

6. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей. – Оренбург, 1996. – 188 с.
7. Современный гуманизм. Материалы и исследования / Сост. В.А.Кувакин – М.: Рос. Гуманистическое общество. – 2000. – 141 с.
8. Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. збірник / За заг. ред. О.В. Сухомлинської, ред. П.Р. Ігнатенка, Р.П.Скульського, упор. О.М.Павліченка. – К.: 1997. – 224 с.

*Шапошнікова І.М.,  
Національний педагогічний університет  
імені М.П.Драгоманова*

### **ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Зміна парадигми вищої освіти базується сьогодні на засадах реалізації феноменологічного та сутнісного підходів до технологічного забезпечення навчального процесу у вищій школі. Основним за цього виступає якість практичної підготовки фахівця до розв'язання типових задач професійної діяльності.

Перехід на ступеневу систему підготовки фахівця в галузі початкової освіти потребує суттєвих змін у змістовому і процесуальному забезпеченні її окремих складових, зумовлених сучасними вимогами ринку праці, зміною соціального замовлення на рівень готовності випускника до виконання основних виробничих функцій та можливістю самореалізації особистості через професійну діяльність. Перебудова фахової підготовки вчителя початкових класів ґрунтується на необхідності аналізу структури його діяльності та розробці теоретико-методологічних і технологічних основ реалізації мети і завдань сучасної вищої педагогічної школи.

Нормативно-законодавчі документи і акти з питань освіти виступають орієнтирами підвищення ефективності практичної підготовки вчителя на етапі переходу на нові державні стандарти. Основним за цього є державний стандарт початкової освіти, який зумовлює зміни як у моделі підготовки вчителя, так і у засобах її забезпечення.

Перехід на багатоступеневість у системі вищої освіти, визначення освітньо-кваліфікаційних характеристик фахівця на рівні молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста і магістра у галузі початкової освіти, розробка освітньо-професійних програм та засобів діагностики рівня готовності випускника вузу до виконання основних виробничих функцій вимагає кардинальних змін як у загальній концепції підготовки вчителя, так і у розробці технології її забезпечення. Це зумовлено вимогами щодо гарантованого ступеня якості підготовки фахівця певного рівня кваліфікації і оволодіння ним основними здатностями і уміннями виконувати провідні функ-

ції діяльності. Зміщення акцентів на практичний компонент готовності диктується вимогами ринку праці і необхідністю підвищення конкурентоздатності вчителя. Як зазначає А.О.Лігоцький, професійна структура різнорівневої підготовки фахівців передбачається довгостроковими прогнозами і розвитком ринку праці.

Станом на сьогодні професійна освіта знімає обмеження з індивідуума як пасивного споживача і дає йому змогу зайняти місце в суспільстві відповідно до особистих вимог та індивідуальних якостей. У нормативних документах, щодо розробки стандартів вищої освіти зазначається, що основою стандартизації виступають суб'єктно-дільнісний підхід та принципи цілеспрямованості, прогностичності, технологічності і діагностичності. Виходячи з цього, нова структура освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця передбачає включення в неї :предмету діяльності майбутнього вчителя (дитина та її фізичні, фізіологічні і психологічні особливості розвитку), основних функцій, що ним виконуються, типових задач діяльності і системи умінь щодо їх розв'язання. Таким чином, освітньо-професійна характеристика виступає у якості системотвірної моделі підготовки фахівця. У структурі забезпечення теоретичної і практичної готовності вчителя до виконання основних видів діяльності необхідно виділити цільовий, змістовий, мотиваційний, процесуальний, контрольно-регулюючий та результативний компоненти як складові даного процесу. Включення в освітньо-кваліфікаційну характеристику основних функцій дає можливість будувати навчальний процес із набуття студентами фахових умінь згідно системи типових задач, розв'язання яких буде здійснюватися вчителем початкових класів протягом чотирирічного терміну навчання учнів. Орієнтуючись на введені в дію стандарти початкової освіти необхідно розглянути процес реалізації моделі підготовки вчителя у вузівській практиці при вивченні блоку фахових дисциплін: психології, педагогіки, окремих методик початкового навчання з точки зору існуючих вимог та перспективи.

Теорія підготовки вчителя у вищих навчальних закладах освіти пройшла ряд періодів і, як зазначає П.М.Гусак, сучасний стан наукових досліджень характеризується створенням цілісних концепцій навчання, виховання і відповідних їм технологій реалізації. Опрацювання теоретико-методологічних надбань у галузі підготовки вчителя початкових класів свідчить про значні зміни у поглядах як на структуру його діяльності, так і на вимоги щодо особистості майбутнього вчителя, його ролі і місця у соціальних перетвореннях. Зміна парадигми вищої освіти, перехід на суб'єкт-суб'єктні стосунки у системі викладач – студент потребує розробки нових шляхів забезпечення процесу навчання на особистісно-орієнтованій основі. Особливого значення за цього набуває технологічне забезпечення освітнього процесу побудоване на засадах критеріїв технологічності : концептуальності, системності, ефективності, відтворюваності та можливості управління. На думку Г.К.Селевко саме вони характеризують методологічні вимоги щодо розробки змістового забезпечення педагогічних технологій на загально педагогічному, частково методичному та окремо ме-

тодичному рівнях. Таким чином, виступаючи основою побудови навчальних курсів фахових дисциплін педагогічні технології різного рівня узагальнення можуть забезпечити гарантовану якість формування інтегрованих умінь, що лежать в основі побудови освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця.

Орієнтуючись на виділені Н.В.Кузьміною, О.І.Щербаковим, В.О.Сластьоніним, Н.А.Шайденко, Г.А.Карповою та іншими функції у структурі професійної діяльності вчителя, необхідно зазначити, що за вимогами ступеневої підготовки вони мають певні відмінності в залежності від рівня отриманої вчителем кваліфікації. Це, в свою чергу веде до змін у кількісному та якісному складі системи типових задач та умінь із їх розв'язання. Базовою освітньо-кваліфікаційною характеристикою фахівця виступає характеристика молодшого спеціаліста. В ній запроектовано основу формування у майбутніх вчителів інтегрованих умінь, оволодіння якими характеризує на момент закінчення вузу достатній ступінь готовності випускників до навчання і виховання учнів згідно вимог нових державних стандартів початкової освіти. Із підвищенням рівня кваліфікації (бакалавр, спеціаліст, магістр початкової освіти) змінюється коло функціональних обов'язків вчителя, розширюється система типових задач та умінь. Динамічність моделі підготовки відповідно конкретного ступеня кваліфікації забезпечується на кожному ієрархічному рівні шляхом розширення, поглиблення знань та вмінь. Введення нових курсів та спецкурсів, які дають можливість перевести окремі вміння на якісно новий рівень, формування специфічних для кожного рівня кваліфікації інтегрованих умінь дадуть можливість випускнику виконувати розширене коло функціональних обов'язків та розв'язувати нові види типових задач діяльності.

Вихідними для розробки моделі підготовки вчителя та забезпечення її функціонування виступають системно-діяльнісний, феноменологічний, синергетичний та особистісно-орієнтований підходи. Як доводять числені дослідження, необхідність орієнтації на їх основні положення диктується вимогами часу та педагогічними реаліями. Практична спрямованість набуття майбутнім вчителем певного рівня готовності до виконання виробничих функцій вимагає розгляду етапів вузівської підготовки з точки зору діяльнісного підходу. Г.О.Атанов виділяє у структурі моделі підготовки такі структурні компоненти як потреби, мотиви, мету, підцілі, завдання, під завдання, дії, операції та продукт діяльності. Дана структура у контексті побудови моделі та розробки засобів її забезпечення зберігає свої ознаки, але дещо змінює назви компонентів. Як і для будь якого процесу (за Ю.К.Бабанським) для підготовки вчителя основними є цільовий, мотиваційно-стимулюючий, процедурно-процесуальний, контроль-регулюючий та оцінювально-результативний компоненти. Побудовані на цій основі моделі задовольняють стан сучасної підготовки вчителя, але у практиці роботи викладачів і студентів недостатньо представлено технологічний аспект як такий, який би враховував особистісну орієнтацію процесу навчання, феноменологічний і синергетичний підходи до розробки належного ступеня фу-

нкціональності діючих моделей навчання студентів та систем їх забезпечення.

Основним показником якості підготовки випускника виступає фахова підготовка, за якої вміння розв'язувати типові задачі є ознакою його практичної готовності до виробничої діяльності. Специфікою підготовки вчителя початкової школи є те, що у зміст підготовки окрім педагогіки, психології, фундаментальних дисциплін входить цілий блок фахових методик: математики, мови, природознавства, праці, образотворчого мистецтва та інших, що відповідають основним галузям знань, передбачених для засвоєння учнями початкової школи державними стандартами. Окремі методики поряд із фундаментальними дисциплінами сприяють формуванню системи інтегрованих умінь на основі предметно-локальних. Відсутність спеціальної роботи по забезпеченню набуття студентами умінь різного типу узагальнення призводить до зниження рівня готовності майбутніх вчителів розв'язувати типові задачі діяльності таких виробничих функцій як: охорони життя і здоров'я дітей, освітньої, соціально-виховної, розливної, дидактико-методичної, проєктивно-конструктивної, діагностико-прогностичної, ціннісно-орієнтаційної та функції професійного самоудосконалення. Таким чином, показником оптимальної взаємодії складових моделі підготовки вчителя виступає ступінь оволодіння студентами інтегрованими вміннями, включеними в освітньо-кваліфікаційну характеристику фахівця. Структура самого вміння, у якому представлені як складові : продукт праці фахівця, предмет, засоби та процедура праці, умови її забезпечення, націлена на поєднання теоретичного, емпіричного і практичного компонентів засвоєння студентами змісту професійної підготовки .

Розроблення змістового забезпечення фахової підготовки вчителя вимагає перегляду існуючих навчальних програм та засобів їх реалізації у контексті нових вимог до кваліфікаційної характеристики вчителя початкової школи. Якщо технологічне забезпечення процесу засвоєння змісту навчальних дисциплін уже знайшло певне відображення у реальній практиці роботи вузів через створення навчально-методичних комплексів, розробки технологічних карт навчальних занять, алгоритмізації засвоєння предметного змісту, тощо, то традиційні форми і методи організації навчального процесу потребують певного удосконалення. Цей процес має здійснюватися у ключі концептуальних положень теорії управління та самоуправління навчальною діяльністю, матрично-модульного підходу до організації лекційно-семінарських та практично-лабораторних видів занять. В основу перебудови має бути покладено ідею оптимального співвідношення дидактичних (навчальних) та автодидактичних (самонавчальних) процесів засвоєння студентами теоретичного, емпіричного та практичного компонентів змісту навчального матеріалу. Основна увага за цього повинна бути приділена останньому.

Виходячи з інваріантності структури обох процесів та принципової тотожності основних компонентів, представлених у розробленій В.І.Бондарем модульно-рейтинговій технології вивчення вузівської дисципліни, можна прослідкувати меха-

нізм формування інтегрованих умінь на основі засвоєння студентами локальних (предметних) умінь. Рівень їх сформованості виступатиме загальним показником результативності зусиль викладача і студента по забезпеченню практичної готовності останнього до професійної діяльності.

Зміст реалізації програми забезпечення даного виду готовності, що реалізується у різних формах навчальних занять, вимагає розкриття етапності проведення необхідної роботи по формуванню інтегрованого уміння. Сутність змісту уміння, співвідношення у ньому теоретичної і практичної складових впливає на забезпечення оптимального структурування навчального матеріалу лекційних, семінарських, практичних та лабораторних занять. Але, на наш погляд, проблема змістового насичення лекційно-семінарських занять на сьогодні стоїть не так гостро, як практично-лабораторних. Це, насамперед, пов'язано із значною кількістю виданих за останні роки посібників з педагогіки, психології, що дає можливість інформаційно забезпечити роботу викладачів і студентів. На жаль, організація та здійснення практично-лабораторних занять, що безпосередньо впливають на формування локальних та інтегрованих умінь, є технологічно не розробленою. До процесуально-змістового забезпечення процесу формування інтегрованих умінь можна окреслити окремі підходи, на основі яких будуються практично-лабораторні форми навчання. Та, наприклад, під час опанування студентами змістом дидактики за модульно-рейтинговою технологією її вивчення, викладач дотримується:

- вимог до відбору змісту навчального матеріалу заняття у його нормативному, варіативному та інноваційно-творчому компонентах;
- вимог до забезпечення оптимального співвідношення мети і завдань спільної із студентами діяльності;
- вимог до реалізації критеріїв відбору змісту з урахуванням інтерсуб'єктної взаємодії;
- вимог до забезпечення функціонування руху змісту на основі принципів взаємодії суб'єкт-суб'єктного начала;
- визначення процесуальної характеристики заняття на основі включення усіх компонентів мікро і макродіяльності та закономірностей дидактичного і автодидактичного процесів засвоєння знань;
- здійснення відбору та поєднання методів опрацювання змісту на основі активності та ініціативності кожного учасника процесу (автодидактичних способів переведення інформації із екстериторіальної у інтеріоріальну);
- здійснення оптимального відбору форм співпраці викладача і студента (колективна комунікація) та форм і видів індивідуальної праці студентів;
- відбору засобів формування умінь відповідно їх придатності до застосування у плані мотиваційно-стимулюючого та мислетвірного аспектів засвоєння знань студентами;
- відбору та застосування методів контролю і самоконтролю, корекції навчаль-

них досягнень студентів, визначення їх рейтингу.

Модульно-рейтингова технологія вивчення дисципліни дає можливість побудувати навчальний процес таким чином, що рівень сформованості практичного компоненту оволодіння дидактичним змістом значно підвищується. Про це свідчать дослідження В.П.Вонсович, П.М.Гусака, Н.Б.Максименко, О.А.Комар, Н.В.Воскресенської. Але, існуючі моделі забезпечення практичної готовності вчителя початкової школи носять, в основному, узагальнений характер.

Так, у роботах звертається увага на формування дидактико-методичних інтегрованих умінь, що частково розв'язує проблему підготовки студентів до реалізації завдань сучасної початкової школи, але комплексно не вирішує проблему готовності майбутнього вчителя до розв'язання типових задач професійної діяльності відповідно основних виробничих функцій.

Однією з провідних функцій вчителя початкової школи є дидактико-методична. Реалізація основних типових задач даної функції спрямована на забезпечення достатнього рівня розвитку, навченості та вихованості учнів початкової школи згідно вимог нових державних стандартів початкової освіти. На формування умінь, що входять до цієї функції, працюють такі вузівські дисципліни як педагогіка (зокрема дидактика), психологія, окремі методики. Під час вивчення останніх, як і при вивченні дидактики, використовується матрично-модульна основа побудови уроку, що дає змогу розглядати урок як цілісну систему. Локальні вміння, сформовані при засвоєнні дидактичного і методичного змісту дисциплін, визначення їх ролі і місця у структурі практичної готовності студентів, набувають ознак інтегрованості під час проходження педагогічної практики, адже саме планування, організація і проведення уроків дає майбутнім вчителям змогу комплексно застосовувати набуті під час лекцій, семінарів, практичних, лабораторних занять знання. У якості перевірки рівня сформованості умінь розв'язувати типові задачі дидактико-методичної функції вчителя виступає комплексний аналіз уроку студентом відповідно до вимог його побудови та здійснення. Достатнім рівнем сформованості інтегрованих умінь за цього виступає здатність студента проаналізувати урок як багатофункціональну і цілісну систему.

Таким чином, окреслені засоби забезпечення практичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи спрямовують викладачів на розробку нових технологій реалізації завдань фахової підготовки.