

061
У-492

НАУКОВИЙ ВІСНИК

ЧЕРНІВЕЦЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Рік заснування 1996

Випуск 184

Педагогіка

та

психологія

Перевірено 2015

Збірник наукових праць

7406839

ПЕРЕВІРЕНО 2010

ЗАЛ
наукової літ-ри

Чернівці
"Рута"

2003 ЧНУ
НАУКОВА БІБЛІОТЕКА

У збірнику вміщено матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції „Психолого-педагогічні проблеми підвищення якості підготовки педагогічних кадрів у ВНЗ: стан, проблеми, перспективи” (Чернівці, 27-28 листопада 2003 р.).

Редколегія випуску:

Філінчук Г.Г., доктор педагогічних наук (наук. редактор),

Руснак І.С., доктор педагогічних наук (заступник наук. редактора),

Завгородня Т.К., доктор педагогічних наук,

Крисюк С.В., доктор педагогічних наук,

Лисенко Н.В., доктор педагогічних наук,

Майборода В.К., доктор педагогічних наук,

Бурлачук Л.Ф., доктор психологічних наук,

Козьмирєнко В.П., доктор психологічних наук,

Максименко С.Д., доктор психологічних наук,

Орбан-Лембрик Л.Е., доктор психологічних наук,

Титаренко Т.М., доктор психологічних наук,

Пірен М.І., доктор соціологічних наук,

Тронь В.П., доктор наук державного управління,

Дмитренко А.К., кандидат психологічних наук,

Пенішкевич Д.І., кандидат педагогічних наук

Друкується за ухвалою вченої ради
Чернівецького національного університету
імені Юрія Федьковича

Свідоцтво Міністерства України у справах преси та інформації №2158
Серія К.В. від 21.08.1996 р.

Загальнодержавне видання
Збірник входить до переліку наукових видань ВАК України

ПІДГОТОВКА СЕСТЕР ВАСИЛІЯНОК ДО РОБОТИ У СИРІТСЬКИХ ЗАХИСТАХ ГАЛИЧИНИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Актуальність соціальних проблем, пов'язаних з дитячою безпритульністю та сирітством вимагає негайного вирішення питань щодо виховання цих категорій дітей у школах-інтернатах, дитячих будинках, будинках дитини, притулках для неповнолітніх. Важливим для налагодження роботи у таких інституціях може стати досвід минулого, зокрема Галичини за часів панування Польщі.

На початку ХХ ст. у Галичині в організації діяльності сирітських захистів, забезпечення їх кваліфікованими працівниками активну участь брала українська греко-католицька церква та її помічники – чернечі об'єднання [3]. Необхідність створення мережі таких інституцій була продиктована тогочасними потребами українців, які постраждали під час Першої світової війни. На території Східної Галичини у цей період, за підрахунками галицьких краєвих судів, нараховувалося 50000 опущених та занедбаних дітей – сиріт [5, 129]. У цей час з'явилася ще одна категорія дітей, яким необхідна була допомога, – воєнні сироти.

Створення низки сирітських захистів започаткувало громадське товариство “Український комітет несення помочи вдовам і сиротам, жертвам війни”, заснований Василем Нагірним влітку 1915 р. і перейменованій на Український єпархіальний комітет у 1916 р. Про організацію першого його сиротинця газета “Діло” у 1915 р. помістила статтю о. В.Лициняка “Сирітський захист”, у якій писалося: “В навечере св. Андрея, 12. с. м. отворено у Львові (при ул. Корняків ч. 1) тихо й без розголосу захист для сиріт по жертвах війни. Не багато засіло їх до першого обіду, всего 7 діточок, одначе Комітет приготований на десятки, а навіть сотки дальших сиротят і має в Бозі надію, що сей скромненький початок стане засновком поважної інституції” [4,2]. Керувала цією інституцією Ольга Лучаківська, якій допомагали дві платні вчительки та кілька найминок, а лікарською опікою займався безкорисно чотири роки Сильвестр Дрималик [8, 41].

Можливість організації мережі сирітських захистів у Галичині постала з ініціативи митрополита А.Шептицького, коли на основі вже діючого захисту утворилося статутне товариство “Захист імені

митрополита Андрія графа Шептицького для сиріт" у Львові [7, 18]. Його метою було виховання сиріт обох статей, греко-католицького та римо-католицького обрядів, української і польської народностей, які потребували допомоги і "через занедбання у вихованні могли би вирости на шкідливих членів суспільності" [7, 3]. Вказувалося, що для досягнення цієї мети товариство буде намагатися засновувати сирітські захисти під проводом кваліфікованих кадрів, надавати дітям належне морально-релігійне виховання, а також сприяти здобуттю ними фахової освіти, що дасть можливість їм забезпечити своє майбутнє.

До роботи у захистах товариства були залучені монаші чини: Сестри Василиянки, Отці Студити, Сестри Студитки, які доглядали за сиротами безкоштовно, роблячи це "з любові до Бога", а також маючи на меті прислужитись українському народові [2, 23]. Робота всіх захистів товариства була добре організованою, оскільки вихованці дотримувалися встановленого Радою товариства правильника (розпорядку дня).

Перед наступом на Львів більшовицьких військ влітку 1916 р., частину дітей було вивезено до Гмінди (Австрія), а інших відправлено до жіночого монастиря по вул. Потоцького, 95. Тодішня його ігуменя Володимира Філевич у липні 1916 року прийняла під свою опіку 45 дітей із "Захисту для сиріт ім. митрополита Андрія гр. Шептицького". В кінці 1916 р. сиротинець нараховував вже 80 дітей, якими опікувалися 8 монахинь. Того ж року було укладено угоду з Науковим товариством ім. Т. Шевченка про надання матеріальної підтримки сиротам. Захист був змішаним – для хлопців і дівчат. Серед його вихованців були і немовлята. Восени 1921 р. хлопчиків перевели до монастиря Василиян у Бучачі (Тернопільщина) й Редемптористів у Збоїсках (Львівщина), а в захисті залишилися тільки дівчатка.

Для утримання сиротинця "Захист для сиріт ім. митрополита Андрія гр. Шептицького" та його повноцінного функціонування Сестрам Василиянкам знадобилася спеціальна підготовка. З цією метою у вересні 1917 р. ігуменя монастиря відправила на навчання до Берліну двох монахинь – Віру Слободян і Соломію Цьорох. Тут діяли теоретичні курси виховання сиріт, відкриті як для монаших, так і світських осіб. У спогадах однієї з сестер – С.Цьорох, які вона залишила у праці "Погляд на історію та виховну діяльність монахинь Василиянок", знаходимо підтвердження того, що ці курси були організовані на високому рівні, а їх слухачі мали змогу ознайомитися з найновішими педагогічними напрямками у вихованні молоді та з роботою зразкових німецьких сиротинців. Із

подорожі монахині привезли багато нової педагогічної літератури, якої ще не було на той час у Галичині. Повернувшись до Львова, вони впроваджували у практику роботи зі своїми вихованцями досвід німецьких сиротинців. У своїй діяльності сестри використовували найновіші досягнення вітчизняної та зарубіжної теорії і практики: ними, зокрема, вивчалися і впроваджувалися розробки Ф.Фребеля і М.Монтесорі [6, 9]. Сестри Василянки дбали про виховання та гармонійний розвиток підопічних. Відповідно до пори року діти-сироти мали змогу фізично розвиватися через гру в теніс і м'яч, а взимку – кататися на лижах і санчатах.

Підтвердженням належної педагогічної підготовки монахинь є той факт, що сиротинці, утримувані ними, були не тільки закладами, в яких діти-сироти отримували житло та харчування, але й могли здобути освіту. У львівському захисті Сестер Василянок, де утримувалися діти віком до 14 років [9, 9], діяла 4-класова школа вправ для хлопців і 7-класова виділова – для дівчат. Старші діти, закінчивши початкову школу, переходили до гімназії Сестер Василянок, учениці якої з християнського співчуття та любові до ближнього виготовляли для дітей з бідних родин і дітей, чії батьки на той час були безробітними, кравецькі та трикотажні вироби, а також ялинкові прикраси для різдвяних дійств. Допомога гімназисток стала прикладом для всієї української молоді, яка вже з юнацького віку вчилася милосердю та любові до ближнього [1, 5]. Також вихованці сиротинця навчалися у вчительській семінарії, у промислових, торгівельних і вищих державних школах міста Львова [8, 166].

Зразковим у плані навчання і виховання сиріт вважав захист товариства під патронатом Сестер Василянок галицький письменник Ю.Шкрумеляк. Описуючи роботу сестер-вихователек, він зазначав, що вони "... не жадні розголосу, ні похвали, ні винагороди за своє високе діло, працюють, і то важко, тільки для власного внутрішнього задоволення, знаючи, що ця власне праця буде найкращою молитвою перед Тим, якому прирекли вічно служити, а разом буде вона і сповненням їх національного обов'язку, як патріотичних вихованок свого народу". Відкрита на першому поверсі будинку захисту капличка, у якій богослужіння відправляв один з організаторів закладу В. Лициняк, сприяла релігійному вихованню сиріт [9, 7 – 8].

Про високу педагогічну майстерність Сестер Василянок свідчить те, що за словами о. В. Лициняка, вони, приймаючи "наскрізь зіпсутих" дітей зуміли розбудити в них "те первісне добро і правість, яка мусить бути на дні серця кожної дитини, хоч як би вона через різні супротивні життєві обставини затратила свою

дитячість” [там само, с. 11 – 12]. Прикладом цього може слугувати виховання трьох дітей москвофіла М. Марущака, який неодноразово виступав проти А. Шептицького і чийх дітей прийняв захист, фундатором якого був митрополит. Належне виховання в національному дусі та лагідне ставлення до них призвели до того, що дівчатка-семінаристки стали українками.

Розучування різдвяних колядок із вихованцями сиротинця мало на меті закріпити в їх душах повагу та любов до українських звичаїв і обрядів. Почувши виконання дітьми-сиротами відомої коляди “Слава во вишніх Богу а між людьми мир і добро” Ю. Шкрумеляк писав: “Чиж не мав би Всевишній вислухати тої молитви діточих сердець, так широї, а так справедливої?.. Чиж не мав би в кінці зіслати упокоєння терпінь і кривд бездольному їх народови, що сам є тепер беззахисним сиротою?.. Родиться в мені сильна віра, що так станеться: молитва дітей не піде на марне” [там само, с. 14].

Цікавим був і вечір, присвячений іменинам одного з найширших опікунів цього закладу— о. В. Лициняка, який відбувся 13 лютого 1921 р. Розпочалося дійство постановкою вистави, написаної однією з Сестер Василіянок. Наступною у концерті була гумористична сценка “Пан суддя”. Зі спогадів одного з глядачів довідуємося, що монашка-режисерка настільки вдало зуміла розподілити ролі, що “... діти грали дійсно з вродженим талантом, і не по аматорськи здавали іспит з комічної постави, та дикції...” [там само, с. 18].

Отже, належна фахова підготовка та педагогічна майстерність вихователів сиротинців забезпечувала умови для гармонійного розвитку сиріт. Досвід діяльності цієї інституції в Галичині на початку ХХ століття може бути використаний у роботі сучасних закладів суспільної опіки дітей, зумовить появу нових, більш диференційованих підходів у професійній підготовці соціальних працівників.

Список літератури

1. Діти – дітям // Мета. – 1937. – Ч. 50. – С. 5
2. Звіт з діяльності ради товариства “Захист ім. митрополита Андрея І р. Шептицького для сиріт у Львові” за перше 20-ліття (1919 – 1938). - Львів. – 1938. – 28 с.
3. Курляк І.Є. До питання про становлення і розвиток опікунської педагогіки в Україні і Польщі // Науковий вісник Чернівецького університету Вип. 137: Педагогіка та психологія. - 2002. – С. 112 - 119
4. Лициняк В. Сирітський захист // Діло. – 1915. – Ч. 126. – С. 2
5. Малицька К. Суспільна опіка над дітворою і молоддю // Наш світ. - 1927. – С. 128.

6. Мишишин І. Я. Моральне виховання української молоді в процесі співпраці школи, греко-католицької церкви і громадськості (Галичина, кін XIX – 30-і роки XX ст.) // Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. – Тернопіль. – 1999 р. – 20 с

7. ЦДІА України у Львові Ф.572 (Український єпархіальний комітет опіки над війсьними сиротами). – Оп.1. – Сп.13 (Статути, протоколи товариства Українського сирітського захисту ім. А. Шептицького у Львові). – Арк. 29]

8. Цьорох С. Погляд на історію та виховну діяльність монахинь Василянок. Друге видання. - Рим. – 1964. – 254 с.

9. Шкрумеляк Ю. Українські сироти: Друкарня Ставропігійського Інституту під управою Ю. Сидорака, Львів. – 1921. – 32 с.

SUMMARY

Ruslana Volianiuk

THE TRAINING OF SISTERS VASYLIANKY FOR WORKING IN THE ORPHANAGES OF HALYCHYNA AT THE BEGINNING OF THE XX TH CENTURY

In the article the author highlights the problem of training of Sisters Vasylianky for working in the orphanages of Halychyna at the beginning of the XX th c. It is stated that the work of Sisters in the Orphanage named after Metropolitan A. Sheptytskiy was marked by professionalism and pedagogical skills and had a great educational value, especially in the field of bringing up the new generation of nationally minded Ukrainians.

УДК 371.132

Наталія Гнесь
(Чернівці)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ТИПОВИХ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УРАЇНИ

Робота педагога дошкільного закладу охоплює різні напрямки. в тому числі навчальний, виховний, розвивальний, оздоровчий тощо і потребує від фахівця опанування широким спектром знань, умінь і навичок.

Майже половину свого дошкільного життя малюк проводить у дитячому закладі, де набуває першого досвіду соціального співіснування з дітьми й з дорослими. Водночас з набуттям знань дитина вчиться життєдіяти в середовищі однолітків. Керівником

означених процесів психічного і фізичного розвитку особистості є вихователь, другий після родини. Отож маленька людина широ довіряє, розкриваючи душу дорослому. Тому, головною вимогою до особи педагога має бути справжня, підсвідома любов до дітей, яка в поєднанні зі знаннями і досвідом дасть очікувані результати, забезпечить задоволення від роботи. Особливістю його підготовки розглядаємо оволодіння належними знаннями з набуттям навичок їх донесення дітям. Підготовка педагога-дошкільника ускладнюється різноплановістю його майбутньої роботи. Час і досвід додають до необхідного обсягу знань щораз нові напрямки. Скажімо, з розташуванням суспільства виникла потреба в кваліфікованому різноплановому фахівці, готовому до індивідуального виховання і навчання дитини не лише в дитячому садку, а й в родині. Зростання захворюваності, збільшення різновидів патологій у розвитку дітей дошкільного віку вимагає від педагогів володіння медичними знаннями, знаннями в галузі лікувальної фізичної культури, зокрема з корекційно-профілактичного напрямку.

Дослідивши стан здоров'я дітей дошкільного віку в Чернівецькій області (за даними на кінець 2002 року) можемо сказати, що 19% малюків мають хронічні захворювання, серед яких домінують вади зорового апарату, порушення слуху, дефекти мовлення, ортопедична патологія та ін. (остання мають тенденцію до зменшення). Невтішною є "першість" очних захворювань у дітей, що дало поштовх для детальнішого вивчення їх потреб в умовах сучасного життя.

Аналіз роботи дитячої офтальмологічної служби Чернівецької області за 2002 рік свідчить, що при проходженні профогляду 31429 дітей віком від народження до 7-ми років виявлено 866 очних патологій (3%), дітей-школярів – 102890 – 7166 очних патологій (7%). Порівняно з 2001 роком кількість диспансеризованих дітей дошкільного і шкільного віку з офтальмологічною патологією зросла на 584 особи, що становить 10 відсотків. Поміж очних захворювань розповсюджені міопія, гіперметропія, астигматизм, косоокість, амбліопія. Вони характеризуються зниженням, певною мірою, гостроти зору, необхідністю постійно носити окуляри, а також прогресуванням хвороби за несприятливих умов.

Досліджуючи можливе зменшення чи усунення того чи іншого аспекта проблеми з'ясувати причини її виникнення. Однією з причин виникнення очних патологій вбачаємо в спадковості, що підтверджено даними фахівців – офтальмологів. Генетична зумовленість не є фатальною закономірністю, оскільки за умов дбайливого ставлення до очей захворювання можна запобігти [2].

Ускладнення вагітності чи патологічні пологи можуть завдати шкоди зоровим центрам мозку, зоровим шляхам та нервам, які також взмозі спричинити патологію аналізатора. Шкідливими є й інфекційні захворювання, інтоксикації, травми тощо, які можуть стати самостійною причиною, чи “запустити” механізм спадкової очної хвороби.

За даними вчених і практиків, основною причиною вважається неправильно організований розпорядок для дитини, недотримання гігієнічних вимог, норм харчування, рівня освітлення місця занять та ігор, зменшення рухової активності, зокрема перегляд великої кількості телевізійних передач, дошкільне навчання читанню, письму, комп'ютерних ігор, неосвіченість дорослих, що оточують дитину з питань профілактики та лікування очних захворювань.

Малюкам від 0 до 4 років правильно поставити діагноз досить складно, навіть лікарям офтальмологам із сучасною технікою. Щоб визначити, які зміни відбуваються у оці чи перевірити гостроту зору дитини, їй необхідно деякий час тримати нерухомо не лише голову, тіла, а й око (дивитись і переводити погляд на одну крапку). За умови маленького віку, вона здебільшого не взмозі виконати ці вимоги, як і чітко відповідати, що бачить на чорно-білій таблиці. Отож помітити (а краще не допустити) початок захворювань можуть дорослі, які оточують і виховують дитину – батьки, вихователі дитячих садків та ін.

Дані статистичного аналізу захворюваності дітей 1-6 річного віку, що відвідують дитячі дошкільні заклади м. Чернівці, свідчать про те, що в 10% випадків вони потребують корекції органів зору. Порушення функцій зорового аналізатора, який виконує одну з важливих ролей в пізнанні світу, суттєво змінює умови життєдіяльності дитини. Тифлопедагоги та тифлопсихологи (М.І.Зімцова, Л.І.Солнцева, В.А.Фіакістова та ін.) відзначають негативний вплив зорового дефекту на розвиток пізнавальних процесів. Вони забезпечують дітям адекватність відображення [1]. Неповноцінний зір утруднює сприймання предметів та їх зображення, ускладнює бачення дітьми якісних ознак, будови предметів, їх розташування, співвідношення окремих частин предметів та їх положення в просторі. Оскільки пізнавальна діяльність дітей формується на збідненій сенсорній основі – уявлення не точні, фрагментарні та вербальні, одержана інформація недостатньо закріплюється пам'яттю, що утруднює відтворення образів та подій [1].

Робота з дітьми з вадами зору вимагає від педагогів-дошкільників особливого підходу до процесу їх навчання і виховання.

Окрім медичної корекції зорових дефектів, такі діти потребують усунення можливих відхилень у загальному розвитку, оскільки в них збіднена рухова база, мовленнєве відставання, внаслідок децю утрудненого сприйняття нового матеріалу.

Забезпечити задоволення особливих потреб слабозорих дітей покликані спеціальні навчальні заклади: дошкільні установи, школи-інтернати тощо. Спеціально підібраний штат працівників (тифлопедагог, тифлопсихолог, лікар-офтальмолог, спеціаліст з лікувальної фізкультури) забезпечує корекційний навчально-виховний процес. Водночас наявні спеціалізовані навчальні заклади сьогодні не в змоззі забезпечити перебування в них більшої кількості дітей із порушеннями зору. До того ж набуває поширення концепція інтеграції дітей з вадами розвитку, дітей-інвалідів з метою корекції їх фізичного і психічного стану в колективи здорових однолітків. Це дає змогу дітям з особливими потребами змалку вчитися пристосовуватись до звичайних умов довкілля, не ізолюючись від проблем життя в соціумі. Зрозуміло, що велику роль в адаптації таких дітей відведено батькам, однак, насамперед, уся складність корекційно-виховного та навчального процесу покладається на педагога.

Дані щодо кількості дітей дошкільного і шкільного віку, які мають порушення зорового апарату, уможливають твердження, що майже кожен вихователь чи учитель зустрине їх у дитячому колективі. Отож сучасним педагогам просто необхідно знати особливості розвитку пізнавальної діяльності, рухової сфери, компенсаторних шляхів дітей з вадами зору. Особливу увагу слід приділити дошкільному віку, коли процесам пізнання навколишнього світу, формування міжособистісних відносин притаманні швидкі темпи.

Означений стан проблеми вимагає від сучасного вихователя додаткових знань у галузі тифлопедагогіки, тифлопсихології, офтальмології, корекційної фізичної культури. На підставі аналізу літератури нами констатовано відсутність належної підготовки фахівців-педагогів до роботи з дітьми з вадами зору на недефектологічних факультетах педагогічних вузів України I–IV рівнів акредитації за спеціальністю “Дошкільне виховання”.

Визначивши актуальність і необхідність вирішення проблеми стосовно корекційної роботи педагогів з дітьми із вадами зору в умовах типових дошкільних навчальних закладів, хочимо запропонувати ввести до програми підготовки педагогічних кадрів блок інформації з основних питань тифлопедагогіки, тифлопсихології корекційної та лікувальної фізичної культури. Відсутність наукових досліджень і практичних робіт уможливіює

подальший ширший розгляд означеного напрямку підготовки сучасних фахівців спеціальності “Дошкільнє виховання” на недефектологічних факультетах педагогічних вузів України, а також запозичення дотичного до цієї проблеми досвіду освітніх систем різних країн Європи та світу.

Список літератури

1. Гридякіна В.М. Сприймання навчального матеріалу та розвиток і активізація зорових функцій дітей з порушенням зору на заняттях. Бібліотечка вихователя дитячого садка № 3. – К.: 2002. С. 4-11.
2. Картава Ю. Формування у рухах уявлень про навколишній світ в учнів перших класів з зоровими захворюваннями // Зб. наукових праць в галузі фізичної культури та спорту “Молода спортивна наука України”. – Львів. – 2003. – Випуск 7 том 1. С. 373-375.
3. Мартынов С.М. Здоровье ребенка в ваших руках. – М.: Просвещение, 1991. – С. 24-25.

SUMMARY

Gnes Natalia

PREPARATION OF FUTURE EDUCATIONISTS FOR WORK WITH SPECIAL NEEDS CHILDREN IN TYPICAL PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT OF UKRAINE

The article “Preparation of future educationists for work with special needs children in typical pre-school educational establishment of Ukraine” deal the leading role of pre-school teacher in a children’s person becoming. We have analyzed a condition of ophthalmologic disease in Chernivtsy region. Necessarity of special work with defect eyesight children’s in typical pre-school educational establishment are appeared

УДК 378.126/373.31

Олена Демченко
(Бар)

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

Актуальними завданнями оновлення системи вузівської педагогічної освіти на сучасному етапі є спрямування процесу формування професійної готовності до педагогічної діяльності на шлях перебудови у майбутніх педагогів самосвідомості, зміни їх ціннісних установок, переосмислення орієнтирів і вартостей; вироблення потреби професійного самовдосконалення, само реалізації. Вища педа-

гогічна школа покликана забезпечити підготовку вчителя, зорієнтованого на особистісний та професійний само розвиток, готового творчо працювати в сучасних навчальних закладах різного типу.

Важливість цього завдання підвищується у зв'язку з прийняттям "Державного стандарту початкової загальної освіти", Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа), Національної доктрини розвитку освіти України. За останні роки істотно переглянута й змінена мета державної політики в освітній сфері, а відтак й мета освіти, виховання. Держава висуває нове соціальне замовлення перед системою освіти в цілому і перед кожним учителем зокрема щодо формування нової генерації громадян України, виховання "покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну й незалежну, демократичну, соціальну й правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти" [5; 4].

Такий підхід обумовлює зміну й ускладнення вимог до педагогічної діяльності. Крім дидактичної функції, яка довгий час переважала у роботі вчителів, актуальні виховна, культурно-просвітницька, соціально-педагогічна та корекційна функції. Це вимагає від педагогів спрямування власної діяльності на усунення домінування освітніх цінностей над виховними, на подолання еkleктичного підходу до вибору методологічних орієнтирів виховання тощо. Сучасна філософія освіти тлумачить проблеми професійної підготовки вчителя по-новому. Держава, як зазначив В.Г.Кремень, відводить учителеві нову професійну роль. Він не має бути абсолютним носієм знань, наглядачем за учнями, а повинен бути людиною, що супроводжує процес самопізнання і саморозвитку школяра. Виходячи з нової професійної ролі, необхідно розглядати готовність учителя до педагогічної діяльності, як готовність до цілісного бачення дитини, до забезпечення її системного розвитку, системного бачення світу; до органічного поєднання навчального й виховного процесу, до усунення розподілу між навчанням і вихованням [4].

Аналізуючи процес модернізації шкільної освіти і професійної підготовки вчителя, який відбувається останнім часом, О.Я.Савченко вважає, що основна увага поки що звернена на зміст навчання, і значно менше не теоретичне й практичне забезпечення змін у підготовці майбутніх учителів до виховної і соціально-корекційної роботи. На думку вченого, нині, як і в попередні роки у розвитку освіти і підготовці вчителя переважає дидактичний, інтелектуалістичний аспект. Наслідком цього є те, що молоді

вчителі мають значні труднощі у виконанні обов'язків класного керівника, організації індивідуальної роботи з учнями, проведенні позакласних виховних заходів, роботі з батьками тощо [6].

Актуалізувалось дослідження культурологічних підходів у формуванні виховного потенціалу вчителя у процесі загальнопедагогічної підготовки. Так, Г.С. Тарасенко вказує на конкретні недоліки у цій площині. Вища школа, на думку дослідниці, ще не стала транслятором культури; ще досить поширена абсолютизація знань, відсунення на другий план духовно-культурних основ педагогічної освіти; зайва раціоналізація, прагматизація мислення педагогів, переобтяження педагогічного процесу дидактичними аспектами. Наслідком цього є помітна боязнь учителів у вирішенні оновлених виховних завдань, труднощі в організації виховної роботи, певний "виховний нігілізм" - зневіра вчителя у силі власного культурного потенціалу в контексті розв'язання складних соціальних проблем тощо [7; 72].

Аксіоматичною вже стала думка, що особистість учня (І.А.Зязюн, О.В.Киричук, О.Г.Мороз) формується в контексті особистості вчителя. Особистість педагога, вважає І.Д. Бех, є дієвим фактором формування особистості школяра, а передача індивідуальності від вихователя до вихованців виявляється найважливішим завданням виховання [1:14]. Тому ініціювати, організувати, стимулювати саморух кожного школяра, як вимагають того сучасні виховні парадигми, може лише вчитель, який сам прагне до професійного самовдосконалення та самореалізації, прагне і вміє "творити себе" як особистість, як фахівця. Активно включати учнів у суб'єкт-суб'єктну взаємодію здатний такий учитель, який сам усвідомив себе як суб'єкт професійного зростання, рефлексивного самоусвідомлення. Якраз сучасному випускнику педагогічного вузу не стільки не вистачає професійно-педагогічних знань, скільки бракує, насамперед, аксіологічних орієнтирів ставлення до світу, до сутності виховання, до виховних концепцій та технологій, власної педагогічної діяльності, особистості школяра. Тому систему вузівської педагогічної освіти потрібно спрямовувати в бік формування у майбутніх учителів переконаності у виховному значенні обраної професії.

Підвищення рівня професійної готовності вчителів початкових класів до виховної діяльності вважаємо нагальною проблемою сучасної педагогічної науки і практики. Певні зміни в модернізації фахової підготовки майбутніх учителів уже відбулися. Проте сучасний рівень підготовки фахівців у педагогічних закладах освіти

за інерцією здійснюється на основі традиційних методик. Малодослідженим залишається аксіологічний підхід до формування виховного потенціалу педагога.

Вихідними передумовами та концептуальними засадами проблеми підготовки майбутнього вчителя до виховної роботи є: комплексний підхід (О.В.Бодаков, Г.В.Троцько); професійно-діяльнісний підхід (С.О.Сисоєва); інтенсифікація навчально-виховного процесу на основі цільового підходу (Н.Г.Ничкало, О.М.Олексюк); цілісність освітнього процесу (В.А.Семиченко, О.М.Пехота, Н.М.Тарасевич); культурологічна орієнтація професійної підготовки вчителя (С.У.Гончаренко, І.А.Зязюн, О.П.Рудницька, Г.С.Тарасенко); професіоналізація позааудиторної роботи з педагогіки (Л.В.Кондрашова); формування творчого потенціалу вчителя (Н.В.Гузій) тощо. Проте, питанням організації ціннісно-орієнтованої діяльності майбутніх учителів присвячені поодинокі дослідження. Тому серед завдань даної статті визначаємо наступні: розкриття значення аксіологічної підготовки вчителя до виховання дітей, обґрунтування шляхів такої підготовки у закладах педагогічної освіти.

У процесі розв'язання поставлених завдань вважаємо за необхідне використання системного підходу як спеціального методологічного напрямку, відповідно до якого розробляються закони конструювання, утворення, функціонування й розвитку систем як цілісних педагогічних об'єктів. Такий підхід спрямований також на виявлення різних типів зв'язків та відношень між спорідненими системами-підсистемами та їх компонентами, зведення їх у єдину теоретичну картину [2; 305]. Сутність системного підходу полягає у підпорядкуванні системі формування професійної готовності студентів усього процесу підготовки майбутніх фахівців. Згідно із синергетичним підходом еаму особистість також можна розглядати як складноорганізовану відкриту нелінійну систему, що формується в умовах відкритої виховної системи.

Деякі дослідники (М.І.Дяченко, Л.А.Кандибович, Р.І.Хмелюк) вважають, що процес формування професійної готовності майбутніх учителів повинен починатися ще до вступу їх у педвуз. Зокрема, на першому етапі відбувається активний відбір із претендентів саме тих, хто хоче і може успішно засвоїти навчально-професійну програму вузу, а також спеціальні засоби по прискоренню адаптації першокурсників. Другий етап передбачає безпосереднє формування професійної готовності у навчально-виховному процесі вузу. Третій етап – це забезпечення максимальної готовності до випуску і початку професійної

діяльності. Згідно з висновками К.М. Дурай-Новакової, основна робота з формування професійної готовності вчителя повинна збігатися з другим і третім роком навчання у ВНЗ [3].

У контексті започаткованого дослідження ми запропонували студентам різних курсів відділення "Початкове навчання" (усього охоплено 308 респондентів) відповісти на запитання, спрямовані на виявлення професійно-ціннісних мотивів ставлення до обраної професії. Так, було поставлено запитання "Чому ви обрали професію вчителя початкових класів і що спонукає навчатися у педагогічному закладі?" та відповідно подані варіанти відповідей: за покликанням, територіальний фактор, примус батьків, інші причини. Як показують результати опитування, простежується тенденція зниження інтересу до педагогічної професії на старших курсах. Зокрема, студенти змінюють мотиви навчання у педагогічному вузі:

	За покликанням	Територіальний фактор	Примус батьків	Інші причини
1-й курс	91,5%	3,5%	2,7%	2,3%
2-й курс	87%	5,5%	4%	3,5%
3-й курс	80,7%	6%	5,3%	8%
4-й курс	74,8%	7,2%	5,5%	12,5%

Серед інших причин, за яких все ж таки студенти продовжують навчання у педагогічному закладі, вони назвали: можливість здобуття якісної освіти; можливість навчатися у колективі, до якого звикли; острах порушити стабільність власного вибору; невизначеність у перспективах інших професій тощо.

Аналіз відповідей на запитання "Чи хочете ви працювати вчителем початкових класів і продовжувати оволодівати обраною професією?" виявив, що зростає бажання змінити фах після закінчення педагогічного коледжу, особливо серед студентів старших курсів. Стверджувально відповіли на 1-му курсі 88,5% респондентів, на 2-му – 82%, 3-му – 71,5%, 4-му – 66,5%. Прийняти таке рішення спонукали ряд факторів, серед яких: зниження престижу педагогічної професії, низька заробітна плата, невпевненість у власних можливостях, зневіра у силі виховання, соціальна апатія тощо. Причинами такої ситуації, на наш погляд, є недостатня увага до аксіологічної підготовки майбутніх учителів в системі педагогічної освіти, до формування у них потреби і вміння у професійній самореалізації, самотворенні.

Тому в межах системного підходу до феномену професійної готовності була зроблена спроба виділити етапи процесу

формування готовності майбутніх учителів початкових до організації виховної роботи в умовах педагогічного вузу I-II рівня акредитації. Зокрема, це змістово-мотиваційний етап, етап професійно-педагогічного проектування і самовизначення, етап методичного становлення, етап узагальнюючого коригування.

Аксіологічна підготовка здійснюється на першому і другому означених етапах. Спробуємо розкрити їх зміст. Так, на змістово-мотиваційному етапі відбувається:

- знайомство студентів із сучасними освітянськими нормативними документами, виховними парадигмами, концепціями, підходами, які базуються на принципі гуманізму і особистісно зорієнтованому навчанні та вихованні;
- усвідомлення студентами суспільної значущості та потреби в оволодінні професією вчителя;
- формування позитивного ставлення до педагогічної професії, стійких намірів присвятити себе педагогічній діяльності, бажання виховувати дітей;
- вивчення методологічних основ організації педагогічного процесу в школі, його вихідних принципів;
- засвоєння теорії і методики навчання і виховання дітей;
- знайомство з інноваційними підходами до змісту та форм організації навчально-виховного процесу, із сучасними виховними технологіями;
- вивчення передового педагогічного досвіду;
- формування гуманістичних ціннісних орієнтацій та гуманістичної спрямованості студентів на майбутню професію, яка є багатоплощинною (на себе – як на гуманного вчителя, на учнів – як на неповторних індивідуальностей, на свою діяльність – як конструктивну, проєктивно-перетворюючу);
- усвідомлення цінностей професії вчителя, направленість установок на її оволодіння;
- становлення психолого-педагогічної та методичної компетентності;
- розвиток педагогічного та методичного мислення;
- вироблення потреби у постійному професійному самовдосконаленні, самореалізації.

Цей етап роботи зреалізовується під час вивчення системи навчальних предметів у педагогічному вузі, зокрема, філософії, культурології, соціології, історії України, української мови й літератури та, безумовно, педагогіки, історії педагогіки, етнопедагогіки, психології, методики виховної роботи, фахових методик, а також системи позакласної виховної роботи

педагогічного училища, факультативних, індивідуальних занять, занять з обдарованими студентами.

На етапі професійно-педагогічного проектування і самовизначення потрібно забезпечити:

- вироблення у свідомості кожного студента ідеального образу, ідеальної моделі, взірцевого гуманного педагога-вихователя, який стане орієнтиром професійного становлення майбутнього вчителя. його дороговказом, метою діяльності та самовдосконалення;

- допомогу студентові у створенні словесного портрету “Я – досконалий учитель”, прийнятті цього образу і створення націй основі внутрішнього синтетичного новоутворення;

- проектування, моделювання стилю педагогічної діяльності;

- вироблення власного психолого-педагогічного й методичного іміджу.

Важливе значення у розв'язанні визначених завдань цього етапу відводимо викладанню всіх предметів суспільно-історичного та психолого-педагогічного циклів на засадах гуманізму, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, організації особистісно зорієнтованого професійного виховання студентів у навчальній та позанавчальній роботі, систематичній роботі психологічної служби педагогічного вузу.

Репрезентуємо орієнтовні форми аксіологічної підготовки, апробовані у системі навчально-виховної роботи із студентами Барського гуманітарно-педагогічного коледжу:

- проведення практикуму з виховної роботи для студентів I-II курсу з метою підготовки їх до проходження практики з позакласної роботи;

- організація довготривалого конкурсу “Студент року: кращий за обраною спеціальністю”;

- включення студентів у різні форми науково-пошукової роботи, проведення студентських науково-практичних конференцій (“Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителі початкових класів”, “Організація виховної роботи з молодшими школярами”);

- використання в процесі вивчення педагогічних дисциплін вербально-ігрових ситуацій (“Ми – законодавці”, “Відшукай одностумців: у минулому, серед сучасних науковців, у студентській групі”; “Моя педагогічна книга скарг і пропозицій”, “Програма професійного зростання”, “Три бажання майбутнього вчителя”, “Відшукай у собі десять професійно ціннісних якостей”);

- написання творів-роздумів, педагогічно-оптимістичних оповідань, педагогічних казок, п'єс на шкільну тематику;

- створення ескізів педагогічних плакатів (“Моє педагогічне кредо”, “Вчитель-гуманіст”);

ЧНУ

НАУКОВА БІБЛІОТЕКА

А 406839

- створення педагогічного театру.

Таким чином, результати нашого дослідження засвідчують пріоритетність завдань самореалізації педагога. Відповідно до потреб сьогодення, організувати якісно виховну діяльність може лише той учитель, який здатен до самотворення, самореалізації. Гому система педагогічної підготовки повинна орієнтуватись на професійний розвиток і саморозвиток майбутнього вчителя. Перспективи подальшого поліпшення аксіологічної підготовки студентів до реалізації виховних функцій вбачаємо в удосконаленні навчальних планів і програм, гуманітаризації педагогічної освіти, використання можливостей довузівської (пропедевтичної) підготовки.

Список літератури

1. Бех І. Особистісно-зорієнтоване виховання - шляхи реалізації //Рідна школа. - 1999. - №12. - С.13-16.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997. - 376с.
3. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф. дис...д-ра пед.наук: 13.00.04 /МГПИ им. В.И.Ленина.-М., 1983.- 32с.
4. Кремень В. Підготовка вчителя в умовах переходу загальноосвітньої школи на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання //Освіта України. - 2003. - №42-43. - С.4-10.
5. Національна доктрина розвитку освіти //Дошкільне виховання. - 2002. - №7. - С.4-8.
6. Савченко О.Я. Функціональний підхід при підготовці майбутнього вчителя //Освіта України. - 2003. - № 44-45. - С.7.
7. Тарасенко Г.С. Формування виховного потенціалу вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: культурологічний підхід /Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. - Випуск 6. - Вінниця, 2002. - С.71-73.

SUMMARY

Olena Demchenko

FORMING PRIMARY SCHOOL TEACHER'S READINESS FOR PRIMARY SCHOOL PUPILS' EDUCATION: AXIOLOGICAL APPROACH

The article "Forming primary school teacher's readiness for primary school pupils' education: axiological approach" by O.P. Demchenko deals with problems of axiological training of students for educational functions realization.

It grounds the stages, ways and methods of organization of the educational process in a pedagogical college, the realization of which will ensure the improvement of the process of formation of a primary school teacher's readiness for educational work.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Освіта як підсистема глобальної суспільної системи з необхідністю повинна враховувати всі процеси, що відбуваються у суспільстві. Вона має також прогнозувати ці тенденції, забезпечуючи тим самим через цілі, зміст, методи, форми, засоби навчання готовність людей до життя у змінному соціумі. Показником реагування освітньої системи на змінну соціальну ситуацію є педагогічні інновації. Педагогічні інновації як процес і явище виявляються у різних аспектах системи освіти:

- у новому змісті освіти;
- у методиках, технологіях, формах, методах, прийомах, засобах освітньо-виховного процесу;
- в організації педагогічного процесу;
- в управлінській системі освітніх закладів.

Їх об'єднує спільна цільова спрямованість на оновлення системи освіти, “зміну соціальної та життєвої ролі знань і пізнавально-творчих можливостей людини” (М.В.Кларін).

Актуальність формування “інноваційної людини”, її готовності до професійної діяльності обумовлена тим, що розвиток сучасного суспільства характеризується увагою до світу особистості, персоналістичними тенденціями в культурі в цілому і в освіті зокрема [1;4;5]. Однак він не буде відбуватись “автоматично” і тому потребує спеціального культивування. Вихідним повинно стати уявлення про необхідність здійснити “гуманістичну конверсію освіти”, яка передбачає поступовий, але рішучий перехід від авторитарної, декларативної педагогіки до оновленої парадигми освіти – інноваційної [2].

Аналіз літературних джерел і реальної педагогічної ситуації дозволяє стверджувати, що розвиток інноваційної діяльності педагога є одним із стратегічних напрямів у освіті. Вирішення цього завдання має особливе значення нині, коли будь-які форми та інновації у сфері освіти можуть бути реалізовані за умови внутрішнього прийняття та підтримки педагогами-практиками.

Роль і значення інноваційної діяльності у сучасній суспільній ситуації розкриваються у працях Ю.Вооглайда, Л.Даниленко.

В.Загвязинського, М.Лапіна, В.Ляудіс, В.Паламарчук, А.Пригожина, С.Полякова, М.Поташника, Н.Юсуфбекової та ін. Досліджуються шляхи формування готовності педагогів до інноваційної діяльності (Н.Клокар, К.Макагон, Л.Подимова, В.Сластьонін та ін.). Теоретичний аналіз показує, що вивчення підготовки спеціалістів до інноваційної педагогічної діяльності здійснюється в різних аспектах. Однак не вивчені педагогічні умови, що сприяють ефективній підготовці такої категорії спеціалістів, як вихователі освітніх дошкільних закладів; ще й досі не накопичений достатньо повний матеріал щодо аналізу сутнісних характеристик готовності сучасного педагога до здійснення інноваційної діяльності; не виявлені механізми її формування та розвитку у професійно-особистісному становленні спеціаліста, здатного реалізовувати вимоги нової освітньої парадигми.

Метою даної статті є визначення педагогічних умов підготовки студентів – майбутніх вихователів до інноваційної діяльності.

Згідно з нашою концепцією інноваційна педагогічна діяльність може розглядатися як практика навчання і виховання, що створюється окремими вихователями і цілими творчими колективами для пошуку ефективних шляхів вирішення актуальних проблем сучасної дошкільної освіти. В інноваційній педагогічній діяльності нами виокремлюється: організація особистісно орієнтованих прийомів взаємодії; розробка і освоєння нових методів, прийомів, форм і засобів навчання та виховання; система роботи вихователя, створена на основі інноваційних педагогічних технологій; діяльність інноваційних освітніх дошкільних закладів.

В основу моделі інноваційної діяльності майбутніх вихователів покладено аналіз етапів інноваційного циклу: створення, освоєння та впровадження нововведення. Ми поділяємо думку вітчизняних психологів, які розглядають готовність до того чи іншого виду діяльності як результат всебічного особистісного розвитку студента з урахуванням вимог, обумовлених особливостями діяльності, професії [3, с.70]. Спираючись на структуру готовності особистості до певного виду діяльності, ми визначили структурні компоненти (знання, мотиви, здібності, рефлексію), властиві інноваційній діяльності. Згідно представленої структури новаторство педагога засновується на знаннях педагогічних та інноваційних процесів, рефлексії особистістю явищ власної свідомості, бар'єрах, стимулах та інших особливостях впровадження, а також на здатності до нововведення, яка впливає на швидкість і продуктивність дій.

Функціональні компоненти являють собою системні зв'язки і водночас дії, властиві інноваційному процесу. Нами визначені

наступні функціональні компоненти: дії по накопиченню нових знань про предмет і об'єкт нововведення, вміння добувати нові знання про них із дослідження інноваційного процесу (гностичний компонент); дії, пов'язані з перспективним плануванням створення і розповсюдження нововведення (проектувальний компонент); дії по відбору змісту та композиційній побудові нововведення (конструктивний компонент); дії, пов'язані із встановленням педагогічно доцільних відносин між учасниками інноваційного процесу (комунікативний компонент); дії з організації взаємодії між учасниками інноваційного процесу (організаційний компонент).

Виокремлені структурні та функціональні компоненти тісно пов'язані між собою, змістовно включають теорію інноваційних процесів і утворюють цілісну динамічну систему. Її аналіз засвідчує, що інноваційна діяльність будується як науково-практичне дослідження і експеримент по впровадженню нововведення.

Для формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності нами розроблена дидактична модель підготовки студентів – майбутніх вихователів. Специфічність означеної моделі полягає ось у чому:

1. Концептуально вона засновується на теорії педагогічних систем, а також на визначенні моделі як допоміжної системи, що характеризує основну.

2. Структурними компонентами моделі є складові готовності студентів до інноваційної діяльності, а функціональні компоненти являють собою дії, в яких формується готовність до інноваційної діяльності.

3. Модель відтворення інноваційності реалізується у видах і формах вузівського навчання, тому вона є дидактичною.

4. Ефективність дидактичної моделі підготовки визначається комплексом педагогічних умов, які гармонізують педагогічні й інноваційні процеси.

Педагогічними умовами підготовки студентів до інноваційної діяльності виступили такі положення: 1) здійснення підготовки в навчальній, науково-дослідницькій, практичній, самостійній видах діяльності студентів у вузі; 2) взаємозв'язок стратегій і ієрархізації дидактичних принципів; 3) моделювання процесом підготовки до створення навчального інноваційного середовища; 5) включення студентів у моніторингові дослідження інноваційних освітніх процесів.

Вищезазначені теоретичні положення послугували основою для розробки дослідно-експериментальної програми формування готовності спеціалістів – майбутніх вихователів до інноваційної діяльності.

У відповідності з положеннями теорії поетапного формування знань, умінь, властивостей і характеристик особистості експериментальна робота з формування у студентів готовності до інноваційної педагогічної діяльності здійснювалась у три етапи, а саме:

- 1) вивчення теорії інноваційних освітніх процесів;
- 2) формування у студентів навичок і умінь, необхідних для інноваційної діяльності на семінарських, практичних і лабораторних заняттях;
- 3) набуття досвіду практичної, педагогічної діяльності з елементами новаторства.

Важливе місце в системі підготовки відводилось курсу “Основи педагогічної інноватики”. Основна його мета полягає в тому, щоб слугувати поглибленню і розширенню професійної підготовки спеціалістів у галузі дошкільної освіти, становленню творчої індивідуальності педагога, яка розвивається й формується в умовах альтернативної освіти, змісту і технології навчання та виховання.

Завданнями курсу є: засвоєння студентами теорії інноваційних освітніх процесів; набуття умінь і навичок, необхідних у інноваційній педагогічній діяльності; активізація потреби в інноваційній діяльності. Курс “Основи педагогічної інноватики” націлений на формування у студентів творчого мислення на основі розширення загального наукового світогляду в галузі педагогічної інноватики і безпосереднього включення в інноваційний процес альтернативних закладів освіти. Важливе завдання курсу – не тільки розкриття основних чинників, причин, бар’єрів у процесі здійснення інноваційної діяльності педагога, а й формування психологічної готовності до прийняття нового, розвиток сприйнятливості до педагогічних нововведень.

Курс “Основи педагогічної інноватики” включає три блоки-розділи і передбачає проведення лекційних, семінарських і практичних занять, а також організацію самостійної дослідницької роботи студентів. На лекції виносяться найзагальніші теоретичні питання, що забезпечують цілісне розуміння провідних проблем педагогічної інноватики, основних законів перебігу інноваційних освітніх процесів, концептуальних положень системних і локальних освітньо-виховних технологій, закладають методологічні та наукові засади для подальшої самостійної роботи. Семінарські заняття передбачають теоретичні дискусії, які сприяють осмисленню провідних ідей педагогічної інноватики, формуванню аналітичних умінь, розвитку аргументованої позиції в оцінюванні окремих педагогічних технологій. Практичні заняття передбачають формування готовності студентів до інноваційної діяльності, знайомство з

технологією розробки і освоєння нововведень, методикою організації педагогічного експерименту, складання авторської програми.

Виконання педагогічних умов підготовки студентів до інноваційної діяльності у процесі дослідно-експериментальної програми змінило якість відтворення інноваційності, відбулося зближення процесів підготовки студентів до інноваційної педагогічної діяльності та управління нововведенням, підсилилась гуманістична спрямованість підготовки, забезпечені соціально-педагогічні та психолого-педагогічні умови навчального середовища, яке актуалізує, стимулює інноваційну діяльність, сприяє прояву творчості, містить необхідну інформацію.

Список літератури

1. Бех І.Д. Виховання особистості. У двох книгах. – Кн.2. – К., 2003.
2. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. – Рига, 1995.
3. Максименко С.Д., Пелех О.М. Фахівця потрібно моделювати // Рідна школа. – 1994. – №3. – С.68-72.
4. Слостёнин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М., 1997.
5. Шиянов Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования. – М., 1991.

SUMMARY

Ilena Dichkovskaya

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREPARATION FUTURE PRESCHOOL TEACHERS TO INNOVATIONAL ACTIVITIES

There is considered the pedagogical conditions of preparation students – future preschool teachers to innovational activities. Represented didactical model of student's preparation to innovational pedagogical activities.

Ігор Хілько
(Чернівці)

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОНСТРУКТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

На сучасному етапі формування художньо-естетичної культури дітей, в умовах школи, в галузі естетичного виховання значно підвищилися вимоги до організації навчальної діяльності на уроках образотворчого мистецтва. Це насамперед обумовлено тим, що рівень підготовки педагогічних кадрів в Україні сприяє

розв'язанню проблеми формування ціннісних орієнтацій учнів, сприяє розвитку художньо-естетичної культури на уроках.

Одним з пріоритетних завдань сучасної освіти, як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ ст. є створення і використання нових освітніх технологій організації навчально-виховного процесу, що передбачає систематизацію та поглиблення методичних знань на заняттях по виробленню вмінь і навичок, підготовку і конструювання основ професійно-педагогічного спілкування, розвиток комунікативних здібностей. Дидактичні технології (діалогові, ігрові, тренувальні, інформаційні) спрямовані на розвиток найважливіших якостей особистості, формування пізнавальних інтересів, потреб у навчанні та вдосконаленні творчих здібностей тощо [1, с. 121].

Питання створення у процесі навчання умов, які б якомога глибше сприяли розкриттю художньо-конструктивних здібностей особистості школяра, зокрема формування в учнів готовності до вільного втілення своїх ідей і їх реалізація у кінцевому продукті діяльності.

Вирішення проблеми організації навчальної діяльності учнів на уроках образотворчого мистецтва обумовлено багатьма факторами серед яких найбільш вагомим є наявність двостороннього зв'язку між творчими здібностями школярів і творчими здібностями самого педагога, де вчитель виконує функції не тільки організатора, але й співучасника педагогічного процесу. Нові педагогічні технології передбачають пріоритетність самоуправління учнями своєї пізнавальної діяльності, що формує, як свідчать дослідження вчених (Н.Т.Тализіна, П.П.Підласий) творчі рівні пізнавальної активності, забезпечуючи ефективний розвиток і формування особистості учнів у відповідності з установленими цілями розвитку.

Педагогічні моделі і технології сприятимуть всім учасникам навчально-виховного процесу повністю реалізувати свої природні інтелектуальні здібності, вмотивовувати соціально-культурну діяльність.

З огляду на вище сказане, організація навчальної діяльності учнів на уроках образотворчого мистецтва має свою специфіку, яка обумовлюється цілим рядом факторів. Перший з яких пов'язаний з процесом формування творчих здібностей школярів, що доведено в працях Момот Л.Л., Сисоева С.О., Щоколова О.П.

Визначено систему формування методично-педагогічної спрямованості вчителів образотворчого мистецтва і

вдосконалення їхньої методичної підготовки, що прослідковується в працях Абрамової В.В., Антоновича І.А., Мілюкова О.А., Свида С.П., Шабанова М.К., та якості спеціальної підготовки при формуванні професійних художніх умінь і навичок, що розглядаються в працях Бондарева А.Г., Григор'єва В.Б., Найдю Ю.І., Фрідмана Д.О. та інших науковців. Всі вони приходять до спільного висновку, що уроки, і зокрема з образотворчого мистецтва, є уроками, метою яких є навчити школярів засобами образотворчого мистецтва емоційно пізнавати світ, формувати смаки та певні ідеали. Вирішення цієї проблеми можливе тоді, коли учні добре володітимуть особливостями мови образотворчого мистецтва та мати певний рівень розвитку художніх здібностей, що розвиваються тільки у процесі художньої діяльності. Саме тому уроки з образотворчого мистецтва є комплексними уроками, в основі яких лежать різні види художньої діяльності, що обумовлює багатопланову методичну діяльність вчителя, де найбільш важливими складовими є: планування урочної та позакласної художньо-конструкторської роботи, визначення цілей уроку або виховного заходу, відбір методів навчання та виховання, володіння загальною методикою проведення уроків з образотворчого мистецтва, забезпечення взаємозв'язку різних видів художньої діяльності, організація колективної та індивідуальної діяльності учнів, організація учбової дисципліни, використання методів розвитку творчих здібностей школярів, оволодіння системою морального стимулювання учнів.

Специфіка організації навчальної діяльності школярів на уроках образотворчого мистецтва передбачає наявність особливого типу спеціальних знань, вмінь та навичок, а також досить високий рівень розвитку художніх та загально педагогічних здібностей учителів щодо формування і організації у школярів художньо-конструкторських здібностей, нахилу до самореалізації у продуктивній діяльності, толерантне ставлення до творів образотворчого мистецтва інших людей, спрямованість на педагогічну творчість та наявність творчого мислення. Розвиток творчої особистості вчителя, її прояву в продуктивній професійно-педагогічній діяльності розглянуто у дисертаційній праці Міхової Т. В якій художньо-педагогічна компетентність визначається особливостями професійної діяльності вчителя образотворчого мистецтва, визначає його відповідність вимогам педагогічної діяльності та виникає внаслідок набуття бази знань і способів здійснення цієї діяльності [3, с.7].

Найважливішою формою організації навчання, яка забезпечує активну та планомірну навчально-пізнавальну діяльність учнів різного віку, складу та рівня підготовки, направлену на вирішення поставлених навчально-виховних завдань є урок. Як будь-який інший урок, шкільний курс образотворчого мистецтва ставить своєю метою розв'язання цілого ряду проблем, серед яких: підготовка всебічно розвинених та освічених членів суспільства, здатних приймати активну участь у різних сферах діяльності суспільства, розвивати в учнів практичне володіння художньо-конструкторськими навичками, навчити користуватись набутими знаннями в подальшій суспільно-корисній діяльності. Освоївши учнів знаннями універсальних художньо-естетичних категорій - "композиція", "ритм", "контраст", "статика" тощо. Розвивати творчі здібності учнів, підготувати їх до життя в сучасному інформатизованому суспільстві та умов праці високотехнологічного виробництва, опанування знаннями, вміннями і навичками, необхідними для раціонального використання засобів сучасних інформаційних технологій, що створить подальшу перспективу для ефективного використання новітніх технологій в системі дидактичних засобів в процесі всебічного розвитку учнів в школі.

Заняття на уроках образотворчого мистецтва художньо-конструкторською діяльністю має свою пізнавально-виховну силу, даючи можливість активно розвивати в учнів почуття прекрасного, формувати естетичний смак. Здатність дитини до творчого самовиявлення вимагає свідомого, цілеспрямованого, систематичного циклу, що сприятиме розвитку органів чуття, творчих здібностей, забезпечить можливість насолоджуватися красою і створювати її.

Естетика і праця – тісно пов'язані між собою поняття. Як зазначив А.С.Макаренко, "слід завжди пам'ятати, що праця посправжньому в усій повноті виконує свою виховуючу естетичну функцію лише за тієї умови, коли вона пробуджує в душі вихованців творче горіння, викликає в них сильні емоційні переживання й до кінця захоплює їх" [3, с. 260].

Важливою формою організації навчання, що забезпечує активну та планомірну навчально-пізнавальну діяльність учнів різного віку, складу та рівня підготовки, скеровану на розв'язання поставлених навчально-виховних завдань є урок, який вимагає від вчителя дотримання певних вимог, що визначаються завданнями школи, а саме: чітке визначення навчальних та виховних елементів, а також місце конкретного

уроку в загальній системі уроків; визначення оптимального змісту уроку в залежності до вимог навчальної програми "Образотворче мистецтво" та з урахуванням рівня підготовки учнів, реалізації міжпредметних зв'язків та забезпечення основних дидактичних принципів в навчанні. Свідомого та якісного засвоєння учнями нового матеріалу, формування творчої ініціативи й активності. Всестороннє вивчення психологічних особливостей учнів (мислення, пам'ять, спостережливість тощо). Наявність добре продуманого плану уроку та раціональне використання ТЗН.

Концепція формування в учнів художньо-конструкторських здібностей, як невід'ємної частини розвитку художньо-творчої активності особистості являє собою цілісну систему послідовного усвідомлення мистецтва з життям. Це передбачає єдину систему розвиваючих взаємопов'язаних тем, що послідовно розгортались, розкриваючи зв'язки образотворчих і конструктивних видів мистецтва з життям. Що за допомогою відкритого діалогу вчитель – учні вирішуються творчі завдання пов'язані зі створенням та сприйняттям художніх образів, формуванням художньо-творчої активності особистості, пройшовши (подолавши) важливі етапи художнього навчання: основи художньо-конструктивних уявлень; основи художньо-конструктивного мислення; основи художньо-конструктивного усвідомлення.

Важливим засобом розвитку здібностей у дитини є здатність до специфічних асоціативних образів та думок, що розвивається на основі знань про навколишній світ. Адже, світ дитини цікавий та оригінальний. Дитина, внаслідок обмежених знань, нерозуміння певних закономірностей намагається змінити існуючий світ більш яскраво та різноманітного. Ознайомлюючи учнів з різноманітними предметами та явищами, педагог розвиває у них здатність до змістовного розуміння особливостей об'єкту, сприяє формуванню чітких понять.

Отже, розглянуте нами дослідження організації навчальної діяльності учнів на уроках образотворчого мистецтва як засіб розвитку художньо-конструктивних здібностей свідчить про те, що особливої актуальності набуває розробка і впровадження психолого-педагогічних програм, в яких розвиток художньо-конструктивних здібностей школярів моделювалися шляхом урахування вікових особливостей розвитку, ретельного аналізу існуючих програм та завдань, з характеру художньо-мистецького та соціально-культурного середовища. Розвиток художньо-

конструкторських здібностей у школярів на уроках образотворчого мистецтва сприяє розвитку індивідуальної свосвідомості та естетичного смаку учнів.

Список літератури:

1. Орлов В. Технології професійного становлення особистості вчителя мистецьких дисциплін // Педагогіка і психологія. – Чернівці., 2001, № 152. – С. 121.
2. Міхова Т.В. Підготовка майбутніх учителів до формування у школярів продуктивних способів образотворчої діяльності. Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук; 13.00.04. / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського. – Одеса, 2003. – С. 7-12.
3. Макаренко А.С. методика виховної роботи. – К.: Рад. школа.,1990. – 260 с.
4. Подласый И.П. Педагогика. – М.: Просвещение, 1996. – 632 с.
5. Талызина Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста. – Знание, 1986.– 110 с.

SUMMARY

Igor Hilko

LESSON OF FINE ARTS AS THE BASIC MEAN(METHOD) OF DEVELOPMENT OF ART - DESIGN ABILITIES AT THE JUNIOR SCHOOLBOYS

In the article the organization of educational activity of the schoolboys at lessons of fine arts as a mean (method) of development of design abilities of learning junior classes is considered.

УДК 373.2

Олена Зендик
(Чернівці)

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ У ДИТЯЧОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Актуальність теми. В останні роки актуалізовано проблему збереження і покращення здоров'я та охорони життя дітей. Підставами для цього є стрімке скорочення народжуваності й зростання на цьому фоні смертності не лише у віковій популяції, яку ми обрали для дослідження (діти віком до 10 років), а й загалом. Наводимо дані про захворюваність і смертність в Україні за останні роки (дані статистичних звітів за 1985, 1990, 1995, 1998, 1999, 2000, 2001 роки)

Смертність на Україні (кількість померлих на 100 тис. осіб)

Рік	Всього померло	Із них від хвороб системи кровообігу	Новоутворення (пухлини)	У тому числі від злоякісних	Нещасні випадки, отруєння, травми	Від дитячих отруєнь	Середні дані
1985	617,5	384,7	86,7	85,7	50,0	5,6	47,2
1990	629,6	332,9	102,3	101,4	55,6	5,4	37,3
1995	792,6	450,4	102,5	101,7	82,6	10,4	46,1
1998	719,9	434,0	97,585	97	69,9	8,0	36,3
1999	739,2	448,9	98,5	97,8	71,2	8,6	37,1
2000	758,1	463,9	97,5	97,1	73,6	9,4	37,9
2001	746	457,4	95,6	94,9	75,3	9,8	33,5

Критичність стану здоров'я і необхідність посилення рухової активності дошкільнят акцентують значущість занять з фізкультури і використання вправ з фізичним навантаженням дітей поза заняттями. Значно урізноманітнюються загальна мета фізкультурно-оздоровчої роботи в дитячих закладах щодо зміцнення здоров'я дітей, а також профілактики їх захворювань, розвитку фізичних якостей та інше. Передусім – це розвиток фізичних якостей, підвищення працездатності дитячого організму, що сукупно формує належний рівень готовності до навчання в школі й життя загалом. Аналіз впливу інших факторів на стан здоров'я дитини дозволяє нам скористатися узагальненнями О. Кочерги щодо їх умовної градації таким чином: генотип – 20%; екологія довкілля – 20%; дотримання здорового способу життя – 50%; ефективність медичної допомоги – 10%. Правомірно зауважити на об'єктивності перших двох – генотипу і екології довкілля, які залежать від нас по часті. Отож основну увагу в роботі з оздоровлення дітей доцільно зосередити на формуванні вмінь дотримуватись здорового способу життя. Про означену необхідність, як і про доцільність підвищення рухової активності дошкільнят і покращення стану їх здоров'я загалом сформульовано фундаментальні висновки й поради вчених і практиків не лише в останні роки. Ретроспективний аналіз означеної в дослідженні проблеми підтверджує, що здоров'я дітей на різних історичних етапах розвитку наук про дитинство є запорукою досягнення успіхів у царині їх освіти, навчання й виховання (І.Г.Песталоцці; Ж.Ж.Руссо, П.Ф.Лесгафт, Ю.А.Аркін, Я.Л.Коломинський та інші).

У сучасних умовах попри актуалізацію впливу факторів значне місце в дослідженнях відведено професіоналізму наставників дітей і передусім професійній діяльності фізінструкторів і вихователів, їх

готовності до проведення фізкультурно-оздоровчої роботи й поширення знань у родинах вихованців. Фізкерівник у тісній співпраці з вихователем виконує визначальну роль щодо забезпечення перманентності процесу занять з фізвиховання, забезпечує використання і впровадження його різноманітних форм і засобів, організовує активну рухову діяльність дітей упродовж дня, формує адекватну мотивацію, виховує звичку для систематичних занять фізичними вправами, спрямовує і контролює самостійну діяльність дітей, забезпечує зв'язок з батьками, а також веде навчальну і гурткову роботу тощо.

Отож метою започаткованого дослідження передбачено визначити сучасні напрямки оптимізації фізкультурно-оздоровчої роботи педагогічних працівників у навчальному типовому дошкільному закладі, експериментально апробувати засоби забезпечення її ефективності, теоретично обґрунтувавши з опертям на джерельну базу емпіричні дані.

Завданнями дослідження виступають вивчення взаємозв'язку науково-методичної роботи з практичною діяльністю педагогів, а також доведення доцільності впровадження сучасних підходів до нетрадиційних форм занять фізичною культурою, як одного із шляхів підвищення педагогічної майстерності.

Результати аналізу джерельної бази дослідження й спостережень, а також узагальнення досвіду спеціалістів доводить, що дослідження вже почасти об'єдналися в єдиній системі фізкультурно-оздоровчої роботи в умовах типового дитячого закладу. Водночас процес впровадження результатів наукових пошуків у практику роботи педагогів і батьків ініціює пошук методичного забезпечення. Задля цього ведеться пошук в дошкільних закладах на методичних об'єднаннях, науково-методичних конференціях, практикумах тощо. Це створює можливість ділитись власним досвідом, переглянути відкриті заняття провідних спеціалістів, дізнатися про сучасні тенденції розвитку фізичної культури, про нетрадиційні форми їх реалізації й забезпечення шляхом використання нетрадиційних методів оздоровлення. Доречно, щоб у засіданні методоб'єднань брали участь не тільки фізкерівники, а й вихователі та батьки. Широкі можливості мають методичні фестивалі, демонстрації фрагментів сценаріїв свят, розваг, ігрових прийомів, нестандартних засобів розвитку рухових дій, сучасних форм рухової активності.

З результатів спостережень випливає, що доцільно впроваджувати тестову методику діагностування рівня педагогічної майстерності педагогічних працівників з питань валеологічної

освіти і фізвиховання. Це уможливило проведення освітньої роботи з усунення недоліків, які притаманні не лише в роботі на заняттях, а й під час організації батьківського всеобучу з означених аспектів проблеми.

Синтезування досвіду практичних працівників з матеріалами наукових пошуків обумовлює досить високий рівень продуктивності впливу на фізичний розвиток вихованців. Сьогодні застарілі форми дещо неефективні, отож доцільно виробляти й експериментально апробувати оновлені підходи до організації контролю за діяльністю педагогів. У роботі переважає наукова діагностика професійних якостей, ділова допомога, дедалі ширше використовується самоконтроль і взаємоконтроль фізінструкторів тощо. До змісту методичної роботи дедалі ширше вносяться в навчання педагогів нетрадиційні методики, нові сучасні технології з організації оздоровчої фізичної культури, зокрема аеробіки, ха-тха йоги, у-шу, аквааеробіки, стрейчінги, східні єдиноборства, бойовий гопак, різні форми гімнастики тощо. Цілком логічно, що до сучасних фізкультурно-оздоровчих програм для дітей дошкільного віку урізноманітнилися й вимоги. Насамперед це забезпечення універсальних форм занять шляхом застосування засобів, методик відповідно до потреб дітей і допомагає підготувати їх до навчання в школі; внесення елементів новизни в заняття – проведення на природі з музичним супроводом, нетрадиційні прийоми тощо; диференційована індивідуальна діяльність дітей означеного віку з адекватним підходом до кожного хто займається в оздоровчій групі; врахування віку, стану здоров'я дитини, рівня фізичного розвитку;

- освітня основа фізкультурно-оздоровчої роботи. Дитина має усвідомлювати користь занять; володіти елементарними теоретичними знаннями з валеології; фізкерівник має спиратись на інформацію про новітні тенденції, шляхи досягнення і методики забезпечення тренувань.

- можливість перевірки рівня підготовленості шляхом проведення спостережень за станом здоров'я, шляхом використання тестів, контрольних нормативів, показових виступів тощо;

- можливість оцінки фізіологічного стану і реакцій на навантаження шляхом вимірювання частоти серцево-судинних скорочень;

- застосування заохочень і громадські підтримки організаціями культурно-масових заходів, змагань типу "Тато, мама і я – спортивна сім'я" тощо.

- використання різноманітних форм організації рухової активності дошкільнят упродовж дня; організація сучасних занять у формі комплексних, тематичних, сюжетних, домінантних тощо.

- забезпечення кваліфікованими спеціалістами, згідно чинних вимог до добору кадрів за наявності їх дотичної освіти.

Важливим у педагогічній майстерності фахівців є поєднання науково-методичної роботи з практикою. Наводимо компоненти практичної готовності вихователя до проведення занять з фізвиховання. Це: уміння правильно побудувати заняття; правильно організувати дітей; володіння технікою фізичних вправ; вирішувати завдання заняття, правильно підібрати і провести гру; володіння методикою навчання елементарних вправ; володіння термінологією; враховувати вікові особливості; виявляти і виправляти помилки; дотримання правил техніки безпеки. Означені компоненти взаємообумовлені і уможливають якісне, проведення занять на високому рівні. Водночас практичною готовністю діяльність педагога не обмежується. Для цього необхідні спеціальні психолого-педагогічні, суспільно-філософські й медико-біологічні знання. Отож практична як і науково-теоретична готовність. Їх підвищення - одини з шляхів до поліпшення педагогічної майстерності.

Фізкультурно-оздоровча робота в дошкільних закладах щороку посідає пріоритетне місце в навчально-виховному процесі, оскільки лише здорова дитина може набути всебічного гармонійного розвитку. Отож зазвичай практиками в багатьох випадках використовуються нестрадиційні методики фізвиховання. Наводимо графічну модель їх визначення:

Методи оздоровлення	Групи	Форми роботи	Примітка
Пальчикова гімнастика	всі групи	в режимні процеси, на заняттях фізхвилинка	
Психогімнастика	молодша, середня, старша	на занятті, режимні процеси, на прогулянці	
Корегуюча гімнастика	всі групи	після денного сну	щоденно
Аеробіка	середня, старша	гурткова робота	двічі на тиждень
Оздоровчий біг	всі групи	в кінці прогулянки	щоденно
Рухливі та спортивні ігри	всі групи	на фіззаняттях, прогулянках	щоденно
Спортивні свята та	середня, старша		раз на місяць

розваги			
Український гопак	старша	гурткова робота	двічі на тиждень
Елементи ха-тха йоги	середня, старша	як частина фіззаняття	двічі на тиждень
Аквааеробік	старша	фіззаняття	раз на тиждень
Дихальна гімнастика	середня, старша	в режимні процеси	щоденно

Завдання педагогічних працівників полягає в тому, щоб методично правильно послідовно й цілеспрямовано використовувати всі форми роботи. Лише завдяки їх гармонійному поєднанню буде досягнуто визначальну мету: розвиток фізичних якостей дітей життєво необхідних на майбутнє. Відтак особливу увагу слід надавати родинному середовищу, й природному фактору фізичного розвитку дитини, а також іншим чинникам й соціалізації.

У дитячому закладі доцільно створити належні умови для проведення занять: спортивний зал з обладнанням, необхідним інвентарем, спортмайданчик, кваліфіковані фахівці, які зобов'язані зацікавити дітей, розвинути в них свідоме ставлення до занять фізкультурою, любов і бажання до фізичних заходів.

Аналіз джерельної бази, власні спостереження, зіставлення результатів наукових досліджень, об'єднали в певну систему фізкультурно-оздоровчої роботи в умовах дитячого закладу. Система з нашого погляду охоплює декілька аспектів, найважливішими з-поміж них:

- організація розпорядку дня задля реалізації оптимальної рухової активності;
- організація харчування;
- фізичний розвиток шляхом забезпечення медико-педагогічного контролю за фізичним розвитком дітей;
- охорона дитячої психіки, забезпечення психофізичного здоров'я дітей шляхом організації загартовування, фізкультурно-оздоровчої роботи, психогімнастики тощо;
- лікувально-профілактична робота з означенням проблеми диференційованого підходу до дітей;
- еколого-валеологічне виховання;
- робота з батьками, взаємодія медпрацівників, педагогів, сім'ї та т. ін.

У системі дошкільного виховання як і загалом відбуваються істотні зміни. Водночас з традиційними, виникають нові заклади, які поглиблено працюють за певними напрямками в яких дітям забезпечуються умови цілеспрямованого розвитку своїх нахилів і

здібностей. Зміст роботи оновлюється шляхом впровадження нових систем і часткових методик навчання, інноваційних педагогічних технологій. Зокрема це практикується в Чернівцях у двох дошкільних закладах фізкультурно-оздоровчої спрямованості. За даними міського управління освіти в місті з 52-х дитячих закладів кількість ставок становить 16 фізкерівників. Але ж не всі дитячі заклади мають змогу послуговуватись кваліфікованими спеціалістами в галузі фізкультури і спорту. Постає необхідність підготовки вихователів, щодо опанування ними необхідними знаннями і навичками в галузі; виникає потреба в постійному вдосконаленні професійної майстерності фахівців на етапі їх навчання у вузі для підвищення творчої активності, професійної компетентності з самостійної практичної роботи в майбутньому.

Список літератури

- 1 Організація нетрадиційних видів занять з фізвиховання БВДС № 12 2002 рік.
- 2 Система оздоровчо-профілактичної роботи в умовах дитячого закладу БВДС № 6 2001 рік.
- 3 Козлов І. М. Оздоровча спрямованість професійної діяльності вчителя фізичної культури // Матеріали республіканської конференції "Підготовка спеціалістів з фізичної культури та спорту в Україні". – Луцьк: "Настир'я" 1994 рік с 94-95.
- 4 О. Кочерга Особливості навчання шестерічок// Упоряд О. Глівник. К.: редакція педагогічних газет, 2003. – 128 с.
- 5 Поташнюк Р. З. Проблемы физического воспитания дошкольников // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1996- № 2.

SUMMARY

Helen Zandyk

THE OPTIMIZING PHYSICALLY BENEFICIAL ACTIVITIES IN THE CHILDREN'S

The necessity to increase the activity of children under school age and to improve their health determines special importance of the physical training instructors professional skills, their proficiency in conducting physically beneficial work. Here emerges the requirement of constant improvement of the teachers pedagogical skills, the need to increase their creativity and competence. The introduction of contemporary technologies and unconventional conducting of the physical training lessons forms one of the ways to optimize the physically beneficial work.

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО КРАЄЗНАВЧОЇ
РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ**

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. наголошується, що глобалізація, швидка зміна технологій, утвердження пріоритетів сталого розвитку суспільства зумовлюють зростання ролі освіти. Людство помітно змінює орієнтації в напрямі розвитку демократії, зростання гідності особистості, її культури, національної самоідентифікації, толерантності, діяльності в умовах ринкових відносин. Важливу роль у розв'язанні поставлених завдань, як свідчить світовий досвід, відіграє краєзнавство, що має зайняти належне місце в системі суспільного виховання.

Чимало дослідників минулого, зокрема, Г.С.Сковорода, О.В.Духнович, К.Д.Ушинський, С.Ф.Русова, М.М.Галушчинський, Г.Ващенко, І.Огієнко, В.О.Сухомлинський та інші акцентували увагу, що найефективнішим засобом збагачення духовного світу молодшого школяра, виховання любові до рідного краю, України, поваги до історичних святинь, тобто національного виховання є краєзнавство. Ознайомлення з історією свого краю допомагає дітям усвідомити актуальність і невідкладність збереження національної спадщини, необхідність її захисту. Адже самобутність культури важлива умова зміцнення національного суверенітету, духовності людей.

Як підтвердження незаперечної істини, що краєзнавство є багатим цінним матеріалом для виховання патріотизму, на початку 2001 року Президент Української держави Леонід Кучма підписав Указ "Про заходи щодо підтримки краєзнавчого руху в Україні". Враховуючи важливу роль краєзнавчого руху у відродженні традицій та історичної пам'яті народу, національно-патріотичного виховання молоді, Кабінетом Міністрів розроблено програму розвитку краєзнавчого руху в Україні на період до 2010 року. Згідно з Указом Президента Міністерству освіти і науки рекомендовано розробити та включити до навчальних планів та програм загальноосвітніх, позашкільних, професійно-технічних і вищих навчальних закладів тем з краєзнавства з урахуванням специфіки регіонів, спільно з Національною академією наук, Академією педагогічних наук вирішити питання про створення наукових центрів регіональних досліджень з краєзнавства.

Аналіз наукової літератури показує, що термін “красзнавство” трактується неоднозначно. Наприклад, в “Енциклопедії українознавства” під красзнавством розуміється “сукупність інформації про якусь країну з погляду географії, природи, історії, етнографії, народного господарства тощо” [4, 115]. У “Великому тлумачному словнику сучасної української мови” красзнавство трактується як “вивчення історії, географії, економіки, етнографії тощо певної місцевості” [2 460]. Таким чином виникає суперечність щодо територіального обсягу красзнавства. Найповніше, на нашу думку, тлумачення красзнавства як “нагромадження і поширення географічних, етнографічних й історичних відомостей про батьківщину або один з її регіонів” [6, 18].

Основними завданнями красзнавства є систематичне виявлення, дослідження й охорона місцевих природних ресурсів, вивчення господарства, історії, побуту, культури населення свого краю. Вивчаючи рідний край, оволодіваючи пошуково-дослідницькими навичками, здійснюючи свої маленькі відкриття, юні красзнавці ознайомлюються з досвідом складних взаємовідносин природи і суспільства. Це, безперечно, приводить до самопізнання і самовизначення, а в кінцевому підсумку – до морального становлення особистості, її громадянської зрілості.

Велике значення має шкільне красзнавство, як зазначається в “Українському педагогічному словнику”, – “освітньо-виховна робота, яка полягає у всебічному вивченні на уроках і в позакласній роботі частини країни (області, району, міста тощо)” [8, 179].

Вивченню ролі та місця красзнавства в освіті й вихованні присвячена значна кількість досліджень. Сучасні дослідники (О.Сухомлинська, В.Струманський, Т.Самоплавська, В.Бенедюк, О.Столяренко, М.Рябко, М.Крачило, М.Соловей, Г.Пустовіт та інші) вважають його важливим засобом національного виховання, підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

З досвіду вчителів-практиків відомо, що красзнавча робота найефективніша тоді, коли має ідейно-моральну спрямованість, підпорядкована навчально-виховним завданням школи, пов'язана з життям і практикою будівництва незалежної України, а її методи відповідають віковим особливостям та інтересам учнів. Красзнавчу роботу потрібно проводити планово, додержуючись наступності. Найбільш поширеними у початковій школі формами роботи при цьому є: проведення екскурсій до красзнавчого музею; обладнання етнографічних куточків, експозицій, кімнат народного побуту в навчальних закладах; створення творчих майстерень з метою відродження традиційних для регіону художніх промислів та

ремесел; організація самодіяльних дитячих об'єднань клубного типу: "Козачата", "Школа джур", "Відродження", "Рідний край"; підготовка тематичних днів (День міста, День калини), театралізованих свят, обрядів, ритуалів (колядування, щедрування, вечорниці), вікторин, турнірів, конкурсів, ігор-змагань; відзначення народних свят; практикуми вивчення народних ігор, пісень, танців; проведення традиційних свят. До найпоширеніших організаційних форм краєзнавчої роботи належать: гурток, секція, клуб, товариство. Також виділяють стаціонарні і туристські форми. Стаціонарні форми – це робота на географічному майданчику, фенологічні спостереження, зустрічі із знатними земляками, уявні подорожі по країні, краєзнавчі олімпіади; конференції, лекторії, шкільні краєзнавчі естафети, конкурси, виставки, вікторини, випуск краєзнавчого журналу, радіо- і стінної газет, листування і обмін краєзнавчою літературою, видання альманахів та інші заходи, що проводяться на місці, в умовах школи, населеного пункту. Туристські форми – це прогулянки, екскурсії, одноденні і багатоденні походи, подорожі на різних видах транспорту, експедиції, туристські зльоти - (шкільні, районні, міські, обласні, республіканські).

Організацію різних форм краєзнавчої роботи з учнями початкових класів доцільно проводити за допомогою таких методів: словесні (відверті розмови, сократівські бесіди, диспути, дискусії, зустрічі, усні журнали, тематичні вечори), практичні (історико-краєзнавчі екскурсії, робота пошукових груп, виступи фольклорних ансамблів), наочні (шкільні етнографічні музеї, світлиці, виставки, тематичні стенди) [5, 33].

Використання зазначених форм і методів краєзнавчої роботи сприяє найповнішій реалізації завдань краєзнавства, дає можливість учням стаги не просто спостерігачами, а й активними охоронцями, творцями матеріальної та духовної культури народу, стимулює їхні пізнавальні інтереси, збагачує теоретичними знаннями і практичними навичками, вчить поважати і шанувати культуру й традиції рідного краю, виховує любов до природи, розвиває спостережливість, прищеплює почуття колективізму, толерантність, сприяє всебічному розвитку особистості молодшого школяра, її розвитку. Але ефективність цієї роботи залежить від підготовки вчителя. Якщо вчитель буде досконало володіти теоретичним матеріалом, а також знати, як практично його застосувати, то він зуміє мобілізувати активні творчі сили, зацікавити вивченням батьківського краю, народних звичаїв і традицій; діти будуть

працювати не з примусу, а відчуватимуть у цьому природну потребу, сам процес праці буде їм цікавим і приємним.

З метою детальнішого аналізу стану використання краєзнавчої роботи в практиці вчителів початкових класів і готовності студентів до краєзнавчої роботи в школі нами проведено анкетування студентів IV курсу шкільного відділення педагогічного коледжу. Проведене дослідження показало, що увага педагогів ще недостатньо спрямована на вирішення цієї проблеми. У сучасній школі використання краєзнавчого матеріалу носить здебільшого фрагментарно-епізодичний, а не системний характер. Лише 60% вчителів реалізують завдання краєзнавчої роботи, з них 32% використовують при цьому цікаві і нестандартні форми та методи роботи. Це призводить до того, що учні, як правило, оволодівають розрізненими елементами краєзнавства (знання історії краю, співців свого народу, обрядів, звичаїв, традицій етносу). В той же час нерідко поза увагою вчителів залишається важливий пласт культури краю, проблеми екології, сфера матеріального виробництва, ремесла, промисли. Завдання вчителя – дбати про те, щоб зміст занять не обмежувався одними лише відомостями історичного характеру, а містив у собі інформацію про сучасні технології, тенденції розвитку економіки, науки, мистецтва рідного краю – всього, що складає соціально-культурний досвід народу свого краю та українського народу в цілому. Однак 10% респондентів не можуть аргументувати сутність поняття “краєзнавство”, що свідчить про недостатню увагу даній проблемі в системі історичних педагогічних наук. Тому одним із важливих завдань у процесі підготовки майбутнього вчителя є впровадження спецкурсу чи інтегрування краєзнавчих тем у навчальні дисципліни ВНЗ “Українознавство”, “Дитяча література” та інших з метою розширення знань студентів про краєзнавство як складову національного виховання, що і надасть можливість реалізації здобутих знань в подальшій практиці. У Чернівецькому національному університеті навчальними планами передбачено в процесі вивчення таких курсів як “Фольклор України”, “Етнографія України”, “Методика виховної роботи”, “Українознавство”, “Методика викладання українознавства”, “Методика викладання української мови”, “Методика викладання музики” ознайомлення майбутніх вчителів початкових класів з окремими аспектами історичного, літературного, етнографічного, музичного краєзнавства. На нашу думку, доцільнішим було би створення окремого курсу “Краєзнавство в системі національного виховання”, який передбачає вивчення майбутніми педагогами

методології, концепції, мети, завдань, принципів, основних форм та методів краєзнавчої роботи.

Ядром професійної підготовки вчителя початкових класів має бути фундаментальність і водночас гнучкість змісту, що повинен забезпечити випереджаючу підготовку фахівця. Адже на даний момент існують чинні навчальні програми початкової школи. Державний стандарт початкової загальної освіти, які передбачають реалізацію краєзнавчих завдань, але, аналізуючи навчальні плани ВНЗ, виникає питання: чи готові майбутні вчителі оновленої національної школи, застосовуючи різноманітні форми і методи краєзнавчої роботи, сформувати у своїх вихованців підвищений інтерес до рідного краю, традицій, обрядів, звичаїв, виховати свідомих патріотів, що шанобливо ставляться до духовних і матеріальних надбань свого народу?

Аналізуючи вищезазначене, ми бачимо, що формування національно свідомого вчителя – це соціально значуща проблема, розв'язання якої істотно впливає на націоналізацію шкільної освіти. а в перспективі на підвищення загальної культури в суспільстві. У Державному стандарті початкової загальної освіти вже закладено нове розуміння змісту професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Але існуюча диспропорція між теоретичною і практичною підготовкою спотворює бачення студентами сутності педагогічної діяльності. Тому так важливо, щоб у ВНЗ майбутні педагоги оволоділи достатнім обсягом теоретичних знань і практичних умінь для застосування їх у процесі реалізації краєзнавчих завдань у початковій школі.

Список літератури

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Під ред. В.Т.Бусела. – К.; Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2001. – 1440 с.
2. Гуменюк Г. Національна самосвідомість школярів // Рідна школа. – 1999. – № 2. – С.9-11.
3. Державний стандарт загальної початкової освіти. – Інформаційний збірник МОН України. – 2000. – № 23.
4. Енциклопедія українознавства / Під ред. В.Кубійовича. – Львів: Молоде життя, 1993. – Т. 3. – 398 с.
5. Костриця М.Ю., Обозний В.В. Шкільна краєзнавчо-туристична робота. – К.: Вища школа, 1995. – 224 с.
6. Краеведение: Пособие для учителей / Под. ред. А.В.Даринского. – М., 1987. – 290 с.
7. Савченко О. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С. 2-6.

SUMMARY

Marija Ivanchuk, Natalija Aleksecva

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE PREPARATION OF THE FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL TO COUNTRY STUDIES TO WORK

The author opens with the meaning of the study of local culture in the contents of education in the writes article, and they show the variety of forms and methods of the study of local cultures in primary classes . The role of the study of local culture in national education at the present stage is proved. Some problems with the preparation of the study of local cultures for future teachers of primary classes are analyzed.

Олександр Залуцький
(Чернівці)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА МУЗИЧНО-КРАЄЗНАВЧОМУ МАТЕРІАЛІ

Наше сьогодення характеризується підвищенням інтересом до історії рідного краю, його культури, національних і місцевих традицій, які призводять до змін як у сфері освіти, так і культури. Саме тому зараз так гостро стоїть питання про розвиток регіональних програм з різних навчальних предметів, у тому числі і з музики: необхідна підготовка навчально-методичних посібників, хрестоматій, наочно-методичних матеріалів, що відображають національно-регіональну специфіку. Не менш актуальною є і підготовка вчителя, фахівця, який повинен володіти (поряд з комплексною підготовкою) знаннями з музичної культури рідного краю, методикою їх накопичення і передачі учням.

Мета нашої статті: дослідити шляхи використання музично-краєзнавчих матеріалів у підготовці учителів ЗНЗ. Зумовлено це тим, що впровадження у ВНЗ різних рівнів акредитації нових спеціальностей і спеціалізацій в даний час є досить актуальним. Підготовка майбутніх фахівців, які відповідали б потребам регіону – фольклористів, музикантів-краєзнавців, педагогів-краєзнавців, без сумніву позитивно вплинуло б на збереження, вивчення і збагачення музичної культури краю. Все це сприяло б також появі музично-педагогічного краєзнавства, з необхідним науково-теоретичним і методологічним обґрунтуванням як нової складової музичного краєзнавства.

До „музично-педагогічного краєзнавства”, на наш погляд, варто віднести теорію і практику використання в навчально-виховному процесі шкіл, середніх спеціальних навчальних закладів та ВНЗ музичного матеріалу рідного краю – тобто матеріалу, опрацьованого в процесі мистецтвознавчих досліджень і відібраного за спеціальними критеріями для навчальних цілей (згідно того, як у школі, середніх чи вищих навчальних закладах використовується творчість різних композиторів, матеріал з музики зарубіжної чи вітчизняної та ін.). Таким чином, у процесі формування музично-педагогічного краєзнавства відбувається „синтез” психолого-педагогічних наук (педагогіки, психології, музичної педагогіки, музичної психології) і музично-історичного краєзнавства. При чому в музично-педагогічному краєзнавстві від психолого-педагогічних дисциплін використовуються методи, категорії, принципи, форми тощо; від музично-історичного краєзнавства – емпіричний матеріал, який отримується в процесі музично-краєзнавчих досліджень.

Виховання учнів у школі засобами музичного краєзнавства є складовою частиною музичного і естетичного виховання в цілому. Його можна визначити як і систематизований педагогічний процес, спрямований на розвиток музичних здібностей (а також спеціальних музично-краєзнавчих здібностей), музично-естетичної культури виховання засобами музично-краєзнавчого матеріалу. Слід відзначити, що музично-краєзнавче виховання в школі – це система, яка включає елементи музично-краєзнавчого навчання і музично-краєзнавчої освіти. Їх взаємодію і взаємозв'язок забезпечує всебічний і повноцінний музично-естетичний розвиток школярів.

Музично-краєзнавча освіта – це і система підготовки спеціалістів до різних аспектів музично-краєзнавчої роботи (музикантів-краєзнавців, музикантів-етнографів, працівників крайових музичних архівів, музеїв); а також включення музично-краєзнавчої підготовки в структуру комплексної освіти вчителів різних спеціальностей, музикознавців), яка здійснюється у ВНЗ і середніх спеціальних навчальних закладах.

Післядипломна музично-краєзнавча освіта передбачає систему вдосконалення музично-краєзнавчої підготовки спеціалістів у різних закладах і установах підвищення кваліфікації залежно від відомчого підпорядкування (інститут удосконалення вчителів, відділів управління народної освіти і культури та ін.); а також комплекс музично-краєзнавчої підготовки, який здійснюються у вигляді самоосвіти.

Основа музично-краєзнавчої дидактики - це основа теорії музично-краєзнавчої освіти і навчання. Оскільки ці питання вивчаються дидактикою, методикою певної навчальної дисципліни прийнято розглядати як окрему частину дидактики. Отже, складовою дидактики є і методика музичного краєзнавства („Методика проведення позакласної музично-краєзнавчої роботи в школі”, „Методика збору музично-краєзнавчих матеріалів” та ін.).

Звідси випливає, що „музично-педагогічне краєзнавство” є частиною психолого-педагогічних наук, музикознавства і краєзнавства, педагогіки, психології, музичної педагогіки, музичної психології, етнопедагогіки, етнопсихології, музично-історичного краєзнавства. Його можна визначити або розглядати як галузь науки, яка розробляє зміст, форми і методи музично-краєзнавчого виховання, освіти і навчання. Одним із головних завдань музично-педагогічного краєзнавства є спеціально організована цілеспрямована і систематична діяльність по формуванню патріотичних, гуманістичних, моральних і інших якостей на прикладі видатних музикантів краю, музично-етнографічних традицій краю, регіону тощо.

Водночас, музичне краєзнавство, як музично-історичне, так і музично-педагогічне, досить тісно пов'язане з етнопедагогікою і етнопсихологією. Але є окремі галузі цих наук і дисциплін, де вони пересікаються і переплітаються, доповнюючи одна одну. Для того, щоб визначити ці точки зіткнення, належить ґрунтовно розібратися в основних етнопедагогічних поняттях, тим більше, що етнопедагогіка і етнопсихологія є молодими науками; що перебувають на стадії становлення, і тому дослідження, які проводяться різними вченими не завжди однозначні. Найбільш загальними фундаментальними науковими поняттями є „народна педагогіка”, „етнос”, „етнопедагогіка”, „етнопсихологія”, „етнічні традиції”.

У системі сучасних педагогічних наук виникла нова галузь, яка пов'язує педагогіку з етнографією і фольклористикою, що характеризується дослідниками як „народна педагогіка”.

Виходячи з визначення народної педагогіки, спільність окремих частин предметів народної педагогіки і музичного краєзнавства стає очевидною (як музично-історичного краєзнавства стосовно збору і вивчення музично-етнографічних матеріалів і традицій краю, регіону), так і музично-педагогічного краєзнавства - щодо використання вище зазначених матеріалів і традицій у педагогічному процесі, спрямованому на формування особистості учня.

Проведений вченими науковий аналіз дозволяє стверджувати, що еволюція народної педагогіки пов'язана перш за все із збагаченням фундаментальних етнічних традицій, з їх впливом на розвиток педагогічної теорії, а це в свою чергу засвідчує близькість і відмінність понять „народна педагогіка” і „етнопедагогіка”.

Етнопедагогіка передбачає вивчення народної педагогіки певної етнічної спільності. Цілком закономірно, що народна педагогіка є основним і головним об'єктом науки, яку ми називаємо „етнопедагогіка”.

Загальновідомо, що специфіку науки складає єдність точки зору методу і досліджуваного об'єкту. В етнопедагогіці точка зору і об'єкт чисто педагогічні. Що стосується методу, то він до певної міри, справді етнографічний, але, по-перше спрямований на вивчення педагогічного об'єкту і наповнений педагогічним змістом, по-друге, взаємодіє зі специфічними педагогічними методами. Сказане відповідає і термінології: основними є поняття педагогічні, а етнографічні терміни відіграють лише підсобну роль (побут, звичаї, обряди, сімейно-родинні відносини та ін.).

Незалежно від національних особливостей народна педагогіка містить в собі досвід, народні традиції, навчання і виховання, основну систему цінностей культури народу, духовні ідеї, які характерні національному стилю життєдіяльності людей.

Сучасні вітчизняні дослідники (В.Г.Кузь, Ю.Д.Руденко, М.Г.Стельмахович З.О.Сергійчук) доповнили зміст етнопедагогіки новими компонентами: фамілеологія, народна деонтологія, масова виховна практика, народна дидактика, козацька педагогіка.

Традиції, що склалися віками в аналізі психологічних особливостей народів, лежать в основі етнопсихології. Сучасні вчені (І.С.Кон, В.Г.Крисько, А.В.Мудрик, Б.Д.Паригін, Б.Д.Прошнів і ін.) підкреслюють її значимість для різних наукових дисциплін, предметом дослідження яких є пізнання національно-психологічних особливостей і поведінки людини. Їх вивчення і знання має виключне значення в організації таких видів діяльності, як освіта і виховання.

Особливо актуальною є етнопсихологія для музичного краєзнавства, оскільки знання психологічних особливостей народу, що населяє територію краю (регіону) повинно лежати в основі музично-краєзнавчих знань, які учні чи майбутні вчителі отримують у школі. ВНЗ різних рівнів акредитації. Таким чином, загальними точками дотику етнопсихології і музичного краєзнавства є навчально-виховний процес у школі, ВНЗ, особливо при розробці національно-регіональних особливостей виховання і освіти.

Не викликає сумніву, що педагогічна культура містить у собі знання з етнопсихології і етнопедагогіки. В цьому розумінні етнопедагогічна культура кожного народу несе у собі загальне і спеціальне. Центральним елементом такої культури є етнопедагогічні традиції. Названий феномен є міждисциплінарним, тому що містить в собі елементи соціального і культурного надбання, яке передається з покоління в покоління і реалізується новою генерацією, що має прогресивне значення в політичній, духовній і педагогічній діяльності.

Варто відмітити, що етнічні традиції (зокрема музичний аспект традицій) є предметом дослідження музично-історичного краєзнавства (точніше такого розділу музично-історичного краєзнавства, як краєзнавчо-музична етнографія). Етнопедагогічні традиції належать до предмету розгляду музично-педагогічного краєзнавства. Таким чином, спільність частин предметів етнопедагогіки, етнопсихології і музичного краєзнавства не викликає сумніву, а їх уміле використання в навчально-виховному процесі ВНЗ сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх учителів.

- Список літератури

1. Ганусенко Н.І., Мацейків Т.І. Формування культури міжнаціонального спілкування школярів у поліетнічному середовищі / Педагогіка і психологія. – К., 1997. - № 3.
2. Дей О.І. Сторінки з історії української фольклористики. – К., 1975. – 315 с.
3. Краеведение (Пособие для учителей) / Под ред. А.В.Даринского. – М.: Просвещение, 1987.
4. Кононенко П., Кононенко Т. Освіта ХХІ: філософія родинності. – К., 2001. – 240 с.
5. Сявавко Е.И. Народная педагогика в историческом развитии. – К., 1974.

SUMMARY

Aleksandr Zaluckiy

PREPARING THE FUTURE TEACHERS ON MUSIC-REGIONAL MATERIAL

In given article are considered actual approaches of preparing the future teachers on music-regional material and intercoupling subject ethnically, ethnic psychology with music study of a particular region, which promotes the optimization scholastic-education of the process in high school.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ДИТИНИ
ДО НАВЧАЛЬНО-ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ОСНОВА
ГАРМОНІЙНО РОЗВИНЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

Всебічний розвиток особистості - кардинальна теоретична й практична проблема сучасної цивілізації, яка в епоху Відродження була ще тільки однією з основних соціально-педагогічних ідей. На сьогодні вона є загальною програмно-цільовою установкою всіх навчально-виховних закладів.

Реалізація загальнодержавної програми забезпечення всебічного гармонійного розвитку дітей та молоді шляхом використання науково обґрунтованих методів і засобів сприятиме піднесенню культури народу, збагаченню його інтелектуального, трудового, професійного потенціалу, зростанню духовного, економічного благополуччя, матеріального добробуту.

Основи розв'язання даної проблеми закладаються у дошкільному та молодшому шкільному віці, коли в дитини починає формуватися психіка, як основний фактор життєдіяльності людини, де - творцем цього творіння є педагог.

Однак важливо відзначити, що процес формування психіки дитини розпочався значно раніше і тільки під умілим керівництвом вчителя він набирає цілісного, змістовного характеру. "Нам здається недостатнім залишити тіло і душу дітей у такому стані, в якому вони дані природою. - ми турбуємось про їх виховання і навчання, щоби добре стало набагато кращим, а погане змінилося і стало добрим" (Лукіан).

Зупинимося на молодшому шкільному віці, як особливому періоді в розвитку дітей, виділимо його характерні новоутворення. У цьому віці головною діяльністю є навчання. У процесі його здійснення учень під керівництвом учителя на всіх заняттях систематично оволодіває змістом розвинених форм суспільної свідомості (науки, мистецтва, моралі), а також умінням керуватись їх нормами у своєму житті.

Розвиток психіки дітей дошкільного і молодшого шкільного віку - предмет дитячої психології. Ця проблема, поряд з її науковим значенням, викликає і практичний інтерес, оскільки вона спрямована на вирішення багатьох педагогічних питань, пов'язаних

з організацією ефективного виховання та навчання молодих учнів загальноосвітніх шкіл, їх різнобічного та гармонійного розвитку.

Для молодшого шкільного віку характерна навчальна діяльність, під час якої учень засвоює основи абстрактного мислення. У процесі такого засвоєння в учнів молодших класів формуються такі якості, як змістовна рефлексія, аналіз і планування, які визначають суттєві зміни в розвитку пізнавальних процесів дитини, її потребно-емоційно особистісної сфери.

Формування здорової психіки учнів молодших класів відбувається за умови дотримання таких вимог:

1. Правильна побудова моделі навчальної та виховної діяльності відповідно до цільових установок психічного розвитку учнів;

2. Визначення психолого-педагогічних завдань формування в учнів відповідних знань, умінь і навичок;

3. Виявлення генезису психічних новоутворень;

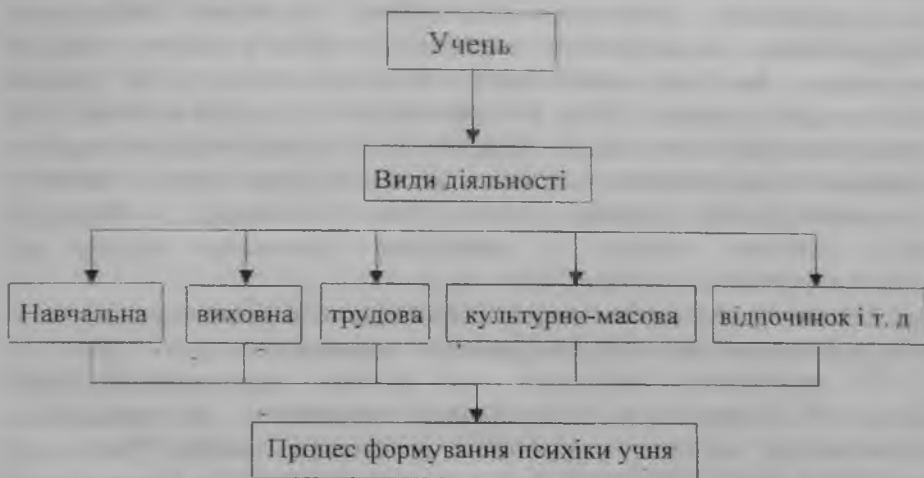
4. Вивчення якісних змін в особистісній сфері учнів.

Дитина, розвиваючись, формує й утверджує в собі риси характеру і норми поведінки, завдяки яким вона стає суб'єктом суспільного життя. У початкових класах загальноосвітньої школи в учнів формується той порівняно стійкий внутрішній світ, який дає підставу вважати дитину повноцінною особистістю, хоча, звичайно, особистістю ще не зовсім сформованою, а на її першій стадії становлення - особистістю, здатною на свій подальший розвиток і вдосконалення.

Головною вимогою нормального психічного розвитку стає обов'язкове дотримання всіх правил у колективі (класі), норм суспільної моралі. Зростаючі можливості учня для пізнання навколишнього світу виводять його інтереси за вузьке коло близьких йому людей, забезпечують засвоєння тих форм взаємовідносин, які існують між дитиною і дорослим, дитиною й її товаришами в серйозних для її віку видах діяльності (навчання, відповідна праця, культурно-масові заходи, відпочинок і т. д.). Учень включається в спільну працю з однокласниками, вчиться узгоджувати з ними свої дії, зважати на інтереси та думку своїх товаришів і друзів.

На групових заняттях у школі, як колективної форми діяльності, робота педагога повинна проводитися з урахуванням психологічного посидання, вивчення психологічних індивідуальних особливостей міжособистісних відносин як етапів на шляху становлення психіки дитини, передбачаючи, як відзначає О.В.Киричук, не тільки проектування та організацію діяльності, але

і відповідну роботу, пов'язану з регулюванням та корекцією процесу спілкування, профілактикою та усуненням тих негативних форм поведінки, "... які, з одного боку, - є наслідком паталогічних форм спілкування в минулому, а з другого боку - гальмують становлення його найбільш доцільних форм сьогодні і можуть заважати в майбутньому." [4]



В учня молодшого шкільного віку відбуваються зміни та ускладнення його діяльності: ставляться високі вимоги не тільки до сприйняття, мислення, пам'яті, але і до розумної організації своєї поведінки.

Усе це поступово, крок за кроком, формує особистість учня, сприяє подальшому вихованню та навчанню. Умови розвитку особистості учня настільки тісно переплітаються зі самим розвитком, що їх розділити практично неможливо.

Для учня в процесі формування психіки важлива та оцінка, яку вчитель дає дорослим чи дітям, персонажам казок чи оповідань, а також поведінці людей, до яких учень ставиться з повагою і думка яких для нього авторитетна. З віком така оцінка стає більш усвідомленою і пріоритетною в формуванні себе як особистості.

Д.Б.Ельконін розробив вікову періодизацію розвитку дитячої психіки [3]. В основу даної періодизації покладено положення про те, що кожному віку як своєрідному та якісному специфічному періоду життя людини відповідає характерний тільки йому одному вид діяльності: зміна ж виду діяльності (садок, школа, гімназія, університет, армія, трудова діяльність тощо) характеризує зміну вікового періоду. У кожному виді певної діяльності виникають і формуються відповідні психологічні новоутворення, розвиток яких

створює єдність психологічного розвитку учня. В результаті цього необхідні зміни у підходах до формування здорової психіки людини, що зумовлює вироблення нових форм і методів навчання та виховання.

В.Давидов порушує цю проблему перебудови як середньої і вищої школи, так і всієї системи освіти в цілому, відзначаючи, що: "... сучасний розвиток суспільства вимагає наукового обґрунтованих новаторських підходів до розв'язування завдань виховання і навчання відповідно до перебудови середньої і вищої школи, всієї системи освіти, конкретизація і розвиток мети якої на сучасному етапі залежить від педагогічного переосмислення нового соціального замовлення у педагогіці, характерною рисою якого є спрямованість на пріоритет гармонійного виховання особистості перед різними видами її навчання, розуміння освіти як загальнодержавної системи"[1].

Одним із головних підсумків дошкільного розвитку дитини є психологічна підготовка її до свідомого навчання в школі.

У молодших школярів на основі навчально-виховної діяльності формується теоретична свідомість та мислення, розвиваються відповідні здібності (рефлексія, аналіз, розумове планування тощо). У цьому віці в дітей відбувається формування потреб та мотивів навчання. Дитина намагається зрозуміти, яке місце займає серед людей, у колективі, починає думати про майбутні професії, що їй найбільше подобаються. Одним словом, дитина шукає своє місце в часі та просторі.

У процесі оволодіння змістом усіх форм суспільної свідомості в учня виникає теоретичне ставлення до дійсності, поглиблюється свідомість, удосконалюється мислення, формуються здібності до навчально-пізнавальної діяльності, які є головними новоутвореннями дітей у молодшому шкільному віці. Навчально-виховна діяльність здійснюється учнями протягом усього часу перебування в школі, але її формування як гармонійно розвиненої особистості відбувається значно раніше, з раннього дитинства. У період навчально-виховної діяльності учня вся увага вчителів звертається на процес навчання й опускається важливий момент - ломка психічних стереотипів дитини, що в подальшому відбивається на формуванні здорової психіки школяра.

Організація навчально-виховного процесу повинна ґрунтуватися на аналізі психолого-педагогічних аспектів для вирішення проблеми всебічного, гармонійного розвитку учнів. Ідеться про виявлення особливостей розвитку психічних якостей дітей молодшого шкільного віку, формування в них відчуттів і

почуттів. Тут має велике значення побудова моделі навчально-виховного процесу, визначення в ній системи знань, умінь і навичок, якою мають оволодіти учні, виявлення генезису психічних новоутворень, якісних змін в особистій сфері учнів. У дітей молодшого шкільного віку виникають якості і можливості, необхідні для різнобічного, гармонійного розвитку.

До розв'язання цієї проблеми в першу чергу покликана школа та навчально-виховні заклади. Такі педагогічні засади, які ми покладемо в його основу, а саме: систематичність, послідовність, повторність, свідомість, активність, наочність, індивідуальність, постійність, комплексність, а також основні положення поведінки та психології, використання нових технологій навчання - дають підстави твердити про можливість часткового розв'язання даної проблеми.

Список літератури

1. Давыдов В. В. Проблема развивающегося обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования АПН СССР. - М.: Педагогика, 1986. - С. 164.
2. -Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI ст.). К.: Райдуга, 1994. - 61 с.
3. Ельконін Д. Б. Вікові можливості ..., М.: 1966. - С. 47-48.
4. Киричук О. В. Формування в учнів активної життєвої позиції. - К.: Радянська школа. 1983. - С. 73.

SUMMARY

Petro Koval'

PSYCHOLOGIC-PEDAGOGICAL EDUCATION (UPBRINGING) OF A CHILD TO EDUCATIONAL-LABOUR ACTIVITY AS A BASIS OF HARMONICALLY-DEVELOPED PERSON

In the article "Psychologic-pedagogical education of a child to educational-labour activity as a basis of harmonically-developed person" Petro Koval' rises a problem of a child transition from one surrounding (pre- school period). In the school period a child start to conscious educational-labour activity, as a result of which he/she has new psychologic changes, that influence the future their activity and methods of these problems solving.

**ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ДО ВИХОВАННЯ
САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ****(На матеріалі занять з іноземної мови)**

Сьогодні вже нікого не здивує тим, що діти в дитячому садку вивчають іноземну мову (англійську, німецьку, французьку тощо). І це не просто данина моді чи примха батьків, а вимога часу, необхідна умова повноцінного розвитку особистості дитини. На сьогодні питання “вивчати чи не вивчати дитині іноземну мову?” не стоїть. Постає, як це зробити так, щоб поруч із виконанням завдань початкового оволодіння іноземною мовою забезпечити повноцінний особистісний розвиток дитини, зокрема, формування навичок самостійної навчальної діяльності.

Не можна сказати, що проблема навчання дітей дошкільного віку іноземної мови нова, навпаки, існує чимало різноманітних досліджень із даного питання. Так, визначення часу початку навчання дітей іноземної мови знаходилося в центрі уваги багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників: О.М.Гвоздев, В.Леопольд, Е.Пулгрем, Л.Роберт, Ж.Ронже, В.Штерн, К.Д.Ушинський та інші [8;9]; психологічні особливості вивчення іноземної мови досліджували В.О.Артемов, Л.С.Виготський, О.О.Леонтьєв й інші [3;7]. Існують окремі методичні рекомендації по навчанню дітей іноземної мови (В.Бондаренко, М.Борщенко, А.Гергель, Н.Горлова, О.Дем'яненко, З.Футерман, О.Ханова та ін.) [1;2;4;5;6;10;11].

Уже в 60-ті роки ХХ ст. психологія й педагогіка аргументувала тезу про доцільність раннього початку вивчення іноземної мови в дошкільних закладах. Не зважаючи на багаторічну практику вивчення іноземної мови, існує проблема підготовки спеціалістів відповідного фаху – вихователів із правом проведення занять іноземною мовою.

Мета нашої статті – показати необхідність підготовки вихователів із правом проведення занять іноземною мовою, умови підвищення якості їх підготовки, а також визначити роль їх у вихованні самостійної навчальної діяльності у дітей старшого дошкільного віку.

Як засвідчує аналіз практики, сьогодні в дошкільних закладах працює багато вчителів іноземної мови, яких готували до роботи в

школі і, які, як правило, не знають специфіки роботи з дітьми дошкільного віку взагалі, та з навчання іноземної мови, зокрема. Це явище спостерігається також і серед окремих випускників дошкільних відділень педколеджів, педінститутів, педуніверситетів, які не усвідомлюють різниці між освітніми завданнями й вимогами до навчання дітей дошкільного віку і школярів. Пов'язано це, в першу чергу, з тим, що у вищих навчальних закладах на підготовку їх як фахівців із іноземної мови виділяється досить мало часу: біля 20 % годин за навчальним планом, а саме, на вивчення власне іноземної мови, методики викладання її у дошкільному закладі. Як наслідок, у роботі таких педагогів спостерігається ряд недоліків: зберігаються традиції середньої школи: навчати мові, а не мовній діяльності; "ошкільнення" форм проведення занять з іноземної мови, що приводить до того, що діти неуважні на заняттях, байдужі, їм нецікаво, вони втрачають інтерес до вивчення мови, швидко втомлюються тощо [5]; використання статичного компоненту навчальної діяльності (у дітей дошкільного віку переважає мимовільна увага, а довільна увага нестійка, оскільки внутрішні засоби саморегуляції ще недостатньо розвинуті, а це призводить до швидкої втомлюваності); при проведенні занять використовуються методи й прийоми шкільної методики навчання, тобто шкільна дидактика переноситься в дошкільну практику; тренування в заучуванні традиційних, шаблонних фраз (про себе, свою сім'ю тощо), пісень, віршів, римувань, лічилок призводить до того, що дитина не вміє мислити іноземною мовою.

Тому, головною проблемою практики на сьогоднішній день, є те, що викладачі недостатньо володіють методикою раннього навчання дітей іноземної мови і не знають, як правильно організувати цей процес, враховуючи психологічні особливості дошкільників (особливості їх сприймання, пам'яті, уваги тощо).

Робота з навчання дітей іноземної мови досить цікава й розрахована на активних, творчих людей; вона допомагає розкрити творчий потенціал людини. Для малоактивного педагога це не буде досить цікава робота, тому що, в першу чергу, такий педагог буде нецікавий дітям. Звичайно, простіше за все вимагати, щоб діти спокійно сиділи, слухали вихователя і механічно запам'ятовували матеріал, ніж організувати активну, цікаву діяльність дітей: використовувати на заняттях різноманітні цікаві дітям ігри, ігрові вправи, відгадування загадок тощо. Зокрема, А.Гергель [4] також пропонує поєднувати на заняттях з іноземної мови різні види діяльності дітей (співи, рухи і танок; спілкування і малювання тощо), що вимагає від педагога великої майстерності і знання особливостей цих видів дитячої діяльності.

Щоб провести методично грамотне й цікаве заняття з іноземної мови, необхідно знати, перш за все, психологічні й індивідуальні особливості дітей дошкільного віку і методикою навчання їх іноземної мови.

З метою поліпшення підготовки фахівців із навчання дітей іноземної мови ми пропонуємо:

- ✓ забезпечити неперервне вивчення студентами іноземної мови впродовж усього терміну навчання у вузі (практичний курс іноземної мови, фонетичний і лексичний курси – з метою вивчення і удосконалення іноземної мови);

- ✓ організувати стажування студентів за кордоном; цікаві, пізнавальні зустрічі з іноземцями – носіями мови;

- ✓ залучати студентів до культури народу, мова якого вивчається. З цією метою потрібно включити в навчальні плани такі курси, “Країнознавство”, “Література країни, мова якої вивчається” тощо;

- ✓ збільшити кількість годин на вивчення власне методики навчання дітей дошкільного віку іноземної мови;

- ✓ проводити лабораторні заняття безпосередньо в дитячому садку, де студенти могли б спостерігати за роботою з навчання дошкільників іноземної мови вже досвідчених вихователів;

- ✓ організувати педагогічно-методичну практику в дошкільних закладах, під час якої студенти б самостійно вправлялись у проведенні занять з іноземної мови, набували практичного досвіду.

Запорукою якісної підготовки майбутніх вихователів із правом проведення занять іноземною мовою є наявність досвідчених, висококваліфікованих викладачів вищезазначених курсів і бажання самих студентів стати в майбутньому справжніми професіоналами своєї справи.

Важливо також звернути увагу на те, що в переважній більшості педагогічні коледжі, інститути та університети готують вихователів англійської і німецької мов, що в деякій мірі збіднює вибір іноземних мов для вивчення й зумовлює появу “шкільних” учителів у дошкільних закладах. Сучасний розвиток суспільства й науки вимагає знання не лише двох мов, а й інших, як-от: французька, іспанська, німецька, польська, італійська тощо. Так ми пропонуємо розширити спектр підготовки фахівців з іноземних мов для дошкільних закладів.

Наш досвід роботи засвідчує, що така ґрунтовна підготовка необхідна перш за все для того, щоб вихователі (вчителі іноземної мови) змогли сформувати самостійну навчальну діяльність дітей дошкільного віку при вивченні іноземної мови. Необхідно так

організовувати навчання, щоб у дітей виникало бажання вивчати мову не лише на спеціально організованих заняттях, а й спонукало їх до самостійного вивчення у повсякденному житті. Для цього необхідно зацікавити дітей, викликати у них інтерес до навчання (самостійна навчальна діяльність повинна захоплювати, приносити радість і задоволення). У зв'язку з цим постає необхідність пошуку ефективних форм, методів і прийомів навчання іноземної мови. В основі їх обов'язково повинен лежати принцип гуманізації взаємин між педагогом та вихованцями, що передбачає орієнтацію на особистість дитини, врахування закономірностей її розвитку, задоволення потреб. У нашому дослідженні такою формою і методом навчання іноземної мови виступила гра.

Ми виходимо з положення про те, що самостійна навчальна діяльність повинна мати мету (для чого дитина буде вивчати іноземну мову, набувати нових знань), а для досягнення чого слід стимулювати появу мотивів самостійної навчальної діяльності. Діти повинні бачити “перспективу” свого вивчення іноземної мови (“Що дасть мені знання іноземної мови?” – “Я зможу читати книжки іноземною мовою. Зможу спілкуватися з людьми цією мовою. Зможу дивитися іноземні мультфільми” тощо).

На заняттях з іноземної мови для вихователів (викладачів іноземної мови) відкривається широке поле виховних можливостей. Навчаючи дітей іноземної мови, вчитель одночасно розв'язує й виховні завдання, тобто має значні можливості для виховання самостійної навчальної діяльності дітей, бажання вчитися.

У світлі сучасної гуманістичної освітньої парадигми ми стверджуємо, що змусити дитину вчитися неможливо, потрібно, щоб дитина мала право вибору, як діяти. Завдання вихователя – працювати так, щоб діти самі прагнули цих занять. Тому, однією з важливих умов є забезпечення психологічного комфорту на занятті. Дитина має почуватися абсолютно вільно, не боятися відповідати на запитання, навіть коли не зовсім упевнена у своїх знаннях. Але вміння користуватися свободою також треба формувати. Щоб сформувати у дітей дошкільного віку самостійну навчальну діяльність, необхідно перш за все їх зацікавити, постійно підтримувати інтерес до цієї діяльності й сформувати, а пізніше просто стимулювати мотиваційну сферу дитини.

Саме дотримання вищевказаних умов дасть можливість підвищити якість підготовки педагогів з правом проведення занять іноземною мовою до безпосередньої роботи з дітьми дошкільного віку.

Список літератури

1. Бондаренко В. Вивчасмо англійську // Дошкільне виховання. – 1995. - №1 0. – С. 26.
2. Борщенко М. Вивчасмо англійську // Дошкільне виховання. – 1996. - № 4. – С. 26-27
3. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычье в детском возрасте // Собр. соч. в 6-ти т. – Т. 3. – М.: Педагогика, 1983. – С. 33.
4. Гергель А. Навчання іноземної мови через різні види діяльності // Дошкільне виховання. – 1999. - № 4. – С. 12-13.
5. Горлова Н. Раннее обучение иностранным языкам: проблемы и пути развития // Дошкольное воспитание. – 2001. - № 5. – С.42-49.
6. Дем'яненко О. English for children. Англійська для дітей. Програма та методичні рекомендації. – Запоріжжя: ТОВ “ЛІПС. Лтд”, 2000. – 44 с.
7. Леонтьев А.А., Рябова Т.В. Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку. – М.: Просвещение, 1970. – 226 с.
8. Негневицкая Е.И., Шахнорович А.М. Язык и дети. – М.: Наука, 1981. – 111с.
9. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори в 2-х т. – Т. 1. – К.: Рад. школа, 1983. – С. 158.
10. Футерман З.Я. Иностранный язык в детском саду: Вопросы теории и практики. – К.: Рад. школа, 1984. – С. 11-23.
11. Ханова О.С. Занятия по английскому языку в детском саду. – М.: Просвещение, 1965. – 255 с.

SUMMARY

Olga Kozlyuk

THE PROBLEM DEALS WITH THE PREPARATION THE TEACHER TO UPBRINGING THE INDEPENDENT STUDY ACTIVITIES OF THE PRESCHOOL CHILDREN

There is considered the problem of necessity of preparation the specialists of foreign languages for working with preschool children, which know the peculiar properties of the children of this age, also distinguished the conditions of improving their preparation, end what is the role of teacher in the upbringing the independent study activities of the preschool children.

РОЛЬ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ У РОЗВ'ЯЗАННІ ПРОБЛЕМИ ПРЕДМЕТНО-ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Постановка проблеми. Як життєзабезпечуюча система, освіта не оправдовує сподівань сучасного суспільства і особистості на розвиток і виховання людини, здатної до працевлаштування, суспільного життя, виробництва, збереження культури, екології, правопорядку. Філософські, соціально-психологічні та педагогічні дослідження виявляють феномен зниження якості підготовки фахівців, послаблення їх моральної стійкості, здатності до виживання, творчості, культурного способу життя. Серед педагогічних колективів стали масовими явища дезадаптації, зниження загальної і педагогічної культури, національного нігілізму в змісті освіти. Усе це робить надзвичайно гострою проблему підготовки педагогічних кадрів.

Більшість педагогічних вищих навчальних закладів (ВНЗ) України зіткнулися з фактом надзвичайно низького рівня знань абітурієнтів. Очевидно, що така ситуація пояснюється зростанням кількості ВНЗ різних рівнів акредитації і форм власності. Цілком можливо, що сильніші учні вибирають більш престижні ВНЗ. Педагогічним же університетам та інститутам доводиться готувати кваліфікованого вчителя з тих абітурієнтів, які виявили бажання ним бути, але більшість із них достатньої бази знань для цього не мають.

Аналіз останніх досліджень. Основними завданнями підготовки педагогічних кадрів згідно з дослідженнями С.У.Гончаренка [1], І.Я.Лернера, М.П.Скаткіна, С.О.Сисоевої доцільно вважати:

- 1) формування в майбутніх учителів інтегрованої системи предметних знань, умінь і навичок;
- 2) оволодіння студентами необхідним комплексом методичних умінь і навичок для розв'язання професійних завдань;
- 3) формування здатності до творчої педагогічної діяльності;
- 4) виховання в майбутніх учителів ціннісно-емоційного ставлення до наукової теорії, педагогічної діяльності і процесу підготовки до неї.

Комплексне розв'язання вказаних завдань забезпечує формування професійної культури майбутнього педагога і визначає реалізацію функцій фахової підготовки.

Мета даної статті – показати можливі шляхи удосконалення предметно-фундаментальної (ПФ) підготовки вчителя початкових класів, зокрема за допомогою інтеграції природничо-математичних і гуманітарних знань.

Виклад основного матеріалу. Фахова підготовка вчителів початкових класів є динамічною системою з відносною автономією структурних елементів. Для неї характерна поліфункціональність, яка полягає у взаємозв'язку і взаємозумовленості її освітньої, виховної, розвивальної, координуючої та інтегруючої функцій. Реалізація всіх цих функцій здійснюється в процесі оволодіння студентами змістом відповідних дисциплін. Тому одним із шляхів оптимізації ПФ підготовки є науково обґрунтований відбір змісту фундаментальної освіти.

Крім суспільно-гуманітарних і психолого-педагогічних дисциплін, навчальні плани передбачають вивчення фахових дисциплін, до яких входять сучасна українська мова, математика, дитяча література, основи ботаніки, основи зоології, основи землезнавства і цілий ряд різних методик. Оскільки основні предмети, що вивчаються в початкових класах, – це математика, рідна мова, читання і природознавство, то саме дисципліни природничо-математичного і мовного циклів є фундаментальними у підготовці вчителя.

Отже, предметно-фундаментальна підготовка вчителя початкових класів як складовий компонент загальної системи його підготовки представляє собою педагогічний процес, спрямований на формування природничо-математичної і мовної культури вчителя, яка забезпечує його готовність до продуктивної взаємодії з учнями.

Відомо, що зміст освіти формується на трьох рівнях: загального теоретичного уявлення, навчального предмета і навчального матеріалу. Відбір змісту предметної підготовки структурується відповідно до логіки розгортання навчального предмета, враховуючи вимоги з боку майбутньої професії. При цьому орієнтуються на те, щоб зміст був гомоморфним (максимально узгодженим і відповідним) конкретним формам навчального процесу, які розгортаються за допомогою адекватних методів. Вихідним матеріалом для відбору змісту, форм і методів ПФ підготовки виступають кваліфікаційна характеристика вчителя початкових класів, атестаційні вимоги до нього, вимоги державних освітніх стандартів, програми навчальних курсів.

На жаль, на сьогодні держава ще не створила освітніх стандартів для вчителя початкових класів, а програми окремих навчальних курсів створені ще за часів Радянського Союзу. Оскільки з того часу в розвитку суспільства і школи відбулося багато змін, то очевидною є необхідність їхнього врахування і в курсах навчальних дисциплін.

Перед учителями ХХІ століття постали нові і більш складні, ніж до цього часу, завдання. Працюючи в умовах, що безперервно змінюються, педагоги змушені постійно активізувати свої знання, систематично удосконалюватися і збагачувати методи, організаційні форми та дидактичні засоби, готуючи учнів (вперше за довгу історію школи) до життя, форми якого самі ще не в змозі точно визначити. За таких умов педагогічні вищі навчальні заклади повинні теж постійно удосконалювати свою роботу, приводячи, зокрема, програми навчальних предметів у відповідність до вимог часу.

Однією з кардинальних змін, які відбулися в початковій школі, є створення інтегрованих курсів, що вимагає від учителя початкових класів високого рівня інтегрованості знань. Саме тому в програми фундаментальних дисциплін нами було закладено міжпредметні зв'язки, підсилено практичну і професійну спрямованість предметів.

Освітня функція ПФ підготовки полягає в оволодінні студентами фундаментальними знаннями відповідних теорій і формуванні практичних умінь і навичок. При цьому теоретичні і практичні аспекти реалізації освітньої функції передбачають вивчення теорії в контексті професійної діяльності майбутніх фахівців. Саме тому до навчальних предметних курсів нами відбиралися переважно ті наукові теорії, які лежать в основі побудови шкільного курсу предмету.

У математиці – це теорія множин і теоретико-множинний підхід до побудови системи натуральних чисел, елементи математичної логіки, теорії рівнянь і нерівностей, елементарні функції, операції над величинами тощо. У біології і географії – це особливості рослинного та тваринного світу, характеристика природних ресурсів, проблеми екології тощо. У курсі сучасної української мови – це теорія зв'язного тексту і висловлювання, побудова речень, фонетичний і морфемний склад слова, його частиномовна належність тощо.

Виховна функція ПФ підготовки відображає позитивний вплив фундаментальних дисциплін на формування професійно-значимих якостей особистості, її ціннісно-нормативні системи, мотивів навчальної і майбутньої професійної діяльності. У процесі

оволодіння відповідними предметними теоріями та уміннями в студентів формується ціннісне ставлення до науки, потреба в збагаченні системи практичних умінь і навичок, інтерес, відповідальне і творче ставлення до процесу вивчення фундаментальних дисциплін як складової фахової підготовки.

Одним із найважливіших результатів впливу вивчення математики на особистість є виховання здатності розуміти зміст поставленого завдання, уміння правильно, логічно мислити, засвоєння навичок алгоритмічного мислення. У людини, яка займається математикою, розвивається азарт до розв'язання проблем, прагнення досягти мети, виховується звичка до повноцінної аргументації.

Останнім часом науковці порушують питання про те, що математика повинна сприяти засвоєнню етичних принципів людського співіснування. Мається на увазі, що математика виховує інтелектуальну чесність, об'єктивність, прагнення до відкриття істини. Математика виховує також здатність до естетичного сприйняття світу, краси інтелектуальних досягнень, ідей та концепцій, пізнання радості людської праці [2].

Важко заперечити, наприклад, роль геометрії в розвитку естетичного смаку в процесі сприйняття форми та розміру. Приклади застосування золотого перерізу в живописі, геометричних перетворень в архітектурних орнаментах демонструють саме естетичну сторону математики.

Виховне значення мови і літератури важко переоцінити в процесі формування національної самосвідомості, мовленнєвої культури, виховання любові до рідного слова, літературної творчості українського народу тощо. Природничі науки формують екологічне мислення, виховують естетичне ставлення до природи.

Розвивальна функція ПФ підготовки полягає в тому, що оволодіння природничо-математичними знаннями розвиває логічне і екологічне мислення, а знання мови і літератури розвивають культуру мовлення. збагачують словниковий запас, що все разом дозволяє майбутньому вчителю досягти високого рівня професійного розвитку. Заклики до підсилення розвивальної функції навчання математики не нові, але раніше мався на увазі розвиток інтуїтивного, логічного, просторового, метричного, конструктивного та символічного компонентів розумової діяльності. В сучасній же концепції гуманітарно орієнтованого навчання математики основний акцент робиться на загальному, інтелектуальному і культурному розвитку засобами математики.

Координуюча функція ПФ підготовки пов'язана з її спрямовуючим впливом на наступний процес вивчення студентами предметних методик, спецкурсів і спецсеінарів. Особлива роль цієї функції прослідковується при порівняльному аналізі навчально-виховного процесу на різних факультетах педагогічного ВНЗ. На більшості факультетів вивчаються 1-2 фундаментальні дисципліни (різні розділи математики, фізики чи розділи мовознавства і т.ін.) і 1-2 методики їхнього викладання в школі. На факультеті підготовки вчителів початкових класів вивчаються 5 фундаментальних дисциплін і ще більше предметних методик, включаючи ще й методики викладання малювання, трудового навчання тощо. Крім того, предмети і їхні методики мають свої специфічні особливості. Щоб переконатися в цьому, достатньо порівняти зміст курсів сучасної української мови і математики або зміст методик їхнього викладання.

З реалізацією координуючої ролі ПФ підготовки пов'язана її інтегруюча функція. Обидві функції обумовлені необхідністю міждисциплінарного підходу до вивчення фундаментальних дисциплін. Інтегруюча функція ПФ підготовки полягає в тому, що процес оволодіння фундаментальними теоріями актуалізує, динамізує, систематизує і наповнює новим змістом систему знань студентів, одержаних у процесі вивчення інших дисциплін, а також знання, що були набуті у школі. Таким чином, в основі інтегруючої функції лежить рефлексія і акумуляція досягнень попередніх і теперішнього етапів розвитку особистості.

Що насамперед вивчається в початковій школі? - Арифметика і мова. Мова має певні математичні ознаки: аналітичне членування речень на слова, слів - на морфеми, склади і звуки, використання символічних позначень (для звука або для поняття), наступне осмислене комбінування, маніпуляція ними, використання правил. Хіба це не логічні операції? У наступних класах питома вага математики й інших точних дисциплін не зменшується.

Тому інтегруючою дисципліною у навчальному процесі найчастіше виступає математика, на заняттях з якої розглядаються завдання з природничим, філологічним, а інколи і казковим змістом. Такі широкі зв'язки математики з іншими дисциплінами пояснюються тим, що студенти вивчають теорію множин та математичну логіку, об'єктами вивчення яких є як предмети та явища реального світу, так і слова, словосполучення, складносурядні та складнопірядні речення. Використання їх як об'єктів дослідження на заняттях з математики сприяє поглибленню розуміння раніше отриманих знань, розвитку навичок здійснювати

міжпредметні зв'язки, забезпеченню професійної спрямованості вузівського навчання.

Для максимального врахування ретроспективних, синхронних і перспективних міжпредметних зв'язків і здійснення інтеграції знань нами проводився детальний аналіз навчальних планів і програм з фундаментальних дисциплін. Вивчалися також підручники, навчальні посібники і словники наукових термінів з фундаментальних дисциплін, що вивчаються на факультеті.

У результаті було з'ясовано, що ціла низка наукових понять і практичних умінь входять одночасно до змісту кількох дисциплін. Це такі поняття, як множина, клас, структура, будова, обсяг поняття, а також уміння класифікувати об'єкти за різними ознаками, здійснювати дихотомічний розподіл, давати означення науковим поняттям, пов'язувати причину і наслідок, робити логічні висновки тощо.

Теорія множин, що вивчається на заняттях з математики в першому семестрі, широко використовується в процесі вивчення мови і природничих дисциплін. Наприклад, студентам пропонується таке проблемне завдання: *Наведіть приклади слів, що попадають до перерізу кругів Ейлера, за допомогою яких зображені множини різних частин мови. Складіть відповідні речення, що демонструють таку можливість.*

Зразок: *Весною в Києві зацвітають каштани.* (весною - прислівник)

Поет був зачарований квітучою весною. (весною - іменник)

За допомогою такої суто математичної схеми (див. мал.) студенти чіткіше розуміють, що частиномовна належність слів досить часто проявляється в конкретному контексті.



У процесі встановлення таких зв'язків виникають логічні та пізнавальні структури, які відповідають логіці дійсності. Ці структури готують студента до аналізу, синтезу, узагальнення, альтернативного підходу, перенесення знань, сприймання загальної структури об'єкта, до бачення нових проблем тощо.

У процесі вивчення теорії множин на заняттях з математики в ролі конкретних множин часто використовуються об'єкти тваринного і рослинного світу. Наприклад:

- Чи буде розбиттям на класи:

Поділ живих організмів на рослини і тварини?

Поділ дерев на хвойні і листяні?

- Наведіть приклади дихотомічного поділу в біології та зоології.

У цілому інтеграція знань з природничо-математичних дисциплін допомагає виробити у студентів уявлення про цілісність, різноманітність, взаємозумовленість природничо-наукових уявлень та закономірностей і сприяє формуванню у студентів наукового світогляду.

Значне місце у вивченні мови займає тема "Числівники". Досвід показує, що не всі вчителі вміють правильно відмінювати числівники, а деякі допускають помилки в їхньому написанні. Тому цій темі поряд із правилами вимови і написання різних математичних понять нами приділяється особлива увага. Традиційним на заняттях з дитячої літератури стало написання студентами казок екологічного і математичного змісту.

Найбільші можливості для інтеграції природничо-математичних і філологічних знань, як показали наші дослідження, закладені в програмах міждисциплінарних спецкурсів. Таким спецкурсом є, наприклад, "Величини в науковому і шкільному курсі математики". Окрім інтегрованих лекцій, що передбачаються спецкурсом, інтеграція знань здійснюється шляхом розв'язання дослідницьких завдань на стику наук. Серед таких наддисциплінарних завдань, що пропонувалися нами студентам, були:

1. Поняття часу і часових проміжків у математиці, фізиці, астрономії і в дитячій літературі.
2. Старовинні міри довжини в казках, загадках і прислів'ях.
3. Пори року в українській поезії.
4. Порівняльні характеристики тривалості життя представників тваринного світу.
5. Найнижчі та найвищі дерева в світі.
6. Швидкості у світі тварин.

Кожне з подібних завдань, крім викладу науково-популярного матеріалу, передбачає складання задач для початкової школи на основі зібраних даних. Такий підхід до навчання майбутніх учителів початкових класів носить характер методу проєктів і методики співробітництва. Завдання виконуються малими групами студентів, які змушені максимально активізувати свої вміння здобувати нові та інтегрувати здобуті раніше знання з різних наук. Численні перемоги студентів і випускників нашого факультету на конкурсах педагогічної майстерності дають підстави стверджувати, що за такого підходу до навчання максимально розвиваються професійні якості майбутнього вчителя, основним завданням якого завжди буде структурування знань.

Висновок. Інтеграція фундаментальних дисциплін у процесі підготовки вчителя початкової школи має діалектичний характер, дає можливість враховувати диференціацію знань, є методом досягнення їх єдності та комплексності, має виразну методичну спрямованість. Адже, навчаючи молодших школярів одночасно кільком предметам, учитель повинен мати дійсно широку і цілісну систему знань про навколишній світ. Крім того, інтеграція фундаментальних дисциплін у процесі підготовки вчителя початкових класів вирішує проблему протистояння двох культур: природничо-наукової і гуманітарної, що для вчителя є сьогодні особливо актуальним.

Список літератури

1. Гончаренко С.У. Інтеграція наукових знань і проблема змісту освіти // Пост-методика. – 1994. – № 2(6). – С. 2-3.
2. Гуревич Р.С., Коломиец А.Н., Коломиец Д.И. Роль естественно-математических дисциплин в формировании личности современного студента // Духовно-нравственная культура преподавателя высшей школы XXI века. Материалы межд.науч.-образ. конф. «Духовное возрождение на основе синтеза науки, религии, культуры, образования». – М.: МГТА, 2002. – 94 с.

SUMMARY

Alla Kolomiets, Valentina Litovchenko THE ROLE INTEGRATION KNOWLEDGE FOR SOLVE PROBLEM IN FUNDAMENTAL TRAINING TEACHER OF ELEMENTARY SCHOOL

The problems of integration knowledge in natural-mathematics and humanitarian discipline in professional preparation of a teacher of elementary school are researched in this article. The main ways of realization of integration while teaching are determined. In work the role elective course for integration natural-mathematical and education.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ УЧАСТІ ПЕДАГОГА В ОРГАНІЗАЦІЇ СПІВПРАЦІ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ

В основі нової філософії взаємодії й співпраці сім'ї і школи лежить ідея про те, що за виховання і навчання дітей несуть відповідальність батьки, а всі інші соціальні інститути покликані допомогти, підтримати, направити, доповнити їх навчально-виховну діяльність.

Педагоги щиро вважали, що їхня місія повчати, контролювати родину, указувати їй на помилки і недоліки. У результаті цього склалися форми роботи із сім'єю з домінуванням монологу педагога (інструктивні повідомлення на зборах, консультації, інформаційні стенди і т.д.). Це спричинило за собою багато помилок у спілкуванні педагога з батьками (безособові звертання, квапливість в оцінці дитини з акцентом - на негативні прояви, зневагу до співрозмовника, ігнорування його настрою, стану, життєвого досвіду й ін.). Зазначені помилки, недбалість - свідчення комунікативної некомпетентності педагога, що практично зводить нанівець його педагогічну компетентність: недостатньо багато знати, треба вміти так сказати, щоб тебе почули. А педагог як професіонал відрізняється тим, що йому саме "дано вгадати", як його "слово відгукнеться" у свідомості, поведінці інших учасників виховного процесу. Тому вище означена тема є актуальною.

Новизна міжособистісних взаємин визначається поняттями "співпраця" і "взаємодія". Нагадаємо суть цих понять.

Співпраця - це спілкування "на рівних", де нікому не належить привілей указувати, контролювати, оцінювати.

Взаємодія - спосіб організації спільної діяльності, що здійснюється на підставі соціальної перцепції за допомогою спілкування. Якщо взаємодія здійснюється в умовах відкритості обох сторін, коли не принижується нічия воля, вона служить прояву ширих відносин. Коли ж взаємодія протікає в умовах придушення однієї людини іншою, вона здатна нівелювати щирі відносини (В.Н.Мясіщев).

Головний момент у контексті "родина - школа" - особиста взаємодія педагога і батьків з приводу труднощів і радостей, успіхів і невдач, сумнівів і міркувань у процесі виховання конкретної дитини в даній родині. Неоціненою допомога один одному в

розумінні дитини, у рішенні її індивідуальних проблем, в оптимізації її розвитку.

Успіх співробітництва школи та сім'ї багато в чому залежить від взаємних установок родини і школи, і варто будувати їх на психології довіри (В.К.Котирло, С.А.Ладивір). Більш оптимально вони складаються, якщо обидві сторони усвідомлюють необхідність цілеспрямованого впливу на дитину і довіряють один одному. Батьки повинні бути впевнені у добрих намірах педагога до дитини. Тому педагогу необхідно виробляти в себе "добрий погляд" на дитину; бачити в його розвитку, особистості насамперед позитивні риси, створювати умови для їх прояву, зміцнення, залучати до них увагу батьків. У бесідах з батьками не варто робити швидкі висновки про розвиток дитини, квапитися з оцінками, використовувати вислови "Ваша дитина", "Ваш Олесь", що підкреслюють відчуженість, відторгненість педагога від учня. Пам'ятаючи про те, що педагогічна діяльність відноситься до розряду управлінських, покликаних викликати в партнера відповідну реакцію у вигляді дій, слів, переживань, сучасний педагог не допустить у розмові з батьками скарг на дитину, закликів "ужити заходів", "розібратися".

Довіра батьків до педагога ґрунтується на повазі до досвіду, знань, компетентності педагога в питаннях виховання, але, головне, - на довірі до нього завдяки його особистісним якостям (дбайливості, увазі до людей, доброті, чуйності).

Практика показує, що потребу у взаємній допомозі відчувають обидві сторони: - і школа, і сім'я. Однак ця потреба найчастіше буває неусвідомленою, а мотиви взаємодії родини та школи не завжди збігаються. Батьки звертаються до педагога з порадами, пропозиціями, проханнями, що стосуються будь-яких поточних подій. Наприклад, простежити, як він (вона) пише під диктовку, виконує доручення щодо чергування і т. ін. Педагогів же сім'я цікавить, насамперед, як джерело знань про дитину: чи дотримуються вдома режиму дня, чи привчають дітей до самостійності й т. ін.

Педагог, як правило, за рівнем підготовленості до виховної діяльності повинен демонструвати конкретні позитивні способи взаємодії з батьками. Це насамперед щоденна коротка, але змістовна бесіда про те, що було особливо значиме в поведінці, діяльності дитини протягом того часу, коли дитина перебувала в школі. Завдання педагога - помітити і розповісти батькам, які маленькі "росточки" нового з'явилися в їхньої дитини.

Розширити уявлення батьків про життя дітей у школі допоможе інформаційний матеріал, що міститься на стендах у класі, у вестибюлі школи. Важливо тільки, щоб цей матеріал був динамічним, відбивав поточні події та ніс конкретні знання. Так, сітка уроків на тиждень дуже мало що скаже батькам, з нею краще познайомити їх на перших класних зборах, коли висвітлюються задачі та зміст освітньої роботи на навчальний рік. Батькам буде також цікаво прочитати, чим діти можуть займатися протягом тижня, що можна запропонувати дитині вдома. Познайомившись з реальним педагогічним процесом у класі, батьки запозичають найбільш удалі прийоми педагога, збагачують зміст сімейного виховання.

Співпраця не сумісна з монологом, тим більше повчанням, моралізуванням, до чого, на жаль, тяжіють і сучасні педагоги, і багато батьків, що особливо критично ставляться до школи. Співробітництво – це діалог, а діалог варто збагачує всіх партнерів, усіх учасників. Опановувати мистецтвом вести діалог варто обом сторонам: і батькам, і педагогам. Насамперед, необхідний своєчасний вибір ролі - хто говорить, а хто слухає. Якщо мама (тато, бабуся) “перевантажена” власними думками, почуттями, то ініціативою діалогу варто поступитися їй, а педагогу взяти на себе роль зацікавленого слухача. Якщо батьки не мають бажання висловитися, то педагог бере на себе початок розмови, щоб своїми висловлюваннями “заохотити” співрозмовника. Але в будь-якому випадку вміння слухати необхідне і педагогам, і батькам. Молоді педагоги і не дуже культурні батьки іноді усім своїм виглядом демонструють неприйняття того, що їм говорять, часто перебивають один одного. Усі ці ознаки неухважності до співрозмовника викликають у нього роздратування, що може стати прологом до конфлікту. Таке ведення діалогу свідчить про низьку комунікативну культуру співрозмовників. Культура спілкування, інтерес до співрозмовника виражаються в позі, міміці, погляді, жестах. Усім своїм виглядом слухаючий показує інтерес, повагу до думки співрозмовника, підсилюючи своє позитивне ставлення, репліками: “Як цікаво!”, “Я про це раніше не задумувалася!”. А слова: “Ясно! Зрозуміло! Досить!” - з розряду заборонених, тому що в них демонстрація неповаги, бажання припинити промову співрозмовника. По закінченні висловлення можна уточнити те, що здалося суперечним: “Пробачте, я вас правильно зрозуміла...?” Культура діалогу вимагає дотримання недоторканості особи, що в практиці нерідко, на жаль, порушується. Можна оцінити вчинок, провину, дію, але не особистість у цілому. Наприклад, можна сказати “Мені здається, що іноді ви грубо розмовляєте з дітьми”.

але ні в якому разі не дозволяти таку "оцінку": "Ви – грубіянка". Своїм висловлюванням варто надати певної форми. Психологи вважають, що більш ефективною в плані розвитку взаємодії є форма "Я-повідомлення" у порівнянні з "Ти-повідомленням". Наприклад, після вихідних днів Сашко збуджений, дратівливий. Причина зрозуміла – порушення режиму дня, перевтома від довгого сидіння біля телевізора. Мама погодилася з «діагнозом» вчителя з приводу Сашиного порушення. обіцяла дотримувати режиму дня. Але все повторилося спочатку, незважаючи на переконання, роз'яснення та інші міри педагога. "Я-повідомлення" вчителя буде звучати так: "Мені здавалося, що ви зрозуміли, яким шкідливим для здоров'я Сашка є порушення режиму, але, я, певно, помилилася". "Ти-повідомлення" буде виражене інакше: "Ви не любите власної дитини, ви безвідповідально ставитеся до її виховання".

І педагогам, і батькам варто шукати позитивні способи і форми спілкування, що можуть спонукати партнера до взаємодії до міркування, співпереживання, але які не кривдять, не принижують, не викликають оборонної реакції. Сучасні педагоги, освічені, ерудовані, у бесідах з батьками іноді зловживають науковими поняттями, посиленнями на авторів, їх книги, упускаючи з виду, що демонстрація своєї переваги в чому б то не було принизливо для співрозмовника. Здавалося б, дріб'язок, але з нього може початися бар'єр нерозуміння. Так само не конструктивна в спілкуванні батьків і педагогів пряма критика на адресу одного з них: вона штовхає людину на виправдання, заставляє в оборонятися. Критика "на пряму", особливо коли висловлюється прилюдно, кривдить, зачіпає почуття гордості, власної гідності. Інтереси співробітництва диктують іншу тактику: підтримувати один одного, заохочувати до нових досягнень, а не "тикати" у недоліки. Їх виправляють поволі, обережно, без приниження.

Лінії взаємодії педагога із сім'єю не залишаються незмінними. Сфера діяльності педагога називається "робота з сім'єю". Для економії сил і часу така робота ведеться в колективних формах (на зборах, колективних консультаціях, у лекторіях і т.д.). Співробітництво школи і родини припускає, що обидві сторони мають що сказати один одному щодо конкретної дитини, тенденцій її розвитку. Звідси – поворот до взаємодії з кожною сім'єю, отже, перевага індивідуальних форм роботи (індивідуальні бесіди, консультації, відвідування сім'ї й ін.). Не завжди спрацьовує лінія взаємодії "педагог-батьки". Але можна "достукатися" до батьків коли зібрати 4-5 родин, у яких є спільні проблеми (наприклад, капризи дітей, сором'язливість, неорганізованість, несамостійність).

Педагог заохочує їх до обговорення, обміну досвідом, ініціатив з них бажання поділитися труднощами, тобто проводить роботу в проблемній групі. Батьки, як у дзеркало, подивляться на інші родини, з тією ж проблемою, аналізують свою виховну тактику, бачать помилки, набувають новий досвід. Така взаємодія в малій групі батьків, що мають подібні проблеми сімейного виховання, називається **диференційованим підходом**.

Є ще одна лінія впливу на родину – **через дитину**. Якщо життя в класі цікаве, змістовне, дитині емоційно комфортно, вона обов'язково поділиться своїми враженнями з домашніми. Наприклад, у класі ведеться підготовка до святкових колядок, діти готують частування, подарунки, придумують сценки, римовані поздоровлення-побажання і т.д. Обов'язково хтось із батьків розпитає педагога про майбутні розваги, запропонує свою допомогу.

Пам'ятка для молодих педагогів освітнього закладу

Пам'ятайте, що батьки, які довіряють вам дитину, сподіваються на те, що:

- ви будете ласкаві й уважні до неї;
- ви станете добрим помічником і порадиником у навчанні та вихованні завжди прислухаєтеся до прохань, побажань батьків щодо їхньої дитини;
- піклуєтеся про фізичне і психічне здоров'я дитини, станете виховувати її у відповідності з властивими їй особливостями, здібностями й інтересами;
- ви не вважаєте важким інформувати батьків про те, чим займалися діти, як поводитися їх дитина, яких успіхів вона досягла, що хвилює вас у її поведінці.

Адресовані батькам рекомендації, прохання найчастіше стосуються таких аспектів шкільного життя:

— проведення безпосередньої роботи з дітьми: індивідуальної (наставництва, шефство), групової (керівництво гуртком за інтересами);

— надання організаційної допомоги педагогу: наприклад, сприяння в проведенні екскурсій (надання транспорту, забезпечення путівками), організація зустрічей з цікавими людьми, комплектування класної бібліотеки, клубу аматорів книги тощо;

— участі у зміцненні матеріальної бази школи, вирішення господарських питань (допомога в обладнанні кабінетів, виготовлення обладнання, приладів, ремонт школи тощо).

В організації такої роботи з батьками важливо знайти їх можливості (чим вони можуть допомогти освітньому закладу), ко-

ректно висловити свої пропозиції у письмовій формі (найкраще це робити на класних батьківських зборах).

Дбаючи про ефективну взаємодію з батьками, учитель повинен враховувати важливість таких чинників:

1. Запрошення батьків до співпраці. Часто вчитель вважає, що батьки перебувають в опозиції до нього. Намагаючись запобігти можливим запереченням з їх боку, він починає розмову в директивному тоні замість того, щоб зрозуміти їх почуття, виявивши стриманість, відкритість. Доброзичливість, відкритість у спілкуванні з батьками — перший крок до співпраці з ними.

2. Дотримання позиції рівноправності. Об'єднання зусиль учителя та сім'ї школяра можливе за умови взаємного визнання ними рівноправності. Перший крок має зробити вчитель, оскільки до цього його зобов'язує професійний обов'язок.

3. Визнання важливості батьків в організації співпраці. Учитель повинен завжди наголошувати на важливій ролі батьків у вихованні та розвитку дитини.

4. Вияв любові, захоплення їх дитиною. Психологічний контакт із батьками виникає одразу, як тільки вчитель виявляє розуміння дитини, симпатизує їй, бачить позитивні та негативні риси. Батьки, відчувши доброзичливість учителя, більш охоче спілкуються з ним, налаштовуються на співпрацю.

5. Пошук нових форм співпраці. Учитель може запропонувати одному з батьків організувати батьківські збори, разом визначивши їх тематику, структуру тощо. Особливо корисний обмін думками з батьками щодо налагодження взаєморозуміння з дітьми.

Список літератури

1. Арнаутова Е.П., Иванова В.М. Общение с родителями: Зачем? Как? — М., 1993.
2. Бех І.Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології // Педагогіка і психологія. — 1999. — № 3. — С.5-14.
3. Волкова Н.П. Педагогіка. — К.: Академія. — 2001.
4. Котырло В.К., Ладывир С.А. Детский сад и семья. — Киев, 1984.
5. Петровский А.В. Дети и тактика семейного воспитания. — М., 1981.

SUMMARY

Maria Komisaryk

PSYCHOLOGY-PEDAGOGICAL ASPECTS OF SHARING OF THE TEACHERS IN ORGANIZATION OF COOPERATION OF FAMILY'S AND SCHOOLS

In the article the necessity education is disclosed and in too time the psychology-pedagogical aspects of sharing of the teachers in organization of

cooperation of family's and school are satirized. The performance of some factors is given which should be taken into account at effective interrelation of the parents and teachers.

УДК.378.303

Литвиненко С.А.
(Рівне)

ОЦІНКА ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Підготовка фахівців у галузі початкової освіти потребує суттєвих змін у змістовому й процесуальному забезпеченні її складових, які зумовлені сучасними вимогами ринку праці, соціальними запитами щодо рівня готовності випускника до виконання професійно-педагогічних функцій і потребою особистості у самореалізації через професійну діяльність (В.І.Бондар, С.П.Власенко, Л.І.Зайцева, О.М.Мельник, А.А.Орлов, О.Я.Савченко, Л.О.Хомич та ін.). Якість освіти - соціальна категорія, що визначає стан і результативність освітніх процесів у суспільстві, їх відповідність потребам та очікуванням суспільства в розвитку й формуванні громадянських, моральних, професійних якостей особистості. Якість освіти визначається сукупністю показників, які характеризують різні аспекти навчальної діяльності освітньої установи: зміст освіти, форми й методи навчання, матеріально-технічна база, кадровий склад і забезпечують розвиток компетенції тих, хто навчається. Згідно І.І.Субето, М.М.Поташика, якість освіти виступає як співвідношення мети та результату, як міра досягнення цілей, за умови, що цілі (результати) задані операціонально. Однак не варто забувати, що освітні результати повинні враховувати й те, ціною яких зусиль ці результати досягнуті. Ідеться про досягнення найвищого, можливого при мінімально необхідних затратах сил, енергії, часу, іншими словами, про оптимальні результати. Нами враховані всі ці підходи при визначенні поняття "якість професійно-педагогічної підготовки", що виступає як ступінь відповідності рівня одержаних результатів (характеристики знань - повнота, узагальненість, глибина та ін.; педагогічних умінь - дійовість, повнота, послідовність операцій та ін.; професійно-особистісні якості - професійно-ціннісні пріоритети, центрація на особистісно-зорієнтовану модель взаємодії з

молодшими школярами) до визначених цілей психолого-педагогічної підготовки. Метою нашого дослідження виступило вивчення шляхів удосконалення педагогічного контролю якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Одержання інформації про процес підготовки та її результати відбувається в ході педагогічного контролю, що виступає як система науково обґрунтованої перевірки результатів навчання й виховання студентів. Теоретичні засади педагогічного контролю закладені у працях В.С.Аванесова, С.І.Архангельського, Ю.К.Бабанського, В.П.Беспалько, З.Д.Жуковської, А.В.Петровського, М.Н.Скаткіна, Н.Ф.Гализіної та ін. Аналіз літератури засвідчує, що сутність педагогічного контролю полягає у своєчасній перевірці, оцінюванні процесу засвоєння знань студентами, аналізі результатів, з'ясуванні тенденцій, прогнозуванні динаміки навчального процесу, прийнятті необхідних рішень. Для ВЗО доцільна розробка таких способів контролю, які пов'язані з мінімальними витратами часу. Натомість дослідники (О.С.Белкін, Г.М.Молодцова, С.М.Силіна, В.О.Якунін та ін.) вказують на недоліки системи контролю сучасної вищої школи, зокрема: відірваність оцінювання від системи навчання, що виникає у зв'язку з відсутністю на кожному етапі навчання (цілепокладання, теоретичного підкріплення, практичних занять у різних формах, осмислення, закріплення інформації та ін.) злагодженого механізму проміжного або поточного контролю; домінування підсумкового контролю, здійснюваного одним викладачем; констатація фрагментів знань, умінь і навичок, що унеможливорює вияв цілісної картини результатів навчання; відсутність індивідуального підходу у зв'язку з тим, що викладач неспроможний у всій повноті пізнати індивідуальні особливості кожного студента. Встановлено, що поточне, міжсесійне оцінювання є однією із найважливіших складових діяльності викладачів вищої школи, особливо на початкових курсах. Наявність лише однієї системи обліку й контролю в період сесій характерне для непродуктивної (формальної) вимогливості, тоді як, коли продуктивна вимогливість виступає як система стимулювання.

Системне уявлення про параметри професійно-педагогічної підготовки як об'єкта оцінювання досягається завдяки кваліметричному підходу, зорієнтованому на кількісний опис якості предметів у педагогічному дослідженні, логіка якого передбачає деталізацію когнітивного, діяльнісного й особистісного компонентів педагогічної підготовки (Л.О.Зайцева, М.О.Кульомін.

С.В.Яковлев). Кваліметрія є галуззю наукового знання, що вивчає методологію та проблематику розробки комплексних, а в певних випадках і системних, кількісних оцінок якості будь-яких об'єктів (предметів, явищ, процесів). В основі педагогічної кваліметрії, що оцінює психолого-педагогічні та дидактичні об'єкти, лежать такі науки, як педагогіка, психологія, соціологія, математика, кібернетика. Незаперечну цінність має комплексне включення в кваліметричний підхід математичної статистики, теорії вимірювань і теорії моделювання, які за таких умов взаємодоповнюються та взаємозбагачуються, що забезпечує необхідну надійність і цілісність дослідження, а відповідно й ефективність. Кваліметричний підхід у дослідженні освітніх процесів, згідно В.Є.Яковлева, повинен задовольняти ряд вимог: встановлення критеріїв оцінки можливих методів проведення вимірювань, виходячи із цілей педагогічного експерименту; можливість вибору методів дослідження й перетворення їх у конкретні дослідницькі методики, адекватні дослідницьким завданням: попередня оцінка точності, достовірності та надійності вимірювання, згідно мети, завдань і форми проведення педагогічного експерименту; поєднання методів дослідження, спрямоване на одержання всебічних відомостей про об'єкт і стеження за динамікою об'єкта; добір методів дослідження, що дозволяють аналізувати логіку досліджуваного процесу, його результати, а також здійснювати прогноз; необхідність вимірювання в числовій формі або в умовних показниках.

Нове бачення кваліметричного підходу дозволяє розв'язувати завдання організації та проведення експерименту, запобігати формалізму у використанні математичних методів. Модель процесу вимірювання конкретизується в таких компонентах: вияв і якісний опис предмета вимірювання, тобто характеристик, ознак педагогічних об'єктів та явищ; критеріїв оцінювання; складання вимірювачів - тестів, контрольних завдань; побудова шкал, яким відповідають вимірювачі; педагогічний експеримент або спостереження - визначення первинних даних вимірювання; математико-статистична обробка первинних даних; змістова інтерпретація вимірювання та обробки.

Такий підхід дозволяє адекватно оцінити якість підготовки як процесу та результату. При цьому, традиційні засоби оцінювання (рейтинг, тестові технології, метод групових експертних оцінок), а також форми контролю несуперечливо включаються в таку модель. В якості сучасного інтегративного засобу дослідження, що органічно поєднує контроль, прогноз і корекцію, завдяки чому

забезпечується ефективне дослідження та оцінювання підготовки майбутнього вчителя виступає професіографічний моніторинг. Поняття "моніторинг" не має однозначного тлумачення, оскільки вивчається та використовується в різних сферах діяльності. Складність у визначенні моніторингу пов'язана з його міждисциплінарним характером і приналежністю як до науки, так і до практики. Відтак, моніторинг постає як спосіб дослідження реальності, що використовується в різних науках (землезнавстві, екології), а також як спосіб забезпечення сфери управління різними видами діяльності через здобуття своєчасної та якісної інформації (соціологія, економіка, теорія управління). Педагогічний моніторинг, за А.А.Орловим та Є.І.Ісаєвим, постає як багаторівнева ієрархічна система відстежування педагогічного процесу, яка дозволяє одержувати та використовувати інформацію про адекватність реалізованих у ньому дидактичних засобів (зміст, форми, методи навчання, режим учбової роботи) до визначених цілей педагогічної - підготовки, індивідуально-типологічних особливостей суб'єктів педагогічного процесу та специфіки середовища їхньої життєдіяльності.

Педагогічний моніторинг не копіює загальні положення теорії інформації, а зміщує їх у площину педагогіки, психології та управління, у зв'язку з цим виступає педагогічною та управлінською категорією. Різновидом педагогічного моніторингу виступає професіографічний моніторинг як процес неперервного, науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного, планово-діяльнісного стеження за станом і розвитком процесу підготовки спеціалістів у ВЗО з метою оптимального вибору освітніх завдань, а також засобів і методів їх розв'язання (С.М.Силіна). У загальному вигляді професіографічний моніторинг є системою лонгітюдного дослідження якості освіти. Варто відмітити соціальну спрямованість моніторингу, оскільки на всіх рівнях професійної освіти (державному, регіональному, місцевому), в побудові її змісту, форм, у структурі й організації відчутний вплив соціальних, економічних, політичних і духовних процесів. У зв'язку з чим потрібне постійне стеження та врахування мінливих умов соціального життя. Іншими словами, моніторинг повинен бути достатньо динамічним, щоб не перетворитися на певну застиглу схему реєстрації фактів та явищ. Результати моніторингу дають матеріал для аналізу й оцінки соціальної мотивації, динаміки поведінки, професійних спрямувань студентів, а також для визначення факторів, що впливають на формування особистості майбутніх спеціалістів. Загальною метою професіографічного

моніторингу є підвищення якісного рівня професійної підготовки спеціалістів у системі вищої освіти. У розробці і застосуванні моніторингу важливого значення набуває забезпечення високої якості інструментарію, розробка критеріальної бази, сам процес вимірювання, статистична обробка результатів та їх адекватна інтерпретація.

Означений підхід дозволив нам окреслити цілі, описати зміст і побудувати технології проведення професіографічного моніторингу підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності. В основу експериментальної моделі підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності покладено дослідження педагогічної підготовки в традиційну систему оцінювання якості якої інтегровано професіографічний моніторинг. Перспективність дослідження означеної проблеми вбачаємо в удосконаленні змісту та інструментарію моніторингу згідно різних напрямків підготовки спеціалістів, вивченні умов оптимальної організації та впровадження професіографічного моніторингу в практику навчально-виховного процесу ВЗО.

Список літератури

1. Белкин А.С., Сирина С.Н. Профессиографический мониторинг подготовки специалиста в системе высшего педагогического образования. Вып. 4.- Шадринск. 1999.- С.43-58.
2. Кальней В.А., Шишов С.Е. Технология мониторинга качества обучения в системе "учитель-ученик".- М.: Пед. общ-во России, 1999.- 86 с.
3. Карпова Э.Э. Категория качества в теории и практике подготовки учителей к профессиональной деятельности: Дисс... д-ра. пед. наук.- Одесса, 1993.- 350 с.
4. Орлов А.А. Педагогическое образование: поиск путей повышения качества// Педагогика.- 2002.- №10.- С.57-64.
5. Сирина С.Н. Профессиографический мониторинг в педагогических вузах // Педагогика.- 2001.- №7.- С.47-53.
6. Субето И.И. Введение в квалиметрию высшей школы.- М., 1990 - 128 с.
7. Яковлев Е.В. Квалиметрический подход в педагогическом исследовании новое видение// Педагогика - 1999.- №3.- С.51-54.

SUMMARY

Lytvinenko S.A.

ESTIMATION QUALITY PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL PREPARING THE FUTURE TEACHERS OF THE INITIAL CLASSES

In clause Lytvinenko S.A."Estimation quality professional-pedagogical preparing the future teachers of the initial classes" some features of use

professional monitoring for research of quality of professional - pedagogical preparation of the higher education students are considered.

Вадим Лісовий, Людмила Шереняк
(Чернівці)

ДОСЛІДНИЦЬКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: ІСТОРІЯ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Виховати людину важко, але набагато важче виховати вчителя. Саме вчитель має бути носієм тих суспільних цінностей, які були здобуті людством, творцем власної педагогічної системи, яка передбачає єдність теоретичних і практичних знань спеціаліста з уміннями і психічними якостями, що впливають на процес його діяльності. Формування такої системи, в свою чергу, повинно сприяти творчому навчанню школярів, розвитку їхнього мислення, толерантності в спілкуванні, вміння співпрацювати; стимулювати розвиток пізнавальних процесів у дітей. Відповідно, зміст і технологія навчання майбутніх учителів повинні будуватися таким чином, щоб закласти не лише міцний фундамент знань, умінь і навичок, але й навчити студентів самостійно їх поповнювати та оновлювати.

Специфіку професійної підготовки майбутніх учителів значною мірою зумовлюють освітні парадигми, які ствердилися на сьогоднішній день у світі. Представники академічно-традиціоналістської парадигми вважають, що виховання повинно бути передусім соціальним, зменшувати егоцентризм особистості (значна частина японських, французьких педагогів (Огава, П.Бурдьє та ін.).

Раціоналістично-технологічна парадигма орієнтує педагогів на впровадження і використання новітніх технологій, інтенсивних методів навчання. Розробники цієї моделі освіти – П.Блом, Б.Скіннер (США) концентрували увагу на проблемі практичної адаптації молоді до суспільства, програмах формування "поведінкового репертуару".

Гуманістична парадигма характеризується широким спектром підходів: психотерапевтичні установки К.Роджерса, психоаналітичні погляди на формування особистості в їх ліберально-індивідуальному варіанті (Е.Фромм, М.Кляйн), концепція самореалізації особистості (А.Маслоу) тощо.

Для представників дослідницько-орієнтованої освітньої

парадигми важливо не те, що засвоїв студент, а те, які завдання він поставив перед собою, тобто здатність самостійно вирішувати проблеми. Вони вважають, що вчителю потрібно відійти від догми "професія - ремесло" і формувати якісно новий погляд - "професія - пошук". Як стверджують сучасні науковці, вчитель у своїй повсякденній практиці повинен виходити за рамки виконавця, і центром його діяльності стає дослідження педагогічних проблем.

Отже, мета нашого дослідження – з'ясувати, яким чином реалізується дослідницько-орієнтований підхід до професійної підготовки майбутніх учителів у теорії і практиці вищої педагогічної освіти.

Ідея „навчання як дослідження” обговорюється в педагогіці досить давно. Витоки цієї проблеми можна знайти у давньогрецькій філософській та педагогічній традиції (Сократ, Платон, Аристотель), але більш широкого висвітлення означена проблема набуває з Нового часу, коли представники філософії (Бекон Ф., Декарт Р., Спіноза Б. та ін.) звернулися до вивчення особливостей людського мислення і пізнання. Саме внаслідок цього засновник наукової дидактики Я.А.Коменський вперше чітко визначив залежність якості навчання від активності того, хто навчається, його прагнення самостійно пройти шляхом пізнання.

Пізніше Ж.-Ж.Руссо зазначав, що мета виховання полягає в тім, щоб розвивати пізнавальні здібності людини, виховувати вміння самостійно працювати, здобувати знання шляхом організації власних спостережень і узагальнення матеріалів цих спостережень. Подальший розвиток ідея навчання через дослідження отримує в епоху німецької класичної філософії. В.Гумбольдт звертає увагу на те, що стосунки між учителем і учнями повинні будуватися інакше, ніж раніше: не тільки перший існує для другого, обидва існують для науки. Викладач уже не вчитель, а той, хто навчається, вже більше не учень, оскільки той, хто навчається, самостійно веде дослідження, а професор керує ним. Зрештою ця думка знайшла своє втілення у відомому положенні А.Дістервега про те, що поганий учитель подає учням готову істину, а хороший - вчить її знаходити.

У нинішній час учені дійшли висновку, що для досягнення мети формування творчої особистості фахівця процес підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності повинен бути адресованим до самобутньої індивідуальності, націленим на те, щоб формувати здатність мислити і відчувати, в єдності зі здатністю діяти самостійно. Взаємозв'язок творчої сутності й дослідницького характеру педагогічної діяльності підкреслюють у своїх працях М.А.Байдан, С.Б.Єлканов, В.І.Загвязинський, В.О.Кан-Калик, П.В.Кічук, М.М.Поташник, Л.Ф.Спірін та інші

науковці. З кінця 1980-х – початку 1990-х років дослідницько-педагогічна діяльність розглядається як узгоджена із закономірностями процесу пізнання самостійна пошуково-творча діяльність педагога у структурі його педагогічної діяльності, що здійснюється з використанням спеціальних (відносно методів навчання) методів педагогічного дослідження й спрямована на підвищення ефективності всіх компонентів педагогічної діяльності.

Науково-дослідницька діяльність сприяє поглибленню і розширенню знань з усіх дисциплін психолого-педагогічного циклу, стимулює розвиток творчого потенціалу особистості. Вона реалізується протягом усього періоду навчання у вищому педагогічному навчальному закладі і становить систему, яка передбачає формування у студентів таких умінь, як аналіз науково-педагогічної літератури і висвітлення його в публічних виступах і рефератах; вивчення практичного стану реалізації тієї чи іншої проблеми в межах школи; збір експериментального матеріалу для успішного розв'язання досліджуваної проблеми; висвітлення результатів науково-теоретичних і дослідницьких пошуків у курсовій і дипломній роботі з психолого-педагогічних дисциплін.

Спираючись на принципово творчий характер науково-дослідницької роботи студентів, учені визначають низку важливих функцій, які вона забезпечує у професійній діяльності: інформаційну (забезпечує інформаційний обмін у навчально-виховному процесі), вимірювальну (дає можливість виразити динаміку розвитку якостей, що вивчаються), контрольню-регулятивну (дозволяє знаходити, виправляти недоліки виховного і навчального процесів, як змістового, так і організаційного характеру), виховну (сприяє розвитку й самовихованню особистості вчителя), розвивальну (виявляються суттєві закономірності між різноманітними педагогічними явищами, що можуть мати не тільки практичний, але і науковий інтерес). Крім цього, визначаються і морально-виховні аспекти дослідницької діяльності студентів: формування ціннісного ставлення до навколишнього дійсності, власної позиції до різних життєвих питань; виховання культури поведінки, мислення; розширення кругозору студента; можливість непрямого впливу на мотиви навчання; стимулювання потреби в самовихованні, саморозвитку; розвиток (удосконалення) організаторських умінь і навичок тощо (Киверялг А.А.) [11].

Викладачів вищих педагогічних навчальних закладів завжди цікавило, яким чином можна поєднати навчальну і дослідницьку підготовку фахівця саме за рахунок синтезу традиційних і творчих

форм навчальної роботи. Тому, характеризуючи підготовку студентів до дослідницької діяльності, науковці використовують поняття, що по-різному відображають її зміст і сутність, виокремлюють її різні складові і різні аспекти, а саме: "готовність до дослідницької діяльності" (Борисов В.В.) [5], "дослідницькі вміння" (Абдулліна О.О., Каташинська І.В.) [1], [8], "дослідницька позиція вчителя", зокрема, у здійсненні професійної діяльності (Арчажникова Л.Г., Лісовий В.А.) [4], [12] тощо.

Вченими по-різному обґрунтовуються також роль і функції дослідницької діяльності в підготовці майбутніх спеціалістів, значимість науково-дослідної роботи у вивченні різних навчальних дисциплін; демонструється різноманітність форм навчальної і позанавчальної роботи дослідницького характеру. Так В.І.Журавльов зазначає, що найбільш перспективними у плані розвитку творчої особистості майбутнього вчителя, формування в нього позитивної мотивації та інтересу до педагогічної праці є такі форми науково-дослідної роботи студентів, що імітують реальну дослідницько-педагогічну діяльність. Це, зокрема, фронтальні дослідницькі завдання, що виконуються всіма студентами старших курсів у період педагогічної практики або після неї; "студентський НДІ"; наукова стаття в журналі, збірці; науковий звіт; наукова доповідь; методична розробка з навчальної, методичної роботи; дипломна і курсова роботи; алгоритм розв'язання конкретних виховних завдань; конструкція оригінального дидактичного засобу; навчальний посібник з окремого розділу шкільного предмета; методичні рекомендації школярам з різних видів діяльності (гра, праця, спорт, техніка тощо); проекти обладнання шкільних кабінетів, ділянок, станцій, музеїв; програми шкільних гуртків, клубів, об'єднань [7, с. 11].

Дослідницькими за своєю природою є також педагогічні технології контекстного навчання (О.О.Вербицький). Вони передбачають використання особливої системи дидактичних форм, методів і засобів моделювання предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності спеціаліста, де засвоєння знань покладено на її капву. Досить поширеним є метод аналізу педагогічних ситуацій, який сприяє розвитку професійного мислення, кращому розумінню педагогічної теорії, озброєно умінням аналізувати й розв'язувати проблеми. Цей метод з'явився в 1950 - 1960-х роках в Гарвардському університеті, отримавши назву "кейс-метод". У 1980-х рр. до зазначеного методу з'явився інтерес і в колишньому Радянському Союзі (Вульфів Б.З., Зязюн І.А., Кондрашова Л., Поташник М.М.), результатом чого було активне

видання „педагогічних задачників”, що з успіхом триває і донині [10, 13, 14, 15].

Науковці акцентують увагу також на визначній ролі процедур і операцій формальної логіки у процесі підготовки студентів до дослідницької діяльності. Цієї проблеми так чи інакше торкалися представники як педагогічної, так і філософської думки. Логічному аспекту взаємовідношення наукового дослідження і навчання присвячені зокрема, праці В.В.Давидова, М.І.Махмутова, Г.П.Щедровицького. Вони наголошують на визначальній функції знання законів і процедур формальної логіки, які покликані допомогти студентам засвоїти не лише зміст, але і структуру педагогічної теорії і процедури її обґрунтування в письмовій та усній формах. На думку науковців, ступінь дослідницького інтересу в значній мірі визначається сформованістю логіко-творчих здібностей, до яких можна віднести здатність аналізувати, порівнювати, виділяти головне і давати визначення, доводити та обґрунтовувати свою точку зору. Натомість, лише знання формально-логічних процедур і операцій ще не можуть забезпечити належного рівня дослідницької підготовки студента.

Деякі учені (зокрема, Перегудов Ф.І. та ін.) доходять висновку, що студентам необхідно дати певні “путівники” в галузі пізнання і правила користування ними (нині цей принцип відомий як “ноу-хау”). Пошук інших конкретних відомостей повинен здійснюватися ними під час самостійної творчої роботи шляхом формування рухливих, проблемно-орієнтованих баз знань “під завдання”. Тільки у цьому випадку здійснюватиметься продуктивний перехід знань в уміння [8, с. 45]. З іншого боку, “ноу-хау” може і не гарантувати успішності дослідницької діяльності студента саме через невміння останнього самостійно формувати ці самі “рухливі бази знань”.

Менш розробленими, але досить цікавими і перспективними є методи розвитку дослідницьких умінь і навичок на засадах психології наукової творчості (Альтшуллер Г.С., Буш Г.Я., Есаулов О.Ф., Моляко В.О. та ін.). Відомий представник цього напрямку – Г.Я.Буш, не заперечуючи принципи традиційної дидактики і діалектичної взаємодії традиційного і нового, стверджує, що традиційне, відоме саме по собі є здебільшого тренувальним матеріалом для розширення творчих можливостей того, хто навчається. Навчання повинно розумітись як процес творчості, що протікає у самому навчанні та (або) через нього. Для навчання творчості недостатньо лише прилучення до відомої культури, дидактика навчання творчості повинна впливати із концепції евристичного перетворення відомого з метою якісного підвищення

потенцій людського роду [6]. На сьогоднішній день існує позитивний досвід використання у навчальному процесі креативних технологій, що набули широкого розповсюдження у сфері бізнесу і менеджменту: це, зокрема "мозковий штурм", "синектика", конференції ідей; технології, побудовані на використанні "латерального мислення" (Е. де Бono). У структуру підготовки майбутніх учителів впроваджуються ідеї та принципи теорії розв'язання винахідницьких задач (ТРВЗ), автором якої є відомий учений Г.С.Альтшуллер [2]. Проте, поки що реальний взаємозв'язок психології наукової творчості і традиційної дидактики вищої школи на практиці спостерігається лише в окремих проявах, і не має систематичного, планомірного характеру.

Таким чином, використання означених форм і методів знімає межі між навчальною, дослідницькою та професійною (або „квазіпрофесійною“) діяльністю майбутнього педагога, робить його дії більш гнучкими і творчими. Ця інтеграція призводить до виникнення принципово нового феномену в структурі професійної підготовки майбутніх педагогів - навчально-дослідницької діяльності.

Навчально-дослідницьку діяльність як творчий процес поглиблено вивчали Н.С.Амеліна, В.В.Борисов, І.В.Каташинська, Л.Г.Квіткіна, А.А.Киверялг, М.О.Князян та інші науковці. Спочатку вчені розглядали навчально-дослідницьку діяльність як засіб формування здатності майбутніх учителів до дослідницької роботи безпосередньо у процесі опанування змісту певної навчальної дисципліни, намагалися обґрунтувати зовнішні і внутрішні умови, що визначають оптимальні шляхи організації навчально-дослідницької діяльності студентів.

Пізніше зміст і функції навчально-дослідницької діяльності трактувалися вже більш широко. Так, на думку Н.С.Амеліної, найбільш фундаментальними варто вважати три види навчально-дослідницької діяльності: вивчення педагогічної теорії, вивчення педагогічної практики, обґрунтування педагогічної практики засобами теоретичних знань [3, с. 20]. Звідси випливає, що для успішного здійснення навчально-дослідницької діяльності необхідні певні категорії знань, які автор визначає як види знань, що виконують роль способів пізнання у головних видах навчальної роботи студентів. Це зокрема, знання про способи діяльності, методи пізнання, історію отримання знань (методологічні знання); знання методів науково-педагогічного дослідження; знання процедур наукового обґрунтування тощо [3, с. 21].

Узагальнюючи результати аналізу загальноповживаних визначень

поняття “навчально-дослідницька діяльність студентів”, особливостей її функціонування на відміну від науково-дослідницької роботи та традиційного типу навчання, М.О.Князян дійшла висновку, що “навчально-дослідницька діяльність студентів - це такий вид навчально-пізнавальної роботи творчого характеру, який націлений на пошук, вивчення й пояснення фактів і явищ дійсності з метою набуття й систематизації суб’єктивно нових знань про них” [9, с. 37]. Провідними функціями навчально-дослідницької діяльності, згідно з концепцією цього автора, виступають забезпечення творчого шляху засвоєння знань, активізація мислительної діяльності студентів, розвиток інтелектуально-пізнавальних мотивів навчання, формування початкового рівня опанування методами дослідницької роботи, вдосконалення дослідницьких умінь, творчих здібностей студентів [9, с. 38].

Отже, аналіз наукової літератури з проблеми реалізації дослідницько-орієнтованого підходу до професійної підготовки майбутніх учителів дозволяє зробити такі висновки:

1. Дослідницько-орієнтований підхід на сьогоднішній день є одним із прогресивних напрямів роботи щодо формування творчої особистості майбутнього вчителя, становлення його активної позиції у професійній діяльності.

2. В основі дослідницько-орієнтованих педагогічних технологій повинна лежати навчально-дослідницька робота студентів, побудована на формах і методах, що імітують реальну дослідницько-педагогічну діяльність.

3. Перспективу реалізації дослідницько-орієнтованого підходу ми вбачаємо у переорієнтації професійної підготовки майбутніх учителів з моделі "професія - ремесло" на модель "професія - пошук", за якою зміст і технологія навчання майбутніх учителів буде спрямованою на самостійне поповнення та оновлення професійно значущих знань, умінь і навичок.

Список літератури

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 207 с.

2. Альтшуллер Г.С. Найти идею: введение в теорию решения изобретательских задач. – Новосибирск: Наука, 1991. – 223 с.

3. Амелина Н.С. Учебно-исследовательская деятельность студентов педвуза (в процессе изучения дисциплин педагогического цикла). – Дис. ... канд. пед. наук. – К., 1981. – 173 с.

4. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.

5. Борисов В.В. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу. – Дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.02. – Слов'янськ, 1996. – 181 с.

6. Буш Г.Я. Диалектика и творчество. – Рига: Авоте, 1985. – 318 с.

7. Введение в научное исследование по педагогике / Под ред. В.И. Журавлева. — М.: Просвещение, 1988. — 237 с.

8. Каташинская И.В. Формирование исследовательских умений у будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки. – Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – К., 1992. – 186 с.

9. Князян М.О. Навчально-дослідницька діяльність студентів як засіб актуалізації професійно значущих знань: Дис. ... канд. пед. наук. – Ізмаїл, 1998. – 176 с.

10. Кондрашова Л.С. Сборник педагогических задач. – М.: Просвещение, 1986. – 125 с.

11. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. – Таллинн: Валгус, 1980. – 331 с.

12. Лісовий В.А. До визначення поняття “дослідницька позиція вчителя у професійній діяльності” /Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. Вип.10. – Одеса, 2002 – с. 24 – 27.

13. Матвієнко О.В. Метод конкретних педагогічних ситуацій. – К.: Українські пропілеї, 2001. – 300 с.

14. Поташник М.М., Вульф Б.З. Педагогические ситуации. – М., 1983. – 144 с.

15. Чернышев А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций. – М., 2000. – 89 с.

SUMMARY

Vadim Lisoviy, Lyudmila Sherenyak EXPLORATORY-ORIENTED APPROACH TO TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS: HISTORY, PROBLEMS, PROSPECTS OF THE DEVELOPMENT

In article are considered way to realization exploratory-oriented approach to training of the future teachers in theories and practical person of the high pedagogical formation.

The Keywords: exploratory-oriented approach, pedagogical technologies, scholastic-exploratory activity.

**УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ
МОВЛЕННЕВО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У процесі модернізації системи освіти в Україні, зокрема її дошкільної ланки, вдосконалюється зміст, форми і методи виховання та навчання дітей, розробляються та апробуються актуальні освітні технології.

Стандарти ступеневої освіти передбачають певний оптимальний обсяг різноманітних професійних умінь, якими має володіти випускник. Важливою проблемою сучасного педагогічного процесу ступеневої підготовки бакалаврів, спеціалістів і магістрів є опанування студентами не лише знаннями, а й практичними вміннями, які можна застосувати в роботі з дітьми та в методичному спрямуванні педагогічного колективу дошкільного закладу.

Щоб задовольнити сучасні вимоги до професійної підготовки спеціалістів галузі дошкільного виховання, майбутні педагоги повинні одержати спеціальну підготовку через запропоновані спецкурси, яка передбачає володіння системою мовознавчих знань, практичних умінь і навичок навчання і розвитку українського мовлення дітей засобами ігрової діяльності.

Мета нашої статті – проаналізувати рівень обізнаності студентів з словесними іграми та розкрити зміст розробленого спецкурсу “Організація мовленнєво-ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку”.

Проілюструємо одержані результати. Так, на перше запитання “Які збірки ігор Ви знаєте?” відповіді студентів виявилися досить одноманітними. 74% респондентів назвали лише збірки “Рухливі ігри в дошкільному закладі” та “Дидактичні ігри в дитячому садку”, більшість з них не вказали навіть авторів. Відповіді 8% респондентів були доповнені збірками “Вчитися, граючись” та “Форма, колір, величина” Л.В. Артемової. Лише незначна частина студентів (6%) перерахували від 5 до 8 збірок. У цю кількість потрапили такі збірки: “Сюжетно-рольові ігри в дитячому садку”. “Логопедичні ігри в роботі з дітьми”, “Ігри народів СРСР”, “Ігри дітей з природнім матеріалом”. Щоправда автори цих збірок не були названі. Досить незначний (2 %) зовсім не назвали жодної збірки.

На жаль, запитання “Які збірки ігор є у Вашій бібліотеці?” у 68% анкет залишилося без відповіді. 30% респондентів назвали збірки, серед яких: “Вчитися, граючись”, “Горохова скриня”, “Котилася торба”, “Скарбівничка ігор”. І 2% студентів назвали вигадані збірки такі як: “Ігри дітей старшого дошкільного віку”, “Конструктивні ігри в дитячому садку”, “Дидактичні ігри з розвитку мови”. Автори при цьому не називались.

Нас особливо цікавила відповідь на такі завдання “Перерахуйте які ви знаєте словесні (вербальні) ігри?” Більшість (62%) респондентів до свого переліку занесли не лише словесні, а й рухливі ігри. Серед них: “Мишоловка”, “Птахи і зозуля”, “Вінок”, “Третій зайвий” і т. ін. 20% респондентів не відповіли на запитання. І лише незначна частина студентів (18%) перелічили лише словесні ігри. Серед них такі ігри: “Продовж речення”, “Скажи навпаки”, “Опиши картинку”, “Зіпсований телефон”, “Подояночка” і т. ін.

Означені результати дозволяють стверджувати, що майбутні вихователі недостатньо обізнані зі словесними (вербальними) іграми тому не зможуть послуговуватися цими знаннями у роботі з дошкільниками. Правильність цієї думки ще раз знайшла своє підтвердження під час розгляду та аналізу відповідей на останні два запитання анкети “Назвіть ігри на розвиток діалогічного мовлення” та “Назвіть ігри на розвиток монологічного мовлення”. У більшості випадків відповіді на це завдання дублюють попередні. Хоча зауважимо, що перелічені ігри не завжди відповідають меті. Наприклад, до ігор, які розвивають діалогічне мовлення були занесені: “Відгадай хто це?”, “Миші і мишоловка”, “Чарівний мішечок”, “Що де росте”, “Скажи одним словом”, “Гуси-гуси” і т. ін. Лише 3% студентів правильно виконали завдання.

Теоретичні знання та практичні вміння, сформовані за допомогою інтеграції дисциплін лінгвістичного та лінгводидактичного циклу, потребують узагальнення та систематизації з подальшим наближенням до спеціальності. Тому об’єктивно зумовлене введення до навчального плану вузу спецкурсу “Організація мовленнєво-ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку”, який є завершальною ланкою в циклі лінгвістичних лінгводидактичних дисциплін, тому вводиться до навчального процесу ВУЗу у 8 семестрі. Наукові дослідження останніх років дали змогу оновити зміст спецкурсу і визначити адекватні методи та засоби його засвоєння. Програма спецкурсу - це досить гнучка система, яка може керуватися, видозмінюватися, адже читання цієї дисципліни тісно пов’язане зі змістом основних навчальних дисциплін.

Завдання курсу: 1. Озброїти студентів теоретичними знаннями про мовленнєво-ігрову діяльність дошкільників та методи і форми її здійснення. 2. Розкрити закономірності функціонування всіх структурних компонентів цієї діяльності як лінгводидактичного явища. 3. Сформувати у студентів навички до практичного використання мовленнєвих ігор в процесі навчально-виховної діяльності дітей з урахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей. Формування знань та вмій здійснюється в процесі різних видів пізнавальної та практичної діяльності на продуктивному рівні. 4. Забезпечити засвоєння студентами технології збору, систематизації та психолого-педагогічного аналізу фактичного матеріалу з мовленнєво-ігрової діяльності для впровадження їх у власну професійну діяльність.

Методи вивчення курсу: лекції, бесіди, розповіді, семінари, практичні заняття, ділові ігри, самостійна робота студентів, педагогічна практика.

Форми контролю: перевірка опрацьованої літератури; аналіз конспектованої літератури; співбесіди по прочитаній літературі; заслуховування і обговорення рефератів; аналіз складених студентами вербальних ігор; короткі письмові повідомлення; перевірка конспектів занять; колоквиум.

Показником якості засвоєння навчання є “рівень засвоєння систем знань”, який характеризує ступінь оволодіння теоретичними та практичними знаннями. Розглянемо три рівні засвоєння, які відрізняються способом використання вихідної інформації в діяльності.

I рівень – установчий: ґрунтується на отриманні знань за допомогою включення студента в ситуацію вільного вибору понятійно-термінологічного поля.

II рівень – нормативний: ґрунтується на застосуванні знань за допомогою включення студента в проблемно-пошукове поле і поле оперативного зворотного зв'язку.

III рівень – продуктивний: ґрунтується на застосуванні знань за допомогою включення студента в нові умови діяльності.

Структурний склад цільової програми діяльності визначається мотиваційно-змістовим, процесуальним та результативним компонентами.

Перший компонент – мотиваційно-змістовий – відтворює такі провідні функції, як-от: активізуюча, спрямовуюча, регулююча. Обумовлюється залежністю внутрішньої мотивації навчання від спеціального відбору навчального матеріалу, здатного задовольнити інтелектуально-пізнавальним потребам суб'єкту діяльності.

Передбачас наявність динамічної системи знань з даної проблематики, що розкриває закономірності цього процесу

Другий компонент – процесуальний. Він відображає рівень сформованості гностичних, комунікативних, організаційних умінь, які мають вирішальне значення для результативного збагачення творчого потенціалу. Тут відбувається формування дослідницьких умінь та навичок особистості. Дослідницькі дії складають основу процесуального компонента даної діяльності.

Третій компонент – результативний. Ефект діяльності, як відомо, покладено в основу її результативного компонента. Отже, результатом даної діяльності є ефективність актуалізації навчального матеріалу. Ми виходили з того, що актуалізація професійно значущих знань – це процес переведення з потенціального стану в актуальну дію раніше набутих знань (лінгвістичних, психолого-педагогічних, методичних), їх відтворення та перенесення в нові ситуації використання з метою встановлення зв'язку з навчальним матеріалом, що підлягає засвоєнню. -

Отже, можна стверджувати про наявність тісного взаємозв'язку мотиваційно-змістового, процесуального, результативного компонентів, що передбачають:

а) формування системи знань майбутніх дошкільних працівників, про розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку засобами вербальних ігор;

б) введення до системи підготовки мотивуючих засобів, активізуючи увагу студентів до процесу оволодіння результативною методикою;

в) залучення студентів до вирішення педагогічних завдань, участі в ділових іграх, аналізу педагогічних ситуацій, виконання творчих завдань у ході педагогічної практики.

Для вирішення завдань і досягнення окресленої мети нами добиралась адекватна технологія навчання. Навчання відбувалось у три етапи: 1-ознайомлюваний; 2 - репродуктивно-творчий; 3 – діяльнісний.

Перший етап обійняв такі теми лекційних занять: “Теорія та проблеми дослідження дитячої гри”, “Види і характеристика ігор мовленнєвої спрямованості”, “Теоретичний аспект проблеми зв'язного мовлення дошкільників”.

Наводимо зміст першого модуля: проблемно-установча лекція “Теорія та проблеми дослідження дитячої гри”.

1. Поняття провідної діяльності.

2. Ігрова діяльність на етапі дошкільного дитинства.

Навчальні елементи :

Тема 1: Характеристика діяльності дитини дошкільного віку. (Види діяльності на етапі дошкільного дитинства. Провідні види діяльності в дошкільному віці. Характеристика ігрової діяльності.)

Тема 2: Провідна діяльність дітей дошкільного віку. (Гра провідна діяльність дошкільника. Гра як форма організації життя і діяльності дітей. Класифікація дитячої гри. Проблеми дослідження ігрової діяльності в педагогічних науках.)

Семинарське заняття. Провідні види діяльності. (Провідна діяльність дітей раннього та перед дошкільного віку. Провідна діяльність дітей молодшого та середнього дошкільного віку. Провідна діяльність дітей старшого дошкільного віку. Продуктивні види діяльності дошкільника.)

Наводимо зміст другого модуля : проблемно-установча лекція "Види і характеристика ігор мовленнєвої спрямованості".

Навчальні елементи:

Тема 1: Творчі ігри. (Види творчих ігор. Режисерські та сюжетно-рольові ігри. Передумови виникнення сюжетно-рольової гри. Характеристика театралізованих ігор. Педагогічні умови розвитку режисерської гри).

Тема 2: Дидактичні ігри. (Суть дидактичних ігор. Народні коріння дидактичної гри. Дидактичні ігри в педагогічних системах Ф. Фребеля та М. Монтесорі. Функції дидактичної гри).

Семинар-дискусія. Театралізовані ігри. (Значення театралізованих ігор для розвитку мовлення дітей. Характеристика основних видів театралізованих ігор. Своєрідність ігор-драматизацій. Розвиток мовленнєвої творчості дошкільника в процесі гри-драматизації).

Практичне заняття. Дидактична гра. (Види дидактичних ігор. Словесні дидактичні ігри. Структурні компоненти дидактичних ігор, їх характеристика. Методи організації дидактичних ігор в різновікових групах дошкільного-освітнього закладу.)

Лабораторне заняття. Сюжетно-рольові ігри. (Зміст і структура сюжетно-рольової гри. Розвиток мовленнєвої творчості дітей у процесі сюжетно-рольової гри. Сюжетно-рольова гра як засіб розвитку зв'язного мовлення дітей).

Наводимо зміст третього модуля : проблемно-установча лекція "Теоретичний аспект проблеми зв'язного мовлення дошкільників".

1. Теоретичні засади розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку.

2. Розвиток діалогічного мовлення засобами ігор.

3. Розвиток монологічного мовлення засобами ігор.

4. Розвиток зв'язного мовлення дітей у практиці роботи сучасних дошкільних закладів.

Навчальні елементи.

Тема 1 : Діалогічне мовлення як засіб вербального спілкування. (Лінгвістична характеристика діалогічного мовлення. Проблема формування діалогічного мовлення в педагогіці та лінгводидактиці. Методика навчання діалогічного мовлення дітей дошкільного віку засобами вербальних ігор.)

Тема 2: Навчання монологічного мовлення дітей дошкільного віку. (Лінгвістична характеристика монологічного мовлення. Характеристика функціонально-змістових типів висловлювань. Навчання дошкільників творчої розповіді за допомогою словесних ігор.)

Просемінар. Розвиток діалогічного мовлення дошкільників у грі. (Становлення діалогічного мовлення у дошкільному віці. Типи та види діалогічного мовлення. Ігри та ігрові вправи для формування діалогічного мовлення.)

Оскільки для вивчення дисципліни відведено незначну кількість годин, інтенсифікація навчально-виховного процесу за забезпечується раціональним співвідношенням різних видів навчальних завдань та усунення дублювання навчального матеріалу.

Кожний модуль розпочинається проблемною лекцією, яка "передбачає виклад матеріалу, що включає систему проблем та вимагає самостійної пошуково-дослідницької діяльності студентів" (2, с.263).

Кількість навчальних елементів у модулях досягає двох : лекції та студентські лекції. На підставі традиційного розуміння, ми пропонуємо своє тлумачення, за яким лекцією розглядаємо як спільну діяльність викладача і студентів над перетворенням інформації. Це своєрідна сукупність наукових повідомлень і суперечок, які тісно пов'язані з предметом обговорення. Тривалість повідомлення викладача – до 45 хвилин. Решту часу відведено на повідомлення студентів, обговорення, дискусію, полеміку. Тему лекції та короткі тези до неї студенти отримують заздалегідь, що і дає їм змогу підготуватися до лекції. Під час лекції спільно обговорюють, доповнюють інформацію, уточнюють і розвивають нові творчі думки. Така лекція перетворюється з монологу в діалог, де самостійно, творчо працюють і викладач, і кожен студент. Студентська лекція проводилась нами з метою активізації самостійної творчої роботи студентів. Студент (за бажанням) готується самостійно до лекції (тема лекції – на вибір студента), якщо потрібно консультиється з викладачем. При цьому він вирішує такі питання: як правильно відібрати найбільш важливі і нові для повідомлення матеріали, як виявити у колег інтерес до теми, як

показати своє бачення проблеми, як вкластися у відведений час і т. ін. Такий вид роботи слугує підготовкою до викладацької педагогічної практики.

Самостійна робота студентів, домашнє завдання, запитання для самоконтролю вміщено в один блок. Так, М-2 містить такі завдання:

Письмові творчі завдання: 1. Складіть анотацію на збірку дидактичних ігор (за вибором студента); 2. Зробіть спробу розробити нсві дидактичні ігри на розвиток зв'язного мовлення, або варіанти до вже надрукованих.

Запитання до самоконтролю.

1. У чому полягає своєрідність творчих ігор?
2. Поясніть особливості різних видів творчих ігор.
3. Визначіть структуру словесної дидактичної гри.
4. Чому дидактичні ігри використовуються у розвитку мовлення дітей, зокрема зв'язного?
5. Сформулюйте показники дитячої мовленнєвої творчості в процесі постанови літературного твору.

Другий етап охоплює різноманітні види роботи. Серед них семінарські заняття (семінар-дискусія, просемінар, мозкова атака), практичні заняття та лабораторні заняття, які проводились у формі навчально-педагогічних ігор.

Мета семінарських занять – розвивати самостійність і творчість, а також поглиблювати, розширювати і конкретизувати ті знання, якими посередньо опановано на лекціях і в самостійній навчальній дійсності.

На таких заняттях студенти репрезентували надбаннє здійсненої навчально-дослідницької та науково-дослідницької роботи. Використовувались оцінково-дискусійні прийоми, в результаті чого з'являлись оригінальні пропозиції студентів. Так, семінар-дискусія на тему "Театралізовані ігри" передбачав досить різностороннє обговореннє впливу театралізованої гри на розвиток зв'язного мовлення дошкільників. Педагогічна технологія підготовки до цього семінару охоплювала не лише ґрунтовну обізнаність студентів з планом обговореннє проблеми, а й якомога ширше опертя на зміст лекційного матеріалу й рекомендованої для опрацювання літератури. На думку сучасних учених (Б.Ломов, К.Ленін, О.Рєан та ін.), завдяки дискусії відбувається логічний відхід від еґоцентричного мислення, забезпечується емоційний поштовх до самостійної пошукової активності, яка реалізується в конкретних діях.

Не менш цікавим був просемінар (навчальний семінар), спрямований на самостійне навчання. Студенти готували тексти письмових виступів, невеликі за обсягом реферати за обраною

тематикою, конспектували першоджерела. Використання на занятті мозкової атаки слугувало стимулюванню творчої фантазії студентів. Перед студентом ставили проблеми та завдання розв'язання яких вимагало використання знань, умінь та навичок. Серед них були і такі: - Як ви розумієте поняття “Вихователь – дорослий, який сприяє розвитку творчості в грі?”, - Складіть опорну предметно-схематичну модель для складання дітьми розповідей. - Розробіть ігрову вправу, ситуацію та гру для навчання дітей опису.

Нами використовувались також і практичні заняття. Їх мета – активне формування в студентів умінь і навичок, способів логічного інтегрування теоретичних уявлень і понять з досвідом без посередньої діяльності з дітьми – сприяти оволодінню студентами навичками і вміннями самостійної організації процесу мовленнєво-ігрової діяльності дітей старшого віку і підпорядкувати цій меті всю попередню роботу в молодшому і середньому віці як з розділів ознайомлення з навколишнім, розвиток мови, так і з розділу ігрова діяльність. Перевагу практичних занять забезпечує своєрідний тренінг, який стимулює до активної участі в практичних діях кожного учасника. Навчання на практичних заняттях синтезує мотиваційно-змістовий та процесуальний компоненти. Воно виступає не лише як процес передачі знань, демонстрування практичних умінь і навичок, а й як засіб формування мислення, розвитку способів моделювання навчальної та виховної діяльності з дітьми в подальшому, як засіб різностороннього впливу на особистість майбутнього педагога. З цією метою важливо, вважаємо, практикувати на практичних заняттях різні типи і різні види діяльності, притаманні дошкільникам. По-друге, студентам доцільно повідомити про можливості кожного методу, яким можна чи варто послуговуватися в роботі з дітьми, враховуючи специфіку особистісно-зорієнтованого підходу, а також принципи індивідуалізації та диференціації навчання й виховання.

Сучасний розвиток педагогічного процесу у вузі етап інтенсифікації та модернізації, в зміст яких покладається, передусім, синтез найсучасніших надбань учених України й зарубіжжя. Актуалізується впровадження передових педагогічних технологій у двох площинах: вуз – студент – майбутній фахівець і ВУЗ – студент – майбутній фахівець – дитина-вихованець – родина вихованця. Опанування новітніми технологіями, це, насамперед, екстраполяція у вузівський процес надбань практиків, які можуть підтвердити їх науково-методичну дотичність до вимог сьогодення.

На практичних заняттях ми намагалися якнайактивніше використовувати прогностичні ідеї, новаторські пошуки, авторські

надбання. На цих заняттях ми намагалися домогтися максимальних результатів фахової підготовки спеціалістів дошкільного профілю у реальних умовах вузу. Тобто максимально повного опанування студентами знаннями, уміннями й навичками не лише на нормативному, а й на продуктивному рівнях.

Впродовж діяльнісного етапу студенти повинні застосовувати набуті знання та вміння у роботі з дітьми під час педагогічної практики. Завершальним етапом спецкурсу є залік, у ході якого належить виявити не тільки знання, уміння і навички студентів з використання вербальних ігор задля розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку, а й здатність застосовувати їх у своїй майбутній професійній діяльності. Аналізувати цікаві знахідки передового досвіду, пропагувати знання серед батьків.

Отже, аналіз структури спецкурсу засвідчив, що протягом навчання здійснюється послідовне вивчення студентами теоретичного матеріалу в межах модулів і навчальних елементів, яке закріплюється під час різних видів педагогічних практик.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні репродуктивно-творчого етапу навчання, який сприятиме професійно-педагогічній підготовці студентів до роботи в дошкільних закладах освіти.

Список літератури

- 1.Безпалко В.П. Слагаемые педагогической технологии.-М.,1989.
- 2.Богданова І.М. Модульна технологія у професійній підготовці вчителя. Монографія// За ред. І.А.Зязюна. - Одеса, 1997.
- 3.Огнев'юк В.О., Фурман А.В. Принцип модульності в історії освіти. Ч.1.-К.,1995.
- 4.Фурман А.В. Методологічна модель Школи розвитку // Рідна школа. - 1994. - № 6. – С.19-25.

SUMMARY

Nadija Lutsan

To perfect the substance of professional training the future educational specialists to organization for speech game activities

The article analyses students that are well informed with speech games. It is offering the structure and substance special course that will further professional and pedagogical training the students to organization for speech game activities older under school children.

**СУЧАСНА ПЕДТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ВЧИТЕЛІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ
ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Підготовка вчителя належить до числа тих проблем, які завжди актуальні, оскільки зміна соціально-економічних умов суспільства ставить нові вимоги до підготовки підростаючого покоління, а звідси і до системи професійного навчання педагога. Серед основних проблем сучасної вищої педагогічної освіти – створення принципово нових систем і змісту освіти, що дозволить підняти підготовку майбутніх спеціалістів на більш високий рівень з урахуванням проблем та перспектив розвитку України. У зв'язку з тим, що певні зміни вносяться в систему початкової ланки освіти, це повинно знайти своє відображення у змісті підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Природознавство займає особливе місце серед предметів, що вивчаються в початковій школі. Видатний український педагог В.О.Сухомлинський особливу роль надавав природі, спілкуванню з нею як фактору розумового розвитку. В книзі “Серце віддаю дітям” він писав, що прагнув до того, щоб перш ніж відкрити книгу, прочитати по складах перше слово, діти повинні прочитати сторінки найкращої в світі книги – книги природи. Спілкування з природою, на думку В.О.Сухомлинського, це засіб формування високих моральних якостей. Початкова природничо-наукова освіта, яка має певні традиції та значний практичний досвід, стоїть на шляху перебудов. Це пов'язано передусім з чітким удосконаленням того, що великого значення надається становленню основ сучасного, екологічно-орієнтованого світогляду школярів. Одночасно відбувається рух у напрямку інтеграції природничо-наукових та суспільствознавчих знань з метою формування у дітей більш узагальненого, цілісного погляду на навколишній світ та місце в ньому людини.

Організація підготовки майбутніх учителів початкової школи розглядається в сучасній педагогічній та методичній літературі. Психолого-педагогічні основи побудови методичної системи навчання природознавству в початкових класах висвітлюються у навчальному посібнику з методики викладання цього предмету Т.М.Байбари. Це видання сприяє формуванню педагогічного

мислення вчителя, його творчому підходу до оцінювання і розв'язання практичних педагогічних завдань та індивідуального стилю педагогічної діяльності. Методичні питання розробляють Н.Бібік, Н.Коваль, О.Біда, Г.К.Гуз, Н.Диптан, В.Ульченко, Л.Нарочна та інші. Дидактика початкової школи подається в підручнику для студентів О.Я.Савченко. За умов переходу до раннього навчання, особливого значення набувають підручники для студентів по ознайомленню з природою дітей дошкільного віку Н.Ф.Яришевої, а також наукові праці Н.В. Лисенко в аспекті екопроблематики. Вона розробила авторську концепцію і програму екологічного виховання особистості, починаючи з дошкільного віку і показала методику професійної підготовки педагогів до цієї роботи.

Питанню підготовки майбутніх учителів присвячені дослідження багатьох російських учених. Вони базуються на державних програмах, у яких зафіксовано, що ідеологія сучасної шкільної освіти – це розвиток особистості та її творчого потенціалу. Актуальні проблеми підготовки вчителів початкової школи розглядаються в сучасному підручнику з методики викладання природознавства Г.М.Аквільової та З.О.Клепініної, у методичних публікаціях О.О.Вахрушева, О.О.Плешакова. Розвивальне навчання, започатковане системою Д.Б.Ельконіна, В.В.Давидова, для 1-2 класів розробляють О.В.Чудінова та О.Н.Букварьова за програмою “Навколишній світ”.

Більшість досліджень і публікацій, які належать вченим, присвячена безпосередньо організації освіти в початковій школі та професійній підготовці майбутніх вчителів. Разом з тим, на наш погляд, педтехнологія підготовки майбутніх учителів до здійснення природничо-наукової освіти в початковій школі в педагогічній та методичній літературі висвітлена недостатньо. Існує необхідність внести певні зміни в методичну підготовку майбутніх учителів у вищих навчальних закладах відповідно до діючих програм і сучасних вимог до освіти.

Нами надається досвід роботи зі створення педтехнології підготовки педагогічних кадрів на кафедрі теорії та методики початкового навчання Мелітопольського державного педагогічного університету. Педпрактика передбачає безперервну організацію навчальної діяльності студентів щодо набуття необхідного професійного рівня. На першому курсі цьому сприяє предмет “Вступ до спеціальності”. Було розроблено авторську програму, яка передбачає проведення різних типів занять. На лекціях студенти знайомляться з особливостями молодшого шкільного віку, з предметами, які викладаються в початковій школі та з їх історичним становленням, з методами, формами, прийомами, що

застосовуються в навчально-виховному процесі. Особлива увага приділяється питанням майстерності вчителя, його ерудиції, вмінню працювати з учнями початкової школи, особливо з дітьми 6 років, вмінню розвивати їх мислення. Перед студентами виступають учителі початкових класів зі своїми методичними розробками, знайомлять їх з особливостями роботи в початкових класах. При кафедрі відкрито експериментальний клас, який є базою для навчальної та наукової роботи студентів спеціальності “Початкове навчання”. Студенти-першокурсники беруть участь в організації навчально-виховного процесу початкової школи, набувають професійних навичок, вчатья проводити екскурсії, організовувати ігри, здійснювати екологічне виховання тощо. Головне, що вже с першого курсу в них формується усвідомлення значущості майбутньої професії. На другому курсі студентів залучають до самостійної дослідницької діяльності, до участі в роботі наукових проблемних груп. Матеріал лекцій з курсу “Основи наукових досліджень” містить рекомендації до організації наукової роботи в школі. Студенти дізнаються, що сучасний підхід до формування особистості дитини передбачає її ознайомлення з елементами наукової роботи з метою виявлення обдарованих дітей. Наш досвід роботи в Малій академії наук показав перспективність залучення дітей 3-4 класів до наукової роботи.

На третьому курсі безпосередньо проходить методична підготовка студентів до викладання предметів початкової школи. Щодо підготовки майбутніх учителів до роботи за програмою “Я і Україна” в початковій школі слід зауважити, що існує багато проблем. По-перше, відсутня сучасна програма для вищої школи означеного напрямку з метою здійснення природничо-наукової освіти в початковій школі. По-друге, навчальний посібник для студентів Т.М.Байбари “Методика викладання природознавства в початкових класах” містить теоретичний матеріал, необхідний для вчителя початкової школи, але більш детально у ньому розглядають теми 3-4 класів. На жаль, в ньому відсутня методика викладання предмету в 1-2 класах “Ознайомлення з навколишнім світом”. У зв’язку з тим, що в сучасній початковій школі передбачається варіативність програм, у лекційний курс та практичні заняття нами були додані теми, які розкривають особливості сучасних програм підручників і методика викладання в 1-2 класах. Професійна підготовка студентів буде більш ефективною за умов обізнаності з історією становлення предмета. Особливу увагу приділяємо дослідникам, діяльність яких пов’язана з Україною.

Так, в історію розвитку шкільного природознавства значний внесок зробив талановитий педагогом і методист К.П.Ягодовський. З 1916 по 1923 рік К.П.Ягодовський очолював Глухівський вчительський інститут, який було перетворено пізніше на інститут народної освіти. При ньому він створив школу нового типу – гімназію та дослідну школу. Це дозволяло К.П.Ягодовському на практиці втілювати свої ідеї та розробки. Особливого значення він надавав викладанню природознавства в початковій школі. Його погляди актуальні й нині, коли в шкільних навчальних планах замало часу відводиться на вивчення природи. У зв'язку з цим він писав “... ми залишаємо для цих маленьких дітей лише слова про природу, тобто часто одну словесну форму, яка не має змісту, або наповнена змістом, який зовсім не відповідає дійсності”[8]. К.П.Ягодовський на протязі багатьох років розробляв методику визначення знань дітей в початковій школі. І проводив таку роботу в багатьох школах. Виявилось, що діти, які вільно читали, добре розв'язували складні завдання з математики, не завжди мали необхідний рівень знань з природознавства. Багаторічна навчальна та дослідницька робота в Глухівському інституті народної освіти та в школі стали матеріалом для створення двохтомної праці “Уроки з природознавства в початковій школі” (1916-1923 рр.). Ця робота та інші дали змогу К.П.Ягодовському визначити шляхи та засоби формування понять, більш чітко вирішувати питання методів навчання та змісту викладання природознавства в початковій школі.

Для формування професійного рівня майбутніх педагогів важливе значення має опанування засобами народної педагогіки. Студенти пізнають, що здавна батьки вчили своїх дітей жити у праці, злагоді з природою, з усім рідним довкіллям.

Важливе значення мав народний календар. У ньому кожний сезонний період базується на народних традиціях, звичаях і обрядах рідного довкілля, його природі, життєдіяльності людей регіону. Зміст народного календаря відповідає традиційному народному способу життя, який характерний для нашого сьогодення. Народні традиції, звичаї та обряди – це своєрідні практичні надбання народу. Ці традиції допомагають зберегти єдність та зв'язок попередніх і наступних поколінь. Кожна пора року мала свої свята та обряди. Вони були безпосередньо пов'язані з природою, хліборобськими заняттями, сподіванками на щедрий урожай, родинну злагоду.

Для морального та естетичного виховання дітей велике значення має сімейно-побутова культура, бо вона базується на

глибокій повазі до особистості дитини, природі рідного довкілля відповідно до моралі українського народу.

Видатний український педагог С.Ф.Русова зазначала, що формування особистості дитини треба проводити з урахуванням української ментальності вона писала: “Міцнішою нацією в наші часи виявляє себе та, яка краще других вичерпала у своєму вихованні глибокі національні скарби й національній психології дала міцний розвиток...”[6].

Сучасні програми для початкової школи, до змісту яких входить ознайомлення з природою в початковій школі, передбачають формування знань про неживу та живу природу, рідний край. Протягом навчання у початковій школі в учнів формується коло знань, умінь і навичок спостерігача. Учні повинні вести спостереження за природою, вміти обробляти ґрунт на пришкольній ділянці, знати дикорослі та культурні рослини свого краю, вміти їх вирощувати, доглядати за рослинами в кутку живої природи -і на пришкольній ділянці, повинні мати навички проведення дослідів на уроках та на пришкольній ділянці.

Програма курсу “Я і Україна” передбачає таку форму навчання як уроки серед природи. Існують фрагменти уроку, що призначені для спостереження в природі, дають змогу формувати екологічне мислення, екологічну поведінку та культуру. Передбачається, що через систематичне проведення уроків серед природи реалізується методологія сучасної освіти.

Педтехнологія підготовки майбутніх учителів початкових класів приділяє значну увагу вмінню грамотно знайомити учнів з навколишнім світом, природою, формувати в майбутніх учителів любов до рідного краю та бажання його охороняти. Воно передбачає не тільки теоретичну, але й практичну підготовку під час польової практики з методики викладання природознавства. На кафедрі розроблена авторська програма практики та методичне забезпечення до неї, що дозволяє вдосконалювати та підвищувати рівень підготовки студентів.

Особливе місце ми відводимо дипломним роботам, їх теоретичному та практичному рівню. Тематика робіт пов’язана з початковою школою, містить інноваційні технології. Найбільш актуальні та змістовні дипломні роботи захищаються на базі початкових шкіл. Учителі знайомляться з результатами досліджень студентів. Такий вид захисту підвищує рівень підготовки спеціалістів і є корисним для вчителів.

До педтехнології ми відносимо і організацію самостійної роботи студентів, яка містить не тільки теоретичний матеріал, але й

ознайомлення з відеозаписами уроків, з комп'ютерними програмами, ознайомлення з роботою вчителя безпосередньо на уроках.

Педтехнологія, яка розроблена і використовується для підготовки майбутніх учителів на кафедрі теорії та методики початкового навчання, показала свою ефективність. Викладачі кафедри працюють над її удосконаленням, створюють методичне забезпечення, готують до друку методичний посібник.

Список літератури

1. Аквилева Г.Н., Клепинина З.Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе. Учебн.пособие для студ. – М.:Гуманит.издат.центр ВЛАДОС, 2001.- 240 с.
2. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах: Навчальний посібник.- К.:Веселка, 1998.- 334 с.
3. Ільченко В., Гуз К. Навчальний курс “Я і Україна” (1-4 класи) //Початкова школа. – 2001.- № 8.- С.20-24.
4. Лисенко Н.В. Практична екологія для дітей: Навчально-методичний посібник. – Івано-Франківськ: Фірма “Сіверсія” ЛТД, 1999.- 156 с.
5. Нарочна Л.К., Ковальчук Г.В., Фончарова К.Д. Методика викладання природознавства. – К.:Вища школа, 1990.- 302 с.
6. Русова С.Ф. Нові методи дошкільного виховання.- Прага:Сіяч, 1927.
7. Яришева Н.Ф. Методика ознайомлення дітей з природою. – К.:Вища школа, 1993. – 250с.
8. Ягодовський К.П. Вопросы общей методики естествознания. – М.:Гос.учеб.пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1951. –234 с.

SUMMARY

Molodychenko N.A., Molodychenko V.V., Oleksenko T.D., MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF PREPARING FUTURE TEACHERS TO REALIZATION OF NATURAL-SCIENTIFIC EDUCATION IN THE PRIMARY SCHOOL

There is a necessity to make significant changes in methodical preparation of future teachers in the institutions of higher education to realize the natural-scientific education in the primary school in correspondence with new programmes and current demands of education. There it represented work experience in creating the pedagogical technology of preparing teachers at the theory and methods of primary education department in Melitopol Pedagogical University. The work of this department is directed at preparing students to realize the natural-scientific education and to form children's thinking in the primary school. The pedtechnology is oriented at the fact that ideology of the modern school education means the development of a personality and his creative potential.

ПОРУШЕННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ДІТЕЙ РІЗНОГО ВІКУ

Проблема емоційного здоров'я набуває все більшої актуальності в наш час – час підвищених вимог до особистості людини. Життя нерідко супроводжується стресовими й екстремальними ситуаціями, вимагає активних дій і самостійності. Події в країні і в світі активізують переживання як дорослих, так і дітей, які за своїми віковими особливостями надзвичайно емоційні, неврівноважені й афективні, що може призводити до порушень функцій їхньої емоційної сфери.

Емоції й почуття відіграють важливу роль у житті й діяльності особистості. Позитивні емоції підвищують тонус і ефективність діяльності, негативні дезорганізують свідому регуляцію дій, поведінку людини. В емоціях виявляється позитивне чи негативне ставлення індивіда до певних об'єктів, сфер діяльності, до інших людей, до самого себе. Завдяки емоціям люди не лише відчувають, сприймають, уявляють чи розуміють навколишню дійсність, а й переживають її.

Порушення емоційної сфери призводить до емоційного дискомфорту (порушення психічного стану максимальної емоційної зручності людини в природному і соціальному середовищі). Деформується також емоційне спілкування – почуття близькості з іншою людиною чи певною групою людей на базі спільних почуттів, стає неможливим прилучення особистості до духовності іншої людини, осмислення власних почуттів до інших людей і заважає осмисленню почуттів оточуючих до себе і адекватному реагуванню на них. Емоційні відхилення (підвищена афективність, озлобленість, агресивність, роздратованість та ін.) часто стають причинами правопорушень і злочинів. Діти й підлітки, що мають аномалії в емоційній сфері, втрачають самоконтроль у конфліктних ситуаціях і досить легко скоюють злочинні вчинки.

Емоційні стани відіграють панівну роль у поведінці людини. Усвідомлення цього застало вчених різних наукових напрямків знаходити пояснення цього факту і взагалі виникненню і зміні емоцій. З цього приводу висловлювались різні точки зору.

Проблему емоційної сфери людини, її емоційного здоров'я та впливу на поведінку вивчали відомі вчені: О.М.Леонтьєв – зв'язок потреб, мотивів і емоцій (1971), Т.Д.Полозова – єдність думки, почуття і дії (1978), Н.І.Наєнко – психічна напруженість, стрес

(1976), Ондрей Кондак – хвилювання: страх перед випробуванням (1981), І.А.Васильєв, В.Л.Поплюжний, О.К.Тихомиров – зв'язок емоції з мисленням, О.Н.Лук – емоції і почуття (1972), Б.І.Додонов – у світі емоцій (1987) та ін.

Питання причин виникнення та проявів емоційних відхилень від норми, особливо у дітей різного віку, потребують уваги вчених для продовження досліджень, присвячених виявленню причин як тимчасових, короткочасних змін в емоційній сфері, так і тривалих і глибоких розладів у сфері емоційного життя на різних вікових етапах.

У зв'язку із зміною стилю й умов життя людини під впливом змін у суспільстві актуальним є вивчення стану тривоги і тривожнофобічних розладів, особливо у дітей і підлітків у період активного становлення особистості, формування самосвідомості, ціннісних орієнтацій, ставлення до соціального оточення.

Провідною ознакою невротичних розладів є підвищена тривожність.

Прийнято розмежовувати тривогу і страх. Поняття тривоги посідає видне місце в психологічних дослідженнях з часів З.Фрейда. Більшість учених розглядають тривогу як унітарний стан. Сам Фрейд вводить таке поняття, як вільний страх – це безпредметний страх, страх, який “не знає” того об'єкта, що його викликає. Для визначення цієї форми страху Фрейд також використовує термін, який буквально перекладається як “готовність до страху” або “готовність у вигляді страху”. Зараз вченими поняття “вільний страх” тлумачиться як “тривога”, “тривожність”.

Під тривоگوю розуміють емоційний стан людини, що виникає в умовах несподіваностей як при відстроченні, затримці приємних ситуацій, так і при очікуванні неприємних. Тривожний стан людини характеризується стурбованістю, побоюванням, сумом, тугою гоцо.

Тривога – це генералізований, дифузний чи безпредметний страх. У людини вона, як правило, пов'язана з очікуванням якихось невдач у соціальній взаємодії. Її виникнення часто буває зумовлене неусвідомленим джерелом небезпеки. Тривога – патологічний стан, що характеризується відчуттям насування небезпеки.

Причини виникнення тривожного стану різні : емоційна нестійкість особистості; різка зміна умов життя; певні ситуації емоційного напруження; наслідування поведінки окремих людей; схильність до переживань тривоги; підготовка до виконання складного відповідального завдання; передчуття майбутньої небезпеки та ін.

Тривога може проявлятися як відчуття безпомічності, непевності в собі, безсилля перед зовнішніми факторами, перебільшення їх погрозливого характеру.

Поведінковий прояв тривоги полягає в загальній дезорганізації діяльності людини, у порушенні її спрямованості, доцільності і продуктивності. Тому тривогу можна розглядати як гальмівний емоційний стан. Тривога часто стає механізмом розвитку невротів (невротична тривога). Основою формування такої тривоги є внутрішні суперечності в розвитку й будові психіки людини (наприклад, надмірно завищена самооцінка чи рівень домагань, недостатня обґрунтованість мотивів певних вчинків і т.п.). Це може призвести до неадекватної переконаності особистості в тому, що для неї існує ціла низка погрозуючих умов і бажань з боку інших людей, її намірам, бажанням, її тілу (організму), її результатам діяльності, визнання успіхів і т.д. Тривожність може впливати на спілкування (зменшується можливість прогнозування успішності), на поведінку (невідповідність суб'єктивної моделі реальній ситуації) і супроводжується проявом неадекватно завищеної тривоги, що призводить до порушення процесів регуляції. При часових переживаннях таких ситуацій тривожність закріплюється як властивість особистості і стає домінуючою рисою характеру.

Тривожність характеризується низьким порогом виникнення стану тривоги, реакції тривоги на будь-які, навіть незначні подразники. Це один із основних параметрів індивідуальних відмінностей тривоги як стану і тривоги як риси особистості.

В цілому тривожність - це суб'єктивний прояв неблагополуччя особистості. Тривожність як особистісна риса є стабільною властивістю людини і найбільш значущим ризик-фактором, що сприяє нервово-психічним захворюванням.

Для діагностики тривожних розладів є так симптоми: 1) відчуття небезпеки; 2) зниження здатності до концентрації уваги; 3) надмірна настороженість; 4) знижене лібідо; 5) "клубок у горлі"; 6) шлунково-кишкові розлади ("нудить від страху") та ін.

Виникнення тривоги призводить до виникнення захисних реакцій: посилення поведінкової активності, зміна самого характеру поведінки, включаються додаткові фізіологічні механізми адаптації до умов, що змінилися тощо. Зниження інтенсивності відчуття тривоги свідчить про відповідність і достатність поведінкових і фізіологічних форм реакцій у відповідь на порушення рівноваги між взаємовідносинами організму і середовища.

Стан тривоги дуже тісно пов'язаний зі станом страху та іншими емоційними станами. Згідно теорії диференційованих емоцій

тривога в її традиційному розумінні є складним психічним явищем, яке поєднує в собі страх та інші фундаментальні емоції: страждання, сором, гнів, провина, стрес та ін. Реальна чи уявна ситуація, що спонукає до виникнення стану тривоги, спричинює страх як домінуючу емоцію і підсилення однієї чи ще кількох емоцій, як сором, гнів, страждання, інтерес та ін.

Отже, тривожність, стан тривоги й особливості її виникнення й протікання не автономне утворення, яке саме собою вичерпується. Вони внесені до складної системи психічного й особистісного розвитку кожної окремої людини.

Проблема дитячих страхів надзвичайно актуальна як для батьків, так і для вихователів і вчителів, які є постійними свідками їх прояву. Сильний страх, що переживає дитина, так само небезпечний для її нервової системи і психічного здоров'я, як і надмірне горе.

У медицині, психотерапії, патопсихології існує поняття "синдром страхів".

Діти різного віку можуть переживати патологічні страхи. Вони виникають або безпричинно, або їх вираженість є неадекватною інтенсивності подразника, що їх зумовив. Патологічні страхи існують досить тривалий час, часто генералізуються і здатні порушувати загальний стан дитини: негативно впливають на сон, апетит, фізичне самопочуття, а також на психічне відображення навколишнього світу. Вони можуть бути причепливими (фобії), маячними, нічними, надцінного змісту, недиференційованими (беззмістовними) і т.ін.

Для профілактики дитячих страхів необхідне: а) повноцінне розумове виховання, вироблення в дітей уміння повноцінного орієнтування в оточуючій реальній дійсності; б) виховання оптимізму, впевненості в собі, самостійності, знання про предмети і явища, які насправді можуть бути небезпечними для них; в) оберігання дитини від непосильних для неї переживань – тяжких випадків (транспортних катастроф, присутності при смерті і похованні і ін.).

В.І.Гарбузов виділяє три важливі моменти, що мають відношення до проблеми дитячих страхів.

1. Дітей ніколи не потрібно лякати нічим і ніколи заради того, щоб домогтися їхньої слухняності;

2. Батьки ніколи не повинні соромити дитину за те, що вона чогось боїться;

3. Дитину ніколи не потрібно залишати одну в незнайомій для неї обстановці, в ситуації, коли можуть виникнути дії неочікуваних подразників (шум, звуки, гелоси, стукіт та ін.).

Нами досліджувались такі емоційні стани, як: страх, страждання, переляки, задоволення – незадоволення та ін. і

причини їх виникнення. В експеримент включено 130 дітей, з них 43 дітей старшої і підготовчої групи, 44 учні першого і 43 учні третього класів.

Для виявлення факторів, які викликають страх у дітей, які входили у нашу вибірку, застосована тестова малюнка методика. Досліджуваним пропонувалося намалювати те, що викликає в них страх, тобто чого вони найбільше бояться. Експеримент проводився у груповій формі – по 8-10 дітей. Експериментатор слідкував, щоб діти не перемовлялись і не підглядали один до одного. Після завершення завдання з групою проводилась бесіда, метою якої було вияснення змісту малюнка (що саме дитина хотіла відобразити) і чому саме ці предмети чи явища природи викликають у них страх, тобто причини страхів. Для уточнення відповідей додатково проведено також анкетування.

Діти підготовчої групи виділяють 12 факторів, які породжують у них стан страху. Серед них перше місце займають різні тварини, зокрема ведмеді. Їх боїться кожна четверта дитина. На другому місці – темрява, в якій завжди є щось таємниче, невизначене, невідоме. Значно зростає кількість факторів, що викликають стан страху у першокласників. Вони називають уже 18 таких предметів і явищ, які породжують у них страхи. Це, на нашу думку, може пояснюватись тим, що діти, прийшовши до школи, знайомляться з багатьма новими предметами і явищами природи, які їм цікаві, але разом з цим ще не зовсім зрозумілі. З розвитком дитини розвивається і її фантазія, яка “заповнює” прогалини в знаннях. З одного боку, все це в певній мірі напружує емоційну сферу дитини, породжує такі негативні стани, як тривога, хвилювання, страхи, з іншого, рівень цієї напруженості знижується, ніби “розподіляється” на більшу кількість предметів – об’єктів страху за рахунок якості, з третього – активізує пізнавальні інтереси, бажання краще пізнати незвідане. З’являються і нові фактори – рідні люди, які, на жаль, постають у ранговій таблиці факторів страху поряд із зброєю, що, як відомо, в будь-який час може спричинити біль, знищити все навколо, і з нечистою силою, чортами, яких дитина ніколи не бачила, але з розповідей дорослих узнає про їхню руйнівну силу. Це свідчить, на нашу думку, про те, що рідні люди (батьки, бабусі, дідусі, брати й сестри) далеко не педагогічними методами здійснюють свій контроль за навчанням і успішністю дитини та спілкування з нею. Діти вказують самі на те, що вдома їх б’ють, карають за недостатньо високі досягнення у школі.

З набуванням досвіду дітей, розвитком їх свідомості емоційні реакції на оточення змінюються. У школі вони все глибше пізнають

природу, її явища, тваринний світ, менше залишається незвіданого, незрозумілого, таємничого. І тому в третьокласників рангова таблиця об'єктів, що породжують негативні емоційні стани, зокрема страхи, скорочується до 15. Серед усіх названих ними факторів можна виділити всього 6 значущих для переживань страхів третьокласниками. Серед них перше місце займає темрява, яка не втрачає своєї таємничості, незвіданості, неочікуваних результатів у процесі контакту з нею. Її боїться майже третина досліджуваних учнів третіх класів. Другу позицію серед названих об'єктів, що пов'язані з виникненням стану страху, займає вода, яка наділена караючою силою для тих, хто не має досвіду користування нею. Її боїться кожна четверта дитина. На третьому місці – висота, якої боїться кожен п'ятий третьокласник.

Зібраний матеріал дозволив визначити об'єкти, які є найсильнішими психогенними факторами, що впливають на емоційні стани дітей. Перше місце серед названих усіма дітьми факторів, є тварини; другу позицію в цій ранговій шкалі у дітей дошкільного віку і першокласників, як не парадоксально, зайняла рідна людина, у третьокласників – вода і чорт. У бесіді виявилось, що в основі цих страхів були і реальні події в житті дітей: або вони тонули чи захлиналися під час купання, падали з висоти, чи їх хтось злякав у темряві і т.ін.

Список літератури

1. Гарбузов В.И. Нервные дети. - Л.: Медицина, 1990.- С.157-166.
2. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. - Л.: ЛГУ, 1988.- С.190-191.
3. Гримак Л.П. Общение с собой. – М., 1991. – С.119-123.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология. Словарь-справочник.- М.: Хэлтон, 1998. – С.С. 25-26; 32; 104; 274-275.
5. Кузнецов В.М., Чернявський В.М. Психіатрія. – К.: Здоров'я, 1993. – С. 27-29; 42-44.

Тарас Палагнюк
(Чернівці)

АКТУАЛІЗАЦІЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОГО НАПРЯМУ ПОЗАУРОЧНОЇ РОБОТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Школа є тим соціальним інститутом, який чинить безпосередній вплив на становлення й розвиток особистості. У розпорядженні сучасної школи в Україні є кілька напрямів роботи – урочної та

позаурочної, що, існуючи як самостійні та автономні, органічно об'єднують в єдиний процес доцільного впливу на школярів різноманітні заходи, в т.ч. й культурно-спортивні.

Особливого значення набуває виокремлення напрямів і змісту позашкільної роботи в концепції позашкільної освіти та виховання. Існує потреба актуалізувати фізкультурно-оздоровчий та дозвільнево-розважальний аспекти, за умови їх безумовного опертя на соціокультурний, художньо-естетичний, туристсько-краєзнавчий [1].

Так, відповідно до концепції фізкультурно-оздоровчий напрям має забезпечити науково-обґрунтований об'єм рухової активності молоді, формування в неї навичок здорового способу життя, як невід'ємного компонента загальної культури особистості, зміцнення здоров'я, гармонії руху тіла [2].

Треба відмітити, що в саме в дозвільнево-розважальному напрямі йдеться про необхідність забезпечення для молоді якомога ширшої участі в заходах, які б сприяли поліпшенню здоров'я, вчасно знімали психічну та фізичну напругу. Узагальнено вони допомагатимуть кожному вихованцю включатися в систему соціальних відносин, а відтак і в розв'язання моральних проблем [1].

Саме такі заходи, в яких органічно поєднуються складові загальнонаціональної і світової культури, народної фізкультури і спорту повинні посісти чільне місце в соціалізації учнів, зміні їхнього ставлення до фізичної і духовної культури та спорту, сприймати їх як дієві засоби формування гармонійно розвиненої особистості.

В даному питанні особливого значення набуває проблема підготовки педагогічних кадрів для проведення культурно-спортивної роботи у системі загальної середньої освіти.

Нова соціальна ситуація в Україні породила передусім у педагогіці зацікавлене сприйняття, а згодом і багатоаспектне обговорення виховання школярів шляхом їх прилучення до культурно-спортивної роботи, яка спирається на народний досвід фізичного виховання.

Дослідження особливостей культурно-спортивних заходів зі всією переконливістю засвідчує, що вони органічно пов'язані з історією народу завдяки безперервній зміні численних поколінь, кожне з яких робить свій внесок у культурну спадщину. Відповідно, кожне покоління виступає і як свосередній господар, носій і охоронець цієї ж спадщини. Універсальність культурно-спортивних заходів вбачаємо у їх здатності акумулювати всі надбання, які впродовж віків створені народом. Це і позитивне й

негативне, прекрасне і потворне. Саме це і виступає своєрідним відображенням історії народу, кожен етап якої своєрідно позначається на змісті її елементів. Відзначаємо, що українські національні культурно-спортивні заходи синтезують усі злети й падіння історичного шляху цілісної української культури. Відтак уможливорюється широта палітри функціонування таких заходів. Це: система господарсько-виробничої діяльності народу, дозвілля, будні, виховна і освітня практика, система релігійно-культових і побутових свят, військова справа.

В процесі проведення культурно-спортивних заходів найбільш повно реалізується освітня функція в аспекті формування знань про традиції народу і його культуру. Досягнення зазначених педагогічних завдань є важливим аспектом проведення позаурочних заходів, особливо в плані формування адекватних інтересів молоді з наступним їх переходом у мотивацію. Адже відомо, що саме потреба є передумовою і результатом пізнавальних процесів. Отож пізнавальні процеси виступають як такі стани особистості, за допомогою яких здійснюється регулювання поведінки, визначається спрямованість мислення, почуттів та волі. Пізнавальні потреби, які задовольняються в процесі оволодіння надбаннями культурно-спортивних заходів, опосередковані виховними впливами на особистість, тобто її залученням до світу культури і спорту. Слід зазначити, що пізнавальні потреби є суттєвим джерелом культурно-спортивної активності молоді. Адже процес їх задоволення виступає в формі цілеспрямованої діяльності.

Підкреслюючи взаємозв'язок пізнавальних потреб з діяльністю, треба надати великого значення розумінню сутності реалізації освітніх функцій в процесі проведення культурно-спортивних заходів. Оскільки пізнавальні (освітні) потреби виступають важливим елементом в системі духовних потреб, їх взаємодія з діяльністю зумовлюється загальними закономірностями і педагогічними принципами, які керують розвитком духовних потреб і людською діяльністю. Стан пізнавальної потреби характеризується тим, що її предмет має певну цінність для суб'єкта потреби сам по собі, а не лише є засобом досягнення іншої мети. Зв'язок пізнавальної потреби і діяльності, який визначається в процесі проведення культурно-спортивних заходів, можливо представити в суб'єктивному і об'єктивному аспектах. Об'єктивний аспект розкриває місце і роль потреби в детермінації діяльності, а суб'єктивний – в її

мотивації. Детермінація пізнавальної діяльності розгортається в площині: умови, які викликають і формують потребу → сама потреба → умови реалізації пізнавальної потреби. Продуктивна освітня потреба, як своєрідна детермінація культурно-спортивної діяльності, із потенційної причини діяльності перетворюється в актуальну, коли є адекватні умови, а саме відповідність змісту, форм, засобів культурно-спортивних заходів освітній потребі.

Що стосується суб'єктів-глядачів, то пізнавальна потреба, як детермінація культурно-спортивного сприйняття теж утворюється з потенційної. Якщо в структуру детермінації входять інтереси і потреби, як об'єктивний стан індивіда, то в структуру мотивації входять суб'єктивні форми буття потреби: бажання, нахили, запити, інтереси, плани, і т.д. Відтак мотивація пізнавальної діяльності є послідовним нарощуванням суб'єктивних форм спонукання до діяльності.

Пізнавальні інтереси, як активатор пізнавальної діяльності реалізуються - лише - тоді, коли вони трансформуються в свідомості людини в конкретну пізнавальну мету діяльності. Подальше розгортання пізнавальної потреби у сфері свідомості призводить до перетворення мети в пізнавальну програму, яка має чіткі параметри діяльності, спрямованої на задоволення пізнавальної (освітньої) потреби.

Слід зазначити, що універсальність культурно-спортивних заходів зумовлює універсальну природу не лише пізнавальних (освітніх), а й інших потреб. Адже потреба в створенні і споживанні цінностей (засобів, форм, результатів) різних заходів не може бути витлумачена лише як потреба в конкретних продуктах діяльності, знаннях, уміннях, навичках, певних цінностях тощо. Культурно-спортивна робота в школі акумулює в собі і предметні цінності, і знання, і виховні та оздоровчі впливи. Саме тому в самій структурі освітньої потреби доцільно бачити весь комплекс специфічних потреб. Специфічна ізоморфність культурно-спортивної сфери та людської діяльності у цілому призводить до розуміння ізоморфності духовних і фізичних потреб, які задовольняються в процесі діяльності учнів, залучених до проведення культурно-спортивних заходів.

В ході розвитку сфери проведення культурно-спортивної роботи в загальноосвітніх закладах історично виокремилась група специфічних освітніх завдань, які тією чи іншою мірою реалізуються шляхом участі суб'єктів (безпосередньо чи опосередковано) у зазначених заходах.

Ця група специфічних завдань полягає в тому, щоб:

-зробити надбанням кожного учня базові науково-практичні знання, нагромаджені у сфері культурно-спортивних заходів;

-забезпечити раціональне формування індивідуального фонду рухових вмінь і навичок, необхідних у житті та довести їх до належного рівня досконалості;

-навчити кожного учня застосовувати набуті знання і навички в повсякденному житті з метою самовдосконалення.

Освітня спрямованість культурно-спортивних заходів реалізується, насамперед, шляхом планомірної передачі організаторами з наступним засвоєнням учасниками і глядачами певного обсягу знань.

Вирішення освітніх завдань не є самоціль. Їх реалізація спрямована на одержання максимального ефекту від культурно-спортивних заходів в напрямі їх впливу на фізичну і духовну сфери людини, її здоров'я і творче довголіття. В цьому контексті освітні завдання виступають як обслуговуючі відносно до оздоровчих та виховних.

Група оздоровчих завдань, які вирішуються в процесі культурно-спортивних заходів спрямована на:

- забезпечення оптимального розвитку властивих учневі фізичних якостей і на їх основі вдосконалення фізичного розвитку;

- зміцнення і збереження здоров'я;

- удосконалення творчої активності як наслідок вирішення попередніх завдань.

Завдання і зміцнення здоров'я вирішується в системі культурно-спортивної роботи на основі вдосконалення властивих кожному учневі фізичних якостей, особливо тих, розвиток яких призводить до піднесення загального рівня функціональних можливостей організму [3].

Таким чином, культурно-спортивні заходи виступають як єдність реальної (практичної) і ідеальної (психічної) діяльності, в процесі якої учень вступає в зв'язки і стосунки з суспільним і природним середовищем. Чим різноманітнішим буде розвиток людини, тим вищим буде її культурний рівень, і навпаки, чим різнобічніше буде розвинена людина, тим універсальнішими будуть її зв'язки з середовищем.

Список літератури

1. Концепція позашкільної освіти та виховання /Зб. Виховна робота в закладах освіти України. Вип. II.- К. ІЗіМН, 1998.- С. 196-199.

2 Струманський В.П. Виховна робота в національній школі. - К: ІЗіМН.- 1997.- 179 с.

3.Шиян Б.М. Методика фізичного виховання школярів (Практикум). - Львів: Світ, 1993.- 184 с.

SUMMARY

Taras Palagniuk

ACTUALISATION OF A PHYSICAL TRAINING-HEALTHING DIRECTION OF WORK AFTER LESSONS IN A COMPREHENSIVE SCHOOL

This article lifts a problem of realization of a work after lessons in a comprehensive school through familiarizing of pupils with participation in cultural - sports measures. Such measures act as a generality of practical and psychological activity, during which pupils enters in communications and relations with social and natural environment.

УДК 371.13.

Тамара Поніманська
(Рівне)

ПРОБЛЕМА ДИТИНСТВА У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Час переходу століть – знаменний період суттєвих змін у світогляді та діяльності людей. Не можна не враховувати ті тенденції руху суспільства до нового якісного стану цивілізованості, відкритості, що виявляються вже нині. Серед актуальних проблем сьогодення на перший план виступає саме гуманітаризація всіх сфер соціальної діяльності людини з метою подолання негативних наслідків цивілізації. До широкомасштабних перетворення різних сфер життя людини у новому тисячолітті входить і зміна погляду на дитинство.

Генезис ідей гуманістичного виховання має певну логіку розвитку та специфіку, пов'язану з соціокультурним середовищем суспільства і певним конкретно-історичним періодом. Разом з тим, можна виокремити спільні для педагогів різних часів і народів ідеї, які відображають гуманістичний педагогічний ідеал. Це віра у сили дитини, повага до внутрішнього світу її особистості, виховання свідомого ставлення до життя. Складаючи важливий пласт людської культури, гуманістичні ідеали визначають смисл педагогічної діяльності в умовах нестабільних соціальних ситуацій.

Проблема вивчення та проектування нових типів відносин світу дорослих та світу дітей, у тому числі і з педагогічною метою, набуває сьогодні особливої актуальності. Необхідність обґрунтування актуальності зміни акцентів у означеній взаємодії підтверджує

жується даними багатьох дослідників: істориків, демографів, соціологів, психологів, педагогів (Ш.Амонашвілі, Ф.Арієс, І.Бех, Л.Демоз, Д.Бльконін, Е.Голдфранк, В.Кудрявцев, М.Мід, О.Орлов, Н.Побірченко, Д.Фельдштейн та ін.). Автори вказують на значення обґрунтування методології полідисциплінарного вивчення дитинства, зокрема для педагогічної теорії і практики. Адже, як зауважує В.Кремень, у структурі концептуального апарату педагогіки найуразливішою з позицій розвитку була саме категорія “дитинство”, що і призвело до поширення такого явища, як “бездітна” педагогіка [4].

Метою даної статті є педагогічна інтерпретація феномену дитинства у контексті підготовки педагогів до гуманістичного виховання дітей дошкільного віку. Означений підхід має методологічне значення для формування у майбутніх вихователів гуманістичного погляду на дитину не як предмет впливу, а як суб’єкт взаємодії.

Методологічним підґрунтям такої позиції є розгляд дитинства як особливого стану, що виступає складовою частиною загальної системи суспільства. Зокрема, соціолог І.Кон відзначає, що світ дитинства є невід’ємною часткою життя кожного народу; кожний дорослий несе у собі спадщину дитинства і не може звільнитися від неї. Відтак суспільство не може пізнати себе, не пізнавши закономірностей свого дитинства [2]. Видатний український педагог-гуманіст В.Сухомлинський також підтримував цю ідею, вважаючи, що дитину взагалі не можна порівняти з дорослим, немає такої єдиної міри, за допомогою якої можна було б виміряти дорослого та дитину. “Дитинство – це світ з іншими життєвими нормами, з іншими поглядами, навіть з іншою мовою”, – відзначав він [8].

Одними з перших у цьому напрямі були роботи засновника сучасної історії дитинства Ф.Арієса, в яких сутність дитинства пов’язується не з біологічним станом незрілості, а з певним соціальним статусом і сукупністю доступних форм та видів діяльності. Дитинство – не просто природна універсальна фаза людського розвитку, а поняття, яке має складний, неоднорідний у різні епохи соціальний і культурний зміст. Культурно-історичний аналіз дитинства здійснив засновник Інституту психоісторії Л.Демоз (США). Він вважає головним предметом психоісторії ставлення батьків до дітей, а центральною силою історії – психогенні зміни в особистості, що відбуваються внаслідок взаємодії змінюючих одне одного поколінь батьків і дітей [2]. Зокрема, “соціалізуючий” стиль, що ознаменував появу інтересу до внутрішнього світу дитини (перша половина ХХ ст.), змінився на “допомома-

гаючий” стиль, який характеризується прагненням батьків до Емоційного контакту з дітьми, сприянням їх індивідуальному розвитку.

Посилення впливу дитинства на світ дорослих відзначала ще у кінці ХІХ ст. відомий дослідник М.Мід. згідно з теорії якої існують три типи культур:

- постфігуративна, де діти вчать перш за все у старшому покоління, беззастережно авторитетного для них (культури з патріархальними стосунками, традиціями, що передаються з покоління в покоління, з великими багатодітними і кількома поколінними сім'ями);

- кофігуративна, де діти й дорослі вчать у своїх сучасників і ровесників – культури з орієнтацією на сьогодні, в яких традиційність нестійка, переважають сім'ї нуклеарного типу;

- префігуративна, де дорослі вчать також у своїх дітей, які ліпше знають, що їм необхідно на кожному етапі життя. Відтак роль дорослих полягає у створенні умов для розвитку дітей [6].

Для сучасної педагогічної інтерпретації дитинства важливо, що сьогодні дорослі усвідомлюють той незаперечний факт, що сучасна конкретно-історична ситуація, яка характеризується ускладненням структури суспільства і зростанням потреб кожної людини (матеріальних, соціальних, особистісних), вимагає і підвищеної уваги до дитинства взагалі і до кожної дитини, зокрема. Зростає кількість прийнятих міжнародних документів, законів щодо захисту прав дітей, проведена низка наукових досліджень у галузі гуманізації освіти. Водночас це ще недостатньо змінило реальну практику виховання, причиною чого є відсутність ставлення до нього як до соціального суб'єкта, який уже бере участь у розв'язанні проблеми гуманізації суспільства.

Помилковим уявляється поширене у соціології, а відтак – нерідко і в педагогіці уявлення світу людини як світу дорослої людини, а світу дітей – як необхідного, але все ж елементу світу дорослих. Адже продовженням такої аксіоми є визнання того, що світ дитинства формується за подобою світу дорослих, з усіма його негативними явищами та невирішеними глобальними проблемами. Як зазначає відомий російський психолог О.Орлов, натомість принципам субординації, монологізму, сваволі, контролю, дорослішання, ініціації, деформації пропонується перебудову ціннісної системи дорослих починати саме з перебудови поглядів на дитинство, керуючись істинами Нового Заповіту щодо того, що слабкий може врятувати сильного, бідний – багатого, а наївний – розумного [7]. Ці міркування також доводять, що проблема світів дорослих і дітей – це спільна проблема світу людини.

На хибність взаємодії світів дорослих і дітей як двох нерівноправних “класів” указував педагог-гуманіст Януш Корчак. Ставлення дорослих до дітей він називає “протекціонізмом” – демонстративним заступництвом, постійним бажанням допомагати, спрямовувати, робити все за них. Те, що у Декларації про права людини називається правами, підкреслював Я.Корчак, насправді не права, а обов’язки дорослих по відношенню до дітей, а одна з проблем дитинства полягає у тому, що у головне право дитини – право на повагу – не закладено право дитини бути такою, якою вона хоче або може бути – право бути собою [3].

Особливий світ дитинства має свої закономірності, взаємини, простір. Психологи трактують дитинство як складний багатовимірний феномен, який, маючи біологічну основу, опосередкований багатоманітними соціокультурними чинниками. Як відзначає психолог Д.Й.Фельдштейн, функціонально дитинство постає як об’єктивно необхідний стан у динамічній системі суспільства, стан процесу визрівання підростаючого покоління і підготовки до відтворення майбутнього суспільства [9]. У змістовному визначенні дитинство є процесом постійних фізичних і психічних перетворень в результаті взаємодії з дорослими та однолітками. Сутнісно дитинство є особливим станом соціального розвитку.

Загалом, ставлення суспільства до сприйняття і виховання своїх дітей – одна з головних характеристик культури, зокрема, культури гуманітарної, що відображає ставлення до людини. Позитивні зміни в означеній галузі пов’язані з визнанням самоцінності дитинства, а відтак – із гуманістичною спрямованістю виховання на саморозвиток особистості дитини. Отже, гуманістичні цінності у змісті підготовки педагога мають бути представлені як на загальнопедагогічному рівні, так і на рівні розробки конкретних особистісно-орієнтованих технологій виховання.

Акценти педагогічної інтерпретації проблеми дитинства допомагають виокремити роботи В.Т.Кудрявцева, в яких характеризуються два погляди на соціально-історичну природу дитинства [5]. Представники традиційного підходу всіляко підкреслюють залежність закономірностей, механізмів і темпів психічного розвитку від суспільно-історичних умов життя. Дитинство при цьому розглядається як “соціальний винахід”. Нетрадиційний підхід будується на спробі зрозуміти дитинство і розвиток дитини передусім як історичний феномен, що передбачає виявлення унікальної і самобутньої функції дитинства у соціокультурних процесах. Даний погляд дозволяє розглядати дитинство як особливу форму культурної творчості, як механізм,

що реалізує у рівній мірі як наступність, так і поступальність у історичному розвитку культури. Зрозуміло, що діяти у такій системі ефективно може педагог з відповідною гуманістичною орієнтацією. Інакше кажучи, це такий педагог, який не просто вважає, що діти – це “майбутні люди,” а бачить у дитині вже сьогоднішню людину.

З метою підготовки студентів до здійснення завдань гуманізації дошкільної освіти у Рівненському державному гуманітарному університеті введено відповідні навчальні курси. Так, наявність культуротворчої функції як провідний показник розвинутого дитинства розкривається нами у курсі “Етнографія дитинства”. Студенти приходять до висновку про те, що в процесі свого духовного розвитку дитина не лише творчо освоює ті форми ментальності людини, що вже історично склалися, а й ті, що історично складаються, а також бере своєрідну участь у їх формуванні. Ми вважаємо таке бачення дитинства важливим методологічним підґрунтям концепції гуманістичного виховання дітей дошкільного віку, - у якій проблему дитинства не можна розглядати окремо у соціальному, історичному чи психолого-педагогічному аспекті. Як категорія гуманістичної педагогіки, дитинство є інтегрованим явищем. Для сучасної теорії і практики виховання важливо встановити шляхи гуманізації та конкретні умови їх втілення в педагогічний процес, головною умовою чого виступає відповідна позиція педагога.

Розвиток форм і методів виховної роботи носить діалектичний характер і являє собою процес постійного виникнення і вирішення протиріч між метою, завданнями, а також зміною змісту і джерелами його реалізації, тому зрозумілим стає складність визначення самого поняття “гуманізація виховання”. Проблема гуманістичного виховання набуває особливої актуальності в зв'язку з тим, що у педагогічній науці достатньо розробленими і вивченими є питаннями, що закладають важливі основи означеної проблеми.

Тому курс “Гуманізація навчання і виховання дітей дошкільного віку” важливий з погляду гуманізації освіти, створення і функціонування гуманітарного середовища у вузі як професійно – освітнього і культурного простору, що орієнтований на формування гуманної особистості майбутнього педагога, здатного до гуманізації навчально-виховного процесу в дошкільному закладі. Мета курсу – формування гуманістичних пріоритетів у підготовці майбутнього вихователя до виховання дітей дошкільного віку. Він спрямований на формування у студентів теоретичних знань і навичок гуманізації навчально-виховного процесу, розвиток готовності здійснювати гуманістичний педагогічний процес. Головні поняття, які мають бути

засвоєні студентами: гуманізм як світоглядна цінність, гуманістичне виховання, духовно-моральні цінності, особистісно-орієнтований підхід у навчанні і вихованні, гуманістичні взаємини. У відповідності до принципу гуманітаризації освіти в курсі розкриваються науково-теоретичні засади, джерела і тенденції розвитку гуманістичної педагогіки. розглядаються ключові концепції та варіативні технології гуманістичного навчання і виховання дітей дошкільного віку.

Отже, в основу підготовки майбутніх педагогів до гуманістичного виховання дітей дошкільного віку ми покладемо провідну ідею гуманістичної педагогіки щодо спільного особистісного зростання педагога і дитини в процесі виховання.

Список літератури

1. Бех І.Д. Виховання особистості. В 2-х кн. Кн.2. – К.: Либідь, 2003 – 344 с.
2. Кон І.С. Ребёнок и общество. – М.: Наука, 1988. – 270 с.
3. Корчак Я. Избранные педагогические произведения. – М.: Педагогика, 1979. – 474 с.
4. Кремень В. Педагогічна наука: час методологічної рефлексії // Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – С.9 – 15.
5. Кудрявцев В.Т. Смысл человеческого детства и психическое развитие ребёнка. – М.: РАО, 1997. – 156 с.
6. Мид М. Культура и мир детства. Пер. с англ. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
7. Орлов А.Б. Психология детства: новый взгляд // Творчество и педагогика. – М., 1988. – С. 3 – 10.
8. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю. Вибрані твори в 5 т. – К., 1980. – Т.2. – С.419 – 657.
9. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства. – М., 1997.

SUMMARY

Tamara Ponimanskaya

THE PROBLEM OF CHILDHOOD IN THE PREPARATION OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS

In the article represented the pedagogical interpretation of phenomenon of childhood. Childhood is regarded as the theoretical-methodological basis of the conception of human preschoolchildren's education.

СИСТЕМА ВИКОРИСТАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО ОБДАРОВАНИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЕЛЕМЕНТАМИ ДИСГАРМОНІЇ У РОЗВИТКУ

Проблемі дитячої обдарованості приділяється останнім часом велика увага. Цій темі присвячені роботи багатьох авторів: Алфімова В.М., Бабаєва Ю.Д., Богоявленської Д.Б., Волкова І.П., Голубевої Е.О., Дружиніна В.Н., Кліменко В.В., Кульчицької О.І., Моляко В.О., Лейтиса Н.С., Леонтьєва О.Н., Матюшкіна О.М., Мелік-Пашаєвіа О.О., Савєнкова О.І., Тесленко В.В., Чудновського В.Е., Юркевіча В.С., Шадрікова В.Д.

У ряді питань, пов'язаних з навчанням і вихованням обдарованих дітей, особливе місце займає питання гармонійного розвитку та психічного здоров'я обдарованих дітей (Буторіна Н.С., Буторін Г.Г., Дружинін В.Н., Кашнікова О.О., Кліменко В.В., Лабун В.І., Лейтес Н.С., Савєнков О.І., Тесленко В.В., Чудновський В.Е.) І це досить зрозуміло, оскільки тепер, у світі стрімких змін у нашій країні – економічних, соціальних, політичних, - коли відходять у минуле застарілі традиційні педагогічні стандарти, змінюються моральні орієнтири, на зміну минулим поглядам надходять нові (що нерідко призводять до розгубленості батьків і педагогів), проблема розробки нових методів та педагогічних прийомів, націлених на гармонізацію особистості обдарованих дітей, реагуючих з підвищеною чутливістю на будь-які катаклізми в житті дорослих, проблема впровадження засобів профілактики різноманітних відхилень у стані здоров'я та складання програм підтримки цих дітей у розв'язанні їх власних проблем і подолання труднощів на шляху до творчих досягнень стає особливо актуальною.

З проблеми індивідуалізації навчання було підготовлено чимало кандидатських дисертацій та монографій, в тому числі і таких, де головна увага приділялась проблемам розвивального навчання (Барабаш В.П., Данилочкина Г.О., Закірова І.Б., Мартинович М., Савченко О.Я., Чуріков І.О., Якіманська І.С.). Серед багатьох питань, що розглядалися в цих дослідженнях, особливе місце посідали такі питання щодо використання завдань з індивідуалізацією їх змісту, характеру та обсягу (Закірова І.Б.). Було доведено, що індивідуалізоване навчання здійснювало позитивний вплив на розумову діяльність учнів. Це виявлялось у формуванні визначень, аналізі

доказі, в здатності робити висновки та використовувати знання. Змінювались завдання для самостійної роботи з урахуванням особливостей засобів діяльності школярів (Мартинович М.).

За критерій ефективності експериментального навчання використовувався перехід учнів до групи з більш високим рівнем розвитку. У експериментальних класах цей перехід був більш численним, ніж у контрольних класах. Розглядалося індивідуалізоване навчання, як засіб виховання пізнавальної самостійності (Данілочкіна Г.О.). Індивідуалізовані завдання були складені з урахуванням відмінностей у рівні самостійності. За головний критерій розумової самостійності були прийняті міра та характер допомоги, яка надається вчителем учню. Індивідуалізація використовувалась для підвищення пізнавальної активності учнів (Чуриков І.О.). Були складені такі навчальні посібники, які відповідали рівню пізнавальної активності учнів. Робота з цими засобами призвела до підвищення якості знань, рівня логічного мислення, пізнавальної самостійності та інтересів. З метою дослідження індивідуалізації використовувалось проблемне навчання (Барабаш В.І.). Воно здійснювалось на підґрунті проблемно-пошукових завдань. При їх використанні враховувались преш за все ті особисті здібності учнів, які є важливими з погляду творчої самостійності, а також інтереси та самооцінки. За даними досліджень А.П.Авдєєва, індивідуалізація навчальних завдань дозволяє поліпшити навчальну мотивацію учнів і формувати у них прагнення до самоосвіти.

Зв'язок індивідуалізації з виховною роботою розглядається у працях Кирилової О.Ю. та Бросаліної Г.Н. Кирилова О.Ю. досліджувала можливість зміни самооцінки учнів за умови надання їм можливості обирати завдання. Цей експеримент свідчить, що за допомогою завдань за вибором можна досягти більш адекватної самооцінки (Кирилова О.Ю., 1973, 1974). У роботі Г.Н.Бросаліної визначено, що за допомогою індивідуалізації навчання можливо формувати моральні взаємовідносини у бажаному напрямку (поліпшити статус учнів у класі, створити доброзичливі відносини у колективі та ін.).

Отже, як свідчить аналіз досліджень у галузі індивідуалізації навчальної роботи, метою такої роботи найчастіше є підвищення рівня якості навчання, поліпшення ставлення учнів до предмета, дисципліни, що вивчається. В значній мірі індивідуалізацію досліджували як засіб розвиваючого навчання та формування особистості. У зв'язку з цим використання педагогами принципу індивідуального підходу з метою гармонізації особистості

обдарованого молодшого школяра з елементами дисгармонії у розвитку вважається нами найбільш раціональним.

Молодший шкільний вік є перехідним періодом у розвитку особистості, що формується, в якому поєднуються риси дошкільного дитинства та типові особливості школяра. У цей період з'являються якісні новоутворення, що визначаються Л.С.Виготським як психічні та соціальні зміни, які виникають на одному рівні розвитку вперше та визначають соціальне відношення дитини до зовнішнього середовища та самого себе. Таким новоутворенням у молодшому шкільному віці є навчання. Згідно з автором, коли виникає провідна діяльність, разом з нею починається й нова стадія розвитку [3, С.527]. У зв'язку з цим, принципове значення має вивчення умов та засобів, за яких на даному етапі розвитку на особистість школяра здійснюється всебічний педагогічний вплив. У молодшому шкільному віці це має найбільше значення, враховуючи особливу чутливість та гнучкість психіки 6-10-річних дітей. Психологи визначають, що цей час багатий прихованими можливостями розвитку, які важливо своєчасно помітити та підтримати, тому що багато психічних якостей особистості виникають та розвиваються в молодшому шкільному віці [1, С.53]. Тому особлива увага вчених завжди була спрямована на виявлення цих резервів розвитку молодших школярів, застосування яких надає можливість успішно готувати їх до подальшої навчальної та трудової діяльності.

Особливу категорію учнів складають обдаровані діти. Під обдарованістю дитини мається на увазі вища, ніж у її однолітків за певних умов, сприйнятливість до навчання й більше виявлені творчі прояви [2, С.3].

Обдаровані діти мають особливо сприятливі внутрішні передумови різного виду діяльності. Отже, ця категорія учнів володіє підвищеними здібностями щодо успішного виконання вищеназваних завдань, що зумовлює необхідність особливої педагогічної уваги до них у процесі навчання й виховання.

Уміння швидше та з меншими витратами зусиль упоратися з учбовим завданням, створює у обдарованих дітей своєрідний "резерв" нерозтрачених інтелектуальних сил, який разом із почуттям задоволення від успішно виконаної роботи, правильно розв'язаної задачі, таїть у собі можливість розвитку протилежної емоції почуття незадоволення свого роду нереалізованості внутрішнього потенціалу. Наявність такого нереалізованого "резерву" інтелектуальних і творчих сил є джерелом самоактивності обдарованих дітей.

Створення педагогічних умов для розвитку самоактивності обдарованого молодшого учня означає, на нашу думку, створення педагогічної методики стимулювання внутрішньої мотиваційної сфери дитини для спонукання її до продуктивної самостійної активності на основі пізнавального інтересу, творчого захоплення.

Предметом нашого дослідження є особливості навчання обдарованих молодших школярів з елементами дисгармонії в розвитку. Ці діти потребують особливої уваги педагогів і спеціально розробленої методики з урахуванням необхідності вирівнювання елементів дисгармонії в поведінці й перетворення надмірної, підвищеної активності, притаманної всім обдарованим дітям, у позитивні дії, спрямовані на розвиток і удосконалення їхніх природних здібностей та пошук сфери прикладання цих здібностей.

Аналіз досліджень творчих та інтелектуальних здібностей, самостійності й активності дітей молодшого шкільного віку, проблем обдарованості та прояву дисгармонії в розвитку особистості цієї категорії учнів, дозволяє виявити основні аспекти досліджень обдарованих дітей молодшого шкільного віку з елементами дисгармонії в розвитку:

Соціально-педагогічний - який пояснює роль встановлення об'єктивного зв'язку оточуючих факторів з умовами виховання обдарованих дітей у вирішенні задач всебічного розвитку гармонійної особистості обдарованого школяра.

Психологічний – який розкриває особливості творчого процесу, виявляє суть процесу гармонізації особистості та аналізує прояви поведінки елементів дисгармонії в розвитку особистості обдарованої дитини.

Дидактичний – який вивчає умови, шляхи і способи гармонізації особистості обдарованого школяра з елементами дисгармонії в розвитку у взаємозв'язках усіх сторін учбового процесу (зміст, методи, засоби, організаційні засоби навчання) та вікових особливостей учнів.

Методичний - який визначає систему створення педагогічних умов для гармонізації особистості обдарованих молодших школярів з елементами дисгармонії у розвитку, з урахуванням специфіки її методів вивчення конкретних предметів, умов позакласної роботи.

На основі даних, отриманих у результаті емпіричних спостережень, у процесі роботи з молодшими школярами, ми зробили аналіз дидактичного аспекту вивчення особливостей процесу навчання обдарованих дітей на початковому етапі навчання з метою визначення шляхів і способів усунення елементів

дисгармонії в розвитку обдарованих учнів, які потребують особливу педагогічну увагу та психологічну підтримку.

У подальших роботах ми плануємо зробити спробу створення концепції формування прийомів саморегуляції творчої діяльності та самоактивності обдарованих молодших школярів, виходячи з принципу індивідуалізації та диференціації навчання. У зв'язку з цим у даній статті ми розглядаємо основні принципи використання індивідуального підходу до навчання як одного зі способів створення педагогічних умов для гармонізації особистості обдарованих дітей.

Як відомо, вимога враховувати індивідуальні особливості дитини в процесі навчання відображається в педагогічній теорії під назвою "принципу індивідуального підходу". Цей принцип у дидактиці передбачає урахування таких особливостей учнів, впливають на їхню навчальну діяльність і від яких залежать результати навчання [4, С.17]. Такими можуть бути різні фізичні й технічні якості та стани особистості: особливості всіх пізнавальних процесів і пам'яті, властивості нервової системи, риси характеру й волі, мотивація, здібності, обдарованість, постійні чи тимчасові вади органів почуттів і всього організму. Одним із найсерйозніших недоліків школи раніше була надзвичайно слабка орієнтованість школи на формування й розвиток індивідуальності учня, врахування та розвиток його різних здібностей, обдарувань та інтересів. Система організації народної освіти залишала мало можливостей для індивідуалізації освіти. Мається на увазі перш за все жорстка шкільна система, з її навчальним планом, однаковим для всіх учнів до закінчення середньої школи, викладанням усіх предметів за єдиними, причому дуже перевантаженими, обов'язковими для всіх учбовими програмами, перевага таких форм і методів навчання, які практично не залишали можливості для творчої роботи вчителя, розрахованої на врахування, зберігання, формування та розвиток індивідуальності учнів. Звідси ланцюжком витягувалися й різні інші негативні явища в навчальній роботі: слабка навчальна мотивація школярів, навчання нижче своїх можливостей, пасивність учнів, на жаль, і зараз багато вчителів "старої закалки" прагнуть працювати за цією системою, "поколишньому", іноді вимагаючи цього ж і від молодих недосвідчених ще спеціалістів. У деяких школах стара, "надійна" система продовжує залишатися домінуючою, обов'язковою для всього педагогічного складу. За таких умов обдарованим дітям не доводиться надіятися на підтримку й розвиток. Залишається єдиний вихід: шукати можливість додаткового навчання. Якомога краще цю проблему можуть вирішити навчальні заклади додаткової освіти

й спеціалізовані школи та гімназії з поглибленим вивченням окремих предметів. Навчання дітей в навчальних закладах додаткової освіти (БК, музичних, хореографічних та художніх школах, школах мистецтв і т.п. надає велику перспективу для використання індивідуалізованих і диференційованих форм навчання, так як не обмежені жорсткими рамками шкільних програм і нормативів. До однієї з таких форм навчання належить створення факультативів для вивчення дисциплін, непередбачених програмою, чи поглибленого вивчення деяких програмних предметів. Використання такої форми навчальної роботи дає змогу пристосуватися до таких індивідуальних особливостей учнів, урахування яких в умовах традиційного шкільного навчання просто нереальне.

Однією з основних форм індивідуалізації І.Є.Унт називає диференціацію навчання, тобто групування учнів на основі їхніх окремих особливостей чи комплексів цих особливостей для навчання за декількома різними навчальними планами та програмами. Так створюються відносно гомогенні групи [4, С.37].

До можливих варіантів такої форми належить створення постійних чи тимчасових відносно гомогенних груп з будь-якого предмету чи його розділу, причому учнів, які складають ці групи, іншими предметами будуть займатися у звичайних класах. Цим досягається одразу дві мети. Долаються ті виховні та організаційні недоліки, які були притаманні гомогенним класам. Однозначно тут з'являється можливість глибше, ніж у звичайних класах враховувати індивідуальні особливості учнів [4, С.55].

Специфіка факультативних курсів в індивідуалізації навчальної роботи заключається в тому, що учні отримують тут ширші та глибші знання, ніж це передбачено обов'язковою шкільною програмою в тих областях, які відповідають інтересам та спеціальним здібностям учнів, обраних ними. На думку вчених, учням потрібна серйозніша інформація ще в середніх і молодших класах, оскільки індивідуальні особливості учнів (спеціальні здібності, інтереси) проявляються й формуються ще в тому віці.

Факультативне вивчення англійської мови в закладах додаткової освіти може стати одним із діючих засобів гармонізації особистості обдарованих учнів, оскільки сприяє розвитку інтелекту, розширенню кругозору, підвищенню ерудиції та пізнавальної мотивації учнів і в цілому позитивно впливає на хід особистісного розвитку учнів. У певному сенсі заняття англійською мовою можна назвати "гімнастикою розуму", яка розвиває здібності дитини. Використання елементів драматизації при заучуванні діалогів, театральні мінівистави, інсценування проблемних текстів

на заняттях для читання вносять у процес навчання елемент емоційної розрядки, допомагає знімати стреси, закомплексованість, "оживлює" навіть "загальмованих" та в'ялих дітей. Введення ігрових елементів також позитивно впливає на емоційний стан учнів, підвищує їхню пізнавальну мотивацію, розвиває самостійність мислення, стимулює активність. Правильно регульована участь учнів у ігрових і театральних навчальних завданнях на уроці, використання проблемних задач та евристичних бесід із залученням усіх учнів, які спроможні підвищити рівень самооцінки в них, хто не впевнений у своїх силах, і знизить завищену уяву про свої здібності в учнів-задавак з кращими показниками в навчанні.

Збагачення програми навчання за рахунок залучення аудіо-, відео- та комп'ютерних матеріалів має не тільки велику методичну перевагу, але й велике виховне значення. На базі опрацьованого аудіо- та відео-матеріалу, навчальних комп'ютерних програм можна організувати уроки-розсуди, обговорення побаченого та почутого з виховною метою. Порівняння з уже пройденим раніше матеріалом, порівняння з прикладами із повсякденного життя, формування особистої точки зору, дискусії, формування висновків – усе це має як виховне, так і розвиваюче значення.

Особливе місце в програмі навчання посідають театральні вистави на англійській мові. За умови їх здійснення, при співпраці зі спеціалістом-професіоналом, окрім досягнення ефекту "запурення в мовне середовище" й актуалізації набутих раніше знань, діти отримують прекрасну можливість залучитися до культури оволодіння елементами акторського мистецтва. Тільки досвідчений професіонал зможе ввести дітей у чудовий та неповторний, наповнений фантазією й творчістю істинно чарівний світ театру, наділений неймовірною силою впливу на душі людей, здатні лікувати добром, навчати знаходити гармонію в оточуючому нас житті, яке пробуджує нас замислюватися над головними і другорядними, але такими важливими проблемами людського буття.

Результати роботи з групами молодших школярів у Маріупольській дитячій школі мистецтв показують, що застосування на заняттях факультативу з англійської мови індивідуалізованих та диференційованих форм навчання, розвиваючих завдань підвищує пізнавальну мотивацію учнів, розвиває самостійність, сприяє регуляції рівня само-активності й векторного додатку її для розв'язання задач проблемного та творчого характеру. Це допомагає найздібнішим і найобдарованішим школярам повніше реалізувати свої здібності, підвищити рівень самооцінки у непевних у своїх силах учнів і залучити завданнями підвищеної складності задиркуватих і нудьгу-

ючих “всезнайок”. За відгуками батьків і педагогів можна судити про позитивний виховний (а не тільки навчальний) вплив таких уроків, який проявляється в поведінці дитини й за межами класної кімнати в школі з учителями й однолітками, вдома з батьками.

Принцип диференціації навчання знаходить своє відображення в вільному (не регламентованому жорсткими нормативами) формуванні груп з урахуванням бажання дітей та їхніх батьків (тобто передбачуваної ними мети навчання) й рекомендованого викладачем рівня складності навчання на основі індивідуальних і вікових відмінностей учнів, їхньої попередньої підготовки.

У результаті формуються групи з перевагою ігрових елементів у програмі та групи з академічним напрямком: групи з помітним випередженням основних програмних вимог і групи “підтягування” і додатково проводяться заняття англійського театру й заняття з розвитку розмовних навичок для тих, у кого є бажання й можливість (більшість дітей відвідують і інші гуртки, займаються музикою, танцями, образотворчим мистецтвом, спортом).

Гнучкість процесу формування груп дозволяє викладачеві швидко реагувати на зміни в процесі засвоєння учнями знань і ускладнювати чи спрощувати програму в залежності від назрілої необхідності, а учням це дає можливість переходу з однієї групи в іншу в разі випередження чи відставання від програми чи бажання навчатися за трохи відмінною методикою, а також можливість збільшення чи скорочення кількості занять на тиждень. Результатом такого диференційованого підходу стала стовідсоткова успішність із даної дисципліни в усіх групах, різке зниження кількості випадків “відсіювання” тобто зменшилась текучість учнів (варто пам’ятати, що мова йде про заклади додаткової освіти, навчання у яких не є обов’язковим), як повторний результат гнучкого способу формування груп, до кінця першого року навчання склад учнів у групах переважно стабілізувався й перехід до наступного курсу навчання створювався уже сформованими групами.

Отже, можна зробити висновок, що застосування індивідуального підходу на заняттях з молодшими школярами дає прекрасну можливість кожному учню максимально реалізувати свої можливості, що підвищує навчальну мотивацію, благотворно позначається на формуванні адекватної самооцінки, розвиває самостійність і спрямовує активність учнів на розв’язання проблемних і творчих завдань.

Загальне виховне значення таких занять виявляється в гармонізації поведінки учнів і їхніх взаємостосунків з однолітками, вчителями й батьками.

Перспективою наших подальших досліджень є розгляд і виділення видів дисгармонії в особистісному розвитку обдарованих молодших школярів і їхня класифікація з наступною розробкою концепції формування прийомів саморегуляції самоактивності обдарованих учнів початкової ланки навчання, які мають елементи дисгармонії в розвитку.

Список літератури

1. Возрастная и педагогическая психология. Ч. I – М. 1975
2. Лейтес И.С. Возрастная одаренность школьников. – М., 2000.
3. Леонтьев А.И. Проблемы развития психики – М., 1969.
4. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М. 1990

SUMMARY

THE SYSTEM OF THE GIFTED JUNIOR PUPILS, WHO HAVE THE ELEMENTS OF DISHARMONY IN DEVELOPMENT

The article is devoted to the problem of teaching gifted junior pupils in conditions of additional education. The author proves that the individual approach in-teaching helps to improve the attitude of the gifted children to their education and to develop and form their individuality, to increase the self-confidence of the gifted pupils, who have the elements of disharmony in development. It also helps to increase their learning motivation and their intention to self-education.

УДК 371.013

Ольга Сорока
(Тернопіль)

ПРОБЛЕМА ПОДОЛАННЯ СТРАХІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дбаючи про відродження української нації, необхідно вирішувати соціально-психологічні проблеми дитинства, які виникли в умовах становлення суспільства. Сучасний етап розвитку української держави характеризується розбудовою принципово нової системи суспільних відносин, перш за все в економічній і суспільній сферах. Умови життя, що швидко змінюються, потребують від кожної людини самостійності рішень, ініціативності, вміння гнучко адаптуватися. Це, у поєднанні з багатьма кризовими явищами в економіці, політиці, екології, часто загострює психологічні переживання людини, що іноді породжує кризу її внутрішнього світу. Нестабільність існування, соціальна незахищеність громадян порушують сімейні стосунки, викликають у дорослих і дітей невпевненість у майбутньому, почуття страху.

Особливо вразливі до негативних впливів страху діти старшого дошкільного та молодшого шкільного віку у зв'язку із незрілістю механізмів психологічної захищеності. Тому страх може завдавати значної шкоди їх здоров'ю та розвитку. Саме тому діти, батьки, вчителі потребують кваліфікованої психологічної допомоги у розв'язанні питань подолання дитиною страху.

Вперше окремі питання проблеми страхів порушували у своїх філософських працях Декарт Р., Гегель, Локк Дж., Рібо Т., Руссо Ж., Спіноза Б. У Києво-Могилянській Колегії у ХІІ ст. страх розглядали як прояв почуттєвої волі, "нижчі почуття" (Кроковський Н., Гізель В.). Детальний фізіологічний аналіз форми зовнішнього прояву емоцій і, зокрема, страху зустрічаються у роботах Дарвіна Ч., та Павлова І.П. Окремі згадки про "боязнь", жах, страх містять роботи Каптерева П.Ф., Ушинського К.Д. Деякі питання проблеми страхів вивчалися зарубіжними психологами, а саме диференція окремих видів страхів та їх причин (Бютнер К., Гроф С., Даугал М., Еберлейн Г., Ізард К., Купер В., Фрейд З., Пере Б., Холл С., Хорні К., Штерн В.).

Низку оригінальних думок стосовно почуття страху можна зустріти у вітчизняних дослідників-психологів (Виготський Л.С., Запорожець О.В., Костюк Г.С., Котляр Г.М., Носенко К.Л., Морозов В.П., Рогов І.О., Рубінштейн С.Л.). Особливу цінність для психології мають дослідження страхів вітчизняними психіатрами, адже гіпертрофія явища завжди відбиває його в найрозвиненішій формі, а саме: те, що в нормі лише злегка відчувається, в патології виступає яскраво і повно. Особливо це допомагає в пошуках засобів попередження переходу емоцій страху в патологічні форми (Бехтерев В.М., Буянов М.І., Захаров О.І., Леві В.В.).

Отже, дослідження особливостей впливу почуття пережитого страху на розвиток особистості старших дошкільників та молодших школярів є актуальним в розробці питань формування моральної свідомості дитини.

Здатність діяти вільно, невимушено і впевнено, тією чи іншою мірою, притаманна всім дітям, і питання лише в тому, наскільки вона буде розвинена чи зруйнована діями дорослих. Тому найкраща форма профілактики страхів у дітей полягає у створенні найбільш сприятливих умов для формування особистості, реалізації вікових можливостей і потреб. Так, зокрема, у віці від 5 до 8 років, спостерігається найбільша активність у малюванні, коли діти малюють самі, невимушено і вільно, обираючи теми і зображуючи образи так яскраво, наче це реальність.

Переважна більшість страхів зумовлені віковими особливостями розвитку й мають тимчасовий характер. Дитячі

страхи, якщо до них правильно відноситися, розуміти причини їхньої появи, найчастіше зникають. Якщо ж вони болісно загострені або зберігаються тривалий час, то це служить ознакою, сигналом неблагополуччя, говорить про нервово ослаблення дитини, неправильне поводження батьків, незнання ними психічних і вікових особливостей дитини, наявності в них самих страхів, конфліктних відносин у сім'ї.

Розуміння небезпеки, її усвідомлення формується в процесі життєвого досвіду і міжособистісних відносин, коли деякі байдужні для дитини подразники поступово здобувають характер загрозливих впливів. Звичайно, в цих випадках мова йде про появу досвіду, що травмує, (переляк, біль, хвороба, конфлікти, невдачі і т.п.).

Набагато більш поширені "навіювані" страхи. Їхнє джерело – дорослі, що мимоволі «заражають» дитину страхом, наполегливо вказуючи на наявність небезпеки. У результаті дитина реально сприймає тільки другу частину фраз типу: «Не підходь – упадеш», «Не бери – обпечешся», «Не гладь – укусить» і т.п. Дитині поки не зрозуміло, чим усе це грозить, але вона вже розпізнає сигнал тривоги, і, природно, у неї виникає реакція страху.

До числа навіюваних страхів можна віднести і страхи, що виникають у надто тривожних батьків. Розмови при дитині про смерть, нещастя і хвороби, пожежі мимоволі запам'ятовуються в її психіці.

Все це дає підставу говорити про умовнорефлекторний характер відтворення страху, навіть якщо дитина лякається при раптовому стукоті чи шумі, тому що останній колись супроводжувався неприємним переживанням. Подібне сполучення залишилося в пам'яті у вигляді певного емоційного сліду і тепер мимоволі асоціюється з будь-яким раптовим звуковим впливом.

У більшості випадків діти у своєму розвитку відчують ряд загальних страхів: у дошкільному віці — страх віддалення від матері, страх тварин, темряви, у 6—8 років — страх смерті. Це є доказом загальних закономірностей психічного розвитку, коли дозріваючі психічні структури під впливом соціальних факторів стають основою для прояву тих самих страхів. Наскільки буде виражений той чи інший страх і чи буде він виражений взагалі, залежить від індивідуальних особливостей психічного розвитку і конкретних соціальних умов, в яких відбувається формування особистості дитини.

Фактом, що заслуговує уваги, є виявлення в дітей дошкільного віку з конфліктних родин більш частих страхів тварин (у дівчат), стихії, захворювання, зараження і смерті, а також страхів кошмарних снів і батьків (у хлопців). Усі ці страхи є своєрідними

емоційними відгуками на конфліктну ситуацію в родині.

У дівчат не тільки більше число страхів, ніж у хлопців, але і їхні страхи більш тісно пов'язані між собою, тобто в більшому ступені впливають один на одного як у старшому дошкільному, так і в молодшому шкільному віці. Іншими словами, страхи в дівчат більш тісно пов'язані зі структурою особистості, що формується, і насамперед з її емоційною сферою. Як у дівчат, так і в хлопців інтенсивність зв'язків між страхами найбільша в 3—5 років. Це вік, коли страхи «чіпляються одне за одного» і складають одне ціле — психологічну структуру занепокоєння. Оскільки це збігається з бурхливим розвитком емоційної сфери особистості, то можна припустити, що страхи в цьому віці найбільше «скріплені» емоціями, найбільшою мірою мотивовані ними.

Вчені стверджують, що максимум страхів проявляється у дітей 5—8 років, у віці, коли помітно зменшується інтенсивність зв'язків між страхами, але страх більш складно психологічно мотивований і несе в собі більший інтелектуальний заряд [1].

Одна з характерних рис старшого дошкільного віку - інтенсивний розвиток абстрактного мислення, здатність до узагальнень, класифікацій, усвідомлення категорії часу і простору. В цьому віці формується досвід міжособистісних відносин, заснований на вмінні дитини приймати і грати ролі, передбачати і планувати дії іншого, розуміти його почуття і наміри. Відносини з людьми стають більш гнучкими, різнобічними й у той же час цілеспрямованими. Формуються система цінностей, “почуття дому”, споріднення, розуміння значення родини для продовження роду.

У 6-літніх дітей уже розвинуте розуміння, що, крім гарних, добрих і чуйних батьків, є і погані. Погані — це не тільки несправедливі по відношенню до дитини, але і ті, котрі сваряться і не можуть знайти згоди між собою. Відображення можна знайти в типових для віку страхах чортів як порушників соціальних правил, а заодно і як представників потойбічного світу. У більшому ступені піддаються страху чортів слухняні діти, що відчували характерне для цього віку почуття провини при порушенні правил, розпоряджень значимих для них, авторитетних людей.

Вікові прояви нав'язливості, тривожності і помисливості самі проходять у дітей, якщо батьки життєрадісні, спокійні, впевнені в собі, а також якщо вони враховують індивідуальні і статеві особливості своєї дитини.

Основним страхом старшого дошкільного віку є страх смерті. Його виникнення означає усвідомлення необоротності в просторі і часі вікових змін, що відбуваються. Дитина починає розуміти, що

дорослішання на якомусь етапі знаменує смерть. Страх смерті тісно пов'язаний зі страхами нападу, темряви, казкових персонажів (більш активно діючих у 3—5 років), захворюванням і смерті батьків (у більш старшого віку), страшних снів, тварин, стихії, вогню, пожежі і війни. Останні 6 страхів найбільш типові саме для старшого дошкільного віку. Вони мають своєю мотивацією погрозу для життя в прямому чи непрямому вигляді. Напад з боку кого-небудь (у тому числі тварин), так само як і хвороба, може обернутися непоправним нещастям, каліцтвом, смертю. Те ж відноситься до урагану, повені, землетрусу, вогню, пожежі і війни як безпосереднім погрозам для життя. Це і виправдовує визначення страху як афективно загостреного інстинкту самозбереження [1; 45].

Для дітей 7—11 років характерне зменшення езопової і збільшення соціоцентричної спрямованості особистості. З 6—7 років дитина йде до школи. Соціальна позиція школяра накладає на нього почуття відповідальності, боргу, обов'язку, і це сприяє більш активному розвитку-моральних сторін особистості.

Соціоцентрична спрямованість особистості, зростаюче почуття відповідальності виявляються й у помітній перевазі страху смерті батьків стосовно страху власної смерті. Пов'язані зі страхом смерті страхи нападу, пожежі і війни продовжують бути вираженими, як і в старшому дошкільному віці.

До моменту надходження до школи в дітей спостерігається зменшення страхів, що саме й зумовлено новою соціальною позицією школяра. Якщо в дошкільному віці переважають страхи, обумовлені інстинктом самозбереження, то в підлітковому віці превалюють соціальні страхи як загроза благополуччю індивіда в контексті його відносин з оточуючими людьми.

Молодший шкільний вік — це вік, коли перехреснюються інстинктивні і соціально опосередковані страхи. Провідний страх у даному віці — це страх «бути не тим», про кого добре говорять, кого поважають, цінують і розуміють. Іншими словами, це страх не відповідати соціальним вимогам найближчого оточення, будь то школа, однолітки чи сім'я. Конкретними формами страху «бути не тим» є страхи зробити не те, не так, неправильно, не так, як потрібно. Вони свідчать про наростаючу соціальну активність, про зміцнення почуття відповідальності, обов'язку, тобто про те, що об'єднано в поняття «совість», як центральне психологічне утворення даного віку.

Крім «шкільних» страхів, для дітей цього віку типовий страх стихії — природних катаклізмів: урагану, повені, землетрусу. Він не випадковий, тому що відбиває ще одну особливість, властиву дано-

му віку, а саме — так зване магiчне мислення — схильнiсть вiрити в «фатальний» збiг обставин, «таємничi» явища, пророкування i марновiрства.

Отже, для молодших школярiв характерне сполучення соцiально й iнстинктивно опосередкованих страхiв, насамперед страхiв невідповiдностi загальноприйнятим нормам i страхiв смертi батькiв на фонi формуючого почуття вiдповiдальностi, магiчного налаштування i вираженої в цьому вiцi сугестивностi.

Враховуючи вищезгаданi психологiчні особливостi дiтей дошкiльного вiку, нами був проведений комплекс корекцiйних iгрових занять, значна частина яких присвячена малюванню („Малюємо казку“, „Подолай свiй страх“, „Смiшний малюнок“; „Розкажи свiй сон“ та iн.). Даний комплекс занять був проведений з групою дiтей продовженого дня ЗОСШ № 7 м. Тернополя старшого дошкiльного та молодшого шкiльного вiку (було задiяно 25 дiтей), у якiй перед корекцiєю i пiсля неї вiдбувалось дiагностування, спрямоване на виявлення страху та тривожностi.

Проведена нами бесiда “Скажи будь-ласка, чи боїшся ти?...”, у якiй зазначенi найпоширенiшi причини - страху (дитина iз запропонованого ряду називає усе, що її лякає), дає можливiсть говорити про змiстовну характеристику страху, а також про загальну тривожнiсть дитини. Так, було з'ясовано, що найбільш поширеними страхами виступали страхи смертi, стихiй та вiйни (76 %), вогню (56 %), болю (68 %), казкових персонажiв (52 %).

Чим бiльша кiлькiсть страхiв у дитини, тим про вищий рiвень тривожностi це свiдчить [6]. Щоб з'ясувати загальний рiвень особистiсної тривожностi, ми використовували методику “Не iснуюча тварина”.

В цiлому, очевидний позитивний ефект вiд проведення корекцiйних iгрових занять. Цюправда, не всi види страхiв усуваються однаково легко. Найкраще коригуються страхи, породженi уявою дитини (транспорту, стихiї, казкових персонажiв). При страхах абстрактного характеру (наприклад, страх смертi) результати гiршi. Наприклад, якщо кiлькiсть дiтей, якi боялись казкових персонажiв, зменшилась на 36 % (вiд 52 % до 16 %), то кiлькiсть дiтей, якi вiдчувають страх смертi – лише на 8 % (вiд 76 % до 68 %). Зазначимо, якi страх казкових персонажiв, хоч i усувається значно легше, нiж страх смертi, проте є похiдним вiд останнього.

Найменше пiдлягають корекцiйному впливовi медичнi та просторовi страхи. Але найлегше усуваються страхи, пов'язанi iз завданням фiзичної шкоди та зумовленi страхом смертi (за винятк-

ком власне страху смерті). Страх смерті тісно пов'язаний з іншими страхами. Наприклад, у віці 3-5 років страхом смерті можна вважати страх темряви. Темрява асоціюється з пусткою, звідки завжди може раптово з'явитись загроза. А у віці 5-8 років зі страхом смерті пов'язані максимально виражені страхи вогню, пожежі, стихії, страх захворіти [2].

Майже 50 % вдається подолати страхи, породжені дитячою уявою (страх темряви, казкових персонажів). Дещо поступається за результативністю робота зі страхами, пов'язаними із завданнями фізичної шкоди (страх вогню, війни) ймовірно тому, що вони мають реальне підґрунття. Серед страхів цієї групи найпомітніше змінились показники страху стихій та транспорту. Проте страх болю теж має зв'язок зі страхом смерті. Але якщо в перші роки життя страх болю виникає внаслідок нещасних випадків, хвороб та травм, то вже починаючи з чотирьох років, страх фізичного болю поступається місцем страху психічного болю – нещастя, розлуки, втрати любові. Певною мірою зі страхом смерті та страхом болю пов'язані страхи висоти (можна впасти й травмуватись), уколів, лікарів (можуть завдати фізичного болю), крові (наслідок фізичного пошкодження), інших дітей, які можуть образити чи вдарити (послання фізичного та психологічного болю), транспорту та замкнутого простору (щось, звідки неможливо вибратись, звільнитись).

Ф. Ріман зазначав, що “страхи виконують функцію заміщення... їх можна подолати, якщо проаналізувати і дізнатись, який страх лежить в їх основі” [5]. Тому подолавши похідні види страху, ми бачимо, що страх смерті залишається незмінним, оскільки він є першоджерелом.

Зазначимо, що після проведення корекційних занять максимальна кількість страхів у дитини зменшилась від 16 до 12. Крім того, збільшилась кількість дітей, у яких спостерігається від 1 до 5 страхів, тобто помітна тенденція до зниження загального рівня тривожності у дітей.

У цілому, позитивний коригуючий вплив занять можна простежити за всіма показниками тривожності. Звичайно, домінуючим показником страху залишились великі округлі очі. Проте кольорова гама малюнків стала значно теплішою, а лінії – м'якшими, без надмірного натиску.

Отже, кількість показників тривожності на малюнках знизилась. Якщо до проведення корекційних занять максимальна кількість показників на одному малюнку становила 7, а на більшості малюнків зустрічалось у середньому по 4-5 показників, то тепер цифри становлять 6 і 3 відповідно.

Отже, усе вищесказане переконливо свідчить, що застосування гри та малювання досить ефективно у роботі з тривожними дітьми та при усуненні конкретних форм страху. Адже малювання та гра максимально наближені до реальності та потреб дитини. Завдяки цим видам діяльності дитина вільно виражає себе, звільняється від напруження, підвищує самооцінку. Програючи в символічній формі життєві проблеми чи зображуючи їх на малюнку, дитина поступово навчається долати їх. Тому гра та малювання, особливо у дошкільному віці, є “природними засобами самозцілення”, і повинні застосовуватись не лише з метою корекції, а й з профілактичною метою.

Список літератури

1. Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха – СПб. Гиппократ, 1995.–128 с.
2. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. – Л.: Медицина, 1988. – 248 с.
3. Карпенко Н.А. Диференціація та діагностика окремих видів страху у дітей// Початкова школа. – 1999. - № 12. – С.4-7.
4. Карпенко Н.В. Страх: позитивна і негативна роль у розвитку дітей.// Дошкільне виховання. – 1997. - № 12. – С. 18-20.
5. Римаи Ф. Основные формы страха. – М.: Алетейа, 1998. – 336 с.
6. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 529 с.

SUMMARY

PROBLEM OF CORRECTION OF AWES BESIDE CHILDREN SENIOR PRESCHOOL AND YOUNGER SCHOOL AGE

Olga Soroka

The particularities of manifestation of awes are considered beside children senior preschool and younger school age. For younger schoolboys characteristic of combination is social and instinctive mediated awes. The awe of death dominates in this age. Use the play and drawing most effectively when work with alarm babes and when correcting the concrete forms of awe.

УДК 378.14: 504.03

Галина Тарасенко, Богдан Нестерович
(Вінниця)

РОЛЬ МИСТЕЦТВА У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

Великого значення у розвитку професійної культури вчителя набуває його художній потенціал, який безпосередньо обумовлює

аксіологічні підходи до природи, а також коригує педагогічну технологію впливу на ціннісну свідомість вихованців. Саме в межах художнього потенціалу відбувається збагачення гносеологічного осмислення ролі та місця природи в житті людини, а також долається протиставлення між чуттєвим і раціональним пізнанням світу. Тут народжується особливий тип осягнення суті природи – її художнє пізнання, культурологічний, естетичний та гносеологічний статус якого невіддільно зростає в умовах загострення екологічних проблем.

Процес фахової підготовки вчителя початкових класів повинен враховувати можливості всіх способів пізнання природи, які сукупно забезпечують різнобічне осягнення її сенсу. В основі такого пізнання повинна лежати не лише предметна, але й духовно-практична діяльність, а результат може виражатись не тільки в поняттях, теоріях, концепціях, але й в образах. Ідеться про народження, поряд з науковим, особливого знання – духовного, яке скеровує педагога на світоглядні, моральні, естетичні ідеали суспільства.

Таке знання матеріалізується не стільки в технологічних процесах, скільки зачіпляє мотиви, потреби вчителя, забезпечує формування переконань і перетворення їх у стимули практичного ставлення до природи.

Проблеми еколого-педагогічної підготовки вчителя досліджуються переважно у двох площинах – гносеологічній (О.Дорошко, І.Зверев, Т.Корнер, Н.Лисенко, Н.Назарова, Т.Польська, А.Сидельковський, О.Сластьоніна, Т.Чурилова та ін.), а також аксіологічній (С.Глазачев, Б.Йоганзен, В.Краєвський, Л.Салєєва, В.Серіков та ін.). Набирає силу культурологічний підхід до екологічної освіти майбутнього педагога (К.Б'юз, Д.Смолвуд, Дж.Таулер, Д.Ціхі та ін.). В той же час малодослідженою залишається роль мистецтва у процесі вузівської підготовки вчителя до еколого-виховної роботи зі школярами. Метою даної статті є окреслення виховного потенціалу художніх образів природи в контексті освоєння їх майбутніми вчителями початкових класів у системі професійної підготовки до екологічного виховання учнів.

Мистецтво є феноменом культури, в якому фіксується і концентровано виражається людський досвід світоглядного самовизначення, а також досвід безпосередньо предметної реалізації цього самовизначення в культурних формах освоєння природи. В художніх образах, як правило, відтворено ті естетичні ідеї, які несуть у собі високий інтелектуальний і гуманістичний заряд і які співзвучні загальнолюдським інтересам. У специфічній художній формі мистецтво виражає те, що переживається чи

повинно переживатися всіма представниками конкретного суспільства, а здебільшого і всіма жителями планети Земля.

У творах мистецтва за допомогою вироблених в ході розвитку культури художніх знаків фіксується досвід переживання буття як безпосередньо-чуттєвого ствердження людини в світі природи.

І.Франко справедливо зазначав, що в мистецтві “масмо зложений безмірний запас змислових досвідів, їх комбінацій і абстракцій, а також великий запас чуттєвих зворушень найрізніших людей і багатьох поколінь” [7, с.372]. Мистецтво передає цей історично відібраний, художньо організований життєвий досвід людства, закарбований в інформаційно-знакових системах, які функціонують у певному культурному контексті і впливають на духовний світ особистості. Не-дарма побутують думки, що мистецтво функціонує як “код культури” (М.Каган). Ця метафора якнайкраще уособлює знакову природу мистецтва, завдяки якій воно несе в собі найбільш суттєве і глибинне в цілісності культурних систем.

Мистецтво є своєрідним естетико-екологічним “ноу-хау” і виконує свою культурну місію завдяки власному феномену поліфункціональності. Значною мірою цьому сприяє синкретична природа мистецтва, яке завжди пульсує як пізнання світу, його оцінка, перетворення та комунікативний засіб [2, с.139]. Мистецтво водночас є пізнанням світу і діяльністю, а по відношенню до навколишнього виконує такі функції: суспільно-перетворювальну, пізнавально-евристичну, інформаційно-комунікативну, виховну, навіювальну, естетичну, гедо-ністичну та ін. Деякі вчені намагаються конкретизувати функції мистецтва щодо природи і відокремлюють з величезного списку такі: етичну (формування ціннісних орієнтацій відносно природи); художньо-концептуальну (здійснення філософського аналізу людського ставлення до природи); передбачення (прогнозування майбутнього стану навколишнього середовища); суспільно-перетворювальну (художнє відтворювання способів діяльності людини в природі) та ін. [2, с.22].

Художнє пізнання природи дає вчителю інформацію, але не семантичного, а естетичного характеру, тобто “інформацію, що не перекладається” (А.Моль) і не може бути адекватно вираженою жодним іншим способом. Мистецтво, на думку Дж.Гібсона, передає знання, але неявні, які не можуть бути переведеними в слова [1, с. 384-385]. Отже, в процесі художнього пізнання відбувається своєрідне накопичення педагогом інваріантів сприйняття і осмислення природи, які зберігаються у мистецтві.

Отже, художнє пізнання вчителем природи значно відрізняється від інших форм пізнання ним навколишнього світу:

- ◆ якщо наукове вивчення природи базується на механізмах логічного мислення, апелює переважно до інтелекту та закріплює результат у наукових законах, то художнє пізнання звернене до емоційно-чуттєвої сфери особистості, відбувається на основі образного мислення, фіксує не тільки об'єктивні властивості природи і закономірності її розвитку, але й найменші прояви естетичного, що і увічніює в художніх образах:

- ◆ якщо науковий закон констатує об'єктивний факт, то художнє пізнання можна кваліфікувати як оцінний акт, який ґрунтується на суб'єктивній морально-естетичній позиції автора і закономірно переходить в акт творчості, де відбувається трансформація об'єктивно-прекрасного в суб'єктивну емоційно-естетичну оцінку природи;

- ◆ якщо плідність наукового пізнання світу зумовлена точністю та гнучкістю інтелектуальних процесів, то ефективність художнього пізнання природи тісно пов'язана з глибиною морально-естетичної оцінки, що виявляється безпосередньо в процесі власної творчості.

Вчитель як суб'єкт художнього пізнання природи активніше, ніж в інших позиціях, набуває морально-естетичний досвід ціннісного ставлення до світу, адже саме в художньому мисленні інтенсивно формуються і добре передаються новим поколінням характер, форми, методи та спрямованість реагування людини на ті чи інші явища дійсності. Дослідники вказують на тісний зв'язок пізнання і гармонічного розвитку особистості. Так, Л.Солодовніченко вважає художній спосіб освоєння педагогом світу не просто однією з можливих його діяльнісних позицій, а сутнісною фундаментальною характеристикою, що забезпечує гармонію особистісного буття. На думку вченого, художнє пізнання лежить в основі естетичної творчості і є незамінним чинником процесу гармонізації відносин педагога з навколишнім світом /6, с.25-27/.

Аналізуючи можливості художнього пізнання, дослідники називають його більш високою й одночасно особливою формою в порівнянні з естетичним пізнанням дійсності (і.Біцалдзе, А.Сремєєв, О.Мігунов, Р.Шульга та ін.). Саме художнє пізнання, на думку дослідників, забезпечує найтонше індивідуально-сміслові осягнення сенсу людської життєдіяльності, що активно впливає на індивідуальні життєві яви родової та соціальної сутності особистості /8, с.56/. Л.Новікова вважає художнє пізнання рефлексуючим переживанням досвіду буденної свідомості /4, с.16/. Така рефлексія, на наш погляд, добре забезпечує об'єктивізацію

чуттєвого досвіду освоєння вчителем природи в художніх образах з подальшою суб'єктивізацією в особистому досвіді відношення до неї, а також зумовлює народження "цілісно-особистісної реакції" (Д.Узнадзе) на об'єкти та явища дійсності, що активізує процес педагогічної рефлексії.

Художнє пізнання природи як феномен естетичного ставлення до неї допомагає вчителю особистісно і професійно самовизначитись, віднайти власну людську і педагогічну позиції, побачити, ніби з боку, своє життя в суспільному потоці життя природи і усвідомити його значущість і вагомість. Недарма П.Симонов назвав мистецтво "грандіозним експериментом" самопізнання, яке людство ставить саме над собою /5, с.115/.

В той же час мистецтво взагалі й художні образи природи зокрема посідають у вузівській освіті майбутніх учителів початкових класів доволі скромне місце. Про це свідчать результати спеціального опитування, яким охоплено 657 студентів факультетів підготовки вчителів початкових класів педагогічних університетів України. Так, відповіді респондентів ілюструють досить слабку зацікавленість зразками художнього відтворення природи у мистецтві. 57% майбутніх учителів відверто вказали, що у мистецтві цінують, насамперед, його можливості відволікати від складних проблем сьогодення. Це підтверджує результати багатьох експериментальних досліджень (В.Кудіна, М.Семашко, І.Стефанов та ін.) про низьку питому вагу мистецтва в системі вузівської підготовки спеціалістів, в результаті чого їх орієнтація на гедоністичну функцію художньої культури повністю нівелює інтерес до пізнавальної, моральної функції мистецтва.

Досить високо оцінюють мистецтво як спосіб особистісного художньо-образного осмислення сенсу природи лише вчителі початкових класів і музики, більшість з яких (62%) вважають предмети художнього циклу не лише "людинознавчими", але й "природознавчими", тобто такими, які допомагають дітям побудувати ставлення до природи у єдності думок і почуттів. Висока оцінка мистецтва як засобу соціалізації школярів, тобто засобу культивування їх позиції щодо природи, на жаль, не поширюється на вчителів початкових класів та іноземної мови, 71% з яких не вважає, що в екологічній освіті і вихованні наука і мистецтво повинні діяти на паритетних основах. Така розбіжність думок якнайкраще ілюструє нестабільність статусу мистецтва в системі екологічного виховання учнів.

Зондаж художніх уподобань педагогів підтверджує низький рівень обізнаності більшості респондентів (54%) у особливостях

художнього відтворення природи різними видами мистецтва. Найширше у відповідях учителів представлено літературні образи природи (58%), серед образотворчих мистецтв педагоги згадують лише живопис (29%), найменша частка відповідей (13%) звернена до музики (графіка, анімалістична скульптура, декоративно-прикладне мистецтво, кіно і театр не згадуються взагалі).

Літературні образи природи, як з'ясувалось, є найбільш знайомими майбутнім учителям. Проте список художніх уподобань складається переважно з творів російської літератури (С.Єсенін, К.Паустовський, М.Пришвін, О.Пушкін та ін.)

Серед українських майстрів літературно-художнього відтворення природи найчастіше згадують М.Коцюбинського і М.Стельмаха. Зарубіжна література представлена у більшості творами Д.Лондона і Р.Кіплінга.

Пейзажний живопис загальна маса опитаних учителів знає недостатньо і серед уподобань весь час зустрічаються 3-4 відомих прізвища (І.Левітан, І.Шишкін, І.Айвазовський), проте назвати конкретні твори майбутні педагоги утруднюються. Українського живопису педагоги не знають зовсім (поодинокі відповіді вказують на ім'я К.Білокур).

Музичні образи природи, як показує опитування, є абсолютно невідомими для більшості вчителів (за винятком учителів початкових класів і музики). Список художніх уподобань тут найскромніший і охоплює у 87% випадків лише одне прізвище (П.Чайковський).

Майбутні вчителі початкових класів (незалежно від додаткової спеціальності) у переважній більшості (73%) не змогли висловити адекватну художньо-естетичну оцінку тих музичних творів, які пропонувались їм для сприймання. Образи природи, відтворені в музиці А.Вівальді, Л.Бетховена, Е.Гріга, В.Косенка, С.Рахманінова та ін., часто залишались незрозумілими для студентів і не викликали потрібної емоційно-естетичної реакції.

Аналіз художньо-естетичних оцінок, які педагоги конструювали в ході дослідження, доводить загальну неготовність вчителів до світоглядно змістовного художнього аналізу образів природи. Відсутність необхідних художніх знань не дозволяє педагогам належно заглибитись у суть художніх образів природи та відчутти наявність в них високих цілей, смислів і цінностей. Більшість опитаних учителів /53%/ сприймають художнє відтворення природи в музиці на поверховому рівні, без потрібного естетичного "потрясіння". Не володіючи мовою художньої форми, педагоги під час аналізу творів відривають зміст від його

формотворчих параметрів – внаслідок цього зміст втрачає свою художність. Це призводить до формально-логічного освоєння художнього зображення природи і народжує його наївно-раціоналістичну оцінку. Відбувається так званий “розпізнавальний процес” – ідентифікація об’єкта зображення з його художнім образом. Оцінка за асоціацією з побутовими уявленнями про природу, захоплення правдоподібністю її відтворення ще не є художньою реакцією на мистецький образ. Таке сприймання стимулює лише когнітивну сферу особистості вчителя, в межах якої психофізіологічні механізми художнього освоєння образу природи повноцінно не спрацьовують.

З огляду на це, в процесі вузівської підготовки потрібно активізувати аксіологічний механізм художнього пізнання, який через реакцію катарсису забезпечує формування екологічно виправданого ціннісно-особистісного ставлення вчителя до природи, а саме:

- утворює в його свідомості поле художніх асоціацій (художньої аури) навкруг об’єктів і явищ природи: сталі комбінації асоціацій сприяють метафоризації і символізації - світосприйняття, що обумовлює своєрідне “табування” екологічної свідомості художніми знаками-образами;

- забезпечує ефект присутності, ефект уподібнення, ефект співпереживання – і тим самим санкціонує народження естетично і екологічно цінних мотивів ставлення до природи;

- пропонує можливі життєві ситуації як моделі екологічно цінної поведінки, забезпечуючи ціннісно-пізнавальний художній ефект;

- обумовлює інтеріоризацію ціннісних підходів до природи, вироблених у процесі загальнокультурного розвитку людства, що свідчить про завершення ціннісного орієнтування – художня ідея включається у власний контекст поглядів на природу і стає змістом диспозиційної структури;

- підготовлює зміни в ієрархії цінностей: привласнення авторської оцінки, уведення її в систему особистісних оцінок, народження власної естетичної позиції щодо природи – ряду життєво значущих смислів і особистісних значень;

- синхронізує акти діяльності (творчості) з особистісними смислами, створюючи умови для повноцінної екстеріоризації набутих ціннісних підходів до природи.

Отже, художнє пізнання природи, активно впливаючи на потребово-мотиваційну сферу особистості, визначає повноцінний розвиток загальної культури, що є запорукою формування

необхідних соціально-моральних координат професійної діяльності вчителя. Збагачуючи художній потенціал педагога, цей спосіб пізнання готує вчителя до варіативного пошуку ефективних технологій педагогічного впливу на ціннісну свідомість вихованців. Можливості художніх способів осягнення сенсу природи обумовлюють критичне переосмислення вчителем ортодоксальних поглядів на зв'язок людини із світом. Завдяки художньому пізнанню, картина світу, що сформувалась у свідомості педагога, отримує завершеність, цілісність, а також зміцнюється системою особистісних смислів ставлення до природи. Розуміння ціннісного потенціалу художнього пізнання світу підвищує статус мистецтва в загальній системі технологічних засобів і форм не лише естетичного, але й екологічного виховання учнів. У вчителя формується установка на педагогічно виправдане, екологічно доцільне використання художніх образів природи з максимальною реалізацією їх світоглядного сенсу. Художній потенціал педагога, функціонуючи в тісному взаємозв'язку з його аксіологічним потенціалом, обумовлює розвиток загальної креативності мислення і професійної поведінки вчителя, забезпечує повноцінну реалізацію його творчого потенціалу.

Список літератури

1. Гибсон Дж. Экологический подход у зрительному восприятию. – М.: Прогресс, 1988. – 464 с.
2. Каган М.С. Человеческая деятельность. – М.: Политиздат, 1974. – 328с.
3. Кяхрик Л.О., Лиллеорг И.М. Этическое и эстетическое в экологическом воспитании /В сб.: Экологическое воспитание и образование при подготовке учителя. – Волгоград: ВГПИ, 1983. – С. 14-26.
4. Новикова Л.И. Социальное познание и искусство. – М.: Знание, 1980. – 64 с.
5. Симонов П.В. Теория отражения и психофизиология эмоций. – М.: Наука, 1970. – 143 с.
6. Солодовниченко Л.Я. Художественное познание и гармоническое развитие личности /В сб.: Эстетическое воспитание студентов: опыт, проблемы, перспективы. – Саратов: Изд-во университета, 1982. – С. 24-31.
7. Франко І.Я. Краса і секрети творчості /Упор Р.Т.Гром'яка, Ф.Д.Пустової. – К.: Мистецтво, 1980. – 500 с.
8. Эстетическое воспитание студентов: теория, опыт, прогнозы /Редкол.: А.Ф.Еремеев и др. – Свердловск, УрГУ, 1983. – 145 с.

SUMMARY

G.Tarasenko and B.Nesterovich

The educational potential of artistic images of nature and an opportunity of their inclusion into the system of ecological training of junior school teachers is

covered in the article "Role of art in junior school teachers training for ecological education of children" by.

УДК 372.3

Марія Тютюнник, Оксана Брухальська
(Чернівці)

ТВОРЧА ГРА ЯК ЗАСІБ МОДЕЛЮВАННЯ ДОШКІЛЬНИКАМИ РЕАЛЬНОЇ ДІЙНОСТІ

Значення творчої гри для формування різних форм активності особистості високо цінував Л. Виготський. Не випадково він назвав гру "дев'ятим валом дитячого розвитку". Вчений вважав, що в грі дитина чинить так, як у справжньому житті зможе це зробити лише через певний перебіг часу. Власне таким вчинкам, які наповнені щоразу новими переживаннями і є рушієм подальших вчинкових дій індивіда, Л. Виготський надавав особливого значення.

Саме гра, за словами О. Запорожця (1986), створює найсприятливіші умови для творчості й самовияву кожною дитиною свого внутрішнього світу, в процесі якої вдосконалюються всі сфери особистості, в тому числі й дієво-рухова. Адже особистість дитини з фізичними потребами розвивається у відповідності із загальними закономірностями розвитку людини, а дефект, стан чи хвороба визначають вторинні симптоми (Л. Виготський), що виникають опосередковано протягом аномального соціального розвитку. Хвороба, яка спричинює насамперед порушення в біологічній сфері людини, створює перешкоду для її соціально-психологічного розвитку. У разі відсутності своєчасної допомоги відбуваються відхилення від стадії вікового розвитку. Так, спираючись на висновки учених (Г. Добровольська, Н. Шабаліна, Е. Калижнюк, О. Раменська та ін.), а також результати власних досліджень, зауважимо, що рухова обмеженість, яка є спільною властивістю всіх форм захворювання, спричинює негативні зміни в психіці дітей, а саме: вразливість, тривожність, агресивність, замкнутість, страх, навіюваність, комплекс меншовартості або завищену самооцінку тощо. А відтак і відчутно погіршує їх соціальну адаптацію.

Завдання соціального педагога, психолога і вихователя в тому, щоб створити такі соціально-психологічні умови, які сприятимуть внутрішньому управлінню індивіда, досягнення ним своїх цілей, реалізації власних можливостей, гнучкої адаптації. Необхідно створити атмосферу безпечності, ситуації, у

якій відсутнє зовнішнє оцінювання. Тільки за цих умов людина може виявити себе нестандартно, по-новому, тобто творчо. Завдяки “творчій активній поведінці” (К.Роджерс) вона діє продумано, прагне до самостійності, спрямовує свої зусилля на досягнення власних цілей. Разом з тим самоактуалізація не може бути реалізована без емпатійного розуміння й прийняття іншої людини, тобто взаємодії з нею.

Цінними з даного приводу є думки і С.Рубінштейна. Розглядаючи гру як діяльність, яка концентрує в собі всі тенденції розвитку особистості, він особливо виділяв творчу гру. На думку вченого, дитина, беручи на себе роль і входячи в неї, розширює тим самим, поглиблює і збагачує себе саму. За словами О.Усової творча гра – це така гра, в якій виявляються образи, що містять в собі умови перетворення навколишнього.

В аспекті педагогічних можливостей творчої гри вважаємо за доцільне розглянути і погляди Ю.Аркіна (1969), російського педагога, лікаря-педіатра. В загальній концепції фізичного виховання дошкільників, охорони і збереження їхнього здоров'я та життя гра розглядається ним як активний, пізнавальний процес.

На ранніх стадіях дозрівання фізичних функцій дитячого організму особливо важливі природні рухи. Вони - вікно в світ, який дитина пізнає властивими дитинству способами. Отож, розвиток ходьби, бігу, стрибків та ін. позитивно впливає на психофізичне дозрівання особистості.

У дослідженнях, спрямованих на визначення педагогічної цінності гри, виділяється її вплив на формування естетичних переживань. Залежність глибини вияву позитивних емоцій від повноти соціального досвіду особистості досліджувалась у працях російських учених Є.Фльоріної, Т.Комарової. За твердженнями О.Ковальова (1990), процес розуміння художнього образу є не що інше, як процес накладання наявних знань, вражень на об'єкт, що сприймається. Відповідно, чим більше відомого матеріалу, тим яскравіше він постає в уяві дитини, тим глибше буде його сприймання.

Змістовна гра дає дитині широку палітру естетичних переживань. Більшість предметів, образів, явищ, які впливають на почуття дитини, є домінуючими. Дослідження І.Сеченова (1995), Л.Виготського (1956), Д.Ельконіна (1989), О.Леонтьєва (1981) засвідчують, що власне на цій підставі в період дошкільного віку не розум керує почуттями, а почуття скеровують розум. Отож, керуючи грою, слід пам'ятати, наскільки дошкільник відрізняється від дорослої людини, виділити для гостроти сприймань і переживань за

змістом сюжету гри такі виражальні засоби, які б спонукали його, як стверджує Л.Артемова (1979), О.Усова (1976), С.Фльоріна (1961) до позитивних емоцій і почуттів. На художнє сприймання як єдиний цілісний процес, який не виникає в готовому вигляді, а формується й неподільно співіснує з розвитком психіки дитини під впливом виховання й за умови доцільного керівництва з боку дорослого, неодноразово вказував О.Запорожець (1986). Його дослідження з достатньою глибиною довели, що діти в своїй діяльності допускають фантастичні положення, обставини лише до тієї пори, доки зберігаються реальні особливості персонажів, предметів.

Дана думка перегукується з поглядами Дж.Сейлі. Він також наголошував на тому, що в умовах творчої гри фантазія може ґрунтуватися на реальних предметах об'єктивної дійсності, а "сутність дитячої гри полягає у виконанні будь-якої ролі, а також у тому, щоб створити якесь нове становище" (1901, с.47).

Отож, творча гра, яка забезпечує чуттєве втілення раціонального, наводить дитину до творчості, стимулює творчу уяву та фантазування.

Аналізуючи творчі ігри, підкреслимо, що і за формою, і за змістом, як зазначає Т.Поніманська, вони охоплюють сюжетно-рольові ігри, ігри-драматизації та будівельно-конструктивні.

Незвичайність сюжетно-рольової гри, можливість кожного гравця обрати роль стосовно до реальної ситуації й можливостей самовиявлення дозволяє використовувати її як вид гри, особливо цінної для залочатованого нами дослідження. Звернемо увагу й на інше цікаве для нас положення вчених. А саме – загальний аналіз сюжетно-рольової гри, здійснений ще С.Рубінштейном, доводить її відображувальний характер у таких основних аспектах: 1) передає зміст соціального та природного довкілля, яке оточує частину їхнього життя, що складається з досвіду і переживань (1989, с.266).

Відчутний внесок у розробку теорії і методики використання сюжетно-рольової гри зробили Л.Артемова, Д.Менджерницька, М.Михайленко, П.Саморукова та ін.

Цінність їхніх досліджень - в доведенні думки щодо такої функції сюжетно-рольової гри, як моделювання реальної дійсності. Оскільки стрижнем процесу моделювання вчені розглядають сюжет і зміст ігрових дій та операцій, зупинимося на аналізі запропонованої ними класифікації сюжетно-рольової гри. Зокрема, вони виділяють три групи ігор (побутові, на теми праці та з суспільною тематикою), кожна з яких більшою чи меншою мірою є соціальною за своєю спрямованістю. Отож, чільне місце в них

належить дорослим, яких діти наслідують змалку, вбачаючи в них приклад чи еталон.

Еволюція дитини в сюжетно-рольовій грі – процес поступовий і очевидний. Завдяки розширенню і збагаченню тематики сюжетно-рольової гри тренуються різні сфери особистості і, що найпозитивніше, дитина ейктивує (Артемова, с.271).

Явище ейдетизму (від грецького *eibos* – вигляд, образ), яке полягає в здатності дитини відтворювати яскравий наочний образ предмета, коли той уже безпосередньо не діє на її органи чуттів, вичерпно проаналізував В.Зеньковський на матеріалах ігор соціального змісту. З погляду започаткованого нами дослідження цю здатність дитини розглядаємо як особливо важливу. Адже, вживаючись в образ, входячи в чужий світ дій і відчуттів, дитина значно легше, вважаємо, долає ті негативізми, на усунення яких спрямовувались розроблені комплекси творчих ігор як засобу соціально-педагогічної реабілітації.

Отже, класики педагогіки і психології одностайно сходяться на визнанні творчої гри як важливого компонента системи ігрової діяльності дошкільників.

На етапі старшого дошкільного віку за дотримання належних педагогічних умов (збагачення змісту реальних уявлень про довкілля: активізація творчого уявлення й створення ситуацій для самовиявлення дітей; опосередкована участь дорослого, яка спрямовується на збагачення сюжету ігор та ін.) творча гра набуває різних форм і наповнюється змістом, який відповідає меті у навчанні і вихованні дітей. Основою для творчих ігор, розвитку дитячої уяви й фантазування є природна життєва практика, завдяки якій дитина активно взаємодіє з однолітками та дорослими, самовдосконалюючись адекватно до реальних умов.

Колективістський характер взаємин, який зумовлюється специфікою творчих ігор, створює належні умови для виховання позитивних емоцій і почуттів, самокорекції поведінки з урахуванням оцінки вихователя й ставлення однолітків (за змістом гри, рольовим вибором тощо).

Атмосфера взаємодовіри і взаємовимогливості, яка ініціюється установкою вихователя і під впливом думок та висловлювань однолітків, позитивно впливає на вибір дитиною таких способів поведінки, мотивом яких є почуття її самоцінності як особистості.

Список літератури

1. Артемова Л.В. Содержание игры как средство формирования общественной направленности детей дошкольного возраста. // Психологические проблемы руководства игрой дошкольника. - М., 1979.- С. 47-55.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. -1996.- № 6.- С. 62-76.
3. Ельконин Д.Б. Психология игры // Избранные психологические труды /Под ред. В.В. Давыдова, В.И.Зинченко.-М.: Педагогика, 1989.- 554 с.
4. Зеньковский В.В. Психология детства. – М.: Академия, 1996. – 346 с.
5. Лендрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. - М.: МПА, 1994. - 350 с.
6. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Избр. психологические произведения: В 2т.-Т.1.-М.,1983.-С.303-323
7. Проблемы дошкольной игры: Психолого-педагогический аспект /Н.Н.Поддякова, Н.Я. Михайленко: Научно-исследовательский институт дошкольного воспитания АПИ СССР. - М.: Педагогика, 1987.- 192 с.
- 8. Психология и педагогика игры дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца и А.П. Усовой. - М.: Педагогика, 1966. - 351 с.
- 9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В2 томах. - М.: Педагогика, 1989 - 486 с.
- 10.Поніманська Т.І. Основи дошкільної педагогіки: Навчальний посібник, - К.: Абрис, 1998. - С. 168-199, 358-432.

УДК: 37.037

Тетяна Федірчик, Ольга Шестобуз
(Чернівці)

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ З ШЕСТИРІЧНИМИ ПЕРШОКЛАСНИКАМИ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Головна мета навчально-виховного процесу з учнями шестирічного віку – підготувати їх до систематичного навчання в наступних класах. Саме тому під час вивчення всіх предметів велику увагу приділяють загальному розвитку дітей, формуванню нового типу діяльності – навчання. Адже клас, де навчаються шестилітні школярі, – не підготовчий, а перший у системі чотирирічної початкової школи.

Кожна дитина мріє про школу. Мрія ця – завжди приємна, емоційно приваблива перспектива. У змісті мрії про школу найважливіше місце посідає вчитель. Саме від того, як складаються взаємини школяра-початківця з першим учителем, чи зустрине

дитина підтримку, довіряє, зацікавленість педагога у своїх успіхах залежить її успішності і самопочуття в колективі ровесників. Отже, перший учитель – це, так би мовити, доля учня.

Проблема підготовки вчителя початкових класів до роботи з шестирічними школярами цікавила багатьох дослідників: Ш.А.Амонашвілі, Д.Б.Ельконіна, Г.С.Костюка, В.С.Мухіну, О.В.Проскуру, О.Я.Савченко та інших.

Однак вищезгадані вчені не достатньо висвітлюють питання професійно-педагогічної підготовки вчителя початкових класів до роботи з шестилітніми учнями в умовах університетської освіти, що і має на меті автор публікації.

Л.О.Хомич стверджує, що зміст педагогічної освіти – це система наукових знань, практичних умінь і навичок, а також світоглядних і морально-етичних ідей, якою повинні оволодіти майбутні вчителі у процесі навчальної діяльності. Важливим аспектом змісту педагогічної освіти є те, що його якість визначається ступенем відповідності соціальному замовленню, а саме – підготовці у вищих навчальних закладах педагогів, які здатні будуть навчати і виховувати дітей відповідно до вимог сучасної системи освіти, враховуючи їх вікові та індивідуальні особливості тощо [8].

На думку відомого психолога Д.Б. Ельконіна вчитель у своїй діяльності повинен враховувати такі основні структури розвитку дітей шестирічного віку:

1. Фізична. Яка проявляється в тому, що шестирічні школярі швидко втомлюються, часто хворіють, люблять відпочивати на свіжому повітрі, займатися гімнастикою і фізичною культурою. Рухливі, галасливі, постійно кудись поспішають тому, що швидкість є характерною особливістю даного року.

2. Соціальна. Шестилітні учні прагнуть бути першими, проявляти дух до суперництва та ентузіазм, їм подобається весь час діставати задоволення, люблять сюрпризи і несподіванки. Школа замінює домівку як найвпливовіший соціальний чинник.

3. Мовна. Характеризується тим, що шестирічним дітям подобається пояснювати різні речі, показувати і коментувати; люблять жартувати та відгадувати загадки. Вони голосно і збуджено розмовляють, часто скаржаться.

4. Пізнавальна. Проявляється в тому, що діти шестирічного віку люблять ставити запитання, розфарбовувати, малювати, розігрувати драматичні сценки; складають плани співробітництва у грі; їм подобаються нові ігри, ідеї [5].

Дослідники Ш.А. Амонашвілі, В.С. Мухіна рекомендують вчителям дотримуватись важливих правил роботи в класі з шестирічними школярами:

– Зір і дрібна моторика. Діти шестилітнього віку не повинні багато списувати з дошки; можуть доповнювати на прохання інших, але для них це важке завдання.

– Велика моторика. Доцільно дозволяти шестирічним учням досить високий рівень шуму й активності; діти даного віку часто працюють стоячи. Вчителі повинні дотримуватися відносно повільного темпу роботи з дітьми або обмежувати вимоги до їхньої роботи лише підвищенням її якості.

– Для розвитку пізнавальних навичок у процесі навчання шестирічних школярів педагогові обов'язково потрібно використовувати популярні та корисні ігри будь-якого типу. У цей період відбувається різкий перехід до творчої роботи. З учнями шестирічного віку треба проводити продуктивні екскурсії, що супроводжуються відповідними заняттями, такими, як написання оповідань про побачене, конструювання у куточку для гри.

– Діти шестилітнього віку дуже чутливі, тому екстремальну поведінку треба розуміти, але не надавати їй надмірного значення; роздратування, кепкування, зверхність, скарги, плітки – це все способи вираження стосунків зі старшими [1, 4].

Вчена О.Я.Савченко зазначає, що вироблення у шестилітніх учнів навчальних і пізнавальних вмінь та навичок відбувається у взаємодії з вчителем. Він створює умови, за яких розвивається увага, пам'ять, розуміння власних способів пізнання. Саме тому важливо здійснювати діяльнісний підхід до організації навчання шестиліток. Педагог виступає як організатор навчально-виховної діяльності, в якій учні виконують складні рухові завдання. Засвоюючи дії, діти не отримують інформацію в готових схемах, а діють та оперують нею. Таким чином здійснюється розвиток психомоторних здібностей та інтелекту шестирічних школярів [7].

Г.С.Костюк наголошує, що у навчанні шестирічних школярів слід обов'язково поєднувати можливості мозку та тіла. Таке поєднання дає змогу мислити образами, символами. За цих умов мислення стає природовідповідним процесом, воно не порушує гармонію дитини з оточенням, а також забезпечує поступовий перехід від дійових форм мислення до понятійних [3].

На погляд психологів Д.Б.Ельконіна та Г.С.Костюка, чим молодша дитина, тим більше їй протипоказана гіподинамія (зниження м'язової діяльності). З огляду на малу рухливість у шестилітньої дитини виникає почуття дискомфорту: фізичного

(головний біль, біль у м'язах рук, ніг, спини) і емоційного (недисциплінованість, агресивність, сльози). Всі ці реакції – це захист від фізичного й емоційного дискомфорту, а не зневага до вчителя. У зв'язку з розумовим навантаженням може відбуватися так зване “коротке замикання” нервових закінчень, дитина може замкнутися у собі, “відключитися” повністю від роботи на уроці. І в цьому випадку вчитель може безліч разів робити зауваження, закликати до дисципліни – все це марно. Такій дитині необхідний тактильний контакт – дотик руки до плеча, прогладжування по голові. І тоді учень зразу включиться в роботу класу [3, 5].

За твердженням О.В.Проскури, шестилітки потребують особистісного емоційного комфорту, вони цінують учителя, який до них добрий, не кричить, приділяє їм індивідуальну увагу. Отже, вчитель для них має бути доступним: час від часу ближче підходити, лагідно торкатися плеча, сідати поруч; на перерві не залишати дітей, оскільки їм ще важко самостійно знайти для себе заняття; у їдальні – допомогти пообідати, у роздягальні – вдягнутися тощо.

Вона наголошує, що помиляється той учитель, котрий вважає, що головне – це уроки. Шестирічні школярі потребують, аби у першого вчителя гармонійно поєднувалася постійна, часто виснажлива, індивідуалізована материнська турбота з функцією виконання офіційних суспільних вимог навчання і виховання [6].

Отже, одним з основних орієнтирів учителя в роботі з шестирічними школярами є: допомогти кожній дитині нормально призвичаїтись до нового етапу свого життя, стати учнем, позитивно ставитись до нових обов'язків, переживати радість від власних успіхів, зрозуміти необхідність докладати зусилля, бути старанним тощо. Важливо враховувати не тільки типові вікові нормативи, а й індивідуальну своєрідність шкільної зрілості і готовності до школи кожної дитини: її мотивацію, світогляд, працездатність, уміння керуватися правилами, розумовий розвиток тощо. Необхідно орієнтуватися на стан здоров'я, витривалість школяра, чи має він достатню увагу і підтримку вдома від батьків. Це і є важливою умовою не тільки індивідуального, а й особистісно орієнтованого підходу до дитини.

Зміст університетської педагогічної освіти визначається як процес, який викликає складності, суперечності та різні точки зору. Оскільки необхідно раціонально розподілити співвідношення різноманітних складових компонентів навчання майбутніх вчителів, а саме – загальнонаукової, загальнопрофесійної, психолого-педагогічної, теоретичної, практичної підготовки. Потрібно

передбачити ту суму знань, умінь і навичок, які будуть важливими для майбутнього педагога у його професійній діяльності на перспективу.

О.В.Глузман підкреслює, що педагогічна освіта, на відміну від інших професійних діяльностей, передбачає формування у студента системних знань про людину, її навчання і виховання. Такої системності можна досягти не лише включенням у навчальний план, а відповідно і навчальний процес, психолого-педагогічних дисциплін, але й залученням майбутніх вчителів до педагогічної діяльності. Відповідно, студенти повинні включатися до конкретної сфери соціального досвіду, яка надалі буде і засобом, і змістом їх професійно-педагогічної взаємодії з учнями [2].

Враховуючи вимоги до професійної підготовки майбутніх вчителів до роботи з шестирічними учнями у вищих навчальних закладах, на кафедрі педагогіки і методики початкового навчання Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича розроблена система-навчальних предметів та педагогічної практики студентів спеціальності “Початкове навчання”, яка передбачає залучення їх до різних видів діяльності, що виконуються вчителем початкових класів в умовах школи.

Дана система складається з: вивчення різних курсів і спецкурсів (педагогіка, вікова та педагогічна психологія, організація навчально-виховного процесу з дітьми шестирічного віку, проблеми сучасного уроку в початковій школі, інноваційні технології навчання тощо) та проходження практики “Перші дні дитини в школі”, під час якої майбутні вчителі ознайомлюються з особливостями роботи класовода з першокласниками, зокрема шестирічними, та їх батьками у перший тиждень навчання в школі.

Список літератури

1. Амонашвили Ш.А. В школу – с шести лет. – М., 1986. – 176 с.
2. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования: Монография. – К., 1996. – 312 с.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989. – 489 с.
4. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. – М., 1990. – 175 с.
5. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М., 1988.
6. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками. – К., 1998. – 199 с.
7. Савченко О.Я. Вікова характеристика готовності дітей до шкільного навчання // Дидактика початкової школи. – К., 1997.

8. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. — К., 1998. — 200 с.

УДК:378+153.7+155.4+155.5

Тетяна Штикало
(Одеса)

ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВОГО МИСЛЕННЯ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями:

Проблема мислення - одна з основних у психолого-педагогічній літературі і, незважаючи на велику кількість праць, присвячених мисленню, як класиків психології та педагогіки, так і сучасних авторів, цей феномен має ще багато білих плям, яки викликають інтерес сьогочасних дослідників.

Підвищення теоретичного змісту знань, використання методу моделювання і структурного аналізу в процесі пізнання об'єктивної дійсності, розвиток знакової культури - усе це призводить до того, що людина у процесі діяльності постійно створює просторові образи та оперує ними в умовах широкого перекодування цих образів, що й характеризує просторове мислення.

У свідомості сучасної людини просторове мислення відіграє визначну роль у механізмі мислення, де забезпечується робота з почуттєвими образами та уявленнями про ці образи. І, все ж таки, просторове мислення та його функціональні особливості, а також умови цілеспрямованого його формування, на наш погляд, розкриті в недостатньо повному обсязі. У той же час просторове мислення відіграє велику роль у формуванні професійних якостей майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що й визначило напрямок нашої роботи.

Тема дослідження входить до плану роботи кафедри педагогіки НДПУ (м.Одеса) ім.К.Д. Ушинського, що виконується на замовлення Міністерства Освіти і Науки України.

Аналіз останніх досліджень та публікацій:

За останні 5 років інтерес до дослідження просторового мислення помітно знизився, відповідно, зменшився й об'єм робіт із даної теми. Можливо, така тенденція мотивується підвищенням інтересом до теми в 70-і 80-і роки ХХ століття. Однак, нечисленні сучасні дослідження заслуговують інтересу.

Дослідження Авраменко О.О. "Психологічні особливості становлення професійної пам'яті дизайнерів" (1997), [1] присвячено вивченню пам'яті (її змісту і структури), що регулює професійну

діяльність (на матеріалі становлення професійної пам'яті дизайнерів у процесі навчання і професійної діяльності). У роботі показано, що процес становлення професійної компетентності дизайнера здійснюється формуванням категоріальної структури професійної пам'яті. Це, на наш погляд, є дуже важливий аспект, який відіграв одну з головних ролей у процесі формування просторового мислення.

Якимчук Б.А. в дисертаційному дослідженні “ Образне мислення в процесі розв'язування творчих задач з креслення” (1998).[16] розглядаються формальні й динамічні характеристики образного мислення. Проблема даного дослідження торкається істотної сторони професіоналізації особистості спеціалістів технічного профілю.

Виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття:

Проблема формування просторового мислення в умовах вищої школи-сьогодні як ніколи актуальна. Безліч методик і технологій, що їх спрямовано на формування та розвиток просторового мислення, в основі своєї мають, як правило, не-більш трьох напрямків розвитку. На наш погляд, такий підхід не в повній мірі охоплює всі грані просторового мислення, адже чим більш різноманітні прийоми його формування, які об'єднані в одну технологію, тим більше якісно формується саме мислення.

Формування цілей статті (постановка завдання):

Метою даної наукової статті є аналіз експериментальних фактів, зібраних у процесі дослідження даної проблеми, а також з'ясування ролі просторового мислення у професійній діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва; уточнення і наукове обґрунтування сутності і структури поняття “просторове мислення”.

Основні теоретичні питання, пов'язані з мисленням людини, опрацьовані в науковій літературі багатьма вченими, дослідженню цієї проблеми приділялася належна увага у філософії (Ю.Афанасьєв, В.Волков, І.Герасимова Р.Левчук, В.Мазєпа, В.Малахов, С.Рапопорт, В.Шишка), психології (А.Брушлинський, Л.Виготський, О.Леонт'єв, О.Костюк) культурології (В.Біблер, О.Шевнюк, О.Щолокова), музикознавстві (А.Лашенко, В.Медушевський), педагогіці (І.Зязюн, Є.Назайкінський, О.Рудницька, Г.Падалка). Значення просторового мислення для становлення пізнавальної функції психіки людини і, в подальшому - для формування загальної культури мислення особистості залежить від того, як саме розуміти сутність просторового мислення і його роль у процесі пізнання світу.

Наукова проблема, пов'язана з мисленням людини, має багато аспектів: вона має відношення до таких наук, як філософія, психологія, культурологія, педагогіка. Цілий ряд учених протягом ряду сторіч вивчали проблему мислення: філософи (Г.Гегель, І.Кант, Д.Локк, А.Лук, С.Раппопорт, В.Скатерщиков та ін.); культурологи (Б.Асаф'єв, Є.Басин, М.Бахтин та ін.); педагоги (Я.Коменський, Г.Сковорода, К.Ушинський, В.Сухомлинський та ін.).

Виявлення особливостей художньо-образного мислення, його структури, функцій, сфери прояву пов'язане, з одного боку, з розумінням сутності художнього образу, з другого, - з особливостями його сприймання і осягнення. Проблема "життя" художнього образу в сфері того чи іншого мистецтва висвітлена в працях А.Азархіна, Ю.Афанасьєва, М.Кагана, Є.Крупника, А.Сохора, Л.Столовича, С.Раппопорта, С.Рудневої, О.Рудницької, Л.Шеремета, Г.Шингарова та ін. [2, 4, 7, 9, 11, 12, 14].

Вивчення зазначених аспектів даної проблеми дало можливість уточнити, що образне мислення – це різновид асоціативно-образного, пов'язаний з тим чи іншим видом мистецтва чи з його синтезом, це процес оперування думками і почуттями на основі сприймання художнього образу і особистим життєвим досвідом. Зв'язок з реальним світом людина здійснює через сприймання, яке є "...чуттєвим відображенням предметів і явищ об'єктивної дійсності в сукупності притаманних їм властивостей та особливостей при їх безпосередній дії на органи чуття" [6; с.11].

Об'єднуюча, узагальнююча функція образного мислення органічно пов'язана з психологічним явищем синестезії (від грецького *συναίσθησις* - одночасне відчуття), що передбачає виникнення у свідомості людини взаємодії різних чуттєвих модальностей - візуальної, слухової, кінестетичної – і сприяє створенню полімодальних образів. На це звертається увага в дослідженнях Б.Ананьєва, Н.Коляденко, Л.Масол [3, 8, 10].

Синестезія мистецтв є інтегруючим фактором як у процесі створення художнього образу, так і в процесі його сприймання. Особливою властивістю синестезії є її природовідповідність психофізіологічному досвіду людини, здатність занурювати її в найглибші пласти відчуттів і на цьому рівні створювати полімодальність, цілісність відчуття. Інтенсивно розвиваючись, воно забезпечує повноцінну реалізацію конструктивно-технічної, графічної, предметно-художньої діяльності, включаючись в неї як необхідна ланка [5, 15]. Образне мислення має такі особливості і переваги, які не можуть підмінятися іншими видами мислення.

Усе сказане вище можна віднести і до характеристики просторових образів. Створення цих образів відбувається на різній графічній основі шляхом їх мисленевого перетворення. Оперування просторовими образами здійснюється в умовах графічних задач, нерідко з відходом від початкової наочної основи та підкорено меті поставленої задачі. Перетворення просторових образів здійснюються одночасно у декількох напрямках або, навпаки, дуже вибірково, що віддзеркалюється на структурі просторових образів. Цим визначається складність перетворень, що виконуються мислено, а тим самим і структура просторового мислення.

Просторове мислення – це одна з головних характеристик творчого мислення, воно не залежить від виду мистецтва, на якому спеціалізується творча особистість. Саме тому формування просторового мислення у майбутніх учителів образотворчого мистецтва – одне з найважливіших завдань у процесі навчання у вищій школі.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку у даному напрямку.

Пілотажне дослідження рівня розвитку просторового мислення у студентів 1-го, 2-го та 3-го курсів художньо-графічного факультету Південноукраїнського Державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського показало, що зі 125 опитаних студентів на 7 завдань тесту з просторового мислення не виповів жоден (0%); на 6 завдань – жоден (0%); на 5 завдань – 12 студентів (9,6%); на 4 завдання – 20 студентів (16%); на 3 завдання – 23 студенти (18,4%); на 2 завдання – 16 студентів (12,8%); на 1 завдання – 10 студентів (8%), що в загалом виявило дуже низький рівень просторового мислення. Це свідчить про те, що необхідна організація цілеспрямованої роботи з розвитку просторового мислення у майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Список літератури

1. Авраменко О.О. Психологічні особливості становлення професійної пам'яті дизайнерів: Авт. дис. КПеН (19.00.01) / Ун-т внутрішніх справ - Харків, 1997.-18с.
2. Азархин А.В. Эстетические факторы развития мировоззренческой культуры личности. Дис. ... канд. филос. наук. - К., 1986. - 23 с.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. Под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. - М.: Педагогика, 1980. - Т.1 - 230 с, Т.2 - 287 с
4. Афанасьев Ю.Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності. Львів: Світ. - 1990. - 160 с.
5. Валеєв Г.Х. Развитие художественно-образного мышления у детей // Иллюзия ценности или теория конфликтов. Сб докладов VI

Міжнародного науч-прак. сем.: -Культура в системі освіти - М. 1995. - С. 258-264.

6. Выготский Л.С. Психология искусства //Под ред. М. Ярошевского - Педагогика, 1987. -334с

7. Каган М.С. Холостова Т.В. Культура - философия - искусство. - М.: Знание. - 1988. - 64 с.

8. Коляденко Н.П. Синестезія мистецтв як фактор художньої інтеграції // Взаємодія мистецтв: методологія, теорія, кінцеве гуманітарне утворення. Астрахань. - 1997. - С. 45-47.

9. Крупник Е.П. Психологические механизмы воздействия искусства на личность // Психологический журнал. - 1983. - Т.9. № 4. - С. 89 - 99.

10. Масол Л.М. Виховний потенціал мистецтв - джерело освітніх інновацій // Мистецтво та освіта. -2001, № 1.

11. Раппопорт С.Х. О природе художественного мышления //Эстетические очерки: вып.-М.-1967. - С 48-69.

12. Рудницька О.П. Світоглядна функція мистецтва //Мист.та освіта. - 2001, № 3.

13. Система эстетического воспитания школьников / Под ред Л.Герасимова. - М.: Педагогика, 1983. - 264 с.

14. Столович Л.Н. Жизнь - творчество - человек: /Функции художественности. - М.: Политиздат, 1985. - 415 с.

15. Яворский Б.Л. Статьи, воспоминания, переписка. -М.: - 1972, т.1. - 497с.

16. Якимчук Б.А. Образне мислення в процесі розв'язування творчих задач з креслення: Авт. дис. КІІСН (19.00.01)/ Ін-т психології ім. Г.С. Костюка - Київ, 1998.-17с.

SUMMARY

Tatyana Shtykalo

ABOUT A PROBLEM OF FORMING SPACIOUS MENTALITY

Psychological, philosophical, pedagogical literature that deals spacious mentality is being analyzed, as another experimentally facts that had been gather during the investigation of this problem.

УДК 378. 044

Ольга Главацька
(Тернопіль)

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ, ЯКІ ЗАЗНАЛИ СІМЕЙНОГО НАСИЛЬСТВА

За своїми характеристиками сім'я є динамічною диференційованою соціальною структурою, яка видозмінюється шляхом збільшення або зменшення кількості її членів, проходить різні етапи стано-

влення і розвитку, вдосконалюється в міру виконання своїх функцій, збагачує зміст життєдіяльності та досвід виховання і робить свій внесок у скарбницю матеріальних та духовних цінностей народу. Важливою її особливістю є матеріальна і моральна відповідальність членів сім'ї одного перед одним і перед суспільством у цілому.

Стосовно суспільства сім'я, виконуючи виховну функцію, забезпечує процес первинної соціалізації дитини, завдяки чому відбувається різнобічне пізнання нею соціальної дійсності, оволодіння навичками індивідуальної та колективної роботи, взаєморозуміння і співіснування з іншими людьми, залучення до національної та загальнолюдської культури. Важливо те, що в процесі сімейної соціалізації діти з раннього дитинства включаються в систему суспільних стосунків і набувають досвіду, який переносять на позасімейні стосунки та свої власні майбутні сім'ї.

Особливої уваги з боку держави та громадськості потребують сім'ї, в яких має місце насильство над дітьми, де систематично порушуються права людини. Конвенція про права дитини вказує, що для повноцінного і гарантійного розвитку їм необхідно виховуватися в умовах сімейного оточення, атмосфері щастя, любові, розуміння, поваги до людської гідності [7].

За офіційними даними, насильство в сім'ї – досить поширене явище в Україні [17]. Статистика показує, що 30–40% всіх насильницьких злочинів відбуваються в сім'ї. За свідченнями дітей, з жорстокістю вони зустрічаються вперше у власній сім'ї, з боку батьків та старших сестер і братів; приблизно в 45–49% сім'ях має місце насильство над дітьми [16]. Якщо врахувати всі погрози, залякування, побиття і т. ін., то практично кожна дитина хоч один раз зіштовхувалася з проявами жорстокості, тиску або насильства зі сторони своїх батьків. Розглядаючи сімейне насильство над дітьми можна одночасно виокремити два аспекти наслідків цього явища: нанесення шкоди жертві зокрема і суспільству в цілому.

За останні десятиліття спостерігається активний психолого-педагогічний пошук і розробка окремих питань сімейного насильства (дослідження Ю.Якубова, Н.Лавриненко [1], М.Московка [1], О.Балакіревої [15]). Наукові основи психолого-педагогічної діяльності щодо попередження та подолання причин та наслідків насильства щодо дітей в сім'ї висвітлено в працях А.Бондаровської [2], Т.Говорун [5], Т.Кікінежді [5], І.Трубавіної [17], М.Ліборакіної [8], О.Бондарчука [3] та ін.

В психолого-педагогічній літературі існує безліч пояснень насильства. Психоаналіз бачить у ньому перенесення індивідом

примітивного потягу до смерті (якому Фрейд дав назву – «інстинкт смерті») із самого себе на зовнішні об'єкти. Необіхевіоризм вважає насильство наслідком фрустрацій, що переживаються особистістю в процесі соціального наuczіння (Дж.Доллард, Н.Міллер, А.Бандура). Інтеракціонізм – наслідком об'єктивного «конфлікту інтересів», «несумісності цілей» окремих особистостей і соціальних груп (Д.Кэмпбелл, М.Шериф). Когнітивізм розглядає насильство як результат «диссонансів» і «невідповідностей» у пізнавальній сфері суб'єкта (Л.Фестингер, Г.Теллфел) [9,13].

З позицій системної сімейної психотерапії, представником якої є Ейдеміллер, жорстока поведінка в сім'ї — показник дисфункційної сімейної системи, структурна ознака порушення внутрішньосімейних стосунків, спроба неадекватними засобами стабілізувати сімейну систему (наприклад, насильство може застосовуватися в контексті боротьби за контроль, порядок і владу в родині). І якщо існуючі проблеми внутрішньосімейних відносин (початково не пов'язані з насильством) не усунути, то насильство набуває або хронічного, або циклічного характеру [11].

Особливе місце в процесі допомоги дітям жертвам сімейного насильства та всім членам сім'ї, де існує дана проблема належить соціальним педагогам, діяльність яких спрямована на оптимізацію сімейних стосунків, подолання причин та наслідків дисгармонії сімейних стосунків.

Робота професіоналів з конкретним випадком починається з діагностики, тобто з процедури ідентифікації стану досліджуваного об'єкта з певним класом чи типом соціальних явищ. Тому потрібно знати прями та опосередковані ознаки, які можуть указувати на наявність насильства до дітей в сім'ї.

Науковці Т.Сафонова, Є.Цимбал, Л.Оліференко, І.Дем'яненко виділяють такі вікові особливості психічного стану та поведінки дитини, які дозволяють запідозрити насильство щодо них:

Вік 0– 6 міс.: малорухомість, байдужність до оточуючого світу, відсутність чи слабка реакція на зовнішні стимули, у 3-6 міс. - рідка посмішка.

Вік 6 міс.-1,5 р.: страх батьків, острах фізичного контакту з дорослими, переляк при спробі дорослих узяти їх на руки, постійна безпричинна настороженість, плаксивість, пхикання, замкнутість, смуток.

Вік 1,5-3 р.: острах дорослих, рідкі прояви радості, плаксивість, реакція переляку на плач інших дітей, крайнощі в поведінці – від агресивності до байдужості.

Вік 3-6 р.: пасивна реакція на біль, відсутність опору, примирення з існуючим станом речей, підслеслива поведінка, надмірна поступливість, нічні кошмари, страхи, хворобливе ставлення до зауважень, критики; брехливість, агресивність, жорстокість стосовно тварин, молодших дітей.

Молодший шкільний вік: прагнення приховати причину ушкоджень і травм, самотність, замкнутість, відсутність друзів чи погіршення взаємин з однолітками, низька успішність і та ін.

Підлітковий вік: депресія, низька самооцінка, втечі з дому, кримінальна чи антигромадська поведінка, вживання алкоголю, наркотиків, спроби самогубства і та ін. [16,17].

Для всіх вікових категорій властиві такі характерні прояви, які сигналізують про застосування насильства до дітей: затримка фізичного, розумового, мовного і моторного розвитку, низька успішність, підвищена тривожність, пригніченість, стомленість, різні соматичні захворювання, порушення апетиту, постійний голод чи спрага, санітарно-гігієнічна занедбаність, прагнення будь-якими способами, аж до нанесення самопошкоджень, повернути до себе увагу навколишніх і т. ін.

У психолого-педагогічній літературі існує великий перелік загальних індикаторів, які проявляються в переживаннях і поведінці дітей з сімей, де практикується насильство. При їх виявленні можна діагностувати наявність неадекватних взаємостосунків в сім'ї створення сприятливих умов для повноцінного розвитку дитини. Наведемо лише деякі з них, які, на наш погляд, найбільш інформативні для соціального педагога:

Страхи. Діти з сімей, де практикується насильство, переживають почуття страху. Цей страх може виявлятися по-різному: від занурення в себе і пасивності до насильницької поведінки.

Зовнішні прояви поведінки. Дім, у якому зустрічається насильство, зовсім непередбачуваний, це місце, що лякає маленьку дитину, яка не знає, коли відбудеться наступний спалах насильства і наскільки сильним він буде. У результаті вразливість і відсутність контролю над ситуацією призводять до прояву впертості та мовчазливості в поведінці або до агресивних вчинків.

Нездатність виразити почуття вербально. Спостерігаючи за практикою насильства в сім'ї, діти роблять висновки, що насильство є спосіб, яким "дорослі" розв'язують свої конфлікти і проблеми. У зв'язку з тим, що ніхто не показав цим дітям, як варто говорити про їхні почуття; вони дуже часто не знають, що вони

переживають або відчувають і як можна виразити свої емоції і почуття у вербальній формі.

Залучення до боротьби батьків. Багато дітей втягуються в боротьбу батьків. Вони запекло хочуть зупинити насильство і конфлікти, які вони постійно спостерігають у своїй сім'ї. Вони можуть переживати почуття відповідальності за проблеми своїх батьків, їм приходять думки про те, що вони – діти - є причиною розладу в сім'ї. В результаті того, що діти так глибоко включені в конфлікт у сім'ї, їм важко відокремити свою індивідуальність від особистостей своїх батьків.

Захисник матері. Багато дітей з сімей, де практикується насильство, залучаються у конфлікт, намагаючись захистити своїх матерів від побиття. Дитина відчуває гнів стосовно свого батька, за те, що той заподіює біль матері. Деякі діти можуть бути обурені тим, що їх матері слабо протидіють і підкорюються насильству..

Розчарування. Життя в сім'ї, де практикується насильство, дуже напружене. Постійний стрес, що переживають діти, частò веде до того, що вони засмучені, розчаровані, часто виходять із себе навіть при незначних труднощах.

Почуття виправданої жорстокої поведінки. Деякі матері, які не хочуть налаштувати дітей проти своїх батьків, намагаються знайти виправдання насильницьким діям. Дитина, мати якої постійно виправдує її батька, за заподіяне ним насильство, часто починає відчувати, що вона теж "заслуговує", щоб її били, може дійти висновку, що бути улюбленим - означає випробовувати фізичний біль.

Почуття непотрібності. У зв'язку з тим, що батькам потрібно віддавати багато енергії і сил на подолання конфлікту, то в них залишається мало сил на виховання і прояв любові і турботи до своїх дітей. У результаті у дітей може виникати почуття занедбаності, що змушує їх думати, що вони не потрібні нікому, не є важливими людьми, що заслуговують уваги і турботи.

Ізоляція. В більшості сімей, в яких використовується насильства як засіб виховання, факт насильства не обговорюється відкрито. Дітям батьки дають зрозуміти, що не варто обговорювати сімейну ситуацію в школі або з друзями. Це змушує дітей почувати себе якимись особливими. Деякі діти навіть думають, що з ними щось не в порядку, тому що їхнє життя в сім'ї відрізняється від життя їхніх однолітків.

Суперечливі почуття стосовно батька. При втечі дітей з дому або вилученні їх з сім'ї вони продовжують вважати батька своїм батьком незважаючи на те, що останній жорстоко поведився з ними.

Тому дитина може переживати різні почуття стосовно нього, наприклад, нудьгувати за ним, бажати повернутися додому, щоб піклуватися про батька і т.ін. [12,14].

Робота з сім'єю щодо розв'язання проблем насильства передбачає обов'язкове визначення основних факторів, які провокують насильницькі дії в дитячо-батьківських стосунках:

Соціальний статус сім'ї:

- малозабезпечена, неповна чи багатодітна сім'я, сім'я з прийомними дітьми, наявність в сім'ї хворого алкоголізмом чи наркоманією, стреси, що стали наслідком безробіття, фінансових труднощів чи смерті, втрата близьких, подружні конфлікти, надмірна зайнятість дорослих, специфічні культурні чи релігійні фактори;

- юні батьки (17 років і молодші);

- низький рівень освіти батьків і недостатність знань у галузі виховання дітей;

- статус біженців у результаті міжнаціональних конфліктів.

Індивідуально-психологічні особливості батьків:

- психічні захворювання, наявність критичних станів (спроби суїциду, нервові зриви), розумова відсталість, недостатній самоконтроль чи імпульсивність;

- наявність у минулому випадків жорстокого поводження з дітьми, інцесту, притягнення до кримінальної відповідальності за статеві злочини;

- батьки, що піддавалися в дитинстві жорстокості чи позбавлені батьківських прав.

Соціально-психологічні особливості дітей – жертв насильства:

- небажана, нелюбима дитина;

- наявність у дитини фізичних чи розумових недоліків, недоношеність при народженні і низькій вазі тіла, уроджені каліцтва чи подібність з нелюбимим родичем;

- порушення в поведінці дитини, гіперактивність, «важка дитина», високообдарована чи талановита дитина і т.ін. [16].

Для повного розгляду ситуації обов'язково повинні враховуватися *особливості поведінки батьків або опікунів*, які є характерними для осіб, яким властива насильницька поведінка щодо своїх дітей:

- суперечливі, незрозумілі пояснення причин травм у дитини, небажання внести ясність у те що відбувається;

- несвочасне звертання за допомогою у випадку травм у дитини чи звертання за допомогою з ініціативи сторонніх осіб:

- обвинувачення в травмах саму дитину;
- неадекватна реакція батьків на важкість ушкоджень, прагнення до їх перебільшення чи зменшення;
- відсутність стурбованості за долю дитини,
- неувважність, відсутність ласки, емоційної підтримки дитини;
- стурбованість власними проблемами, неувважність до здоров'я дитини;
- розповіді про те, як їх карали у дитинстві;
- ознаки психічних розладів у поведінці чи прояв патологічних рис характеру (агресивність, збудженість, неадекватність і т.п.);
- перекладання на дитину відповідальності за власні невдачі, ототожнення дитини з нелюбимим родичем, негативна характеристика дитини [6,10].

Доцільним є знання про правила поведінки соціального педагога у випадку, коли жертва звертається за допомогою сама: уважно, спокійно, терпляче слухати, не обвинувачувати людину, вірити їй, виявляти співчуття, емпатію, але не говорити «я Вас розумію»; інформувати про права, але не примушувати жертву обговорювати всі «за» та «проти» звернення до правоохоронних органів.

Якщо звертаються за порадою чи за допомогою родичі або знайомі жертви необхідно порадити їм поговорити з нею особисто, переконати, що, по можливості, жертва повинна сама звернутися до правоохоронних органів. Обговорити з тими, хто прийшов повідомити про жертву, чому їх так турбує ця ситуація та проаналізувати можливі дії з її врегулювання. Треба пам'ятати, що при виявленні насильства щодо дітей необхідно про це повідомити в міліцію, службу у справах неповнолітніх. Потрібно інформувати про можливість надання допомоги, а у випадку актуального насильства потурбуватися про безпеку жертви, розміщення її у спеціалізованій службі, у родичів, знайомих. При цьому необхідно пам'ятати, що не можна за людину приймати рішення, вирішувати долю (якщо вона у свідомості) - це право та обов'язок кожної людини [12;16].

З метою попередження насильства в сім'ї доцільно використовувати такі **напрями захисту прав членів сім'ї**:

- просвітні компанії - в школах, на робочих місцях, в неурядових та урядових організаціях;
- громадський захист - за допомогою петицій, плакатів, листівок на вулицях, статей в газетах, відкритих дискусіях і дебатах;

- законодавчі та політичні кампанії - щодо певних проблем; обрання і підготовки кандидатів, які розуміють проблему порушення прав;

- написання нових законів і критика старих;

- пошук факторів і підготовка звітів - забезпечення статистичних даних та фактажу для попередніх видів діяльності [17].

З метою попередження вторинних стресових факторів, запобіганням рецидивам насильства в сім'ї необхідний є план дій на випадок повтору ситуації, який розробляється спільно з соціальним педагогом на основі врахування умов життя, стану здоров'я особливостей стосунків у сім'ї кожної окремої особистості. Такий план повинен передбачати перелік заходів: до кого, куди можна звернутися за допомогою в будь-який час і як це зробити; що треба робити при ознаках рецидиву для самозахисту, збереження здоров'я тощо, як реагувати на кривдника; які речі необхідно взяти з собою при втечі з дому; як оцінити небезпеку кривдника [17].

Отже, у роботі з дітьми, жертвами сімейного насильства, соціальні педагоги повинні враховувати особливості психічного стану та поведінки дитини, які дозволять запідозрити насильство щодо них. Володіння інформацією про загальні індикатори, які проявляються в переживаннях і вчинках дітей, де практикується насильство, фахівець буде спроможний діагностувати наявність неадекватних стосунків у сім'ї, сприяти створенню доброзичливих взаємовідносин.

Список літератури

1. Батьків не обирають... (проблеми відповідального батьківства в сучасній Україні), К.: А.Л.Д., 1997. - 144с.
2. Бондаровська А. Що ми можемо зробити, щоб запобігти домашньому насильству. - К.: СДМ - Студіо, 1999. - 64с.
3. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї: Курс лекцій. - К.: МАУП, 2001. - 96с.
4. Громадська програма запобігання насильству в сім'ї. - Проект «Гармонія», Львів, 2000. - 95с.
5. Говорун Т., Кікінежди О. Стать та сексуальність: психологічний ракурс. Навчальний посібник. - Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 1999. - 384с.
6. Забадыкина Е.В. Памятка социальному работнику. Основные сведения о насилии в семье. // Социальные работники за безопасность в семье / Под ред. М.И. Либоракиной. - М.: Редакционно-издательский комплекс Русанова. 1999. - С. 138-142.
7. Конвенція про права дитини. - К., 1995. - 12с.
8. Максудов Р.Р., Флямер М.Г. Защита от насилия в семье: проблема, разработки и запуск комплексной социальной технологи // Социальные

работники за безопасность в семье. / Под ред. М.И. Либоракиной - М.: Редакционно-издательский комплекс Русанова, 1999. - С. 84-89.

9. Мищик Л. И., Белоусова З.И., Голованова Т. П. Насилие в семье как социально-педагогическая и психологическая проблема. 1 часть, Запорожье, 1999. - 98с.

10.Насилие в семье: с чего начинается семейное неблагополучие: Научно-методическое пособие / Под ред.Л.С.Алексеева. - М., 2000. - 136с.

11.Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Короткий психологический словарь. - М., Политиздат. 1985. - 350с.

12.Руководство по предупреждению насилия над детьми / Под ред. Асановй. М., 1999. - 347с.

13.Старий Б. Насилие в семье // Энциклопедия социальной работы, в 3 т., Т2. - М., 1994. - 325с.

14.Социально-правовые проблемы борьбы с насилием / Ом.юрид.ин-т. - Омск., 1996. - 120с.

15. Соціальне оточення та самопочуття підлітків / О. Балакірева (кер. авт. кол.), О. Артюх, О. Петрунько, О. Яременко. - К.: Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2002. - 51 с.40.

16.Синягина Н.Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 96с.

17.Трубавіна І. М. Соціально - педагогічна робота з неблагополучною сім'єю. Навчальний посібник. - К.: ДЦССМ, 2002. - 132 с.

SUMMARY

Olga Glavacka

SOCIAL-PEDAGOGICAL WORK WITH CHILDRENS, WHICH HAVE FELT HOUSEHOLD VIOLENCE

The problems of household violence are considered In article on childrens. Open the main forms, which provoke the forcible actions in relations between parents and childrens, particularities of behaviour a children, where exists the violence, as well as role of social teacher in professional activity, which have felt the household violence.

УДК 37.015

Лілія Кобилянська
(Чернівці)

ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Сучасне суспільство вимагає особистості, що здатна до самоосвіти й саморозвитку, уміє використати набуті знання та

уміння, творчо пов'язувати проблеми професійного життя, критично мислити, опрацьовує різноманітну інформацію, прагне змінити на краще своє життя та життя своєї країни. У ХХІ столітті Україна вступає у етап побудови високотехнологічного інформаційного суспільства, де якість людського потенціалу, рівень освіченості й культури всього населення набудуть вирішального значення для соціально-економічного та духовного поступу держави.

Саме тому у підготовці фахівців нової доби пріоритетної уваги потребують зміст і методики навчання, що формують світогляд, цінності особистості, уміння самостійно учитися, критично мислити, користуватись новітньою технікою, демонструвати здатність до самопізнання й самореалізації особистості у різних видах творчої діяльності, умінь і навичок, необхідних для життєвого та професійного вибору. Сучасний конкурентноспроможний спеціаліст – людина з розвиненим політичним, економічним, екологічним мисленням, високим рівнем культури, здатна приймати професійні рішення, має навички організаторської та виховної роботи в соціумі, прагне постійно поповнювати знання, підвищувати власний освітньо-культурний рівень.

Перед вищою школою України, зокрема перед класичними університетами, стоїть завдання переходу до підготовки фахівців-професіоналів, які поєднували б глибокі фундаментальні теоретичні знання і ретельну практичну підготовку. Університети – провідні науково-освітні заклади у системі вищої освіти, головними функціями яких є розвиток і поширення наукових знань, проведення фундаментальних і прикладних досліджень, універсальна підготовка фахівців, що дасть їм змогу успішно брати участь у виробництві, освіті, духовному житті суспільства [2, с.3].

Концепція університетської педагогічної освіти повинна враховувати історичний досвід діяльності вітчизняної університетської системи, творчі пошуки сучасних науковців, а також позитивні досягнення професійно-педагогічної підготовки спеціалістів за кордоном. Результатом її реалізації стане спеціаліст ХХІ століття, який відрізнитиметься універсальною освіченістю, фундаментальністю підготовки, гуманітарним спрямуванням особистості, творчим стилем мислення, мобільністю переходу від одного виду педагогічної діяльності до іншого.

Проблема удосконалення університетської педагогічної освіти впродовж останніх двадцяти років була предметом досліджень багатьох учених (В.А.Слястьонін, В.С.Ільїн, Л.І.Рувинський,

С.П.Белозерцев, Л.С.Нечипоренко, Д.В. Чернилевський, Ю.Г.Фокін та інші). На особливу увагу заслуговують концептуальні розробки В.В.Сагарди, О.Н.Алексюка, Л.Г.Коваль, О.В.Глузмана, В.К.Майбороди, В.І.Лугового, створені протягом останнього десятиліття. Однак підвищення ролі університетів у соціокультурному розвитку суспільства викликає до життя відкриття нових спеціальностей, зокрема спеціальності “Соціальна педагогіка”.

У сучасній соціально-педагогічній літературі філософські, психолого-педагогічні засади формування особистості соціального педагога досліджують як вітчизняні (А.Й.Капська, Л.Г.Коваль, Л.І.Міщик, В.І.Поліщук, М.І.Приходько) так і зарубіжні (О.В.Мудрик, М.А. Галагузова, Єржабкова Б., Р.В. Овчарова, М.В.Шакурова та інші) учені. Однак принципи формування та реалізації базових засад підготовки спеціалістів – соціальних педагогів – потребують подальшої розробки та удосконалення. З огляду на це метою публікації є аналіз впровадження особистісно зорієнтованих технологій навчання у процесі підготовки особливої генерації фахівців – соціальних педагогів.

За визначенням ЮНЕСКО, технологія навчання - це системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Однак зміна акцентів сучасної освітньої системи, а саме посилення практичного спрямування змісту навчальних курсів; пошук форм, методів організації навчання, націлених на інтелектуальний розвиток особистості за рахунок зменшення частки репродуктивної діяльності, спонукають до осмислення і впровадження нової парадигми освіти – особистісно-зорієнтованих технологій навчання. Цього вимагає постіндустріальне суспільство ХХІ століття, зацікавлене у тому, щоб його громадяни були здатні самостійно, активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до умов життя, що постійно змінюються.

В умовах особистісно-зорієнтованого навчання змінюються функції, зміст та напрями діяльності учня (студента) та педагога (викладача) [4, с. 11-13]. Центр ваги слід перенести з екстенсивних, описових, інформаційно-пояснювальних форм і методів навчання на інтенсивні, індивідуальні, “занурення” студентів в обстановку творчої, пошукової, дослідницької пізнавальної діяльності.

Навчання у вищому навчальному закладі – ланка в системі неперервної ступеневої освіти. Її цілі та завдання повинні відображати не тільки актуальні, сьогоденні потреби суспільства, а

й перспективні запити і потреби як у матеріальній, так і у духовній галузі суспільного розвитку. Отже, освітня діяльність повинна мати випереджаючий характер, ґрунтуючись на прогностичності. Тільки прогностичний підхід дасть змогу передбачити зміни в соціально-економічному середовищі, різних галузях науки, техніки, виробництва. Послання результатів економічного, соціального, науково-технічного, виробничо-технологічного і власне педагогічного прогнозування необхідне для внесення своєчасних корективів у освітньо-професійні стандарти випускників навчальних закладів [7, с.26–27]. Реалізація прогностичного підходу до організації навчально-виховного процесу передбачає гнучкість і динамізм у доборі форм роботи, варіативність яких дасть змогу оперативно реагувати на умови роботи, що постійно змінюються.

Відкриття 1998 р. на педагогічному факультеті Чернівецького державного університету ім. Юрія Федьковича нової спеціальності “Соціальна педагогіка” вимагало створення освітньо-виховного середовища, що відповідало б суспільним потребам, соціальним очікуванням студентів, їх батьків, потенційних роботодавців. У розробці особистісно-зорієнтованої технології підготовки фахівців нової генерації науковці кафедри педагогіки опирались на положення, що професійна діяльність не є спонтанною чи фрагментарною; вона спрямована на досягнення певних цілей і результатів, які зумовлюються метою конкретної діяльності. Загальна мета соціально-педагогічної діяльності полягає у створенні оптимальних умов для соціалізації дітей та молоді, а подальша конкретизація цієї мети здійснюється у змісті соціально-педагогічної діяльності, яка має наступні функції: комунікативну, організаторську, прогностичну, охоронно-захисну, попереджувально-профілактичну, корекційно-реабілітаційну, соціально-терапевтичну [1, с. 12].

Ретельному аналізу були піддані моделі підготовки соціального педагога розвинутих західноєвропейських країн, перш за все Австрії, Німеччини, США, а також вітчизняний досвід, зокрема здобутки науковців факультету соціальної педагогіки та психології Закарпатського державного університету (першого в Україні закладу для підготовки соціальних педагогів). Саме у цьому класичному університеті, виходячи з розробленої фахівцями концепції професійної підготовки соціального педагога (Л.І. Міщик), був створений соціально-освітній проект інноваційного навчання студентів спеціальності “Соціальна педагогіка”, який включає у собі концептуальну модель навчальної діяльності, стратегію педагогічного процесу,

принципи побудови і функціонування рефлексивного середовища, механізми професійного самовизначення, структуру практичної підготовки студентів [3, с. 26 - 58].

Багатогранність, широта соціальної сфери, різноманітність вікового спектру осіб, з якими працює соціальний педагог, потребує обширної професійної підготовки, у зміст якої повинні входити соціально-гуманітарні, загальноосвітні, психолого-педагогічні, спеціальні соціально-педагогічні, спеціальні психологічні дисципліни, також спецкурси, спрямовані на роботу з різними категоріями населення. Оптимальний їх вибір забезпечить знання майбутнього фахівця про закономірності розвитку особистості, її пізнавальної сфери та індивідуальних особливостей, специфіку поведінки і соціалізації дітей з різними психофізичними аномаліями; комунікативні процеси, об'єднання і групи людей, теорію конфліктів; діяльність соціальних інститутів виховання, установ, що надають соціальну підтримку; методологічні, методичні та технологічні засади роботи з різними віковими категоріями; соціально-правові та соціально-економічні засади діяльності соціального педагога; освітній менеджмент та місце у ньому соціального педагога; методологію та методи науково-дослідної діяльності у соціальній сфері.

Творчо використавши педагогічний досвід колег, викладачі кафедри спрямували свої зусилля на оновлення арсеналу методик, форм та технологій викладання навчальних, особливо професійно зорієнтованих, курсів ("Вступ до спеціальності", "Історія соціальної роботи", "Основи соціального гувернерства", "Методи соціально-педагогічних досліджень", "Соціальна педагогіка", "Основи дефектології", "Методика соціально-педагогічної роботи", "Форми і методи соціального патронажу", "Технології соціально-педагогічної роботи" та інші). Під час розробки робочих програм з цих дисциплін, а також у процесі організації навчання використовувалися наступні основні принципи – принцип відповідності соціально-психологічних та індивідуально-психологічних особливостей учасників занять до специфіки навчання; принцип свідомої навчально-пізнавальної активності студентів; принципи науковості, наочності, систематичності, послідовності, проблемності, колективності навчання; принципи індивідуалізації навчання, фахової зацікавленості, зв'язку навчання з практичною діяльністю у професійному майбутті, принцип міцності результатів навчання [6, с.34-35].

На семінарських заняттях з професійно зорієнтованих дисциплін використовуються мікроповіді з реферуванням

визначених проблем, рольові ігри, самоаналіз діяльності студентів, розробка практичних пам'яток виходу з певних конфліктних ситуацій, брейн-ринги, прес-конференції, ділові ігри, брейнстормінги, виконання творчих завдань, розробка правил, картографія соціально-педагогічної ситуації, апробація тестів тощо. Студенти повинні не тільки запам'ятати і правильно відтворити практичні дії, а й на їх підставі продемонструвати творчий характер розуміння та виконання фахових операцій уздовж усього технологічного ланцюжка, передбаченого навчальною програмою.

Поточний контроль проводиться на практичних та семінарських заняттях, під час виконання контрольних та самостійних робіт, здачі колоквиумів. Підсумковий контроль має на меті виявити рівень базової підготовки студентів та передбачас складання перевідних та державних іспитів, виконання комплексних кваліфікаційних завдань та кваліфікаційних контрольних робіт, написання курсових, бакалаврських, дипломних та магістерських робіт.

Шестирічний (хоч і досить незначний для узагальнюючих висновків) досвід роботи науковців кафедри педагогіки дозволив встановити пріоритетні напрямки удосконалення особистісно-зорієнтованої моделі підготовки соціальних педагогів в умовах конкретного навчального закладу. Детальне ознайомлення з практикою роботи та перспективами розвитку факультету соціальної педагогіки та психології ЗДУ підтвердили вірність обраного шляху. Дійсно усвідомленою потребою є розробка нової системи контролю якості навчання, поглиблення стандартів підготовки студентів на заочній формі, а у майбутньому (за умов створення відповідної матеріально-технічної бази) — запровадження дистанційного навчання з використанням системи Інтернет.

Збільшення частки самостійної роботи, розширення кількості навчальних предметів за вибором студентів, впровадження активних методів навчання (зокрема, тренінгів), залучення їх до наукових програм сприятимуть лібералізації навчального процесу та форм організації навчання. Ці заходи стануть першим кроком до реалізації основних засад технології самоорганізації навчальної діяльності студентів.

Для формування внутрішньої мотивації навчання та загального іміджу професії слід працювати у напрямку гуманізації міжособистісних стосунків між студентами та викладачами, виховувати самоповагу та емоційну врівноваженість. Знайомство автора (Л.К.) з досвідом навчання соціальних педагогів у Запорізькому державному університеті дозволяє зробити висновок,

що особистісно зорієнтована модель підготовки майбутнього фахівця передбачає створення лабораторій соціально-психологічних досліджень та стратегічного прогнозування, психотренінгу та психокорекції, поповнення бібліотечного фонду вітчизняними та закордонними фаховими монографічними та періодичними виданнями, створення ресурсного центру, що надавав би інформаційну, науково-методичну, консультативну допомогу соціальним педагогам та соціальним працівникам краю, комп'ютерного забезпечення, тренінгового залу. До найновіших методів та форм організації навчального процесу, які активно використовуються у вітчизняних та зарубіжних вузах (у тому числі – класичних університетах), відносимо психотренінги, дистанційне навчання, соціальне партнерство, волонтерську практику, систему тьюторства, запровадження кредитно-модульної системи навчання тощо [8, с.154].

Організація практичної підготовки (ознайомлююча, волонтерська, діагностична, організаційно-дозвільнева практики) потребує реальної співпраці з соціальними службами, підприємствами, організаціями, установами міста (краю), громадськими організаціями і міжнародними фондами. Аналіз якісної сторони практики студентів, зокрема у Великій Британії, доводить, що її успіх залежить від реалізації ряду принципово важливих підходів, а саме - створення належних умов проходження практики, які забезпечують максимальну ефективність її проведення; організація взаємодії університету з агентствами соціальної роботи, громадськими та благодійницькими об'єднаннями; підготовка педагогів-наставників і постійна робота з ними; організація процесу навчання на практиці; оцінка професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників [5, с.117].

У процесі планування та організації соціально-педагогічної практики викладачі кафедри дотримуються наступних принципів – практика повинна бути неперервною протягом усього періоду навчання студентів; її форми та зміст постійно ускладнюються; завдання практики, особливо для студентів старших курсів, повинні поєднувати навчальні та дослідницькі завдання тощо. Захист практики відбувається у вигляді конференції, на якій студенти представляють результати своєї роботи, їх оцінюються керівники-наставники та представники тих соціальних служб чи громадських, благодійницьких організацій, у яких вони працювали. Така форма дає змогу студентам максимально проявити себе, познайомитися з досвідом та здобутками своїх товаришів.

Очевидно, на часі є й турбота про профорієнтаційну роботу, одним з видів якої могло б стати створення експериментальних майданчиків у школах міста та області. Залучення до такого виду діяльності студентів-старшокурсників стимулюватиме їх професійну мобільність, актуалізує навички комунікативної культури. Майбутніх соціальних педагогів активно залучають до досліджень, що їх здійснює кафедра загальної та соціальної педагогіки, вони беруть участь у роботі проблемних груп, виступають на щорічних університетських наукових конференціях, готуються до участі у всеукраїнській олімпіаді з соціальної педагогіки. Такий підхід сприятиме викоріненню у студентів споживацького ставлення до навчання у вузі, наповнить весь період навчання активними діями, які формуватимуть у нього культуру майбутнього професіонала та самозберігаючі стратегії поведінки.

Перспективний план розвитку спеціальності спрямований на удосконалення певної ділянки виховної роботи в університеті в цілому, зокрема соціальні педагоги могли б виступити ініціаторами створення соціально-психологічної служби вузу, що могла б вчасно виявляти ознаки соціально-психологічної дезадаптації студентів та викладачів, ефективно працювати з групами ризику, злижувати рівень тривожності, депресії, підвищувати компетентність у спілкуванні, успішність діяльності тощо.

Формування особистісно зорієнтованої моделі підготовки соціального педагога в Україні сьогодні, її мета, зміст та форми, готовність вирішувати професійні завдання залежатимуть, в першу чергу, від соціально-економічних умов суспільства, соціальної політики та спрямованості державних чинників на вирішення проблем покращання добробуту населення. Завдання ж соціальних педагогів – допомогти молоді не лише самореалізуватися, самоудосконалюватися, а й усвідомити свою роль у створенні і наповненні змістом того соціуму, в якому їм жити сьогодні і завтра.

Список літератури

1. Безпалько О.В. До питання про структуру та функції соціально-педагогічної діяльності // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №5. – С.12 – 14.
2. Глузман О.В. Сучасний стан і тенденції розвитку університетської педагогічної освіти в Україні / Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів, 2001. – Вип. 15. – Ч.1. – С.3 – 13.
3. Мищик Л.И. Профессональная подготовка социального педагога (педагогический, психологический и управленческий аспекты). – Запорожье, 1996. – 104 с.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2000. – 272 с.

5. Поліщук В.І. Місце неперервної практики у цілісній системі підготовки соціальних педагогів / Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів, 2001. – Вип. 15. – Ч.1. – С.116. – 124

6. Попков В.А., Коржуев А.В. Дидактика высшей школы. – М.: Академия, 2001. – 136 с.

7. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе. – М.: Академия, 2002. – 224 с.

8. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. – М.: Юнити, 2002. – 437 с.

SUMMARY

Liliya Kobylanska

PERSONALITY ORIENTED TECHNOLOGIES OF PREPARATION OF SOCIAL TEACHERS IN THE CONDITIONS OF CLASSIC UNIVERSITY

Experience of preparation of social teachers in the Chernivtsi national university of name of Yuriy Fedčovych is analysed in article (Ukraine). The author describes the features of curricula, organizations of traditional and untraditional forms of teaching students, conducting different types of practices; considers the prospects of development of speciality in the future.

УДК 37.011.33.001.73:17.022.1

Наталія Ткачова
(Харків)

ПРО РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ НА ЦІННІСНИХ ЗАСАДАХ

За останні роки у зарубіжній і вітчизняній педагогічній літературі з'явилося багато наукових праць, в яких розкриваються різні аспекти проблеми організації та здійснення освіти. Однією з головних ідей, яку висловлюють провідні вчені, є необхідність змін у самому розумінні поняття освіти. Вона повинна сприйматися не стільки як зовнішня по відношенню до молодої людини діяльність, скільки як процес та об'єкт діяльності самої особистості. Іншими словами, освіта повинна стати результатом „особистої турботи, особистої відповідальності та особистих заслуг” учня чи студента [8, 20]. Для можливості організації освіти такого типу необхідно істотно переглянути її зміст і шляхи його трансляції. На наш погляд, найбільш результативним може стати реформування змісту освіти на ціннісних засадах.

Різні аспекти проблеми реалізації ціннісного підходу до реформування змісту освіти розкривають у своїх працях багато

відомих сучасних науковців: Г. Балл, І. Бех, І. Зязюл, О. Сухомлинська, К. Корсак, А. Хуторський та ін. Зауважимо, що ідею ціннісного пріоритету під час відбору змісту освіти висловлював видатний педагог В. О. Сухомлинський. Він підкреслював, що навчання не можна зводити тільки до процесу накопичення знань для майбутнього. Під час здійснення навчально-виховного процесу необхідно транслятувати молоді провідні суспільні цінності, допомагати особі опанувати їх, відпрацьовувати особисте ставлення кожного вихованця до того, що він дізнається та пізнає [7, 232].

Відомий сучасний учений В. Плахов звертає увагу на той факт, що значну частину суспільних норм, значущих цінностей людина засвоює не через безпосередню взаємодію з конкретним об'єктом, а „у процесі актуалізації вже накопиченої нормоінформації”, шляхом переймання цінностей від інших людей, зокрема, педагогів. Учений схематично описує цей механізм актуалізації таким чином. У процесі соціалізації (освіти чи ін.) суб'єкта „у нього відпрацьовуються умовнорефлекторні зв'язки між тими чи іншими предметами, відношеннями, знаками та нейродинамічними структурами”, в яких кодується, зокрема, й нормативна та оцінно-ціннісна інформація [5, 140-141].

Не заперечуючи той факт, що освіта виступає важливим шляхом у передачі молоді первісної ціннісної інформації, на наш погляд, доцільно звернути увагу на такий істотний момент. Чи буде ця інформація опанована індивідумом на індивідуальному рівні, чи стане вона його усталеним надбанням, у значній мірі залежить не тільки від зусиль педагога, але й від активності, наполегливості самого вихованця. Іншими словами, досконала механічна трансляція суспільних цінностей через інформаційний потік без урахування емоційно-чуттєвої сфери молоді людини, без закріплення здобутих нею ціннісних орієнтирів у практичній поведінці та діяльності не може привести до позитивного результату. Аналогічну думку висловлював і С. Пеньков: щоб створені суспільством ціннісно-нормативні системи могли функціонувати та впливати на спосіб життя, вони повинні бути доведені до кожної людини, засвоєні нею на індивідуальному рівні [5].

Сучасні науковці пропонують різні шляхи, які дозволяють у молодих людей підвищити рівень усвідомлення запропонованого матеріалу, наповнити його особистісним смислом. Наприклад, А. Хуторський пропонує розкривати загальнопредметний зміст освіти через фокусування інформації у вигляді „вузлових точок” – фундаментальних освітніх об'єктів. Автор звертає увагу, на те, що реальний освітній об'єкт як компонент змісту освіти містить:

- 1) джерело та причину появи;
- 2) смислове та функціональне призначення;
- 3) внутрішній устрій та систему зовнішніх зв'язків

На думку автора, спонукаючи учнів чи студентів до виділення характерних рис кожного такого об'єкта, пошуку причин і закономірностей його існування, педагог стимулює у них розбудову особистісної системи ідеальних знанневих конструктів. Іншими словами, замість догматичної передачі молодій особі знань у готовому вигляді її залучають до конструювання власної суб'єктивної системи бачення світу [9, 56-57].

Відомий український науковець І. Бех вважає, що результативному реформуванню навчально-виховного процесу буде сприяти реалізація певних інваріантів, а саме:

- 1) формування в суб'єкта здатності й бажання усвідомлювати себе як особистість;
- 2) культивування у вихованця цінності іншої людини;
- 3) формування у молодій людини образу „хорошого іншого”;
- 4) використання у навчально-виховному процесі „ефекту генерації”, тобто фіксування внутрішнього процесу породження, генерування особою знань-суджень морально-духовного, оцінного змісту;

5) використання „ефекту присутності”, який відображає вплив педагога своєю сутністю, власним внутрішнім духовним світом;

6) культивування зворушливого виховного впливу, який відображає міру чуттєвих ставлень людини до соціального й природного довкілля, до самої себе та міру життя у цілому [1, 5].

Інший відомий учений -- К. Корсак пише, що результатом засвоєння змісту сучасної освіти повинно стати формування скромної, толерантної людини, яка відрізняється сформованістю системи провідних наукових знань і розумними матеріальними попитами. Розвиваючи свої пропозиції щодо реформування змісту освіти, автор пропонує звернутися до вивчення прогресивного зарубіжного досвіду з цього питання. Так, на його думку, виявляє інтерес освітня політика у Данії щодо втілення нового морального кодексу доцільної індивідуальної поведінки та системи цінностей ХХ століття. Засвоєння цього кодексу орієнтує молоду людину не на накопичення матеріального багатства чи досягнення кар'єрного успіху, а на засвоєння знань та умінь у всіх сферах життєдіяльності. Іншими словами, провідною цінністю освіти стає професійна та загальноцивілізаційна компетентність особистості. К. Корсак вважає, що поширення дії цього кодексу на всю планету є важливим завданням для систем виховання та освіти ХХІ століття [2].

Наукова позиція К. Корсака співзвучна з ідеями, сформульованими Радою Європи ще у 1996 році щодо озброєння кожної молоді особистості певними компетенціями, а саме:

1) політичними та соціальними компетенціями, що дозволяють їй толерантно ставитися до інших поглядів, мирним шляхом розв'язувати будь-які конфліктні ситуації;

2) міжкультурними компетенціями, які дозволяють особі жити в умовах багатокультурного суспільства й поважно ставитися до інших народів та їх традицій;

3) комунікативними компетенціями, що дозволяють людині результативно спілкуватися з іншими людьми;

4) інформаційними компетенціями, які відображають міру оволодіння інформаційними технологіями;

5) компетенціями самоосвіти, через які реалізуються прагнення молоді особи активно самовдосконалюватися протягом усього життя [10, 15-16].

Відзначаючи важливість реформування змісту освіти на ціннісних засадах у навчальних закладах будь-якого ступеня, доцільно звернути увагу на особливу актуальність цього завдання для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку педагогічних кадрів. Зрозуміло, що не можна говорити про якісне оновлення середньої освіти, якщо педагоги не будуть здатними ефективно вирішувати поставлені перед школою завдання. На думку Н. Крилової та

Є. Александрової, щоб зробити освіту цікавою, творчою справою, перетворити школу у бажане для дитини середовище її саморозвитку та самореалізації, у першу чергу потрібно залучити педагогів до ліберальних принципів і цінностей „розуміючої педагогіки”. Якщо дорослі виховувалися в умовах авторитарної культури, звикли до прийняття рішень на підґрунті соціальної ієрархії, підкреслюють автори, їм буде дуже важко змінити своє ставлення до освітнього процесу, розуміння своїх педагогічних функцій [3, 76].

Треба зауважити, що за останні роки у плані прогресивного реформування системи підготовки майбутніх вчителів вищими навчальними закладами України накопичено багато цінних досягнень. Однак існуючих заходів ще недостатньо, щоб у докорінному плані змінити ситуацію з підготовкою педагогічних кадрів. На наш погляд, сьогодні визріла актуальна потреба у розробці та реалізації науковообґрунтованої системи глобального реформування змісту вищої освіти на засадах гуманістичних цінностей. Зокрема, це передбачає зміну акценту у навчально-виховній діяльності вищих навчальних закладів із озброєння

майбутніх фахівців системою знань, вмінь та навичок на творче засвоєння студентами змісту освіти як відображення цілісної картини навколишнього світу. опанування ними прогресивних цінностей як основи усталеної життєвої позиції, формування прагнення до постійного особистісного самовдосконалення.

Важливо підкреслити, що науковці констатують становлення нового типу соціально-культурного замовлення на освіту й професійну підготовку майбутніх фахівців. Стрижнем професійної підготовки сьогодні виступає індивідуальна модель компетенцій, яка передбачає готовність людини брати на себе відповідальність за важливі рішення, здатність до самостійної діяльності інноваційного характеру, саморозвитку та безперервної самоосвіти [3, 80], здатність адекватно сприймати навколишній світ і діяти в ньому у відповідності до прогресивних цінностей. Погоджуючись з таким поглядом, відомий учений В. Серіков висловив свої пропозиції вдосконалення підготовки вчителів. Він звернув особливу увагу на те, що педагог-повинен уміти у процесі освіти, не змінюючи структуру базового навчального плану та освітніх стандартів, установити пріоритет особистісно орієнтованих компонентів змісту освіти, власних життєвих смислів дитини, набуття нею особистісного життєвого досвіду. На думку автора, про набування такого досвіду свідчать виявлення таких особистісних (рефлексивних) дій учня:

1) домагання певного результату, навчального досягнення. ступінь складності завдань, які він обирає;

2) оцінка подій. явищ, що вивчаються, цілеспрямований пошук таких аспектів матеріалу, які б дозволили учню виразити своє ставлення до них, власну позицію по відношенню до світу взагалі;

3) самостійне прийняття рішень, створення життєвих програм. моделювання, „програвання” власного життєвого шляху;

4) виявлення власних проблем, пов'язаних з дефіцитом певного досвіду, знань, навичок, особистісних якостей;

5) регуляція власних переживань, внутрішніх колізій, наявність адекватних висновків з життєвих невдач;

6) пошук життєвих смислів, самовизначення у ставленні до різних життєвих цінностей [6, 219-220].

На наш погляд, розкриття змісту освіти на ціннісних засадах у педагогічних навчальних закладах повинно забезпечити формування у майбутніх учителів цілісної системи ціннісних уявлень про навколишній світ, створення у них діючого нормативно-ціннісного механізму самовизначення у різних сферах життєдіяльності, усвідомлення власної професійної ролі та

призначення щодо залучення підростаючого покоління до провідних гуманістичних цінностей. Вважаємо, що процесу переорієнтації змісту освіти у вищих навчальних закладах на ціннісні засади буде сприяти дотримання таких умов:

1) у процесі вивчення різноманітних явищ, подій навколишнього світу особливу увагу звертати на розкриття тісного діалектичного зв'язку між ними, можливість різного ціннісного підходу до оцінки їх соціальної значущості, наявність істотних зовнішніх і внутрішніх протиріч;

2) розкриваючи на навчальних заняттях сутність різних наукових підходів, позицій, поглядів провідних науковців, забезпечувати їхню рівноправність на підґрунті пріоритету гуманістичних цінностей;

3) спонукати молодих людей до самостійного осмислення різних трактувань, теорій тощо, щоб вони зіставляли їх із власним розумінням сутності конкретних подій чи явищ, усвідомлено поділяли певні наукові концепції (без цього неможливо сформулювати в особистості власну систему життєвих пріоритетів і переконань, забезпечити толерантне ставлення до інших точок зору);

4) контролювати, щоб засвоєння змісту освіти на практиці забезпечувало формування у студентів цілісної картини світу та ціннісне ставлення до нього, запобігати зведенню змісту освіти до сукупності окремих освітніх фрагментів, що транслюються молоді засобами різних навчальних дисциплін;

5) під час розкриття змісту освіти забезпечувати діалог загальнолюдських і національних цінностей як провідних критеріїв прогресивного розвитку кожної окремої особистості та людства взагалі.

Наведемо конкретний приклад, як ми реалізуємо ціннісний підхід у своїй практичній роботі викладача. Вивчаючи тему розвитку особистості, ми пропонуємо студентам назвати ім'я людини, про життя якої пізніше коротко розповідаємо. Ми звертаємо увагу на значну роль цієї особи в історії людства, на її різнобічні таланти (знання класичної музики, наявність художніх нахилів та ін.), вміння знаходити контакт з будь-якою аудиторією та впливати на неї, залучати опонентів до свого погляду тощо. Достатньо швидко студенти розуміють, що мова йде про Гітлера. Однак на питання, як вони оцінюють роль цієї людини в історії людства, деякі студенти вагаються відповісти. Вони звикли сприймати про Гітлера тільки негативну інформацію, тому після опису його позитивних рис не знають, як поводитися, страхаються висловити неправильну думку. Тільки після навідних питань ці молоді люди

здатні зробити висновок, що провідними критеріями для оцінки життєдіяльності будь-якої людини і, зокрема, політичного діяча доцільно вважати загальнолюдські цінності: Життя, Свобода. Справедливість та ін., що ніякими економічними та політичними причинами не можна виправдати дії, що призводять до загибелі людей. Після адекватної оцінки Гітлера як особистості ми підводимо студентів до оцінки сучасних історичних подій. Звичайно вони вже самостійно роблять висновок про те, що Чечня, Ірак та інші „гарячі точки” на земній кулі тільки підтверджують думку про необхідність дотримуватися у житті загальнолюдських ідеалів, про те, що не можна силою вирішувати непорозуміння між народами. Спроби недемократичними шляхами досягти навіть найгуманніших цілей можуть призвести тільки до загострення ситуації.

Список літератури

1. Бех І. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології // Педагогіка. – 1993. --№ 3.
2. Корсак К. Цель образования XXI века – человек с новым мышлением // Народное образование. – 2002. --№ 9. – С. 49-53
3. Крылова Н., Александрова Е. Как обеспечить индивидуальное образование // Народное образование. – 2002. -- №9.
4. Пеньков Е. М. Социальные нормы: управление, воспитание, поведение. – М., 1990.
5. Плахов В. Д. Социальные нормы. Философские основания общей теории. – М., 1985.
6. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М., 1999.
7. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека / Педагогическое наследие. – М., 1990.
8. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М. М. Поташника. – М., 2000.
9. Хуторской А. Ключевые компетенции // Народное образование. -- 2003. -- № 5.
10. Шишов С., Кальней В. Мониторинг качества образования в школе. – М., 1999.

SUMMARY

Natalya Tkachova

ABOUT EDUCATION CONTENTS REFORMING ON THE BASIS OF VALUES

The article is concerned with scientific approaches of modern scientists to education contents reforming. The background of values in the system of education is analyzed. Possibilities of education contents renewing in management roles are revealed.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ВСЕСВІТНЬОЇ КОМП'ЮТЕРНОЇ МЕРЕЖІ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ

Розвиток сучасних інформаційно-комунікаційних технологій відбувається надзвичайно швидкими темпами, в розвинутих країнах вони вже охоплюють практично всі сфери діяльності людини та впливають на політичне, соціально-економічне та культурне життя західного суспільства. Хоча в силу об'єктивних причин Україна відстає у цьому процесі, інформатизація суспільства з кожним роком прискорює свої темпи. Своєрідним індикатором інформатизації країни є кількість веб-сайтів найрізноманітнішого спрямування, які використовують домен даної держави або репрезентують підприємства та організації, розташовані в ній. І якщо сім років тому Україна була представлена в одній з найпопулярніших пошукових систем в Інтернеті тільки декількома десятками саєтів, тепер їх десятки тисяч.

Швидка інформатизація суспільства ставить нові вимоги перед освітянами, які повинні підготувати учнів та студентів до життя в нових умовах, і це стосується не тільки вчителів інформатики, але й переважної більшості шкільних предметів. Як зазначають британські дослідники, „Вміння читати та писати завжди були важливими. Знання про комп'ютери та Інтернет тепер стали ще однією передумовою повноцінного життя людини в суспільстві” [2, 5]. З повною мірою це можна сказати і про наше суспільство, хоча в Україні сьогодні тільки невеликий відсоток дітей має доступ до комп'ютерів, не говорячи вже про Інтернет. Для порівняння, у Великобританії, згідно із нещодавнім дослідженням, 15% дітей у віці п'яти років регулярно користуються Інтернетом, а серед п'ятнадцятирічних цей показник досягає 58% [3, 393]. Особливого значення набуває знання іноземних мов, оскільки в Інтернеті частка матеріалів українською мовою надзвичайно мала. Проте знання тільки мови в традиційному розумінні не забезпечить успішної комунікації через Інтернет чи швидкого пошуку потрібної інформації – існує чимало особливостей користування цим потужним ресурсом, які потрібно знати до початку роботи з

Інтернетом. Беручи до уваги ці два чинники – необхідність знання іноземних мов та обізнаності з основними прийомами роботи у всесвітній комп'ютерній мережі – ми вважаємо, що майбутніх вчителів іноземної мови необхідно систематично і цілеспрямовано готувати до використання Інтернету в їхній майбутній викладацькій роботі. Це повинно стати одним із завдань вищої школи в нашій державі.

З точки зору навчальних потреб майбутнього вчителя іноземної мови, всі сайти в Інтернеті можна розділити на дві категорії: специфічні та неспецифічні. До специфічних ми відносимо спеціалізовані веб-сайти, створені для вчителів даної мови як іноземної, а також для тих, хто бажає вивчати цю мову. Таких сайтів порівняно небагато, вони створюються як навчальними закладами, так і окремими вчителями. Окремі з них, як правило, створені комерційними організаціями, платні, проте переважна більшість відкрита для загального доступу. Неспецифічні веб-сайти – будь-які сторінки, що містять інформацію мовою, що вивчається. Серед них особливої уваги заслуговують сайти новин: інформація на них оновлюється щодня, охоплює широку тематику, написана сучасною літературною мовою.

Специфічні сайти пропонують широкий спектр інформації: методичні поради, проблемні статті, окремі підходи до викладання того чи іншого виду мовленнєвої діяльності, вправи, тести, форуми. На деяких сайтах, наприклад, "Dave's ESL Café", граматичні тести можна виконувати в режимі он-лайн, на інших, таких, як www.teachingenglish.org.uk, тести виконані у форматі .pdf – їх легко завантажувати з Інтернету та роздруковувати для використання у класі. На багатьох сайтах є можливість висловити свою оцінку, задати питання або поділитися порадою з колегами. Існують сайти, які присвячені окремим проблемам вивчення певної мови – наприклад, збірники ідіоматичних виразів, сайти сучасного молодіжного сленгу, дитячої літератури, поезії тощо [1, 164].

Основною передумовою успішного використання ресурсів Інтернету майбутніми вчителями іноземної мови є оволодіння ними базових навичок роботи з комп'ютером. Курс інформатики передбачений програмою практично всіх вищих навчальних закладів, проте кількість годин, яка виділяється на цей надзвичайно важливий предмет, не можна вважати достатньою. Студенти, які не мали попереднього досвіду роботи з комп'ютерною технікою, не мають змоги отримати навіть мінімум необхідних навичок. Водночас комп'ютерні класи у більшості університетів та інститутів відкриті для доступу і в позанавчальний час, тому необхідно

заохочувати студентів максимально користуватися цією можливістю. Крім того, постійно зростає кількість студентів, які мають комп'ютери вдома. Слід також пам'ятати, що підготовку майбутніх вчителів іноземної мови до використання ресурсів всесвітньої комп'ютерної мережі в їхній викладацькій роботі слід проводити систематично протягом всього періоду їх навчання у вищому навчальному закладі. Виконувати цю функцію можуть викладачі практичного курсу іноземної мови, оскільки вони мають найбільшу кількість годин та працюють у підгрупах, де якісніше можна проводити контроль за роботою студентів.

На молодших курсах ми пропонуємо зосередити увагу на оволодінні студентами навичками роботи з текстовими редакторами та операційною системою загалом. Це дозволить їм навчитися швидко набирати текст, постійно користуватися основними, найбільш поширеними командами, вивчити функції операційної системи та закріпити знання про роботу з файлами (створення, копіювання, перейменування тощо). Іншими словами, на початковому етапі студенти навчатися виконувати ті операції, без яких неможлива робота в Інтернеті. Це забезпечить принцип послідовності у навчанні.

Яким же чином заохочувати студентів користуватися комп'ютером у підготовці до практичних занять? Оскільки більшість діючих сьогодні програм з вивчення іноземної мови складені без врахування можливостей інформаційних технологій, користуватися комп'ютером з навчальною метою студенти можуть переважно для підготовки індивідуальних завдань. Тому ми пропонуємо на початку нового семестру кожному студентові давати окреме завдання, або „проект“, над яким він працюватиме протягом декількох місяців. Головним є виконання студентом наступних вимог: текст проекту повинен бути набраний на комп'ютері; в текст необхідно помістити графічні об'єкти (малюнки, фотографії, графіки, схеми); здавати готовий проект потрібно як в роздрукованому, так і в електронному вигляді. Для того, щоб студенти користувалися якомога більшою кількістю програм із стандартного пакету „Майкрософт Офіс“, не зайвим буде запропонувати їм зробити коротку – на три-чотири сторінки – презентацію свого проекту у форматі PowerPoint. Щодо обсягу проекту, він не повинен перевищувати 10-12 сторінок, оскільки не завжди є можливість необмеженого користування комп'ютерною технікою навіть у навчальних закладах з достатньою кількістю комп'ютерних класів. Крім того, викладачі не зможуть належним чином перевірити виконану роботу, якщо її обсяг буде більшим, ніж

запропонований. Тематика проектів може бути найрізноманітнішою – останні події у світі, молодіжний рух, новинки автомобільного ринку, останні тенденції моди – тобто ті теми, які перш за все будуть цікаві молодим людям, а також вимагатимуть збору, підготовки та обробки інформації різного характеру. Зауважимо, що вже на даному етапі студенти можуть користуватися ресурсами всесвітньої комп'ютерної мережі, проте не варто ставити це обов'язковою умовою проекту. Після закінчення роботи проекти, з дозволу студентів, можна використовувати як додатковий матеріал на практичних заняттях. Робота з окремими проектами відповідає принципу індивідуалізованості навчання.

Переваги використання ресурсів Інтернету в процесі навчання іноземної мови студенти-майбутні вчителі повинні наочно бачити на практичних заняттях в університеті, адже відомо, що на початку педагогічної діяльності молоді вчителі наслідують своїх викладачів, використовують ті прийоми та методи роботи з учнями, які найбільше запам'яталися та видалися студентам найцікавішими та найуспішнішими. Викладач практичного курсу іноземної мови може власним прикладом показати студентам, що Інтернет – це не тільки безліч найрізноманітнішої інформації, але й зручний в користуванні освітній ресурс. Тому доцільно вже на другому-третьому курсі активно залучати матеріали зі всесвітньої комп'ютерної мережі до використання на практичних заняттях. Форми використання цієї інформації можуть бути найрізноманітнішими та не вимагають значної матеріально-технічної бази. Як показує досвід, достатньо декількох годин доступу до Інтернету на тиждень та можливості роздрукувати в одному примірнику зібрану інформацію. Сьогодні це може забезпечити будь-який вищий навчальний заклад України.

Важливо сформувати в студентів уявлення про те, що Інтернет – це в першу чергу найпотужніший засіб масової інформації. Постійне зацікавлення студентів інформаційними ресурсами Інтернету можна підтримувати, пропонуючи їм до обговорення останні події, завантажені з веб-сайтів відомих інформаційних агентств. Один із можливих способів організації роботи – розділити студентів на декілька груп, роздати їм роздруковані повідомлення інформантів та запропонувати їм через певний час виступити з коротким повідомленням про ту чи іншу подію. Переваги перед традиційними, друкованими засобами масової інформації очевидні: по-перше, не завжди є можливість отримувати свіжі газети та журнали з-за кордону, а газети, що видаються іноземними мовами в Україні, нерідко написані або перекладені не носіями мови: по-

друге, завдяки можливостям Інтернету відкривається доступ не тільки до загальнонаціональних видань, але й до невеликих місцевих електронних газет або повідомлень місцевих інформаційних служб; по-третє, інформація про одну й ту саму подію можна отримати з різних джерел і таким чином побачити її під різними кутами зору.

На старших курсах Інтернет як джерело інформаційних повідомлень можна використовувати й для більш тонкого стилістичного аналізу мови, наприклад, як одна й та сама подія висвітлюється в англійському та американському, або австрійському та німецькому джерелі, які особливості вибору лексичних одиниць, стилістичних зворотів, синтаксичних конструкцій. Великі інформагентства, такі як BBC чи Deutsche Welle представлені в Інтернеті гігантськими порталами, які пропонують не тільки новини, але й безліч корисної інформації. Цінним для студентів-філологів можуть бути розділи порталів, перекладені на інші мови світу, в тому числі на російську, а в деяких випадках і на українську. Таким чином, студенти матимуть можливість порівняти особливості перекладу, проаналізувати його на всіх рівнях, запропонувати шляхи його покращення. Підкреслимо, що для цього немає потреби використовувати цілий Інтернет-клас, достатньо декілька роздрукованих сторінок ретельно відібраної викладачем інформації.

Інша можливість використання Інтернету – безпосереднє спілкування з носіями мови. Не всі вищі навчальні заклади можуть забезпечити належні умови для проведення Інтернет-конференцій в режимі он-лайн з використанням веб-камер, проте на сьогодні всі вони готові надавати студентам індивідуальний доступ до Інтернету. Незважаючи на те, що певні заклади обмежують час роботи студентів з огляду на об'єктивні матеріальні причини, його буде достатньо для того, щоб відкрити та регулярно перевіряти поштову скриньку. Листування з ровесниками з-за кордону за допомогою електронної пошти – це унікальна можливість вдосконалення навичок письма, ознайомлення з найсучаснішим молодіжним сленгом, найбільш популярними фразеологізмами, не говорячи вже про значну кількісну лінгвокраїнознавчої інформації, яку отримати іншими способами з такою ж достовірністю просто неможливо.

Унікальною для студентів є також можливість спілкуватися в режимі он-лайн в так званих чатах, тобто коли обмін надрукованими репліками відбувається майже миттєво. Це добре тренує спонтанність мовлення, наближає письмове мовлення до

усного. Роль викладача в процесі безпосереднього спілкування студентів з носіями мови – навчити їх основам етики спілкування через засоби Інтернет-зв'язку, підказати найкращі поштові системи, базові вирази, які прийнято вживати в електронних листах.

Коли навички роботи з електронною поштою будуть сформовані у всіх студентів на достатньо високому рівні, можна організувати групове листування зі студентами іншого навчального закладу з-за кордону. Це дозволить певним чином контролювати потік обміну інформацією, скеровувати його в потрібне русло, забезпечувати замученість всіх студентів до роботи з електронною поштою.

Отже сучасна школа неможлива без замученості до всесвітньої комп'ютерної мережі, яка виступає і як джерело інформації, і як засіб спілкування. Особливої ваги набуває підготовка вчителів іноземної мови засобами Інтернету, що не тільки підвищує загальний рівень їх професійних вмінь, але й заохочує до використання Інтернет-ресурсів у їх майбутній професійній діяльності.

Список літератури

1. Кошманова Т.С. Світова комп'ютерна мережа у професійній підготовці вчителів. – Львів, 2003. – 200 с.
2. Cunningham, Una and Andersson, Staffan. Teachers, Pupils and the Internet. Stanley Thornes (publishers) Ltd. -- 1999. – 266 p.
3. Sarah McNicol, Clare Nankivell and Tilusha Ghelani. ICT and resource-based learning: implications for the future // British Journal of Educational Technology. – 2003. – pp. 393-403

SUMMARY

Sergiy Tyupa

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRECONDITIONS OF TRAINING FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS WITH THE RESOURCES OF WORLD WIDE WEB IN MODERN UKRAINE

The article highlights the main preconditions of successful use of Internet resources in training future foreign language teachers. Some educational techniques are suggested taking into account limited access to Internet. The focus is on encouraging students to use Internet in their future professional activity.

**НАСТУПНІСТЬ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ
ДИСЦИПЛІН У КОМПЛЕКСІ “ЛІЦЕЙ-ВИЩИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД”**

Постановка проблеми. У нових соціально-економічних умовах розвитку України і у зв'язку з реформуванням системи освіти посилюються вимоги до забезпечення наступності в діяльності загальної середньої і вищої освіти.

Одним із актуальних напрямів розв'язання проблеми є вирішення питань, пов'язаних з наступністю змісту навчання в ліцеех і вищих педагогічних навчальних закладах, у тому числі на матеріалі викладання таких дисциплін, як математика.

Аналіз попередніх досліджень. У загальнопедагогічному аспекті проблема наступності досліджувалась й раніше. Значний внесок у дослідження наступності в навчанні зробили відомі психологи і педагоги, зокрема Б.Г. Ананьєв, С.Я. Батишев, А.Д. Бондар, А.К. Бушля, Ш.І. Ганелін, С.М. Годнік, А.А. Киверялг, Ю.А. Кустов, А.М. Кухта, О.Г. Мороз, В.Ф. Шморгунов та ін. У своїх дослідженнях вчені роблять спробу дати наукове обґрунтування визначення наступності у педагогічному процесі, розглядають наступність в організації навчальної роботи школи, в самостійній навчальній роботі учнів середньої загальноосвітньої школи і студентів вузу, в професійно-технічній і вищій школі, в загальноосвітній і професійній школі та ін.

Наші дослідження та практична робота у цьому напрямі свідчать про те, що проблема реалізації наступності змісту навчання в ліцеех і вищих педагогічних навчальних закладах в теорії і практиці ще не розв'язана. Недостатньо досліджені дидактичні умови наступності, що призводить до серйозних недоліків у навчально-виховній роботі. Тому необхідно провести більш глибокий науковий аналіз можливостей реалізації наступності у педагогічній системі “ліцей-ВНЗ”, що дасть можливість будувати навчально-виховний процес з отриманням позитивних результатів.

Метою нашого дослідження є встановлення і реалізація наступності у викладанні шкільної математики у ліцеех і математичних дисциплін у вищих педагогічних навчальних

зкладах, як одного з чинників поліпшення якості підготовки вчителя математики.

Методична підготовка майбутнього вчителя математики повинна враховувати всі зміни, що відбуваються в освітній галузі. На засадах професіограми вчителя середньої загальноосвітньої школи будується вища педагогічна освіта. У ній відображені морально-психологічні риси, які є необхідними для майбутнього вчителя, вимоги до його психолого-педагогічної, предметної та методичної підготовки. У процесі навчання студент вищого педагогічного навчального закладу повинен набути багато професійних умінь, серед яких не останнє місце займає оволодіння методикою тих предметів, які він буде викладати, зокрема математики.

У професійній діяльності майбутнього вчителя математики має виключно важливе значення його математична підготовка, оскільки вмiле навчання математики виступає могутнім фактором розвитку пізнавальних сил і елементів творчості учнів. На уроках математики вчитель досить часто ставить перед учнями завдання, виконання яких вимагає побудови, довсень, міркувань, активності, ініціативи, власного пошуку, що врешті-решт сприяє творчому розвитку учнів.

На нашу думку, встановлення та реалізація наступності викладання математичних дисциплін в ліцеях і педуніверситетах забезпечить не тільки істотне підвищення теоретичної та фахової підготовки майбутніх вчителів, а й створить сприятливі умови для досягнення студентами високого рівня знань, умінь та навичок. Оскільки наступність у навчанні забезпечує можливість здійснення взаємозв'язку між уявленнями, поняттями, вміннями, навичками; сприяє усвідомленню провідних ідей предмета; дозволяє встановити міжпредметні зв'язки, що є необхідною умовою формування світогляду учнів, а також більш глибокого осмислення і поліпшення запам'ятовування того, що вивчається [1, 54].

З метою забезпечення реалізації принципу наступності доцільним є:

а) посилення мотиваційного аспекту вивчення предмета математика та кожного його розділу, теми;

б) зосередження на початку навчання уваги учнів на необхідності створення актуального фонду знань з математики.

До актуального фонду знань учнів з математики відносяться ті знання, уміння й навички, які учень вмiє застосовувати без

використання джерела інформації (підручника, довідника, посібника тощо), вільно володіти ними [3, 48].

Безумовно, математика має великі можливості для формування у студентів педуніверситетів стимулів до педагогічної творчості. Так, математична діяльність розвиває самостійність, критичність мислення, глибину і гнучкість розуму, логічну грамотність, вміння володіти логічними прийомами тощо, які на думку таких психологів і педагогів, як А.М. Алексюк, Ю.К. Бабанський, П.Я. Гальперін, А.С. Границька, В.В. Давидов, Н.Г. Талізїна, Л.М. Фрїдман, є основою інтелектуального розвитку людини, стимулами активізації розумової діяльності тих, хто навчається [4, 299].

Математика завжди вважалась могутнім засобом творчого мислення, адже її суть складають абстракції й узагальнення. Характерною особливістю математичної науки є її формалізація, яка дозволяє найбільш точно і повно розкрити структуру основних відношень і зв'язків, які є спільними для об'єктів. Володіти такими вміннями дуже важливо для педагога-творця, який має об'єктом своєї діяльності творчі можливості учнів. І нарешті, однією з особливостей математики є алгоритмічність розв'язання багатьох її задач.

Алгоритм є новим узагальненням, оскільки він застосовується для всіх задач відповідного типу. Зрозуміло, що велика кількість задач не алгоритмізується і розв'язується за допомогою спеціальних, особливих прийомів. Тому знаходження шляхів розв'язання, які не підходять під стандартне правило, істотно розвиває математичне мислення, а, отже, і творчі можливості студента, вводить його у стан творчого пошуку, який приносить задоволення, насамперед, стимулюючи формування стійкої потреби в творчості майбутнього вчителя математики [4, 299].

Навички розумової діяльності, що їх одержують учні ліцею в процесі правильно організованого навчання математики, формування в процесі вивчення предмета готовності до наполегливої праці, до подолання труднощів, будуть необхідні їм у майбутньому, незалежно від того, продовжуватимуть вони навчання у ВНЗ чи працюватимуть.

Важливим завданням математики у ліцеї є підготовка учнів до продовження освіти у ВНЗ зі спеціальностей, які вимагають подальшого вивчення математичних дисциплїн та їх практичного використання, виховання у них прагнення до безперервного поповнення своїх знань з обраного напрямку шляхом самоосвіти.

Підвищення ефективності навчання безпосередньо пов'язане з тим, наскільки повно враховуються особливості кожного учня.

Відомо, що матеріал, який викликає у учнів та студентів інтерес і емоції, запам'ятовується краще. При цьому важливе значення має мотивація навчальної діяльності учнів. Досягнення її можливе внаслідок побудови системи задач, в яких результати розв'язання попередньої задачі потрібні для розв'язання даної. Крім того, завдяки установці на те, що знання, набуті в процесі вивчення даного матеріалу, широкого застосовуються на практиці, у житті.

Математичні задачі відіграють важливу роль в навчальному процесі. Важко знайти інший матеріал, більш придатний для розвитку творчого мислення, умінь творчої діяльності, волі, наполегливості та інших якостей, які притаманні творчій особистості. Використання навчальних математичних задач дає можливість створити проблемну ситуацію.

Наступність має реалізовуватись і в методах викладання математики. Зрозуміло, що між ліцеєм і ВНЗ існує значний розрив в організації навчального матеріалу (адже у вищій школі відбувається збільшення обсягу інформації, яку треба опрацювати і засвоїти), так і відмінностей методики його викладання та форм перевірки успішності. Перехід до неперервної освіти вимагає застосування однакових організаційних форм у викладанні навчального матеріалу, тобто підштовхує середні загальноосвітні заклади, зокрема ліцеї, до використання, наприклад, модульно-рейтингового навчання, спрямованого на розвиток пізнавальної активності, творчого мислення учнів, яке запроваджено у більшості вищих навчальних закладів при викладанні різних дисциплін, в тому числі й математичних. Поділ навчального матеріалу на невеликі частини, у кожній з яких слід виділити головне, а також уміло організоване повторення пройденого матеріалу, своєчасний контроль знань і навичок, своєчасне попередження і ліквідація прогалин у знаннях студентів – сприяють кращому запам'ятовуванню студентами навчального матеріалу.

Фронтальне розв'язування навчальних задач не завжди приводить до бажаних результатів в навчанні математики, оскільки при фронтальній роботі всі учні чи студенти розв'язують одну й ту саму задачу. Для одних учнів вона може виявитися досить легкою, для інших, навпаки, важкою. А деякі з учнів взагалі будуть очікувати на те, коли розв'язок з'явиться на дошці і не будуть самостійно розв'язувати. Тому при

індивідуальному доборі задач потрібно, з одного боку, враховувати здібності кожного учня та студента, з другого – сприяти розвитку здібностей.

Важливе значення мають самостійні роботи, вони допомагають вчасно ліквідувати прогалини у знаннях з математики. Їх можна виявити також і при проведенні контрольних робіт, перевірці домашнього завдання. Є доцільним індивідуалізувати самостійні, а по можливості, й домашні завдання, оскільки студенти мають різну підготовку з математики. Це дозволить швидше ліквідувати прогалини у знаннях; закріпити ті знання, що засвоєні; удосконалити знання.

Під час вивчення розділу геометрії “Аналітична геометрія на площині” на I курсі можна, наприклад, розробити індивідуальне домашнє завдання на тему “Вектори. Лінійні операції над векторами. Координати вектора. Поділ відрізка у заданому відношенні. Скалярний добуток векторів”:

Задача №1. Дано вектори $\vec{a} = \alpha \vec{m} + \beta \vec{n}$ і $\vec{b} = \gamma \vec{m} + \delta \vec{n}$, де $|\vec{m}| = k$, $|\vec{n}| = l$, $(\vec{m}, \vec{n}) = \varphi$. Знайти: а) $(\lambda \vec{a} + \mu \vec{b}) \cdot (\nu \vec{a} + \tau \vec{b})$; б) $\text{пр.}(\nu \vec{a} + \tau \vec{b})$; в) $\cos(\vec{a}, \vec{b})$.

(необхідні дані взяти з таблиці №1)

Задача №2. За координатами точок A , B і C для вказаних векторів знайти:

а) модуль вектора \vec{a} ;

б) скалярний добуток векторів \vec{a} і \vec{b} ;

в) проєкцію вектора \vec{c} на вектор \vec{d} ;

г) координати точки M , яка ділить відрізок l у відношенні $\alpha : \beta$.

(необхідні дані взяти з таблиці №2)

Задача №3. Довести, що вектори \vec{a} , \vec{b} , \vec{c} утворюють базис і знайти координати вектора \vec{d} у цьому базисі.

(необхідні дані взяти з таблиці №3)

У таблицях №1-3 наведено всі дані невідомих величин, які необхідні для розв’язання відповідних задач. Дана робота розроблена на 30 варіантів.

У процесі перевірки самостійних і домашніх робіт потрібно вказати на допущені помилки, причому сильним студентам досить підкреслити неправильний результат, а помилку вони знайдуть самі, а слабо підготовленим помилки слід виправити або ж вказати на правильний шлях розв’язання.

Суттєве значення в досягненні горизонтального аспекту наступності між різними закладами освіти мають:

- підвищення педагогічної майстерності викладачів, збагачення і розповсюдження передового досвіду;
- підсилення спільної науково-методичної роботи, організація колективних педагогічних досліджень;
- взаємодопомога в комплектуванні контингенту учнів, студентів;
- формування у студентів навичок організаторів і вихователів під час роботи з учнями, спільна творча діяльність учнів і студентів над дипломними проектами. [2, 55]

Для реалізації наступності між ліцеєм і вищим педагогічним навчальним закладом у викладанні математичних дисциплін необхідна науково обґрунтована побудова навчальних планів, програм, підручників і посібників, які забезпечують послідовність у відборі змісту навчального матеріалу.

Необхідно уточнити і узгодити перелік і обсяг матеріалу предметів, що вивчаються, усунути перевантаження навчальних програм і підручників, звільнивши їх від занадто ускладненого і другорядного матеріалу (при цьому недопустиме просте вилучення окремих тем чи розділів): чітко викласти основні поняття і провідні ідеї математичних дисциплін, забезпечити відображення нових досягнень науки; забезпечити систематичність і послідовність у засвоєнні знань, виробленні загальних вмінь: формуванні практичних навичок, прийомів творчої діяльності.

У природничо-математичному циклі навчальних предметів доцільно узгодити визначення та позначення споріднених понять, усунути суперечності в їх трактуванні, виробити спільні алгоритми вивчення величин та явищ тощо.

Успішніше проходить здійснення наступності у формуванні наукових понять, якщо виконувати наступні поради:

- означення нових понять, що подають викладачі, повинні бути узгоджені з тими, що містяться у підручниках, посібниках і довідниках:

- вони не повинні заперечувати означення, викладені вчителями у ліцеях; у формуванні загальних понять необхідно уникати використання ще не засвоєних:

- а нові поняття слід якомога швидше залучати до роботи: включати у різноманітні зв'язки з суміжними поняттями, застосовувати у вирішенні практичних завдань тощо.

Реалізація міжпредметних зв'язків дозволяє забезпечити наступність у формуванні наукових понять. Міжпредметні зв'язки необхідні для поєднання педагогічних, організаційних та

професійних завдань, усунення непотрібного дублювання у вивченні споріднених предметів для наукового планування етапів засвоєння навчального матеріалу предметів спеціального циклу.

Наприклад, під час вивчення теми "Поділ відрізка у заданому відношенні" доцільно розглянути задачі з фізичним змістом, наприклад,:

№1. На кінці однорідного стержня завдовжки 40 см і масою 500 г насаджено кульки масою 100 і 400 г. Визначити центр ваги цієї системи.

№2. У точках $A(-2; 4)$, $B(3; -1)$ і $C(2; 3)$ розміщені відповідно маси 60, 40 і 100 г. Визначити центр ваги цієї системи.

№3. Знайти центр ваги чотирикутної однорідної дошки з вершинами $A(-2; 1)$, $B(3; 6)$ і $C(5; 2)$ і $D(0; -6)$.

При вивченні теми "Скалярний добуток векторів", наприклад, такі задачі:

№1. Визначити роботу сили \vec{F} , $|\vec{F}| = 15 \text{ Н}$, яка діючи на тіло, спричиняє його переміщення на 4 м під кутом $\frac{\pi}{3}$ до напрямку дії сили.

№2. Під дією сили $\vec{F} = (5; 4; 3)$ тіло перемістилось з початку вектора $\vec{s} = (2; 1; -2)$ у його кінець. Обчислити роботу A сили \vec{F} і кут α між напрямками сили і переміщення.

Таким чином, врахування принципу наступності у викладанні математичних дисциплін у педагогічній системі "ліцей - вищий педагогічний навчальний заклад" дозволить підготувати вчителя математики, який розуміє перспективу розвитку математичної освіти, вільно орієнтується у розмаїтті навчальних програм курсу математики середньої загальноосвітньої освіти і може творчо підійти до їх методичної реалізації.

Список літератури

1. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: Монографія // За ред. С.У. Гончаренко. – К.: 1998. – 286 с.

2. Литвин А.В. Шлях реалізації наступності при викладанні профільних дисциплін у системі ступеневої професійної освіти: Методичні рекомендації // Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України: Львівський науково-практичний центр. -- Львів. 2001 – 76 с.

3. Паул М. Про деякі закономірності навчання математики у професійних навчальних закладах // Професійно-технічна освіта. – 2001 - №1 – С. 48-49

4. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті
Монографія / С.О. Сисоєва А.М. Алексюк, П.М. Воловик, О.І
Кульчицька, Л.Є. Сігаєва, Я.В. Цехмістер та ін.: За ред С О Сисоєвої –
К.: ВІПОЛ, 2001. – 502с.

SUMMARY

Lyubov Tyutyun

THE PRINCIPLE OF CONTINUITY IN LEARNING MATHEMATICAL DISCIPLINES IN PEDAGOGICAL COMPLEX "LYCEUM-HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION"

The problem of realisation of continuity principle in the contents of leaning mathematical disciplines in pedagogical complex "lyceum-higher educational institution" as a method of hightening the quality preparation of teachers of mathematics is considered.

УДК 378.147

Ірина Шахіна
(Вінниця)

КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. "Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст." зазначає, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації особистості; формування людини, здатної навчатися протягом усього життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. На жаль, освіта України нині не відповідає цим завданням. Спостерігається відсутність інтересу до освіти, зміна ціннісних уявлень, зниження інтелектуальних і моральних якостей, які загалом забезпечують самоствердження та самореалізацію особистості.

Невідповідність між стратегічною метою української системи освіти і відсутністю педагогічної практики становлять головну проблему, яка спонукає педагогів сучасної школи до пошуків інноваційних методів навчання. Тому питання розвитку креативного (творчого) мислення досить актуальне, оскільки воно створює умови для саморозвитку особистості умови для поліпшення комунікаційних навичок; сприяє інтелектуальній спрямованості навчання.

Аналіз останніх досліджень. Креативний підхід до підготовки вчителя як творчої людини розглядається Д.В Чернилевським та

О.В.Морозовим [6]. Науковці вважають, що ціллю освітнього процесу стає не засвоєння готових знань, а засвоєння означеного способу мислення, що забезпечує одержання і створення нових знань.

Використанню нових інформаційних технологій, що одержали назву “Креативні технології”, приділяють увагу Р.С.Гуревич та М.Ю.Кадемія. Ці технології “створюють реальні можливості для використання їх у системі освіти з метою розвитку творчих здібностей людини у процесі навчання” [1; 13].

Зміст освітніх технологій, що спрямовані на формування творчої особистості, розкриває О.М.Любарська [4; 109-126].

Розвитку просторового мислення як основи креативних процесів значну увагу приділяє І.Я. Каплунович [2; 109].

За визначенням П.Торнса, креативність радикально змінює життєві стереотипи, процеси появи чутливостей до проблем, фіксування їх, пошуки шляхів їхнього подолання, висунення гіпотез, формулювання і повідомлення рішень [5].

Проблемою креативності особистості займались також В.І.Андрєєв, Д.Б.Богоявленська, Н.Ф.Вишнякова, М.М.Гнатко, Р.М.Грановська, В.П.Мазолін, С.О.Сисоєва, О.К.Філатов, В.І.Шинкаренко та ін.

Невирішені питання. Сучасна система освіти України поки що офіційно не визнає креативної парадигми. Хоча в педагогічній літературі відзначається необхідність розвитку креативного мислення, маємо незначну кількість робіт, присвячених методиці розвитку творчого (креативного) мислення і творчих (креативних) здібностей, практично відсутні дослідження з можливостей застосування креативного підходу до підготовки майбутніх вчителів.

Метою нашої статті є довести, що під час підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності в школі належить орієнтувати їх на креативний (творчий) рівень, на пошуки оригінальних розв’язків дидактичних і виховних проблем, використання у процесі їхнього виконання конструктивних пропозицій та ідей, прояви педагогічної винахідливості.

Виклад основного матеріалу. Креативність (лат. creatio – створення, творіння) – здатність людини, що відображає властивість індивіда створювати нові поняття і формувати нові навички, тобто здатність до творчості; дане поняття вивчається незалежно від інтелекту і пов’язується з творчими досягненнями особистості [6; 286].

З одного боку, креативний індивід намагається найкращим чином реалізувати себе, максимально відповідати своїм можливостям. З іншого боку, мотивація креативних особистостей

базується на прагненні до ризику, до перевірки границі своїх можливостей.

О.В. Морозов [3; 21] виділяє такі якості, що характеризують творчу особистість педагога:

- ретельність в пошуках проблеми, здатність до сприйняття побічного продукту діяльності;
- зосередженість уваги;
- готовність пам'яті та легкість встановлення асоціації;
- швидкість та гнучкість мислення, легкість генерування ідей, здатність легко переходити від одного класу явищ до іншого;
- здатність до зворотання мислительних операцій, високий рівень абстрагування;
- швидкість і грамотність мови;
- мрійливість, фантастичність;
- здатність до передбачення можливих труднощів і результату діяльності.

Спробуємо з'ясувати деякі питання, пов'язані з розвитком креативної активності студентів. Насамперед

потрібно виділити такі її показники:

- 1) початкова настроєність на пошукову діяльність;
- 2) орієнтування на пошуки нових засобів виконання завдань;
- 3) знаходження багатьох варіантів розв'язання;
- 4) здатність змінювати стратегію і тактику розв'язання залежно від ситуації.

Щоб можна було судити про рівень творчої активності студентів, її стабільність, потрібно створити певні ускладнюючі умови (обмеження часу розв'язання завдання, зміна його умов тощо). Можна застосовувати спеціальну анкету-бесіду, в якій ставляться запитання на з'ясування умов креативності:

- Що сприяє розвитку творчості?
- Чи є, і які креативні можливості в обраної Вами професії?
- Чи знаходите Ви їх у собі?
- Чому потрібно розвивати креативні здібності? Тощо.

Студенти не завжди мають чітке уявлення про те, що креативність може бути в будь-якій галузі діяльності, що своїм творчим зростанням можна і потрібно вміти керувати, а це вимагає значних зусиль, наполегливості, подолання чисельних труднощів.

Потрібно пам'ятати, що студентам не завжди вистачає вмінь організації свого творчого пошуку, їм варто допомагати у формуванні креативного мислення. З цією метою необхідно організувати процес діяльності студента таким чином, щоб у ньому

були передбачені елементи творчості, які передбачають комбінування, універсалізацію, випадкові зміни. Створити умови розвитку ситуативного інтересу, що відіграє роль "пускового механізму" в здійсненні діяльності. Організувати постійне розв'язання майбутніми вчителями різноманітних творчих завдань, що сприятиме виробленню креативної стратегії подолання поставлених проблем, яка є одною з основних складових готовності до педагогічної діяльності.

Ефективними прийомами формування цієї стратегії є: інформаційні обмеження (дефіцит відомостей); раптові заборони, що стосуються можливостей використання певних засобів для здійснення завдань; вимоги пошуку нових варіантів розв'язання після того, як студенти виконали завдання. Використання таких ускладнюючих умов і збільшення на їхній основі тих труднощів, що виникають перед студентом, дають змогу закласти фундамент їхнього креативного мислення, яке надалі переросте у професійне.

Було б недостатньо, якби ми, розглядаючи проблему креативного підходу в підготовці вчителя, обійшлися без аналізу такої підготовки, як використання нових інформаційних технологій (НІТ) і, насамперед, комп'ютерів.

Адже, нині, є очевидним, що застосування комп'ютерів істотно впливає на різні форми розумової діяльності людини.

Взагалі, успішність підготовки студентів до професійної діяльності залежить від оволодіння комп'ютером, а ще більшою мірою від сформованості елементів мислення та комп'ютерної грамотності, оскільки це дає змогу студентам висувати гіпотези, ставити проблеми, завдання, створювати проблемні ситуації, які можна продуктивно розв'язувати за допомогою комп'ютера.

Потрібно звернути увагу ще й на те, що мають місце і негативні моменти, пов'язані з використанням комп'ютера для реалізації нових завдань: вони нерідко беруть початок від нерозуміння майбутніми вчителями його можливостей, незадовільної технічної роботи машини, недостатньої практичної підготовленості студентів, боязні опромінення, тощо.

Можна вважати, що посилення творчого потенціалу особистості студента, який використовує комп'ютер, полягає в стимулюванні його креативних здібностей за допомогою креативних технологій.

Тому Р.С. Гуревич та М.Ю. Кадемія виділяють такі головні види цих технологій:

- комп'ютерна графіка; ..
- гіпертекст;
- геоінформаційні системи (ГІС – технології);

- мультимедіа-технології;
- віртуальна реальність [1; 13].

Наприклад, використання комп'ютерної графіки відкриває нові можливості для розвитку такої важливої якості людини, як просторове мислення. Це особливо наочно проявляється під час вивчення курсів з геометрії, тригонометрії, нарисної геометрії та креслення.

ГІС-технології є вдалою ілюстрацією багатьох базових понять інформатики. Вони є досить яскравим прикладом сучасної інтегрованої інформаційної технології, використання якої суттєво підвищує ефективність розв'язання досить широкого класу творчих задач і завдань.

Можна сказати, що НІТ сприяють також розвитку спостережливості, здібностей визначати спільні та відмінні риси, виявляти приховані закономірності, тобто саме тих якостей, що необхідні людині для плідної творчої діяльності.

Гіпертекст – це, насамперед, електронний текст. Це текст наділений асоціативністю, який імітує людську думку.

Як бачимо, комп'ютерні технології-створюють нові можливості для розвитку в людей почуття гармонії у сприйманні кольорової гами, вихованні належного художнього смаку.

Мультимедіа-технології сьогодні стали основою екранного мистецтва, яке супроводжується текстовою інформацією, музичними вставками, телевізійними кліпами та анімацією. Все це створює значний емоційний вплив на студентів, розвиває естетичні смаки і водночас дає змогу отримати необхідні знання з галузей культури, мистецтва, історії розвитку людства.

Віртуальна реальність – це комп'ютерні системи, що задіюють не тільки зоровий та слуховий аналізатори, а й такі органи чуттів, як дотик, нюх, вестибулярний апарат і т.ін. Ця технологія дуже вдало знаходить своє застосування в освітній галузі, і насамперед – у професійній освіті, коли комп'ютерна система моделює певну ситуацію, що може виникнути в педагогічній діяльності студента.

Використання НІТ інтенсифікують навчання, активізують студентів, спонукають майбутніх вчителів оволодівати комп'ютерною технікою та інформаційно-комунікаційними технологіями навчання.

Отже, НІТ здатні здійснити креативний підхід у підготовці майбутніх вчителів сучасної школи.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, підготовку студентів до майбутньої педагогічної діяльності потрібно орієнтувати на:

- творчий рівень;
- пошуки оригінальних розв'язань;
- прояву винахідливості;
- використання у процесі розв'язання завдань конструктивних пропозицій та ідей;
- оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями навчання.

Таким чином, такий підхід відповідає сутності поставлених “Національною доктриною розвитку освіти України” вимог до підготовки майбутніх вчителів, сприяє розвитку інтересу до професії педагога та своєчасному розкриттю творчого професійного потенціалу кожного студента.

Список літератури

1. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі: посібник для педагогічних працівників і студентів педагогічних вищих-навчальних закладів. – Вінниця: ДОВ “Вінниця”. 2002.- 116 с.

2. И.Я. Каплунович Технология формирования пространственного мышления учащихся / Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2003. – 474 с.

3. А.В. Морозов Концептуальная модель творческой личности преподавателя высшей школы /Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2003. – 474 с.

4. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.

5. Torrance E. Torrance test of Creative Thinking. Bensville IL: Scholastic Testig Service, 1966.

6. Д.В. Чернилевский, А.В. Морозов. Креативная педагогика и психология. Учебное пособие для ВУЗов- М.: МГТА, 2001.- 30 сс.

SUMMARY

Irina Sakhin.

CREATIVE APPROACH TO MODERN SCHOOL'S TEACHER TRAINING

The article deals with the opportunity of using creative technologies in Pedagogical University students training and applying new informative technologies as means of formation of future teacher's personality creative potential.

ПОГЛИБЛЕННЯ ЗМІСТОВОГО КОМПОНЕНТУ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ ЗІ „ШКІЛЬНОГО КУРСУ ІСТОРІЇ ТА МЕТОДИКИ ЙОГО ВИКЛАДАННЯ”, НАСИЧЕННЯ ЇХ ПЕДАГОГІЧНОЮ СПРЯМОВАНІСТЮ

Глобалізація проблеми розвитку світового співтовариства, яке вступило в історичний процес еволюційного переходу до нової загальнопланетарної цивілізації, а отже, й перспективи розвитку України, потребують докорінного оновлення системи організації підготовки вчителів історії.

Останнім часом змінилося соціальне замовлення суспільства, що вимагає від школи - формування творчої особистості, яка, керуючись етичними критеріями; здатна самостійно визначати мету своєї діяльності, зокрема планувати її, підбирати соціально-допустимі способи реалізації, нести відповідальність за результати. Іншими словами, суспільству потрібна зріла особистість – суб'єкт діяльності. А сформувати таку особистість зможе вчитель історії, який сам є особистістю.

Отже, цілі і засоби, зміст і форми професійної підготовки вчителя історії зумовлюються розвитком суспільства. Якщо раніше вчитель історії був зорієнтований на педагогічний вплив, спрямований на колектив або окрему особистість, то демократизація і гуманізація школи постійно вимагають від нього взаємодії з учнями, а керівництво процесом взаємодії – формування такого історичного мислення, яке не терпить шаблону і стандарту. Останнє зумовлено тим, що навчально-виховний процес являє собою систему неповторних, унікальних за своєю природою педагогічних ситуацій, які безперервно змінюються і викликають необхідність забезпечити гнучке, винахідливе, інтенсивне, концептуально збагачене історичне мислення. Розвиток такої системи підготовки вчителів історії не може будуватися на традиційному інформаційному підході до навчально-виховного процесу студентів-істориків у ВЗО України. Необхідний інший підхід, суть якого полягає в тому, щоб не давати майбутнім учителям історії готових рецептів та рекомендацій, а включати їх до єдиного процесу методологічного і психологічного дослідження системи простих і складних, загальних і особливих відносин педагогічних ситуацій, які нескінченно і безперервно змінюються у

своїй детермінації. Забезпечити майбутніх учителів історії універсальним механізмом режимного системного функціонування професійного мислення, оволодіння яким допоможе в будь-яких, навіть непередбачених, ситуаціях внести ясність у питання, привернути увагу, викликати інтерес, виявити суперечливість фактів і розв'язати визначені суперечності, не демонструючи емоційної напруженості, страху; обґрунтувати правильність вирішення проблеми та здійснити конкретні дії на практиці у нестандартній ситуації, прогнозуючи їх наслідки; розкрити динаміку почуттів, емоцій, мотивів, потреб, цілей, що вивчають спрямованість розвитку особистості.

Щоб досягти такого рівня в підготовці вчителів історії, ми повинні звернути особливу увагу на формування у студентів під час навчання у ВЗО професійної усталеності.

За визначенням З.Н.Курлянд, професійна усталеність учителя – це синтез властивостей та якостей особистості, який дає можливість упевнено, самостійно, без емоційного напруження виконувати свою професійну діяльність у різних, часто непередбачених умовах з мінімальними помилками протягом тривалого часу[4; с.4].

Проблема формування професійної усталеності не є новою в педагогіці. Аналіз наукової літератури засвідчує, що успішність діяльності вчителя історії багато в чому залежить від його професійної усталеності.

Формування професійної усталеності у студентів університету засобами спеціальних дисциплін, посиленням професійної спрямованості їх викладу розглядалося З.К.Каргієвою. На думку автора, факторами, що зумовлюють усталеність, є: задоволеність педагогічною професією, успішність навчально-пізнавальної діяльності за роки навчання в університеті, рівень сформованості організаторського і комунікативного компонентів педагогічної діяльності та рівень сформованості професійно-педагогічної спрямованості [2].

С.М.Ковальчук розуміє професійну усталеність як відповідність мотивів і зацікавленості особистості в реальному змісті праці. Автором вивчалася формування професійної усталеності учнів середніх професійно-технічних училищ [3].

І.М.Дімура визначає професійну усталеність учителя як між-предметне поняття, що означає міру фактичної та вірогідної тривалості трудової діяльності індивідів і груп за певним професійним профілем. Автором виділено три групи факторів, що визначають професійну усталеність: особистісно-демографічні (стать, вік, соціальне положення, сімейний стан, місце проживання);

особистісно-професійні (стаж роботи, соціально-професійний статус, рівень педагогічної майстерності); фактор середовища (умови праці і побуту, діяльність органів по роботі з учительством, клімат у педагогічному колективі) [1].

З.Н.Курлянд визначено поняття професійної усталеності з виділенням ознак цієї усталеності, розкрито структурні компоненти, обґрунтовано та охарактеризовано фактори, що впливають на формування професійної усталеності. Автором встановлено статистично значущий зв'язок між певним рівнем розвитку педагогічних здібностей та професійною усталеністю в педагогічній діяльності [4].

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що проблема формування професійної усталеності безпосередньо майбутніх учителів історії висвітлена недостатньо, що обумовило вибір теми дослідження.

Насамперед нами було виділено 4 компоненти професійної усталеності учителів історії з визначенням їх основних ознак, як-от: мотиваційні компоненти (впевненість в собі як учителів історії, педагогічна, - пізнавальна, ідейна спрямованість, задоволеність діяльністю); емоційно-вольові компоненти (відсутність емоційної напруженості, страху перед дітьми, вміння регулювати свої емоційні стани, наявність вольових якостей); особистісні компоненти (швидкість реакції на поведінку класу і окремих учнів, нормальна втомлюваність, комунікативна компетентність); професійно-педагогічні компоненти (знання і вміння вчителя історії, вміння приймати правильні рішення у нестандартних ситуаціях, наявність потреби у самоосвіті).

Багаторічні спостереження за процесом становлення майбутнього вчителя історії, дозволили виділити умови, які, на нашу думку, відіграють вирішальну роль в ефективному формуванні професійної усталеності вчителя історії, а саме: емоційну саморегуляцію діяльності студентів: формування вмінь ненасильницької комунікації у студентів-істориків під час проходження навчально-виховної практики; поглиблення змістового компонента семінарських занять із „Шкільного курсу історії та методики його викладання”, насичення їх педагогічною спрямованістю.

Реалізація останньої умови висвітлюється в нашій статті.

Процес навчання у вищій школі має своїм обов'язковим компонентом практичні заняття, які призначені для поглиблення вивчення тієї чи іншої теми курсу. Під терміном „практичне

заняття” розуміють лабораторну роботу, семінарське заняття, практикум.

Семінарські заняття відіграють провідну роль у формуванні навичок і застосуванні набутих знань, відпрацюванні практичних дій. Вони розвивають наукове мислення та мову студентів, дозволяють перевірити їх знання.

Семінарські заняття забезпечують найбільш сприятливі умови для формування особистості як професіонала, а також формування професійної усталеності майбутніх учителів історії. В ході цих занять полегшується моделювання педагогічних ситуацій, проектування способів їх вирішення. Після відвідування уроків з історії на семінарських заняттях студенти здійснюють повний аналіз роботи вчителя за схемою одного з компонентів професійної усталеності, що й сприяє формуванню зазначеного компоненту. Саме на занятті найлегше випробувати себе як майбутнього вчителя, використовуючи спеціально сплановані конфліктні ситуації, які дають можливість поетапно формувати професійну усталеність.

Зазначимо, що на семінарському занятті, у процесі спілкування з іншими студентами, найбільш повно розкриваються не тільки особистісні, а й суто професійні здібності. На занятті студент має можливість з'ясувати рівень розвитку своїх комунікативних, організаторських здібностей, оцінити себе як особистість, визначити себе у ролі майбутнього вчителя історії. Виступаючи у групі студенти мають можливість позбавляються страху перед аудиторією, стають більш впевненими, водночас набувають уміння правильно виражати і відстоювати свою думку, дискутувати, вислуховувати думку інших. Доброзичливий психологічний клімат на заняттях дає можливість більш повно розкритися особистості майбутнього вчителя історії.

Головна мета семінарських занять, на нашу думку, така: поглиблення та засвоєння студентами найбільш складних питань навчального курсу; поетапне формування професійної усталеності; спонукання до колективного обговорення; оволодіння науковими методами аналізу явищ і проблем, зокрема вміння аналізувати урок за запропонованою схемою, яка містить відповідні компоненти професійної усталеності; активізування до самостійного вивчення наукової й методичної літератури; формування навичок самостійної роботи; вміння конструювати змістовний матеріал зі шкільного курсу історії загальноосвітніх середніх шкіл; вирішення педагогічних завдань. На нашу думку, за таких умов найбільш повно розвиватимуться у студентів такі ознаки професійно-

педагогічних компонентів професійної усталеності, як: уміння приймати правильні рішення у нестандартних ситуаціях, знання та вміння вчителя історії, наявність потреби у самоосвіті.

План семінарських занять повідомляється студентам заздалегідь для усвідомлення логіки поступового, послідовного розгляду 4 - х компонентів професійної усталеності.

Проведення занять передбачає використання таких методів: ілюстрації, що забезпечує педагогічне уявлення ситуації, з подальшим обговоренням; аналогії, який дозволяє побудувати логічний місток від того, що спостерігали на уроці до наукових узагальнень; вправи, які сприяють формуванню необхідних умінь; доповіді, що передбачає обмін думками та дискусію із суперечливих питань.

Отже, ми доходимо висновку, що зміст семінарських занять зі „Шкільного курсу історії та методики його викладання” полягає у цілеспрямованому відборі завдань, які забезпечують насичення їх педагогічною спрямованістю за допомогою спеціально відібраних форм і методів для досягнення головної - мети – формування професійної усталеності.

У подальшій роботі ми плануємо розглянути реалізацію інших педагогічних умов визначених нами, що сприяють формуванню професійної усталеності майбутніх учителів історії.

Список літератури:

1. Димура И.Н. Социально-педагогические условия формирования профессиональной устойчивости молодых учителей / на материале сельской школы: Дис... канд. пед. наук.: 13.00.01.- Л., 1990.-227с.

2. Каргиева З.К. Формирование профессиональной устойчивости студентов университета – будущих учителей: Дис... канд. пед. наук.: 13.00.01.- Л., 1983.-186с.

3. Ковальчук Э.М. Формирование профессиональной устойчивости учащихся средних профессиональных училищ: Дис... канд. пед. наук.: 13.00.01.-К., 1988.-155с.

4. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя – основа його професійної майстерності: Навчальний посібник. -Одеса:ОДПУ, 1985.-161с.

SUMMARY

L. Yanovskaya

THE SCHOOL COURSE OF HISTORY AND METHODS OF ITS TEACHING

The article deals with the pedagogical aspect Extending of the seminar contents component in “The school Course of History and methods of its teaching” and their satiation with pedagogical trend in the aspect of effective formation of professional stability of future teachers.

ДО МЕТОДИКИ ВИКОРИСТАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОГО МЕТОДУ ПРИ ВИКЛАДАННІ БОТАНІКИ

“Коли кажуть, - писав видатний психолог С.Рубінштейн, - що людина як індивід не відкриває, а лише засвоює вже здобуті людством знання..., то це, власне, означає лише те, що вона не відкриває їх для людства, але особисто для себе вона все ж повинна їх відкрити, нехай “перевідкрити”. Людина достеменно володіє лише тим, що сама здобула власною працею”(3). У навчанні цього можна досягнути за умови активного використання дослідницького методу, суть якого зводиться до того, що:

- учитель разом з учнями формулює проблему, розв’язанню якої відводиться певний відрізок часу;
- учням знання не повідомляються, а вони самостійно здобувають їх у процесі дослідження проблеми;
- діяльність учителя зводиться до оперативного управління процесом розв’язання проблемних завдань;
- навчальний процес характеризується високою інтенсивністю, учіння супроводжується підвищеним інтересом, одержані знання відрізняються глибиною, міцністю, дієвістю.

Дослідницький метод навчання передбачає творче засвоєння знань, а пізнавальна самостійність і активність учнів є максимальною.

Традиційно, навчальною програмою з біології у загально-освітній школі (2) передбачається цілий ряд тем, які повинні вивчатися з використанням лабораторно-дослідницького методу навчання. Достатньо великим розмаїттям проблем, які повинні вивчатися за допомогою дослідницького методу, вирізняється шкільна ботаніка. Адже в курсі ботаніки учні вперше знайомляться з живим організмом, як об’єктом вивчення. Рослини є тим найдоступнішим матеріалом, на якому можна продемонструвати і дослідити прояви життя, особливості функціонування живого організму. Учні можуть прослідкувати за повним життєвим циклом рослинного організму, при цьому перехід від життя до його смерті (наприклад, при висушуванні пророслого насіння, гербаризації квіток та листків тощо) не супроводжується ніякими важкими для учня переживаннями, як

це може проявитися при вивченні зоології, де більшість занять зводиться до зоотомії та роботи з неживими тваринами.

Все це підтверджує особливу цінність дослідницьких робіт з ботаніки для розв'язання одного з найважливіших завдань загальної освіти – розуміння явищ оточуючого світу. Крім цього, тривалість практичних робіт з рослинами виробляє в учня навички дослідника – вміння концентрувати увагу на об'єкті довгий час, розвиває пам'ять, вміння вглядатися у форми, знаходити серед численних фактів найістотніші.

Розділи ботанічної науки, основи якої вивчаються у курсі шкільної ботаніки, мають свої методи дослідження: морфологічні, анатомічні, фізіологічні, систематичні тощо. Важливість їх використання пов'язана з конкретними дослідницькими вміннями учня, що формуються у процесі виконання ним відповідних завдань практичного характеру на лабораторних заняттях.

Так, морфологічний метод, будучи в основному описовим, цінний тим, що збуджує в учня інтерес до пізнання різноманітних форм (листіків, плодів, квіток, насіння), розвиває вміння спостерігати, описувати, замальовувати видимі ознаки.

Важливим елементом дослідницької роботи є визначення рослин. Кількість екскурсій, передбачених програмою шкільного курсу біології, не дає можливості учням достатньо ознайомитись з головними представниками місцевої флори, тому вони повинні навчитися самі розпізнавати види рослин за сукупністю морфолого-систематичних ознак.

При вивченні клітини і тканин рослинного організму обов'язковим є використання мікроскопа та інших нескладних оптичних приладів, роботу з якими учні опановують швидко. Важливо, щоб більша частина препаратів була виготовлена самими учнями, причому слід мінімально використовувати анатомічні зрізи, що супроводжуються складною технікою їх фарбування. Учні з великим інтересом вивчають під мікроскопом будову дрібних тичинок та маточок, нектарники, насінні зачатки, зародки пророслого насіння, вегетативні і генеративні бруньки та інші частини рослини. Обов'язковими є замальовка та підпис рисунка.

Важливо, щоб основні фізіологічні досліди, сплановані в курсі шкільної ботаніки, були виконані самими учнями, а не продемонстровані вчителем на уроці. На важливість фізіологічних дослідів вказували методисти ще на початку ХХ ст. У переліку практичних робіт з ботаніки (1) при вивченні

вегетативних органів планувалось пророщування насіння зернових, бобових рослин, дослідження виділення проростаючим насінням вуглекислоти і поглинання кисню, перетворення крохмалю в цукри; у темі "Корінь" передбачалось виконання робіт із спостереження за ростом кореня проростків гороху, формуванням кореневих волосків у сояшнику, крес-салату; учні повинні були виростити горох у водних розчинах солей, довівши рослину аж до зацвітання та формування плодів; вивчаючи листок, учні досліджували процеси утворення крохмалю, випаровування води та ін. При вивченні пагона учні спостерігали за ростом бруньок на зрізаних і поставлених у воду гілочках деревних рослин, займались посадкою і вигонкою квітів тюльпанів, гіацинтів, крокусів, проліски, конвалії. Для ознайомлення з генеративними органами дітям пропонувалось на основі заготовленого протягом літа і осені рослинного матеріалу за сукупністю морфологічних та систематичних ознак виготовити морфологічний гербарій квіток, насіння і плодів.

Сьогодні, коли за навчальним планом на вивчення ботаніки відводиться цілий навчальний рік, по дві години на тиждень, лабораторний практикум урізноманітнено, що робить його більш цікавим для самостійного вивчення.

Визначений програмою перелік робіт на літній період, якими передбачено виключно самостійну дослідницьку роботу учнів, містить завдання з проведення фенологічних спостережень за ростом і розвитком рослин у природі, на пришкольній ділянці, в полі; дослідів і спостережень за розмноженням культурних рослин різними способами. Цікавими та важливими є завдання з вирощування рідкісних рослин, участі у природоохоронних заходах, вигодовування гербарію найпоширеніших бур'янів, кормових, лікарських рослин тощо.

Це забезпечує формування в учнів необхідних практичних навичок та вмінь, розвиток цілого ряду якостей, таких як цілеспрямованість, відповідальність, винахідливість, допитливість, праделюбність.

Список літератури

1. Боч Г.Н. Практические занятия по ботанике // Естествознание в школе. – 1914. – Сб. № 7. – С. 63-83.

2. Календарно-тематичне планування з біології в 6-11-х класах загальноосвітніх навчальних закладів.- Кам'янець Подільський: Абетка, 2001.- С. 15-30.

УДК 374.7 (477.85) "18/19"

Людмила Тимчук
(Чернівці)

ОСВІТА ДОРОСЛИХ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ НАРОДНИХ ВЧИТЕЛІВ БУКОВИНИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Починаючи з середини ХХ століття, освіта дорослих стає у всьому світі одним із найважливіших засобів як стабільного розвитку суспільства, так і засобом розвитку і саморозвитку людини. Теорія і практика, історичний досвід освіти дорослих привертає все більше уваги вчених світу й України зокрема. Цій проблемі присвячені ґрунтовні дослідження українських науковців Л.Березівської, Л.Вовк, І.Воробець, О.Ковальчук, С.Лаби, Н.Сабат, Б.Ступарика.

Виокремлення поняття „освіта дорослих” у якості самостійного явища, накопичення і осмислення досвіду освіти народних мас, висунення ідеї самодіяльності дорослого населення в процесі культурно-просвітницької роботи припадає на кінець ХІХ століття. В цей період формування традицій в навчанні дорослих у різних країнах починають активно функціонувати відповідні суспільні інститути, з’являються яскраві особистості, які зробили значний внесок в освіту дорослого населення.

Серед них на особливу увагу заслуговують представники передової української інтелігенції Буковини, які в умовах багатонаціонального та поліконфесійного соціального середовища вбачали в освіті дорослих важливий чинник допомоги народові адаптуватися у мінливих суспільних обставинах і розглядали її як засіб формування національної свідомості та підготовки до здобуття і утвердження державної незалежності. Аналіз андрагогічного потенціалу діяльності вчительства Буковини є предметом нашої роботи

Визначні громадські й культурно-освітні діячі краю – Ю.Федькович, С.Смаль-Стоцький, О.Попович, І.Карбулицький, В.Сімович, І.Герасимович, К.Малицька та ін. – визнавали залежність соціального й культурного прогресу суспільства від

розвитку освіти, розуміючи, що „...лише задля браку освіти і організації український народ зістається позаду інших народів” [1, с.3].

Буковинський учитель Д.Пігуляк наголошував, що „через просвіту поставимо кріпку підвалину до добробуту й щастя нашого любого народа, скріпимо нашу дорогу вітчизну, зробим її щасливою, сильною і непоборимою” [2, с.48].

Вказуючи на суспільну необхідність освіти, крайова інтелігенція визнавала вагому роль учительства, оскільки в усі часи в різних народів саме воно було передовою і прогресивною частиною суспільства, виявляло приклади громадянської зрілості, мужності, вірності професійному обов'язку, відданості справі виховання та освіти. „Тільки образований український учитель, - зазначав буковинський педагог І.Никоряк, - ... побідить окружуючу нарід тьму, поможи скинути з себе той столітній гніт, який давить робочий народ і не дає йому свobodно розвинути свої умові і духові сили, той гніт ворогів української народності, котрий уступить тільки перед завзятим напором просвіти і національної свідомості народного вчителя з его нещасним поневоленим народом!” [3, с.5]

Маємо вагомі підстави стверджувати, що професійна діяльність народних вчителів Буковини кінця ХІХ - початку ХХ століття не обмежувалася школою, а передбачала просвіту й духовний розвиток широких мас населення, тобто діяльність, яка мовою сучасної науки позначається як андрагогічна. У первинному значенні андрагогіка – це „ведення дорослої людини”, тобто – це мистецтво і теорія навчання дорослих людей [4, с.5].

Історико-педагогічний аналіз професійного поступу буковинського вчительства дозволяє виокремити його андрагогічний зміст. Компетенції народного вчителя виходили за межі виховання підростаючого покоління й передачі знань. Так, І.Герасимович підкреслював, що народний вчитель, виховуючи молоде покоління, як ніхто інший має нагоду зблизитися з народом і працювати для його добра [5, с.3]. „Добрий вчитель – щастя для школи, але він є й щастям для громади”, - зазначав С.Канюк. Учитель не повинен ніколи забувати, що він покликаний вчити не тільки „малих”, але й старих, і що ціле село глядить на нього не як на якого найманця на службі, але як на справжнього свого вчителя” [6, с.108].

По відношенню до дорослого населення вчитель виконував просвітницьку, проповідницьку діяльність, яка в „глобальному” масштабі передбачала піднесення соціально-економічного,

політичного та культурно-духовного розвитку українського населення краю, формування національної свідомості, активної громадської позиції тощо. У вузькому значенні просвітництво передбачало поширення серед „темних” народних мас грамотності, яка забезпечить здатність до прочитання, сприймання і розуміння необхідного обсягу соціокультурної інформації. Рівень грамотності людини зумовлює ступінь доступності до неї тієї чи іншої інформації, якою володіє суспільство, а значить міру адаптивності до оточуючих природних і соціальних умов.

Змістове наповнення поняття „грамотність” змінюється разом з вимогами суспільства. Спочатку, коли мова заходила про грамотність, малося на увазі лише вміння читати і писати. Проте буковинські просвітителі кінця XIX-початку XX визнали грамотність необхідною навичкою і однією з основ для формування інших життєвих навичок, а також фактором, який сприяє участі в соціальній, культурній, політичній й економічній діяльності. Як зазначав І.Герасимович, „просвітити нарід – се значить познакомити его не тільки з тим, що найближче его торкає і звичайно відноситься лише до матеріальної сторони його життя, а познакомити його з сучасним станом вселюдського знання і з найновішими здобутками науки, впровадити його в ту вічно вперед поступаючу струю культурного світа, з котрою ідуть-пливуть інтелігентні верстви з кожним днем живійшим теплом, а від якої темна сіра маса пролетаріату все більш і більш відстає по заду, очевидно не тільки з моральною, а і матеріальною для себе шкодою. Просвітити нарід – се ”запустити коріне науки у найнижчі верстви суспільності, щоб здобути звідти нові зароди життя, духової і моральної могутності“ [7, с.12].

У сфері просвіти вчитель виступав і в якості популяризатора, транслятора знань і досвіду, створених іншими людьми. Його завдання – перевести просвітницьку інформацію на більш доступну мову, зробити її зрозумілою широким верствам населення, зберігши при цьому первинний зміст: чим вища культура й багатший педагогічний багаж знань вчителя, тим впевненіша надія на швидкі успіхи його праці, - зазначалося в газеті „Каменярі” [8, с.1].

Тому до вчителя, який покликаний „просвітити темний нарід серед тисячі моральних перешкод і труднощів” [9, с.335] висувалися особливі вимоги. Йому необхідно було мати те, що сьогодні називають харизмою, володіти безумовним соціальним і моральним авторитетом серед значної кількості людей, бути носієм інноваційних (революційних) ідей, здатних зібрати

навколо себе маси послідовників. Учитель, на думку І.Герасимовича, повинен належати до всіх товариств у селі, бути „духовим керманічем організаційної, товариської і громадської праці“ [5, с.6]. С.Канюк наголошував, що вчитель повинен старатися бути гарним прикладом для всіх: у своїй родині – взірцем совісного батька, а його родина – взірцем для цілого села. З товаришами вчитель повинен жити приязно, чемним і привітним – з громадянами [6, с.108].

Основа всієї суспільної праці вчителя - пошана у громаді, яка, підкреслював І.Герасимович, здобувається поважною і тактовною поведінкою у громаді [5, с.3]. Характерність, правота, справедливність, совісність, охота до праці, сумирність (скромність) та невибагливість, терпеливість, моральне життя, любов до свого народу та до рідного краю, поступові змагання – такі ознаки доброго вчителя за С.Канюком [6, с.108]. Найважливішими і вищими цілями товариського життя учителя з людьми, на думку О.Жураківської, має бути любов, прив'язаність і правдива повага [10, с.114].

С.Канюк застерігав від пані-братських відносин учителя з селянами, оскільки вони спричиняють втрату поваги й значення, але водночас засуджував зверхність у спілкуванні з селянами. Учителеві потрібно жити діяльно, бути потрібним і бажаним людям, бути моральною підпорою і заохотою для зневірених та горем і журбою прибитих. Головна заповідь учителя-громадянина, за формулюванням С.Канюка, звучала так: порадь кожному, хто потребує поради, допоможи у добрій справі як можеш допомогти, старайся завжди бути важливим членом громади, а не „паном“, і ніколи не силкуйся нікого „брати під ноги“ [6, с.108]. Такі міркування підтверджують те, що часто вчителеві доводилося брати на себе роль радника, наставника, консультанта. Так, І.Герасимович наголошував, що свою працю, розпочату в школі, вчитель повинен безперервно продовжувати, давати ініціативу до всяких корисних організацій, служити допомогою і порадою як у всіх проявах громадянського і товариського життя, так і рівночасно бути радником і приятелем в справах приватних, особистих всіх громадян [5, с.3]. Для цього він повинен володіти значним досвідом в тій чи іншій сфері життєдіяльності і займати значно вищу ступінь в ієрархії досвіду, ніж дорослий підопічний. З цього приводу С.Канюк зазначав, що учительство „мусить складатися з людей, які духом піднеслися понад рівень буденного життя“ [6, с.108].

Крім того, вчитель виступав в позиції аніматора - стимула,

своєрідного індуктора. „пускового” механізму втілення просвітницьких чи освітніх ідей і задумів. Характерним явищем для досліджуваного періоду на Буковині був факт, який констатує А.Живий: „в неодній місцевості учитель є самотнім світлом між темними масами селян” [11, с.33]. Тому від його поведінки, особистісних якостей та фахової компетенції залежить поступ народу в освіті, культурі, господарстві, політичній зрілості. На думку І.Герасимовича, учитель, який не лише знає що треба робити, але й розуміє, як і що робити, є оживляючим духом для цілої громади [5, с.23]. Як відмітила О.Жураківська, педагог мусить бути сильним духом, оскільки покликаний розвивати морально і заохочувати до витривалості у боротьбі проти поневолювачів і ворогів народного поступу [10, с.114].

Складність професії вчителя полягає у моральній відповідальності перед власною совістю, перед суспільством, власним народом, перед начальством і громадою, людьми з громади. Будь-який вчинок і факт життя вчителя стає повчальним для оточуючих. А.Живий констатував, що „бути у нас учителем народним – це значить зректися себе самого” [11, с.33], а І.Герасимович серед необхідних характеристик вчителя-просвітителя народу виокремив ідеалізм, самопожертвування, самовідречення для загальних народних і громадянських справ, інтелігентність [5, с.6].

Проведений аналіз підтверджує, що працюючи в системі „людина - людина” народні вчителі Буковини виконували андрагогічну діяльність, яка полягала у реалізації просвітницької, проповідницької функції; виконання ролі радника, наставника, консультанта, стимула (аніматора), популяризатора, транслятора знань і досвіду.

Список літератури

1. Карбулицький П. Чому zostалися русини позаду культури? // Буковина. – 1903. - №56-60.
2. Пігуляк Д. Сила книжки, або о просвіті народній. Чернівці, 1893 – С.48
3. Норми красового інспектора Кліма П. Каменяря. 1913. – С.5
4. Основы андрагогики / И.А.Колесникова, А.Е.Марон, Е.П.Тонконогая и др.; Под ред.И.А.Колесниковой – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.
5. Герасимович І. Подрібний розклад праці українського народного учительства по громадах. – Чернівці, 1909. – 24 с.
6. Канюк С. Дидактика, доповнена “Основами льогіки” Для учительських семінарій і учителів народних шкіл. - Чернівці: Руська Рада, 1911. – 118с

7. Кілька думок про виклади і відчити для селян // Промінь. – 1907. – Ч.1.- С.12.
8. Каменярі. – 1921. – Ч.1. - С.1.
9. Поповійчук В. Сельській учитель и сельській народ // Bukowinaer pädagogische Blätter. – 1876. - №21, S.335-337.
10. Жураківська О. Товариське житє в громаді // BS. – 1906. - №2. – С.114.
11. Живий А. Учитель а нарід // Промінь. – 1907. – Ч.3. -- С.33.

SUMMARY

L.Timchuk

EDUCATION OF THE ADULTS IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE TEACHERS OF BUKOVINA OF THE END XIX - BEGINNING XX OF CENTURY

The author analyzes the andragogical contents of professional activity of the national teachers of Bukovina of the studied term. Proceeding from sights of the known teachers and on the basis of analysis is exhibited, that working in system «person – person» the national teachers executed andragogical activity. They realized function of enlightenment, performed the adviser, instructor, stimulant, popular writer, translator of knowledge and experience.

ЗМІСТ

Воляннюк Руслана. Підготовка сестер василіянок до роботи у сирітських захистах Галичини на початку ХХ століття	3
Гнесь Наталія. Підготовка майбутнього педагога до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах типових дошкільних навчальних закладів України	7
Демченко Олена. Формування готовності вчителів початкових класів до виховання молодших школярів: аксіологічний підхід	11
Дичківська Ілона. Педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до інноваційної діяльності	19
Хілько Ігор. Формування художньо-конструктивних здібностей учнів на уроках образотворчого мистецтва	23
Зендик Олена. Шляхи оптимізації фізкультурно-оздоровчої роботи у дитячому дошкільному закладі	28
Іванчук Марія, Алексєєва Наталія. Педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів початкових класів до краєзнавчої роботи з молодшими школярами	35
Залуцький Олександр. Підготовка майбутніх учителів на музично-красознавчому матеріалі	40
Коваль Петро. Психолого-педагогічна підготовка дитини до навчально-трудової діяльності як основа гармонійно розвиненої особистості	45
Козлюк Ольга. Проблема підготовки педагога до виховання самостійної навчальної діяльності дітей дошкільного віку (На матеріалі занять з іноземної мови)	50
Коломієць Алла, Литовченко Валентина. Роль інтеграції знань у розв'язанні проблеми предметно-фундаментальної підготовки вчителя початкових класів	55
Комісарник Марія. Психолого-педагогічні аспекти участі педагога в організації співпраці сім'ї та школи	63
Литвиненко С.А. Оцінка якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів	69
Лісовий Вадим, Шереняк Людмила. Дослідницько-орієнтований підхід до професійної підготовки майбутніх учителів: історія, проблеми, перспективи розвитку	74
Надія Луцан. Удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх педагогів до організації мовленнєво-ігрової діяльності	82
Молодиченко В.В., Молодиченко Н.А., Олексенко Т.Д. Сучасна педтехнологія підготовки майбутніх вчителів до здійснення природничо-наукової освіти в початковій школі	91

Ніколенко Александра, Захарук Тетяна. Порушення емоційних станів дітей різного віку	97
Тарас Палагнюк. Актуалізація фізкультурно-оздоровчого напрямку позаурочної роботи в загальноосвітній школі	102
Попіманська Тамара. Проблема дитинства у підготовці майбутніх вихователів	107
Соколенко Олена. Система використання індивідуального підходу до обдарованих молодших школярів із елементами дисгармонії у розвитку	113
Сорока Ольга. Проблема подолання страхів у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку	121
Тарасенко Галина, Несторович Богдан. Роль мистецтва у підготовці вчителів початкових класів до екологічного виховання дітей	128
Тютюнник Марія, Брухальська Оксана. Творча гра як засіб моделювання дошкільниками реальної дійсності	136
Федірчик Тетяна, Шестобуз Ольга. Підготовка вчителя початкових класів до роботи з шестирічними першокласниками в умовах університетської освіти	140
Штикало Тетяна. Формування просторового мислення	145
Главацька Ольга. Соціально-педагогічна робота з дітьми, які зазнали сімейного насильства	149
Кобилянська Лілія. Особистісно зорієнтовані технології підготовки соціальних педагогів в умовах класичного університету	157
Ткачова Наталія. Про реформування змісту сучасної освіти на ціннісних засадах	165
Тюпа Сергій. Психолого-педагогічні передумови підготовки майбутніх вчителів іноземної мови засобами всесвітньої комп'ютерної мережі в умовах сучасної України	172
Тютюн Любов. Наступність викладання математичних дисциплін у комплексі "Ліцей-вищий педагогічний навчальний заклад"	178
Шахіна Ірина. Креативний підхід у підготовці вчителя сучасної школи	185
Яновська Л. Поглиблення змістового компоненту семінарських занять зі „Шкільного курсу історії та методики його викладання”, насичення їх педагогічною спрямованістю	191
Мацьопа Роман, Турлай Ольга. До методики використання дослідницького методу при викладанні ботаніки	196
Тимчук Людмила. Освіта дорослих у професійній діяльності народних вчителів Буковини кінця XIX – початку XX століття	199