

проведення системи уроків у одному класі. Таким чином практикант буде вчитися проводити уроки різних типів, а також зможе краще вивчити учнів, що є передумовою для успішної професійної підготовки [2].

Важливим питанням у наукових пошуках Р. К. Барун було також питання про виховну роботу студентів у школі та підготовка їх до ролі класного керівника. Причиною недоліків у виховній роботі молодих учителів Р. К. Барун вбачала в невідповідній педагогічній підготовці. Тому вона вважала за необхідне більше уваги надавати змістовному наповненню та організації системної цілісної практики. Це передбачає поступовий перехід від практики простих виховних форм до більш складних. Тобто такий підхід, коли педагогічна практика починається з виховання дитячого колективу в дитячому таборі, а наступного року продовжується в ролі помічника класного керівника (фактично студент повертається до простіших завдань), дослідниця вважала неправильним. У зв'язку з цим вона пропонує проводити поетапну педагогічну практику: проведення окремих виховних заходів на першому та другому курсах, опанування методикою виховної роботи в середніх класах на третьому курсі (без відриву від занять), комплексна практика помічником класного керівника на четвертому курсі. Після четвертого курсу влітку студент отримує навички керівництва дитячим колективом, закріплюючи вміння, отримані в попередні роки. Останній етап, на п'ятому курсі, передбачає комплексну практику в старших класах.

Р. К. Барун визначила такі методи здобуття студентами практичних знань про роботу класного керівника: спостереження, аналіз позакласних та позашкільних заходів, проведених учителями та студентами, обмін досвідом. Особливо корисним для студентів, зазначила педагог, є розповідь класного керівника про методи своєї роботи, про труднощі та шляхи їх подолання.

Досвід проведення педагогічної практики в теперішній час підтверджує, що виховна робота практикантів залишається проблемою, що вимагає вирішення. Молоді педагоги приходять в школу з достатньою предметною та методичною підготовкою, але до ролі класного керівника вони не готові, практично не мають досвіду організації дитячого колективу, проведення виховних заходів з учнями.

Отже, проблеми практичної підготовки майбутніх педагогів, що розроблялись викладачами НПУ імені М. П. Драгоманова впродовж 20–50-х років ХХ ст., досі не втратили актуальності, тому звернення до їхніх розробок може сприяти вдосконаленню професійної підготовки студентів. Низка недоліків в організації педагогічної практики сучасних педагогічних ВНЗів потребує уваги: формальний підхід до педагогічної практики, недостатня кількість годин для неї в навчальному плані, не досить тісна співпраця практикантів з учителями, недооцінка значення виховної роботи майбутніх педагогів у школах.

Використана література:

1. Астряб О. М. Про деякі елементи професійної підготовки студентів фізико-математичного факультету педагогічного інституту / О. М. Астряб // Наукові записки КДПІ. – Том XVII. – Пед. серія № 1. – К., 1955. – С. 3-14.
2. Барун Р. К. Актуальні питання педагогічної практики студентів педагогічних інститутів / Р. К. Барун // Наукові записки КДПІ. Том XXIX. – К., 1958. – С. 79-93.
3. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Організація педагогічної практики студентів // Радянська школа. – 1952. – № 10. – С. 50-54.
4. Іваниця Г. М. Педагогічна практика студента-соцвихника і проблема методичної техніки / Г. М. Іваниця // Шлях освіти. – 1926. – № 3. – С. 26-36.
5. Тищенко М. К. Педагогічна практика студентів факультетів мови і літератури педвузів / М. К. Тищенко // Українська мова і література в школі. – 1954. – № 2. – С. 34-42.
6. Резолюція Київського бюро губкома КП(б)У від 2.8.24 р. до доповіді про Київський інститут народної освіти; звіти про роботу та бюлетні інституту. – ЦДАВОВУУ, Ф. № 166, оп. 4, спр. 634, 102 арк.

Анотація

В статті розкриваються основні засади розробки ученими-педагогами НПУ імені М.П. Драгоманова питань практичної підготовки майбутніх учителів і проблеми удосконалення процесу організації та проведення педагогічної практики.

Annotation

The article deals with the basic principles of researchers and educators of NPU named by M. Dragomanov's creating the tasks of practical teacher training and the problems of improving the process of organizing and taking place pedagogical practice.

УДК378-057.875:37.011.3-051]:37.091.33-028.22

Піскун О. В.

ПРАКТИКА ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Проблема підготовки педагогічних кадрів була і сьогодні залишається однією з найбільш актуальних у сучасному суспільстві. Традиційно в практиці університетської освіти склався знанняєвий підхід до організації педагогічного процесу, в ході якого увага і зусилля і тих, хто навчає, і тих, хто навчається, зосереджується лише на засвоєнні знань і відтворенні їх на практичних заняттях та на іспиті. До того ж,

існує ще одна з багатьох проблем сучасної підготовки педагогічних кадрів, на якій ми б хотіли зупинитися. А саме, та, що відійшовши від тоталітарного розуміння та культивування колективу та колективізму, наша вища школа часто заходить на позиції крайнього, деструктивного індивідуалізму, формуючи випускника – майбутнього вчителя – неготового до життя та плідної педагогічної діяльності, оскільки у нього відсутні навички та вміння співпрацювати з іншими людьми та учнями.

Ефективне формування майбутнього вчителя, здатного задовольнити соціальне замовлення, можливе, на нашу думку, за умов оптимального поєднання розвитку індивідуальності кожного студента з виробленням у нього навичок колективної конструктивної взаємодії з іншими людьми. Тому, сучасна вища школа має не декларувати необхідність розвитку педагогічних здібностей, творчості та майстерності майбутнього педагога, а систематично за допомогою доцільних методів реалізувати цю мету у педагогічному процесі. Особистісно-зорієнтоване навчання у цьому плані є досить перспективним, оскільки ставить особистість майбутнього вчителя в центр освітнього процесу, його метою є формування людини як неповторної особистості, творця самої себе і своїх обставин.

Підґрунтям розв'язання означених проблем є праці з проблем педагогіки та психології вищої школи, що розкривають закономірності та принципи професійного становлення (Б. Г. Ананьєв, Л. П. Вовк, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та ін.); концепція розвивального навчання (В. І. Бондар, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, Л. В. Занков, І. Я. Лернер, О. М. Матюшкін та ін.); психолого-педагогічні аспекти особистісно-орієнтованого навчання (Ш. О. Амонашвілі, Є. В. Бондаревська, Е. Ф. Зеєр, О. М. Пехота, В. В. Сериков, І. С. Якиманська та ін.)

Зрозуміло, що відповідне методичне забезпечення процесу формування майбутнього вчителя має ґрунтуватися на діалогічному підході, який визначає суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників педагогічного процесу, їх самоактуалізацію і самоорієнтацію.

Найефективніше, на нашу думку, цьому сприяють інтерактивні методи навчання, оскільки завдяки закладеним в їх основу самостійній діяльності та груповій взаємодії вони можуть бути корисними та перспективними для як для викладача, так і для студента – майбутнього вчителя.

Методологічною основою запровадження інтерактивних методів навчання під час формування майбутнього вчителя є розробки сучасних українських та зарубіжних педагогів у галузі методів та технологій навчання. Теоретичною основою – системний, особистісно-зорієнтований та діяльнісний підходи до побудови дидактичних процесів та теорія оптимізації педагогічного процесу (Ю. К. Бабанський, М. М. Поташник). Теоретичні та практичні розробки в цій галузі належать В. Гузєєву, А. Гіну, О. Пометун, Л. Пироженко, А. Фасолі та ін.

Термін "інтерактивний" прийшов до нас з англійської мови і має значення "взаємодіючий". Існують різні підходи до визначення інтерактивного навчання. Ми розглядатимемо його в контексті діалогового навчання: "Інтерактивний – означає здатність взаємодіяти чи знаходитись в режимі бесіди, діалогу з ким-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною). Сутність інтерактивного навчання, на нашу думку, полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці)..." [8, с. 7].

Під час інтерактивного навчання студент стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку. Це забезпечує, окрім іншого, високий рівень пізнавальної мотивації студентів до навчання, що, в свою чергу сприяє і ефективному засвоєнню знань студентами, але ця мета, яка є головною для традиційного, "знанняєвого" підходу до навчання, досягається мимоволі, є ніби "побічним ефектом" в хорошому розумінні цього слова особистісно-орієнтованого підходу.

Розглянемо сутність і види інтерактивних методів навчання. Методи інтерактивного навчання можна поділити на дві великі групи: групові та фронтальні. Перші передбачають взаємодію учасників малих груп (на практиці від 2 до 6-ти осіб), другі – спільну роботу та взаємонавчання всього класу. Час обговорення в малих групах – 3-5 хвилин, виступ – 3 хвилини, виступ при фронтальній роботі – 1 хвилина.

Групові методи:

1. *Робота в парах.* Студенти працюють в парах, виконуючи завдання. Парна робота вимагає обміну думками і дозволяє швидко виконати вправи, які в звичайних умовах є часомісткими або неможливими (обговорити подію, твір, зробити підсумок заняття, події тощо, взяти інтерв'ю один в одного, проанкетувати партнера та ін.). Після цього один з партнерів доповідає перед групою про результати.
2. *Робота в трійках.* По суті, це ускладнена робота в парах. Найкраще в трійках проводити обговорення, обмін думками, підведення підсумків чи навпаки, виділення несхожих думок).
3. *Змінювані трійки.* Цей метод трохи складніший: всі трійки групи отримують одне й те ж завдання, а після обговорення один член трійки йде в наступну, один в попередню і ознайомлює членів новостворених трійок з набутокм своєї.
4. *2+2=4.* Дві пари окремо працюють над вправою протягом певного часу (2-3 хвилини), обов'язково доходять до спільного рішення, потім об'єднуються і діляться набутим. Як і в парах, необхідним є консенсус. Після цього можна або об'єднати четвірки у вісімки, або перейти до групового обговорення.
5. *Карусель.* Студенти розсаджуються в два кола – внутрішнє і зовнішнє. Внутрішнє коло нерухоме,

зовнішнє рухається. Можливі два варіанти використання методу – для дискусії (відбуваються “попарні суперечки” кожного з кожним, причому кожен учасник внутрішнього кола має власні, неповторювані докази), чи для обміну інформацією (учні із зовнішнього кола, рухаючись, збирають дані).

6. *Робота в малих групах.* Найсуттєвішим тут є розподіл ролей: “спікер” – керівник групи (слідкує за регламентом під час обговорення, зачитує завдання, визначає доповідача, заохочує групу до роботи), “секретар” (веде записи результатів роботи, допомагає при підведенні підсумків та їх виголошенні), “посередник” (стежить за часом, заохочує групу до роботи), “доповідач” (чітко висловлює думку групи, доповідає про результати роботи групи). Можливим є виділення експертної групи з більш активних студентів. Вони працюють самостійно, а при оголошенні результатів рецензують та доповнюють інформацію.
7. *Акваріум.* У цьому методі одна мікрогрупа працює окремо, в центрі аудиторії, після обговорення викладає результат, а решта груп слухає, не втручаючись. Після цього групи зовнішнього кола обговорюють виступ групи і власні здобутки.

Фронтальні методи:

1. *Велике коло.* Студенти сидять по колу і по черзі за бажанням висловлюються з приводу певного питання. Обговорення триває, поки є бажаючі висловитися. Викладач може взяти слово після обговорення або ж втрутитися в процес обговорення.
2. *Мікрофон.* Це різновид великого кола. Студенти швидко по черзі висловлюються з приводу проблеми, передаючи один одному уявний “мікрофон”.
3. *Незакінчені речення.* Дещо ускладнений варіант великого кола: відповідь студента – це продовження незакінченого речення типу “можна зробити такий висновок...”, “я зрозумів, що...”.
4. *Мозковий штурм.* Загальновідома технологія, сутність якої полягає в тому, що всі студенти по черзі висловлюють абсолютно всі, навіть алогічні думки з приводу проблеми. Висловлене не критикується і не обговорюється до закінчення висловлювань.
5. *Аналіз дилеми (проблеми).* Студенти в колі обговорюють певну дилему (простіше) чи проблему (складніше, бо поліваріантно). Кожен каже варіанти, що складаються внаслідок вибору. Найкраще давати завдання вибору з особистісним сенсом (наприклад, “чи платити податки, якщо країна не здатна їх правильно розподілити?”).
6. *Мозаїка.* Це метод, що поєднує і групову, і фронтальну роботу. Малі групи працюють над різними завданнями, після чого переформовуються так, щоб у кожній новоствореній групі були експерти з кожного аспекту проблеми.

Всі розглянуті методи використовувалися нами під час засвоєння студентами іноземної філології НПУ імені М. П. Драгоманова курсу “Педагогіка”. Як свідчить досвід (педагогічний експеримент проводився протягом 2013/2014 року), всі інтерактивні методи виявляються ефективними. Проте у нашій практиці найефективнішим ми б хотіли детальніше зупинитися на такому методі, який деякі дослідники називають “кооперативним навчанням”. Таке навчання полягає в тому, що кожній групі студентів, які навчалися в 2013 році на 1-му курсі, пропонувалося завдання з теорії виховання (за програмою ці теми будуть вивчатися в другому семестрі, тобто використовуємо принцип випереджуючого навчання), і наголошувалося на тому, що це завдання вони мають вирішити спільно, працюючи як наукова лабораторія. В кожній групі мають бути посади спікера, аналітика, презентатора та ін. (посади орієнтовні, за бажанням в процесі роботи студенти можуть їх змінити чи додати свої).

Результати педагогічного експерименту показали, що рівень професійного самовизначення зріс на 67%, рівень розвитку педагогічних здібностей на 21% (порівняно з констатувальним експериментом), а також специфічні професійні та особистісні якості, залежно від теми лабораторії, за нашими спостереженнями значно покращилися.

Підсумовуючи викладене вище, варто зазначити, що технології такого спрямування передбачають перетворення суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в рівноправні позиції, що й дає можливість студенту – майбутньому вчителю бути суб’єктом навчальної діяльності, що сприяє практичній реалізації його прагнення до саморозвитку, та самоствердження.

Використана література:

1. *Андрущенко В. П.* Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об’єднаної Європи XXI століття / В. П. Андрущенко. – К., 2011. – 1099 с.
2. *Андрущенко В. П., Вовк Л. П.* Історія вищої педагогічної освіти в контексті цінностей соціокультурних систем / В. П. Андрущенко, Л. П. Вовк // *Память століть*, 2006. – № 3-4.
3. *Бондар В. І.* Дидактика / В. І. Бондар. – К.: Либідь, 2005.
4. *Вовк Л. П.* Історія освіти і педагогіки в загальній, методологічній і професійній культурі майбутнього вчителя: посібник-коментар із пропедевтики вивчення історії педагогіки / Л. П. Вовк. – К., 2012. – 331 с.
5. *Интерактивное обучение: новые подходы // Відкритий урок.* – 2002. – № 5-6.
6. *Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т.* Сучасні педагогічні технології / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К., 2000. – 368 с.
7. *Пометун О., Пироженко Л.* Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 136.
8. *Хуторской А. В.* Современная дидактика: учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

Аннотация

В статье рассмотрено практическое внедрение интерактивных методов обучения в процессе педагогической подготовки современного учителя. Доказано, что технологии данного направления предусматривают преобразования суперпозиции преподавателя и субординированной позиции студента в равноправной позиции, что дает возможность студенту – будущему учителю быть объектом учебной деятельности, содействующей практической реализации его стремления до саморазвития и самоутверждения.

Annotation

The article deals with the practical implementation of interactive teaching methods in the process of modern pedagogical training of modern teacher. It is proved that this technology direction involves the transformation of the teacher's superposition and subordinated student's positions in equal state, that enables the possibility to the student, i.e. a future teacher, to be the subject of educational activity that promotes the practical realization of his desire for self-development and self-assertion.

373.5.081: [37.015.31:17

Пшеславська С. О.

СУТНІСТЬ СІМЕЙНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК ОСНОВНИХ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ОРІЄНТИРІВ

Побудова громадянського суспільства, інтеграція України у європейське співтовариство передбачають орієнтацію на людину, її духовну культуру. Морально-духовне становлення дітей і учнівської молоді, їхня підготовка до активної, творчої, соціально значущої, сповненої особистісного смислу життєдіяльності є найважливішою складовою розвитку суспільства і держави.

Формуючись у певних соціальних умовах, духовно-моральні цінності втілюють у собі високі суспільні інтереси, активізують соціальну діяльність, слугують свідомому вибору місця в суспільстві.

Духовний розвиток особистості досягає найвищого ступеня тоді, коли виявлення моральних принципів і норм, правил поведінки і діяльності у вчинках виступає не просто як результат зовнішньої необхідності, а як дія внутрішньої моральної потреби особистості, яка свідомо спрямовує свої інтереси і цілі. При цьому цінності особистості тісно пов'язані з цінностями сім'ї.

Саме сім'я являється однією із найголовніших цінностей, що створило людство. Ні одна нація, ні одне культурне суспільство не змогло обійтись без сім'ї, що відіграє важливу роль у зміцненні здоров'я і виховання, забезпечення економічного і соціального розвитку суспільства, в покращенні демографічної ситуації.

Психолого-педагогічні проблеми морального виховання в родині вивчали І. Бех, Л. Бойко, Л. Драчук, В. Кравець, І. Кошлань, Г. Наумчук, Л. Синютка, Т. Троїцький. Основи родинного виховання досліджували Т. Алексєнко, В. Іова, Л. Красномоєць, А. Марушкевич, Л. Повалій, В. Постовий. Формуванню сімейних взаємин і педагогічної культури батьків присвятили свої праці О. Зверева, О. Калюжна, Л. Києнко-Романюк, І. Савченко, І. Трубавіна, Т. Ушеніна. Можливості засвоєння старшокласниками моральної культури розглядали В. Бутенко, І. Гоян, Я. Кальба, Т. Латишєва, Л. Михайлова, О. Рудіна, Т. Суцєнко, Г. Шевченко та ін.

М. Й. Боришевський зауважує, що особливе вирішальне значення у розвитку духовної спрямованості особистості належить змісту сімейно - родинних цінностей. Якщо для батьків такі цінності є священними, якщо вони дійсно визначають щоденну поведінку батьків, то і діти поступово навчаються долати численні негативні прояви навколишнього соціального середовища [2].

Засвоєння моральних норм і формування особистості, як доводить Т. В. Вечерок, починається в родині із самого народження і є важливим у будь-якому віці, а особливого змісту вони набувають у період юнацтва [3]. У старшому шкільному віці процеси фізичного, психічного, соціального розвитку є найбільш складними. В учнів старшої школи формується здатність до самостійного мислення, вчинків, оцінки, саморегуляції та самовиховання. Вони здатні до формування усвідомлених особистісних моральних установок, цінностей, відповідного стилю поведінки.

На всіх етапах розвитку дитини в сім'ї, як на неї, так і на її батьків, постійно впливають різні фактори соціального середовища. Серед таких факторів В. С. Торохтій [4] виокремлює наступні:

1. "Склад думок" сім'ї. Фактор відображає соціально-психологічний аспект життя і відзначається своїми особливостями. Вся система цінностей, настанов, потреб та мотивів сім'ї орієнтована на реальні можливості її життєдіяльності. Склад думок сім'ї багато в чому визначається умовами життя. З часом формується здатність адаптації цілей, установок, ціннісних орієнтацій сім'ї до реалій зовнішнього життя, готовність до різноманітних життєвих змін, професійної діяльності подружжя.
2. "Характер спілкування" сім'ї. Цей фактор також відображає соціально-психологічний аспект способу життя сім'ї. У нього є свої особливості, а саме: специфічна міжособистісна комунікативність, відкритість сімейної комунікації для соціального середовища, вираженість власних сімейних