. – С. 6-8.

УДК 37.026:371.315

**ЕВРИСТИЧНА ДІАЛОГОВА ВЗАЄМОДІЯ В НАВЧАННІ
СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Проценко І.І.

*Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка*

Розглядаються основні компоненти та способи формування професійно-творчих умінь майбутнього вчителя на основі евристичної діалогової взаємодії із активною запитальною діяльністю студентів.

Ключові слова: евристична діалогова взаємодія, запитальна діяльність, професійно-творчі вміння.

**ЭВРИСТИЧЕСКОЕ ДИАЛОГОВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ
В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

Проценко И.И.

Рассматриваются основные компоненты и способы формирования профессионально-творческих умений будущего учителя на основе эвристического диалогового взаимодействия с приоритетами вопросительной деятельности студентов.

Ключевые слова: эвристическое диалоговое взаимодействие, вопрошающая деятельность, профессионально-творческие умения.

**HEURISTIC DIALOGUE CO-OPERATION IS IN EDUCATION
OF STUDENTS PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Procenko I.I.

Worked out didactics model basic components and methods of forming of professionally-creative abilities of future teacher on the basis heuristic dialogue co-operating with priorities of interrogative activity of students.

Key words: heuristic dialogue co-operation, inquiring activity, professionally-creative abilities.

Постановка проблеми, її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Серед провідних напрямів реформування й модернізації навчання у вищій школі, сучасна педагогічна наука виокремлює традиційну діалогізацію навчання як провідного способу оволодіння значущими вміннями для подальшої фахової компетенції майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

У вищій школі спостерігається активізація знань студентів у визначенні вибору ними власної освітньої траєкторії, тобто виявляє себе рефлексивний компонент евристичної діяльності майбутнього фахівця.

Ідеї переведення навчального процесу на діалогічні основи розглядаються багатьма вченими та практичними науковцями, але не помічається суттєвих інноваційних змін до ведення евристичної діалогової взаємодії в навчальний процес вищої школи. Реформування освіти, зокрема вищої педагогічної, може бути реалізовано на основі особистісно орієнтованого та діалогічного підходів. У зв'язку з цим посилюється необхідність і роль діалогової взаємодії, особливо з упровадженням інноваційної технології евристичного навчання, що в останні роки починає займати пріоритетні позиції в сучасній педагогічній науці та практиці навчання. Освітня діяльність студентів, зокрема, конструювання значущого для них освітнього творчого продукту, можливе лише в евристичній діалоговій взаємодії, коли суб'єкт навчання за допомогою серії пізнавальних запитань спочатку визначає коло незнаного й поступово заповнює його значимими для себе знаннями. Тож діалогова взаємодія є не просто педагогічним методом, а стає пріоритетним принципом освіти. Водночас на сьогодні не визначено чіткого підходу до освоєння професійних умінь за допомогою різних способів евристичної діалогової взаємодії. Нині, запитання – продукт творчої діяльності студентів, що має в собі й базис запитання, і творчо-діяльнісну, що оснований на відокремленні знань від незнань, при діалектичному протиріччі запитання при переході від старих знань до нових.

Тож стає очевидною суперечність між потужними дидактичними можливостями евристичного діалогу для успішного формування основи професійної компетентності – сутнісних професійно-творчих умінь та недосконалими технологіями їх формування.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми. У наукових працях М. Бахтіна [4], А. Короля [1], А. Хуторського [2; 3] та інших визначено потужний потенціал навчального діалогу, умови його побудови та реалізації, проте немає єдиного підходу до розкриття суті та способів формування евристичного діалогу як способу оволодіння необхідними професійно-творчими вміннями. Більшість дидактів вважають діалог та його складову – евристичну діалогову взаємодію – усіх учасників навчального процесу універсальною основою будь-якої дидактичної системи. Діалог має пронизувати весь процес навчання, забезпечуючи кількісні та якісні зміни професійної діяльності майбутніх учителів, їхнього творчого розвитку й самореалізації.

М. Бахтін стверджує, що істина не народжується й не знаходиться в голові однієї людини, вона народжується між людьми, які разом відкривають істину, у процесі їх діалогової взаємодії. Евристичний діалог є не просто педагогічним методом або формою, а й стає пріоритетним принципом освіти [4].

Г. Волков у роботі «Соціологія науки» наголошує, що весь процес навчання являє собою процес передачі інформації від викладача до студента. Викладач у цьому випадку функціонує як носій і передавач готової інформації, а студент – як «запам'ятовуване обладнання, що є показником нетворчого характеру такого навчання».

В евристичному діалозі обумовлюється пріоритет особистого начала студента в його освітньому середовищі, а не викладача, що, із нашого погляду, більш ефективний спосіб формування професійно-творчих умінь. Здібність студента вести евристичний діалог пов'язана з умінням відокремлювати знання від незнань, будувати мету свого навчання, обирати для цього необхідні освітні продукти.

Така перспектива перебудови традиційного діалогу з монополією запитань викладача на реальну й рівноправну діалогову взаємодію стикається з багатьма перешкодами, долати які варто оперативнo та якісно.

У зв'язку з цим **мета цієї статті** полягає у з'ясуванні основних компонентів і способів, за яких має бути побудована оптимальна діалогова взаємодія, що забезпечує конструктивні розв'язання пізнавальних проблем і створення майбутніми педагогами на їх основі значущих

освітніх продуктів – головної мети евристичного навчання та складової фахової компетентності вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування професійно-творчих умінь розуміється не як самоціль, а як важливий продукт самореалізації вчителя. Варто розуміти також, що такі вміння найоперативніше й найуспішніше можуть формуватися переважно в евристичному навчанні та його вирішальній ділянці – пізнавально-творчій діалоговій взаємодії, що у свою чергу стає важливим продуцентом досліджуваних професійно-творчих здібностей і вмінь.

Чому ж діалогова взаємодія здатна успішно формувати ці вміння? Пріоритет у тому, що діалогова взаємодія – це важлива й часто не достатньо реалізована можливість, а, по-друге, саме на полі цієї взаємодії найактивнішим способом формуються важливі евристичні (дослідницькі, проектні, комунікативні, риторичні) та інші творчі вміння, конче потрібні для успіху педагогічної діяльності.

Основна мета евристичного навчання в сучасній педагогічній освіті – створення значущого освітнього продукту в процесі евристичної діалогової взаємодії. У річищах пошуків оптимальної технології навчання для успішного формування професійно-творчих умінь майбутнього вчителя стало важливим з'ясування форм і методів оволодіння ними в процесі евристичної запитальної діяльності суб'єктами навчання, ставлячи серію пізнавальних запитань до кожного значущого продукту.

У процесі навчання, зокрема у вищому навчальному закладі, і дотепер основну роль відіграє викладач зі своєю серією запитань, зауважень, настанов. А студент іде, зазвичай, у фарваторі викладацької діяльності, слухняно виконуючи всі його вимоги, звикаючи до репродуктивної діяльності, що перекриває шлях до ініціативи та творчості студента. Отже, важливо досягти паритетної діалогової взаємодії, де ініціатива й запитальна діяльність викладача і студента мають рівні права й можливості й в обговоренні навчальних проблем, і в побудові важливих освітніх продуктів.

Проектування експериментальної роботи спиралося на філософські й педагогічні ідеї антропології, гуманістичної (особистісно орієнтованої) парадигми освіти, суттєві характеристики евристичного

навчання, зокрема такі, як: а) висока мотивація до професійно-творчої діяльності майбутнього вчителя; б) володіння вміннями ставити серію пізнавальних запитань собі та іншим для виявлення кола незнаного; в) послідовне заміщення незнаного знаннями в процесі індивідуальної роботи та евристичної діалогової взаємодії з іншими суб'єктами навчання; д) цілеспрямованість на створення значимого для студента освітнього продукту.

У зв'язку з цим дослідницька увага зосередилась на формуванні таких професійних умінь творчого характеру студентів:

- загальні діалогічні вміння (уміння виявляти суперечності й усувати їх, співпрацювати на інтерактивній основі у спільній творчій взаємодії (евристична бесіда, дискусія, диспут, мозкова атака тощо) із іншими суб'єктами навчання; уміння переконувати й навіювати, приваблювати до себе, уміння виявляти взаємоповагу, взаєморозуміння, взаємодопомогу);

- професійні вміння запитальної діяльності як епіцентру сучасного діалогу та діалогової взаємодії студентів у прогнозуванні, моделюванні, конструюванні освітніх продуктів (уміння в діалоговій взаємодії виявляти поле незнання, заміщувати його значущими для особистості знаннями – теоретичними та емпіричними; уміння розглядати кілька точок зору на природу, зміст і способи створення запланованого освітнього продукту;

- діагностичні вміння (уміння осмислювати, удосконалювати й запроваджувати діагностичний інструментарій (рівні, критерії, показники, методи і прийоми вимірювання) при обміні запитаннями й відповідями з викладачами, товаришами для різних освітніх продуктів (розповідь, доповідь, евристична бесіда, дискусія, диспут, КТС – колективна творча справа), щоб визначити їх якісні й кількісні показники; уміння корегувати й удосконалювати створені продукти пізнавально-творчої (евристичної) діяльності за допомогою низки евристичних запитань і відповідей викладачів і студентів.

Виокремлення досить обмеженого кола професійно-творчих умінь не випадкове. По-перше, зазначені вміння інтегральні за своїм змістом і тому охоплюють практично всі провідні характеристики професійної творчості студентів; по-друге, дослідження надмірної кількості профе-

сійних умінь творчого характеру унеможлиблює ґрунтовне вивчення, адекватне діагностування та оцінювання. Тож в експериментальних і контрольних групах порівнювався рівень сформованості тільки означених вище блоків професійно-творчих умінь майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін.

Для експериментального випробування процесу формування професійно-творчих педагогічних умінь виконувалася низка інноваційних завдань:

- доводити доцільність діалогової взаємодії як складової евристичного діалогу в його паритетній, суб'єкт-суб'єктній сутності;
- розкривати цільові та змістовні складові професійно-творчих діалогових умінь студентів.

Підготовчо-організаційний компонент цієї моделі передбачав роботу в основному з викладачами – учасниками експерименту. Проведено вивчення дидактичної й методичної літератури з проблематики дослідження. На методичному семінарі-практикумі обговорено, узгоджено й уточнено суть та особливості евристичної діалогової взаємодії викладача і студентів, її зміст і способи освоєння професійних творчих умінь.

Для цієї мети створено постійний діючий теоретико-практичний семінар для педагогів-експериментаторів, де обговорювалась й узгоджувалась загальна модель організації евристичної діалогової взаємодії викладача та студента, розроблялась програма спецкурсу «Евристична діалогова взаємодії суб'єктів педагогічного ВНЗ як спосіб досягнення провідної навчальної мети – створення освітнього професійно-творчого продукту» (таблиця 1.) та з основними теоретичними та практичними основами евристичної діалогової взаємодії, основними евристичними запитаннями, якими студент повинен оволодіти в процесі вивчення зазначеного спецкурсу.

Мотиваційний компонент експериментального дослідження – це попередня підготовка студентів до оптимальної евристичної діалогової взаємодії. Щоб досягти цього, педагог на практичному занятті розкривав значущість діалогу і його конкретної форми – діалогової взаємодії, роз'яснював суть й особливості діалогу евристичного характеру, необхідність його у конструюванні значущого освітнього продукту (напри-

клад, евристичної бесіди, виховного чи навчального проекту, дискусії старшокласників тощо).

Процесуальний компонент дослідження охоплював чотири основні кроки навчальної діяльності.

Першим передбачалось уточнення змісту евристичної діяльності відповідно до поставлених завдань мотиваційного компонента.

Другий крок: студент самостійно добирає серію евристичних запитань до процесу створення певного освітнього продукту з метою виявлення поля незнаного й уточнення пізнавально-евристичних запитань у процесі діалогової взаємодії в інтерактивній групі (4-5 осіб) та академічній групі.

Таблиця 1.

Навчальний план спецкурсу «Евристична діалогова взаємодія при створенні творчого освітнього продукту студентами гуманітарних дисциплін педагогічного університету»

№ п/п	З м і с т	Лекц.	Прак.	Всього
1.	Вступ. Евристичний діалог у структурі фахової підготовки майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін	2		2
2.	Основні етапи розвитку евристики та евристичного діалогу	2		2
3.	Суть, зміст і способи формування вмінь постановки основних евристичних запитань	2		2
4.	Основні педагогічні вимоги до гуманістичного, евристично спрямованого діалогу. Діалогова взаємодія у створенні необхідних і достатніх освітніх продуктів	2		2
5.	Теоретичні й технологічні основи діалогової взаємодії при створенні освітніх (творчих) продуктів	2	2	4
6.	Критерії творчого продукту в процесі діалогової взаємодії	2	2	4
7.	Формування загальних діалогічних умінь за допомогою евристичних запитань	2	6	8

8.	Розвиток і формування вмінь запитальної діяльності студентів у прогнозуванні, моделюванні, конструюванні освітніх продуктів у процесі діалогової взаємодії	2	4	6
9.	Формування діагностичних умінь при створенні освітніх продуктів в евристичному навчанні		2	2
10.	Постановка евристичних запитань у процесі захисту творчого продукту		2	2
11.	Взаємодія вчителя з аудиторією як творчий процес		2	2
ВСЬОГО		16	20	36

Третім кроком передбачалося самостійне створення різних освітніх продуктів (евристична бесіда, дискусія, диспут, розповідь, доповідь, педагогічний проект тощо) із застосуванням здобутих у процесі запитальної діяльності знань й вмінь за допомогою серії евристичних запитань і відповідей на них, що розкривають суть і зміст конкретного продукту. Четвертий етап – презентація освітнього продукту, його обговорення на рівні інтерактивної групи (відповідно до обсягу поставленої мети й завдань) та захист перед аудиторією.

Діагностично-оцінювальний компонент – діагностика професійно-творчої діяльності студентів базувалася на тому, що продукт, створений творчими зусиллями, а також у ньому було застосовано евристичну діалогову взаємодію, це не тільки певна теоретична чи практична робота, це завжди й об'єктивний показник рівня професійного розвитку особистості.

Висновки. З'ясовано, що евристична діалогова взаємодія можлива лише за умови пріоритету продуктивної запитальної діяльності самих студентів.

Експериментом доведено, що за такої умови студент перетворюється із пасивного споживача інформації на активного здобувача необхідних професійних знань і вироблення вмінь.

На мотиваційному, процесуальному та діагностичному рівнях продуктивна діяльність основних суб'єктів навчання можлива лише

завдяки оперативному освоєнню студентами механізмів запитальної діяльності. Уведення до програми «Основи педагогічної творчості» зазначеного спецкурсу дасть можливість студенту докладно й точно оволодіти цією основною одиницею евристичного навчання.

Перспективами в подальших розвідках ми вбачаємо в необхідності виокремлення типових запитань у процесі запитальної діяльності до різних видів творчих продуктів, представлених у навчальній програмі спецкурсу, віднайдення способів їх освоєння й застосування в навчальному процесі студентів педагогічного університету.

ЛІТЕРАТУРА

1. Король А.Д. Диалог в образовании: эвристический аспект. Научное издание / А.Д. Король. – М.: ЦДО «Эйдос», Иваново : Издательский центр «Юнона», 2009. – 260 с.
2. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
3. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения: пособ. для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. – 320 с.
4. Чаплєєвич Е. Діалогічне мислення Михайла Бахтіна. Література. Теорія. Методологія / Пер. з польськ. С. Яковенка; Упорядкув. і наук. ред. Д. Уліцької. – 2-ге вид. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – С. 176-197.

УДК 376.36.018.7+378.096(045)

**ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ПРАКТИКИ З ДОДАТКОВОЇ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ „ВИХОВАТЕЛЬ
ЛОГОПЕДИЧНИХ ГРУП” (НА ПРИКЛАДІ РОБОТИ
ФАКУЛЬТЕТУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АКАДЕМІЇ)**

Савіцька Г.І.

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

В статті розкриваються особливості організації та змісту педагогічної практики з додаткової спеціалізації „Вихователь логопедичних груп” на прикладі узагальненого досвіду роботи факультету дошкільної освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, визначаються позитивні тенденції її вдосконалення.

Ключові слова: педагогічна практика, додаткова спеціалізація, вихователь логопедичних груп, діти-логопати.

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ С ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ
СПЕЦИАЛИЗАЦИИ «ВОСПИТАТЕЛЬ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ
ГРУПП» (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ ФАКУЛЬТЕТА ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ХМЕЛЬНИЦКОЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ)**

Савицкая Г.И.

В статье раскрываются особенности организации и содержания педагогической практики с дополнительной специализации «Воспитатель логопедических групп» на примере обобщенного опыта работы факультета дошкольного образования Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии, определяются положительные тенденции реализации ее совершенствования.

Ключевые слова: педагогическая практика, дополнительная специализация, воспитатель логопедических групп, дети-логопаты.

**PECULIARITIES OF ORGANIZATION AND THE CONTENT OF
PEDAGOGICAL PRACTICE IN ADDITIONAL SPECIALIZATION
“TUTOR OF LOGOPED GROUPS” (AT THE EXAMPLE OF WORK OF
THE FACULTY OF PRE-SCHOOL EDUCATION OF KHMEL’NYTS’KYI
HUMANITARIAN PEDAGOGICAL ACADEMY)**

Savits'ka H.I.

Peculiarities of organization and the content of pedagogical practice in additional specialization “tutor of logoped groups” at the example of work of the faculty of pre-school education of khmel’nyts’kyi humanitarian pedagogical academy by means of determination of positive tendenses of realization of the content of educational plan have been revealed in the article.

Keywords: pedagogical practice, additional specialization, tutor of logoped groups, children-logopats.

Постановка проблеми. У системі професійної підготовки педагогів важливе місце належить педагогічній практиці. Вона є важливою складовою навчально-виховного процесу, в ході якого проходить безпосереднє поєднання і реалізація теоретичних знань, що отримують студенти на заняттях, з їх практичною діяльністю в якості педагогів. Це дозволяє закріпити і поглибити знання теорії, а також – набути вміння і навички, необхідні для майбутньої самостійної роботи.

Практична підготовка студентів базується на „Положенні про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України”, затвердженому наказом Міністерства освіти України від 8 квітня 1993 р., № 93. Зміст і послідовність практик визначається наскрізною програмою практичної підготовки та навчальною і робочою програмами практик, які розробляються кафедрою згідно з навчальним планом.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми. Педагогічна практика у науковій теорії посідає важливе місце як один з ключових факторів процесі формування особистості майбутнього педагога. Цій проблемі присвячено праці Ф.Н. Гоноболіна, Е.А. Гришина, Н.В. Казакової, Н.В. Кузьміної, В.О. Сластьоніна, Л.Ф. Спіріна, О.І. Щербакової та ін. Здійснено низ-

ку досліджень з питань удосконалення професійної і, зокрема, практичної підготовки вчителя та вихователя. В них розкриваються шляхи підвищення ефективності педагогічної практики.

Формування цілей статті. Метою статті є здійснення аналізу особливостей організації та змісту педагогічної практики з додатковою спеціалізацією „Вихователь логопедичних груп” на прикладі роботи факультету дошкільної освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії шляхом виявлення позитивних тенденцій реалізації змісту навчального плану.

Виклад основного матеріалу. Практика з додаткової спеціалізації „Вихователь логопедичних груп” посідає в процесі підготовки вихователів логопедичних груп істотне місце: вона стає одним з найважливіших етапів у навчанні, засобом відточування професійних і загальнолюдських якостей, необхідних для роботи педагога – вихователя логопедичних груп. У процесі практики студенти ознайомлюються з організацією логопедичної допомоги в умовах дошкільного навчального закладу. Даний вид практики дає студентам можливість опанувати необхідними вміннями і навичками діагностики, корекції, профілактики мовленнєвих порушень, вміннями спілкування з дітьми, колегами, адміністрацією, батьками, входити з ними в контакт, переборюючи психологічний бар’єр.

Логопедична практика пов’язана з комплексом психолого-педагогічних, діагностичних і спеціальних корекційних дисциплін. Під час цієї практики студенти закріплюють знання з теоретичних основ предметів „Основи логопедії”, „Клінічні основи дефектології”, „Психологія мовлення”, „Логопедична ритміка”. Проте вищезгаданими вміннями не можливо опанувати тільки в системі теоретичної підготовки навіть у процесі ділової та рольової гри. Тільки безпосередня робота студентів з дітьми, що мають вади мовлення, дає можливість правильно визначити порушення, уточнити його структуру, етіологію (причини), патогенез (виникнення й розвиток патологічних процесів, що лежать в основі порушення) і вибрати найбільш оптимальну, адекватну корекційну методику з урахуванням резервних, компенсаторних можливостей кожної дитини.

Метою практики з додаткової спеціалізації є формування професійних умінь і особистісних якостей майбутнього педагога – вихо-

вателя логопедичної групи, і на їх основі оволодіння різними видами професійної діяльності. А також надання допомоги молодому фахівцю адаптуватися до робочого місця, стимулювання готовності використання теоретичних знань, навичок і умінь на практиці – в діагностиці і корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку.

Логопедична практика передбачає вирішення наступних завдань:

- ознайомлення студентів із необхідними умовами діяльності, із предметно-просторовим середовищем, що стимулює мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку, зі специфікою обладнання логопедичного кабінету і мовних куточків у групах закладу;

- опанування навичками спілкування і корекційно-профілактичної роботи з дітьми, що мають мовленнєві порушення, колегами, адміністрацією, батьками;

- адаптація до робочого місця, корекційно-розвиваючої діяльності вихователя логопедичної групи, опанування практичними навичками диференціальної діагностики і корекції порушень мовлення (дислалії, дизартрії, ринології, фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення, загального недорозвитку мовлення);

- опанування навичками планування індивідуальної роботи з урахуванням інтегрованих зв'язків і компенсаторних можливостей дітей-логопатів дошкільного віку, ведення документації;

- формування потреби в педагогічній самоосвіті, виховання інтересу й любові до професії;

- вироблення творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності;

- формування професійних та морально-етичних якостей особистості як необхідних складових майбутньої професійної діяльності.

У процесі педагогічної практики в логопедичних групах студенти повинні сформувати такі уміння і навички:

- вміти обстежувати мовленнєвий апарат та фонематичний слух у дітей дошкільного віку;

- проводити обстеження мовлення дітей: звуковимова, словник, граматики, зв'язне мовлення;

- проводити індивідуальну роботу з дітьми-логопатами;

- проводити групові корекційні заняття, дидактичні та інші ігри для закріплення правильної звуковимови, формування граматично правильного мовлення;

- підбирати та виготовляти наочний матеріал для проведення логопедичних занять;

- спостерігати та проводити загальний аналіз занять (виявляти їх структуру, мету, методи і прийоми роботи та ін.);

- проводити роботу з батьками дітей-логопатів.

Практика з додаткової спеціалізації має проходити в активній формі, лише перше знайомство практикантів з дошкільним навчальним закладом відбувається у формі спостереження за діяльністю вихователя логопедичної групи та вчителя-логопеда, а також вивчення навчально-методичної документації та матеріально-технічної бази закладу.

Студенти четвертого курсу з додаткової спеціалізації проходять такі види практики: практика з додаткової спеціалізації „Вихователь логопедичних груп” (на неї виділено 32 год. у сьомому семестрі) та переддипломна педагогічна практика з додаткової спеціалізації „Вихователь логопедичних груп” (30 год. у восьмому семестрі).

Перед кожним видом практики проводиться настановча конференція, на якій студенти детально ознайомлюються з завданнями, змістом практики, вимогами до оформлення документації. Обов'язковою умовою допуску до практики є інструктаж студентів з техніки безпеки та охорони власного життя і здоров'я, та здоров'я дітей дошкільного віку.

Базами практики виступають дошкільні навчальні заклади м. Хмельницького, де створені належні умови, є достатнє методичне забезпечення організації корекційної логопедичної роботи. До керівництва практикою на базах залучають досвідчених вихователів логопедичних груп та логопедів, які мають фахову освіту й педагогічний досвід.

Завданням педагогічної практики з додаткової спеціалізації „Вихователь логопедичних груп”, яка проходить у сьомому семестрі, є адаптація студентів до роботи в умовах логопедичної групи; встановлення контактів, подолання психологічного бар'єру в спілкуванні з вчителем-логопедом, вихователями, батьками та дітьми-логопатами;

актуалізація знань з основ логопедії, клінічних основ дефектології, психології мовлення, одержаних у процесі теоретичної підготовки та шляхом самоосвіти; оволодіння навичками спостереження, методами збору та аналізу матеріалу. Практиканти знайомляться з методичною та матеріально-технічною базою групи, логопедичного кабінету, з документацією, яку ведуть вихователь та логопед; вчаться спостерігати та проводити загальний аналіз занять; здійснювати обстеження мовлення дітей дошкільного віку, самостійно проводити індивідуальну та групову корекційну роботу з дітьми з вадами мовлення.

Переддипломна педагогічна практика з додаткової спеціалізації, яка проходить у восьмому семестрі, є завершальним етапом практичної підготовки студентів, і виявляє рівень та якість їхніх професійних знань, умінь та навичок. Цей вид практики організовується в базових дошкільних навчальних закладах а також у дошкільних навчальних закладах з можливим подальшим працевлаштуванням. У процесі даного виду практики студенти повністю виконують обов'язки вихователя логопедичної групи дітей дошкільного віку, оволодівають навичками відбору мовного матеріалу, підбором оптимальних форм його реалізації, навичками планування, ведення документації, роботи з батьками, складання звіту про виконану роботу.

Студенти працюють відповідно до розкладу дошкільного навчального закладу, проводять групову та індивідуальну роботу з дітьми; забезпечують виконання корекційно-розвивальної роботи відповідно до діагнозу та працюють за складеним індивідуальним планом корекційно-виховної роботи: проводять артикуляційну, дихальну, мімічну, пальчикову гімнастику; здійснюють автоматизацію та диференціацію звуків у мовленні дітей; співпрацюють з вчителями-логопедами; організовують роботу із батьками.

Після закінчення переддипломної практики проводиться підсумкова студентська науково-практична конференція, на яку запрошуються вихователі, методисти, логопеди, завідувачі базових дошкільних навчальних закладів. Оформляється виставка зразків дидактичних посібників та наочного матеріалу, зразкових конспектів занять з наочністю до них, атрибутів для рухливих ігор та ігор-драматизацій. Відгуки про практику студентів та пропозиції до її організації враховуються в по-

дальшому. Диференційоване оцінювання результатів практики відбувається з урахуванням якості виконання завдань практики, самостійності, організованості та дисциплінованості студента, відгуків вихователів логопедичних груп і вчителя логопеда, характеристики, яку заклад пише на студента-практиканта.

Висновки. Отже, практика дає студентам можливість усвідомити, які знання, уміння та навички слід одержати як лекцій, так і шляхом самоосвіти, а які – у процесі активного спілкування з досвідченими педагогами закладу, дітьми-логопатами та їхніми батьками. Успіх педагогічної практики значною мірою залежить і від вибору базової установи, оптимальної реалізації найдосконаліших методів і прийомів роботи в конкретних умовах, методичного рівня й майстерності викладачів-керівників практики, вихователів логопедичних груп та логопедів, адже саме вони особистим прикладом активізують творчу самостійність студентів у виконанні завдань практики, допомагають формуванню сумлінного ставлення до роботи, відповідальності, цілеспрямованості. Саме ці фактори багато в чому визначають професійну придатність майбутнього спеціаліста.

Аналізуючи особливості організації та змісту педагогічної практики з додаткової спеціалізації, ми бачимо перспективу в підготовці студентів із спеціалізації „Вихователь логопедичних груп”, що працюватимуть в умовах інклюзивної освіти, у реаліях будь-якого дошкільного закладу, де у групах одночасно виховуються діти з типовим та нетиповим психофізичним розвитком.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сипченко В.І. Педагогічна практика у початкових класах: Навчальний посібник / В.І. Сипченко. – Слов'янськ, 2008. – 107 с.
2. Фурман О.В. Педагогічна практика з додаткової спеціалізації. Методичні рекомендації / О.В. Фурман. – Хмельницький: В-во ХГПА, 2011. – 30 с.

УДК 371,134,,312”(045)

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ
КРИЗЬ ПРИЗМУ СУЧАСНОСТІ**

Севастьянова О.М.

Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова

У статті здійснюється спроба аналізу відповідності сучасного стану професійної підготовки педагогів основним концептуальним засадам її розвитку. Зокрема, акцентується увага на основних модернізаційних змінах у підготовці педагогів, концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти, які визначають напрями розвитку професійної освіти педагогів. Вказується на ключових проблемах, які постають у процесі здійснення фахової підготовки вчителів.

Ключові слова: професійна підготовка педагогів, нова парадигма освіти, концептуальні засади підготовки педагогічних кадрів.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ
ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СОВРЕМЕННОСТИ**

Севастьянова Е.М.

В статье анализируется современное состояние профессиональной подготовки педагогов в соответствии с основными концептуальными принципами ее развития. Акцентируется внимание на модернизационных изменениях в подготовке педагогов, которые определяют направления развития профессионального образования учителей.

Ключевые слова: профессиональная подготовка педагогов, новая парадигма образования, концептуальные основы подготовки педагогических кадров.

PROFFESIONAL TEACHER'S TRAINING EDUCATION IN UKRAINE THROUGH THE PRISM OF CONTEMPORANEITY

Sevastianova O.M.

The analysis of the professional teacher's training in accordance with the conceptual basis of its development is stated in the article. It is accented the basic modern changes in the teacher's training, conceptual basis of development of pedagogical education which determine the directions of professional teacher's training. The key problems which appear in the process of teacher's training are specified in the article.

Key words: teacher's training education, new educational paradigm, conceptual basis of teacher's training.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Кожна нова доба зумовлена кризою попередньої і передбачає переосмислення цінностей, ідеалів відповідно до нових вимог. Ці зміни відображаються в усіх сферах суспільного буття людини, в тому числі і в освіті. Перехід людства у своєму розвитку до суспільства нового типу – інформаційного суспільства – поставив під сумнів старі пріоритети і визначив ряд проблем, які сьогодні потребують розв'язання.

Епоха постмодерну загальновизнана як епоха радикальних перетворень, концептуальних інновацій, ключовим принципом якої, на думку Ж.Дерріди, є реконструкція ідеалів і цінностей модернізму. Проте будь-яка руйнація завжди стає причиною появи чогось нового, в тому числі і в царині освіти. Тому, на нашу думку, варто зосередитись не на трансформації, руйнації цінностей доби модернізму, а на переосмисленні його ідеалів, наповненні їх новим змістом, на поєднанні раціональності та ірраціональності в освіті.

Однією із сфер, яка зазнає істотних змін в умовах епохи постмодерну, є освіта як важлива соціокультурна детермінанта. Узагальнюючи культурний досвід людства, володіючи значним аксіологічним потенціалом, вона покликана проектувати альтернативи розвитку суспільства, детермінувати основні пріоритети як всередині освітніх систем, так і в інших сферах людського буття.

Випереджаючий характер освіти засвідчує першочергову необхідність її постійної модернізації, зміни відповідно до викликів суспільства.

Саме це питання стало предметом ґрунтовного вивчення та аналізу вітчизняних дослідників.

Метою статті є проаналізувати розвиток сучасної педагогічної освіти відповідно до основних напрямів її модернізації, визначених державними документами в галузі освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема модернізації педагогічної освіти стала предметом великої кількості наукових досліджень. Зокрема, детально, аргументовано і системно цю тему досліджують В.П. Андрущенко, В.П. Бех, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.Ю. Ковальчук, В.О. Кудін, І.П. Підласий, В.Г. Скотний та інші.

Дослідженню методологічних засад сучасних філософських концепцій освіти присвячені праці В. Гайденко, В. Кизими, І. Предборської, О. Тимошенко.

Будь-які зміни характеризуються взаємозумовленістю, філософським підґрунтям і повинні мати чітко визначену мету, вектор та прогнозовані результати. Саме тому так важливо визначитись із світоглядно-методологічними засадами модернізації педагогічної освіти, оскільки це задає напрям розвитку.

Значна кількість документів державного та світового рівнів, які регламентують реформування, розвиток, модернізацію, трансформацію освіти, свідчать про актуальність даної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освіта є системою, що постійно розвивається відповідно до вимог і запитів суспільства. Однак ці зміни не можуть носити хаотичний характер, а повинні підпорядковуватись єдиній меті та базуватись на концептуальних засадах, що детермінують основні напрями її розвитку.

Як зазначає І.М. Предборська, класична парадигма освіти, що сформувалась під впливом певних філософських і педагогічних ідей, які були сформульовані в кінці XVIII – початку XIX ст. Я.А. Коменським, Й.Г. Песталощі, Й. Гербартом, А. Дістервегом, Дж. Дьєю та іншими мислителями, сьогодні практично вичерпала себе і не завжди відпові-

дає вимогам сучасного суспільства. Криза класичної парадигми освіти зумовлена рядом причин:

1) вона зорієнтована на репродуктивне знання, що виявляється у невідповідності освітнього процесу новій картині світу та стилю життя;

2) її сциентистський, раціонально-знаннєвий, технократичний характер суперечить потребам гуманізації знання в сучасному суспільстві;

3) ідея про універсальність європейських цінностей та форм життя, що є однією із провідних засад класичної парадигми освіти, зазнала краху під впливом глобалізації комунікативної практики людства;

4) пошук нових моделей освіти зумовлений необхідністю розробки механізмів адаптації людини до мінливого світу [5, с. 23].

З точки зору педагогіки розуміння як процес дає уявлення про світ з позиції практичного оволодіння смыслом буття, який знаходиться поза межами життя самої людини. Саме цим зумовлена сьогодні прагматизація навчання як одне із пріоритетних завдань освіти: навчити людину інтерпретувати буття. „Змістом сучасного освітнього процесу в цілому повинен стати перехід від школи „знання задля знання” до життєцентричної школи (знання задля успіху), від школи знання до школи розуміння” [4, с. 2-6].

Сутність модернізації системи освіти полягає у переході до нової освітньої парадигми. Центром цієї парадигми, як зазначає, В.П. Андрущенко, є освіта, яка розвивається як відповідь на виклики цивілізації і одночасно як відповідь на потреби людини знайти своє місце і можливості самореалізації у новому глобальному просторі. Освіта, її організація, напрями розвитку, зміст і навчальні технології знаходяться в епіцентрі дискусій, що розгорнулись нині в світовому інтелектуальному середовищі [2, с. 5-17].

Нова парадигма продукує нові ідеї в сучасній освіті, які мають бути трансльовані педагогікою в освітню практику: ідеї діалогу, співпраці, співтворчості, колективної дії, поваги до особистості, потреби розуміння іншої позиції; ідеї само становлення, саморозвитку, ідея оптимального зіставлення світоглядної та практичної спрямованості освітнього процесу; ідея взаємозв'язку та взаємозумовленості пізнавальних потреб, інтересів, активності зі змістом освіти і структурами діяльнос-

ті викладачів і студентів. Сучасний педагог повинен бути готовим до реалізації цих ідей у практиці своєї роботи, але це бути неможливим, якщо процес його підготовки базуватиметься на докорінно інших концептуальних засадах. Саме тому важливо, на нашу думку, внести зміни й у професійну підготовку педагогічних кадрів.

Так, серед основних державних документів, які визначають вектор підготовки педагогічних кадрів, важливе місце посідають Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, прийняті у 2004 році. Зокрема, у цьому документі зазначається, що метою розвитку педагогічної освіти є „створення такої системи педагогічної освіти, яка на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечує формування педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а також потребу бути конкурентоспроможними на ринку праці” [3].

Так, за цей період відбулися значні зміни у системі педагогічної освіти, які, на жаль, були непостійними та епізодичними. Зокрема, велика кількість директивних документів, які зумовлювали деякі коливання у сфері освіти носили суперечливий характер.

Вивчення роботи сучасних загальноосвітніх закладів дає змогу констатувати факт декларативної гуманізації та демократизації навчання, оскільки ні педагоги, ні учні не відчують сьогодні можливості вільного вибору, реалізації особистісних потреб та інтересів. Натомість рівень бюрократизму значно зріс, що аж ніяк не сприяє олюдненню освіти, посиленню її гуманістичної спрямованості.

Пріоритетність реалізації освітньої політики як важливої функції держави мала б стати одним із основних завдань сучасного педагога, однак державницька політика в галузі освіти та її фінансування свідчить про досить низьку зацікавленість держави у її розвитку.

Звичайно, з приводу можливостей для реалізації та самореалізації потреб особистості варто зазначити, що наявність варіативної складової у навчальних планах хоча б теоретично розв’язує проблему. Проте, да-

леко не завжди вибір варіативних предметів відповідає потребам учнів, а швидше зумовлюється можливостями та матеріально-технічною базою освітнього закладу.

За останні роки навчальні плани підготовки педагогів зазнали значних змін, зокрема, змінилося змістове наповнення циклу професійно-педагогічної підготовки, посилилась гуманітарна складова, проте важко констатувати факт відповідності змісту навчальних дисциплін вимогам інформаційно-технологічного суспільства та змінам, що відбуваються у соціально-економічній, духовній та гуманітарній сфері. Введення мультимедійних навчальних технологій, а також створення нового покоління дидактичних засобів – електронних підручників, посібників, навчальних комплексів – носить поодинокий і радше декларативний характер. На нашу думку, ідея використання інноваційних комп'ютерних технологій покликана забезпечити відповідність підготовки педагога запитам суспільства, його пристосування до інформаційного суспільства, але аж ніяк не заміну викладача електронним підручником, оскільки мова йде про виховання людини людиною, про гуманізацію навчання та людиновимірність інноваційних освітніх процесів. Саме тому комп'ютерні технології мають бути своєрідним технічним доповненням людської сутності.

Ще одним із завдань, визначених вищезгаданим державним документом, є запровадження двоциклової підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра і магістра. Сьогодні написана велика кількість праць, проведено багато досліджень, констатовано основні проблеми входження України у європейський освітній простір та спроектовано шляхи їх вирішення. Однак вже кілька років поспіль однією із нагальних проблем є невідповідність вітчизняної та європейської схеми підготовки фахівців.

Двоциклова підготовка педагогічних працівників є запланованою, необхідною, але недостатньо врегульованою на державному рівні. Отримавши диплом магістра випускник педагогічного закладу фактично не відчуває ніяких переваг порівняно зі спеціалістом, що само собою нівелює цінність отриманого документа.

Зрозуміло, що будь-яка зміна потребує детального продумування і зумовлює руйнування усталених зразків, тому й перехід на двоцикло-

ву підготовку відбувається зі значними труднощами. Проте, на нашу думку, полегшити цей процес можна було б уніфікацією вимог та схем підготовки усіх вищих педагогічних навчальних закладів України на державному рівні.

Разом з тим, варто відповідально поставитись до відбору молоді, яка буде опанувати педагогічну професію. Вступні кампанії останніх років внесли значний дисбаланс і унеможливили якісний відбір абітурієнтів на педагогічні спеціальності. Адже педагогічна професія, як і будь-яка інша, ставить специфічні вимоги до особистості вчителя, що практично неможливо діагностувати під час складання абітурієнтом вступних іспитів з української мови чи математики, чи за результатами зовнішнього незалежного оцінювання. Однак питання проведення співбесід, психологічного тестування та діагностування абітурієнтів щодо виявлення педагогічних здібностей залишається нерозробленим.

Ще більше питань виникає із розширенням цільового прийому та підготовки вчителів на основі договорів. Щороку навчальні заклади подають інформацію про кількість абітурієнтів із цільовими направленнями, підписують із випускниками угоди про подальше працевлаштування за спеціальністю, однак після закінчення вузу проблема працевлаштування залишається невирішеною, оскільки кількість випускників значно перевищує державне замовлення і водночас знижує престижність професії.

Висновки. Таким чином, проведене у статті дослідження реалізації ряду теоретичних положень державних нормативно-правових актів у галузі освіти не претендує на вичерпне вивчення проблеми, проте дає змогу зробити ряд висновків та узагальнень. По-перше, слід посилити роботу із законодавчого регулювання концептуальних засад підготовки педагогічних кадрів. По-друге, варто активізувати роботу з їх впровадження в практику роботи вузів. По-третє, слід враховувати суспільний характер, соціальну зумовленість та значимість модернізації педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Умови та напрями інноваційного розвитку освіти // Вища освіта України. – 2009. – № 3. – С. 5- 13.
2. Андрущенко В. Філософія освіти ХХІ століття: пошук пріоритетів // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 5-17.
3. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір: Затверджено наказом МОН № 998 від 31.12.2004 р.
4. Саух П. Чого бракує нашій освіті? / П. Саух // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 2-6.
5. Філософські абрисы сучасної освіти: Монографія / Авт.кол.: Предборська І., Вишинська Г., Гайденок В., Гамрецька Г. Та ін.; За заг.ред. І. Предборської. – Суми: ВТД „Університетська книга”, 2006. – 226 с.

УДК 81'243:371.672+373.3 (045)

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ РОЗДАВАЛЬНИХ ДОДАТКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Скальська О.В.

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ РОЗДАВАЛЬНИХ ДОДАТКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Скальська О.В.

У статті обґрунтовується методика використання роздавальних додаткових навчальних матеріалів на уроках іноземної мови у початковій школі, яка передбачає виконання вчителем комплексу послідовних дій, що створює умови для ефективної організації освітнього процесу.

Ключові слова: роздавальні додаткові навчальні матеріали, диференціація навчального процесу, індивідуалізація навчального процесу, методика використання навчальних матеріалів.

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗДАТОЧНЫХ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Скальская О.В.

В статье обосновывается методика использования раздаточных дополнительных учебных материалов на уроках иностранного языка в начальной школе, которая предусматривает соблюдение учителем комплекса последовательных действий, что создают условия для эффективной организации процесса образования.

Ключевые слова: раздаточные дополнительные учебные материалы, дифференциация учебного процесса, индивидуализация учебного процесса, методика использования учебных материалов.

METHODS OF USING OF DISTRIBUTING ADDITIONAL EDUCATIONAL MATERIALS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN PRIMARY SCHOOL

Skal's'ka O.V.

Methods of Using of Distributing Additional Educational Materials in the Process of Foreign Language Teaching in Primary School is described in this article. The accent is made on the effectiveness of educational process.

Key words: distributing additional educational materials, differentiation of educational process, individualization of educational process, methods of using of educational materials.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Одним із важливих кроків у модернізації системи іншомовної освіти в Україні стало навчання іноземної мови у початковій школі. У зв'язку з цим виникла необхідність перегляду і уточнення окремих усталених поглядів на методику та засоби навчання шкільного предмета "Іноземні мови". А відтак, пошук і добір таких із них, які б враховували психолого-фізіологічні та індивідуальні особливості учнів, сприяли ефективному оволодінню ними іншомовною мовленнєвою діяльністю, створювали умови для поетапної диференці-

ації та індивідуалізації навчання, забезпечуючи тим самим реалізацію особистісно орієнтованого підходу до навчання як одного з основних принципів дидактики. Одними з таких засобів навчання є роздавальні додаткові навчальні матеріали.

Як свідчить власний педагогічний досвід, використання вчителями роздавальних додаткових навчальних матеріалів на уроках іноземної мови у початковій школі є, зазвичай, безсистемним, що часто призводить до зниження результативності уроку. Аналіз наших спостережень дозволив виявити ряд причин такої організації освітнього процесу. Найбільш типовими серед них є: недостатньо високий рівень теоретико-методичної підготовленості вчителів з проблеми організації диференційованого та індивідуалізованого навчання засобами роздавальних додаткових навчальних матеріалів; епізодичне використання деяких засобів; недотримання вчителями послідовності дій під час застосування роздавальних додаткових навчальних матеріалів; непродуктивне використання часу уроку тощо. Саме тому увагу слід звернути на підготовку майбутніх учителів у вищій школі.

Аналіз досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблема використання засобів навчання іноземних мов та навчальних матеріалів, зокрема, висвітлена у доробках вітчизняних і зарубіжних учених таких як П.К. Бабінська, В.А. Бухбіндер, І. М. Верещагіна, С.А. Гембарук, М.Я. Дем'яненко, С.П. Золотницька, В.Г. Куліш, Є.О. Маслико, Р.К. Міньяр-Белоручев, С.Ю. Ніколаєва, Д.В. Ольшанський, Є.С. Полат, В.Г. Редько, Г.В. Рогова та ін. Водночас теоретичний аналіз дидактичної і методичної літератури засвідчив, що у своїх працях дослідники акцентують увагу на створенні класифікації засобів навчання іноземних мов, описують дидактичні особливості навчальних матеріалів, наводять приклади їх використання.

Мета статті – описати методику використання майбутніми вчителями роздавальних додаткових навчальних матеріалів на уроках іноземної мови у початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. На основі розробленої нами моделі іншомовної діяльності учнів з використанням роздавальних додаткових

навчальних матеріалів на уроках іноземної мови у початковій школі, створено комплекс послідовних дій учителя, що передбачає ефективну організацію освітнього процесу [6, с. 107-112].

Крок перший – діагностика психолого-фізіологічних та індивідуальних особливостей кожного учня, що здійснюється шляхом педагогічного спостереження. Водночас зауважимо, що аналіз наукової літератури дозволив об'єднати існуючі психолого-фізіологічні та індивідуальні особливості учнів у три категорії: відносно стійкі, мінливі особливості (що змінюються з віком) та відмінності у навчанні [2, с. 12-13; 3, с. 29; 4, с. 32-35].

Так, серед відносно стійких, пов'язаних зі спадковістю особливостей учнів, найбільш вивченими є фізіологічні. Відповідно до типу нервової системи розрізняють дітей зі слабкою та сильною нервовою системою. Обов'язковою умовою ефективної роботи з учнями, у яких домінує сильний тип нервової системи є урізноманітнення діяльності, використання завдань різного типу, рівня складності, з елементами творчого пошуку тощо. Індивідуальний підхід до школярів зі слабким типом нервової системи передбачає врахування вчителем їхньої потреби у додатковому часі на підготовку.

Відповідно до швидкості протікання процесів збудження і гальмування розрізняють рухливих, що потребують постійного контролю з боку вчителя через свою непосидючість, незібраність, не зосередженість) та інертних школярів, у більшості яких переважає слабкий тип нервової системи.

Аналіз психофізіологічних якостей функціональних процесів учнів включає характеристику рівня навчальних можливостей, інтелектуального розвитку та відхилення від норм у пізнавальній, емоційній і волевій сферах. Так, відповідно до навчальних можливостей школярів, виділяють: учні з високими навчальними можливостями (швидко засвоюють навчальний матеріал, з великим інтересом самостійно працюють над різними джерелами знань, потребують завдань підвищеної складності); учні з достатньо високими навчальними можливостями (володіють навичками самостійної роботи, працюють у швидкому темпі, потребують періодичного контролю вчителем їхньої навчальної діяльності); учні з середніми навчальними можливостями (потребу-

ють постійної допомоги і контролю їхньої діяльності з боку вчителя, оскільки високі здібності до навчання гальмуються низькою навчальною працездатністю); учні з низькими навчальними можливостями і повільним темпом засвоєння знань (не володіють операціями аналізу, синтезу, узагальнення, виділення головного тощо, а, отже, не можуть працювати без допомоги учителя).

Основними критеріями визначення рівня інтелектуального розвитку кожного учня є наявність стійкого інтересу до навчання та свідомості засвоєння навчального матеріалу. Звідси, учні з високим інтелектуальним рівнем розвитку легко засвоюють програмовий матеріал і свідомо його запам'ятовують, працюють швидко і самостійно, володіють навичками аналізу та синтезу. Таким школярам слід працювати із завданнями творчого характеру з елементами дослідництва. Учні з достатнім загальним рівнем розумового розвитку володіють стійким інтересом до знань. Проте через нестійку увагу, невміння зосереджуватися, довго тримати в пам'яті новий матеріал навчаються, зазвичай, нижче своїх можливостей. Отже, школярів цієї групи слід привчати до тривалих трудових зусиль. Учні з низьким рівнем розумового розвитку швидко втомлюються, мають нестійку увагу, низький рівень логічного мислення, програмовий матеріал засвоюють повільно та поверхово. З такою групою дітей необхідно працювати безпосередньо на уроці, привчаючи їх до самостійної роботи, застосовуючи всі методи заохочення, стимулювання, долати недоліки мислення, розвивати мовлення [1, с. 9-10].

Наступним критерієм визначення психофізіологічних якостей функціональних процесів учнів є можливі відхилення від норм у пізнавальній, емоційній та вольовій сферах, що спричиняє виникнення труднощів у навчанні. Останні можуть бути зумовлені дисфункцією окремих систем мозку (труднощі в інтелектуальній сфері діяльності), інфантилізмом (затримка темпу формування емоційно-вольової сфери), недостатнім розвитком просторових уявлень, рухових умінь, порушенням функцій пам'яті, дисграфією (складності, пов'язані з формуванням навичок письма), дислексією (складності, пов'язані з формуванням навичок читання), недостатнім загальним розвитком [3, с. 6-11].

До категорії мінливих особливостей учнів належать сфери інтересів, мотиви навчальної діяльності, рівень розвитку пізнавальних процесів. Проведене нами діагностувальне дослідження дозволило уточнити домінуючі сфери інтересів сучасних молодших школярів (спілкування з друзями, читання художньої літератури, малювання, перегляд телевізійних програм, слухання музики, гра у комп'ютерні ігри тощо) та мотиви навчальної діяльності (широкий пізнавальний мотив, мотив отримання позитивних оцінок, соціальний статус в колективі, отримання суспільно-значущої професії), які і є основними критеріями розподілу учнів в умовні групи з метою подальшої диференціації та індивідуалізації навчання.

Щодо рівня розвитку пізнавальних процесів молодших школярів, цей віковий період характеризується: слабо диференційованим сприйманням (школярі цієї вікової категорії неправильно ідентифікують літери або слова, що сприймаються ними на слух, роблять помилки в їх правописі, не вміють виділяти головне, істотне); наочно-образним характером пам'яті (навчальна інформація повинна бути цікавою для учнів цієї вікової категорії, доступною, осмисленою для її "буквального" відтворення молодшими школярами); конкретно-образним, наочно-дійовим мисленням (визначає необхідність чіткої організації подачі матеріалу безпосередньо через досвід, зіставлятися зі змістом окремих частин або питань навчальної інформації, засвоєної раніше); домінуванням мимовільної уваги (її стійкість залежить від значущості, важливості, доступності, посиленості, яскравості, образності, незвичайності, цікавості навчального матеріалу) та творчої уяви (передбачає залучення особистості до творчого процесу)

Основними критеріями визначення відмінностей у навчанні учнів є ступінь їхньої працьовитості, ступінь старанності та ступінь відповідальності.

Крок другий – визначення загального рівня сформованості компетенцій учнів відповідно до опанованого ними навчального матеріалу. З цією метою доцільним є використання фронтальної форми роботи, яка є підґрунтям подальшої диференціації та індивідуалізації іншомовної мовленнєвої діяльності, моделювання структури змісту нав-

чального матеріалу (можливе скорочення, розширення, спрощення, дозування, градація тощо).

Крок третій – формування груп і підгруп учнів відповідно до їхніх подібних типових особливостей і залежно від найближчих перспектив навчання, сфер інтересів, мотивів навчальної діяльності з метою виконання учнями диференційованих завдань у групах під керівництвом учителя. На цьому етапі застосовуються роздавальні додаткові навчальні матеріали, зміст яких диференціюється за ступенем самостійності (дозування кількості інформації однакової складності відповідно до подібних особливостей суб'єктів учіння окремої групи (підгрупи), що дозволяє учням сприймати повний об'єм знань, передбачений навчальною програмою.

Зміст диференційованих вправ і завдань повинен базуватися на характеристичності основних типологічних груп школярів відповідно до їхніх навчальних можливостей, структуруючись на 4 варіанти їх виконання: для учнів з високими, достатньо високими, середніми та низькими навчальними можливостями. Зауважимо, що такий поділ на варіанти співпадає також із визначеними рівнями навчальних досягнень учнів: початковий, середній, достатній та високий, за якими і здійснюється оцінювання у загальноосвітніх школах.

Крок четвертий – організація самостійної (індивідуалізованої) форми роботи учнів, що передбачає використання вчителями індивідуалізованих роздавальних додаткових навчальних матеріалів, які повинні містити диференційовані завдання, спрямовані на врахування індивідуальних особливостей та потенційних можливостей кожного суб'єкта учіння. Учні самостійно виконують запропоновані індивідуалізовані завдання. Такий вид самостійної роботи передбачає систематизацію, узагальнення, вдосконалення, автоматизацію знань, навичок і вмінь учнів та є показником рівня оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю кожним учнем окремо.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок із напрямку. Підсумовуючи усе сказане вище, варто зауважити, що дотримання майбутніми вчителями описаної послідовності дій під час використання роздавальних додаткових навчальних матеріалів на уроках іноземної мови у початковій школі створює умови для ефективної

організації освітнього процесу та підвищення результативності навчальних досягнень учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акимов М.К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход / М.К. Акимов, В.Т. Козлова. – М. : Знание, 1992. – 80 с. – (Новое в жизни, науке и технике “Педагогика и психология” ; № 3).
2. Актуальные проблемы дифференцированного обучения / [И.А. Ананич, А.Б. Василевский, В.И. Водейко и др.] ; под ред. Л.Н. Рожиной. – Минск: Народная асвета, 1992. – 191 с.
3. Алиев Н.Н. Выбор особенностей учащихся при дифференцированном обучении иностранному языку / Н.Н. Алиев // Иностранные языки в школе. – 1992. – № 5–6. – С. 28-30, 91.
4. Кузовлев В.П. Методическая характеристика класса как средство индивидуализации процесса обучения иноязычному общению / В.П. Кузовлев // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 1. – С. 31-38.
5. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : [підручник / кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
6. Скальська О.В. Дидактичні умови добору і використання навчальних матеріалів на уроках іноземної мови у початковій школі : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.09 / Скальська Ольга Василівна. – К., 2009. – 239 с.

УДК 378.172

**ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЇХ РОЛЬ У ПРОЦЕСІ
ПРАКТИЧНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ
ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Соболева С.М.

*Харківський інститут фінансів Українського державного
університету фінансів та міжнародної торгівлі*

**ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЇХ РОЛЬ У ПРОЦЕСІ ПРАКТИЧНО-
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Соболева С. М.

У статті розглядаються особливості застосування проектних технологій у процесі практично-професійної підготовки та визначається їх роль у формуванні професійних якостей, знань, умінь та навичок студентів.

Ключові слова: практично-професійна підготовка, проектні технології, навчальний проект, професійна діяльність, професійні якості.

**ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИХ РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ
ПРАКТИЧЕСКО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Соболева С. М.

В статье рассматриваются особенности использования проектных технологий в процессе практическо-профессиональной подготовки студентов и определяются их роль в формировании профессиональных качеств, знаний, умений и навыков студентов.

Ключевые слова: практическо-профессиональная подготовка, проектные технологии, учебный проект, профессиональная деятельность, профессиональные качества.

PROJECTIVE TECHNOLOGIES AND THEIR ROLE IN THE PROCESS OF PRACTICAL - PROFESSIONAL TRAINING STUDENTS OF ECONOMICS

Soboleva S. M.

The article considers the peculiarities of use of projective technologies in the process of practical-professional training of students and their role in the formation of professional the qualities, knowledge and skills.

Key words: practical-professional training, projective technologies, training project, professional activity, professional qualities.

Постановка проблеми. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти України головним завданням вищої школи є професійна підготовка студентів, формування фахівців із вищою освітою, здатних до творчості, прийняття оптимальних рішень, таких, що володіють навичками самоосвіти й самовиховання, уміють узгоджувати свої дії з діями інших учасників спільної діяльності.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства, що знаходиться під впливом потужних глобалізаційних процесів, усе більшої актуальності набуває проблема **підготовки компетентного, конкурентоспроможного фахівця, який здатний вирішувати професійні завдання в складних економічних, екологічних і соціокультурних умовах.** Це вимагає від вищих навчальних закладів пошуку оптимальних та ефективних рішень сучасних освітніх завдань, ретельного аналізу новітніх та адаптації до сучасних вимог традиційних форм і методів навчання, розробки й запровадження освітніх інновацій. Проблема удосконалення та підвищення рівня практично-професійної підготовки студентів, зокрема економічних спеціальностей, потребує впровадження в навчально-виховний процес інноваційних навчальних технологій, серед яких заслуговує на увагу проектна технологія.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз наукової педагогічної літератури свідчить, що дослідженню проблем практично-професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах приділялася велика увага, зокрема: теоретичним і методологічним основам професійної освіти (А.М. Алексюк, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало та ін.); особливостям

професійної підготовки фахівців (С.І. Архангельський, І.Я. Лернер, С.Ю. Маринчак та ін.); пошуку нових шляхів та форм організації професійної підготовки молоді (Т.І. Левченко, Л.П. Одерій, Л.М. Романишина та ін.); психолого-педагогічним та дидактичним умовам формування професійної компетентності, організації самостійної роботи, застосування інноваційних педагогічних технологій у професійній підготовці фахівців економічного профілю (С.М. Кустовський, Л.І. Нічуговська, М.Т. Левочко, А.С. Нісімчук, та ін.).

Пріоритетне значення в сучасній педагогічній практиці набувають проектні технології, теоретичні основи застосування та дидактичні можливості яких розкрито в працях Дж. Дьюї, У. Кілпатрика, О.І. Воїнової, Н.Ю. Пахомової, Є.С. Полат та інших вітчизняних та зарубіжних дослідників. Більшість наукових досліджень методу проектів та проектних технологій присвячена їх упровадженню в процес шкільної освіти. Але, на нашу думку, недостатньо повно висвітлено в педагогічній літературі місце проектних технологій у вищій школі, зокрема в практично-професійній підготовці студентів.

Метою статті є визначення та аналіз особливостей застосування проектних технологій у процесі практично-професійної підготовки, їх ролі у формуванні професійних якостей, знань, умінь та навичок майбутніх економістів.

Основний матеріал дослідження. У нашому дослідженні ми виходимо з того, що майбутня професійна діяльність фахівця економічного профілю передбачає високий рівень професійної компетентності, соціальну активність, ініціативність у розв'язанні нетрадиційних завдань, мобільність, спроможність до самоосвіти, цивілізаційну толерантність, постійну готовність до прийняття рішень та відповідальності за них [6].

Будь-якій професійній діяльності людини притаманні загальні особливості, серед яких такі, як: унікальність та непередбачуваність людської діяльності у конкретних умовах; наявність свободи та граничних можливостей, що визначається інтелектом, матеріальними, інформаційними та іншими ресурсами; можливість адаптуватися до змін у навколишньому середовищі; здатність до цілеутворення, що полягає в розвинутій, інтегративній, продуктивній діяльності. Така діяльність

відрізняється від виконавчої, де перед людиною ціль постає ззовні. Ціль продуктивної ж діяльності формується в процесі самої діяльності завдяки активності та ініціативності людини; здатність протистояти руйнівним тенденціям, як внутрішнім, так і зовнішнім [2, с. 51].

У процесі професійної підготовки студентів важливо враховувати, що організація практичної діяльності людини базується на деяких принципах, серед яких російський учений О.М. Новіков виокремлює такі:

- Принципи ієрархічності. Сутність його полягає у здатності фахівця, виходячи із його особистісних якостей, здійснювати діяльність на різних рівнях її ієрархії: на операційному (виконувати лише окремі технологічні операції); на тактичному (здатність виконувати всі операції технологічного процесу, швидко орієнтуватися в змінюваних умовах, планувати дії, розподіляти ролі тощо); на стратегічному (коли, оволодівши операційними та тактичними рівнями, сформувалися і такі особистісні якості як: пізнавальні уміння, творча активність, уміння здійснювати самоаналіз процесу та результатів діяльності, широкий світогляд, комунікативність тощо).

- Принцип цілісності (інтегративності). Сутність його полягає в тому, що людина має потребу самостійно оцінити ситуацію, поповнити знання, об'єктивно визначити мету діяльності, знайти ефективні методи і способи дій, опрацювати їх та удосконалити, досягти мети та отримати необхідний результат.

- Принцип комунікативності (відкритості) виявляється в тому, що будь-яка професійна діяльність пов'язана із спілкуванням, взаємодією та діяльністю інших людей.

- Принцип історичності. Сутність принципу в тому, що практична професійна діяльність людини в колективі завжди базується на попередньо набутому досвіді.

- Принцип необхідного різноманіття свідчить про те, що людина завжди використовує різноманітні способи, засоби та методи практичної діяльності, і їх повинно бути тим більше, чим складнішим є професійне завдання [3, с. 199-212].

У сучасних соціально-економічних умовах більшість професійних завдань, що буде вирішувати майбутній економіст – це проблемні ситуації, які виникають, як правило, несподівано. Вони є частиною

практичної діяльності, а їх вирішення – професійною необхідністю. Тому ефективність підготовки до такої діяльності можна забезпечити, на нашу думку, шляхом упровадження в процес практичної та професійної підготовки студентів проектних технологій.

У контексті нашого дослідження проектну технологію ми розглядаємо як упорядковану сукупність дій, операцій, процедур та методів (дослідницьких, пошукових, проблемних), навчально-пізнавальних прийомів, що зорієнтовані на застосування фактичних знань для набуття нових, забезпечують досягнення результату (створення проекту) в результаті самостійної роботи студентів, яка діагностується та прогнозується в змінюваних умовах навчального процесу.

Проектна технологія передбачає створення навчального проекту. Погоджуючись з точкою зору О.І. Воїнової, проект ми розглядаємо як об'єкт діяльності, що зароджується у свідомості суб'єкта, перетворюється в процесі впливу на нього та оформлюється в певній реальній формі (матеріальній, графічній, знаковій тощо) [1].

Найбільш ефективними типами навчальних проектів, що сприяють формуванню професійних якостей студентів, ми вважаємо: інформаційні; дослідницькі, творчі, ігрові, практично орієнтовані [5].

Проектні технології, у порівнянні з іншими педагогічними технологіями, у процесі професійної підготовки студентів мають великі педагогічні можливості та певні переваги. Головними перевагами вважаються: розвиток пізнавальної активності студентів, більш глибоке засвоєння програмного матеріалу, умінь та навичок самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, узагальнювати та інтегрувати знання, отримані з різних джерел у процесі теоретичного і практичного навчання [4; 5].

Залучення студентів до проектної діяльності сприяє розвитку ініціативи, комунікабельності, творчих та організаторських здібностей; надає можливість самовдосконалення. Використання проектних технологій у процесі навчання розвиває проєктивні уміння та навички, що є необхідними надбаннями особистості в сучасних умовах, коли проєктування використовується в різних галузях життєдіяльності людини та суспільства. Участь студентів у роботі над колективним проектом забезпечує формування не тільки професійних, але й деяких

особистісних якостей, що розвиваються лише під час діяльності та не можуть бути засвоєні вербально. До таких якостей, у першу чергу, належать: здатність усвідомлювати власну відповідальність за вибір; уміння працювати в колективі, нести відповідальність за результати діяльності, аналізувати їх.

Діяльність щодо створення навчальних проектів дозволяє залучати студентів до вирішення актуальних економічних завдань, у яких імітується реальна професійна діяльність економіста. Робота над навчальними проектами сприяє формуванню мотивації до практичної діяльності. Урахування попередньої підготовленості студентів, міждисциплінарних зв'язків забезпечують послідовність у засвоєнні навчального матеріалу та сприяють формуванню професійних знань, умінь та навичок. Створення ситуації успіху під час захисту проекту є потужним стимулом подальшої пізнавальної діяльності студентів та дозволяє розвивати комунікативні здібності студентів.

Висновки. Отже, проведене теоретичне дослідження та практичне застосування проектної технології в процесі викладання навчальних дисциплін професійної та практичної підготовки дозволяє зробити висновки, що робота над навчальними проектами є дидактичним засобом активізації пізнавальної діяльності, розвитку креативності та одночасного формування особистісних і професійних якостей студентів. Включення студентів у процес створення проектів дає їм можливість засвоювати нові способи людської діяльності в соціокультурному та виробничому середовищі. Проектні технології в процесі практично-професійної підготовки дозволяють урахувати індивідуальні здібності студента, розвивати професійні якості, знання, уміння та навички, реалізовувати проблемний, практично спрямований діяльнісний та міждисциплінарний підхід у навчанні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воинова О.И. Проектные технологии обучения общенаучным дисциплинам в системе высшего технического образования / О.И. Воинова : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.И. Воинова. – Московский пед. госуд. ун-т. – Москва, 2008. – 186 с.

2. Волкова В.Н. Основы теории систем и системного анализа / В.Н. Волкова, А.А. Денисов. – Изд. 2-е. – СПб.: СПб. ГТУ, 1999. – 512 с.
3. Новиков А.М. Методология образования / А.М. Новиков. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: «Эгвес», 2006. – 488 с.
4. Олійник П.М. Передові педагогічні технології, дидактично-методичні особливості та можливості їх . Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : [навч. посіб.] / [за ред. С.У. Гончаренка, П.М. Олійника]. – К. : Вища школа, 2003. – 323 с.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / [Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров]; под ред. Е.С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
6. Ярошук Д. Теоретичне обґрунтування професіограми економіста з позицій ділової комунікації / Д. Ярошук // Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития: е-журнал, 2009. – Выпуск № 1.

УДК [371.214.46:004]: 005.22(045)

АНАЛІЗ ПОМИЛОК ПРИ СТВОРЕННІ КОНСПЕКТІВ УРОКІВ КУРСУ «СХОДИНКИ ДО ІНФОРМАТИКИ»

Суховірський О.В.

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

У статті розглянуто найпоширеніші помилки при створенні конспектів уроків з курсу «Сходінки до інформатики». Визначені критерії оцінювання конспектів, представлених на Всеукраїнський конкурс та узагальнено результати їх перевірки.

Ключові слова: інформатика, початкова школа, конспекти уроків, критерії оцінювання.

АНАЛИЗ ОШИБОК ПРИ СОЗДАНИИ КОНСПЕКТОВ УРОКОВ КУРСА «СТУПЕНИ К ИНФОРМАТИКЕ»

Суховирский О.В.

В статье рассмотрены самые распространенные ошибки при создании конспектов уроков по курсу «Ступени к информатике». Указаны критерии оценивания конспектов, представленных на Всеукраинский конкурс и обобщены результаты их проверки.

Ключевые слова: информатика, начальная школа, конспекты уроков, критерии оценивания.

ANALYSIS OF ERRORS WHEN CREATING HANDOUTS OF THE COURSE «STEPS TO COMPUTER SCIENCE»

Sukhovirs'kyi O.V.

The article deals with the ways of the most common mistakes when creating summaries of the lesson from the course «Steps to Computer Science.» Criteria for evaluating summaries offered for All Ukraine are specified, contest and the results of verification are summarized.

Keywords: computer science, primary school, summaries of lessons, evaluation criteria.

Постановка проблеми. Введення в інваріантну частину навчальних планів початкової школи курсу «Сходинок до інформатики» стимулює розвиток методики навчання інформатики та вимагає додаткової підготовки учителів до викладання відповідного предмету. Серед проблем, на які варто звернути увагу в першу чергу, є якість конспектів навчальних занять. Урок з використанням комп'ютерної техніки у початковій школі має низку особливостей, які виокремлюють його серед інших предметів, а це зумовлює певні відмінності у структурі та змісті конспекту.

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми. Вихідні відомості про вимоги до конспектів уроку майбутні учителі отримують при вивченні окремих методик. Наприклад, методики викладання математики у початковій школі [2], української мови в початковій школі [4], природознавства в початковій школі [1] тощо. Проте традиційна

структура уроку при використанні комп'ютерної техніки зазнає певної трансформації. Існує чимало видань, в яких автори пропонують зразки конспектів уроків з інформатики у початковій школі [3], публікуються методичні розробки в мережі Інтернет. На їх прикладі можна помітити появу в структурі уроку етапу використання комп'ютерних програм, збільшення уваги до правил техніки безпеки, фізкультхвилинок та релаксацій. Разом з тим глибокий аналіз помилок, які властиві таким конспектам, не проводився. Достатньо репрезентативне представлення методичних розробок було під час Всеукраїнського конкурсу конспектів з курсу «Сходинки до інформатики». Саме на основі цих матеріалів зроблено узагальнення і висновки про тенденції їх створення та проаналізовано типові помилки.

Мета статті. Проаналізувати найпоширеніші помилки при створенні конспектів уроків з курсу «Сходинки до інформатики» на прикладі методичних розробок, що були подані на Всеукраїнський конкурс.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою узагальнення досвіду учителів-методистів та поширення його серед усіх зацікавлених учасників процесу інформатизації початкової школи видавництвом «Світлич» було проведено Всеукраїнський конкурс на кращу методичну розробку уроків «Сходинки до інформатики». Було представлено 95 методичних розробок з усієї України, що містили конспекти більш ніж 1200 уроків обсягом майже 4000 сторінок. На основі аналізу запропонованих конспектів нами визначено найбільш проблемні місця у їх створенні. Журі, до складу якого входив автор статті, разом з організаторами конкурсу визначило 28 критеріїв, за якими оцінювалися роботи:

1. Відповідність змісту рукопису посібника навчальній програмі з предмета та рівню його вивчення.
2. Архітектоніка уроку (чіткість і конкретність формулювання мети, завдань уроку; відповідність назв розділів конспекту уроку їх змісту; педагогічна доцільність розподілу часу на окремі структурні етапи уроку з урахуванням їх специфіки; структурованість уроку та відповідність структури уроку його типу, меті та завданням навчання на уроці).

3. Зміст та організація навчального матеріалу уроку (доцільність, якість та логіко-структурна побудова навчального матеріалу, визначеного на окремих компонентах уроку).
4. Наявність та якість додаткових (авторських) ігор та вправ на розвиток логічного мислення.
5. Дидактична доцільність запропонованої системи завдань на уроці.
6. Мотивація навчальної діяльності учнів (розвиток інтересу до предмета засобами, запропонованими в рукописі).
7. Організація педагогічної діяльності вчителя та навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці (доцільність застосування вчителем прийомів заохочення учнів до активної розумової навчально-пізнавальної діяльності, самостійності і творчості).
8. Наукова коректність тексту, відповідність термінології підручника.
9. Практична спрямованість навчального матеріалу, зв'язок його з життям
10. Можливості посібника для забезпечення диференційованого підходу до навчання.
11. Відповідність змістового наповнення рукопису віковим особливостям учнів.
12. Мова та грамотність викладу навчального матеріалу в рукописі.
13. Реалізація у змісті рукопису виховних можливостей навчального предмета.
14. Українознавче наповнення змісту рукопису посібника.
15. Якість, логіка розміщення та використання графічного ілюстративного матеріалу.
16. Наявність та якість додаткових дидактичних матеріалів (мультимедійних презентацій, ілюстративного та роздаткового матеріалу тощо).
17. Коректність використання запозичень із інших джерел.

Хоча загальний рівень конспектів достатньо високий, все ж їм властиві певні недоліки.

Переважна більшість проаналізованих конспектів відповідають навчальній програмі, рівню викладання предмета та змісту підручників і посібників, якими користуються у школі. Однак, при визначенні мети домінує формальний підхід, подекуди у визначеннях помітна нелогічність, частковість, невідповідність темі роботи. Не завжди формулюється триєдина мета, автори забувають про виховний потенціал «Сходинок до інформатики».

У 91% робіт не зазначено розподіл часу на окремі структурні етапи уроку. Саме ж структурування матеріалів та розподіл їх на окремі етапи, як правило відповідає традиційній структурі уроку з введенням підрозділу «Практична робота з комп'ютером». Третина авторів лише зазначила назву організаційного етапу, не розкриваючи заплановані на ньому дії. Етап перевірки, оцінки та корекції засвоєних раніше знань, навичок і вмінь надзвичайно важливий і має бути чітко описаний у конспекті. Проте 12% робіт отримали за цим критерієм надзвичайно низький бал, що вказує на формальний підхід до наповнення матеріалами відповідного розділу. Майже у всіх роботах передбачені завдання на розвиток логічного мислення та розуміння навчального матеріалу. Вчителі використовують різноманітні засоби та прийоми для мотивації навчальної діяльності учнів, розвитку інтересу до предмета, для заохочення учнів до активної розумової навчально-пізнавальної діяльності, самостійності і творчості. Проте лише деякі вчителі створюють проблемні ситуації, заохочують дітей здійснювати пізнавальний пошук. При перевірці домашнього завдання та актуалізації опорних знань до питань не завжди вказуються очікувані відповіді учнів. При поданні нового матеріалу 12% авторів не використовують підручники та робочі зошити.

Нагадування про правила безпеки життєдіяльності в комп'ютерному класі містять всі роботи або на початку уроку, або перед роботою з комп'ютером. Не всі роботи містять належні пояснення до практичної частини уроку. Порушення часових вимог щодо режиму роботи за комп'ютером зафіксовано лише в одній роботі. Подекуди автори вказують лише назву етапу та комп'ютерної програми, яка використовуватиметься. Наприклад: «На цьому етапі уроку вчитель разом з учнями переглядають презентацію «Правила поведінки в комп'ютерному

класі». Помилки при висвітленні цього етапу притаманні 12% робіт, що свідчить про досить високий рівень знань учителів щодо вікових й санітарно-гігієнічних вимог використання комп'ютерної техніки у початковій школі.

В деяких роботах домашнє завдання формулюється не чітко, не вказуються конкретні вправи, відсутня диференціація завдань для учнів, пояснення щодо шляхів його виконання. Іноді автори обмежуються лише назвою етапу (26% робіт). Домашні завдання, як правило, спрямовані на розвиток логічного мислення. Майже всі автори (90%) запропонували цікаві змістовні вправи для проведення фізкультхвилинок. Не передбачались рухливі вправи тільки в одній роботі. У 33% робіт етап релаксації повністю відсутній або не містить переліку конкретних вправ. Подекуди автори плутають поняття «фізкультурна хвилинка» та «релаксація». Вправи для зняття зорового напруження відсутні у 24% робіт. Тільки у двох роботах передбачались вправи не лише для очей, а й для рук. Майже всі автори (91%) запропонували достатньо продуману систему завдань та вправ на розвиток логічного мислення та розуміння навчального матеріалу на уроці. Проте у багатьох конспектах не передбачено завдань для забезпечення диференційованого підходу до навчання. У 15% робіт відсутні ігри та вправи на розвиток логічного мислення, ще у 9% вони низької якості або у малій кількості. Більшість авторів передбачають мотивацію навчальної діяльності учнів, намагаються розвивати інтерес до предмета.

У роботах помічено явні фактичні та граматичні помилки, термінологія та визначення, наведені у конспектах, не завжди співпадають з термінологією підручника. Помітні певні протиріччя у реалізації принципів доступності та науковості. Занадто сильне спрощення матеріалів не дозволяє сформувати правильну і наукову картину світу, разом з тим наведення правильних означень та пояснень не завжди може бути зрозумілим дітям такого віку. Не усім авторам вдалося подолати ці суперечності. Майже усі автори при створенні методичних розробок врахували вікові особливості учнів. З них 67% отримали найвищі бали. Лише в деяких роботах пропонувалися занадто легкі або занадто важкі завдання.

Робіт з грубими стилістичними та орфографічними помилками не було, окремі огріхи мали несистематичний характер. Найвищі бали за цим критерієм отримали 36% робіт. У роботах добре реалізовувались виховні можливості навчального предмета, матеріали мали українознавче наповнення. Якість, логіка розміщення та використання графічного ілюстративного матеріалу були на високому рівні. До 76% робіт не включені додаткові матеріали (мультимедійні презентації, ілюстративний та роздатковий матеріал тощо) або ж вони мають надзвичайно низьку якість.

Великою проблемою стала коректність використання запозичень з інших джерел. Лише 30 % робіт містять посилання на використані джерела. Часто не вказуються автори віршів, пісень, текстів, малюнків, які використовуються у конспекті.

Висновок. Рівень представлених на конкурс робіт досить різний. Найпоширенішими помилками є відсутність розподілу часу на кожний етап уроку, диференційованого підходу до навчання, додаткових дидактичних матеріалів, посилань на джерела запозичення інформації. Найкраще у конспектах досягнуто відповідності навчальній програмі з предмета, віковим особливостям учнів. Постає потреба у підготовці сучасних учителів до впровадження курсу «Сходинки до інформатики». Безумовно, така підготовка повинна забезпечуватися вищими навчальними закладами та обласними інститутами післядипломної педагогічної освіти. Варто розділити цей процес на два напрями. Перший має бути присвячений підготовці учителів початкових класів, і в ньому основна увага повинна приділятися технічній та алгоритмічній складовій. Другий напрям розрахований на навчання учителів інформатики старших класів, які викладають курс у початковій школі і основна увага в ньому повинна приділятися особливостям викладання у початковій школі та ознайомленню з віковими особливостями дітей молодшого шкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах : навч. посіб. / Т.М. Байбара. – К. : Веселка, 1998, – 334 с.

2. Богданович М.В., Козак М.В., Король Я.А. Методика викладання математики в початкових класах: навч. пос. / М.В. Богданович, М.В. Козак, Я.А. Король – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2006. – 336 с.
3. Конспекти уроків “Сходинки до інформатики. 2 клас” : метод. посіб. / В.М. Шевченко, Л.С. Осколок, М.Н. Чернета та ін. – К. : Вид-во сш № 52, 2003. – 112 с.
4. Методика навчання української мови в початковій школі : [навч.-метод. посіб. / за наук. ред. М.С. Вашуленка]. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.

УДК: 371. 124

ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Уйсімбаєва Н.В.

*Кіровоградський державний педагогічний університет
ім. В.Винниченка*

У статті обґрунтовується вплив педагогічної практики на формування професійної компетентності майбутнього педагога; визначаються умови ефективного проведення практики.

Ключові слова: педагогічна практика, професійна компетентність, професійне становлення, професійна спрямованість.

ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Уйсимбаева Н.В.

В статье обосновывается влияние педагогической практики на формирование профессиональной компетентности будущего педагога; определяются условия эффективного проведения практики.

Ключевые слова: педагогическая практика, профессиональная компетентность, профессиональное становление, профессиональная направленность.

THE IMPACT OF THE PEDAGOGICAL PRACTICE ON THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS

Uisimbaieva N.V.

The article is substantiated the impact of the teaching practice on the formation of professional competence of future teachers; the conditions for effective practice.

Keywords: teaching practice, professional competence, professional formation, professional orientation.

Сучасний стан розвитку суспільства вимагає від педагога високого рівня професійної компетентності. За час навчання у вищому навчальному закладі в майбутнього фахівця повинні бути сформовані відповідні професійно-педагогічні характеристики: високий рівень фахово-теоретичної, методичної та практичної підготовки.

На думку Г.О. Шулдик, педагогічна практика є зв'язуючою ланкою між теоретичним навчанням студента і його майбутньою роботою в школі, оскільки під час педагогічної практики не тільки відбувається перевірка теоретичної та практичної підготовки студента до самостійної роботи, але й створюються широкі можливості для забезпечення творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя [3]. Особливу роль у цьому процесі відіграє етап професійного становлення, коли студент педагогічного навчального закладу проходить педагогічну практику, стає суб'єктом нової для нього діяльності, розпочинає практичне освоєння функціонального змісту професійно-педагогічної діяльності. Професійна спрямованість має пробудити інтерес до майбутньої діяльності.

Одною з провідних умов формування професійної спрямованості є наявність професійно значущої мотивації, професійного інтересу, позитивного ставлення до професії. Якщо студент добре усвідомлює, яку професію він обрав та вважає її значущою для суспільства, такою, що відповідає його особистісним нахилами, здібностям та потребам, то це, безумовно, впливає на успішність його навчання. Компетентність передбачає наявність у людини внутрішньої мотивації до якості вико-

нання своїх професійних завдань, а також професійних цінностей. Без професійних прагнень, без вираженої мотивації професійне самовизначення стає неможливим.

При підготовці спеціаліста певного профілю постає питання про його готовність до конкретного виду діяльності, яку визначають як озброєність людини необхідними для успішного виконання дій знаннями, вміннями та навичками, нагальну реалізацію програми дій у відповідь на появу визначеного сигналу [1, с. 48]. Усвідомленість особистістю своїх здібностей і можливостей, відображає бажання займатися визначеним видом діяльності, зумовлює задоволення від професійних занять та власне професійного вибору.

Ми розглядаємо формування професійної компетентності майбутнього педагога з урахуванням принципу єдності свідомості й діяльності: професійна свідомість розглядається нами як теоретична готовність спеціаліста до професійної діяльності, яка обумовлює професійну діяльність як практичну готовність спеціаліста до виконання професійних обов'язків. Системне формування професійної свідомості в єдності з досвідом професійної діяльності дозволяє фахівцю самостійно й ефективно досягати цілей професійної діяльності. Ці завдання вирішує педагогічна практика.

Педагогічна практика сприяє посиленню педагогічної спрямованості в підготовці майбутнього педагога, оскільки стимулює інтерес до педагогічної діяльності.

Педагогічна практика посідає важливе місце в процесі професійного встановлення особистості педагога, що знайшло відображення у працях Ф.Н. Гоноволіна, О.І. Щербакова, Е.А. Гришина, Н.В. Кузьміної, В.О. Сластьоніна, Л.Ф. Спіріна та ін.

Метою статті є обґрунтування впливу педагогічної практики на формування професійної компетентності майбутнього педагога.

Педагогічна практика є однією з провідних подій у житті майбутнього вчителя. Це передусім ідентифікація студента з новою соціальною роллю майбутнього вчителя-практиканта і, як наслідок, зрушенням у нього «Я-концепції», трансформацією уявлень про себе, коригуванням самооцінювання. Доведеним є той факт, що доцільно організована педагогічна практика, її безпосередній зв'язок з теорією є одним з

основних шляхів покращення професійної підготовки педагогічних кадрів [4].

Основною метою педагогічної практики у ВНЗ є формування в студентів умінь застосовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання, розвиток інтересу до педагогічної і наукової діяльності.

Педагогічна практика студентів спрямована на:

- вироблення комплексу вмінь та навичок, необхідних для здійснення всіх видів навчально-виховної роботи в школі;
- оволодіння майбутніми педагогами формами, засобами, технологіями навчально-виховної роботи в різних типах загальноосвітніх навчальних закладів;
- розвиток у студентів умінь застосовувати в практичній діяльності знання з основ теорії педагогіки, психології та методики навчання історії, усвідомлення ними професійної значущості цих знань, виховання у студентів потреби постійного удосконалення професійних знань, умінь, навичок та їх педагогічної майстерності;
- розвиток творчої ініціативи, реалізація особистісного творчого потенціалу кожного студента;
- подальший розвиток дослідницьких умінь у конкретній професійній діяльності.

На педагогічній практиці студент може визначити, наскільки правильно він вибрав для себе сферу діяльності, з'ясувати ступінь співвідношення особистісних якостей з професією вчителя.

До основних функцій педагогічної практики належать:

адаптаційна (студент ознайомлюється з різними видами навчально-виховних закладів, звикає до ритму педагогічного процесу, роботи з дітьми);

навчальна (актуалізація, поглиблення та застосування теоретичних знань, формування педагогічних умінь і навичок);

виховна (формування ставлення до педагогічної професії, професійно значущих якостей особистості вчителя, розуміння необхідності самоосвіти та самовиховання);

розвивальна (розвиток педагогічних здібностей студентів, педагогічного мислення, мотиваційної сфери до педагогічної діяльності);

діагностична (перевірка рівня особистісних та професійних якостей майбутнього вчителя, професійної придатності та підготовленості до педагогічної діяльності).

Успіх педагогічної практики залежить від вибору базової установи, оптимальної реалізації найдосконаліших методів і прийомів роботи в конкретних умовах, методичного рівня й майстерності викладачів. Вони особистим прикладом активізують творчу самостійність студентів у виконанні завдань практики, допомагають формуванню сумлінного ставлення до роботи, відповідальності, цілеспрямованості.

Педагогічна практика носить тривалий і безперервний характер, забезпечуючи фундамент для формування основних педагогічних умінь і навичок у майбутніх учителів. За час навчання в педагогічному університеті студенти проходять кілька практик. Першою педагогічною практикою є безвідривна практика. Метою безвідривної практики є формування в студентів загального уявлення про організацію навчально-виховного процесу, ознайомлення їх з вимогами до ведення шкільної документації, формування навичок і умінь, спостереження і комплексного аналізу навчально-виховної роботи, ознайомлення зі специфікою педагогічної діяльності.

На IV курсі студенти проходять педагогічну практику в загальноосвітніх школах I-III ступенів, гімназіях, ліцеях, колегіумах, коледжах та інших навчально-виховних закладах (відповідно до спеціальності та фахової підготовки студентів) як учителі з фахових дисциплін та помічники класних керівників.

На V курсі зміст завдань практики ускладнюється. Студенти проходять стажування в старших класах як вчителі з фахових дисциплін та класні керівники.

Закріпленню набутих теоретичних знань і практичних умінь сприяє педагогічна практика з безпосередньою участю магістранта в навчальному процесі у вищій школі. Метою асистентської практики є оволодіння магістрантами сучасними методами і формами організації навчального процесу у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації, вироблення в них фахових умінь і навичок для прийняття самостійних рішень у реальних умовах майбутньої професійної діяльності, формування потреби систематично поповнювати свої знання та твор-

чо використовувати їх у стандартних та нестандартних педагогічних ситуаціях.

Після проходження практики в студентів змінюється оцінка своїх професійних якостей: підвищується вимогливість до особистої компоненти – необхідність бути творчою індивідуальністю; посилюється критичне відношення до своїх знань, умінь і навичок, професійної майстерності; змінюється відношення до обраної спеціальності [2].

За допомогою педагогічної практики студенти мають можливість для реалізації власних прагнень, набуття соціального досвіду. Кожен студент ставить перед собою завдання, сутність якого полягає в перевірці власної готовності до майбутньої самостійної професійної діяльності. Але досягти бажаного результату не можна тільки формально виконуючи завдання практики, оскільки необхідна готовність та здатність особистості до цілеспрямованої роботи, що веде до зміни властивостей особистості, її поведінки, діяльності та відношень щодо прогресивного особистісно-професійного розвитку.

Професійна підготовка майбутнього вчителя повинна бути націлена на формування умінь самостійно вчитися, самовдосконалюватися, адже від нього чекають професіоналізму в діяльності, відповідального та творчого ставлення до своєї праці. Саме в процесі практики виявляються суперечності між наявним і необхідним запасом знань, що виступає рушійним чинником безперервної самоосвіти.

Педагогічна практика є необхідною складовою підготовки висококваліфікованих компетентних фахівців. Її ефективне проведення залежить від таких важливих чинників:

- 1) якості навчально-методичного забезпечення практики фаховою кафедрою;
- 2) рівня сформованих у студентів-практикантів умінь і навичок, застосування ними методів викладання професійно орієнтованих дисциплін фахового напрямку;
- 3) залучення студентів до психолого-педагогічних досліджень;
- 4) допомоги наставників в адаптації студентів до умов професійної діяльності під час проходження практики;
- 5) системності контролю та об'єктивності оцінки результатів практики.

Доцільно організована педагогічна практика, її безпосередній зв'язок з теорією є одним із основних шляхів покращення професійної підготовки педагогічних кадрів, а відповідно їх професійної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
2. Уйсімбаєва Н.В. Проблеми компетентнісного підходу під час підготовки педагогічних кадрів. – Збірник наукових праць: Наукові записки. – Випуск 76. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – С. 401-411.
3. Шулдик Г.О., Шулдик В.І. Педагогічна практика: Навчальний посібник для студентів педагогічних вузів. – К.: Науковий світ, 2000. – 143 с.
4. Юринець О.О. Формування педагогічної відповідальності в студентів педколеджу: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук. спец 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Олександр Олексійович Юринець. – Запоріжжя, 2010. – 24 с.

УДК [371.134:005, 336.2+378.094]:81243 (045)

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Шевчук О.О.

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Шевчук О.О.

Стаття присвячена формуванню методичної компетенції вчителя іноземної мови в навчальних закладах, як педагогічній проблемі на сучасному етапі розвитку освіти.

Ключові слова: формування, моделювання, методична компетенція, проблема, освіта, практична підготовка, рівень.

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

Шевчук О.О.

Статья посвящена формированию методической компетенции учителя иностранного языка в учебных заведениях, как педагогической проблеме на современном этапе развития образования.

Ключевые слова: формирование, моделирование, методическая компетенция, проблема, образование, практическая подготовка, уровень.

**FORMATION OF METHODOICAL COMPETENCE OF TEACHER OF
FOREIGN LANGUAGE IN PEDAGOGICAL
EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Shevchuk O.O.

The article deals with the modeling of methodical competence of teacher of foreign language in pedagogical educational institutions, as pedagogical problem on the contemporary stage of the development of education.

Keywords: formation, modeling, methodical competence, problem, education, practical preparation, level.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Формування професійно важливих якостей майбутніх вчителів англійської мови та їх реалізація формування в процесі професійної освіти набуває особливої актуальності в умовах сьогодення, оскільки створює можливості цілеспрямованого впливу на ефективність пізнавальної діяльності в навчально-виховному процесі. Здійснюється це з врахуванням особливостей психічної активності студентів, специфіки змісту навчального матеріалу та закономірності розгортання процесу навчання. Відомо, що практична підготовка студентів започатковується в ході теоретичного навчання, коли проведення практичних занять, вирішення завдань

певного практико-орієнтованого змісту. Традиційно в професійній педагогіці термін «практична підготовка» використовується для визначення характеру навчання, як складової частини професійної освіти, що відображає закономірності, зміст, методи і форми організації процесу формування умінь і навичок. Кінцевим результатом його є формування здатності студентів до кваліфікованої педагогічної праці за обраною спеціальністю.

Аналіз досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Аналіз наукових доробків з цього питання свідчить про те, що сьогодні існує значна кількість праць, присвячених проблематиці професійної підготовки вчителя, упровадженню компетентнісного підходу у змісті професійної діяльності (В. Бондар, І. Зимня, О. Овчарук, О. Садівник, А. Хуторський та ін.), питанням формування та розвитку професійної (С. Багадирова, Є. Бондаревська, Т. Власова, Г. Голуб, Т. Орджи, Д. Старк та ін.) та професійно-методичної компетентності спеціаліста (Н. Бібік, О. Бігич, Л. Ващенко, Н. Кузьміна, О. Локшина, А. Маркова, Л. Парашенко, О. Пометун, Л. Таланова, Н. Язикова та ін.). Проте ця проблема досі є невирішеною, тому що кожному педагогу потрібно створювати свою власну технологію формування і розвитку методичної компетенції.

Формулювання цілей статті. Стаття присвячена проблемі формування методичної компетенції вчителя іноземної мови в навчальних закладах, питанню моделюванню особистісно-орієнтованого підходу до навчання майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. З перетворенням України на самостійну державу виникла потреба у розбудові системи освіти, її докорінній зміні. З цією метою розроблена цілісна державна національна програма «Освіта» та прийнята «Національна доктрина». У цих програмах визначені стратегічні завдання, пріоритети, напрями та головні шляхи реформування освіти. До основних принципів освіти відносять: пріоритетність, демократизацію освіти, гуманізацію, гуманітаризацію, національну спрямованість, відкритість системи освіти, безперервність, нероздільність навчання і виховання, багатокультурність та варіативність освіти [3, с. 8-10].

Названі принципи державної освітньої політики зумовили і необхідність реформування системи навчання іноземних мов: переглядається структура ступенів навчання; оновлюється зміст навчання іноземних мов і зміст виховання засобами іноземної мови; створюються авторські програми та альтернативні підручники з іноземних мов; реалізується інтеграція у світові заклади освіти, пов'язані з навчанням іноземних мов; забезпечується безперервність навчання іноземної мови; створюються умови для варіативності форм навчання іноземної мови [6, с. 6-7].

Перш за все треба зрозуміти виняткову цінність учителя в цивілізованому світі. Завжди існувала залежність: який рівень учителів, такий і рівень освіти, який рівень освіти та виховання, такий і інтелектуальний та моральний потенціал народу. Безперечними є дві головні складові постаті вчителя – майстерність та особистість.

Нинішні фахівці мають бути здатними оновлювати методики, змінювати підручники, розумітися та співпрацювати з новим поколінням, «вбудовуватись» у мінливе сьогодення.

При цьому не слід забувати, що саме спілкування є основою здобуття освіти і саме від його характеру і змісту залежить результат освіти. На думку філософів, соціологів, психологів, спілкування це такий соціальний процес, у якому відбувається обмін діяльністю, досвідом, засобами діяльності, що втілені в матеріальну та духовну культуру [1, 8-21]. Спілкування є однією з найважливіших умов формування свідомості, самосвідомості особистості, стимулятором її психічних властивостей [4, с. 142].

Розглядають різні методики оцінювання діяльності вчителя іноземної мови, до неї ставиться низка вимог, серед яких найбільш важливими є такі:

- комунікативна компетенція, а саме вміння вчителя та його готовність здійснювати спілкування (усне та письмове мовлення), його країнознавча підготовка, культура мовленнєвої поведінки (уміння вислухати учня, уміле керування полілогом, дискусією, доречна реакція на помилки учнів);

- мовна компетенція, а саме володіння фонетикою, граматиною, лексикою, які дозволяють навчати дітей спілкуванню хоча б у межах тем і ситуацій, запропонованих стандартом і програмою з іноземних мов;

- методична компетенція, яка передбачає вміння вчителя планувати свою педагогічну діяльність (у межах року, семестру); володіння широким спектром методичних прийомів, умінь адекватно використовувати їх відповідно до віку учнів і мети навчання, умінь орієнтуватись у сучасній методичній літературі, здійснювати вибір відповідних посібників та інших засобів навчання;

- соціокультурна компетенція, яка передбачає знання вчителем звичаїв, особливостей життя у країні, мова якої викладається, відповідність мовленнєвої поведінки та етикету носіїв мови [6, с. 45-48].

Російськими методистами Л.В. Садового та І.Л. Бім була розроблена так звана модель успішності професійної діяльності вчителя іноземної мови. Вона не є догмою, але може статися так, що вона допоможе керуватись у своїй педагогічній діяльності, бути своєрідною схемою цієї діяльності [8].

Остаточний компонентний склад професійної компетенції як стандартний модуль ще не сформувався, оскільки продовжує бути предметом наукових дискусій, але компонент «методична компетенція» виділяється всіма дослідниками цієї проблеми. Для уточнення сутності поняття «методична компетенція» ми, насамперед, опрацювали ряд словників, розтлумачуючи поняття «методичний» та «компетенція» окремо.

Отже, «методичний» – це той, що:

- 1) стосується методики [2, 7, 8];
- 2) здійснюється за певним планом; дуже послідовний, систематичний [7];
- 3) порядний, правильний, ґрунтовний, поступовий [8];
- 4) належить методисту [2, 7, 8].

Визначення поняття «компетенція» більшість науковців ґрунтують на понятті «компетентний» розкриваючи зміст останнього як:

- 1) той, що володіє фундаментальними знаннями, є поінформованим, обізнаним, авторитетним [7];
- 2) той, що володіє компетенцією; є правомочним [8].

Згідно з українською цільовою комплексною програмою «Вчитель» методичний компонент кваліфікаційної характеристики сучасного

вчителя іноземної мови включає такі вимоги до його теоретичного та практичного рівня [6].

Теоретичний рівень: учитель іноземної мови повинен знати та розуміти основні етапи розвитку методики викладання іноземних мов та основи теорії формування комунікативної компетенції учнів.

Практичний рівень: учитель іноземної мови повинен уміти реалізувати: комунікативно-навчальну функцію; виховну функцію; розвивальну функцію; освітню функцію;

Учитель має бути також здатним здійснювати: гностичну функцію; конструктивно-плануючу функцію; організаторську функцію (в органічному зв'язку із гностичною та конструктивно-плануючою функціями).

Сьогодні мова йде про особистісно зорієнтовану освіту. Отже, ми повинні керуватись у своїй діяльності її сутнісними ознаками, такими як:

- особистісно зорієнтоване гуманне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу;
- діагностично-стимуляційний спосіб організації навчального пізнання;
- діяльнісно-комунікативна активність учнів;
- проектування вчителем (а пізніше й учнями) індивідуальних досягнень учнів у всіх видах діяльності;
- урахування у змісті, методиках, системі оцінювання широкого діапазону особистісних потреб і можливостей дітей у здобутті якісної освіти.

Висновки. На закінчення відзначимо, що зміни в структурі освіти є надзвичайно важливою і принциповою вимогою. Вони змінюють як систему освіти, так і систему суспільства. Ми повинні розуміти здійснення переходу від освіти як «передачі знань» до продуктивного навчання.

Отже, вчитися бути вчителем, значить, постійно думати про те, як на науковій основі раціоналізувати нелегку працю навчання, як використовувати всі можливості свого предмету, створювати методику навчання. Мова йде також про освітню компетенцію, яка припускає засвоєння учнем не відокремлених одне від одного знань і

вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напряму наявна відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базалук О.О., Юхименко Н.Ф. Філософія освіти. Навчально-методичний посібник / О.Базалук, Н. Юхименко – К.: Кондор, 2010. – С. 8-21.
2. Гринчишин Д.Г., Сербенська О.А. Словник паронімів української мови. – К.: Рад. шк., 1986. – 222 с.
3. Державна національна програма «Освіта». Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – С. 8-10.
4. Дроздова І.П. Навчальний посібник із курсу «Методика викладання, педагогіка та психологія вищої освіти». – Харків: ХНАМГ, 2008. – 142 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті на період 2001-2004 років (2001 р.).
6. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид.2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – Е.: Ленвіт, 2002, – С. 6-7.
7. <http://dict.invivio.net/>.
8. <http://www.osvita.ua/school/technol/1148>.

УДК [371.134 + 373.31]: 001.891.3 (045)

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ
КЛАСІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ
ДОСЛІДЖЕНЬ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Шквир О.Л.

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

У статті висвітлюється зміст понять «наукове дослідження», «педагогічне дослідження», види досліджень та особливості проведення педагогічних досліджень у початковій школі.

Ключові слова: наукове дослідження, фундаментальне дослідження, прикладне дослідження, педагогічне дослідження.

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
К ПРОВЕДЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Шквыр О.Л.

В статье рассматривается содержание понятий «научное исследование», «педагогическое исследование», виды исследований та особенности проведения педагогических исследований в начальной школе.

Ключевые слова: научное исследование, фундаментальное исследование, прикладное исследование, педагогическое исследование.

**PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY CLASSES
TO CARRYING OUT PEDAGOGICAL RESEARCHES:
THEORETICAL ASPECT**

Shkvyr O. L.

The essence of notions “a scientific research», “a pedagogical research», types of researches and the special features of carrying out of pedagogical researches at primary school are explained in the article.

Key words: a scientific research, a basic research, an applied research, a pedagogical research.

Постановка проблеми. Поступове входження вищої національної освіти до Болонського процесу зумовлює потребу в якісному оновленні системи підготовки майбутніх учителів, підвищення рівня їх наукової підготовки. Нинішній учитель, як наголошують науковці (В.Андрущенко, І. Бех, Н. Бібік, І. Зязюн, О. Савченко), має бути дослідником, готовим до проектування, інновацій та творчості, відповідно він має вміти проводити педагогічні дослідження в школі. Необхідність підготовки вчителя до проведення педагогічних досліджень у майбутній діяльності підтверджується і вимогами Державного стандарту вищої педагогічної професійної освіти. Серед загальних характеристик освіченості фахівця виокремлюють навички оволодіння сучасними методами пошуку, обробки та використання інформації у фаховій діяльності.

Особливої актуальності цей аспект підготовки набуває для вчителів початкових класів. Адже вони закладають основи освіти і культури дитини, її життєвої компетентності, бажання і вміння вчитися впродовж життя, розкривають і розвивають здібності та таланти дітей, сприяють їх швидкій адаптації до школи, формують позитивні мотиви навчання, створюють умови для самовиховання та саморозвитку молодших школярів, співпраці школи та сім'ї. Для реалізації цих завдань вони мають вивчати вікові та індивідуальні особливості учнів, рівень їх вихованості та розвитку, особливості сімей молодших школярів та сімейного виховання, організовувати перевірку на науковій основі своїх педагогічних знахідок, застосовувати новітні педагогічні технології, що підвищують пізнавальну активність учнів та їхню здатність до самовдосконалення тощо.

Однак, аналіз результатів атестації вчителів початкової школи, які здобули по закінченню вищого навчального закладу різні освітньо-кваліфікаційні рівні, свідчить про те, що хоча педагоги і проводять дослідницьку роботу в класі, але вона часто носить інтуїтивний, поверховий, безсистемний характер. Учителі не готові до теоретичного обґрунтування власних практичних здобутків.

Аналіз досліджень і публікацій із проблеми. Науковцями проведено низку досліджень з проблем методології педагогічних досліджень (Ю. Бабанський, М. Болдирєва, Г. Воробйова, В. Загвязінський та ін.);

підготовки майбутніх фахівців до науково-дослідної діяльності студентів (А. Кочетова, О. Приходько, Н. Яковлєва та ін.); проведення наукової діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах (В. Андрєєв, В. Безпалько, В. Моляко та ін.).

Про важливість проблеми підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності вказує і зарубіжний досвід, висвітлений в роботах українських (О. Глузман, М. Лещенко, Н. Обухова) і зарубіжних учених (Г. Бартон, К. Ведерилл, Д. Галхаун, Д. Жело, Ф. Крос, Х. Томас та ін.).

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про те, що нині накопичений значний досвід підготовки вчителя та професійної підготовки вчителя початкових класів зокрема. Проте недостатньо вивченими залишаються теоретичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень за нових умов.

Мета статті – висвітлити теоретичні положення практики проведення педагогічних досліджень у практиці початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку О. Савченко, серед багатьох функцій, якими має володіти вчитель початкових класів, важливою є дослідницька. Для того, щоб забезпечити професійну й особистісну підготовки педагогів до реалізації цієї функції, слід визначити відповідний зміст такої підготовки. Чільне місце у системі знань майбутніх педагогів-дослідників має займати усвідомлення сутності та особливостей проведення педагогічних досліджень у початковій школі.

Згідно з М. Фіцулою, наукове дослідження – це особлива форма процесу пізнання, систематичне цілеспрямоване вивчення об'єктів, в якому використовують засоби і методи науки і яке завершується формулюванням знання про досліджуваний об'єкт [1]. С. Гончаренко, П. Олійник, В. Федорченко, уточнюючи зміст цього поняття зазначають, що це процес вивчення певного об'єкта (предмета або явища) з метою встановлення закономірностей його виникнення, розвитку і перетворення в інтересах раціонального використання у практичній діяльності людини [2].

Метою наукового дослідження є всебічне, ґрунтовне вивчення структури, характеристик та зв'язків конкретного об'єкта на основі

вироблених наукою принципів і методів пізнання, а також отримання корисних для діяльності людини результатів і впровадження їх у виробництво. Основою розробки кожного наукового дослідження є методологія, тобто сукупність методів, способів, прийомів та їх певна послідовність [2].

Історично відомі два основні підходи до наукових досліджень: теоретичне пізнання (Г. Галілей), вдосконалення практики (Ф. Бекон). Аналізуючи ці два підходи О. Новіков відзначає, що наука сьогодні йде саме другим шляхом – шляхом технологічного вдосконалення практики. «Якщо раніше наука виробляла «вічне знання», а практика користувалася «вічним знанням», тобто закони, принципи, теорії жили і «працювали» століттями або, у гіршому разі, десятиліттями, то останнім часом наука значною мірою перекинулася, особливо в гуманітарних, громадських і технологічних галузях, на знання «ситуативне». Значна частина наукових досліджень сьогодні присвячується розробці оптимальних ситуативних моделей організації виробничих, фінансових структур, освітніх установ, фірм і тому подібне. Але оптимальних зараз і в цих конкретних умовах. Результати таких досліджень актуальні нетривалий час – зміняться умови і такі моделі нікому вже не будуть потрібні. Проте і така наука потрібна, і такого роду дослідження є, в повному розумінні, науковими дослідженнями» [3, с. 58].

Розрізняють дві форми наукових досліджень: фундаментальні та прикладні.

Фундаментальні наукові дослідження – це наукова теоретична та експериментальна діяльність, спрямована на здобуття нових знань про закономірності розвитку та взаємозв'язку природи, суспільства, людини. До прикладних наукових досліджень належить наукова і науково-технічна діяльність, спрямована на здобуття й практичне використання знань [2].

У педагогіці використовують усі ці форми досліджень. Педагогічне дослідження являє собою процес наукового визначення, вивчення та аналізу результатів актуальної педагогічної проблеми. Фундаментальні педагогічні дослідження покликані розкрити сутність педагогічних явищ, знайти глибоко приховані засади педагогічної діяльності, дати

їм наукове обґрунтування, тоді як прикладні педагогічні дослідження охоплюють питання, безпосередньо пов'язані з практикою [1].

Педагогічне дослідження здійснюється на теоретико-методологічному, теоретичному і методичному, а також історико-педагогічному рівнях. Теоретико-методологічний рівень педагогічного дослідження спрямований на аналіз існуючих і створення нових педагогічних теорій. Ефективність таких досліджень оцінюють за ступенем новизни і теоретичної значущості здобутих результатів та їх впливу на розвиток педагогіки. Теоретичний і методичний рівні забезпечують вирішення теоретичних і методичних проблем навчання і виховання дітей, їх ефективність пов'язують, насамперед, із якістю розв'язання конкретних навчально-виховних завдань. Історико-педагогічне дослідження має на меті вивчення конкретних проблем історії педагогіки. Його ефективність обумовлена не лише новизною виявлених дослідником даних, а й прогностичним їх значенням для розвитку науки і практики. Ефективність дослідження оцінюють за результатами поставлених завдань.

Структурними елементами науково-педагогічного дослідження є вибір об'єкта і предмета дослідження, формулювання його мети, завдань і гіпотези, вибір і застосування методів, аналіз одержаних результатів, формулювання висновків та науково-практичних рекомендацій.

Дослідження педагогічних явищ і процесів мають урахувати такі їх характерні риси: а) неоднозначність їх перебігу: результати навчання, розвитку і виховання залежать від одночасного впливу багатьох чинників; б) неповторність педагогічних процесів: під час повторного дослідження педагог має справу вже з іншим «матеріалом», навіть попередні умови не вдається зберегти; в) участь у педагогічних процесах людей усіх вікових категорій (тому експерименти, що суперечать моральності й етичним нормам, забороняються); г) об'єктивні висновки у процесі дослідження можливі лише за умови багаторазових спостережень [1] .

Головними критеріями ефективності науково-педагогічного дослідження є отримання нового наукового результату, збагачення теоретичних знань, які сприяють удосконаленню процесу виховання, навчання

й розвитку дітей, мають змогу ефективно та якісно вирішувати конкретні навчально-виховні завдання [1] .

Результати науково-педагогічних досліджень повинні відповідати таким вимогам: суспільна актуальність; наукова новизна; теоретична і практична значущість; наукова об'єктивність і достовірність; доступність висновків і рекомендацій для використання їх в інших конкретних наукових дослідженнях або практичній діяльності; визначення міри, меж і умов ефективного застосування отриманих результатів практикою [1] .

Педагогічне дослідження у сфері початкової освіти має такі суттєві особливості, зумовлені його об'єктом: особистість дитини перебуває на стадії становлення, тому дослідження повинно сприяти її розвитку; оскільки кожне досліджуване явище, що розвивається, пов'язане з іншими, то його необхідно вивчати послідовно, зважаючи не лише на окремо взяті параметри, а й на їх зв'язок з іншими аспектами розвитку; дослідження проблем початкової освіти, як правило, здійснюється в умовах реального педагогічного процесу; вивчення особливостей виховання і розвитку дитини має відбуватися з відома батьків і педагогів.

Висновки. Таким чином, підготовка майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень передбачає усвідомлення останніми важливості дослідницької роботи, оволодіння знаннями сутності, методології, етапів, особливостей проведення педагогічних досліджень у початковій школі, формування дослідницьких умінь та розвиток наукового мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Фіцула М.М. Педагогіка: навч. посіб. [для студ. вищ. пед. закл.] / М.М. Фіцула. – К.: Академія, 2000. – 544 с.
2. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: навч. посіб. / [С.У. Гончаренко, П.М. Олійник, В.К. Федорченко та ін.]; під ред. С.У. Гончаренка, П.М. Олійника. – К.: Вища школа, 2003. – 323 с.
3. Новиков А.М. Постиндустриальное образование / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2008. – 136 с.

НАШІ АВТОРИ

Нечепоренко Лідія Сергіївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки факультету психології Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна, лауреат міжнародної премії з педагогіки.

Аргунова Наталія Миколаївна – завідувача відділенням «Дошкільна освіта ГОУ СПО «Белгородський педагогічний коледж».

Бабічева Марина Геннадіївна – викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Бараник Наталія Олексіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загального мовознавства та української філології Глухівського національного педагогічного університету ім. Олександра Довженка.

Барганич Галина Олексіївна – викладач кафедри вокально-хорової підготовки вчителя комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Вербенець Тетяна Павлівна – старший викладач кафедри природничих дисциплін комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Влащенко Сергій Васильович – кандидат біологічних наук, заступник директора з наукової роботи Національного природного парку «Гомільшанські ліси».

Вовк Валентин Петрович – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Воронцова Ірина Андріївна – кандидат біологічних наук, доцент, завідувач кафедри спортивно-педагогічних та біологічних дисциплін комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Гавва Валентина Васильєвна – заступник директора з виховної роботи ГОУ СПО «Белгородський педагогічний коледж».

Денисова Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, директор Балаклійської філії комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Дудчак Галина Іванівна – викладач Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Глініцька Наталія Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Казакова Наталія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, начальник відділу педагогічної практики Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Канюка Юлія Іванівна – кандидат хімічних наук, доцент, доцент кафедри неорганічної хімії Донецького національного університету.

Кашперський Володимир Петрович – завідувач денним відділенням Хмельницького музичного училища ім. В.І. Заремби.

Кашук Анна Олександрівна – методист відділу педагогічної практики Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Комарова Ірина Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету педагогіки та психології дитинства УО «Могильовський державний університет ім.А.О. Кулешова».

Кришук Богдан Степанович – здобувач кафедри педагогіки та психології, викладач кафедри педагогіки та психології, завідувач науковим відділом Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Лукашова Ольга Василівна – заступник директора з учбової роботи ГОУ СПО «Бєлгородський педагогічний коледж».

Машкіна Людмила Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з педагогічної практики Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Молчанюк Ольга Василівна – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри природничих дисциплін комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Моцна Тамара Анатоліївна – викладач кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Непомняща Галина Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Огородник Людмила Миколаївна – викладач англійської мови Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Онїпко Валентина Володимирівна – кандидат сільськогосподарських наук, завідувач кафедри ботаніки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Попова Валерія Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Попова Олена Олександрівна – заступник директора з науково-методичної роботи ГОУ СПО «Белгородський педагогічний коледж».

Проценко Ірина Іванівна – аспірант Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Саїдахметова Наталія Борисівна – ст. науковий співробітник Національного природного парку «Гомільшанські ліси».

Савіцька Галина Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Севастьянова Олена Михайлівна – аспірант кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, начальник навчально-методичного відділу, викладач кафедри педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Скальська Ольга Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Соболєва Світлана Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Харківського інституту фінансів Українського державного університету фінансів та міжнародної торгівлі.

Степенко Ольга Геннадіївна – викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Суховірський Олег Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізико-математичних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Уйсїмбаєва Наталія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Філатова Євгенія Василівна – заступник директора з учбово-виробничої роботи ГОУ СПО «Белгородський педагогічний коледж».

Шевчук Оксана Олександрівна – викладач-стажист кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Шквир Оксана Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.