

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА



Володимир Іванович БОНДАР

Бібліографічний покажчик

До 75-річчя від дня народження

Київ
Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова
2011

УДК 012 Бондар : 37 : [929 Бондар+378(477)(092)]

ББК 67.3(4Укр) : 60.5

Н 34

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої Ради
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(протокол № 3 від 28 жовтня 2010 р.)*

РЕДАКЦІЙНА РАДА:

В. П. Андрущенко, доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, член-кореспондент НАН України, ректор НПУ імені М. П. Драгоманова;

О. В. Сухомлинська, доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, академік-секретар Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України;

О. Я. Савченко, доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, радник Президії НАПН України, головний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України;

Віт. І. Бондар, доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, директор Науково-методичного центру інклюзивного навчання НПУ імені М. П. Драгоманова;

О. В. Матвієнко, доктор педагогічних наук, професор (*упорядник*).

Н 34 Володимир Іванович Бондар : біобібліографічний покажчик
/ за наук. ред. В. І. Бондаря ; укл. : О. В. Матвієнко ; ред. : Л. В. Савенкова, Л. Л. Макаренко ; Національна академія педагогічних наук України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Інститут педагогіки та психології, Наукова бібліотека. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 219 с., портрет. – (Серія : Вчені НПУ імені М. П. Драгоманова).

У книзі, присвяченій ювіляру, академіку НАПН України Володимирі Івановичу Бондарю, його 55-річній науково-педагогічній діяльності, представлено основні віхи його життєдіяльності, особистий доробок і внесок його дисертантів у розвиток педагогіки, її галузей – дидактики середньої і вищої освіти, управління освітою, післядипломної педагогічної освіти, теорії та методики професійної освіти. Видання адресоване широкому колу читачів – науковим керівникам і консультантам, викладачам ВНЗ, магістрантам, аспірантам і докторантам, студентам.

УДК 012 Бондар : 37 : [929 Бондар+378(477)(092)]

ББК 67.3(4Укр) : 60.5

© Редакційна рада, 2011

© Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011

ВЧИТЕЛЬ ВЧИТЕЛІВ: вступне слово ректора



З великою шанною ми ставимося до вчителя, який у своєму освітянському храмі вибудовує наукове, професійне, загальнокультурне і духовне зростання молоді.


Вчитель – це не лише професія, це – покликання душі, волі і долі, обумовлене внутрішнім характером особистості. Виховати і підготувати вчителя не просто. Вчитель повинен бути всебічно й гармонійно розвиненою особистістю, мати глибокі знання, володіти культурою, сповідувати моральні цінності, мати естетичний смак і професійні навички, а найголовніше – володіти майстерністю все це дарувати своїм учням. Повсякденно і повсякчасно.

Такого Вчителя вже впродовж 55 років готуєте Ви, Володимире Івановичу.

Ваш досвід – джерело розвитку високих педагогічних технологій і технік, зростання молодих вчених і педагогів.

Педагогічне надбання Володимира Бондаря ще не до кінця осмислене, не освоєне адекватно тій глибинній, філософській суті, яка в ньому закладена.

Блискучі теоретико-методичні розробки в галузі освіти й виховання, педагогіки й психології, методології освіти і навчання, дидактики вищої й середньої школи,



представлені у Ваших працях, не залишаються поза увагою педагогічної громадськості, дають відчутний поштовх потужній інтелектуальній енергії освітянського загалу України.

Маститий вчений-дидакт, здатний об'єднувати науковців з різною базовою освітою, Володимир Іванович створив наукову школу з проблем дидактики середньої й вищої освіти, яку пройшло понад 40 захищених під його керівництвом кандидатів і докторів наук. Результати їхньої творчої праці, особистий внесок у розвиток педагогічної науки знайшли висвітлення в книзі про наукову школу академіка Бондаря Володимира Івановича, заслуженого працівника освіти України, лауреата премії імені В. І. Вернадського, заслуженого професора університету.

Талановитий організатор-директор Інституту педагогіки та психології нашого університету, академік НАПН України Ви ведете свій згуртований колектив до нових вершин. Побажаємо Вам, шановний Володимире Івановичу, міцного здоров'я, творчої свободи, родинного щастя, а Ваша праця нехай увінчається новими вагомими здобутками в ім'я процвітання України, її майбутнього.

Ректор НПУ імені М. П. Драгоманова
академік В. П. Андрущенко



ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ УЧЕНОГО

...Володимирові судилося народитися у Новій Водолазі, що на Харківщині і – розминутися з цим “населеним пунктом” на багато літ, бо його коріння – на Черкащині. Там, над Тясмином, і промайнули “найголовніші” (мабуть, і таке є) дитячі роки.

То таки славний козацькими звитягами, хліборобською доблестю та інтелектуальними подвигами земляків край!

Південніше від Бузукова, маминого села, – Суботи та Чигирин, неподалік – Сміла, а як податися на захід – там Шевченкові Моринці, Лисянка, Рудище, Звенигород... А як на північ помандрувати – Золотоноша, де Володимир здобув професію вчителя початкової школи...

Настя Луківна, двадцятирічна красуня з тугими чорними косами, змушена була попрощатися з рідним селом у трагічному тридцять третьому. Таких тоді в Україні було кілька мільйонів. Рятували себе та своїх близьких, заповнювали заводи та фабрики Харкова, Одеси, Дніпропетровська... ткацька фабрика ім. Рози Люксембург, що в Києві, прихистила дівчину, дала роботу, шматок хліба та куточок у гуртожитку. У Києві й зустріла молода ткаля червоноармійця строкової служби (мав аж три трикутники в петлиці – сержант). Ставний, високий, привабливий був той земляк, теж з-над Тясмина.

Невдовзі побралися й після демобілізації молодого вирушили до Нової Водолаги, що на Слобожанщині, – тут на заробітках був старший Настин брат Сава з сім’єю. Оселилися



серед добрих людей. Іван Андрійович, як на ті часи, мав рідкісну професію автомобіліста. У тому районному центрі очолив крупне господарство – автоколонну.

У цьому ж селищі сімейство й поповнилося спочатку Володимиром, а потім – Віталієм. Тоді минув тридцять восьмий.

А невдовзі закривавилось воєнне лихоліття. 25-річний Іван Бондар пішов у той вогонь. Вже під кінець війни мати з синами дізнались: у лютому сорок четвертого загинув Іван Андрійович у Корсунь-Шевченківській битві.

...Молода мати з хлопчиками у перші тижні війни залишила Нову Водолагу й прибилася до рідного Бузукова. Разом з мамою брати зимували й літували у дідуся Луки...

А брати підросали. Прихоплювалися і до “Букваря”, і до “Кобзаря”, і за птицею і худобою ходили, тата все виглядали – чекали з-за Тясмина...

Коли Володимирові “тринадцятий минало”, вже по війні, подався разом з мамою аж на Курганщину за Тоболом. Там, у великому російському селищі з промовистою назвою “Звериноголовск”, і навчався Володимир у шостому класі. Згадує, як часто вчителька та учні просили на уроках: “Пусть отвечает по-украински. Мы любим эту мову...” Тяжко працювала Настя Луківна у тому краї. Не витримало серце, зупинилось. Поховали сердешну в чужу сибірську землю. А їй було лише 35...

Повернувшись з Сибіру, Володимир закінчив семирічку й вперше було зібрався податися до спецшколи військово-повітряних сил, та мудрий дід Лука й наполегливий дядько Михайло враз перекреслили райдужні авіаційні поривання 15-річного мрійника:

- Підеш ти, хлопче, на вчителя вчитись. Оно в селах вчителюють дівчата з вісьмома класами, а подекуди



директорують мужики з десятирічкою. А ти ж таки хлопець видний, і співаєш, і гармоніст, і малюєш, і за тобою дівчора бігає... У Золотоноші вчитимешся, у педучилищі.

Так і порішили. Врожайними і яскравими запам'ятались ті золотоніські студентські чотири роки.

Дід Лука, кремезний і широкоплечий, з великими мозолястими руками, невсипущий сільський трудяка, десятиліттями ковалював у Бузукові. Знав ціну честі, війни, миру, хлібові, свято шанував свій рід, ладен був покласти життя, аби лиш Володимир та Віталій здобули вищу освіту. Казав Володимир: "Ти ото знай: незабаром приходитимуть до школи люди з вищою освітою, а у тебе лише педучилище. Замало для життя. Вчись..." Втішався, що Володимир вже навчався в Київському педагогічному інституті, а Віталій збирався йти шляхом старшого брата... Дід Лука був педагогом, як кажуть, "від Бога"... (Фрагмент із повісті В. Лупейка "Брати").

Нині Бондар Володимир Іванович – директор улюбленого ним Інституту педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, видатний український педагог, доктор педагогічних наук (1986), професор (1987), член-кореспондент (1994) та дійсний член НАПН України (1999), Заслужений працівник освіти України (2000), відмінник освіти СРСР (1976), відмінник освіти України (2001), лауреат премії ім. В. І. Вернадського (2001), заслужений професор університету (2006). Але все це відбулося пізніше...

Після закінчення Степанківської семирічної школи, що на Черкащині (1951 р.), отримав педагогічну освіту у Золотоніському педагогічному училищі (1951-1955). З цього часу і розпочалося захоплення педагогікою, спочатку як мистецтвом (бо майстерно її викладав Леонід Слав'янович




Лобода, до речі, випускник педагогічного факультету КДПІ імені О. М. Горького), а потім – як наукою, до якої посправжньому долучився в аспірантурі (1964-1967).

Не зупинився Володимир на середній професійній освіті. Під час учителювання у Катеринополі (Черкащина) вступив до Київського педагогічного інституту імені О. М. Горького. Після закінчення у 1961 р. його, як здібного до науки студента, залишають асистентом кафедри, а через три роки уже старшого викладача рекомендують в аспірантуру.

У 70-ті роки досить актуальними були проблеми, пов'язані з дослідженнями ефективності навчально-виховного процесу у школі, формування вмінь учнів теоретично обґрунтовувати навчально-пізнавальні дії, застосовувати знання у процесі виконання практичних завдань. І аспірант Володимир розпочинає дослідження теми "Навчання учнів допоміжної школи застосовувати знання у процесі виконання практичних завдань", яку захищає у Москві (Інститут дефектології АПН СРСР) у 1969 р. Але його внесок у дефектологію був не тривалим, хоча й помітним. Недаремно його ім'я внесено в перший дефектологічний словник, виданий у Москві в 1970 р. Після закінчення аспірантури Володимир Іванович призначається на посаду старшого викладача кафедри загальної педагогіки. З часом на цій кафедрі дістає вчене звання доцента, прилучається до керівництва аспірантськими роботами, які успішно захищаються і приносять йому першу славу як здібного наукового керівника.

Серед перших співпошукувачів, що виконували кандидатські дослідження за його наукового керівництва, були фахівці в галузі музики – Г. М. Сагайдак, В. П. Лапченко, І. А. Степанов, В. Б. Філіпенко, С. М. Масний, О. О. Миньківська. Їхніми науковими розробками збагачувалася педагогіка початкової і вищої освіти, що розвивалася талановитими



музикантами. До речі, Володимир у педучилищі здобув основи музичної освіти, грав на акордеоні, в оркестрі народних інструментів (домра), студентом керував факультетським хором.

Науковий дар Володимира Бондаря розвивався і міцнів у середовищі талановитих педагогів-учених кафедри загальної педагогіки професора С. А. Литвинова, професора Д. Я. Шелухіна, професора Я. І. Бурлаки, професора В. З. Смаля, професора Б. С. Кобзаря, у творчій лабораторії яких він формувався як майбутній вчений-педагог, завідувач кафедри педагогіки Центрального інституту вдосконалення вчителів МО України (1973-1983). У 1972 р. вийшла урядова постанова про відкриття у центральних (республіканських) інститутах удосконалення кваліфікації вчителів союзних республік кафедр педагогіки і психології на правах вузівських. На конкурсній основі було обрано і призначено завідувачем кафедри педагогіки ЦІУВ Міністерства освіти УРСР доцента В. І. Бондаря у червні 1973 р. До викладацької роботи у складі кафедри він залучив талановитих людей, кандидатів педагогічних наук, уже відомих на той час вчених М. Ю. Красовицького, Е. С. Вільчковського, А. В. Сердюка, керівників загальноосвітніх навчальних закладів В. І. Маслова, Н. А. Коломинського.

За його наукового керівництва, координації зусиль науковців центрального та обласних інститутів удосконалення вчителів актуалізується розвиток теорії підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти, теорії і практики управління загальноосвітніми закладами, захищаються кандидатські, а пізніше докторські дисертації з проблем підвищення кваліфікації. Ним започатковано розроблення проблем управлінської дидактики, навколо яких сформувалася наукова школа академіка В. І. Бондаря. Управлінський аспект



дидактичних досліджень, проведених особисто Володимиром Бондарем, збагатив українську дидактику рядом значимих у теоретичному і практичному аспектах знахідок, пов'язаних з організацією і проведенням уперше у Радянській державі за дорученням Міністерства СРСР експерименту з стаціонарної підготовки резерву керівних кадрів освіти упродовж 1974-1979 рр.

Поклавши в основу змісту підготовки керівників шкіл функціональний підхід, запропонований В. І. Масловим, молодий учений розробляє модель дидактичного забезпечення управління процесом навчання у школі, яка протягом 80-х – початку 90-х років минулого століття була базовою для розроблення навчальних планів і програм курсової підготовки і підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти України.

Саме у цей період виходить з друку монографія В. Бондаря “Управленческая деятельность директора школы: Дидактический аспект” (К.: Рад. школа, 1986), яка стала настільною книжкою керівників шкіл, шкільних інспекторів, викладачів системи післядипломної освіти.

Знаходячись під великим позитивним враженням від новітньої дидактики академіка Ю. К. Бабанського, В. І. Бондар стає не лише прибічником його ідей у сфері оптимізації навчання і виховання, а й розробником технологій управління процесом навчання у школі, побудованих на засадах теорії оптимізації.

Саме цій проблемі і була присвячена докторська дисертація “Підвищення ефективності підготовки директора школи до управління процесом навчання”, захищена В. І. Бондарем у 1986 р. Опонентами на захисті виступали академік М. Д. Ярмаченко, доктори педагогічних наук, професори Ю. А. Конаржевський (м. Челябінськ) і О. А. Орлов (м. Тула). Серед теоретичних знахідок експерти виділили:



обґрунтування структури “дидактичної клітинки” – найменшої одиниці процесу навчання, покладеної в основу побудови й аналізу уроку як системи; розроблення моделі загальних методів навчання як багатостороннього, поліфункціонального, багатоякісного дидактичного явища, здатного оптимізувати процес вибору й аналізу використаних вчителями методів проведення уроків; виявлення інваріантності структури явищ різного рівня узагальнення: теорії навчання, уроку та методу навчання, врахування якої сприяє системному проектуванню і конструюванню мікро- і макродидактичних процесів; створення дидактичної матриці уроку як полігональної моделі його проектування та аналізу на засадах системного підходу, яка широко використовується в системі підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, в управлінській діяльності керівника освіти.


Своїми працями в галузі дидактики В. І. Бондар посів перші ряди дидактів України. Його роботи “Дидактико-управлінські утруднення та їх переборення в діяльності керівників шкіл”, “Дидактика: ефективні технології навчання студентів”, “Теоретичні основи і технологія педагогічного аналізу”, “Теорія і технологія управління процесом навчання в школі”, “Модульно-рейтингова технологія вивчення навчальної дисципліни” та інші відображають широку педагогічну та філософську ерудицію автора, є помітними в галузі філософії освіти, дидактики вищої школи, управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

На ідеях та за наукового керівництва В.Бондаря вихована ціла плеяда українських дидактів, дисертаційні дослідження та наукові праці яких збагатили педагогічну науку – теорію освіти і навчання. Серед учнів Володимира Івановича – доктори педагогічних наук, професори В. І. Маслов, О. П. Рудницька, С. О. Сисоєва, П. М. Гусак, Л. І. Даниленко, О. В. Матвієнко,



О. Я. Митник, О. П. Хижна, А. П. Самодрін, кандидати педагогічних наук, професор І. М. Шапошнікова, завідувач кафедри педагогіки та методики початкового навчання НПУ ім. М. П. Драгоманова, яка розробила теорію і технологію проектування уроку, покладену в основу дидактичної підготовки вчителя початкової школи; професор В. М. Чайка, директор інституту педагогіки Тернопільського педагогічного університету, який присвятив свої дослідження теорії і технології аналізу і самоаналізу педагогічної діяльності вчителя початкової школи, проблемам дидактичної підготовки педагогічних кадрів; А. А. Кендюхова, доцент Кіровоградського інституту післядипломної педагогічної освіти, яка на ідеях інваріантності структури макро- і мікропроцесів навчання здійснила дисертаційне дослідження на тему: “Методи навчання як способи систематизації дидактичних знань і вмінь”. Розроблений нею спецкурс для студентів старших курсів сприяє цілісному розумінню методів навчання як відображення їх багатосторонності, так необхідному для осмисленого вибору методів навчання залежно від їх зовнішньої форми прояву та внутрішньої розвивальної сутності. О. А. Комар, професор Уманського педагогічного університету імені П. Г. Тичини, розробила і впровадила у практичну роботу вчителів початкової школи концепцію інтегрованого навчання молодших школярів, обґрунтувала теоретичні засади технології підготовки студентів – майбутніх вчителів початкових класів до проведення інтегрованих уроків.

У ключі ідей наукової школи академіка В. І. Бондаря продовжують працювати його колишні аспіранти і докторанти, а нині доценти ВНЗ: Т. М. Завадська, М. С. Севастюк, Н. В. Воскресенська, професор О. П. Хижна (НПУ ім. М. П. Драгоманова), Н. Б. Максименко (Прикарпатський університет), Л. Я. Чосік (Волинський державний університет),



О. О. Борисова (Переяслав-Хмельницький педагогічний університет) та багато інших кандидатів педагогічних наук, які працюють у ВНЗ України, – всього понад 40 вчених-педагогів, що займаються підготовкою педагогічних і наукових кадрів.

Окремим аспектом діяльності Володимира Івановича є його організаційно-координаційна робота в науково-методичних комісіях МОН України з педагогіки (1991-2000), початкового навчання та дошкільного виховання (з 2001 р.). Він зробив особливий внесок у підвищення якості підготовки фахівців, організуючи експертизу навчальних програм і підручників для ВНЗ, ліцензійних і акредитаційних матеріалів ВНЗ, які готують вчителів початкової школи, фахівців з дошкільної освіти, магістрів з педагогіки.

Чимало зроблено Володимиром Івановичем для впровадження рекомендацій Болонської конвенції в процес підготовки учительських кадрів.

На початку 90-х років минулого століття, коли визріла необхідність і потреба в черговій реформі вищої педагогічної освіти і розпочалася розробка концепції вищої педагогічної освіти, окремі навчальні заклади прилучалися до переходу на багаторівневу систему підготовки спеціалістів. Цю систему вони вважали оперативною, бо вона давала можливість за дещо ущільнені цикли підготовки формувати фахівців відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня: молодших спеціалістів, бакалаврів, спеціалістів, магістрів, прискорюючи поповнення освітнього виробництва кваліфікованими кадрами.


Якщо ця система задовольняла потреби народного господарства, де кожному освітньо-кваліфікаційному рівню відповідають традиційні посади (робітник, технік, технолог, інженер тощо), то для системи освіти взагалі і особливо для окремих спеціальностей є неприпустимими рівневі кваліфікації, за яких, наприклад, учителем початкової школи



може працювати випускник педагогічного училища (молодший спеціаліст), педагогічного коледжу (бакалавр), педагогічного інституту (спеціаліст), педагогічного університету (магістр). З однаковим віком дітей, за єдиною державною програмою працюють в одному навчальному закладі фахівці різного рівня кваліфікації. Тривалий час точилися дискусії щодо доцільності переходу педвузів на ступеневу підготовку кадрів. Ще задовго до Сорбонської декларації (травень 1998) Захід стимулював підготовку бакалаврів і в нас. Час спрацював на користь багаторівневої системи підготовки кадрів, і ВНЗ України масово перейшли на триступеневу підготовку з магістерським навчанням на базі бакалавра або спеціаліста.

Не зовсім свідомо, швидше інтуїтивно (відносно Сорбонської декларації 1998 р. і Болонської конвенції 1999 р.), ще не прагнучи на початку 1990-х рр. до входження у Європейську зону вищої освіти, відчуваючи внутрішню потребу в найближчій перспективі якісно змінити систему підготовки педагогічних кадрів і зокрема вчителя початкової школи та фахівців з дошкільного виховання, професор В. І. Бондар за дорученням МОН України з робочою групою у складі доц. І. М. Шапошнікової, професора А. П. Каніщенко, доц. Т. І. Тітової, професора Г. В. Беленької, М. А. Машовець та інших успішно здійснюють завдання щодо уніфікації і стандартизації змісту навчання студентів з вищеназваних спеціальностей.

Кафедра педагогіки і методики початкового навчання НПУ імені М. П. Драгоманова як опорна в Україні протягом останніх 15 років здійснює координаційну функцію щодо впровадження у ВНЗ України стандартизованих навчальних планів і навчальних програм, модульно-рейтингової технології вивчення навчальних дисциплін, забезпечуючи реалізацію



мобільності та здійснення вільного пересування студентів по Україні, а в перспективі – і по Європі.

Приймаючи освітньо-професійну політику, що розробляється згідно з Болонським процесом Міністерством освіти і науки України, керівництвом університету (ректор академік НАПН України В. П. Андрущенко), група науковців НПУ імені М. П. Драгоманова на чолі з академіком В. І. Бондарем приступають до експерименту з переходу на двоступеневу підготовку вчителів і дошкільних працівників: бакалавр (3-4 роки) і магістр (1-2 роки) за двома програмами підготовки: магістр освітніх технологій (навчання і виховання дітей дошкільного чи молодшого шкільного віку) і магістр педагогіки (викладач-дослідник вищих педагогічних навчальних закладів).

Нині діючі галузеві стандарти вищої освіти з початкового навчання мають модифікуватися і адаптуватися до умов двоступеневої підготовки фахівців з початкової професійної освіти освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр і магістр. Їх розробка вимагає нового підходу до теоретико-методичного та функціонально-змістового обґрунтування, оскільки базова вища педагогічна освіта має перетворитися у повну вищу освіту за освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”. Двоступенева вища освіта по суті перетворюється у моносистему, що забезпечує повноцінну підготовку до навчання у магістратурі. По-новому буде здійснюватися науково-методичне обґрунтування структури і принципів розроблення навчальних програм нового покоління, узгоджених з вимогами та змістом галузевих стандартів вищої освіти зі спеціальності “Початкова освіта”. Усе це буде здійснене і стане новою сторінкою в науковій історії професора В. І. Бондаря і його творчих соратників.

Досить цінними для педагогічної науки та практики є праці, присвячені теоретико-методологічним проблемам



педагогіки. До них у першу чергу належать “Традиції та інновації: два полюси педагогічних понять і термінів” (2001), “Сучасний урок: навчально-виховна і розвивальна концепція” (2005), “Термінологічний бум у педагогіці” (2002), “Філософія і педагогіка: взаємозв’язок і взаємозбагачення” (2002) та інші.

У центрі уваги цих праць – турбота про чіткість предмета і перспективність завдань педагогіки як науки, підвищення її теоретико-прикладного рівня, збереження і розвиток її як спеціальної науки, яка вивчає освітні процеси і явища. Велику увагу автор приділяє методології педагогіки, і зокрема її категоріально-понятійному апарату, який постійно змінюється, поповнюється новими, не завжди доцільними й коректними термінами, що спричиняється, на думку професора В. І. Бондаря, багатьма чинниками, серед яких він виділяє такі:

- відсутність збалансованості між новаціями і традиціями у педагогіці;

- стихійний, що змітає все на своєму шляху, прорив у нове без урахування уроків минулого;

- підміна педагогічного аналізу освітніх процесів філософським в умовах становлення нової наукової галузі – філософії освіти;

- підміна кумулятивності наукового знання частковим чи повним ігноруванням раніше отриманих наукових результатів;

- запущений в умовах гуманістичної орієнтації механізм розвитку і саморозвитку освітніх систем;

- ігнорування специфіки соціально-гуманітарного знання при спробах штучного перенесення в педагогіку понять із сфери точних наук.

У статті “Традиції та інновації: два полюси педагогічних понять і термінів” В. Бондар зауважує, що наслідки цих або інших чинників мають стати не стільки предметом суперечок, скільки завданням спокійного, вдумливого аналізу, наукового



обґрунтування, що позитивно впливало б на розвиток педагогіки.

Вершиною науково-педагогічної творчості вченого стала його книга “Дидактика”, що вийшла з друку у видавництві “Либідь” в 2005 р.

Сповнений творчими задумами, Володимир Іванович продовжує розвивати свою наукову школу, поповнюючи її новими кандидатами і докторами наук. Як директор Інституту педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, В. І. Бондар постійно займається удосконаленням змісту, форм і методів підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів, пошуком ефективних технологій їх ступеневого навчання.

Особистість В. І. Бондаря – це не тільки високий професіоналізм, а й чудові людські якості: природна доброта і відданість людям, роботі, своїм рідним, близьким і друзям. Сильна воля, результативна вченість, виключна чесність.

Глибока повага і любов до колег – викладачів і студентів, соратників по професійній діяльності. Природна для всіх доброта і щедрість серця.


Академік Володимир Бондар – авторитетний і в Україні, і за її межами вчений. 55 років науково-педагогічної діяльності – це роки становлення творчого злету Володимира Івановича від вчителя сільської школи, викладача кафедри до відомого вченого, якого чекає попереду досягнення все нових і нових вершин в ім'я прогресу освіти в Україні.



Основні дати життя та діяльності

Володимир Іванович Бондар народився 22 січня 1936 року в с.м.т. Нова Водолага Нововодолазького району Харківської області в родині службовців.


- 1944 р.** – учень першого класу Бузуківської початкової школи.
- 1951 р.** – закінчив Степанківську семирічну школу Черкаського району Київської області.
- 1951-1955 рр.** – студент Золотоніського педагогічного училища Полтавської області.
- 1955-1956 рр.** – учитель Катеринопільської середньої школи № 1 Катеринопільського району Черкаської області.
- 1956-1961 рр.** – студент Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького. Закінчив з відзнакою педагогічний факультет за спеціальністю “вчитель-дефектолог спеціальної школи” та “вчитель 1-4 класів масової школи”.
- 1961-1964 рр.** – викладач кафедри дефектології КДПІ імені О. М. Горького.
- 1964-1967 рр.** – аспірант відділу дефектології Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР.

-
- 
- 1969 р. – присуджено вчений ступінь кандидата педагогічних наук.
- 1973 р. – присвоєно вчене звання доцента кафедри педагогіки КПДІ імені О. М. Горького.
- 1973-1983 рр. – призначено завідувачем кафедри педагогіки Центрального інституту вдосконалення вчителів Міністерства освіти УРСР.
- 1983-1988 рр. – доцент кафедри педагогіки і методики початкового навчання КДПІ імені О. М. Горького.
- 1987 р. – присуджено науковий ступінь доктора педагогічних наук.
- 1988 р. – присвоєно вчене звання професора;
– призначено завідувачем кафедри педагогіки та методики початкового навчання КДПІ імені О. М. Горького.
- 1992 р. – обрано і призначено деканом педагогічного факультету КДПІ імені О. М. Горького.
- 1994 р. – обрано членом-кореспондентом АПН України.
- 1999 р. – обрано дійсним членом АПН України;
обрано членом бюро відділення теорії та історії педагогіки АПН України.
- 2001 р. – призначено завідувачем кафедри психології та педагогіки.
- 2003 р. – обрано і призначено директором Інституту педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.



Нагороди і відзнаки

- 1978 р. – нагороджено відзнакою
“Отличник просвещения СССР”.
- 1982 р. – нагороджено медаллю
“В память 1500-летия Киева”
- 1987 р. – нагороджено медаллю А. С. Макаренка.
- 1992 р. – нагороджено знаком
Міністерства освіти України
“Відмінник освіти України”.
- 2000 р. – присвоєно почесне звання
“Заслужений працівник освіти України”.
- 2001 р. – лауреат премії імені В. Вернадського.
- 2006 р. – нагороджено знаками “Ушинський К. Д.”
та “Василь Сухомлинський”;
– присвоєно почесне звання “Заслужений
професор Національного педагогічного
університету імені М. П. Драгоманова”;
– нагороджено орденом Святого
Рівноапостольного князя Володимира
Великого III ступеня.
- 2010 р. – нагороджено орденом “За заслуги” III ступеня
указом Президента України № 10 від
11.01.2010 р.
– нагороджено медаллю М. П. Драгоманова;
– нагороджено відзнакою НАН України
“За професійні здобутки”,
– нагороджено знаком “За особистий вагомий
внесок у розвиток Університету”.



Науково-педагогічна діяльність

Історія та розвиток системи післядипломної освіти в Україні тісно пов'язані з науково-педагогічною діяльністю В. І. Бондаря упродовж 1973-1983 років.

Ще далекого 1972-го урядовою постановою “Про завершення переходу до загальної середньої освіти” в Центральних (Республіканських) інститутах удосконалення вчителів (ЦІУВ) вперше в історії їх функціонування створюються кафедри на правах вузівських.

Саме тоді за наказом Міністерства освіти України на посаду завідувача кафедри педагогіки ЦІУВ призначається доцент кафедри педагогіки Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького, кандидат педагогічних наук В. І. Бондар – молодий вчений, який очолював нову кафедру протягом десяти років.

Перша у структурі Центрального інституту кафедра педагогіки стала науковим центром з координації діяльності профільних методичних кабінетів, де розроблявся зміст курсового підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти, вивчався передовий педагогічний досвід та його впровадження в практику роботи обласних (міських) інститутів удосконалення кваліфікації вчителів, організації науково-методичної роботи в районах, видавничої діяльності інституту. З ініціативи Володимира Івановича Бондаря та за підтримки керівництва інституту, зокрема в.о. директора В. Г. Стіуса та згоди Міністерства освіти УРСР до складу кафедри увійшли такі молоді науковці, практичні працівники, як Е. С. Вільчковський, Н. Л. Коломинський, А. В. Сердюк, М. Ю. Красовицький, В. І. Маслов, Н. К. Рентюк.



Вони з готовністю зустріли нові проблеми, серед яких – приведення змісту лекційної роботи у відповідність до сучасних досягнень психолого-педагогічної науки, функціонального статусу різних категорій керівних працівників освіти: директорів шкіл, інспекторів та завідувачів відділів освіти, методистів та керівників обласних інститутів удосконалення кваліфікації вчителів. Слід зазначити, що перший склад кафедри під керівництвом В. І. Бондаря з честю впорався з новими для них завданнями.

Поступово, але динамічно народжувалася передова школа викладання в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, відома у 80-х роках в Україні. Особливо знаною вона стала у зв'язку з відкриттям тримісячних курсів підготовки резерву керівних кадрів освіти в 1975 р.

Помітно поживається наукова робота в інституті. Її організатором і натхненником стає Володимир Бондар – науковий консультант і керівник першого в колишньому Союзі проекту *“Зміст, форми і методи професійної підготовки резерву керівних кадрів освіти”* (з відривом від виробництва).

Це була одна із найскладніших проблем, оскільки інститут ще не мав досвіду такої підготовки. Самі створювали концепцію, програми, визначали зміст педагогічних та управлінських знань для слухачів цієї категорії, критерії оцінювання їх готовності до керівної роботи.

У 80-ті роки посилюється увага до самоосвіти педагогічних працівників. Як результат – виходять з друку програми самоосвіти вчителів шкільних предметів, директорів і заступників директорів шкіл за участі В. І. Бондаря в частині психолого-педагогічних та дидактичних основ навчання, виховання та управління. Розробляється тематика докурсівих та післякурсівих завдань згідно з концепцією безперервної педагогічної освіти. Видаються відповідні матеріали, серед яких *“Докурсіві завдання для вчителів, які направляються на курси*



підготовки керівників середніх шкіл при ЦІУВ”, авторами яких був В. І. Бондар та його колеги.

На допомогу методистам обласних інститутів публікуються і періодично поновлюються тези лекцій з педагогіки, психології (В. І. Бондар, М. Ю. Красовицький, Н. Л. Коломенський), видається навчальний діафільм “Процес навчання в школі” (В. І. Бондар).

Участь у роботі Всесоюзного методологічного семінару з проблем передового педагогічного досвіду (1979), виступ на ньому з доповіддю “Примерные критерии оценивания передового педагогического опыта” завершився рекомендацією керівником семінару, відомим вченим М. М. Скаткіним до друку у журналі “Советская педагогика” спільної з М. Ю. Красовицьким роботи “Сутність, види і критерії визначення передового педагогічного досвіду”. Орієнтовними критеріями передового педагогічного досвіду, розробленими В. І. Бондарем і М. Ю. Красовицьким та схваленими як нормативний документ, тривалий час користувалися методичні служби для виокремлення з педагогічного досвіду творчого передового та новаторського за притаманними їм ознаками. Саме тоді було вперше об’єктивно оцінено досвід В. Шаталова, Б. Дігтярьова, М. Гузика, Р. Маренюк, Є. Бесараба, Т. Сірик, В. Цимбалюка, О. Захарченка як новаторський, що не мав аналогів.

В результаті спільної роботи ЦІУВ та обласних відділів освіти, їхніх інститутів, за підтримки та подання Міністерства освіти почесні звання заслуженого вчителя УРСР присвоюються Є. Бесарабу, завідувачу Жуковської початкової школи, що у Закарпатті, Р. Маренюк – учителю-методисту початкових класів СШ № 4 м. Нова Каховка, В. Цимбалюку, учителю-методисту української мови та літератури СШ № 1 м. Сквири, О. Захарченку, директору Сахнівської школи Черкаської області – звання народного вчителя СРСР.



З ініціативи директора Інституту І. П. Жерносека, серед надзвичайно корисних справ у діяльності інституту, було створення за участі науковців кафедри творчих груп із впровадження науково-методичних надбань безпосередньо на місцях, в опорних обласних інститутах.

В. І. Бондар очолював дніпропетровську творчу групу, до складу якої входили М. Ю. Красовицький та Т. І. Беседа, заслужені директори таких інститутів, як Донецький, Кіровоградський, Хмельницький, Кримський, Херсонський. Цією групою розроблялась система роботи щодо впровадження в практику Дніпропетровської області теорії і технології оптимізації навчально-виховного процесу академіка Ю. К. Бабанського, наукового консультанта В. І. Бондаря по докторській дисертації.

Створена колективними зусиллями система впровадження досягнень педагогічної науки знайшла своє висвітлення в *“Збірнику методичних рекомендацій на допомогу працівникам обласних інститутів удосконалення вчителів”* та в книзі *“Від педагогічної науки до практики”*.

Особливо показовим за участі В. І. Бондаря, інспектора-методиста Міносвіти В. М. Донія, зав. кабінету фізики і астрономії ЦІУВ О. І. Виговської був двотижневий семінар на базі вчителя-новатора Б. І. Дігтярьова – носія передового педагогічного досвіду з проблем оптимізації навчально-виховного процесу.

На цьому семінарі В. І. Бондар апробував свою алгоритмізовану технологію аналізу уроку як системи. Згодом вийшли друком його відомі статті *“Системний підхід до аналізу уроку”*, *“Наукові основи процесу аналізу уроку”* у журналі *“Радянська школа”*. В Україні динамічно формувался новий напрям в педагогіці – управлінська дидактика, започаткований В. І. Бондарем.



Особливу сторінку науково-педагогічної діяльності нашого ювіляра складають його службові відрядження в Німецьку Демократичну Республіку на замовлену тематику лекцій колегами Інституту підвищення кваліфікації вчителів міста Людвігсфельде у 1976, 1977, 1978, 1979 роках.

В різні роки йому довелося працювати разом з М. Ю. Красовицьким, В. О. Соловієнком, В. І. Пуцовим на семінарах для вчителів округів Лейпціг, Росток, Магдебург, Франкфурт – на Одері. Про високу оцінку роботи В. І. Бондаря засвідчує той факт, що з ініціативи німецької сторони в 1977 році у журналі *“Pedagogik”* була опублікована його стаття *“Психолого-педагогічні основи навчання і виховання в старших класах”*, побудована на засадах проблемного типу навчання та ідеях оптимізації навчально-виховного процесу.

Робота з резервом керівників шкіл для В. І. Бондаря перетворилася на справжню експериментальну лабораторію, в якій формувався Володимир Іванович як управлінець-дидакт, як теоретик в галузі дидактичного забезпечення управління навчально-виховним процесом.

Це окрема тема для спеціального аналізу наукових інтересів тоді ще не доктора педагогічних наук, але вже знаного в Україні вченого.

Творчий, енергійний, Володимир Іванович активно займався наукою і вимогливо залучав до неї своїх колег по кафедрі в Центральному інституті вдосконалення вчителів. Уже мав досвід підготовки кандидатів наук. 10 перших його учнів успішно захистили кандидатські дисертації, серед них В. І. Пуцов, тоді заступник директора інституту з навчально-методичної роботи; В. І. Маслов – викладач кафедри, аспірант-заочник, пізніше завідувач кафедри управління і менеджменту; Г. В. Федорів – член кафедри, аспірант стаціонару. П'ять із семи членів кафедри, якою керував Володимир Іванович, упродовж десяти років захистили докторські дисертації, один з них –



Е. С. Вільчковський – став членом-кореспондентом АПН України. Творча атмосфера на кафедрі, позитивний морально-психологічний клімат, демократичний стиль керівництва створили умови для динамічного наукового зростання всіх членів кафедри, за що вони постійно дякують своєму вчителю, науковому шефу – доктору педагогічних наук, професору, академіку НАПН України Володимирі Івановичу Бондарю.

Отже, можна впевнено сказати, що перші кроки на шляху створення дидактичних основ управління навчально-виховним процесом у 80-х роках були здійснені завідувачем кафедри педагогіки Центрального інституту керівних кадрів освіти В. І. Бондарем. Ним розробляються теоретико-методологічні засади управлінської діяльності директора школи. З'ясувавши причини утруднень, з якими керівники шкіл стикаються при теоретичному осмисленні, удосконаленні, перетворенні об'єктів управління, В. І. Бондар ставить дослідницьке завдання: оскільки діяльність директора школи вимагає знання теорії управління і теорії навчання, необхідно забезпечити їх оптимальну взаємодію і взаємопроникнення. З позицій цього завдання в системі підготовки і підвищення кваліфікації керівників шкіл структура управлінської діяльності ним приймається за зовнішню форму прояву функціональної компетенції, а її змістом, що наповнює кожну функцію, визначається дидактико-методична компетентність як здатність професійно застосовувати знання педагогіки і психології в конкретній роботі з учнями і вчителями.

Вперше до наукового вжитку вводяться терміни *“дидактико-управлінська діяльність”*, *“дидактико-управлінські утруднення”*, *“дидактико-управлінська підготовка”* як основи залучення директора школи до управління процесами освіти і навчання.

Розробляється структура дидактико-управлінської діяльності директора школи, в основу підготовки і підвищення



кваліфікації кладеться модель оптимальної дидактико-управлінської взаємодії. Діяльності директора школи приписуються ознаки дослідницької роботи, якій притаманні гностичність, аналітичність, творчість та комунікативність.

Управлінський цикл кладеться в основу дидактико-управлінської технології аналізу, накопичення, переробки інформації про керовані об'єкти та вироблення дієвих управлінських рішень, а директор здатний стати керівником інноваційної діяльності педагогічного колективу.

Такими в загальних рисах є теоретико-методологічні засади підготовки керівників шкіл (і не лише їх) до управління навчально-виховним процесом.

На міцному теоретико-методологічному фундаменті Володимира Івановича його науковими соратниками М. Ю. Красовицьким, В. І. Масловим, Є. С. Вільчковським за участі директора інституту І. П. Жеркосека, його заступника В. І. Пуцова закладаються основи структури і змісту майбутніх державних стандартів підвищення кваліфікації керівних працівників освіти, підготовки менеджерів освіти. Їх праця знайшла своє продовження на більш високому професійному рівні в умовах потужного наукового потенціалу Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України, нині Університету менеджменту освіти.

Навчальні посібники В. І. Бондаря *“Управлінська діяльність директора школи: дидактичний аспект”* (1987 р.) та *“Теорія і технологія управління процесом навчання в школі”* (2000 р.) знані серед фахівців у галузі післядипломної освіти, керівників шкіл.

Остання праця присвячена методології, теорії та психології однієї з центральних, провідних управлінських функцій – педагогічному аналізу. В ній розкривається структура дидактико-управлінської компетентності директора школи, система його дидактико-управлінських знань і вмінь, основи



моделювання управлінської діяльності та структура повного циклу і форми здійснення педагогічного аналізу.

Велике дидактичне значення в роботі з підвищення управлінської компетентності керівника шкіл має розроблена і представлена в посібнику технологія педагогічного аналізу, що реалізується на базі технологічної матриці, зручної для системного спостереження, накопичення інформації та її аналізу з метою прийняття дієвого управлінського рішення.

Побудована за двома векторами – компонентами процесу навчання і етапами процесу засвоєння знань – технологічна матриця В. І. Бондаря багатофункціональна. На її полігональній основі можна, крім управлінських завдань, вчити студентів і вчителів проектувати дидактичні процеси в різних формах їх функціонування: уроки, семінарські та практичні заняття; здійснювати покомпонентний та системний їх аналіз та корекцію.

Ці питання висвітлені в праці В. І. Бондаря *“Теоретичні основи і технологія аналізу навчально-виховного процесу на уроці”* (дидактичний аспект). – К., 1993.

Досить корисними в роботі з підвищення кваліфікації управлінців були методичні рекомендації, розроблені Володимиром Івановичем і, зокрема, *“Дидактико-управлінські утруднення та їх подолання в роботі директора школи”* (1978) та *“Організація внутрішньошкільного контролю в системі управління навчально-виховним процесом”* (1980).

В останній подається оригінальна класифікація форм моніторингу за різними ознаками: за метою управління, змістом та об'єктами, обсягом та інтенсивністю вивчення роботи вчителів.

Розробляються діагностичні програми з системного аналізу методів навчання, визначення рівнів реалізації у навчальному процесі дидактичних принципів, вимірювання ефективності уроків тощо.



Доповіді В. І. Бондаря на міжнародних та всеукраїнських конференціях на теми: *“Інтенсифікація аналітичної функції управління та оптимізація прийняття рішень”* (Сімферополь, 1997), *“Дидактико-управлінська діяльність директора школи: стан і проблеми реалізації”* (Ленінград, 1978) та інші завжди викликали позитивний резонанс серед учасників цих форумів.

У 2005 році у видавництві *“Либідь”* вийшов друком підручник *“Дидактика”*. Автор цієї книги Володимир Іванович Бондар – директор Інституту педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України, заслужений працівник освіти України – відомий читачеві своїми монографіями, навчальними посібниками, теоретико-методологічними статтями з проблем управлінської дидактики, дидактики вищої освіти, історії дидактики, теорії підвищення кваліфікації керівників шкіл тощо.

Пропонований студентам і викладачам вищих педагогічних навчальних закладів підручник *“Дидактика”* є логічним узагальненням попередніх творчих напрацювань вченого в галузі теорії освіти й навчання, великого власного досвіду викладання педагогіки в системі підготовки й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Цінність підручника полягає в авторській позиції щодо питань теорії і практики навчання дітей, підготовки вчителя сучасної школи.

У підручнику, відмінному за структурою і змістом, автор використовує інноваційну структуру дидактики як навчальної дисципліни і включає в її зміст, крім традиційних, надпредметні знання (метазнання), що так необхідні для реалізації нової функції підручника – конструктивно-продуктивної. Дидактика із суто теоретичної, інформаційно-повідомлюючої дисципліни перетворюється на теоретико-



прикладну, виконуючи роль філософії освіти, методології розроблення методик і технологій навчання.

Вирішенню цього завдання сприяло авторське відкриття в галузі інновації – виявлення й обґрунтування з позиції методології системного підходу до аналізу і моделювання дидактичних явищ і процесів різного рівня узагальнення ознак їх інваріантності. Інваріантність структур простежується впродовж усього змісту підручника: від розкриття структури теоретичних компонентів дидактики як галузі педагогіки, процесу навчання – до структури дидактичної моделі навчального заняття (уроку) та методу навчання як мікродіяльності вчителя і учнів на уроці, тобто дидактичної клітинки уроку як специфічного способу перебігу мінінавчального процесу.

Головним концептом, який наскрізно пронизує зміст підручника, є процесуальний аспект розгляду усіх компонентів дидактичної теорії і дидактики як навчальної дисципліни. В основу цього концепту лягла ідея зв'язку і єдності руху (процесу) як саморуху чи завданого ззовні та способів і стилю взаємодії (прямої чи опосередкованої) суб'єктів освітнього процесу. Це дало змогу автору підручника не лише проаналізувати поетапне становлення і розвиток предмета дидактики протягом XVII-XX століть, а й показати місце і роль виявленого концепта у розробленні технологій навчання, адекватних потребам суспільства та інтересам і запитам особистості. Особливо цінним у цьому питанні є розділ, в якому висвітлюються проблеми співвідношення і взаємозбагачення теорії і методики навчання, освітньої технології та педагогічної техніки.

Автор вважає, що олюднення процесу навчання відбувається не за рахунок знань вчителя теорії і технології навчання, а завдяки його володінню педагогічною технікою – основою педагогічної майстерності.



Однією із переваг даного підручника є те, що в його зміст включені матеріали власних досліджень автора: авторська модель загальних методів навчання, дидактична матриця уроку як полігональна структура, зручна для проектування та аналізу процесу засвоєння знань, умінь і навичок, та інші дидактичні знахідки.

Слід відмітити ще одну позитивну рису цієї книги – форму подачі матеріалу й способи спілкування із читачем. Мета засвоєння кожного блоку інформації ставиться у формі проблемних запитань-завдань, чим створюється свого роду проблемна ситуація, ініціюється пізнавальна діяльність. Читач стає активним учасником цього процесу. Стимулюється його евристично-критичне мислення, створюються умови для організації дискусій, бачення прикладної функції дидактики як теоретичної дисципліни.

У додатку до книги розкриваються теоретичні засади і технологія організації модульного вивчення дидактики та рейтингової технології оцінювання навчальних успіхів студентів.

Дана книга посіла чільне місце серед провідних дидактичних джерел, відомих навчальних посібників з педагогіки, рекомендованих педагогам ХХІ століття.

Міністерством освіти і науки України, Національною академією педагогічних наук України офіційно визнана наукова школа академіка НАПН України, доктора педагогічних наук, професора, директора Інституту педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова, завідувача кафедрою психології та педагогіки Володимира Івановича Бондаря, заслуженого професора університету, Заслуженого працівника освіти України.

Відзначаючи внесок у розбудову вищої школи, розвиток педагогічної науки, визнаний інтелектуальний вклад у розвиток України, рада Фонду інтелектуальної співпраці “Україна –



XXI століття” від 17 серпня 2001 р. присудила Бондарю Володимирі Івановичу премію імені В. І. Вернадського.

I. Докторські дисертації:

- | | |
|------------------------|--------------------|
| 1. Красовицький М. Ю. | 8. Матвієнко О. В. |
| 2. Вільчковський Е. С. | 9. Митник О. Я. |
| 3. Маслов В. І. | 10. Хижна О. П. |
| 4. Рудницька О. П. | 11. Самодрін А. П. |
| 5. Сисоєва С. О. | 12. Бородін Ю. О. |
| 6. Даниленко Л. І. | 13. Бірюк Л. Я. |
| 7. Коберник С. Г. | |

II. Кандидатські дисертації:

- | | |
|-------------------------|-----------------------|
| 1. Лапченко В. П. | 16. Севастюк М. С. |
| 2. Сагайдак Г. М. | 18. Колеснікова І. В. |
| 17. Прокоф'єв Ю. М. | 19. Шапошнікова І. М. |
| 3. Масний С. М. | 20. Гусак П. М. |
| 4. Степанов І. А. | 21. Комар О. А. |
| 5. Салій С. І. | 22. Маслов В. І. |
| 6. Завадська Т. М. | 23. Табаков Ю. Я. |
| 7. Хижна О. П. | 24. Федорів Г. В. |
| 8. Чайка В. М. | 25. Пуцов В. І. |
| 9. Лагутіна Т. С. | 26. Шаркунова В. В. |
| 10. Чосік Л. Я. | 27. Наумець О. М. |
| 11. Кендюхова А. А. | 28. Лапенюк М. І. |
| 12. Максименко Н. Б. | 29. Бойко Н. І. |
| 13. Борисова О. О. | 30. Бакка Т. В. |
| 14. Воскресенська Н. В. | 31. Плазовська Л. В. |
| 15. Коханко О. Г. | 32. Янковська І. М. |



НАУКОВИЙ ДОРОБОК УЧЕНОГО

Програми, концепції, стандарти для вищих педагогічних навчальних закладів

Державний стандарт вищої освіти зі спеціальності “Дошкільне виховання”: освітньо-кваліфікаційний рівень “бакалавр”. – К., 2005. Науковий керівник групи розробників, співавтор.

Державний стандарт вищої освіти зі спеціальності “Початкове навчання”: освітньо-кваліфікаційний рівень “бакалавр”. – К., 2005. Науковий керівник групи розробників, співавтор.

Концепція “Безперервна педагогічна освіта в Україні” / МО України. – К., 1992. – (співавтор).

Методы обучения как способ систематизации дидактических знаний и умений будущего учителя : прогр. спецкурса / Бондарь В., Кравченко А. – К., 1989. – 23 с.

Навчально-тематичні плани курсів підвищення кваліфікації керівних працівників народної освіти. – К. : ЦІУВ, 1981. – (співавтор).

Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра з педагогіки: початкове навчання МО України. – К., 1994.

Особливості підготовки та проведення інтегрованих уроків у початковій школі. Програма спецкурсу. – К., 1995. – (співавтор).

Педагогіка національної школи. Програма для спеціальності “Педагогіка та методика початкового навчання” МО України. – К., 1996.

Педагогіка національної школи. Програми для пед. ін-тів для студ. спеціальності “Початкове навчання” МО України / О. О. Любар, ...В. І. Бондар та ін. – К., 1992. – 110 с.



Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до роботи з підручником на уроках математики : навч. програма спецкурсу. – К., 1994. – (співавтор).

Практична психологія : комплекс типових навчальних програм / наук. керівник В. І. Бондар / Міністерство освіти і науки України, АПН України. – К., 2006. – Вип. 2. – 134 с.

Проблемы взаимосвязи дидактической и методической подготовки пед. кадров / Бондарь В. И., Чайка В. М. // Проблемы перестройки высшего образования : тез. докл. науч.-практ. конф. посвящ. 115-лет. Глуховского пед. ин-та. – Глухов, 1989. – С. 102-103.

Програма спецкурсу “Методика навчання як засіб систематизації дидактичних знань і умінь майбутнього вчителя”. – К., 1989.

Програма спецкурсу “Теорія та технологія аналізу та самоаналізу педагогічної діяльності вчителя початкової школи” (для викладачів і студентів педінститутів). – К., 1989.

Програми педагогічних інститутів: “Педагогіка національної школи України” : для студ. спец. № 03.08.00 “Педагогіка і методика початкового навчання”. Затверджено управлінням педагогічної освіти і науки. – К., 1992. – (співавтор).

Програми самоосвіти вчителів образотворчого мистецтва. – К. : Рад. школа, 1978.

Програми самоосвіти директорів і заступників директорів восьмирічних та середніх загальноосвітніх шкіл. – К. : Рад. школа, 1978.

Психологія: комплекс типових навчальних програм для підготовки студентів за кредитно-модульною та модульно-рейтинговою системою / В. І. Бондар, Я. Ц. Зелінська, В. У. Кузьменко, І. О. Лапченко, Ю. О. Приходько, К. В. Савченко, А. В. Савоста... за ред. Бондаря В. І. ; Міністерство освіти і науки України, АПН України. – К., 2006. – 199 с.

Психологія : комплекс типових навч. програм для підготовки студ. за кредитно-модульною та модульно-рейтинговою системою зі спец. “Почат. навч. та додат. спеціалізації”, “Психологія”, “Практична психологія”, “Дошк. вих. та додат. спеціалізації” / МОН Укр. НПУ

ім. М. П. Драгоманова ; за ред. В. І. Бондаря та ін. – К. : НПУ, 2006. – 199 с.

Психолого-педагогічні основи навчання і виховання (розділ програми самоосвіти вчителів музики). – К. : Рад. школа, 1975.

Теоретико-методологічні засади формування конкурентоздатності студента педагогічного ВНЗ / В. Бондар // Міжнародна науково-практична конференція “Методологія та технології практичної психології в системі вищої освіти” : тези доп. / М-во освіти і науки України. НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ, 2007. – С. 3-4.

Теория и технология анализа и самоанализа педагогической деятельности учителя начальной школы : прогр. спецкурса / Бондарь В. И., Чайка В. М. – К., 1989. – 19 с.

Управління вихованням професійної конкурентоспроможності вчителя в умовах демократизації вищої педагогічної освіти / В. І. Бондар // Розвиток демократії та демократична освіта в Україні : тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф., (Ялта, 28-30 вересня 2006 р.). – К., 2006. – С. 24-25.

Підручники, навчальні посібники, монографії

Дидактика : підручник для студентів вищих пед. навч. закл. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.

Дидактика: ефективні технології навчання студентів : навч. посібник / МО Укр. УДПУ ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вересень, 1996. – 130 с.

Изучение величин в начальной школе / Бондарь В. И., Комар О. А., Гришко А. Г. – К., 1988. – 43 с.

Київський державний педагогічний інститут ім. О. М. Горького / [редкол. М. Д. Ярмаченко (відп. ред.), В. І. Бондар, А. А. Лукашенко, Л. І. Недбайло, Н. М. Смужаниця]. – К., 1972. – 40 с.

Матвієнко О. В. Метод конкретних педагогічних ситуацій : навчально-методичний посібник / О. В. Матвієнко ; за ред. В. І. Бондаря. – К. : Українські пропілеї, 2001. – 300 с.



Модульно-рейтингова технологія вивчення навчальної дисципліни (на матеріалі дидактики) : навч. посіб. – К. : НПУ, 1999. – 49 с.

Основи спеціальної дидактики : посіб. для студ. педвузів / за ред. І. Г. Єременка. – К. : Рад. школа, 1975. – 211 с.

Педагогіка : тези лекцій : На допомогу лекторам обласних інститутів. – К., 1978.

Педагогічне прогнозування як процес формування прогностичних умінь учителя початкової школи / авт. В. І. Бондар, М. С. Севастюк. – К., 2000. – 59 с.

Педагогічний факультет // Український державний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова : історичний нарис 1920-1995 р. – К. : Просвіта, 1995. – С. 60-66.

Педагогічний факультет Нац. пед. ун-та ім. М. П. Драгоманова : іст. нарис. 1921-2001 / ред. рада : В. І. Бондар (гол.), О. В. Лупейко, Л. П. Литвин [та ін.]. – К. : Четв. хвиля, 2001. – 40 с.

Педагогічні основи трудового становлення і професійного самовизначення учнівської молоді : монографія. – К., 1996.

Підготовка майбутнього спеціаліста до виховної роботи в колективі : монографія. – К. : Вища школа, 1975.

Проблеми дидактичної підготовки учителів і керівників шкіл // Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів / за ред. І. П. Жерносека [та ін.]. – К. : Освіта, 1992.


Процесс обучения в советской школе (Навчальний діафільм). – Республиканская студия диафильмов. – К., 1977.

Сутність, види і критерії визначення передового педагогічного досвіду // Передовий педагогічний досвід. – М., 1987.

Теоретичні основи і технологія аналізу навчально-виховного процесу на уроці (дидактичний аспект) : навч. посібник / за ред. З. І. Сліпкань. – К. : КДПІ, 1993. – 30 с.

Теоретичні основи і технологія пед. аналізу: управлінський аспект : навч. посібник. – К. : НПУ, 1996. – 66 с.

Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / МО Укр., АПН Укр., Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Школяр, 2000. – 191 с.



Управлінська діяльність директора школи : дидактичний аспект : монографія. – К. : Рад. школа, 1987. – 157 с.

Шляхи підвищення ефективності засвоєння природничих знань учнями допоміжної школи : навч. посібник. – К. : Рад. школа, 1969.

Методичні посібники

Вивчення величин в початковій школі (на матеріалі математики, природознавства і трудового навчання). – К., 1988. – (співавтор).

Дидактико-управленческие затруднения и их преодоление в работе директора школы : методические рекомендации ЦИУУ МП УССР. – К., 1978.

Докурсові завдання для вчителів, які направляються на двомісячні курси підготовки керівників середніх шкіл при ЦІУВ. – К., 1979.

Дослідна робота учнів у навчальному процесі педагогічного училища (психолого-педагогічний цикл) : методичний лист МО УРСР/ В. Бондар, Л. Подоляк. – К., 1986. – 18 с.

Из опыта работы отделов народного образования и школ республики по проведению аттестации учителей : инф.-методическое письмо МП УССР. – К. : ЦИУУ, 1982. – 10 с.

Конструювання виробів з різних матеріалів на лабораторних заняттях з методики трудового навчання з практикумом. – К., 1988. – 21 с.

Конструирование изделий из разных материалов на лабораторных занятиях по методике трудового обучения с практикумом: Инструкт.-метод. рекомендации для студентов спец. 21.01. – К., 1988. – 21 с.

Критерии передового педагогического опыта. – К., 1980. – (співавтор).

Критерії оцінювання дипломних робіт студентів педагогічного факультету : методичні рекомендації. – К., 1994.



Магістерські роботи: методичні рекомендації та вимоги до їх написання. – К. : НПУ ім. М. Драгоманова, 2001. – 25 с.

Методические рекомендации для руководит. школ органов нар. образования по изучению, обобщению и внедр. передового пед. опыта / Абраменко В. И., Бондарь В. И. и др. – К., 1985. – 94 с.

Методика вивчення геометричного матеріалу в почат. шк. : метод. рек. для студ. пед. фак. заоч. й вечір. форм навчання (спец. “Пед. і методика почат. навч.” / укл. В. І. Бондар, А. Г. Гришко. – К. : КДПІ, 1992. – 20 с.

Методичні рекомендації по організації і проведенню педагогічної практики (для студентів педагогічного факультету) / Бондар В. І., Безпалько О. В. [та ін.]. – К., 1994. – 48 с.

Організація внутрішньошкільного контролю в системі управління навчально-виховним процесом : методичні рекомендації. – К., 1980. – 24 с.

Організація внутрішньошкільного контролю за якістю навчально-виховного процесу в школі : метод. рекомендації МО УРСР. – К., 1988. – 34 с.

Орієнтовні критерії передового педагогічного досвіду / 3б. наказів та інстр. МО УРСР. – 1983. – № 11. – К., 1981. – С. 14-21.


Педагогіка : контрольні роботи та методичні вказівки до їх виконання. – К., 1971.

Педагогіка : контрольні роботи та методичні вказівки до їх виконання. – К. : Рад. школа, 1975.

Педагогіка та психологія. – Ч. 1 : завдання та тести (питання) / за ред. В. І. Бондаря : посібник-довідник для вступників до вищих учбових закладів. – К. : Генеза, 1993. – 207 с.

Педагогіка та психологія. – Ч. 2 : завдання та тести (відповіді) / за ред. В. І. Бондаря : посібник-довідник для вступників до вищих учбових закладів. – К. : Генеза, 1993. – 200 с.

Проектування уроку як оптимальної системи: матрично-модульний підхід : навчально-методичний посібник для студентів спеціальності “початкова освіта”. – К. : “Фоліант”, 2008. – 54 с. (у співавторстві з О. Г. Коханко).



Роботі з педагогічними кадрами – творчий характер (з досвіду роботи інститутів удосконалення вчителів УРСР). – К., 1981. (співавтор).

Сборник методических рекомендаций в помощь работникам областных институтов усовершенствования учителей. – К. : ЦИУУ, 1980.

Теоретичні основи і технологія педагогічного аналізу : управлінський аспект (навч. посібник). – К., 1996. – 66 с.

Статті в журналах

Болонська конвенція: підготовка вчителя початкової школи / В. Бондар // Директор школи, ліцею, гімназії : науково-практичний журнал для керівників закладів освіти: Фахове видання з педагогічних та психологічних наук затверджено ВАК України з 2001 р. / Мін. освіти і науки України, Акад. пед. наук України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – № 6. – С. 48-53.

Бути активістами громадської роботи // Соціалістична культура. – 1961. – № 6.

Вибір форм керівництва залежно від мети управління навчально-виховним процесом // Рад. школа. – 1978. – № 2.

Виростити конкурентоспроможного учителя. Управління формуванням професійної компетентності вчителя початкового навчання / В. Бондар, І. Шапошнікова // Управління освітою. – 2006. – № 22. – С. 12-16.

Виховуюче навчання : сутність, засоби здійснення та управління // Початкова школа. – 1977. – № 5.

Вчитель про дітей, які мають труднощі у навчанні // Почат. школа. – 1995. – № 10-11. – С. 6-9.

Вчити і вчитися // Початкова школа. – 1974. – № 9.

Групова робота в дидактичній системі школи // Освіта і управління. – Т. 5. – 2002. – № 1. (співавтор).



Дидактика – наука про розвиток особистості у процесі навчання : історико-теоретичний аналіз // Освіта і управління. – К., 2001. – Т. 3. – № 4. – С. 45-53.

Дидактичне забезпечення управління процесом навчання // Освіта і управління. – 1997. – Т. I, № 2. – С. 85-101.

Динаміка розвитку в учнів умінь просторового аналізу в проц. навчання / Бондар В. І., Шелухін Д. Я. // Почат. шк. – 1973. – № 6. – С. 77-82.

Динаміка розвитку просторового аналізу в учнів у процесі навчання за новими програмами / Бондар В. І., Шелухін Д. Я. // Початкова школа. – 1973. – № 6. – С. 77-82.

Дитячий садок – початкова школа : без демаркаційної лінії / Бондар В., Рисенко О., Черех Л. // Освіта і управління. – 1997. – Т. I, № 3. – С. 87-93.

Досвід кращих – у практику // Рад. школа. – 1980. – № 7. – С. 63.

Інструментальні ансамблі в початкових класах : [Рецензія на: Лапченко В. П. Інструментальні ансамблі в початкових класах] // Початкова школа. – 1970. – № 3.

Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності // Початкова школа. – № 7. – 2008. – С. 22-23.

Критерії оцінки дипломної роботи студентів-випускників педагогічного факультету УДПУ імені М. П. Драгоманова / В. І. Бондар, Е. С. Вільчовський // Удосконалення професійної підготовки спеціалістів дошкільного профілю. – К., 1996. – С. 28-32.

Моделювання дидактичних явищ в перепідготовці директорів шкіл // Рад. школа. – 1985. – № 6. – С. 10-13.

Модернізація моделі педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття – завдання ювіляра Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова / В. П. Андрущенко, В. І. Бондар // Вища освіта України. – № 4. – 2009. – С. 17-23.

Музика [Рецензія на: Андросова О. І., Раввінов Г. О. Музика : посібник для 3 класу] // Початкова школа. – 1970. – № 12.

Навчання за новими програмами і розвиток учнів // Початкова школа. – 1971. – № 7.



Наукові основи процесу аналізу уроку // Рад. школа. – 1976. – № 8.

Незабутній Олександр: (Пам'яті О. Лупейка) / В. Бондар // Освіта. – 2003. – № 58 (17-24 грудня). – С. 11.

Нехай щастить тобі, ювіляре: слово про журнал “Початкова школа” // Почат. шк. – 1994. – № 7. – С. 9.

Оновлення змісту освіти і процесу навчання в школі : сучасні тенденції / В. І. Бондар, С. П. Бондар // Математика в школі. – 2006. – № 4. – С. 8-12.

Орієнтовні критерії передового педагогічного досвіду : Інструкції і накази Міністерства освіти УРСР // Рад. школа. – 1983. – № 6.

Педагогіка і філософія освіти : взаємодія і взаємозбагачення // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 14-18.

Педагогічне проектування як метод управлінської діяльності директора школи // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2000. – № 1.

Передовий педагогічний досвід – у практику роботи вчителів // Початкова школа. – 1975. – № 5.

Підвищення ефективності дидактичної підготовки кадрів // Рад. школа. – 1986. – № 7. – С. 88-91.

Проблеми удосконалення змісту навчання керівних педагогічних кадрів // Рад. школа. – 1975. – № 7.

Проблемы выявления и обобщения передового педагогического опыта // Советская педагогика. – 1979. – № 8.

Професійний вибір молоді міста Києва // Молода нація : альманах '98. – К. : Смолоскип, 1998. – № 8. – С. 189-209.

Психолого-педагогічні основи навчання і виховання в старших класах (німецькою мовою) // Берлін: Педагогіка. – 1977 – № 6.

Системний підхід до аналізу методів навчання на уроці // Рад. школа. – 1983. – № 9. – С. 71-74.

Системний підхід до аналізу уроку // Рад. школа. – 1987. – № 10.

Стратегія і тактика підготовки вчителя в умовах реалізації завдань Болонського процесу: (з досвіду роботи кафедр педагогіки і психології ВНЗ НПУ імені М. П. Драгоманова : Всеукраїнський семінар-нарада зав. кафедр педагогіки і психології України)



/ В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9, № 3-4. – С. 24-26.

Сучасний урок. Навчально-виховна і розвивальна концепція / В. Бондар // Освіта. – 2003. – № 54 (26 листопада – 3 грудня). – С. 5-6.

Сучасні погляди на класно-шкільну організацію навчання // Пульсар. – 2000. – № 9. – С. 38-41.

Теорія і практика модульного навчання у вищих закладах освіти (на матеріалі дидактики) // Освіта і управління. – Т. 3. – № 1. – К., 1999.

Теорія і практика модульного навчання у вищих закладах освіти (на матеріалі дидактики) // Освіта і управління. – 1999. – № 1. – С. 19-40.

Теорія методів навчання – основа комплексного підходу до аналізу методичної системи вчителя // Рад. школа. – 1977. – № 1.

Термінологічний бум в педагогіці // Шлях освіти. – 2001. – № 4.

Технологізація підготовки фахівців в умовах запровадження державних стандартів освіти // Освіта і управління. – Т. 8. – № 2. – С. 86-90.

Традиції та інновації : два полюси педагогічних понять і термінів // Освіта: Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик. – № 25 (4909). – 2-9 травня, 2001.


Удосконалювати аналіз уроку / Бондар В. І., Бондар С. П. // Рад. школа. – 1990. – № 1. – С. 53-56.

Українська педагогіка. Теорія національної освіти і навчання (дидактика) / Бондар В., Руденко Ю. // Освіта. – 1998. – 25 лют. – 4 бер. – С. 3.

Українська педагогіка. Теорія національної освіти і навчання (дидактика) : програма для пед. вузів / Бондар В., Руденко Ю. // Освіта і управління. – Т. 2. – № 2. – 1997. – С. 97-105. (співавтор).

Уповноважені дитинством // Освіта. – 1995. – 11 жовтня. – № 34-40.

Управління формуванням професійної компетентності вчителя / В. Бондар, І. Шапошнікова // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9, № 2. – С. 20-27.



Учитель початкової школи очима професіоналів / В. Бондар, Т. Говорун, А. Каніщенко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2004. – № 6. – С. 54-59.

Чи бути історії педагогіки базовим курсом? / Алексюк А., Бондар В., Бурлака Я. [та ін.] // Освіта. – 1993. – 25 черв. – С. 7.

Статті в науково-педагогічних збірниках

Актуальні проблеми підготовки конкурентоздатного спеціаліста загальноосвітньої школи // Вісник Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти. – № 1. – Тернопіль, 1995.

Аналіз структури й зміст педагогіки як навчальної дисципліни / В. Бондар // Школа першого ступеня: Теорія і практика : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницького держ. пед. ін-ту ім. Г. С. Сковороди / Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Переяслав-Хмельницький : Астон, 2001. – Вип. 1. – С. 28-35.


Вивчення студентами педінституту курсу педагогіки як цілісної системи // Проблеми підготовки вчителів в умовах перебудови середньої і вищої школи : тези міжвузівської наукової конференції. – К., 1980.

Вивчення студентами педінституту педагогіки як цілісної системи // Науково-педагогічні проблеми підготовки вчителя у вузі : матеріали міжвузівської науково-практичної конференції. – К. : КДПІ, 1991.

Деякі особливості відтворення і актуалізації знань учнями допоміжної школи при виконанні практичних завдань // Питання дефектології : зб. – Вип. 3. – К., 1967.

Дидактика – наука про розвиток особистості у процесі навчання: історико-теоретичний аналіз // Наукові записки. – XXXVI. – Ч. II. – К., 2000.

Дидактико-психологічна концепція реалізації освітньо-професійних програм підготовки вчителя / В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгома-



нова. Сер. 17: Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. пр. – Київ : НПУ, 2005. – Вип. 2. – С. 9-18.

Дидактико-психологічна концепція реалізації освітньо-професійних програм підготовки вчителя / В. Бондар // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис / Інститут вищої освіти АПН України. – К. : Інститут вищої освіти АПН України, 2004. – № 1. – С. 66-68.

Дидактико-управленческие затруднения и их преодоление в процессе повышения квалификации директоров школ. “Совершенствование квалификации педагогических кадров” : тезисы Всесоюзной научной конференции . – Ч. 2. – Л., 1978.

Дидактичний аспект психології і педагогіки життєтворчості // Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття : наук.-метод. зб. – К. : ІЗМН, 1998.

Дидактичні умови моделювання педагогічних ситуацій у навчанні іноземної мови студентів вищих навчальних закладів / В. І. Бондар, О. В. Бернацька // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 17: Теорія і практика навчання та виховання. – К. : НПУ, 2006. – Вип. 5. – С. 3-7.

Диференціювання природничих понять учнями допоміжної школи // Питання дефектології. – Вип. 6. – К., 1971.


Для студентів-першокурсників [Рецензія на посібник “Вчись самостійно працювати” (на допомогу студентові-першокурсникові) / за ред. М. М. Грищенка. – Вища школа // Проблеми вищої школи : зб. – Вип. 4. – К., 1970.

До питання про модель конкурентоспроможного випускника педагогічного ВНЗ // Школа першого ступеня : теорія і практика : зб. – Переяслав-Хмельницький, 2004. – С. 118-122.

Досвід застосування катанестичної методики в процесі вивчення рівня трудової адаптації випускників допоміжної школи // Методичні розробки питань навчання, виховання і корекційної роботи в спеціальних школах. – К., 1972.

Дослідження мотивів навчальної діяльності учнів допоміжної школи // Питання дефектології : зб. – Вип. 2. – К., 1966.

З історії іншомовної освіти в Україні / В. І. Бондар, В. М. Махінов // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.



Сер. 17: Теорія і практика навчання та виховання / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ, 2005. – Вип. 4 : до 170-річного ювілею. – С. 3-10.

Закономірності навчання. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 305-306.

Залежність якості відтворення знань від різних форм інструктування учнів // Питання дефектології. – Вип. 4. – К., 1969.

Інтегральний підхід до модернізації сучасної системи освіти // Наукові записки Тернопільського національного пед. ун-ту. – Серія: Педагогіка. – 2008. – № 4. – С. 3-7.

Інтегрування властивості педагогічних понять та їх врахування у процесі поетапного вивчення педагогічних дисциплін // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992-2002 : зб. наукових праць до 10-річчя АПН України. – Ч. I. – Харків : ОВС, 2002.

Інтенсифікація аналітичної функції управління та оптимізація прийняття рішень // Аналітична діяльність керівників – умова оптимального управління школою : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Сімферополь, 1997. – С. 10-12.

Компетентнісний підхід до шкільної освіти : мода сучасності чи необхідність? / Бондар В. И., Бондар С. П. // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Серія 17. – Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – Вип. 3. – С. 3-10.

Конкурсний аналіз різних технологій обучения дидактики студентов педагогического института // Альтернативні ідеї, підходи і технології навчання та освіти : зб. – Ч. 1. – Тернопіль, 1993.

Концептуальний аналіз структури і змісту навчальних посібників з педагогіки. – Основи розроблення критеріїв створення посібників нового покоління // Наукові записки. – XXXVII. – Ч. I. – К., 2000. – С. 32-37.

Критерии передового педагогического опыта : тезисы доклада на Всесоюзном методологическом семинаре. – М., 1978.

Критерії, принципи та етапи тренінгового розвитку конкурентоздатності майбутнього вчителя / В. І. Бондар, А. С. Шапошнікова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова.



– Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. праць.
– К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – Вип. 8. – С. 3-12.

Методологічні проблеми вдосконалення понятійно-термінологічної системи педагогіки // Наукові записки. – XXXVIII. – К., 2001.

Модульний принцип побудови та оцінки навчальних дисциплін у педагогічному вузі / В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова // Наук. зап. : матеріали зв.-наук. конф. викладачів за 1993 р. – К. : УДПУ, 1995. – С. 178-181.

Навчальна діяльність // Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 535.

Некоторые педагогические взгляды П. П. Блонского в оценке Н. К. Крупской // Педагогическое наследие Н. К. Крупской и перестройка народного образования : тезисы докладов региональной научно-практической конференции 31 мая 1989 г. – Переяслав-Хмельницкий, 1989. – С. 16-18.

Нова модель підготовки вчителя початкової школи в умовах педагогічного університету // Наукові записки КДПУ ім. М. П. Драгоманова за 1991 р. – К., 1992. – С. 92-95.


О некоторых проблемах повышения эффективности преподавания истории педагогики // Методологические и методические проблемы курса “Человек и общество” в средних учебных заведениях : тезисы Всесоюзной научно-практической конференции 9-11 октября 1990 г. – Луцк, 1990.

О развитии регулирующего начала действий на основе указаний учителя // Тезисы докладов на III Всесоюзном съезде общества психологов СССР. – Т. 3. – Вып. 1. – М., 1968.

Опыт использования точных методик при исследовании применения знаний школьниками // Тезисы докладов на конференции по совершенствованию методов исследования в специальной педагогике и психологии. – М., 1971.

Організація досвіду планування наступного завдання на застосування знань учнями 5-6 класів // Питання дефектології. – Вип. 8. – К., 1972.

Особливості організації навчальної діяльності студентів за умов ступеневого присвоєння кваліфікації : матеріали зв.-н. конф. за



1992 р. // Наукові записки КДПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 1993. – С. 107-109.

Особливості регуляції дій на основі словесної інструкції в учнів допоміжної школи // Питання дефектології : зб. – Вип. 5. – К., 1971.

Педагогіка й філософія: взаємодія і взаємозбагачення // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис / Інститут вищої освіти АПН України. – К. : Педагогічна преса. – 2002. – № 3. – С. 14-18.

Педагогіка проектування освітнього середовища. – Вісник. – Вип. 5. – К, 2003. – С. 37-42.

Підготовка вчителя початкової школи в умовах запровадження Болонської конвенції / В. І. Бондар // Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти : матеріали наук.-метод. конф., 1-2 квітня 2004 р. / М-во освіти і науки України. НПУ імені М. П. Драгоманова, Ін-т педагогіки і психології. АПН України [та ін.]. – К. : НПУ, 2004. – С. 7-16.

Предметні уроки в допоміжній школі // Тези доповіді на XVII науковій студентській конференції. – К., 1961.


Проблеми інтеграції дидактичних знань у сучасній педагогіці вищої школи // Науковий часопис : зб. наукових праць. – Серія 17. – Теорія і практика навчання та виховання. – К., 2005. – Вип. 1. – С. 11-16.

Проблема переносу дидактичних понять у структуру основних видів педагогічної діяльності / В. І. Бондар // Наукові записки. Серія: Педагогічні, історичні та фізико-математичні науки : збірник статей Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2003. – Вип. 51. – С. 3-8.

Проблемність викладання в школі починається з вузу // Вища школа та середня педагогічна освіта : зб. – Вип. 5. – К., 1971.

Проблемы взаимосвязи дидактической и методической подготовки педагогических кадров // Проблемы перестройки высшего педагогического образования : Тезисы докладов научно-практической конференции, посвященной 115-летию Глуховского пединститута. – Глухов, 1989.

Проектуюча діяльність учителя як фактор реалізації педагогічного задуму / Бондар В. І., Шапошнікова І. М. // Проблеми



самореалізації особистості в педвузі і загальноосвітній школі. Тези доп. – К., 1990. – С. 79-81.

Процес навчання // Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 745.

Рівень знань і практичних умінь з природознавства в учнів п'ятих класів допоміжної школи // Тези доповідей звітно-наукової конференції кафедр інституту : Гуманітарні науки. – К., 1966.

Робота з жовтентами в піонерській дружині допоміжної школи // методичний лист Міністерства освіти УРСР. – К., 1965.

Робота піонерської організації в допоміжній школі // Методичний лист Міністерства освіти УРСР. – М., 1969.

Розвиток учнів першого класу допоміжної школи в процесі диференційованого навчання // Питання дефектології. – Вип. 7. – К., 1972.


Самообразование – основа организации докурсовых и послекурсовых форм повышения квалификации педагогических кадров // Проблемы самообразования в системе повышения квалификации педагогических кадров : тезисы / под ред. Онушкина В. Г. – Л., 1979.

Система методов формирования у будущих учителей умений проектировать урок / Бондарь В. И., Шапошникова И. Н. // Применение активных форм и методов в преподавании психолого-педагогических дисциплин : тезисы доп. – Измаил, 1991. – С. 24-25.

Системність на рівні цілого і частин як закон побудови педагогічної реальності Я. А. Коменським // Педагогічна спадщина Я. А. Коменського і перспективи розвитку народної освіти : тези доп. – Ч. 1. – Переяслав-Хмельницький, 1992. – С. 11-13.

Системное представление методов обучения в процессе дидактического обучения и управления школой // Совершенствование управления народным образованием в условиях демократизации общества : тезисы докладов Всесоюзной научно-практической конференции 22-24 ноября 1988 года. – М., 1988. – Ч. 1. – С. 132-134.

Системное усвоение и применение дидактических знаний как условие развития творческого потенциала педагога // Развитие творческого потенциала руководителей школ в системе непрерывного



повышения квалификации : методические рекомендации. – Л., 1988. – С. 132.

Соціально-педагогічні проблеми підготовки конкурентоздатних спеціалістів для школи // Наукові записки КДПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 1996.

Стандартизація змісту й організації його засвоєння у процесі професійної підготовки вчителя на засадах компетентнісного підходу // Наукові записки : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – С. 3-10.

Стратегія і тактика стандартизації змісту й організації його засвоєння у процесі професійної підготовки вчителя на засадах компетентнісного підходу // Наукові записки : зб. наук. статей. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – С. 3-11.

Суб'єкт, об'єкт і предмет дослідження в експериментальній педагогіці // Вересень. – 1996.

Сучасні аспекти принципу природовідповідності дидактики Я. А. Коменського / Бондар В. І., Лагутіна Т. М. // Педагогічна спадщина Я. А. Коменського і перспективи розвитку народної освіти : тези доп. – Ч. 1. – Переяслав-Хмельницький, 1992. – С. 56-57.

Теоретико-нормативні засади організації моніторингу якості освітньо-професійної підготовки вчителя на засадах компетентнісного підходу // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 10. – С. 3-11.

Теоретичні засади модульної організації навчальної дисципліни // Навчально-виховний процес та шляхи його розвитку і вдосконалення : зб. праць. – Ч. II. – Рівне, 1999.

Теорія, методика, технологія і педагогічна техніка: сутність, зв'язки, взаємозбагачення // Наукові записки. – XXXVI. – Ч. I. – К., 2000. – С. 3-9.

Упорядкування понятійного апарату педагогіки в умовах неперервного творення термінів і понять // Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі матеріалів II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти і виступу президента України Л. Д. Кучми : зб. – 4 грудня 2001, Київ.



Усвідомлення теоретичних знань як передумова їх успішного використання // Питання дефектології. – Вип. 4. – К., 1969.

Сущность, виды и критерии определения передового педагогического опыта // Теоретические и методологические аспекты изучения, обобщения и использования передового пед. опыта : сб. науч. тр. / Киев. пед. ин-т. – К., 1987. – 166 с. – Деп. в ОУНИ “Школа и педагогика” МП СССР и АПН СССР 14.12.87 № 348-87.

Філантропізм // Українська радянська енциклопедія. – Т. 11. – К., 1981. – С. 583.

Філософія освіти: окрема наука чи імітація педагогіки / В. І. Бондар, С. П. Бондар // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі / ред. кол. А. С. Дем'янчук, відп. за вип. Ю. В. Пелех ; М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України, Міжнар. ун-т “РЕГІ ім. С. Дем'янчука. – Рівне : Волинські обереги, 2002. – Вип. 3. – С. 201-203.

Формування відповідального ставлення до навчання як умова самореалізації особистості молодшого школяра / Бондар В., Шпак В. // Проблема самореалізації особистості в педвузі і загальноосвітній школі : зб. – К., 1990. – С. 46-47.

Формы и методы активного выявления профессиональных знаний и умений студентов по теории обучения // Применение активных форм и методов в преподавании психолого-педагогических дисциплин : тез докл.. – Измаил, 1991. – С. 15-17.

Экологическая направленность учебно-воспитательной работы в школе // Экология: проблемы образования и воспитания. – Ч. 1. – Переяслав-Хмельницкий, 1990. – С. 13-15.

Эффективность разных форм инструктирования при выполнении учебных заданий учащимися вспомогательной школы // Тезисы докладов V сессии по дефектологии. – М., 1967.



НАУКОВЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ ТА КЕРІВНИЦТВО ДИСЕРТАЦІЙНИМИ ДОСЛІДЖЕННЯМИ

Характерною ознакою зазначених досліджень є те, що виконувалися вони у контексті вимог часу, а іноді й випереджаючи їх. І це закономірно, оскільки В. І. Бондар завжди є не лише ініціатором, а й активним учасником реформаторських процесів в освіті та науці.

Тематика виконаних досліджень зорієнтована як на обґрунтування і реалізацію ідей про синтез знань і вмінь у галузі управління, виховання та навчання школярів як цілісної освіти, так і на підвищення ефективності управлінської, дидактичної та методичної підготовки керівників освітніх закладів, вчителів загальноосвітніх шкіл; підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, підготовки науково-педагогічних кадрів для ВНЗ, наукових установ, органів управління освітою і наукою.

Кандидатські дисертації

Маслов Валентин Іванович. Система функціональних знань і вмінь директора загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – теорія і історія педагогіки. – К.: Київський держ. пед. ін-т ім. О. М. Горького, 1979.



Об'єктом дослідження виступав зміст діяльності сучасного директора школи. Виявлення характеру ускладнень, ступеня розходження між вимогами до підготовленості директора школи і його реальною компетентністю можливе лише на основі вивчення змісту роботи керівника педагогічного колективу, а предметом – знання, вміння і здатності директора сучасної школи, що становлять основу його функціонально-особистісної компетентності.

У дисертації вперше обґрунтовано структуру управлінських функцій – задач директора школи, розроблено теоретичну модель системи функціональної компетентності сучасного керівника педагогічного й учнівського колективів, а також отримано експериментальним шляхом картину характерних тенденцій потреб директорів-початківців у поповненні професійних знань і вмінь з теорії та практики управління навчально-виховним закладом.

Запропонована й теоретично обґрунтована система функціональних знань і вмінь директора школи може бути використана працівниками освіти для оперативного визначення рівня компетентності керівників як в цілому, так і за окремими функціями. Один із запропонованих варіантів методики схвалено компетентними органами освіти УССР і впроваджено у практику роботи обласних інститутів удосконалення вчителів, міських і районних методичних кабінетів. Розроблена й апробована система функціональних знань і вмінь директора школи багатофункціональна і може використовуватися для різних цілей: контролю, самоконтролю, складання програм підвищення кваліфікації, планів самоосвіти тощо. Фактичний матеріал, представлений у дослідженні, запропоновані рекомендації можуть бути використані органами освіти для організації роботи з підвищення кваліфікації керівників шкіл.



Здійснено комплексний аналіз змісту діяльності директора школи, який дозволив виділити його узагальнені функції-задачі на сучасному етапі розвитку суспільства, зокрема соціально-ідеологічні, керівництво вихованням учнів, управління навчальним процесом, загальноадміністративні та вчительські функції-компетенції.

Детальний аналіз змісту кожної із виділених функцій-задач дав можливість визначити об'єктивно необхідний обсяг і характер знань, умінь, навичок, що забезпечують реалізацію відповідної функції. Логічно обґрунтоване групування отриманих теоретичних, інструктивних, методичних положень і практичних умінь привело до створення функціональних знань і вмінь директора школи у вигляді теоретичної моделі, яка має зовнішню структуру і внутрішню сутність.

Розробленість науково-обґрунтованої системи знань і вмінь керівника школи дала можливість розв'язувати різні теоретичні і практичні задачі, пов'язані з підвищенням кваліфікації директорів шкіл. Зокрема, отримувати інформацію про рівень знань і вмінь керівників, визначати ступінь їх потреб у поповненні теоретичних знань і практичних навичок, розробляти програми, навчальні плани підготовки і перепідготовки директорів шкіл, плани їх самоосвіти, а також програми проведення конференцій, педагогічних читань, семінарів-практикумів тощо.

Інформація про рівні сформованості адміністративно-професійної компетентності директорів шкіл, отримана на основі системи функціональних знань і вмінь, дозволила розробити практичні рекомендації органам освіти з педагогічного керівництва підвищенням рівня знань і вмінь керівників шкіл.



Сагайдак Григорій Михайлович. Педагогічні основи удосконалення диригентської підготовки вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – теорія і історія педагогіки. – К. : Київський держ. пед. ін-т ім. О. М. Горького, 1979.

Дисертація присвячена пошуку шляхів подальшого вдосконалення диригентської підготовки вчителя музики загальноосвітньої школи, удосконаленню структури і змісту навчання в класі диригування, максимального наближеного до практичної діяльності майбутнього вчителя музики, підвищенню якості диригентської підготовки студентів і ефективності адаптації до умов професійної діяльності вчителя музики.

Наукова новизна дослідження полягала в розробленні й апробації оригінальної структури і змісту навчального процесу в класі диригування, виробленні конкретних рекомендацій з формування у студентів знань, умінь і навичок роботи з хором і оркестром в умовах вузівського навчання.

Науково обґрунтовані висновки і рекомендації можуть бути використані як у дослідницькій діяльності, так і в практиці диригентської підготовки студентів, а також при розробці нових навчальних планів і програм, підручників і навчальних посібників з диригування.

Будучи необхідною для забезпечення різних видів колективного музичного виконавства як на уроках музики, так і у позакласній роботі, диригентська підготовка студентів повинна найповніше відповідати сучасним вимогам до вчителя музики загальноосвітньої школи.

Перебудова структури і змісту навчання в класі диригування, що здійснена на основі розроблених автором рекомендацій, сприяла максимальному наближенню навчального процесу до умов професійної діяльності вчителя музики, формуванню знань, умінь і навичок роботи з хором і



оркестром, інтенсифікації та скороченню періоду адаптації студентів до виконання функціональних обов'язків вчителя музики, значному підвищенню якості диригентської підготовки студентів з урахуванням сучасних вимог до вчителя музики загальноосвітньої школи і задач естетичного виховання учнів.

Удосконалення диригентської підготовки студентів забезпечувалося: максимальним наближенням навчального процесу в класі диригування до умов професійної діяльності вчителя музики у загальноосвітній школі; включенням до структури навчального процесу у класі диригування знань, умінь і навичок працювати з виконавчими колективами і залученням студентів до керівництва шкільними оркестрами та інструментальними ансамблями в позакласній роботі; використанням можливості педагогічної практики для роботи студентів зі шкільними хорами, оркестрами, вокальними та інструментальними ансамблями; включенням до навчального плану музично-педагогічних факультетів педінститутів оркестрового класу як обов'язкового предмета, інструментування для шкільних оркестрів у дисциплінах за вибором (4 години в тиждень на заняттях з хорового класу і 2 години – на практику роботи студентів з хором); широким застосуванням технічних засобів у процесі диригентської підготовки студентів, особливо стереофонічних магнітофонів і електрофонів; включенням до програм музично-педагогічних факультетів постановку дитячих опер силами студентів і учнів базових загальноосвітніх школах, а також вивчення дитячих опер в курсах диригування, читання партитур, хоровому і оркестровому класах, постановки голосу, історії музики.

Масний Семен Миколайович. Шляхи вдосконалення спеціальної підготовки вчителів музики загальноосвітньої школи (на матеріалі музично-педагогічних факультетів




педагогічних інститутів) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – теорія і історія педагогіки. – К. : Київський держ. пед. ін-т імені О. М. Горького, 1982.

Новизна дослідження. На основі комплексного аналізу навчально-виховного процесу на музично-педагогічних факультетах педінститутів визначені критерії вдосконалення навчальних планів факультетів, форми і методи інтенсифікації процесу підготовки майбутніх учителів музики загальноосвітньої школи.

Практична цінність виконаної роботи полягала в обґрунтуванні в ході експерименту рекомендацій, що дозволяють удосконалити зміст фахової музично-педагогічної підготовки вчителя, модернізувати методику викладання спеціальних предметів та посилити орієнтацію студентів на роботу в школі. Рівні професійної компетентності вчителів музики, встановлені в ході дослідження, можуть бути враховані при розробці змісту, форм і методів підвищення їхньої кваліфікації.

Автором встановлено, що 44,6% учнів загальноосвітніх шкіл, охоплених експериментом, мають доволі слабку музичну підготовку за шкільною програмою. Причиною цього є недостатня професійна компетентність вчителів музики.

Аналіз досліджуваної проблеми показав, що підготовка вчителів музики на музично-педагогічних факультетах характеризується слабкою їх спрямованістю на майбутню роботу в школі. Для усунення виявлених недоліків автор ставить і успішно розв'язує такі завдання: забезпечує провідну роль у становленні вчителя музики таких дисциплін навчального плану, як історія та теорія музики, диригування, спецінструмент, спів, методика музичної освіти; зміст теоретичних дисциплін (за класом спів, диригування, гармонія) підпорядковує задачам постановки дитячого голосу,



керівництва дитячим хором, оркестром; вперше включає у навчальний план підготовки вчителя музики спецкурси з теорії електроакустики, електромузики, вивчення особливостей сприйняття музичної трансмісії (звуконародження, тембр, пороги сприйняття); у процесі навчання предметів музичного циклу здійснює міжпредметні зв'язки; цілеспрямовано використовує професійні можливості передусім таких предметів, як диригування, сольфеджіо, а також занять у концертмейстерському і хоровому класах; упроваджує зв'язок музично-педагогічних факультетів із загальноосвітніми школами як у процесі педагогічної практики студентів, так і позакласній та позашкільній роботі з естетичного виховання учнів.

Табаків Юрій Якович. Шляхи і засоби оптимізації внутрішньошкільного управління : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – теорія і історія педагогіки. – К. : Київський держ. пед. ін-т ім. О. М. Горького, 1982.

З метою удосконалення структури внутрішньошкільного управління та розроблення науково обґрунтованих рекомендацій з організації алгоритмізованої діяльності керівників школи була сформована гіпотеза про те, що внутрішньошкільне управління і пов'язана з ним діяльність керівника школи стає більш ефективною за умов виділення в цій діяльності стаціонарних організаційно-педагогічних ситуацій та їх розв'язання на основі зразкових алгоритмізованих розпоряджень як засобу оптимізації управлінських дій.

Наукова новизна дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні і практичному підтвердженні доцільності розроблення й застосування зразків алгоритмізованої організаційно-педагогічної діяльності керівників школи,



спрямованої на розв'язання стаціонарних (типових) ситуацій управління.

Практичне значення дисертації полягає у розробці зразкової програми внутрішньошкільного управління і рекомендацій з оптимізації організації управління в школі.

Автор довів, що структура внутрішньошкільного управління носить неформальний характер, забезпечує умови для підвищення ефективності і якості навчання та виховання школярів.

Ефективність і якість внутрішньошкільного управління досягаються за умов скорочення невиробничих витрат робочого часу на розв'язання стаціонарних організаційно-педагогічних ситуацій; встановлення норм інтенсивності освіти і оброблення шкільної документації, стандартизації документів, що створюються у процесі діяльності працівників школи, раціоналізації шкільного планування на рівні навчального тижня, впровадження у практику шкільного управління оргтехніки.

Найперспективнішими шляхами оптимізації внутрішньошкільного управління виступають:


– визначення і виокремлення у процесі внутрішньошкільного управління стаціонарних організаційно-педагогічних ситуацій;

– зразкова алгоритмізація діяльності керівників школи по вирішенню стаціонарних ситуацій управління;

– інтенсифікація праці керівників школи за рахунок раціонального планування витрат робочого часу на конкретний вид управлінської діяльності;

– організація поетапного контролю за перебігом розв'язання стаціонарних організаційно-педагогічних ситуацій.

Для практичної реалізації апробованих у ході експерименту шляхів оптимізації внутрішньошкільного



управління доцільно використовувати наступні засоби, розроблені у процесі дослідження:

- зразкову програму внутрішньошкільного управління;
- зразкові норми інтенсивності оброблення внутрішньошкільної інформації;
- таблицю розподілу робочого часу керівників школи на навчальний рік і навчальний тиждень;
- систему оперативного планування навчально-виховної роботи на навчальний тиждень, що включає тижневі плани роботи класних керівників, бібліотекарів школи, керівників гуртків, секцій, клубів.

Федорів Генадій Вікторович. Підвищення ефективності підготовки інспектора шкіл райвно до управлінської діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.001.01 – теорія і історія педагогіки. – К.: Київський держ. пед. ін-т імені О. М. Горького, 1987.

Метою дослідження виступало розроблення та експериментальна перевірка системи професійних знань і вмінь інспектора шкіл райвно, реалізація якої сприяла підвищенню ефективності його підготовки до управлінської діяльності.

У ході експерименту перевірялась гіпотеза щодо того, що ефективність підготовки інспекторів шкіл райвно до управлінської діяльності можливо підвищити за умови, якщо зміст курсової перепідготовки адаптувати до структури його діяльності, а педагогічним знанням і вмінням, що формуються, надати управлінську спрямованість.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає: 1) у теоретичному обґрунтуванні діалектичного взаємозв'язку суб'єкта, об'єкта і предмета управлінської діяльності інспектора шкіл як його змістової основи; 2) у впровадженні цілісної структури його діяльності у процес перепідготовки, що



складається з таких компонентів, як цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний і результативний; 3) розробці на основі змісту і структури управлінської діяльності шкільного інспектора системи його професійних знань і вмінь, яка включає, з одного боку, групи знань, що відображають сутність і організацію управлінської діяльності (знання про суб'єкт управління), процесу внутрішньошкільного управління (знання про об'єкт управління) і навчально-виховного процесу (знання про предмет управління); з другого боку, – три групи вмінь: аналітико-прогностичні, контрольні-оцінні й організаційно-регулятивні, що відображають повний управлінський цикл.

Практичне значення дослідження полягає у розробці науково обґрунтованих рекомендацій для Ц/Р/ІУУ та ФППК організаторів освіти зі створення навчально-тематичних планів, програм для курсів підвищення кваліфікації інспекторів і методики цілеспрямованого формування у них системи знань і вмінь, необхідних для ефективного управління школами з боку інспекції.

Проведене дослідження показало, що проблема підготовки інспектора до професійної діяльності до теперішнього часу не знайшла свого належного вирішення як у педагогічній теорії, так і у практиці підвищення кваліфікації.

Аналіз нормативних документів, педагогічної літератури, наукових досліджень і передової практики показав, що професійна діяльність інспектора є управлінською. У процесі дослідження були розглянуті і дефіновані такі поняття, як інспектування, курирування школи, об'єкт і предмет управлінської діяльності інспектора. Визначені і обґрунтовані структурні компоненти діяльності інспектора та їх зміст. Зміст професійної діяльності розкрито з урахуванням специфіки суб'єкта, об'єкта і предмета управління. Розроблена і експериментально апробована система професійних знань і



вмінь інспектора шкіл райвно. В основу побудови системи знань покладені суб'єкт-об'єктні стосунки, що встановлюються у процесі діяльності, а системи вмінь – циклічний характер управлінської діяльності інспектора (основні функції управлінського циклу).

В основу пошуку ефективних шляхів формування управлінських знань і вмінь інспектора шкіл покладено професійно-діяльнісний підхід до змісту навчання інспекторів на курсах підвищення кваліфікації.

Умовами ефективної підготовки інспектора до управлінської діяльності виступав наступний їх комплекс:

- здійснення диференційованого підходу до навчання інспекторів райвно з різним стажем роботи (цю умову бажано реалізувати на етапі перспективного планування курсової перепідготовки);

- підпорядкування змісту навчально-тематичних планів і програм курсів підвищення кваліфікації інспекторів структурі їх діяльності;

- забезпечення у змісті навчання взаємозв'язку педагогічного (в цьому випадку – дидактичного) і управлінського компонентів системи знань інспектора шкіл райвно;

- наявність взаємозв'язку всіх форм організації навчання на курсах;

- максимальне наближення процесу навчання до реальної практичної діяльності інспекторів шкіл районних відділів освіти;

- підготовленість викладацьких кадрів інституту до ефективного навчання інспекторів управлінської діяльності;

- здійснення зворотного зв'язку у процесі навчання, що дозволяє приймати рішення з регуляції рівня ефективності навчання інспекторів;



– оцінювання результатів навчання інспекторів з виявленням причин відхилень від заданих цілей, що виявляються, і проектування нових задач із заповнення виявлених у знаннях і вміннях інспекторів прогалин.

Експериментальне забезпечення цих умов показало, що зміст і методика навчання шкільних інспекторів є достатньо ефективною.

Степанов Іван Андрійович. Педагогічні основи музичної освіти дітей молодшого шкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – теорія і історія педагогіки. – К.: КДПІ ім. О. М. Горького, 1988.

Мета дослідження полягала у розробці педагогічних основ музичної освіти молодших школярів в умовах дитячих музичних шкіл.

Об'єктом дослідження обрана музична освіта і музично-естетичне виховання дітей, а предметом – зміст, форми і методи організації музичної освіти і виховання дітей молодшого шкільного віку у музичній школі.

В основу дослідження покладено гіпотезу: ефективність музичної освіти молодших школярів у музичних школах значно підвищується за умови, якщо в основі дидактичного процесу знаходиться навчання дітей грі на музичному інструменті, що спонукає їх до засвоєння і цілеспрямованого використання всього комплексу теоретичних знань безпосередньо на заняттях за спеціальністю і ансамблю, на яких поєднуються індивідуальні, парні і групові форми організації навчання.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає: у визначенні вікового порогу і обґрунтуванні доцільності більш раннього (з 6 років) навчання дітей грі на народних інструментах в умовах музичної школи;



теоретичному обґрунтуванні і дослідно-експериментальній перевірці ідей цілісного формування музичних знань і вмінь в умовах музичення молодшими школярами, реалізованої у новому нетрадиційному навчальному плані і здійсненої у предметно-комплексному (замість предметно-розчленованого) навчання й індивідуально-груповій формі занять; виявленні нових механізмів формування інтересу дітей до музики, що функціонують в ситуаціях синхронного, а не відстроченого музичення на інструменті в умовах мінімуму теоретичних знань, що обслуговують музично грамотне виконання мелодій та акомпанементу; доведенні можливості шляхом оптимального сполучення парних і колективних форм навчальних занять формувати у першокласників уміння здійснювати корегувальне взаємонавчання, взаємо- і самоконтроль у процесі музичення; розширені психофізичні і дидактичні знання про можливість навчати дітей молодшого шкільного віку, починаючи з 6 років, грі на народних інструментах, включаючи гітару, що раніше заперечувалося всіма спеціалістами-музикантами.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що впровадження розробленого і дослідним шляхом перевіреного комплексного варіанта музичної освіти дітей молодшого шкільного віку в широку практику музичних шкіл і шкіл мистецтва значно покращить музично-естетичне виховання і розвиток учнів у процесі навчання гри на народних інструментах. Одночасно підвищить ефективність навчання і попередить перенавантаження учнів і педагогів. Розроблені дидактичні підходи можуть бути перенесені в умови навчання шести-семирічок грі на інших музичних інструментах в цих навчальних закладах, використані в роботі гуртків музичного виховання у загальноосвітніх школах, а також у роботі з дітьми різного віку у процесі початкового навчання. Вироблені



педагогічні основи суттєво полегшують подальшу науково обґрунтовану розробку навчальних планів і програм музичних шкіл і шкіл мистецтв, що передбачають диференційоване навчання дітей.

До основних *результатів* наукового пошуку слід віднести.

В умовах підвищення вимог до естетичного виховання підростаючого покоління вдосконалення змісту, форм і методів навчання і виховання школярів, пошук більш раціональної структури дитячих музичних шкіл, розробка нових навчальних планів і програм, а також пошук шляхів і засобів оптимізації навчально-виховного процесу у музичних школах і школах мистецтв набуває особливої соціальної значущості, створює передумови для корінної перебудови навчання і виховання дітей у цих навчальних закладах.

Педагогічні основи музичної освіти дітей молодшого шкільного віку піддаються трансформації. Можливість їх перетворення полягає у розробці науково обґрунтованих компонентів організації структури освіти: навчального плану, змісту навчальної програми, форм і методів організації навчально-виховного процесу з позицій оптимізації.

У педагогічному плані стержнем для впровадження концептуальних ідей “стабільно-динамічного навчання” дітей музики були сформульовані, теоретично осмислені і апробовані на практиці дві схожі позиції автора: предметно-комплексне навчання й індивідуально-групові форми його організації, що складають педагогічні основи навчання молодших школярів музики.

Нова концепція діяльності музичних шкіл та її впровадження у практику забезпечить більш ефективне музично-естетичне виховання і розвиток школярів засобами навчання гри на музичних інструментах, формування інтересу до музики на початковому етапі їх музичної освіти.



Чайка Володимир Мирославович. Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічного аналізу / на матеріалі підготовки вчителя початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – теорія і історія педагогіки. – К. : Київський держ. пед. ін.-т імені О. М. Горького, 1990.

Мету дослідження склали теоретична розробка і практична апробація системи заходів, необхідних для підготовки студентів до педагогічного аналізу. Суть гіпотези в припущенні того, що рівень готовності вчителя до здійснення аналізу педагогічної діяльності можливо значно підвищити, якщо підготовка студентів до педагогічного аналізу забезпечує синтез знань і вмінь, засвоєних ними у процесі вивчення предметів психолого-педагогічного циклу на базі методології пізнання, і спеціальних знань і вмінь з технології педагогічного аналізу, передбачених спецкурсом. Інтеграція груп знань і вмінь, які умовно названі методологічними, теоретичними, дидактико-технологічними, успішно здійснюється лише в умовах спеціально організованої аналітичної діяльності, яка спрямована на визначення ступеня відповідності педагогічної реальності певному еталону (програмі спостереження й аналізу), що розроблений з урахуванням сучасних досягнень в теорії і передовій практиці навчання і виховання.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає у розробці структури педагогічного аналізу, що включає взаємопов'язані компоненти: цільовий, змістовий, процесуальний і оцінно-результативний; у побудові системи дидактико-технологічних знань і вмінь, що забезпечують підготовку студентів до педагогічного аналізу; у виявленні зв'язків і відношень, які існують між компонентами педагогічного процесу, що дозволило розробити орієнтовні розпорядження алгоритмізованого типу для здійснення педагогічного аналізу; в обґрунтуванні оптимального варіанта



методики навчання студентів педагогічному аналізу; у розкритті сутності педагогічного аналізу як процесу та його функцій (діагностична, пізнавальна, перетворювальна, самоосвітня).

Практичне значення дослідження полягає у розробці навчальної програми зі спецкурсу “Теорія і технологія аналізу і самоаналізу педагогічної діяльності вчителя початкової школи”. У дисертації представлені аналітичні моделі педагогічних процесів і рекомендацій з їхнього використання у педагогічній діяльності студентів, учителів, керівників шкіл.

У ході дослідження встановлено, що на формування готовності вчителя до педагогічного аналізу впливають наступні фактори: значущість педагогічного аналізу в діяльності вчителя; інтеграція знань технології педагогічного аналізу і об’єкта аналізу; ставлення до об’єкта аналізу як до системи; обумовленість педагогічного розв’язання результатами педагогічного аналізу.

Ефективна підготовка майбутніх учителів до педагогічного аналізу залежить переважно від наступного:

На всіх етапах базової підготовки систематизувати роботу з формування у студентів методологічних, теоретичних і дидактико-технологічних знань і вмінь, що забезпечують процес педагогічного аналізу.

Формуючи у студентів відповідні якості особистості, важливо постійно аналізувати й оцінювати їхню роботу по здійсненню педагогічного аналізу (самоаналізу); основним критерієм оцінки уроку вважати аналіз виявлених причинно-наслідкових зв’язків і залежностей, а не констатацію фактів.

Побудова системи підготовки студентів до педагогічного аналізу повинна здійснюватися з урахуванням того, що ефективність їх педагогічної діяльності однаковою мірою



залежить від аналітичної компетентності і знань об'єктів пізнання – процесів навчання і виховання.

У процесі формування дидактико-технологічних знань і вмінь створювати умови, максимально наближені до практики, широко використовувати реальну практику навчання для закріплення знань і вмінь, що формуються.

Перспективи подальшої роботи вбачаються у дослідженні питань підготовки майбутніх учителів до самоаналізу і самооцінки результатів педагогічної діяльності та засобів, що їх забезпечують.

Загоруї Раїса Вікторівна. Навчання молодших школярів робити висновки (на матеріалі математики) : дис. ... канд пед. наук : 13.00.01 – теорія і історія педагогіки. – К. : КДПІ ім. О. М. Горького, 1990.

Об'єктом дослідження обрано навчально-виховний процес у початковій школі, предметом – умови формування умінь робити висновки при засвоєнні знань молодшими школярами.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає: у виявленні дидактичних умов, що сприяють розвитку мислення молодших школярів у процесі навчання математики (структурування змісту у логіці виду висновків, що формується, вибір методів і форм організації, адекватних логіці виду висновків, що формується); розробленні та обґрунтуванні дидактичної моделі формування в учнів початкових класів умінь робити висновки різних видів у процесі вивчення математики, у зміст якої входять основні компоненти процесу навчання (цільовий, мотиваційний, змістовий, процесуальний, контрольно-регулятивний і оцінно-результативний), що підкорені задачам розвитку мислення молодших школярів; у теоретичному обґрунтуванні особливостей та у визначенні дидактичних умов формування логічного мислення молодших



школярів, які дозволяють формувати висновки в учнів початкових класів на уроках з усіх навчальних предметів.

Практичне значення виконаного дослідження полягає у розробці дидактичної моделі успішного навчання молодших школярів, яка може бути безпосередньо використана не лише вчителями початкових класів і вихователями груп продовженого дня, а й викладачами часткових методик у роботі зі студентами педагогічних факультетів і вчителями початкових класів, завдяки розробленим педагогічним рекомендаціям, які є складовою частиною педагогічної моделі.

Дослідження показало, що у навчанні математики є значні можливості для формування у молодших школярів умінь робити висновки. Проте ці можливості ще не в повній мірі використовуються учителями з причини їх слабкої логіко-дидактичної підготовки. Це виражається в тому, що вчителі не мають мінімуму логічних знань, необхідних для здійснення логічного аналізу матеріалу підручника, вибору логічних методів навчання, змістовно їх наповнювати навчальними завданнями, побудованими в логіці трьох основних видів висновків: індуктивних, дедуктивних і традуктивних.

Як результат, учні припускаються логічних помилок, пов'язаних із відсутністю розуміння зв'язків між посиленнями та висновками, не вміють логічно мислити (пояснити будь-що, довести будь-що). Слабко володіють операціями аналізу для виявлення ознак схожості і відмінності у випадку переходу від спільного до спільного або від окремого до окремого і т.д. При правильному розв'язанні текстових задач використовують раціональні способи розв'язання не більше 20% учнів.

На основі аналізу рівня логічної підготовленості студентів і вчителів початкових класів було показано, що використовуваний зміст і методи дидактико-методичної підготовки майбутніх спеціалістів для початкової школи сьогодні не відповідають



повною мірою задачам розвитку у дітей мислення у процесі їх навчання, знижують ефективність практичної діяльності вчителя, що вимагає необхідність внести в неї суттєві зміни.

У ході експерименту перевірена на ефективність розроблена система роботи з формування в учнів умінь робити висновки різних видів, яка включала спеціальні завдання з поступово наростаючими труднощами, правила-орієнтири з побудови висновків різних видів, опорні схеми, таблиці.

Аналіз результатів експериментальної роботи показав помітне підвищення рівня сформованості умінь робити висновки в учнів експериментальних класів.

З допомогою розроблених критеріїв оцінювання, розрахованих на виявлення умінь розв'язувати приклади числових виражень, їх перетворення на основі побудови пари посилянь і висновки на них, розв'язувати текстові задачі різними способами з виділенням найбільш раціонального (на основі прийому порівняння), отримані об'єктивні дані, що характеризують збільшений рівень логічної підготовленості учнів I-III класів з кожного предмета окремо. Статистичний аналіз експериментальних матеріалів свідчить про значне підвищення рівня сформованості основних форм мислення, що дозволяє зробити висновки про ефективність і перспективність впровадження у повсякденну практику роботи вчителів початкової школи, а також у практику їх підготовки розроблену методику формування умінь робити різного виду висновки молодшими школярами.

Запропонована методика може бути ефективною за умови, якщо вчитель (студент) досконало володіє наступними знаннями і вміннями: знає структуру і зміст шкільного підручника (його логічний аспект) і вміє будувати систему вправ, призначених для розв'язання логічних задач; знає структуру і функції основних видів висновків і поступово, але



цілеспрямовано вводить їх у навчальний процес початкової школи, починаючи з першого класу; знає теорію методів навчання, місце в ній логічних методів навчання і вміло обирає ті методи, які найбільш активно включають дітей у дискурсивне мислення; знає особливості мислення молодших школярів і вміє їх враховувати при переведенні їх від однієї, більш простої форми мислення, до другої, більш складної, поетапно рухаючись до мети розвитку у них самостійного міркування.

Кендюхова Антоніна Анатоліївна. Цілісне розуміння методів навчання як чинник систематизації дидактичних знань і вмінь майбутнього вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – теорія і історія педагогіки. – К. : КДПІ ім. О. М. Горького, 1990.

Об'єктом дослідження виступає процес формування у студентів дидактичних знань і вмінь, а предметом – умови оптимізації процесу засвоєння дидактичних знань і вмінь студентами педвузу.

Мета дослідження полягає у теоретичній розробці і експериментальній апробації комплексу заходів, необхідних для системно-структурного засвоєння дидактичних знань і вмінь майбутніми вчителями.

В основу дослідження покладена гіпотеза: дидактичні знання і вміння формуються як система за умови, якщо методи навчання представляти як діяльність з усіма її елементами, а структуру методу навчання – як базову модель навчання студентів при засвоєнні знань про основні компоненти дидактичної теорії.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає у визначенні інваріантності структур процесу навчання і методу навчання; у виявленні зв'язків і залежностей, які існують між елементами методу навчання, що дозволило визначити його системотвірну функцію; у розробці та



обґрунтуванні оптимального варіанту методики системного засвоєння дидактичних знань і вмінь майбутніми вчителями; у розкритті сутності цілісного розуміння методів навчання і його системотвірної функції, а також у теоретичному обґрунтуванні структури методів навчання, що включає всі основні компоненти дидактичної теорії.

Практичне значення дослідження складається у розробці методики навчання, що сприяє систематизації дидактичних знань і вмінь майбутнього вчителя і забезпечує підвищення якості дидактичної підготовки студентів. Запропонована методика системного засвоєння дидактичних знань і вмінь може бути використана викладачами педагогічних кафедр вузів, інститутів вдосконалення кваліфікації вчителів.

Основні результати наукового пошуку:

У результаті дослідження встановлено, що метод навчання як дидактична категорія здатен інтегрувати всі основні компоненти теорії навчання, а тому може виконувати функції систематизації дидактичних знань. Оволодіння знаннями про інваріантності структури методів навчання і процесу навчання є необхідними компонентами професійної підготовки майбутнього вчителя.

Засвоєння дидактичних знань, побудованих на базовій моделі методу навчання, забезпечує усвідомлене оволодіння технологією закономірної побудови уроку, озброює студентів системою дидактичних знань і вмінь, що дає змогу цілеспрямовано підходити до вибору методів навчання, самостійно знаходити оптимальний варіант розв'язання конкретної задачі уроку.

На основі аналізу рівнів дидактичних знань і вмінь студентів при традиційному навчанні було показано, що змістова і організаційно-методична сторони дидактичної підготовки студентів, які використовуються, у цей час не відповідають у



повній мірі формуванню у майбутніх учителів системного уявлення про основні категорії дидактики, знижує ефективність практичної діяльності вчителя, що дозволило внести в неї суттєві зміни.

У ході експериментального дослідження перевірена ефективність розробленої нами нової методики, в основу якої покладено теорію методів навчання. Аналіз результатів експериментальної роботи показав помітне підвищення рівня знань студентів про основні категорії дидактики, розуміння зв'язків і залежностей між елементами методу навчання, способами їх використання на практиці.

За допомогою розроблених критеріїв оцінювання, розрахованих на виявлення рівнів сформованості дидактичних знань і вмінь, отримані об'єктивні дані, що характеризують рівень сформованості знань окремо за кожним параметром. Статистичний аналіз експериментальних матеріалів свідчить про значне підвищення всіх рівнів сформованості знань і вмінь, що дозволяє зробити висновки про ефективність і перспективність впровадження у повсякденну практику роботи вузу розробленої методики формування дидактичних знань і вмінь у майбутніх педагогів. Впровадження в практику педагогічної роботи експериментального дослідження відкрило нові перспективи підвищення якості підготовки висококваліфікованих спеціалістів, які відповідають вимогам, що ставляться до сучасних педагогів.

Пуцов Володимир Іванович. Удосконалення курсової підготовки директорів шкіл до управління процесом виховання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – теорія і історія педагогіки. – К. : Науково-дослідний ін-т педагогіки УССР, 1990.

Гіпотезою дослідження передбачено наступне припущення: ефективність підготовки директорів шкіл до управління процесом виховання підвищиться, якщо її зміст нестиме



цілісний, системний характер, забезпечувати засвоєння слухачами курсів у нерозривній єдності основних положень теорії управління, теорії і методики виховної роботи; засвоєння теоретичних знань буде здійснюватися у взаємозв'язку з відпрацюванням умінь застосовувати отримані знання на практиці; організаційні форми і методи курсової підготовки, адекватні її змісту, забезпечують стимулювання пізнавальної активності і сприяють творчій самостійності слухачів. Цілісний характер знань і вмінь директорів шкіл з управління вихованням учнів буде основою компетентного, науково обґрунтованого управління процесом виховання у школі.

Наукова новизна й теоретичне значення роботи полягає в обґрунтуванні і реалізації ідей про синтез знань і вмінь у галузі управління і виховання школярів як цілісної освіти; розробці змісту підготовки директорів шкіл до управління вихованням учнів, в структуру якого входять теоретико-методологічні і прикладні знання про виховання і вміння їх використовувати в управлінській діяльності.

Практичне значення дослідження полягає у розробці критеріїв та відповідних рекомендацій зі складання навчально-тематичних планів курсів підвищення кваліфікації і самоосвітньої роботи. Цілісна модель навчального процесу, його етапи можуть бути використані з метою ефективної організації курсів підвищення кваліфікації.

Основні результати наукового пошуку:

Під змістом підготовки директорів шкіл до управління вихованням учнів розуміється:

– система знань про процес виховання учнів й управління ним, яка повинна забезпечувати високий науковий рівень виховної роботи у школі та її ефективність;

– система практичних умінь, необхідних для управління вихованням учнів і забезпечують здатність директора школи



реалізувати знання та приймати конкретні рішення в реальному житті.

При розробці змісту підготовки директорів шкіл враховувались основні функції директора школи з управління процесом виховання учнів, зумовлені задачами перебудови народного виховання; досягнення сучасної науки у вивчення філософських і соціологічних проблем формування особистості і результати досліджень у сфері виховання учнів; діалектична єдність теорії і практики, суб'єктивної і об'єктивної сторін пізнання.

Успішне виконання функцій директора школи з управління процесом виховання вимагає наявності наступних груп знань: методологічних – методології та теорії про виховання і навчання, осмислення сучасних соціально-економічних і духовних процесів, що впливають на формування молоді; нормативно-законодавчих – знання основ законодавства про освіту і найважливіших документів, що визначають зміст виховної роботи; загальнотеоретичних і методичних – засвоєння нових педагогічних ідей з найважливіших питань теорії і методики виховного процесу; організаційно-педагогічних – сутність управлінських знань, що дають можливість директору школи ефективно здійснювати функції управління виховною роботою.

Змістом підготовки директора мають передбачатися такі вміння: прогностичні, які обумовлюють якісне планування виховної роботи на основі соціальних вимог і особистості, аналізу інформації про стан виховного процесу у школі; організаційно-регулятивні, що забезпечують кваліфіковану організаторську діяльність директора з управління усіма аспектами виховної роботи; контрольно-корегувальні, що дозволяють з урахуванням специфіки виховного процесу



контролювати основні його напрямки, приймати на цій основі оптимальні рішення.

Розроблена система знань і вмінь директора школи, що складає змістову основу їх підготовки, зажадала вдосконалення організаційної структури процесу навчання директорів шкіл управлінській діяльності на курсах. Процес навчання директорів шкіл на курсах визначався як система різних етапів навчання, які взаємодіють і взаємодоповнюють один одного, мають свою структуру, в ході яких відбувається передача і засвоєння певної інформації, і на її основі вироблення необхідних умінь з цілеспрямованого управління процесом виховання. Навчання директорів шкіл управлінню вихованням учнів проходило наступні етапи: організаційно-установчий, регулятивно-навчальний, операційно-діяльнісний і контрольньо-оцінний. У ході формувального експерименту було забезпечено взаємозв'язок між етапами процесу навчання, розроблені і впорядковані його організаційні форми, які максимально активізували пізнавальну діяльність слухачів, що підвищувало ефективність засвоєння знань і вмінь з проблем управління процесом виховання.

В ході дослідно-експериментальної перевірки системи заходів, що забезпечують ефективність підготовки директорів шкіл до управління процесом виховання, було доведено, що:

– навчання директорів шкіл управлінню процесом виховання необхідно здійснювати на основі тісної взаємодії двох підсистем знань: управлінських і знань з теорії та практики виховання;

– тематичне планування змісту підготовки директорів до управління процесом виховання повинно здійснюватися з урахуванням охоплення структури універсального управлінського циклу і всіх компонентів теорії виховання;



– формування знань і вмінь директорів шкіл з проблем управління процесом виховання учнів будуть більш ефективними за умови структурування і виділення елементів системи виховання, що створює передумови для системного бачення об'єкта управління (процесу виховання).

Розроблення змісту, що забезпечує науково обґрунтовану підготовку директорів шкіл до цілеспрямованого управління процесом виховання, упорядкування основних компонентів навчання на курсах, удосконалення організаційної структури навчального процесу дозволило досягти ефективності засвоєння знань і умінь з управління процесом виховання учнів.

Прокоф'єв Юрій Михайлович. Проблемно-діяльнісна концепція та її реалізація у процесі підготовки інженерних кадрів в технічних вузах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – теорія і історія педагогіки. – К. : КДПІ ім. О. М. Горького, 1991.

В основу дослідження покладено таку гіпотезу:

– підвищення якості підготовки військових інженерів можливо шляхом побудови дидактичної моделі поетапного навчання, теоретичні основи конструювання якого закладено у сучасних розробках системного підходу, імітаційного моделювання і теорії діяльності, в психологічних механізмах функціонування творчого мислення;

– вдосконалення навчально-виховного процесу в інженерному вузі можливо здійснювати в умовах розробки сучасних технологій навчання на основі широкого застосування орієнтовної схеми дій, методів активного навчання у відповідності до етапів і стратегій навчання, а також при модульній побудові навчальних планів на основі алгоритмів проходження дисциплін і рейтингової стимулювальної системи оцінювання знань студентів.



Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає у розробці моделі поетапної підготовки спеціалістів у технічному ВНЗ, структура якої вимагала створення нової дидактичної системи навчання, що включає модульну побудову і реалізацію навчальних планів, алгоритмічне конструювання змісту навчальних дисциплін, рейтингове оцінювання знань слухачів. Нові технології навчання, побудові на основі проблемно-діяльній концепції, що дозволили корінним чином перетворити навчально-виховний процес і підвищити якість й ефективність навчання спеціалістів на кожному етапі їх підготовки.

Практичне значення дослідження полягає: у розробці моделі системи поетапної підготовки спеціалістів, що дозволяє практично підняти рівень підготовки спеціалістів на новий якісний рівень; рекомендацій з удосконалення професійного відбору абітурієнтів і навчально-виховного процесу шляхом впровадження науково обґрунтованих технологій навчання, заснованих на використанні схем орієнтовної основи дій і методиках активного навчання, системи корегування процесу підготовки спеціалістів на основі вивчення відгуків про їхню діяльність, а також системи підбору і атестації професорсько-викладацького складу.

Основні результати наукового пошуку.

В умовах інтенсивного розвитку суспільства, науково-технічного прогресу та лавинозростаючого потоку інформації особливо актуальною є проблема перебудови вищої освіти. Реальні можливості її вирішення на новому якісному рівні в технічних ВНЗ дає теоретично розроблена та експериментально апробована цілісна модель поетапного навчання в умовах реалізації проблемно-діяльній концепції навчання.



Реалізація запропонованої концептуальної моделі підготовки спеціалістів на основі конструювання структури етапів навчання, модульного навчального плану і алгоритмів дисциплін відповідно до стратегій навчання. Така логіка побудови створює цілісну дидактичну систему, що дозволяє функціонувати сучасним технологіям навчання, що ґрунтуються на застосуванні традиційних методів, схем орієнтувальної основи дій і методів активного навчання в їх діалектичній єдності.

Ефективне управління навчальним процесом за рахунок використання зворотного зв'язку і стимулювання пізнавальної діяльності може бути досягнуто шляхом введення комплексної рейтингової системи оцінювання студентів, що сприяє створенню в них стійкої мотивації і реалізації педагогічних принципів випереджального навчання і відкритих перспектив.

Умовою якісного введення і функціонування цілісної системи дидактичної моделі навчання є наявність нової кваліфікаційної характеристики випускника ВВНЗ (державного замовлення), що відповідає особливостям його діяльності в сучасних умовах та у найближчому майбутньому.

Розроблена системна модель навчання забезпечує можливість гнучкого реагування навчальних планів і програм ВВНЗ на зміни, що відбуваються, за рахунок створення необхідного резерву часу, модульної побудови навчального плану, а також забезпечення ефективного зворотного зв'язку, закладеного у рейтинговій системі оцінювання студентів і системі аналізу професійної діяльності випускників.

Гусак Петро Миколайович. Підвищення ефективності засвоєння майбутніми учителями теорії навчання як системи (на матеріалах підготовки вчителів початкової школи) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – теорія і історія педагогіки. – К. : КДП ім. О. М. Горького, 1991.



Гіпотезою дослідження передбачене наступне припущення: систему дидактичних знань і вмінь у майбутніх вчителів можливо сформувавши при умові, якщо їх засвоєння здійснюється на базі цілісної структури дидактичної теорії, яка є прототипом моделей процесу навчання загалом і навчального процесу на уроці зокрема, а між компонентами теорії навчання (прототипом) і вказаними моделями на всіх етапах формування дидактичних знань і вмінь встановлюються зв'язки і залежності, що виступають найважливішим фактором розуміння студентами інваріативності структури дидактичних підсистем, що порівнюються.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає у науковому обґрунтуванні структури дидактики як навчального предмета; у розвитку положень про інваріативність теорії навчання, процесу навчання в школі і навчального процесу на уроці, що змінює традиційне уявлення про умови дидактичної теорії майбутніми вчителями; в уточненні і конкретизації структури процесу навчання як функціональної моделі теорії навчання; у виявленні рівня дидактичних знань і вмінь (низький, достатній, високий) студентів і умов підвищення ефективності їх засвоєння (розкриття теорії навчання як системи, що дозволяє уявити дидактичні категорії і поняття у зв'язках і залежностях; забезпечення розуміння студентами інваріативності структур теорії навчання, процесу навчання в школі і навчального процесу на уроці і озброєння їх вміннями варіативно будувати конкретну діяльність навчання; виділення для наступного засвоєння системи дидактичних знань і вмінь, що сприяють успішному самостійному аналізу і проектуванню студентами навчального процесу; організація поетапного засвоєння студентами дидактичної теорії, що забезпечує цілісне уявлення




студентами теорії навчання; відповідність дидактичних циклів засвоєння теорії навчання її структурі).

У ході дослідження встановлено, що:

Теорія навчання є системою навчальних знань про процес навчання. Система дидактичних знань включає категорії і поняття, закони і закономірності, ведучі ідеї. Такі знання дозволяють судити не лише про те, як протікає процес навчання, а й як його будувати, реалізовувати, аналізувати. Одні дидактичні знання (аналітичні, конструктивні, способів діяльності) безпосередньо використовуються у практичній діяльності вчителя, інші (знання сутності категорій і понять, зв'язків між ними, їх класифікацій та ін.) слугують теоретичною основою, на базі якої формуються перші.

Основні компоненти дидактичної теорії (мета і завдання освіти та навчання, зміст освіти, процес навчання, методи навчання, форми організації навчання, контроль і оцінка результатів), які в існуючих навчальних посібниках з педагогіки представлені як самостійні розділи дидактики, являють собою підсистеми, які повинні засвоюватися у взаємозв'язку між собою.

Встановлення факту інваріативності дидактичних систем (теорії навчання, процесу навчання в школі і навчального процесу на уроці) сприяє цілісному розгляду теорії навчання як системи на теоретичному, емпіричному і практичному рівнях. Властивості даних систем складають норматив (систему знань і вмінь), оволодіння яким дозволяє судити про ефективність дидактичної підготовки студентів у процесі засвоєння ними теорії навчання. В цей норматив додатково включені знання зв'язків і взаємозв'язків між компонентами теорії навчання з урахуванням їх екстраполяції на процес навчання в школі і навчальний процес на уроці.



Ефективність дидактичної підготовки майбутніх учителів значно підвищується в умовах використання дедуктивно-індуктивної логіки викладання навчального матеріалу, на основі якої виділяється три етапи засвоєння студентами дидактичної теорії. Етапне засвоєння здійснюється у напрямку від загального уявлення теорії навчання як системи до аналізу її компонентів і від неї до цілісного узагальнення на рівні її реального функціонування.

Циклічний характер цього процесу у вузі передбачає засвоєння окремих компонентів дидактичної теорії за допомогою сукупності форм організації навчання, які і складають дидактичний цикл. Сукупність форм організації навчання, що обслуговує дидактичний цикл, може бути за складом різною. В одному випадку використовується весь набір форм організації навчання у вищій школі (лекція, семінарське, практичне, лабораторне заняття, педпрактика), а в другому – декілька з них. У безпосередньому виборі сукупності форм організації навчання визначальне значення відводиться характеру навчального матеріалу, який вивчається, а також врахуванню властивостей кожної окремої з них і зв'язків між ними.

Результати дисертаційного дослідження свідчать про те, що в умовах розробленого на основі системного підходу експериментального варіанта навчання реалізується цілісне сприйняття, осмислення і розуміння функціональної належності теоретичного компонента змісту навчального матеріалу; підвищується рівень знань про сутності дидактичних категорій і понять, а також ступінь їх усвідомленості, що виявляється у розумінні зв'язків і залежностей між компонентами дидактичної теорії; забезпечується дієвість і оперативність використання дидактичних знань; стає



можливим теоретичне переосмислення і застосування знань і вмінь в умовах аналізу і моделювання навчальних ситуацій.

Проведене дослідження дає можливість сформулювати наступні рекомендації:

Для того, щоб досягти засвоєння студентами дидактичних знань і вмінь системного характеру, необхідно представити теорію навчання як систему, де б її компоненти (дидактичні категорії) розкивалися у зв'язках і взаємозв'язках.

Враховуючи різноманітність властивостей виявлення дидактичних категорій і понять, доцільно розкривати їх у структурі теорії навчання, процесу навчання в школі і навчального процесу на уроці як інваріативних ієрархічних систем.

У процесі викладання теорії навчання особливу увагу необхідно приділити її цілісності. Для цього варто кожен компонент теорії навчання розглядати як її підсистему, що має свою власну структур, проте вона функціонує лише у структурі теорії навчання.

Високу ефективність процес засвоєння студентами дидактичної теорії набуває в умовах використання дедуктивно-індуктивної логіки викладання матеріалу. Ця логіка, покладена в основу виділення етапів засвоєння студентами дидактичної теорії, дозволяє аналізувати кожен фрагмент навчального матеріалу як частину нерозривного цілого.

Цілісність освоєння теорії навчання успішно здійснюється в умовах її циклічної побудови, яка відповідає структурі цієї теорії.

Шапошнікова Ірина Миколаївна. Підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів початкової школи до проектування уроку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – теорія і



історія педагогіки. – К.: Київський держ. пед. ін.-т ім. М. П. Драгоманова, 1993.

Відповідно до припущення, що рівень дидактичної підготовки студентів можливо підвищити за умови, коли в процесі вивчення ними дидактики на базі теоретичних знань формуються три види проектувальної діяльності: планування уроку, конструювання навчальних ситуацій в структурі уроку і моделювання уроку як цілісної дидактичної системи, було здійснено дисертаційне дослідження.

Дидактичні знання і вміння, необхідні для формування вказаних видів діяльності, будуть успішно засвоюватися і застосовуватися за умови використання дидактичної матриці, яка складається з основних компонентів навчання (в рядках) і основних ланок процесу засвоєння знань (у стовпцях), що виступає базою для формування умінь проектувальної діяльності майбутнього вчителя.

Науковою новизною дослідження є обґрунтування макро- і мікроструктури уроку, що було покладено в основу створеної дидактичної матриці, яка виступала засобом матеріалізації дидактичних знань на всіх етапах проектування уроку як цілісної системи та його системного аналізу на етапі її корегування. На цій основі автором розроблена і теоретично обґрунтована система підготовки студентів до проектувальної діяльності, пов'язаної з прогнозом навчально-виховного процесу на уроці; проінтерпретовані пари понять (явище і процес): план – планування, проект – проектування, модель – моделювання, сутність яких становила основні етапи навчання майбутніх вчителів проектувати урок та вносити до його компонентів певні корективи на матеріалі аналізу; обґрунтовані вихідні положення і рекомендації щодо забезпечення професійної спрямованості курсу дидактики, знання якого б



становили змістовий компонент методики і технології проектування уроку.

Одержані результати та висновки можуть бути використані у навчальному процесі педагогічного інституту, на курсах підвищення кваліфікації вчителів початкових класів.


Концептуально-гіпотетичні положення і висновки наукового пошуку:

Традиційне несистемне, покомпонентне вивчення дидактики не здатне стати теоретичною базою формування комплексних умінь цілісно моделювати як окремі навчальні ситуації, так і урок в цілому. Проектування уроку вимагає структурного засвоєння основних компонентів теорії навчання, процесу навчання і методу навчання.

Структура уроку будь-якого типу чи виду – це не лише етапи, за якими розгортається навчально-виховний процес за заданої мети. Кожний його етап має свою структуру, зумовлену певною кількістю цільових завдань, системою інформаційних блоків, адекватних їм методів навчання, форм організації навчальної діяльності та її результатів. Якщо кожний етап уроку вказує на ланку процесу засвоєння, то структура етапу, яка має чітко моделюватися, розкриває механізм її реалізації від цільових завдань до одержання результатів на рівні сприймання, усвідомлення, осмислення, узагальнення чи застосування.

Кожний компонент навчання – мета, зміст, методи, форми організації навчальної діяльності, результати – має свою структуру і вимоги до конкретизації та вибору. Цими знаннями треба оволодіти, ними слід навчитися користуватися на практиці.

Для навчання студентів проектувальній діяльності найбільш вдалою макроструктурою уроку є дидактична матриця, по горизонталі якої розгортаються компоненти процесу навчання,



а по вертикалі – етапи уроку у розгорнутій послідовності ланок процесу засвоєння знань. Вона виступає “полігоном” для формування умінь конструювати окремі клітинки уроку та моделювати їхню сукупність у вигляді проекту уроку.

Основними етапами формування умінь прогнозувати навчання учнів на уроці є планування, конструювання і моделювання, зміст і методи реалізації яких розкриті в дисертації.

Критеріями ефективності навчання студентів проектувальної діяльності виступають:

– позитивні зміни в ставленні студентів до необхідності здійснювати прогноз навчання учнів у вигляді дидактичного моделювання уроку;

– показники рівнів знань з дидактики як теоретичної основи проектувальної діяльності вчителя;

– порівняльні показники студентів експериментальної групи в галузі знань суті системного підходу та його реалізації в процесі побудови та наступної корекції самостійно складеної моделі уроку.

Завадська Тетяна Миколаївна. Формування музично-естетичного досвіду молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – теорія і історія педагогіки. – К. : УДПУ ім. М. П. Драгоманова, 1993.

Процес музично-естетичного виховання учнів молодшого шкільного віку обрано об’єктом дослідження, а предметом – чинники та педагогічні умови формування музично-естетичного досвіду молодших школярів у провідних видах музичної діяльності.

Очікуваними теоретико-прикладними та практичними результатами виступали теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка шляхів педагогічного керівництва



процесом формування музично-естетичного досвіду молодших школярів в умовах урочної та позаурочної виховної роботи.

В основу дисертаційного дослідження було покладено гіпотезу, згідно з якою ефективність формування музично-естетичного досвіду молодших школярів зростає, якщо навчально-виховний процес буде орієнтований на створення та розвиток в учнів установок музичного сприйняття, спрямованих на естетичне перетворення об'єктів музичної діяльності, шляхом розширення слухового та інформаційного запасу дітей, збагачення їхнього емоційного досвіду, активізації творчої оцінної діяльності.

Наукова новизна дослідження у застосуванні діяльнісного підходу до вивчення музично-естетичного досвіду особистості, який дозволив виявити два його аспекти: процесуально-динамічний, що характеризує особливості поетапного здійснення музичної діяльності та функції суб'єкта, котрі він здатний реалізувати, забезпечуючи перебіг цієї діяльності, та результативно-статичний, що втілює якості музично-естетичної культури особистості школяра (музичні потреби та музичні здібності); у розкритті та обґрунтуванні ролі художньо-психологічної установки як механізму формування музично-естетичного досвіду, розробленні критеріїв та показників його діагностування (рівень розвитку музичних інтересів, обсяг музичних знань, ступінь розвитку музичних здібностей та умінь, наявність емоційно-оцінного переживання, творчий розвиток учнів), виявленні рівнів сформованості даного досвіду (високий, середній, низький, нульовий).

Теоретична значущість дослідження:

– поглиблено розуміння музично-естетичного досвіду як основи музично-естетичної культури учнів;

– педагогічно інтерпретовано музично-естетичного досвіду як взаємозв'язок музичних знань, умінь та навичок здійснення



музичної діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до музики, а також всебічно обґрунтовано структуру музично-естетичного досвіду, що включає в себе мотиваційно-орієнтований, операційно-перцептивний та контрольно-оцінювальний компоненти;

– виявлено об'єктивні та суб'єктивні чинники музично-естетичного досвіду, які включають соціокультурне середовище і специфічно особистісне ставлення учнів до музики, та визначено педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування музично-естетичного досвіду молодших школярів (підвищення зацікавленості музичним мистецтвом, розширення слухового запасу, обсягу музичних знань, опора на фольклорний музичний матеріал та різноманітні види музичної діяльності, забезпечення взаємозв'язку різних форм музичної роботи).

Практичне значення роботи складає розробка і апробація етапів, організаційних форм та методів педагогічного керівництва музичною діяльністю молодших школярів з метою ефективного формування їхнього музично-естетичного досвіду; розробка конкретних рекомендацій для вчителів та студентів педінститутів щодо педагогічного діагностування музично-естетичного досвіду молодших школярів. Матеріали дослідження можуть бути використані для розробки спецкурсів та практикумів з методики музичного виховання в школі.

Концептуально-гіпотетичну основу наукового пошуку складала наступні положення та висновки:

Музично-естетичний досвід – основа музичної культури особистості – визначається як складне інтегративне утворення, що являє собою процес та результат засвоєння особистістю способів музичної діяльності, спрямований на їх естетичне перетворення.




У змістовому плані музично-естетичний досвід становить взаємозв'язок системи музичних знань, сукупність умінь та навичок музичної діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до музики.

Діяльнісний підхід до вивчення музично-естетичного досвіду молодших школярів дозволив виявити його процесуально-динамічний та результативно-статичний аспекти, в яких втілено особливості поетапного здійснення музичної діяльності та якості музично-естетичної культури особистості школяра, а також дав змогу визначити та обґрунтувати структуру цього досвіду, яка включає мотиваційно-орієнтовний, операційно-перцептивний та контрольо-оцінювальний компоненти.

Механізмом формування музично-естетичного досвіду молодших школярів виступають установки музичного сприйняття, за допомогою яких художньо-естетичний потенціал музичного твору поєднується з реальною музичною діяльністю учнів. Рівень розвитку установок музичного сприйняття є одночасно й умовою формування музично-естетичного досвіду учнів і показником його сформованості.

Критеріями сформованості музично-естетичного досвіду молодших школярів виступають рівень розвитку музичних інтересів, обсяг музичних знань, ступінь розвитку музичних здібностей та умінь, наявність емоційно-оцінного переживання, творчий розвиток учнів.

Результати експериментальної роботи підтвердили ефективність розроблених педагогічних умов, що сприяють формуванню музично-естетичного досвіду молодших школярів. Головними з них є розвиток мотиваційної сфери учнів, комплексне використання провідних видів музичної діяльності, взаємозв'язок різних форм музичної роботи, використання фольклорного музичного матеріалу.



Формування музично-естетичного досвіду молодших школярів забезпечується організаційно-методичною системою, до якої входить створення слухового та інформаційного фондів, організація педагогічних виховних ситуацій, використання розробленого комплексу методів педагогічного керівництва музичною діяльністю учнів, поетапність формуючих впливів.

Лагутіна Тетяна Михайлівна. Професійно-прикладна спрямованість вивчення історії педагогіки майбутніми вчителями початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – теорія і історія педагогіки. – К. : КДПІ ім. М. П. Драгоманова, 1993.

Об'єктом дослідження виступав процес формування у студентів дидактичних знань і вмінь на основі опанування ними курсу історії педагогіки, а предметом: професійно-прикладний аспект вивчення студентами концепцій навчання молодших школярів, які розроблені в працях вчених-педагогів XVII-XIX ст., в їх сучасному значенні.

Мета дослідження полягала у розкритті змісту професійно-прикладної функції навчального курсу історії педагогіки, розробці практичних заходів з її реалізації в процесі підготовки майбутніх вчителів початкової школи.

Суть гіпотези в припущенні того, що: ефективність дидактичної підготовки вчителів початкової школи підвищиться, якщо буде посилена професійно-прикладна спрямованість вивчення ними історії педагогіки, оновлено зміст цього навчального курсу на основі побудови інтегрованої моделі концепцій початкового навчання вчених-педагогів минулого.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає в розкритті змісту професійно-прикладної функції історії педагогіки і виявленні діалектичних взаємозв'язків між



теоретичною, професійно-прикладною і світоглядною функціями цієї навчальної дисципліни з урахуванням вимог формування демократичної національної школи; обґрунтуванні і розробці навчальної моделі концепцій початкового навчання на основі інтеграції теоретичних ідей педагогів XVII-XIX ст.; побудові нової логіки і структури навчального курсу історії педагогіки для педагогічних вузів (спецкурс з історії дидактичних концепцій видатних педагогів XVII-XIX ст.); визначенні основних структурних компонентів і змісту стандарту якості дидактичної підготовки майбутніх вчителів; розкритті цілісного впливу історії педагогіки на формування дидактичних знань майбутніх вчителів початкової школи, виявленні взаємозв'язків між змістом, структурою і функціями даної навчальної дисципліни.


Практична цінність роботи полягає в розробці конкретних пропозицій щодо системного засвоєння студентами дидактичних знань і вмінь на основі подальшого вдосконалення викладання історії педагогіки. Запропоновані рекомендації можуть бути використані викладачами педагогічних кафедр вузів, педагогічних училищ, інститутів удосконалення вчителів.

У ході дослідження встановлено, що:

Найбільш сприятливі умови для реалізації професійно-прикладної функції історії педагогіки стверджуються на основі становлення і розвитку демократичної і гуманістичної системи національної освіти в Україні.

Теоретичне і практичне вирішення проблеми посилення прикладної спрямованості історії педагогіки (вивчення генезису дидактичних концепцій) пов'язане з розробкою, використанням на практиці стандарту якості дидактичної підготовки вчителя початкової школи.

Роль історії педагогіки у формуванні дидактичних знань і вмінь майбутніх педагогів найбільш повно проявляється при



застосуванні методу навчального моделювання; модульне вивчення теорії навчання в його ретроспективному аспекті посилює ефективність викладання курсу історії педагогіки.

Вивчення історичного генезису дидактичних вчень є необхідним етапом професійної підготовки вчителя початкових класів, сприяє чіткішому з'ясуванню майбутніми педагогами практичних шляхів оновлення навчального процесу в сучасній школі.

Борисова Олена Олександрівна. Формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної навчально-ігрової драматизації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – теорія і історія педагогіки. – К. : УДПУ ім. М. П. Драгоманова, 1994.

Об'єктом дослідження обрано формування творчих здібностей в учнів початкової школи, а предметом – педагогічні умови формування творчих здібностей молодшого школяра.

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні, розробці і експериментальній перевірці ефективності педагогічних заходів, які б забезпечили формування творчих здібностей учнів у навчально-виховному процесі засобами музично-ігрової драматизації.

Наукова новизна дослідження полягає у визначенні критеріїв та показників, що проявляються в інтересах учнів до творчої діяльності, у виявленні самостійності, оригінальності, здатності до комбінаторності та переносу знань і навичок в ситуацію незнайомих дітям музичних творів в процесі музично-ігрової драматизації; в розробці педагогічних умов ефективного формування у дітей творчих здібностей засобами музично-ігрової драматизації.

Теоретична значимість дослідження полягає в обґрунтуванні педагогічних умов розвитку творчих здібностей учнів першого класу в процесі музично-ігрової драматизації, до



яких включена організація сенсорного досвіду дітей, використання його в музично-ігровій діяльності, взаємозв'язок індивідуальних та колективних форм організації навчально-творчої діяльності учнів; у розробці діагностичних рівнів виявлення творчих здібностей учнів, що формуються засобами музично-ігрової драматизації в різних педагогічних ситуаціях.

Практична значимість. Внесено корективи в зміст предмета “музика” з метою забезпечення його спрямованості на розвиток творчих здібностей учнів молодших класів. Розроблені і видані методичні рекомендації для вчителів початкових класів та музики з питань формування у дітей творчих здібностей засобами музично-ігрової драматизації. Складена експериментальна програма з ритміки для учнів першого класу.

Основні результати наукового пошуку:

Дані експериментальної роботи підтверджують, що формування творчих здібностей молодших школярів досягається при використанні в навчально-виховному процесі музично-ігрової драматизації за відповідних педагогічних умов.

Психофізіологічні особливості першокласників та синтетичність жанру музично-ігрової драматизації дозволяють шляхом розвитку і активізації музично-творчих здібностей успішно формувати творчу особистість дитини (ініціативу, інтерес, самостійність, переносити та комбінувати набуті знання та практичні навички).

Цілеспрямоване використання музично-дидактичних та музично-ритмічних ігор в навчально-виховному процесі з метою розвитку повноцінного сприймання музичного твору та відображення його особливостей в рухах, ігровій формі сприяли поступовому формуванню творчих здібностей з урахуванням складності творчих завдань, що залежало від особливостей розвитку музичного образу.



Найбільш успішно розвивають творчі здібності на уроках музики, якщо паралельно з ними використовуються заняття з ритміки або художньо-творча діяльність у формі гуртка. У цьому випадку заняття з ритміки, збагачуючи сенсорні можливості дітей, створюють необхідний обсяг музично-ритмічних рухів, а заняття в гуртку сприяють більшій самостійності учнів, збагачуючи їх практичний досвід щодо різних способів вирішення творчих завдань. Оптимальним методичним варіантом може бути такий: урок музики – урок ритміки – позакласна художньо-творча діяльність.

Чосік Леся Яківна. Дидактична організація навчального матеріалу підручника як засіб розвитку пізнавальної активності молодших школярів (на матеріалі математики) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – теорія та історія педагогіки. – К. : Укр. держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 1995.

Об'єктом дослідження виступала навчально-пізнавальна діяльність молодших школярів, а предметом – вплив дидактичної організації навчального матеріалу підручника на розвиток пізнавальної активності молодших школярів.

Метою дослідження ставилось розроблення та експериментальна перевірка моделі дидактичної організації навчального матеріалу підручника математики, впровадження якої сприятиме формуванню і розвитку пізнавальної активності молодших школярів.

Гіпотеза дослідження полягала в суттєвому підвищенні рівня розвитку пізнавальної активності та успішності молодших школярів в умовах здійснення такої дидактичної організації навчального матеріалу підручника, у структурі якої інтегрувалися б інформативний, репродуктивний, творчий та емоційно-ціннісний компоненти змісту освіти. Така організація навчального матеріалу сприятиме включенню молодших



школярів в активну пошукову діяльність, здійснювану на матеріалі підручника.


Наукову новизну становить виявлення зв'язків між компонентами змісту освіти та реалізацією компонентів пошукової діяльності учнів при роботі з підручником як конструюючої основи дидактичної організації навчального матеріалу підручника і розробки на цій основі дидактичної організації фрагментів навчального матеріалу підручників математики для початкових класів з метою розвитку пізнавальної активності школярів.

Теоретичне значення дослідження полягає в обґрунтуванні структури дидактичної організації навчального матеріалу підручника, яка включає такі компоненти, як інформативний, репродуктивний, творчий, емоційно-ціннісний, у розкритті її впливу на розвиток пізнавальної активності молодших школярів та якість їх успішності.

Практичне значення становить розробка конкретних пропозицій щодо здійснення дидактичної організації навчального матеріалу підручника на основі інтеграції компонентів змісту освіти та рекомендацій з питань розвитку пізнавальної активності молодших школярів з опорою на дидактично доцільну організацію навчального матеріалу підручника математики. Одержані результати та висновки можуть бути використані у навчальному процесі в початковій школі, педагогічних інститутах та університетах, на курсах підвищення кваліфікації вчителів початкових класів та авторами підручників і методичних посібників.

До основних результатів наукового пошуку відноситься наступне.

У результаті аналізу діючих підручників початкових класів встановлено, що в їх навчальному матеріалі недостатньо втілені творчий та емоційно-ціннісний компоненти змісту освіти. Це



не створює належних передумов для формування і розвитку пізнавальної активності молодших школярів.

На основі вивчення та аналізу літературних джерел, підручників математики для початкових класів розроблена модель дидактичної організації навчального матеріалу підручника. Її конструюючою основою послужили взаємозв'язки між компонентами змісту освіти та їх вплив на пошукову діяльність учнів в процесі роботи з підручником. Інтеграція в структурі дидактичної організації навчального матеріалу підручника інформативного, репродуктивного та емоційно-ціннісного компонентів змісту освіти сприяє включенню молодших школярів у активну пошукову діяльність, розвитку їх пізнавальної активності.

При використанні розробленої моделі в навчальному процесі слід враховувати такі умови, як ступінь складності навчального матеріалу, реальні навчальні можливості школярів, відведений програмою час.

Отримані в процесі дослідження результати свідчать про значне підвищення рівня пізнавальної активності та успішності учнів у результаті застосування моделі дидактичної організації навчального матеріалу підручника математики, що підтверджує гіпотезу дослідження.

Максименко Наталія Борисівна. Взаємозв'язок дидактичної та методичної підготовки вчителя початкової школи у педагогічному вузі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – теорія та історія педагогіки. – К. : Укр. держ. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, 1995.

Об'єктом дослідження виступав процес засвоєння професійно орієнтованих дисциплін майбутніми вчителями початкових класів, а предметом – реалізація взаємозв'язків між дидактикою і методикою як навчальними дисциплінами у



процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

В дослідженні передбачалось, що реалізація взаємозв'язку між дидактикою і методикою стане продуктивним процесом і забезпечить підвищення рівня професійної підготовки студентів за умов:

– актуалізації дидактичних і методичних знань та їх синтезування в дидактико-методичну цілісність;

– виконання студентами комплексних навчально-виховних завдань, що сприяють здійсненню вищевказаного синтезування;

– поетапного формування у майбутніх учителів початкових класів умінь здійснювати вибір методичних варіантів на загальнодидактичній основі.

Наукова новизна роботи полягає у виявленні та систематизації взаємозв'язків між дидактикою та методикою (на матеріалі методики викладання російської, української мови, природознавства) на основі врахування філософської суті категорій “загальне”, “особливе”, “одиничне” і специфіки їх відображення в педагогічних явищах; в обґрунтуванні процесу поетапного формування у студентів інтегрованих знань, умінь і навичок, що охоплює підготовчий, основний та заключний періоди вивчення дисциплін педагогічного циклу; у визначенні шляхів використання конкретними методиками основних категорій дидактики для розробки відповідних проблем, визначальними серед яких є: опора на основні положення загальної теорії навчання, створення бази для широких педагогічних узагальнень, перевірка дидактичної концепції на практиці; в розробці критеріїв сформованості дидактико-методичних умінь, а також визначенні рівнів їх сформованості у студентів – майбутніх вчителів початкової школи.

Теоретичне значення дослідження полягає в розробці моделі здійснення взаємозв'язку дидактики і методики



викладання дисциплін гуманітарного циклу, яке включає вибір навчального матеріалу для міжпредметного синтезу на основі базового предмета (дидактики), наповнення його конкретним методичним змістом, узагальнення і синтезування знань шляхом впровадження спецкурсу; у виявленні умов ефективного формування дидактико-методичних умінь, серед яких домінують: науково обґрунтоване моделювання навчального предмета з урахуванням загальнодидактичних та методичних умов, управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, дослідження і безперервне вдосконалення навчального процесу на основі досягнень дидактики, методики, психології, а також педагогічного досвіду.

Практичне значення дослідження складають розроблені методичні рекомендації, спрямовані на здійснення взаємозв'язку дидактики і окремих методик у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу у педагогічному вузі; запропонована система навчально-педагогічних завдань міжпредметного характеру, що сприяють формуванню інтегрованих знань, умінь і навичок у майбутніх учителів початкових класів.

Основні *результати* наукового пошуку:

Інтеграція як процес зближення і зв'язку наук сприяє синтезуванню дидактичних і методичних знань, умінь і навичок, необхідних майбутньому вчителю для педагогічного моделювання навчального процесу, його реалізації на засадах єдиної цілісної системи.

Ефективне формування дидактико-методичних знань, умінь і навичок здійснюється у процесі загальнопедагогічної підготовки на лекційних і лабораторних заняттях, а також під час самостійної діяльності студентів у результаті раціонального використання розробленої моделі взаємозв'язку дидактики і



методик викладання конкретних дисциплін в умовах педагогічного вузу.

Формування дидактико-методичних знань, умінь та навичок у студентів є складним дидактичним процесом, що охоплює два аспекти: формування мотиваційної спрямованості та формування практичних умінь і навичок. Висока ефективність дидактико-методичної підготовки може бути забезпечена цілеспрямованою роботою, що охоплює два перераховані аспекти.


Проведене дослідження дало можливість встановити, що формуванню інтегрованих знань, умінь і навичок у студентів сприяє здійснення взаємозв'язку дидактичного і методичного компонентів в умовах педвузу.

У результаті її здійснення доцільно на першому, підготовчому, етапі проводити відбір і конструювання навчального матеріалу, необхідного для міжпредметного синтезу; на другому, основному, етапі здійснювати роботу з формування інтегрованих дидактико-методичних знань і вмінь; на третьому, підсумковому, здійснювати узагальнення і систематизацію дидактико-методичних знань засобами спецкурсу.

Виконання повної програми формувального експерименту показало, що ефективність процесу формування дидактико-методичних знань та вмінь у студентів забезпечується за таких педагогічних умов:

– викладання матеріалу наскрізного характеру здійснюється на основі принципу ущільнення навчальної інформації, подачі матеріалу в стислій, схематичній формі;

– приділення уваги теоретичному компонентові у формуванні системи дидактико-методичних знань і вмінь в процесі викладання дидактики і методик конкретних дисциплін;



– доповнення практичного компонента методичної підготовки студентів системою спеціальних педагогічних завдань міжпредметного характеру.

Проведене дослідження підтвердило припущення про те, що реалізація взаємозв'язку між дидактикою та методикою стане продуктивною і забезпечить підвищення рівня професійної підготовки студентів за умов актуалізації дидактичних і методичних знань та їх синтезування в дидактико-методичну цілісність; виконання студентами комплексних навчально-виховних завдань, що сприяють здійсненню вищевказаного синтезування; поетапного формування у майбутніх учителів початкових класів умінь здійснювати вибір методичних варіантів на загальнодидактичній основі.

Воскресенська Надія Володимирівна. Забезпечення взаємозв'язку дидактичної та методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – теорія та історія педагогіки. – К. : УДПУ ім. М. П. Драгоманова, 1996.

Об'єкт дослідження – професійно орієнтована підготовка вчителя початкової школи, а *предмет* – засоби здійснення взаємозв'язку між дидактичною та методичною підготовкою вчителя початкової школи.

Мета дослідження – обґрунтувати і експериментально перевірити зміст, форми і методи формування умінь моделювати технології навчання молодших школярів як засобу забезпечення цілісної дидактико-методичної підготовки вчителя початкової школи.

Гіпотеза дослідження: забезпечення взаємозв'язку між дидактико-методичними дисциплінами в процесі підготовки вчителя початкової школи може бути більш ефективним за



умови формування у студентів інтегрованого дидактико-методичного уміння. Таке уміння формується у майбутніх вчителів у процесі моделювання уроків з предметів початкової школи, якими передбачено наповнення попередньо розробленого загальнодидактичного проекту уроку специфічними методичними засобами: змістом виучуваного, навчальними завданнями, методичними прийомами та мислительними операціями.

Наукова новизна дослідження полягає у розробці і обґрунтуванні змісту та методів підготовки студентів до моделювання технологій навчання молодших школярів; обґрунтуванні доцільності застосування технологічної матриці уроку як базової, що дає можливість дидактичну структуру процесу засвоєння знань наповнювати методичними варіантами з метою забезпечення взаємозв'язку між дидактичною та методичною підготовкою студентів.

Теоретичне значення дослідження полягає в розробці й обґрунтуванні механізму трансформації дидактичних та методичних умінь в інтегроване дидактико-методичне уміння моделювати технології навчання молодших школярів; у розробці науково обґрунтованої поетапної методики забезпечення зв'язку між дидактичною і методичною підготовкою вчителя початкової школи.

Практичне значення дослідження становить розробка методики навчання студентів моделювати технології навчання математики молодших школярів на міцній дидактичній базі. Одержані результати і висновки можуть використовуватися у навчальному процесі педагогічних інститутів та університетів, на курсах підвищення кваліфікації вчителів початкових класів.

Основні *результати* наукового пошуку:

Проблема підвищення рівня психолого-педагогічної підготовки вчителя дуже багатогранна і багатоаспектна. До її



розв'язання постійно звертаються педагоги, психологи і методисти. Але, на жаль, ще й досі не створена науково обґрунтована система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкової школи. Окремим, досить актуальним аспектом даної проблеми є дидактико-методичне забезпечення підготовки вчителя взагалі і вчителя початкових класів зокрема. Вказаний аспект вже тривалий час виступає предметом педагогічних досліджень (Т. В. Амельченко, І. Д. Зверев, Т. А. Ільїна, Н. Б. Істоміна, Л. Ф. Кейран, І. Т. Огородніков, А. М. Пишкало, Р. П. Скульський, Г. Д. Урастаєва та ін.). Найближче підійшли до розв'язання проблеми єдності між дидактикою і методичною підготовкою вчителя початкової школи В. І. Бондар, Н. Б. Максименко, І. М. Шапошнікова та ін.

У ряді досліджень засобами зближення двох аспектів підготовки вчителя вважають зміну послідовності вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу; введення інтегрованих психолого-педагогічних спецкурсів на завершальному етапі підготовки спеціаліста; забезпечення міждисциплінарних зв'язків у процесі вивчення окремих психолого-педагогічних дисциплін; побудову курсів з методик окремих навчальних предметів на міцному дидактичному фундаменті, що сприяє уникненню неузгоджень, недоцільних повторень, суперечностей тощо; підвищення ефективності педагогічної практики і, зокрема, посилення вимог до розробки планів-конспектів уроків, до їх аналізу. Весь цей комплекс засобів позитивно впливає на розв'язання поставленої проблеми. І все ж проблема формування цілісних дидактико-методичних умінь не до кінця розв'язана. Розрив між дидактичною і методичною підготовкою вчителя ще має місце, негативно позначається на якості підготовки спеціаліста і якості його діяльності.




До одного з найбільш дійових засобів забезпечення зв'язку між дидактичною та методичною підготовкою вчителя, результатом якого є сформоване системне дидактико-методичне уміння розробляти технології навчання молодших школярів, відноситься спеціальна робота студентів над запропонованими і апробованими технологічними матрицями уроку.

Інтегроване дидактико-методичне уміння – це складне утворення, яке успішно формується в умовах, максимально наближених до реальної педагогічної діяльності. У навчальних умовах студенти розробляють абстрактні плани-конспекти уроків, які коригуються під час педагогічної практики з урахуванням конкретних суб'єктів навчання: їх інтересів, нахилів, даних розумового розвитку, навчальних можливостей.

Формування інтегративного дидактико-методичного уміння носить поетапний характер. На першому етапі (підготовчому) має здійснюватися формування опорних дидактико-методичних знань і умінь: добирати і структурувати зміст навчального матеріалу з певної теми; конкретизувати мету уроку; планувати систему уроків з даної теми; формулювати систему цільових завдань і визначати необхідні для їх розв'язання навчальні завдання. На другому етапі (основному) у студентів формуються уміння моделювати навчальні ситуації уроку: проектувати структурні компоненти уроків різних типів; моделювати технології навчання в цілому. На третьому (результативному) етапі студенти застосовують набуте уміння в реальних умовах школи під час педагогічної практики.

Комар Ольга Анатоліївна. Формування у студентів умінь здійснювати інтеграцію змісту навчальних предметів на уроках в початковій школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – теорія та історія педагогіки. – К. : УДПУ ім. М. П. Драгоманова, 1996.



Об'єктом дослідження виступила професійна готовність вчителя початкової школи, а предметом – формування у студентів умінь здійснювати відбір змісту навчального матеріалу з урахуванням особливостей організації інтегрованих уроків у початковій школі.

Мету дослідження склали теоретична розробка та практичне обґрунтування системи підготовки студентів до проведення інтегрованих уроків в початковій школі.

Суть гіпотези в припущенні того, що формування умінь здійснювати інтеграцію змісту навчальних предметів початкової школи забезпечується за умов, коли:

– урок розглядається як система, в структурі якої реалізуються всі компоненти навчання (цільовий, змістовий, процесуальний, результативно-оцінний), кожний з яких має свою специфіку в умовах інтегрованого уроку;

– вихідним при навчанні студентів умінню здійснювати інтеграцію знань є відбір змісту навчального матеріалу різних навчальних предметів початкової школи;

– відбір змісту навчального матеріалу за зовні заданої теми здійснюється за такими критеріями: врахування сезонності розташування тематики навчального матеріалу в підручниках; намагання всебічно розкрити сутність виучуваних явищ, різні форми їх прояву; включення в пізнавальний процес сенсорної, інтелектуальної та рухової сфери дитини.

Наукова новизна та теоретичне значення роботи полягає в обґрунтуванні структури навчальної діяльності студентів, в умовах якої формуються уміння розробляти плани-конспекти, проводити уроки з інтегрованим змістом. Обґрунтована структура такого навчання включає специфічно організований зміст програми підготовки вчителя, форми організації навчальної діяльності та методи засвоєння знань з теорії та технології здійснення інтегрованого навчання у початковій



школі; розробці науково-обґрунтованого поетапного формування у студентів умінь здійснювати інтеграцію змісту навчальних предметів на уроках початкової школи: у систематизації та розкритті сутності понять “інтегроване навчання”, “інтегрований урок”, “структурно простий” та “блок-урок”.

Практичне значення роботи полягає у можливості впровадження запропонованої системи здійснення інтегрованого навчання молодших школярів при підготовці вчителів початкових класів у вузах та середніх спеціальних закладах, на курсах професійного вдосконалення кваліфікації вчителів початкових класів.

У ході дослідження встановлено, що:

Відсутність теоретичних досліджень та недосконалість методичних розробок з досліджуваної проблеми значно утруднює роботу вчителя по формуванню у дітей інтегрованих знань. Ця робота ускладнюється ще й тим, що з багатьох предметів відсутні програми, побудовані на принципі інтеграції; зміст майже всіх шкільних підручників не містить інтегрованого матеріалу, завдання з інтегрованим змістом у них відсутні.

В умовах диференційованого (автономного) вивчення окремих навчальних предметів початкової школи об'єднання часткового знання в загальне, синтез окремих ознак, властивостей, що вивчаються окремо на споріднених навчальних предметах, може забезпечуватися на спеціально організованих уроках, які отримали умовну назву “інтегровані уроки”.

Структура інтегрованих уроків, на яких досягається одна дидактична мета, що реалізується за допомогою психологічного механізму засвоєння нового інтегрованого



знання, або формування інтегрованого уміння може бути віднесена до поняття “структурно простий інтегрований урок”.

Змістом таких уроків є, найчастіше навчальні предмети, побудовані на основі наявних навчальних програм, розроблених з урахуванням міжпредметної інтеграції. Типізація таких уроків здійснюється з урахуванням суті дидактичної мети, а тому загальні вимоги до традиційних уроків можуть бути перенесені на інтегровані уроки.

Уроки з різних предметів, зміст яких дозволяє інтегрувати знання учнів за спільними темами, доцільно групувати в блоки з метою цілісного засвоєння навчального матеріалу учнями. Такі структурно-складені уроки оформлені в поняття “інтегровані блоки уроків”, структура і результати яких залежать від наскрізної мети та цілей кожної складової всього блоку.

Уміння інтегрувати зміст навчальних предметів початкової школи успішно формуються, коли загальнопедагогічні, методичні знання та вміння переносяться в умови спеціальної підготовки студентів до здійснення інтеграції змісту початкової освіти учнів за рахунок введення спецкурсу з цих питань.

Формування знань, умінь і навичок інтегрувати зміст навчальних предметів є складним дидактичним процесом, що охоплює три аспекти: формування мотиваційної спрямованості студентів, забезпечення теоретичними знаннями та формування практичних умінь розробляти плани-конспекти та проводити інтегровані уроки в школі.

Проведене дослідження дало можливість встановити, що формування знань і умінь інтегрувати зміст навчальних предметів початкової школи сприяє забезпечення взаємозв'язку між дидактичною, методичною та специфічною підготовкою студентів, зміст якої подано у додатку.




Проведене дослідження підтвердило припущення про те, що формування умінь здійснювати інтеграцію змісту навчальних предметів початкової школи успішно відбувається за умови, коли урок розглядається як система, в структурі якої реалізуються всі компоненти навчання (цільовий, змістовий, процесуальний, оцінювальний-результативний), кожний з яких має свою специфіку в умовах інтегрованого уроку. Вихідним при навчанні студентів умінням здійснювати інтеграцію знань є відбір змісту навчального матеріалу з різних навчальних предметів початкової школи. Останнє впливає з намагання всебічно розкрити сутність виучуваних явищ та різні форми їх прояву, включення в пізнавальний процес максимальної кількості сенсорної інтелектуальної та рухової сфер особистості молодшого школяра.

Шаркунова Вікторія Валентинівна. Соціальне управління та концепції педагогічного менеджменту в загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – теорія та історія педагогіки. – К. : Ін-т педагогіки АПН України, 1998.

Об'єктом дослідження виступало соціальне управління та управління загальноосвітніми навчальними закладами, а предметом – методологічні, теоретичні та концептуальні аспекти педагогічного менеджменту.

Метою дослідження ставилось розроблення та обґрунтування теоретико-методологічних основ функціонування та підвищення ефективності управління загальноосвітніми навчальними закладами України в сучасних умовах.

Наукова новизна дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні сутності педагогічного менеджменту як складової управління загальноосвітніми навчальними закладами,



розкритті зв'язків між концептуальними підходами до функціонування шкіл різних типів і організацією їх діяльності.

Теоретичне значення роботи в науковому обґрунтуванні систематизації закономірностей та принципів управління загальноосвітніми навчальними закладами, системному розгляді та описі функцій їх керівників, а також у критичному підході до типології загальноосвітніх навчальних закладів і концепцій управління ними, в обґрунтуванні наукових основ та способів підвищення ефективності управлінської діяльності керівників шкіл України.

Практичне значення дисертації визначається можливістю використання її матеріалів працівниками установ освіти, зокрема інспекторами обласних, районних рівнів, методичними службами, керівниками навчальних закладів. Висновки і рекомендації з питань педагогічного менеджменту можуть бути корисними при розробці критеріїв визначення якості управління, ефективності керівництва в навчальних закладах. Матеріали порівняльного аналізу управління навчальними закладами, організованого за різними концепціями, можуть бути використані при розробці оптимальних моделей управління з урахуванням типу навчально-виховного закладу, соціально-економічних умов його функціонування тощо.

Основні *результати* наукового пошуку:

Соціальне управління, керівництво навчальними закладами, педагогічний менеджмент мають єдині теоретичні витоки і багато спільного в принципах їх здійснення, але водночас є певні особливості у методах реалізації завдань залежно від специфіки об'єкта управлінського впливу і суб'єктів діяльності.

Управлінню навчальними закладами притаманні специфічні тенденції та закономірності. Закономірності



управління навчальними закладами проявляються у відповідних принципах управління як фундаментальних, теоретично обґрунтованих і практично перевірених положеннях, ігнорування яких призводить до зниження ефективності й навіть до руйнування системи управління.

Створення універсальних сучасних моделей управління школою має здійснюватися з урахуванням методології системного підходу. Головною властивістю навчального закладу як системи є цілеспрямованість, що проявляється в цілепокладанні як провідному компоненті, який визначає функції, структуру, зміст управління й очікувані результати.

Управління в навчально-виховних закладах правомірно виокремлюють у самостійне специфічне відгалуження – педагогічний менеджмент.

Існує пряма залежність між типом і специфікою управлінських функцій в кожному окремому закладі та їх загальною основою – теорією і технологією соціального управління.

Характер процесуальних функцій управління, їх повнота, специфічність, конкретна методика реалізації визначаються цільовими функціями.

Незважаючи на різні концептуальні підходи до побудови системи управління в навчальних закладах будь-якого типу в Україні та інших країнах, головним системоутвірним чинником в управлінні виступають провідні ідеї тієї чи іншої школи менеджменту або їх певне співвідношення.

Наумець Ольга Миколаївна. Рівневий підхід до курсового підвищення кваліфікації вчителів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – теорія та історія педагогіки. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998.



Об'єкт дослідження – підвищення кваліфікації вчителів як одна з форм післядипломної педагогічної освіти, а його предметом виступала організація диференційованого навчання вчителів іноземних мов на курсах підвищення кваліфікації на основі запровадження рівневого підходу до їх теоретичної і практичної підготовки.

Мета дослідження полягає у розробці та обґрунтуванні системи організаційно-педагогічних заходів загального і рівневого аспектів щодо реалізації змісту, форм і методів роботи з вчителями іноземних мов з урахуванням попереднього діагностування рівнів їх професійної підготовки та наступного усунення найбільш типових утруднень в роботі.

Наукова новизна полягає у:

– здійсненні цілісного рівневого підходу до підвищення кваліфікації, що реалізувався у диференційованому змісті роботи з вчителями на курсах, формах та методах засвоєння навчального матеріалу з урахуванням рівнів теоретичної та практичної готовності до викладання навчального предмета;

– обґрунтуванні взаємозв'язку та залежності результатів внутрішньошкільної атестації вчителів від змісту і методів курсового задоволення їх фахових потреб;

– розробці змісту і критеріїв порівняльного аналізу вхідного (до проведення занять) і вихідного (після курсів) рівнів теоретико-прикладної підготовленості вчителів.

Теоретичне значення дослідження складають виявлені основні фактори, врахування яких сприяє підвищенню творчого характеру педагогічної діяльності вчителів; розроблені критерії, показники та ознаки, покладені в основу виявлення рівнів сформованості фахової компетентності; розроблена система організаційно-педагогічних заходів по усуненню у процесі курсового підвищення кваліфікації найбільш типових утруднень в теоретичній та практичній підготовці вчителів.



Практичне значення становлять розроблені “Орієнтовні завдання для самоосвіти та визначення рівня фахової підготовки вчителів”, зміст підвищення кваліфікації із запровадженням рівневого підходу, варіанти активних форм та методів навчальних занять на курсах. Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення знань з мови та методики викладання іноземних мов.

Основні результати наукового пошуку:

На навчання вчителів у процесі курсового підвищення кваліфікації впливають зовнішні (загальна соціально-економічна ситуація в країні, престиж професій та ін.) і внутрішні фактори (мотивація діяльності, самооцінка та ін.). Результати констатувального експерименту свідчать про низький рівень фахової підготовки вчителів, що спричиняє незадовільні результати у знаннях учнів, яких вони навчають.

Відсутність глибоких теоретичних досліджень та недосконалість системи підвищення кваліфікації вчителів з досліджуваної проблеми гальмують процес підвищення рівня їх теоретичної та практичної підготовки. Ця робота ускладнюється ще й тим, що навчально-тематичні плани і програми складені без урахування запитів і потреб кожної категорії слухачів.

Дослідно-експериментальна робота підтвердила висунуту гіпотезу і дала підстави зробити висновок про те, що необхідними організаційно-педагогічними умовами, які забезпечують якісне підвищення рівня професійних знань, умінь та навичок вчителів, є:

– визначення найбільш типових утруднень в роботі кожного вчителя з допомогою науково обґрунтованих критеріїв оцінювання та параметрів визначення кваліфікаційних категорій;



– забезпечення рівневого підходу до змісту підвищення кваліфікації вчителів, який передбачає запровадження диференційованих навчально-тематичних планів і програм;

– спеціальна організація змісту навчального матеріалу, форм і методів диференційованого навчання на курсах;

– проведення підсумкового рейтингового оцінювання “приросту” знань вчителів;

– визначення кваліфікаційних категорій вчителів атестаційними комісіями з урахуванням результатів рейтингового оцінювання теоретичної і практичної підготовки.

Експериментально доведено, що запропонована система оцінювання рівня знань на кваліфікаційних курсах впливає на зміст атестації вчителів і на їх навчання в системі курсових форм підвищення кваліфікації. Встановлено, що запроваджений рівневий підхід до підвищення кваліфікації вчителів сприяє виробленню взаємозв'язку та залежності внутрішньошкільної атестації від змісту і методів курсового задоволення їх фахових потреб.

Експериментальна перевірка підтвердила основне припущення, яке зводилось до того, що рівні фахової підготовки вчителів знаходяться в прямій залежності від диференційованого навчання на курсах та рейтингового оцінювання знань.

Розв'язання проблеми рівневого підходу до курсового підвищення кваліфікації вчителів має будуватися на основних методологічних засадах системного підходу, носити комплексний, науково обґрунтований і збалансований характер. Сучасний пошук нової стратегії підвищення кваліфікації доцільно пов'язувати з переорієнтацією цього процесу з освітньо-предметного на діяльнісний.



Лапенко Марія Іванівна. Модернізація функцій і змісту діяльності студентів післядипломної освіти в умовах регіону : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – теорія та історія педагогіки. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998.

Об'єктом дослідження обрана діяльність інститутів післядипломної освіти в сучасних соціально-економічних умовах їх функціонування, а предметом – процес модернізації функцій, змісту і форм діяльності інституту післядипломної освіти в умовах конкретного регіону (м. Севастополь).

Мета дослідження полягала в розробці й обґрунтуванні організаційно-педагогічних підходів до модернізації функцій і змісту діяльності інститутів післядипломної освіти як багатопрофільного регіонального науково-освітнього центру.

Гіпотеза дослідження. Ефективність діяльності інститутів післядипломної освіти можливо підвищити за умови приведення їхніх функцій у відповідність до сучасних освітньо-кваліфікаційних потреб педагогічних кадрів конкретного регіону за рахунок:

- модернізації змісту діяльності підрозділів інституту відповідно до сучасних функцій системи післядипломної освіти;

- удосконалення структури інституту, здатного оперативно реагувати на задоволення потреб кадрів у підвищенні рівня їхньої професійної компетентності;

- використання розроблених і апробованих критеріїв і показників визначення ефективності діяльності інституту по реалізації змісту цілісної сукупності його функцій.

Наукова новизна й теоретична значущість результатів дослідження полягають у розкритті суті сучасних підходів до оновлення функцій і змісту діяльності інститутів післядипломної освіти з позиції реалізації нової ціннісно-культурологічної парадигми освіти в умовах регіону;



приведенні структури інституту у відповідність до поліфункціональної моделі його діяльності в конкретних соціально-економічних умовах; в обґрунтуванні технології визначення ефективності його діяльності на основі запропонованого комплексу критеріїв і показників, визначених з урахуванням основних функцій сучасної системи післядипломної освіти.

Апробовані в ході експерименту рекомендації з удосконалення діяльності інститутів післядипломної освіти дозволяють істотно поліпшити рівень професійної майстерності педагогів, забезпечити процеси стабілізації і розвитку освіти в регіоні і можуть бути використані керівниками системи освіти, інститутів і методичних служб для модернізації структури, функцій, змісту та форм післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Теорія післядипломної освіти й практика функціонування післядипломної освіти збагатилася наступним.

Визначення нових функцій і відновлення їхнього змісту базувалося на основних принципах функціонування системи післядипломної освіти: демократизації, гуманізації, диференціації, різноманітності та гнучкості, інтеграції, гуманітаризації, наступності, єдності цілей, різнобічності, регіональності та на ціннісно-культурологічному підході до національної освіти.

Це дало можливість модернізувати систему функцій діяльності інститутів післядипломної освіти, гармонійно поєднавши традиційні з оновленим їх змістом – освітню, інформаційну і консультативну та нові – дослідницьку, проектувальну, впроваджувальну, експертну.

Критеріями оцінювання ефективності діяльності інституту післядипломної освіти як багатопрофільного регіонального науково-освітнього центру виступали:



- участь у формуванні освітнього середовища регіону;
- адаптивність структури інституту післядипломної освіти до освітнього середовища;
- відповідність змісту і результатів діяльності інституту соціальному замовленню;
- забезпечення готовності педагогічних кадрів до професійної самореалізації.

Основоположними компонентами моделі інституту післядипломної освіти в умовах конкретного регіону є виділена, обґрунтована і експериментально перевірена система функцій, напрямів і критеріїв оцінювання його діяльності, що знайшли відображення у змісті дисертації.

У результаті дослідження визначена достовірна позитивна динаміка результатів діяльності інститутів за наступними основними параметрами:

- стабільне зростання ступеня залучення суб'єктів регіонального простору до спільного проектування і реалізації освітньої практики;
- значне розширення баз прикладних педагогічних досліджень за межі установ освіти;
- істотне порівняно з 1994 р. збільшення кількості конкретно орієнтованих (замовних) науково-дослідних робіт, які виконуються співробітниками інституту і практиками під їхнім керівництвом і реально забезпечують стабілізацію та розвиток освіти у м. Севастополь;
- реалізація програми забезпечення інститутом завдань підвищення кваліфікації, підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів регіону всіх категорій на сучасному науково-методичному рівні;
- підвищення якості науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу в установах освіти регіону;



- помітне зростання числа груп населення, чії запити в сфері освіти задовольняються інститутом;
- перетворення інституту у важливий чинник соціальної стабілізації в регіоні.

Для модернізації функцій і вдосконалення діяльності інститутів післядипломної освіти корисними виявилися наступні науково-практичні рекомендації:

При плануванні роботи інститутів післядипломної освіти пріоритетним вважати принцип регіоналізації, що передбачає аналіз і врахування своєрідності конкретного освітнього середовища.

Реорганізацію структури і визначення основних напрямів діяльності підрозділів інститутів здійснювати, виходячи з можливості реалізації ними оновленого змісту функцій післядипломної освіти: освітньої, інформаційної, консультативної, дослідницької, проектувальної, впроваджувальної, експертної.

Оцінювання ефективності діяльності інститутів післядипломної освіти здійснювати на основі комплексу критеріїв і показників, співвіднесених з основними функціями системи післядипломної освіти.

Севастюк Мар'яна Степанівна. Формування прогностичних знань та вмінь у студентів педагогічних факультетів (спеціальність "Початкове навчання") : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – теорія навчання. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001.

Об'єктом дослідження обрано процес формування у майбутніх учителів початкових класів готовності до прогностичної діяльності, а предметом – змістово-технологічний аспект формування у студентів педагогічних навчальних закладів прогностичних знань та вмінь.



Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні й розробці технології формування прогностичних знань та вмінь у студентів педагогічних факультетів спеціальності “Початкове навчання”.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що рівень сформованості прогностичних знань та вмінь у студентів педагогічних факультетів як важливий компонент їхньої готовності до прогностичної діяльності значно підвищиться, суттєво об’єктивізується і буде особистісно прийнятним, якщо:

– забезпечити цілеспрямовану підготовку студентів до прогнозування як виду професійної діяльності, послідовно відображати у змісті та методиці підготовки сутність прогностичної діяльності як спеціально-педагогічного феномена, що характеризує взаємозв’язок загальної культури майбутнього вчителя, його ціннісних орієнтацій та особистісних якостей, творчого потенціалу і професійної спрямованості;

– створити предметно-реальні умови для розвитку прогностичних умінь у процесі теоретичної та практичної підготовки студентів;

– управління цим процесом спрямовувати на активізацію професійно-пізнавальної діяльності на основі поєднання рефлексивно-діяльнісного, індивідуально-творчого та гуманістичного підходів.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає в обґрунтуванні теоретико-методичних основ підготовки студентів – майбутніх вчителів початкової школи до прогностичної діяльності, зокрема вперше розроблено зміст та структуру інтегративного прогностичного вміння вчителя початкових класів, розкрито змістове наповнення структурних компонентів готовності студентів до прогностичної діяльності (мотиваційного, змістово-процесуального, операційного),



обґрунтовано етапи теоретичної та практичної підготовки студентів до прогностичної діяльності (елементарний, репродуктивний, продуктивний, творчий), виявлено та обґрунтовано педагогічні умови формування прогностичних умінь; дістала подальшого розвитку теорія прогнозування, зокрема типологія функціональних прогностичних умінь, яка виступає нормативною базою для конкретизації цілей короткотривалих і довготривалих дидактичних та дослідницьких прогнозів, у корекції прогностичних дій та їх результатів.

В ході дослідження експериментально апробовано розроблену систему формування прогностичних умінь і студентів, яка може бути використана в процесі вузівської підготовки майбутніх учителів початкових класів. Розроблені науково-практичні рекомендації щодо формування прогностичних умінь у майбутніх учителів початкової школи покладені в основу інтегративного за змістом спецкурсу з педагогічного прогнозування.

До основних *результатів* наукового пошуку слід віднести:

Формування прогностичних професійних умінь є важливим компонентом професійної підготовки майбутніх учителів. Структура підготовки студентів до прогностичної діяльності складається із мотиваційного, змістово-процесуального й операційного компонентів, що функціонують в єдності і взаємозв'язку і складають сутність і структуру готовності вчителя до досліджуваного виду прогностичної діяльності.

Готовність майбутнього вчителя до прогнозування визначається як результат спеціальної професійної підготовки, як особливий психолого-педагогічний стан, який включає позитивне ставлення до виконання прогностичних функцій, відповідні мотиви, професійні знання та вміння, здатність застосовувати їх у педагогічній діяльності. Основними



показниками готовності майбутніх учителів до прогностичної діяльності є їхнє ставлення до цього виду діяльності (мотиваційна активність), якість спеціальної психолого-педагогічної підготовки, рівень сформованості прогностичних умінь, розвинутості прогностичних здібностей.

Функціональна прогностичність учителя початкових класів за змістом класифікується за вміннями: а) прогнозувати можливості розвитку учня молодшого шкільного віку і його поведінки; б) прогнозувати вдосконалення власної професійної майстерності й педагогічної діяльності; в) прогнозувати навчально-виховний процес і конкретну педагогічну ситуацію, зокрема перебіг і результати навчання і виховання молодших школярів; г) прогнозувати розвиток освіти і школи для вироблення планів самоосвіти, самовдосконалення, саморозвитку.

На основі структурного (завдання, принципи, компоненти), динамічного (зміст, способи діяльності), функціонального (функції кожного компонента), генетичного (можливості змінюватися, розвиватися) аналізу прогностичної діяльності виділено інтегративне прогностичне вміння вчителя початкових класів. Його складовими є: вміння здійснювати професійну педагогічну діагностику, ретроспективний аналіз для визначення закономірностей подальшого розвитку об'єкта прогнозу, уявляти процес можливого розвитку об'єкта прогнозування на основі реконструкції одержаних про нього уявлень, формулювати та аналізувати педагогічні гіпотези, використовувати методи екстраполявання педагогічних знань, поширювати встановлені закономірності, уявляти їх дію у змінених умовах, використовувати методи мисленнєвого експериментування, моделювання, конструювати педагогічну діяльність з реалізації встановленого прогнозу та управляти процесом його реалізації.



Специфіка прогностичної педагогічної діяльності вимагає розвитку спеціальних прогностичних здібностей: педагогічної спостережливості, педагогічної спрямованості, асоціативності, критичності, гнучкості мислення, схильності до аналітико-синтетичної діяльності, інтелектуальної активності, логічності та доказовості, творчого пошуку, педагогічної уяви, інтуїції, імпровізації, оптимізму. Виявлений тісний зв'язок між формуванням прогностичних умінь і прогностичних здібностей.

Цілеспрямована підготовка студентів до прогностичної діяльності можлива шляхом: а) освоєння елементів прогнозування у процесі викладання різних навчальних дисциплін; б) організації спеціального тренінгу прогностичних умінь у рамках практикуму під керівництвом досвідченого фахівця. Зміст такого тренінгу має спиратися на уже наявний педагогічний досвід студентів старших курсів, їхній творчий потенціал, ступінь розвитку педагогічних здібностей. До спеціальних способів, спрямованих на формування готовності до прогностичної діяльності, слід віднести: вивчення структури прогнозування, аналіз педагогічної діяльності з точки зору реального і можливого застосування прогнозування; експрес-аналіз прогностичної діяльності; розв'язування задач на прогнозування тощо; проведення індивідуальних та групових консультацій, які сприяють підвищенню теоретичної та операційної підготовки студентів; самопідготовку в процесі освоєння педагогічного прогнозування, технології формування прогностичних умінь.


Професійна підготовка студентів до прогностичної діяльності, зокрема формування в них прогностичних умінь – тривалий процес, який не має заданого єдиного кінцевого результату у вигляді параметричної моделі: майстерність не має визначених меж, тому процес професійного становлення є



відкритим. Формування прогностичних умінь проходить під впливом цілеспрямованої діяльності, власної активності майбутнього спеціаліста та спеціальних умов. Цілеспрямованість і впорядкованість цього процесу надає йому керованості, за допомогою якої можна виключити або локалізувати деструктивні впливи зовнішніх обставин, мобілізувати внутрішні ресурси, перевести особистість на режим самоуправління. До функціонального складу управління формуванням прогностичних умінь входять формулювання мети, діагностика, власне прогнозування, розробка програм, прийняття рішень, організаційне забезпечення виконання прийнятих програм, контроль та оцінка ефективності управління в цілому.

Аналіз результатів дослідження підтверджує необхідність зміни стратегії підготовки учителів початкових класів, перегляд мети професійної підготовки. Її метою має стати особистість фахівця, професійний розвиток студентів, їхньої педагогічно-прогностичної спрямованості, компетентності, професійно значущих якостей, що вимагає розробки прогностичної моделі професійного становлення кожного студента. Педагогічна діагностика стає засобом формування інформаційної основи диференціації та індивідуалізації, а традиційний контроль трансформується в діагностику сформованості, спрямованості, компетентності професійно важливих якостей. Знання майбутнім учителем власного рівня професійного розвитку стає додатковим стимулом його навчально-професійної активності.

Розвиток мотиваційного та операційного компонентів прогностичної діяльності у студентів проходить у взаємозв'язку. Однак мотиваційний компонент досягає більш високого рівня розвитку порівняно з операційною базою. Успіх у прогностичній діяльності стає додатковим мотиваційним



чинником, який сприяє становленню професійних мотивів діяльності. Формування прогностичних умінь суттєво актуалізується, об'єктивізується і стає особистісно прийнятним за умови включення їх до психолого-педагогічних досліджень власного розвитку. Цілеспрямоване формування прогностичних умінь обумовлює розвиток їх професійно-педагогічної спрямованості, понятійно-категоріального апарату мислення, сприяє осмисленню психолого-педагогічних знань у процесі вироблення конкретних педагогічних рішень.

Ефективність реалізації розробленої системи підготовки студентів до прогностичної діяльності, формування у них прогностичних знань та вмінь залежить від ряду педагогічних умов, серед яких домінуючими є:

- усвідомлення та послідовне відображення у змісті та методиці формування прогностичних умінь сутності прогностичної діяльності як соціально-педагогічного феномена, що характеризується взаємозв'язком загальної культури, педагогічної майстерності вчителя, його особистих і педагогічних якостей, творчого потенціалу, професійної спрямованості, усвідомлення професійної та особистісної значущості прогнозування;

- поєднання у процесі підготовки студентів рефлексивно-діяльнісного, індивідуально-творчого та гуманістичного підходів;

- створення цілісної методичної системи їх підготовки, яка б включала мотиваційний, морально-психологічний та змістово-операційний компоненти;

- стимулювання інтелектуальної активності та самостійності студентів;

- надання можливостей для найбільш повного порівняння та оцінювання професійно важливих якостей, умінь, формування адекватного оцінного ставлення до себе;



– включення студентів до психолого-педагогічних досліджень власного розвитку.

Виявлені умови формування прогностичних знань та вмінь у студентів дозволяють виокремити такі принципи організації навчального процесу: 1) особистісно-орієнтованої підготовки, активізації та оптимізації пізнавальних можливостей студентів; 2) принцип інтенсивного професійного тренування; 3) принцип адекватного оцінювання і самооцінювання.

Високий рівень професійної підготовки студентів експериментальних груп (96,9% засвоїли теоретичні основи прогнозування, у 88,7% сформовані прогностичні вміння, у 97,2% – виявлено потенційні прогностичні здібності), високий рівень інтегрованості компонентів факторної структури (загальна інформованість 72,3%) та високий рівень задоволеності системою формування прогностичних умінь (0,86), створення умов для самоактуалізації та самореалізації особистості свідчить про ефективність розробленої автором експериментальної системи формування прогностичних знань та вмінь і підтверджує гіпотезу дослідження. Проведене дослідження підтверджує ефективність розроблених шляхів удосконалення професійної підготовки студентів педагогічних факультетів, а також апробованих теоретичних і практичних підходів до розв'язання проблеми формування у них прогностичних знань та вмінь.

Бойко Наталія Іванівна. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 - 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008.

Дисертація присвячена проблемі самореалізації навчальної діяльності студентів як одній з найбільш активних і



результативних в умовах ВНЗ форм учіння дорослих. Предметом дослідження вказаної проблеми виступав процес організації самостійної роботи студентів із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій. Досліджувався вплив засобів інформаційно-комунікаційних технологій на підвищення ефективності організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів. За цього передбачалося, що ефективність навчальної діяльності студентів значно підвищиться, якщо в систему організації самостійної роботи будуть включені інформаційно-комунікаційні технології: автоматизовані бібліотечно-інформаційні системи, гіпермедійні, мультимедійні, телекомунікаційні та мережеві технології.

Н. І. Бойко *вперше* запропоновано, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено модель організації самостійної роботи студентів із застосуванням різних типів інформаційно-комунікаційних технологій; обґрунтовано ефективність використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у процесі організації самостійної роботи студентів; розроблено зміст і технологію організації самостійної роботи студентів із використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують ефективну самостійну навчально-пізнавальну діяльність студентів при вивченні теоретичного матеріалу, розв'язанні практичних завдань, контролі, самоконтролі та оцінюванні навчальних досягнень студентів.

Практичне значення дослідження полягає в розробці:

Навчально-методичного комплексу з викладання спецкурсу “Організація самостійної роботи студентів з використанням інформаційних технологій”, який містить навчальну програму для підготовки студентів за напрямом 0924 “Телекомунікації” та 1601 “Інформаційна безпека”.



Методики діагностування рівня готовності студентів до самостійної роботи та інформаційної культури, необхідної для застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій у процесі організації самостійної роботи.

Методичних рекомендацій для проведення занять зі спецкурсу за допомогою сучасних джерел інформації (Інтернет, електронні підручники тощо) у поєднанні з результатами інших наукових розробок цього напрямку та використання спеціального програмного забезпечення, орієнтованого на самостійну активно-пізнавальну та практичну діяльність студентів.

Критеріїв оцінювання ефективності організації самостійної роботи студентів.

Науковий аналіз проблеми організації самостійної роботи у вищій школі показав, що вона є пріоритетною в дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних учених та має сприяти перегляду теоретичних та методичних засад підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Доведено, що в умовах вищих навчальних закладів існує реальна можливість для ефективної організації самостійної роботи студентів засобами інформаційно-комунікаційних технологій і необхідність зміни ролі та функцій самостійної роботи в процесі професійної підготовки, її змістового, організаційного та методичного вдосконалення. Проблема організації самостійної роботи студентів засобами ІКТ постає реальним практичним завданням, яке потребує свого вирішення, а виконання комплексу завдань, спрямованих на поліпшення процесу організації СРС засобами ІКТ, вимагає перебудови організації навчально-виховного процесу, орієнтованого на досягнення поставленої мети.

Автором дослідження розроблена експериментальна модель організації самостійної роботи студентів із



використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій, яка сприяє підвищенню активності пізнавальної діяльності студентів, перебудові навчального процесу за рахунок самостійних форм навчання, що дає нові можливості у вирішенні теоретичних і практичних питань, пов'язаних з організацією самостійної роботи студентів.

Визначено основні функції використання інформаційно-комунікаційних технологій в організації самостійної роботи студентів, а саме: надання студентам доступу до інформаційно-довідникових ресурсів комп'ютерної мережі; підвищення ефективності управління самостійною роботою; вдосконалення контролю і самоконтролю самостійної пізнавальної діяльності студентів; стимулювання інтересу, потреби у виконанні поставлених завдань у самостійній роботі.

Досліджено особливості використання різних типів інформаційно-комунікаційних технологій та визначено їхній вплив на ефективність самостійної роботи. Встановлено, що процес організації самостійної роботи студентів за допомогою стандартного програмного забезпечення підвищує активність у навчанні та інтерес до самостійного вивчення навчальних предметів.

Доведено, що використання телекомунікаційних та мережевих технологій спрямовує студента на свідоме засвоєння знань у процесі виконання завдань професійної спрямованості; підвищує результативність підготовки майбутніх фахівців, формує самостійність уже на початкових етапах навчання у вищому навчальному закладі, що дає можливість розкрити значний гуманітарний потенціал наукових дисциплін, пов'язаний із формуванням самостійного наукового світогляду, розвитком логічного і творчого мислення, формуванням суспільної свідомості та свідомого ставлення до навколишнього світу.




З'ясовано, що використання гіпермедійних та мультимедійних технологій, у тому числі й електронних підручників, забезпечує формування цілісного сприймання і розуміння процесів та явищ на основі широкого залучення банків даних, вільного доступу до інформаційних джерел, обробці великих обсягів інформації; дозволяє самостійно досягати навчальних цілей шляхом візуалізації процесу розв'язання проблеми, оперативного пошуку інформації при вирішенні навчально-пізнавальних завдань, можливості самостійно оцінити оптимальність варіантів їхнього вирішення.

Підтверджено, що впровадження засобів ІКТ у самостійну роботу студентів призводить до суттєвої зміни статусу студента в навчальному процесі, який активно вибудовує свій власний навчальний процес, визначає індивідуальну траєкторію в освітньому середовищі.

Встановлено, що ефективність організації самостійної роботи залежить від професійної спрямованості самостійного навчання і застосування комп'ютерної техніки, комплексного використання комп'ютерних технологій, доступності й поступового зростання рівня складності навчальних завдань у самостійній роботі та видів технічного забезпечення, оволодіння студентами уміннями і навичками організації самостійної навчальної діяльності та вільного використання засобів ІКТ.

Підвищенню рівня готовності студентів до використання інформаційно-комунікаційних технологій у самостійній роботі студентів сприяло впровадження спецкурсу "Організація самостійної роботи студентів з використанням інформаційних технологій".

Доведено, що впровадження інформаційно-комунікаційних технологій сприяє повнішому оволодінню студентами системою знань та вмінь, розвиває творчу спрямованість



пізнавальної діяльності студентів, допомагає формуванню відповідних професійних і особистісних якостей. При цьому використання засобів ІКТ у навчальному процесі вищого закладу освіти виступає не самоціллю, а педагогічно виправданим підходом, що повинен розглядатися, насамперед, в плані педагогічних переваг порівняно з традиційними технологіями організації самостійної роботи.

Колеснікова Ірина Валентинівна. Формування вмінь вибору методів навчання в процесі загальнодидактичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 – теорія навчання. – К. : НПУ, 2008.

Всебічний аналіз загальнодидактичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи дав можливість виокремити малодосліджений в теорії освіти і навчання предмет – процес формування вмінь вибору та конструювання методів навчання у студентів – майбутніх вчителів початкових класів.

Вихідною позицією дослідження, яка оптимізувала науковий пошук, виступало припущення, що рівень сформованості вмінь вибору методів навчання з подальшим конструюванням мікродіяльності вчителя та учнів як важливого компонента загальнодидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів підвищиться за умов:

– реалізації процесу формування вмінь вибору методів навчання на основі системного, синергетичного та діяльнісного підходів, що тісно пов'язані один з одним;

– забезпечення цілеспрямованого навчання студентів вибору методів навчання як способу діяльності, в структурі якого відображаються всі компоненти процесу навчання, що становлять сутність вибору з подальшим конструюванням методів навчання;



– впровадження в навчальний процес структурно-функціональної моделі формування вмінь вибору методів навчання та навчально-методичного комплексу, що сприяє формуванню названих умінь.

Автором дослідження, І. В. Колесніковою, *вперше* прослідкована динаміка процесу формування вмінь вибору методів навчання на кожному з етапів загальнодидактичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів; розроблена та науково обґрунтована структурно-функціональна модель формування вмінь вибору методів навчання; визначені критерії та рівні сформованості вмінь вибору та конструювання методів навчання у студентів; *розроблений* алгоритм вибору та конструювання методів навчання в структурі уроку, що побудований на основі змістового та технологічного забезпечення процесу вибору методів навчання.

Подальшого розвитку дістала розробка структури діяльності з вибору методів навчання; вивчення та обґрунтування процесу конструювання методів навчання, інваріантних структурі мікродіяльності.

Практичне значення дослідження полягає в розробці навчально-методичного комплексу, що сприяє процесу формування вмінь вибору методів навчання, який містить:

– тематику та методику практичних занять з формування вмінь вибору та конструювання методів навчання під час вивчення студентами курсу “Дидактика”;

– комплекс навчальних завдань та педагогічних ситуацій з метою формування названих умінь;

– засоби діагностування рівня сформованості знань і вмінь вибору та конструювання методів навчання;

– критерії та показники оцінювання сформованих умінь вибору та конструювання методів навчання.

Основні *результати* наукового пошуку:



Теоретичний аналіз наукової літератури засвідчив недостатній стан розробленості досліджуваної проблеми. Проте узагальнення поглядів науковців, що займалися вивченням та розробкою питання, дозволило стверджувати, що загальнодидактична підготовка як складова професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів є складною поліфункціональною системою з численними зв'язками між її компонентами. Процес формування вмінь вибору методів навчання відбувається на кожному з етапів загальнодидактичної підготовки: підготовчому, базовому, варіативному, прикладному.

Аналіз стану сформованості у студентів умінь вибору методів навчання на засадах загальної дидактики показав, що в цілому вони: 1) не свідомі того, що метод навчання має складну структуру як багатомірне, багатостороннє утворення, яке є інваріантним діяльності навчання; 2) не розуміють поліфункціональності методів навчання, що є однією з умов їх вибору для здійснення комплексу навчально-пізнавальних, розвивально-виховних, репродуктивно-творчих завдань; 3) не дотримуються послідовності операцій при виборі та конструюванні методів навчання: адекватно змісту виучуваного вибирати зовнішню форму прояву способу діяльності; обрану форму наповнювати прийомами, діями, операціями; обирати рух змісту виучуваного за індуктивної, дедуктивної чи традиційної логіки розгортання процесу засвоєння.

Розроблена в дослідженні структурно-функціональна модель формування вмінь вибору методів навчання включає цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний, оцінювально-результативний компоненти, які реалізувалися на базовому, варіативному, прикладному етапах загальнодидактичної підготовки. *Базовий* етап забезпечує формування наукової основи вмінь, що полягає в оволодінні студентами знаннями



про сутність понять: метод навчання, структура методу навчання, вибір методу навчання та вміннями застосовувати ці знання. *Варіативний* етап забезпечує формування вмінь методично доцільного вибору та конструювання методів навчання, що надає вмінням вибору методів навчання предметний характер. *Прикладний* етап забезпечує інтеграцію дидактичних та методичних знань і вмінь, апробування їх у безпосередній практичній діяльності, що формує у студентів уміння творчо застосовувати набуті під час попередніх етапів знання та вміння щодо вибору та конструювання методу навчання, а також усвідомлення майбутніми вчителями особистісної значущості вмінь моделювати мікродіяльність учителя та учнів. Структурно-функціональна модель була створена на основі системного, синергетичного, діяльнісного підходів, що дозволило побудувати процес формування як цілісну систему.

На основі розроблених у дослідженні критеріїв і показників сформованості вмінь вибору методів навчання встановлено, що приріст досліджуваної якості студентів експериментальної та контрольної груп на базовому етапі становить 27,8% в експериментальних групах та 4,0 % в контрольних, варіативному – 10,5% ЕГ та 4,5% КГ, прикладному – 11,1% ЕГ та 2,8% КГ. Зафіксована успішність процесу формування вмінь вибору методів навчання переконливо свідчить про педагогічну доцільність і ефективність обґрунтованого процесу експериментального навчання.

Бакка Тамара Володимирівна. Підготовка студентів до викладання суспільствознавчих дисциплін у середніх загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – К. : Інститут педагогіки АПН України, 2008.



Об'єктом дослідження виступає професійна підготовка майбутнього вчителя шкільного суспільствознавства в педагогічному ВНЗ, а предметом – зміст, форми і методи підготовки майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін.

Мета дослідження полягає у науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці моделі підготовки майбутніх учителів до викладання суспільствознавчих дисциплін.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що *вперше* розроблено, науково обґрунтовано та експериментально перевірено модель підготовки майбутнього вчителя шкільного суспільствознавства, в основу якої покладено взаємозв'язок цільового, змістового і мотиваційного компонентів, що охоплюють необхідну суму знань, умінь і навичок і проявляються у професійній діяльності, творчій активності, прагненні до самовдосконалення та саморозвитку; розкрито структуру підготовки майбутнього вчителя суспільствознавства, принципи добору змісту та оцінки ефективності цього процесу; з'ясовано критерії готовності студентів до викладання суспільствознавчих дисциплін.

Удосконалено вимоги до змісту і методики навчання учнів суспільствознавчих дисциплін у загальноосвітньому навчальному закладі.

Подальшого розвитку набули положення педагогічної наук про професійну підготовку учителів, що забезпечують високий рівень викладання шкільного суспільства.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробці науково-методичного забезпечення (програми, підручники, методичні посібники) підготовки майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін, яке доцільно використовувати в практиці вищих педагогічних навчальних закладів.



Дослідження проблеми підготовки студентів до викладання суспільствознавчих предметів у загальноосвітній школі підтвердило її актуальність і значущість та дозволило сформулювати певні висновки й узагальнення.

Як навчальна дисципліна шкільне суспільствознавство має тривалу й неоднозначну історію. Перші спроби його викладання припадають на 2030-і роки минулого століття, що характеризуються активними пошуками в напрямі оновлення національної освіти. Як обов'язковий навчальний предмет суспільствознавство викладається у радянській школі з 1962/63 навчального року і спрямовується на набуття учнями основ політичних знань і формування комуністичного світогляду. До кінця 80-х років воно продовжує існувати у радянській школі як предмет, що висвітлює підвалини марксистсько-ленінської ідеології. На початку 90-х років у зв'язку з процесами деполітизації та деідеологізації освіти у випускних класах середніх загальноосвітніх закладів вводиться курс "Людина і суспільство", проте складність програми і непідготовленість учителів обумовили його недостатнє розповсюдження.

Нині суспільствознавство в загальноосвітніх закладах є складним комплексом навчальних дисциплін, складовою державного стандарту освіти, що має на меті сформувати в учнів наукову картину світу та відповідні компетентності особистості, що забезпечує належну соціалізацію молодого покоління, регулює його поведінку на основі знань про об'єктивні закономірності суспільного розвитку, загальнолюдські, національні та особистісні сенси людського буття. Цей цикл за державним стандартом складають такі предмети як правознавство, економіка, філософія, громадянська освіта, етика.



Розроблено новий зміст суспільно-політичних дисциплін, у структурі яких зінтегровані знання цілісного циклу суспільних наук: соціології, політології, правознавства, етики, економічної теорії, соціально психології, культурології, соціальної екології, філософії.

Реалії останнього десятиріччя спричинили появу нової концепції фахової підготовки майбутніх учителів, що ґрунтується на засадах гуманістичної педагогіки і спрямована на адаптацію до вимог сьогодення й повноправне входження в європейський простір вищої освіти. В сучасних умовах перед вищою педагогічною освітою постає завдання виховати вчителя-професіонала з високим рівнем компетентності в галузі людинознавства й суспільствознавства, спроможного адекватно відображати реальність, формувати і виявляти власне ставлення до явищ дійсності, а також виховувати відповідні якості в учнів. Виконання цих завдань передбачає зміну пріоритетів у змісті підготовки вчителя шкільного суспільствознавства, привнесення в її центр питань, пов'язаних з людиною, її світоглядними цінностями, життєвими та суспільними потребами й інтересами.

Аналіз сучасних тенденцій професійної педагогічної освіти, визначення основних складових науково-методичної підготовки вчителя суспільствознавчих дисциплін, врахування вимог професіограми та проектування особистості вчителя дозволили розробити модель підготовки майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін, що є комплексом взаємопов'язаних компонентів, які реалізують завдання ефективної професійної підготовки педагога. Складовими цієї моделі визначено: цільовий, змістовий та мотиваційний компоненти.

Цільовий компонент моделі передбачає усвідомлення студентами мети і завдань професійно-педагогічної діяльності




вчителя і суспільствознавства, послідовне формування цілей і завдань навчання і розвитку на кожному етапі підготовки і навчання студентів.

Змістовий компонент передбачає формування когнітивної та операційно-процесуальної складових діяльності вчителя суспільствознавства, де когнітивна складова передбачає опанування студентами змістом суспільствознавчих дисциплін, знаннями стратегії та тактики їх викладання у загальноосвітніх навчальних закладах, усвідомлення сутності педагогічної взаємодії з учнями та способів її організації. Операційно-процесуальна складова передбачає оволодіння студентами певною сукупністю умінь і навичок реалізації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках шкільного суспільствознавства.

Мотиваційний компонент містить сукупність певних мотивів досягнення успіхів у навчанні як передумови належної підготовки до професійно-педагогічної діяльності.

Визначено критерії підготовки майбутніх учителів шкільного суспільствознавства (пізнавальний, потребнісно-мотиваційний, поведінково-діяльнісний) та їх показники, що стало підґрунтям для розподілу студентів за чотирма типологічними групами, кожна з яких відповідала певному рівню: високому, достатньому, середньому та низькому. За цими критеріями в процесі констатувальних досліджень було встановлено, що при існуючій системі підготовки студентів більшість з них знаходиться на низькому та середньому рівнях готовності до викладання суспільствознавчих предметів у школі.

Основні завдання з реалізації моделі було покладено на навчальний курс "Теорія та методика навчання суспільно-політичних дисциплін", мета якої полягала у підготовці студентів до реалізації завдань Державного стандарту в галузі



суспільствознавства. Його впровадження відбувалося за модульною системою, яка включала три модулі. В процесі експериментального навчання використовувався авторський комплекс методичного забезпечення вчителя шкільного суспільствознавства, що є логічним продовження і поглибленням змісту освітньої галузі “Суспільствознавство”, де визначені основні цілі та принципи вивчення шкільного суспільствознавства, вміння та навички, яких мають набути учні.

Коханко Оксана Григорівна. Формування у студентів знань і вмінь проектування уроку на засадах матрично-модульного підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 – теорія навчання. – К. : НПУ, 2009.

Обравши та проаналізувавши наукові здобутки попередників щодо їх внеску в проблему дидактико-методичних засад проектування уроку в загальноосвітніх навчальних закладах, автор дисертаційного дослідження його предметом обирає процес формування у студентів спеціальності “Початкове навчання” комплексних знань і вмінь проектування уроку на засадах матрично-модульного підходу.

Метою дослідження виступає теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка моделі поетапного формування у студентів комплексних знань і вмінь проектування уроку, побудованого на засадах матрично-модульного підходу. За цього автор прогнозує, що рівень сформованості у студентів комплексних знань і вмінь проектування уроку підвищиться, якщо:

– у процесі навчання студентів даному виду діяльності керуватися змістом і структурою комплексних знань і вмінь, що забезпечують їх підготовку до реалізації виробничої функції з проектування уроку в початковій школі;



– процес формування комплексних знань і вмінь проектування уроку носитиме цілеспрямований і неперервний характер та здійснюватиметься в умовах послідовно організованих чотирьох етапів – пропедевтичного, дидактичного, методичного та інтеграційного;

– поетапне навчання студентів проектуванню уроку відбуватиметься на засадах матрично-модульного підходу до формування відповідних комплексних знань і умінь.

Автору вдалося *вперше* в умовах упровадження Галузевих стандартів вищої освіти розробити та науково обґрунтувати зміст і структуру комплексних дидактико-методичних умінь проектування уроку; розкрити сутність матрично-модульної технології навчання; розробити модель поетапного формування комплексних дидактико-методичних умінь проектування уроку на засадах матрично-модульного підходу та визначити критерії та рівні оволодіння студентами відповідними вміннями.

Відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики вчителя автором *удосконалено* процес формування у студентів спеціальності “Початкове навчання” комплексних дидактико-методичних знань і вмінь проектування уроку.

Дістала подальшого розвитку теорія матричного проектування уроку, розроблена В. І. Бондарем.

Теоретичне значення і практична цінність проведеного О. Г. Коханко дослідження полягає в наступному.

Проектування в сучасній школі як складний процес потребує володіння вчителем комплексом дидактико-методичних знань і вмінь здійснення даного виду діяльності. Аналіз наявних у науці знань про теорію уроку та його проектування показав, що дана проблема всебічно вивчається і досліджується як у дидактиці, так і в шкільній практиці. Проте однакостайності у підходах щодо здійснення процесу



проектування уроку, так само як і у визначенні понять *планування, проектування, моделювання*, немає. Ще більшою проблемою є формування у студентів – майбутніх учителів – дієвих дидактико-методичних умінь проектування уроку. Вузівська практика показує, що студенти, засвоюючи дидактичну теорію, дуже часто не вміють її використати у практичній діяльності. Зокрема, маючи дидактичні та методичні знання про урок, його структуру, типи, методи, форми і засоби його підготовки і проведення, не вміють спроектувати результативний урок.

Результати констатувального експерименту засвідчили, що студенти-випускники спеціальності “Початкове навчання” при складанні планів-конспектів уроків виявляють знання і вміння з дидактики і окремих методик початкового навчання однобоко, розрізнено та безсистемно, не розуміють між ними зв’язків і залежностей. Достатній рівень сформованості дидактико-методичних умінь проектування уроку виявлено всього у 9,9% студентів-випускників, менш достатній – 21,4%, середній – у 31,2%, а низький – у 37,5%.

Методологічний та теоретичний аналіз проблеми навчання студентів проектуванню уроку дав змогу сформулювати вихідні положення про те, що рівень володіння комплексними дидактико-методичними вміннями проектування уроку у студентів – майбутніх учителів початкової школи – підвищиться, якщо при їх навчанні даному виду діяльності керуватися змістом і структурою комплексних умінь, що забезпечують реалізацію в майбутньому виробничої функції з проектування уроку в початковій школі; якщо процес формування відповідних умінь носитиме цілеспрямований і неперервний характер та здійснюватиметься в умовах послідовно організованих етапів і якщо поетапне навчання



студентів проектуванню уроку відбуватиметься на базі дидактико-методичної матриці академіка В. І. Бондаря.

Комплексні вміння проектування уроку – це інтегрована система локальних знань і вмінь проектування уроку та вмінь реалізовувати його у реальних умовах, що засвоюються студентом у процесі навчання у ВНПЗ і є складовою комплексних фахових умінь (освітньо-кваліфікаційної характеристики) майбутнього вчителя початкової школи. У процесі дослідження змістового аспекту проблеми з галузевих стандартів вищої освіти (ОКР “бакалавр”) виділено десять комплексних дидактико-методичних умінь проектування уроку та визначено їх структуру і джерела формування.

Розроблена в ході дослідження модель поетапного формування у студентів комплексних умінь проектування уроку включала цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний, корекційно-регулюючий та оцінювально-результативний компоненти і реалізувалася в чотири послідовні етапи: пропедевтичний (етап ознайомлення з проєктивною діяльністю вчителя), дидактичний (етап дидактичного проектування уроку на основі матрично-модульного підходу), методичний (етап методичного проектування уроку на основі матрично-модульного підходу) та інтеграційний (етап комплексної реалізації проєкту уроку та самовдосконалення проєктивної діяльності). Оптимальним засобом навчання студентів дидактико-методичному проектуванню уроку на кожному етапі виступала матрично-модульна технологія, що включала таблицю-матрицю, загальний алгоритм проектування уроку, знання-правила успішної його реалізації та систему практичних завдань різних рівнів складності. Завдання пропедевтичного етапу викликати у студентів пізнавальний інтерес до майбутньої проєктної діяльності. Дидактичний етап був базовим у процесі навчання студентів проектуванню уроку і



розпочинався під час вивчення ними фундаментальної педагогічної дисципліни – дидактика (теорія навчання). Провідне завдання цього етапу – оволодіння технологією дидактичного проектування уроку з окремих методик початкового навчання. Кінцевим результатом дидактичного етапу передбачалися знання і вміння дидактично правильного проектування уроку на засадах матрично-модульного підходу. На методичному етапі студенти вчилися наповнювати дидактичну модель уроку специфічними для кожного навчального предмета методичними прийомами, методами вивчення, узагальнення чи перевірки здобутих учнями знань і вмінь, змістом конкретного навчального предмета початкової школи.

Цей етап ґрунтувався на змісті методик початкового навчання, які вивчаються студентами паралельно з дидактикою і після неї. Важливою умовою при засвоєнні методичних знань і вмінь проектування уроку з різних навчальних предметів початкової школи є опора на дидактичні, а в подальшому – інтеграція цих знань і вмінь у цілісну систему. Останній етап – інтеграційний – передбачав синтез дидактичних та методичних знань і вмінь проектування уроку у комплекс (систему) та формування вмінь практично втілювати створені на матричній основі проекти уроків у реальних умовах шкільного навчання. Підґрунтям для цього етапу слугували додаткові тренінгові консультативні заняття та навчально-педагогічна практика студентів у школі.

Про ефективність поетапного формування у студентів експериментальних груп комплексних знань і вмінь проектувати урок на основі матрично-модульного підходу засвідчують позитивні зміни у ставленні студентів до необхідності здійснення проектування уроку на основі



матрично-модульного підходу та показники рівнів сформованості знань і вмінь проектування уроку.

За допомогою розроблених у дослідженні критеріїв і показників сформованості комплексних дидактико-методичних проєктивних умінь встановлено, що на завершальному етапі експерименту високого рівня досягли 25,7% студентів експериментальних груп проти 11,6% у контрольних, достатнього – 53,7% у експериментальних групах проти 26,0% у контрольних, середнього – 16,6% проти 37,0% та низького – 4,0% проти 25,4%. Діагностичні зрізи після кожного етапу формування показали динамічне зростання в експериментальних групах кількості студентів високого і достатнього рівнів володіння проєктивними дидактичними вміннями. Вирахувані показники приросту досліджуваної якості у студентів експериментальних груп (33,1%) у порівнянні з контрольними (18,6%) засвідчили про ефективність науково обґрунтованих дидактико-теоретичних умінь проектування уроку.

За розробки теоретичних основ і технології формування у студентів спеціальності “Початкове навчання” комплексних дидактико-методичних знань і вмінь проектування уроку на засадах матрично-модульного підходу було доведено:

– проектування уроку – це складний процес, що розгортається трьома послідовно здійснюваними етапами: планування макроструктури уроку, конструювання мікродіяльності вчителя й учнів на уроці та моделювання його цілісного проєкту;

– для успішного проектування уроку вчитель повинен володіти комплексом знань і вмінь, що є інтегрованою єдністю локальних дидактичних і методичних знань і вмінь проектування уроку та вмінь його реалізовувати;



– процес оволодіння комплексними знаннями і вміннями проектування уроку у ВПНЗ повинен бути цілеспрямованим, неперервним та здійснюватися поетапно від формування дидактичних знань і вмінь проектування уроку до методико-технологічних способів проектування та їх інтеграції в систему. Для формування відповідних умінь варто використовувати потенціал усіх професійно-орієнтованих дисциплін та різних видів педагогічної практики у ВПНЗ;

– для навчання студентів проектуванню уроку рекомендовано використовувати матрично-модульну технологію як дієвий засіб здійснення даного виду діяльності. Зокрема, працювати з дидактико-технологічною матрицею, на базі якої майбутні вчителі вчать будувати цілісні проекти уроків, керувати загальним алгоритмом матрично-модульного проектування уроку та знаннями-правилами, що носять характер вказівок та рекомендацій для успішного проектування уроку.

Докторські дисертації (науковий консультант – В. І. Бондар)

Тематика докторських дисертацій – більш різнопланова. У них набули подальшого розвитку проблеми дидактики вищої й середньої школи, теорії та методики професійної освіти вчителя в умовах її стандартизації.

Окремий напрям дослідження становлять проблеми управлінської діяльності – теоретико-методологічні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах в умовах розвитку ринкових відносин як складової теорії управління соціальними системами, теорії й




практики менеджменту, формування творчої особистості вчителя, учнів, проблеми педагогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу та інші.

Вільчковський Едуард Станіславович. Педагогічні основи процесу формування рухової підготовленості дітей 3-7 років : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 – теорія і історія педагогіки; 13.00.04 – теорія і методика фізичного виховання і спортивного тренування. – К. : Київський держ. пед. ін-т імені О. М. Горького, 1989.

Організація і зміст фізичного виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку постійно знаходилися в центрі уваги науковців, а ось педагогічний процес формування рухової підготовленості дітей 3-7 років як компонент всебічного розвитку особистості дитини предметом дослідження обрано вперше.

Метою дослідження автор дисертації ставить розробку педагогічних основ теорії і практики удосконалення процесу формування рухової підготовленості дітей 3-7 років з урахуванням закономірностей розвитку їхньої моторики.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження. На основі експериментального дослідження розроблені теоретичні основи формування рухової підготовленості дітей 3-7 років як складової всебічного розвитку дитини; визначені сенситивні періоди формування навичок основних рухів і розвитку рухових якостей у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, що відкривають перспективне спрямування у навчанні дітей 3-7 років руховим діям; вперше виявлено закономірності, що визначають функціональні взаємозв'язки між соматичними ознаками, руховими якостями і навичками дитини; встановлено темпи акселерації фізичного розвитку і рухової підготовленості дошкільників за останні п'ятдесят-шістдесят років, що



дозволило дати теоретичне обґрунтування прискорення онтогенетичного розвитку дітей дошкільного віку; вперше експериментально визначені потенційні можливості моторики дітей 3-7 років міст і селищ України, що дало можливість здійснювати чіткий і об'єктивний педагогічний контроль за процесом фізичного виховання у дитячих садках і початкових школах; науково обґрунтовані теоретичні положення зі створення оптимального рухового режиму і розроблені методичні рекомендації з удосконалення рухової підготовленості дітей у навчально-виховному процесі дошкільних закладів і початкових шкіл.

Це дослідження поглибило теоретичне уявлення про сукупності ознак рухової підготовленості дитини і має прогностичне значення у подальшому вивченні проблем фізичного вдосконалення дітей 3-7 років.

Практичне значення дослідження полягає у розробці методичних рекомендацій з підбору засобів і методів, спрямованих на розвиток рухових якостей, формування навичок основних рухів, оптимізацію організаційних форм фізичного виховання у дитячому садку і початковій школі.

Дані масових обстежень моторики дітей 3-7 років використані в якості нормативних вимог у виконанні основних рухів дошкільниками різних вікових груп, з урахуванням обґрунтування об'ємів локомоцій, при складанні розділів "Фізична культура" нової програми виховання і навчання у дитячих садках Української РСР (1986 р.).

Основні *результати* наукового пошуку:

Рухова підготовленість як компонент фізичного вдосконалення підростаючого покоління має забезпечуватися педагогічним процесом дошкільного закладу і школи, а також різноманітністю рухових дій, якими володіють діти, і ступенем комплексного розвитку їх рухових якостей.



Нормативні вимоги до рухової підготовленості дітей 3-7 років, науково обґрунтовані в результаті цього дослідження, дозволяють організувати більш чіткий і об'єктивний педагогічний контроль за процесом фізичного виховання у дошкільних закладах і перших класах шкіл.

У період від 3 до 7 років, при відповідному навчанні, у дітей можуть бути сформовані правильні і міцні навички в основних рухах: ходьбі, бігу, стрибках у довжину з місця, висоту і довжину з розбігу способом "зігнувши ноги", метанні предметів у ціль і на дальність способом "із-за спини через плече", лазіння з почерговим перехопленням рук і попеременною постановкою ніг тощо.

На різних етапах формування рухової навички змінюється співвідношення методичних прийомів. У всіх вікових групах на початку навчання доцільно поєднувати показ з поясненням. У подальшому пояснення посідають все більше місця і за мірою оволодіння рухами носять характер вказівок. При формуванні рухових навичок у дітей 3-4 років переважає показ рухів, у дітей 5-7 років провідне місце посідає пояснення і вказівки.

Ефективність формування рухових навичок у дітей 3-7 років значною мірою залежить від їх емоційного стану у процесі занять. Тому застосування завдань ігрового характеру, музичного супроводу вправ, імітаційних рухів у всіх вікових групах, а також широке використання змагального методу у старших дошкільників і учнів початкової школи підвищує їх інтерес до рухових дій, що вивчаються, і сприяє більш швидкому оволодінню ними.

Залучення уваги дітей 5-7 років до оцінки виконання рухів своїми однолітками, а також до аналізу власних рухових дій виховує в дитини усвідомлене ставлення до виконання фізичних вправ і позитивно позначається на формуванні міцних рухових навичок.



У ході дослідження виявлено загальну закономірність розвитку швидкості, гнучкості, спритності, витривалості і м'язової сили у дітей 3-7 років. Встановлено, що в цей віковий період відбувається інтенсивне нарощення усіх рухових якостей, проте розвиток їх відбувається в різному темпі (гетерохронно). Найбільші щорічні темпи приросту більшості рухових якостей спостерігаються у період від 4 до 6 років у дітей обох статей і відбуваються під впливом двох чинників: природно-вікових змін організму (його морфологічна перебудова і функціональні зміни) і режиму рухової активності, який включає весь комплекс заходів з фізичного виховання дітей 3-7 років у дошкільному закладі і в школі. За цього необхідно забезпечити гармонію розвитку рухових якостей відповідно до морфологічних особливостей і функціональних можливостей підростаючого організму, враховуючи вік, стан здоров'я, рухову підготовленість, а також особливості психіки дитини.

Для розвитку рухових якостей у дітей 3-7 років доцільно використовувати наступні засоби:

– вправи, що виконуються з максимальною швидкістю, зокрема біг на короткі дистанції; стрибки з місця і з розбігу, загальнорозвивальні вправи, що виконуються у швидкому темпі; різні рухливі ігри, що вимагають швидкої рухової реакції дітей; ігрові вправи з елементами змагань (старші вікові групи);

– вправи з предметами (м'ячі, скакалки), у стрибках, рівновазі, що сприяють розвитку спритності, координації рухів, точного дотримання напрямку, амплітуди, швидкості і величини м'язових напружень (стрибки в обумовлене місце, метання в ціль тощо); вправи спортивного характеру (настільний теніс, бадмінтон, городки тощо);

– загальнорозвивальні вправи, що включаються в комплекси ранкової гімнастики, гігієнічної гімнастики після



денного сну, фізкультурних хвилинок і пауз, у підготовчу частину занять фізичної культури (при нахилі тулуба доторкнутися пальцями рук підлоги, виконати мах ногою з доторканням носком долоні тощо);


– вправи у ходьбі і чергування з бігом, пересування на лижах, їзда на велосипеді, проведення пішохідних переходів за межі території дитячого садка і школи, рухливі ігри, що розвивають витривалість, чітко виражену рухову діяльність дітей;

– вправи з предметами (м'ячі, обручі, палки тощо), що викликають деяке обтяження на різні групи м'язів; вправи з короткочасними напруженнями динамічного характеру (повзання, метання предметів, стрибки тощо), рухливі ігри із застосуванням вказаних рухових дій.

Експериментально встановлено, що для дітей 3-7 років необхідне створення відповідних умов, що сприяють повному задоволенню їх потреби у рухах. Цей шлях до ліквідації обмеження рухової активності має основоположне значення для нормального зростання, розвитку структур і функцій організму дитини.

У середньому діти 3-7 років повинні виконувати: літом – 18-20; восени – 15-16; зимою – 16,5-18; весною – 16,-17,5 тисяч кроків за день.

В основу рухового режиму має бути покладено принцип оптимальності, що передбачає використання широкого арсеналу засобів фізичної культури, зокрема щоденної ранкової гімнастики, занять (уроків) фізкультури з достатньою моторною цільністю (у другій молодшій і середній групах у межах 55-65%, старшій, підготовчій до школи групах і першому класі – 70-80%), занять фізичними вправами у період прогулянок на свіжому повітрі протягом всього року, обов'язкове проведення гігієнічної гімнастики після денного



снугу, фізкультурних хвилинок в період малорухливих занять і фізкультурних пауз між ними. Проведення у період прогулянок рухливих ігор, пішохідних переходів за межі ділянки дитячого садка (школи), широке використання вправ спортивного характеру (у відповідності з вимогами програми дошкільного закладу та школи).

Кількісний об'єм рухової активності дітей 3-7 років повинен складати у межах півтори-дві години в день, з урахуванням раціонального розподілу їх в режимі дня дитячого садка і перших класів школи. Крім проведення вказаних форм фізичної культури необхідно створювати умови для самостійної рухової діяльності, що проявляється у сюжетно-рольових іграх, вправах з дрібним фізкультурним інвентарем (м'ячі, скакалки, обручі тощо) і з використанням стаціонарного обладнання (лазіння по гімнастичній стіні, ліані, ходьба по колоді, балансиру, катання на каруселі тощо).

Дослідження формування рухової підготовленості дітей 3-7 років свідчить про нерівномірність у розвитку різних її сторін, що не дозволяє встановити тісні зв'язки між показниками фізичного розвитку, руховими навичками і руховими якостями у дитини. Не дивлячись на загальну тенденцію до збільшення всіх показників рухової підготовленості у період від 3 до 7 років, темпи їх зростання у кожному віковому періоді неоднакові і не паралельні. З підвищенням віку дитини (у наступні, шкільні роки) встановлюється більш чітка функціональна залежність між соматичними ознаками і моторикою. Взаємозалежність цих ознак обумовлюється, значною мірою, характером рухової діяльності дітей, зокрема, змістом і спрямованістю занять фізичною культурою.

Багаторічними дослідженнями встановлено, що темп акцелерації фізичного розвитку дошкільників за останнє



десятиріччя дещо знижується по відношенню показників маси і довжини тіла. Дані окружності грудної клітини за досліджуваний період незначно збільшилися.

Показники рухової підготовленості дітей 4-7 років мають тенденцію до певного наростання. Проте темпи їх змін різні. У рухах, де більше виявляються швидко-силові якості (біг на 10 м, стрибки у довжину і висоту з розбігу), темпи приросту результатів були більш значними у період з 1964 до 1974 років, а в рухах, результати яких залежать від виявлення якостей сили (стрибки у довжину з місця, метання м'яча на дальність правою і лівою рукою), приріст показників вищий у період з 1974 до 1985 років.

Рудницька Оксана Петрівна. Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 – теорія і історія педагогіки. – К.: Укр. держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 1994.

Об'єктом дослідження виступав розвиток педагогічної культури майбутнього вчителя засобами музики, а предметом – формування музичного сприйняття як процесу і результату становлення професійних якостей майбутнього вчителя в системі розвитку педагогічної культури.

Мета дослідження – опрацювання теоретичних і методичних аспектів формування музичного сприйняття на основі виявлення його сутнісних зв'язків із становленням професійних якостей майбутнього вчителя у пріоритетних напрямках розвитку педагогічної культури.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні про взаємозалежність формування музичного сприйняття і розвитку педагогічної культури як елементів цілісної системи особистості, що характеризуються подібними ознаками



діалогового спілкування. Повнота і багатогранність педагогічної культури, яка передбачає високий рівень духовного розвитку майбутнього вчителя та його реалізацію у професійній діяльності, залежить від орієнтації процесу і результату музичного сприйняття на глибинне осягнення цінностей мистецьких творів, опанування методикою їх застосування в естетико-виховній роботі в школі, пізнання через музику внутрішнього світу учнів та самого себе як особистості і вчителя, що може бути досягнуто за умови: 1) поетапного формування у майбутніх учителів ієрархічної системи смислових, цільових та операціональних установок, спрямованих на внутрішній діалог з музикою, емпатичне проникнення в її зміст, творчу інтерпретацію та рефлексивне осмислення музичних образів з наступним перенесенням узагальнених способів діалогового спілкування в педагогічну діяльність; 2) координації процесу і результату музичного сприйняття із становленням професійних якостей майбутнього вчителя, що виступають специфічним транслятором його світогляду як ядра педагогічної культури; 3) активізації взаємодії викладача і студента, скерованої на адекватне розуміння музики з урахуванням неповторної індивідуальності та своєрідності її особистісного переживання.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше:

– поставлено і вивчено проблему застосування музики у розвитку особистості та професійної майстерності майбутнього вчителя на основі виявлення спільних ознак педагогічного і музичного спілкування;

– опрацьовано нову концепцію розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя в умовах цілеспрямованої організації його сприйняття музики;

– педагогічно доведено та експериментально підтверджено сформульовані в дисертації закономірності впливу музичного



сприйняття на становлення професійно значущих якостей майбутнього вчителя;

– теоретично обґрунтовано й апробовано критерії та показники педагогічного діагностування індивідуально типологічних особливостей музичного сприйняття, рівнів його сформованості та відповідних до них рівнів розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя;

– визначено та впроваджено у вузівське навчання механізми дії ієрархічної системи установок, що детермінують процес і результат поетапного формування музичного сприйняття, а також спрямовують реалізацію досвіду перцептивно-інтелектуальної діяльності майбутнього вчителя у педагогічній практиці.

Теоретичну значущість дослідження становить наукове опрацювання таких актуальних питань теорії й практики педагогіки вищої школи: виявлення культурологічних тенденцій формування музичного сприйняття майбутніх учителів, педагогічної інтерпретації його змісту, структури та етапів; збагачення інтегративного поняття педагогічної культури характеристиками гуманістичного національно орієнтованого світогляду особистості, духовних цінностей та професійних якостей майбутнього вчителя, розвиток котрих розглядається у контексті активізації його самостійної музичної діяльності; розробки методики аналізу ефективності взаємодії викладача і студента в організаційно-методичній системі формування музичного сприйняття, орієнтованого на загальну й професійну підготовку майбутнього вчителя; обґрунтування перспективних шляхів педагогічного стимулювання емоційно-інтелектуального розвитку студентів у процесі діалогового спілкування з музикою.

Практичне значення дослідження визначається тим, що сформульовані в ньому теоретичні положення й висновки,



одержані експериментальні дані дозволяють усвідомити реальний процес і результат культурологічного формування музичного сприйняття в умовах вищої педагогічної освіти та прогнозувати доцільні напрямки його подальшого вдосконалення. Запропоновані методичні рекомендації дають можливість: увести науково-обґрунтовані корективи у навчальні плани та програми позааудиторної роботи педвузів; забезпечити педагогічну орієнтацію викладання музики та самостійної музичної діяльності майбутніх учителів; запровадити нетрадиційні шляхи формування у студентів педагогічної культури; розширити межі професійної підготовки майбутнього вчителя новими аспектами розвитку його особистісних якостей і світоглядної свідомості. Матеріали дослідження можуть бути покладені в основу вузівських лекційних курсів, спецсемінарів, факультетів, практикумів, програм, навчальних і методичних посібників з формування педагогічної культури майбутнього вчителя засобами музики та інших видів мистецтва.

Основні *результати* наукового пошуку:

Використання музики як засобу загальної та педагогічної освіти у вищих навчальних закладах України має давні тенденції, аналіз яких дозволив визначити провідні принципи її впровадження у процес підготовки майбутнього вчителя: орієнтація впливу музичних творів на духовний розвиток особистості; формування засобами музики світоглядної позиції вчителя широкого гуманітарного профілю; використання в педагогічній практиці різновидів музичного мистецтва; вивчення національних скарбів на тлі досягнень світової художньої культури; взаємозв'язок музики з іншими мистецькими явищами.

Структуру музичного сприйняття як складного утворення містить три взаємопов'язаних ступені (перцептивне



розрізнення музичних звучань, аналіз виразно-сміслового значення музики, інтерпретація її емоційно-образного змісту) і передбачає певну етапність послідовного формування цього феномена (попередній чи передкомунікативний етап пробудження інтересу студентів до жанрового і стильового розмаїття музичного мистецтва; основний чи комунікативний етап педагогічного управління процесами переживання і розуміння музичних явищ; заключний чи посткомунікативний етап закріплення післядії музичної інформації на духовний розвиток особистості). Запропонована диференціація етапів цілеспрямованої педагогічної роботи розкриває формування музичного сприйняття як процесу і результату включення музичного образу в систему суб'єктивних понять та уявлень майбутнього вчителя, в особистісну картину світу, яка існує в його свідомості, що й становить головну тенденцію використання мистецтва у педагогічній практиці.

Особливості осягнення музики свідчать про значення культурологічного аспекту формування музичного сприйняття, яке разом з іншими соціальними чинниками забезпечує педагогічну підготовку майбутнього вчителя та його розвитку в цілому. Музичне сприйняття і педагогічну культуру доцільно розглядати в контексті структурно-функціональних елементів єдиної універсальної системи особистості, кожен з котрих може змінювати свій стан, викликаючи водночас зміни елементів усієї системи.

Встановлено, що основним стрижнем педагогічної культури студентів виступає світогляд, що зумовлює процеси становлення особи як носія й творця цінностей, норм і зразків культури. Він являє собою не просто засіб пізнання та розуміння світу, а й принцип дій, вчинків, поведінки, які регулюють педагогічну діяльність та визначають рівень досягнення її розвитку, тобто культури. З такої точки зору



педагогічна діяльність є процесом формування і реалізації світоглядних якостей майбутнього вчителя, котрі, в свою чергу, стають умовою її подальшого вдосконалення. У сучасних умовах актуальною програмою світоглядної підготовки майбутнього вчителя є пріоритет загальнолюдських цінностей як незмінний констант у розвитку цивілізованого суспільства, впровадження у практику вищої школи глибин і багатства їх гуманістичного змісту та національних ознак.

Системоутворювальний характер гуманістичного національно орієнтованого світогляду, який синтезує майже всі сторони виявлення педагогічної культури, доводить органічний зв'язок світоглядної функції музики з процесуальним і результативним аспектами формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя. Музичне сприйняття як процес зачіпає найбільш суттєві сторони реалізації цілісної функціональної системи музичного мистецтва, а музичне сприйняття як результат характеризує рівень сформованості професійно значущих якостей майбутнього вчителя, що становлять основу його світогляду як ядра педагогічної культури.

Найважливіші професійно значущі якості майбутнього вчителя, котрі формуються під впливом музики, об'єднуються у чотири групи інтегральних характеристик комунікативності, емпатії, креативності, рефлексії. Їх аналіз у парадигмі сприйняття музики та педагогічної культури розкриває закономірності, що лежать в основі музичного і педагогічного спілкування майбутнього вчителя, зумовлюючи ефективність його діалогу з музикою та учнями, здатності до співпереживання, активізації творчого потенціалу, набуття досвіду самопізнання як особистості й вчителя. Механізмом формування комунікативності, емпатії, креативності і рефлексії є утворення ієрархічної системи загальних, процесуальних та



зворотноспрямованих установок, які функціонують на смисловому, цільовому, операціональному рівнях регуляції музичної та педагогічної діяльності особистості і детермінують готовність майбутнього вчителя до спілкування з музикою і учнями на всіх етапах роботи.

Критерії й показники сформованості музичного сприйняття та його індивідуально-типологічних рис включають: ціннісні орієнтації майбутніх учителів (характеризуючи дію загальної установки на передкомунікативному етапі); естетичні оцінки музичних творів (визначаючих функціонування процесуальної установки на комунікативному етапі); самооцінку студентами себе як особистості, суб'єкта музичної діяльності й вчителя (розкриваючих зворотноспрямовану установку на посткомунікативному етапі). На підставі врахування особливостей ціннісних орієнтацій, естетичних оцінок та самооцінок студентів, що виступають ознаками ставлення майбутніх учителів до музики, їхніх знань, активності музичної діяльності, домінування в процесі спілкування з мистецькими творами перцептивного, аналітичного або інтерпретаційного компонентів осягнення музики, а також схильності до ретроспективного самопізнання, вирізнено типи музичного сприйняття (гедоністичний, аналітичний, творчий), види естетичних оцінок (репродуктивні, формально-аналітичні, емоційно-описові, емоційно-сміслові), групи самооцінок (процесуально-ситуативні, якісно-статичні, перспективно-динамічні). Узагальнення цих даних дозволило диференціювати рівні сформованості музичного сприйняття від нижчого до вищого, розподіливши їх за ступенем виявлення комунікативності, емпатії, креативності, рефлексії (синкретично-фоновий, фрагментарно-стихійний, структурно-смісловий, цілісно-концептуальний, системно-творчий).



Експериментально підтверджено, що сполученням інтегральних якостей комунікативності, емпатії, креативності, рефлексії правомірно характеризувати динаміку розвитку педагогічної культури та її рівнів (нейтральний, стереотипно-нормативний, адаптивно-репродуктивний, пошуково-творчий, конструктивно-перетворювальний). Відповідність структурних моделей рівнів сформованості музичного сприйняття та педагогічної культури, між якими було зафіксовано кореляційний зв'язок, розглядається в аспекті оволодіння студентами узагальненими способами дій ділового спілкування та їх можливого перенесення з музичної в педагогічну сферу.

На основі зіставлення принципів, форм та методів навчання й виховання в єдиному процесі формування музичного сприйняття запропоновано комплекс педагогічних впливів на інтелектуальну, емоційну і волюву сторони розвитку особистості, що реалізуються у різних варіантах взаємодії компонентів системи “викладач – студент – музика - учень”.

Апробована методика управління музичним сприйняття майбутнього вчителя, що передбачає послідовне засвоєння студентами алгоритмізованих приписань, інтегруючих та упорядковуючих їхній досвід спілкування з духовними цінностями, підготовки до естетико-виховної роботи в школі, педагогічну майстерність. Відповідно до цього складено програми залучення майбутнього вчителя до самостійної педагогічно спрямованої музичної діяльності у різних формах організації та інформаційного забезпечення навчально-виховного процесу (спецкурси, педагогічна практика, дискусійний клуб “Музична вітальня”), впровадження яких у практику педвузів України підтвердило ефективність використання запропонованої в дисертації організаційно-методичної системи в роботі зі студентами як музичних, так й інших спеціалізацій.



Сисоєва Світлана Олександрівна. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – професійна педагогіка. – К. : Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, 1997.

Об'єктом дослідження обрана професійно-педагогічна підготовка вчителя, а предметом – підготовка вчителя до формування творчої особистості учня середнього загальноосвітнього навчально-виховного закладу.

Мета дослідження полягає в розробці, теоретичному обґрунтуванні моделі підготовки вчителя до формування творчої особистості учня середнього загальноосвітнього навчально-виховного закладу в різних психолого-педагогічних умовах її реалізації в системі вузівської та післядипломної професійної освіти вчителя.

Загальна гіпотеза дослідження полягає в тому, що підготовка вчителя до формування творчої особистості учня набуває ефективності, якщо її зміст ґрунтується на теоретичних і методичних засадах, які відображають специфіку процесу формування творчої особистості, враховують закономірності творчого процесу, взаємозалежність і взаємозумовленість розвитку творчих можливостей учнів рівнем творчої педагогічної діяльності вчителя.

Загальна гіпотеза знаходить свій прояв у часткових гіпотезах, які знайшли своє розкриття в дисертації та авторефераті.

Теоретичне значення одержаних *результатів* полягає:

– у визначенні сутності педагогічних понять, які поглиблюють розуміння процесу підготовки вчителя до формування творчої особистості учня (творча особистість учня, творчі можливості учня, творча активність учня, етапи творчої навчальної діяльності, педагогічна творчість вчителя, творча педагогічна діяльність вчителя, її рівні та критерії тощо);



- обґрунтуванні положення щодо пріоритету формування творчої особистості учня у навчально-виховному процесі в умовах реформування системи освіти на гуманістичних засадах;
- теоретичному обґрунтуванні змісту підготовки вчителя до формування творчої особистості учня;
- у виявленні закономірностей формування творчої особистості учня у навчально-виховному процесі та розвитку творчої педагогічної діяльності вчителя;
- визначенні умов реалізації творчих професійних можливостей вчителя та шляхів їх розвитку;
- розкритті можливостей використання теоретичних моделей в ході дослідження процесу професійної підготовки вчителя та визначенні його ефективності.

Практичне значення одержаних результатів визначається тим, що розроблено і впроваджено:

- навчально-тематичні плани і програми спецкурсу та навчального курсу “Основи педагогічної творчості вчителя” для педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів;
- навчальний посібник з основ педагогічної творчості вчителя (для студентів і викладачів вищих педагогічних навчальних закладів);
- методичні рекомендації з формування творчої особистості учня (для студентів і викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, учителів, керівників середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів);
- навчально-тематичні плани і програми навчальних курсів з розвитку педагогічної творчості вчителя та потенційних можливостей учня, з основних напрямів розвитку нетрадиційних типів загальноосвітніх шкіл (для слухачів і викладачів факультетів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів);



- методичні рекомендації з розвитку педагогічної творчості вчителів для керівників загальноосвітніх шкіл, ліцеїв, гімназій);
- навчально-тематичні плани і програми початкової професійно-педагогічної підготовки старшокласників (для учнів і викладачів педагогічних класів);
- програму “Творчість” (для розвитку творчих можливостей учнів 1-4 класів) на допомогу вчителю початкової школи.

Основні *результати* наукового пошуку:

Науковий аналіз проблеми дослідження та сучасних методологічних концепцій загальнопедагогічної підготовки вчителя дав змогу виявити сутність тенденцій підготовки вчителя до творчої професійної діяльності (виховання творчої особистості майбутнього вчителя, формування його творчого потенціалу; розвиток творчих здібностей вчителя; виховання соціальної активності, професійно-педагогічної спрямованості мислення; формування педагогічної майстерності; підготовка до самостійної та науково-дослідної роботи) і обґрунтувати доцільність розробки теоретичних і методичних основ підготовки вчителя до формування творчої особистості учня за умов реформування освіти в Україні на гуманістичних засадах.

На підставі вивчення психолого-педагогічної літератури, визначення базових понять, аналізу передового педагогічного досвіду розроблена модель педагогічної творчості вчителя, яка є теоретико-методологічною основою підготовки вчителя до формування творчої особистості учня, визначає мету і зміст цієї підготовки. Водночас її компоненти відображають сутність когнітивної, діагностичної і процесуальної функцій підготовки вчителя до формування творчої особистості учня.

Поняття “педагогічна творчість вчителя”, яке становить основу теоретичної моделі підготовки вчителя до формування творчої особистості учня, відображає специфіку, характер і



особистісно-орієнтоване спрямування суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя і учня у навчально-виховному процесі, самореалізацію і розвиток творчих можливостей як учня, так і вчителя в особистісному і соціальному планах.

Визначення змісту підготовки вчителя до формування творчої особистості учня базувалось на теоретико-методологічному обґрунтуванні дефініції процесу формування творчої особистості учня, методу оцінювання і технології вивчення рівня сформованості творчої особистості учня і творчих можливостей учнівського колективу, з яким вчитель вступає у взаємодію. Таке обґрунтування є основою визначення теоретичної моделі творчої особистості учня, структури його творчих можливостей, розробки методичного забезпечення для підготовки вчителя до формування творчої особистості учня, що складає зміст когнітивного і діагностичного компонентів моделі педагогічної творчості вчителя.

Дослідження організаційно-методичних умов розвитку творчої педагогічної діяльності вчителя сприяє визначенню змісту та форм підготовки вчителя до формування творчої особистості учня: дозволяє визначити ознаки педагогічної креативності та розглядати їх як напрями виховання і самовиховання творчої особистості вчителя при його підготовці, виділити ознаки творчої педагогічної діяльності вчителя – критерії і рівні. Для оцінювання і самооцінювання рівня творчої педагогічної діяльності вчителя виділено п'ять підсистем (дидактична, виховна, організаційно-управлінська, громадсько-педагогічна та підсистема самовдосконалення) і визначено чотири рівні (репродуктивний, раціоналізаторський, конструкторський, новаторський) творчої педагогічної діяльності вчителя.


Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня в системі післядипломної освіти має здійснюватися в



процесі методичної роботи (розвиток колективної творчості вчителів, регулювання комунікативних відносин, атестація педагогічних кадрів, індивідуальні форми методичної роботи) і в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (навчальний курс з основ педагогічної творчості). Основною формою підготовки майбутніх вчителів до формування творчої особистості учня є навчальний курс з основ педагогічної творчості, який передбачає аудиторні та позааудиторні організаційні форми навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Ефективність підготовки вчителя до формування творчої особистості учня зумовлена його підготовкою до реалізації у навчально-виховному процесі принципів педагогічної творчості: діагностики, оптимальності, взаємозалежності, фасілітації, креативності, доповнення, варіантності, самоорганізації. Це вимагає від учителя теоретичних знань і практичних умінь щодо створення сприятливих умов для розвитку творчих можливостей учнів; організації творчої навчальної діяльності учнів з урахуванням основних закономірностей і етапів творчого процесу; застосування методів і прийомів стимулювання творчої активності учнів у процесі навчання; врахування і використання можливостей змісту навчального матеріалу; викладання додаткових курсів з розвитку специфічних якостей творчої особистості. Виявом ефективності функціонування моделі педагогічної творчості вчителя є підвищення рівнів розвитку творчих можливостей учня та творчої педагогічної діяльності вчителя.

Теоретично і методично обґрунтовані положення щодо підготовки вчителя до формування творчої особистості учня були покладені в основу розробки навчально-виховних планів, програм і навчального посібника, методичних рекомендацій з основ педагогічної творчості вчителя для студентів і викладачів



вищих педагогічних навчальних закладів і університетів, вчителів-практиків і керівників середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня повинна стати невід'ємним компонентом його загально педагогічної підготовки.

Даниленко Лідія Іванівна. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка й історія педагогіки. – К. : Ін-т педагогіки АПН України, 2005.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягають у тому, що в ньому *вперше визначено й обґрунтовано*:

– теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в ЗНЗ в умовах розвитку ринкових відносин як складової теорії управління соціальними системами, в основу яких покладено розроблені теорію менеджменту освітніх інновацій та систему формування готовності керівників ЗНЗ до управління інноваційною діяльністю;

– закономірності управління інноваційною діяльністю в ЗНЗ як пряму й обернену залежності впливу освітніх інновацій на результат діяльності закладу освіти, часові й інтелектуальні затрати учасників навчально-виховного й управлінського процесів;

– принцип інноваційності в управлінні ЗНЗ як характерну ознаку спрямованості керівників на постійне оновлення освітнього процесу засобами освітніх інновацій;

– технологію внутрішньошкільного управління ЗНЗ в умовах розвитку ринкових відносин на засадах інновацій та інвестицій, в основу якої покладено системний, синергетичний,



гуманістичний та діалектичний наукові підходи, модульну організаційну структуру управління соціальними системами, традиційні й інноваційні функції, форми і методи управління;

– структуру і зміст навчального плану підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ в ІППО, побудованого на принципах модульності, диференційованості, гнучкості, індивідуалізації, відкритості до впровадження спецкурсів і семінарів з інноваційних освітніх програм.

Дістали подальшого розвитку теоретичні засади:

– педагогічної інноватики шляхом визначення сутності освітньої інновації як не лише кінцевого продукту застосування новизни у навчально-виховному й управлінському процесах з метою зміни суб'єктів й об'єктів управління й отримання економічного, соціального, науково-технічного, екологічного та іншого ефекту, а й процедури їхнього постійного оновлення; структури освітньої інновації як педагогічної, науково-виробничої й соціально-економічної; класифікації педагогічних інновацій на масштабні і локальні; умов, що забезпечують “життєвий цикл” інновації, який характеризує сутність інноваційної діяльності;

– теорії управління відкритими соціально-педагогічними системами шляхом обґрунтування інноваційної діяльності в ЗНЗ як процесу внесення інновацій у навчання, виховання й управління; менеджменту освітніх інновацій як цілеспрямованого впливу суб'єкта управління (керівника) на об'єкт управління (соціальна система, що знаходиться в стані постійного розвитку), в результаті якого підвищується рівень конкурентоспроможності закладу освіти за рахунок постійного залучення інвестицій на розробку і впровадження інновацій; моделі управлінської компетентності керівника інноваційного ЗНЗ як сукупності його знань і вмінь з менеджменту освітніх



інновацій, особистісних якостей і здібностей, що сприяють управлінню інноваціями та мотивації інноваційної діяльності.

З'ясовано та розроблено: тенденції розвитку менеджменту освітніх інновацій в Україні, його основні напрями та перспективи; спрямованість провідних ідей, покладених в основу педагогічних інновацій, на формування гуманістичних та організаторських якостей учнів, гуманістичних і демократичних стосунків між учасниками навчально-виховного й управлінського процесів; прогностичну структуру і зміст навчального плану підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ в ІППО, які постійно оновлюються досвідом інноваційних освітніх проектів і програм.

Практичне значення дослідження полягає в *розробленні* науково-методичного комплексу з підвищення кваліфікації і підготовки керівників ЗНЗ до управління інноваційною діяльністю та технології визначення рівнів готовності керівників ЗНЗ до управління інноваційною діяльністю, критеріїв якості їхньої управлінської діяльності, управління процесом упровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес ЗНЗ; в *оновленні* структури підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ в ІППО відповідно до базового стандарту їх професійної діяльності; *доповненні* змісту підвищення кваліфікації та підготовки керівників ЗНЗ авторськими курсами і навчальними дисциплінами з педагогічної інноватики й менеджменту освітніх інновацій.

До основних *результатів* наукового пошуку слід віднести наступне:

Визначено основні дефініції педагогічної інноватики і здійснено класифікацію освітніх інновацій за структурними компонентами педагогічного процесу і масштабністю застосування. Установлено, що головними тенденціями формування теорії управління інноваційною діяльністю в ЗНЗ



є внесення суттєвих політичних, економічних, соціальних змін в Україні і як результат сприяння розвитку теорії управління соціально-педагогічними системами в ринкових умовах. Доведено, що новизна у навчально-виховному й управлінському процесах, яка суттєво змінює освітній процес, є результатом відмови багатьох керівників ЗНЗ від адміністративно-функціональної технології управління, яка характерна адміністративно-командному стилю, і переходу на проектно-інвестиційні технології, характерні демократичному стилю управління на засадах рівних партнерських відносин з інвесторами та застосування освітніх інновацій.

Розроблено теоретико-методологічні засади менеджменту освітніх інновацій – науки про управління інноваційною діяльністю в закладах освіти, а саме: сучасні наукові підходи до управління ЗНЗ (системний, синергетичний, гуманістичний, діалектичний); принципи відкритості, інноваційності, що характеризуються наявністю у керівників спрямованості на необхідність постійного застосування педагогічних інновацій в управлінні; закономірності об'єктивного впливу освітньої інновації на результат діяльності закладу освіти, часові, матеріальні й інтелектуальні витрати його учасників; модульну організаційну структуру і проектно-інвестиційну технологію управління.

З'ясовано, що менеджмент освітніх інновацій розвинувся з теорій управління соціальними системами в різних умовах, а саме, в умовах: класичної економіки як теорії школознавства (XIX ст.); ринкової економіки – теорія менеджменту (XX ст.); інвестиційної ринкової економіки – теорія менеджменту інновацій (XXI ст.).

Виявлені характерні суттєві відмінності управління ЗНЗ на засадах менеджменту освітніх інновацій від управління ЗНЗ на засадах школознавства чи педагогічного менеджменту.



Зокрема, в організаційній структурі управління ЗНЗ збільшується кількість суб'єктів управління на різних ієрархічних рівнях, що сприяє розвитку демократичних процесів у колективі. Однак стан їхньої підготовленості до управління інноваційною діяльністю в ЗНЗ є незадовільним – 80% керівників ЗНЗ не володіють основами менеджменту, що в умовах розвитку інвестиційної ринкової економіки й політики в державі є недопустимим явищем.

Тому керівники ЗНЗ потребували спеціальної підготовки в закладах післядипломної педагогічної освіти з основ менеджменту, в тому числі, розробленого автором дисертації менеджменту освітніх інновацій, а також з основ педагогічної інноватики.

Знання і вміння керівників ЗНЗ з основ менеджменту освітніх інновацій, набуті ними у різних формах навчання (підвищення кваліфікації, перепідготовка, стажування), сприяли розвитку тенденцій до збільшення кількості учасників інноваційного процесу в системі загальної середньої освіти України та викликало відмову керівників ЗНЗ від адміністративно-функціональної моделі управління в інноваційних ЗНЗ і перехід до проектно-інвестиційної.

Розроблено й обґрунтовано систему формування готовності керівника ЗНЗ до управління інноваційною діяльністю під час їхньої перепідготовки, підвищення кваліфікації й стажування в ІППО, яка включає в себе концептуальну, змістову, технологічну й діагностичну складові. Кожна з них є взаємозалежною. Зокрема, зміна наукових підходів і принципів в організації навчального процесу в ІППО (концептуальна складова) впливає на зміст навчальних планів і програм (змістова складова) та форми організації навчального процесу і методи навчання (технологічна складова), систему оцінювання рівня готовності керівників ЗНЗ до управління інноваційною




діяльністю за мотиваційно-діяльнісною, когнітивною й особистісною компонентами (діагностична складова) і навпаки.

У ході формувального експерименту методом незалежних характеристик та ранжування доведено, що пріоритетними при розробці структури і змісту навчальних планів підвищення кваліфікації і перепідготовки керівників ЗНЗ в ІППО є принципи андрагогіки, педагогічної інноватики, креативної педагогіки, акмеології, “навчання упродовж всього життя”.

Оновлена структура навчальних планів є системною, модульною, диференційованою за рівнем управлінської підготовки слухачів; варіативною за змістом та інтерактивною за технологією навчання.

Застосовуючи метод експертного оцінювання, констатувального й формувального експериментів, обґрунтовано результати впливу розробленої системи формування готовності керівників ЗНЗ до управління інноваційною діяльністю на якість їхньої перепідготовки і підвищення кваліфікації та результативність діяльності експериментальних ЗНЗ й управлінської діяльності їхніх керівників. Встановлено, що до впровадження цієї системи показник готовності керівників ЗНЗ до управління інноваційною діяльністю становив 0,27, що за визначеними нами критеріями є недостатнім. У результаті застосування розробленої системи формування готовності керівників ЗНЗ до управління інноваційною діяльністю в ІППО показник готовності суттєво підвищився і став дорівнювати 0,67 (високий рівень) за рахунок засвоєння ними: нормативно-правової бази інноваційної освітньої діяльності; теоретико-методологічних засад педагогічної інноватики та менеджменту освітніх інновацій; технології розробки інноваційних освітніх проектів; критеріїв оцінювання і відбору педагогічно доцільних освітніх інновацій; технології управління процесом упровадження



педагогічних інновацій у навчально-виховний процес; умов, необхідних для забезпечення реалізації освітніх інновацій.

Керівники ЗНЗ, що досягли високого рівня готовності до управління інноваційною діяльністю за розробленою методикою, забезпечили реалізацію проектно-модульної організаційної структури й проектно-інвестиційної технології внутрішньошкільного управління, які є більш конкурентоспроможними в умовах розвитку ринкових відносин у державі; забезпечили підвищення рівня активності учнів і вчителів в інноваційній діяльності; сприяли розвитку матеріально-технічної бази ЗНЗ й рівню успішності і розвитку учнів; підвищили рівень управлінської компетентності.

Визначено, що розвиток менеджменту освітніх інновацій в Україні є перспективним і залежить від оновлення структури і змісту навчальних планів з перепідготовки й підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ в ІППО, а також подальшого розвитку філософії освіти, теорії управління соціальними системами, педагогічної творчості, акмеології, педагогічної інноватики.

У результаті аналізу досвіду роботи керівників ЗНЗ з управління інноваційними процесами та власного досвіду в роботі з різними трансферними фондами розроблено прогностичну структуру навчального плану підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ в ІППО, яка інтегрується з перспективним зарубіжним і вітчизняним досвідом.

Хижна Ольга Петрівна. Теоретико-методологічні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008.



Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає в тому, що *вперше* розроблено концепцію підготовки вчителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи на інтеграційних засадах вивчення предметів мистецького циклу у трьох аспектах: теоретичному, методологічному та практичному; теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти молодших школярів; *уточнено* критерії оцінювання рівнів готовності вчителів до художньо-педагогічної діяльності, а також шляхи і засоби використання художньо-педагогічного матеріалу у процесі навчання предметів мистецького циклу; *удосконалено* змістові характеристики процесу підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи та його організаційно-методичне забезпечення, зокрема через визначення потенціалу предметів мистецького циклу, педпрактики, самостійної та науково-дослідної роботи, інноваційних форм і методів навчання, введення авторського спецкурсу та удосконалення системи контролю й оцінювання навчальних досягнень студентів; *подальшого розвитку* набули положення щодо визначення системи педагогічних умов професійної підготовки загалом і підготовки до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи зокрема з урахуванням перспектив розвитку ступеневого навчання та інтеграції освіти України в європейську освітню систему.

З урахуванням національного і зарубіжного досвіду *виявлено* закономірності та специфічні принципи підготовки майбутніх учителів до забезпечення мистецької освіти учнів початкової школи; *обґрунтовано* необхідність зміни традиційної архітекτονіки змісту мистецької освіти учнів початкової школи; *сформульовано* концептуальні положення щодо змісту, форм і



методів підготовки вчителя до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи; педагогічну теорію *доповнено* знаннями в галузі інтегрованого підходу у фаховій підготовці майбутніх учителів; *доведено* доцільність його використання в процесі навчання предметів мистецького циклу, *вказано* шляхи і засоби впровадження, *з'ясовано* умови реалізації в процесі підготовки до забезпечення мистецької освіти учнів початкової школи.

Узагальнення результатів упровадження структурно-функціональної моделі підготовки майбутнього вчителя до забезпечення мистецької освіти учнів початкової школи у практику вищої педагогічної школи дозволило визначити систему умов її ефективності, серед яких *загально педагогічні; естетично-психологічні та організаційно-методичні умови*, детально представлені в текстах дисертації та автореферату.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у:

- визначенні інваріантної та варіативної складових підготовки студентів до художньо-педагогічної діяльності;
- обґрунтуванні необхідних та достатніх умов реалізації підготовки студентів за спеціальністю “Початкова освіта” до забезпечення основ мистецької освіти молодших школярів; розробленні і впровадженні технології цієї підготовки;
- розробленні спецкурсу “Теоретико-методологічні основи та технологія підготовки вчителя до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи”, використання якого в практиці підготовки студентів за спеціальністю “Початкова освіта” вищих педагогічних навчальних закладів освіти забезпечило ефективність підготовки майбутніх учителів початкової школи до художньо-педагогічної діяльності;
- розробленні навчально-методичного комплексу вивчення мистецьких дисциплін та спецкурсу;



– в опрацюванні методичних рекомендацій щодо виконання курсових, дипломних та магістерських робіт з проблем художньо-творчого розвитку учнів початкової школи.

Основні *результати* наукового пошуку.

На основі аналізу сучасної соціокультурної ситуації визначено теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх вчителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи як компонента професійної підготовки студентів до художнього професіоналізму, в опануванні культури художньо-педагогічної діяльності вчителя, що виступає умовою забезпечення соціокультурної адекватності майбутнього фахівця.

Доведено, що підготовка вчителя до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи у системі вищої педагогічної освіти має враховувати педагогічні закономірності, серед яких виокремлені дві групи, які відрізняються характером вияву за певних умов. *Першу групу* склали дихотомічні закономірності, які виражають певний порядок причинно-наслідкового, необхідного і стійкого зв'язку між явищами. До *другої групи* увійшли моністичні закономірності, які виявляються залежно від характеру художньо-педагогічної діяльності та розкривають перехід від явища до сутності. Цей перехід здійснюється на основі вияву зовнішніх та внутрішніх суттєвих, постійних зв'язків між явищами, які зумовлюють необхідний їх розвиток.

Методологія системно-діяльнісного, синергетичного, культурологічного підходів до особистості студента в системі професійної освіти та міждисциплінарна інтеграція змісту, що утворювалася з різних предметних галузей (філософія, естетика, педагогіка, психологія, мистецькі спеціальні навчальні дисципліни), забезпечили цілісність професійно-педагогічної підготовки студентів за спеціальністю “Початкова освіта” та



гуманітарної освіти в педагогічному університеті загалом. Через варіативний аспект підготовки вчителя до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи успішно забезпечувалося гнучке реагування на динамічні соціокультурні ситуації, швидка орієнтація на соціальне замовлення щодо підготовки фахівців.

Визначено *структуру* підготовки вчителя до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи в умовах педагогічного університету. Змістом *мотиваційно-цільового* компонента виступає система загальних соціокультурних цінностей у сфері освіти, що розкриває місце особистості у мультикультурному освітньому просторі та вмотивовує суб'єктну позицію вчителя у художньо-педагогічній діяльності; *змістового* – цілісна система інтегральних художньо-педагогічних знань та комплексних умінь, необхідних для виконання професійних функцій вчителя початкової школи, яка розкриває суспільно значущі смисли соціокультурних процесів і визначає характер проектування майбутнім фахівцем власної художньо-педагогічної діяльності; *діяльнісно-процесуального* – система методів та прийомів технологізації навчального процесу, усталених принципів трансляції художньо-педагогічного досвіду, що орієнтує студентів на суб'єкт-суб'єктне розуміння художньо-педагогічного спілкування-взаємодії, а також система практик як способів самореалізації та саморозвитку студентів у царині художньо-педагогічної діяльності, адекватної соціокультурним потребам суспільства; *результативно-оцінного* – система критеріїв та показників готовності вчителя початкової школи до художньо-педагогічної діяльності, що уможливорює професіографічний моніторинг для здійснення науково обґрунтованого діагностико-прогностичного аналізу та відповідного коригування процесу підготовки вчителів до забезпечення




основ мистецької освіти учнів початкової школи; *рефлексивного* – система усвідомлених педагогом суперечностей у професійній діяльності, оцінка вчителем себе як суб'єкта освітнього процесу, що забезпечує рефлексію досвіду художньо-педагогічної діяльності, формування і розвиток особистісних та професійно значущих якостей особистості.

Розроблено *структурно-функціональну модель* підготовки студентів за спеціальністю “Початкова освіта”, яку покладено в основу забезпечення мистецької освіти учнів початкової школи, що відповідає вимогам цілісності, відкритості, динамічності, мобільності. У цій моделі конкретизована мета художньо-педагогічної підготовки у вищій педагогічній школі, її основні завдання, зміст, структура, функції; виявлено закономірності, принципи її реалізації; розроблено методичне забезпечення.

Розроблено етапність художньо-педагогічної підготовки студентів: адаптаційно-орієнтований, когнітивно-збагачувальний, діяльнісно-технологічний та інтеграційний.

В структурі етапів удосконалено змістові характеристики процесу підготовки вчителя до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи, визначено та задіяно потенціал навчальних дисциплін мистецького циклу і впровадженого комплексу навчально-методичного супроводу, який містить навчальні програми, курс лекцій, серії методичних рекомендацій для викладача та студентів, систему критеріально зорієнтованих завдань, різнорівневі форми контролю навчальних досягнень студентів.

Технологія підготовки вчителя до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи, розроблена автором, створила реальні умови для прояву активності, самостійності та ініціативності студентів, встановлення суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії та самореалізації особистості кожного студента. Змінилася позиція викладача-інформатора



як джерела знань, контролера на позицію фасилітатора, аніматора, тьютора, коуча, яка дозволяє студентам краще зрозуміти самих себе, сконцентруватися на своїх можливостях, сформулювати завдання для досягнення мети, розкрити свій художньо-творчий потенціал. Визначальні ознаки даної технології – це особистісний та професійний розвиток учасників навчально-виховного процесу; добровільність, самостійність і партнерство. Очікуваним результатом даної технології стала позитивна динаміка сформованості готовності студентів до художньо-педагогічної діяльності.

Встановлено, що якість підготовки вчителя до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи підвищується за умови розробки комплексу навчально-методичного супроводу, тематики курсових, дипломних та магістерських робіт художньо-педагогічного спрямування, спецкурсів, спецсемінарів та спецпрактикумів з проблеми художньо-творчого розвитку дітей молодшого шкільного віку.

Проведене дослідження дозволило сформулювати ряд практичних рекомендацій щодо впровадження його результатів на теоретичному і прикладному рівнях. На теоретичному рівні результати дослідження можуть бути використані для розробки концепції художньо-педагогічної освіти студентів спеціальності “Початкова освіта” та галузевих стандартів з напрямку підготовки “Педагогічна освіта”, методологічного забезпечення системи світоглядно-культурологічної та культурно-просвітницької виховної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах.

На прикладному рівні запропонована структурно-функціональна модель підготовки вчителя до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи може бути використана для вдосконалення навчально-виховного процесу конкретного ВНЗ та в системі перепідготовки педагогічних кадрів.



Матвієнко Олена Валеріївна. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010.

Провідна ідея дослідження, основні положення концепції суб'єкт-суб'єктної взаємодії зосереджені в загальній гіпотезі про те, що система підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня як синтез теоретико-методологічних положень та методичних комплексів здатна забезпечити готовність майбутніх учителів до ефективної співпраці з учнями початкової школи.

Загальна гіпотеза конкретизована у низці робочих гіпотез, зміст яких полягає в тому, що досягнення високого рівня сформованості готовності майбутнього вчителя до забезпечення ефективної педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня можливе, якщо:

– формування готовності здійснюватиметься з урахуванням методологічних підходів (системного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного) до розв'язання проблеми дослідження та спеціально розробленої концепції підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у шкільному навчально-виховному середовищі;

– забезпечуватиметься єдність теоретичного, практичного, методичного й технологічного компонентів системи підготовки та їх проектування з урахуванням моделі вчителя початкових класів, готового до педагогічної взаємодії;

– процес формування готовності вчителя до педагогічної взаємодії здійснюватиметься з урахуванням психолого-педагогічних та дидактичних особливостей організації навчально-виховного середовища школи першого ступеня;



– система підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії реалізовуватиметься засобами управління, діагностики й оцінювання результатів навчання студентів, корекції та підвищення рівня сформованості у них готовності до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня.

Наукова новизна здобутих результатів дослідження полягає:

– в науковому обґрунтуванні навчально-методичної системи підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня; визначенні компонентів, критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх учителів до педагогічної взаємодії;

– *новому* трактуванні таких понять дослідження, як “взаємодія”, “педагогічна взаємодія”, “навчально-виховне середовище”, “педагогічна взаємодія у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня”, “готовність майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії”. *Подальшого розвитку* дістала методика професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії, *дповнено* зміст їх підготовки до здійснення педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі; *визначено* організаційно-педагогічні умови, що сприяють підвищенню якості готовності майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня.

Теоретичне значення дослідження полягає в методологічному обґрунтуванні організації навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі, який забезпечує спрямованість студентів на здійснення педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня (системний, особистісно-орієнтований, діяльнісно-орієнтований підхід); виявленні та систематизації поліфункціональних можливостей педагогічної




взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня; визначенні специфіки навчання майбутніх учителів на різних етапах (мотиваційно-пізнавальний, операційно-технологічний, рефлексивний, ціннісно-коригувальний) підготовки до педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі початкової школи; у розкритті особливостей розроблення змісту та застосування технологій професійної підготовки майбутніх вчителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня (гносеологічно-аксіологічна підготовка, операційно-технологічна діяльність, оцінно-рефлексивні процедури, розвиток професійно-смыслового потенціалу майбутнього вчителя).

Практичне значення отриманих *результатів*.

Розроблено модель підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії, яка за виявлених в дослідженні умов забезпечує постійний, цілеспрямований і послідовний вплив на формування готовності студентів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня.

Підготовлено та впроваджено відповідні навчально-методичні посібники: “Виховання молодших школярів: теорія і технологія”, “Виховання школярів: педагогічні задачі та завдання”, “Метод конкретних педагогічних ситуацій”, “Практикум з курсу “Теорія виховання” та низку методичних посібників, словників, зошитів з контролю знань, зокрема, “Організація педагогічної практики з виховної роботи у початковій школі”, “Термінологічний посібник з курсу “Теорія виховання”, “Робочий зошит з контролю знань з курсу “Теорія виховання”. Розроблено і впроваджено методичні рекомендації щодо підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії, програми та зміст спецкурсів “Практикум із особистісного та професійного саморозвитку майбутнього вихователя”,



“Методика викладання курсу “Педагогіка” для бакалаврів та магістрів.

Категорію “взаємодія” розглянуто в системі філософських та психолого-педагогічних понять, що дало змогу обґрунтувати її базові характеристики (одночасність існування суб’єктів, двобічність зв’язків, взаємоперехід суб’єкта в об’єкт і навпаки, взаємозумовленість зміни стану сторін, внутрішню активність суб’єктів).

Розроблено структуру педагогічної взаємодії майбутнього вчителя, яку представлено у вигляді ряду сфер (спілкувальній, діяльній, когнітивно-ціннісній, сфері відносин). Проаналізовано теоретичні концепції та підходи щодо професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня з виділенням філософського, психологічного, власне педагогічного аспектів підготовки вчителя до педагогічної взаємодії.

Виділено та обґрунтовано критерії, показники та індикатори готовності майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня у таких складових як ціннісно-орієнтаційна, змістово-процесуальна, дієво-операційна.

Основні *результати* наукового пошуку.

На основі теоретико-методологічного аналізу досліджених наукових літературних джерел класифіковано ряд поняттєвих рівнів: дефініції проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі, що базуються на визначених сучасних підходах; дефініції, що визначають категорії “взаємодія”: “педагогічна взаємодія”, “педагогічна взаємодія у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня”; дефініції, що характеризують такі поняття як “середовище”, “навчально-



виховне середовище”, “навчально-виховне середовище школи першого ступеня”; дефініції професійного спрямування: “професійно-педагогічна підготовка”, “готовність до професійно-педагогічної діяльності”, “готовність до педагогічної взаємодії”;

Обґрунтовано теоретико-методологічні засади пропонуваної моделі професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії, яка реалізується в двох площинах: 1) структурній (мета, суб’єкти, предмет їх спільної діяльності, засоби комунікації); 2) процесуальній: цілемотиваційний (розвиток внутрішньої і зовнішньої мотивації; наповнення мети підготовки змістом педагогічної взаємодії: розвиток здібностей кожного суб’єкта); змістовій (зміст педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня); операційно-діяльнісній (гностичні; творчо-комунікативні; проектувальні, комунікативні, організаційні вміння; засоби, форми, методи організації педагогічної взаємодії), оцінно-результативній (внутрішній або зовнішній продукт – самостійне оволодіння шляхами наукового пошуку, набуття досвіду педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня).

Виявлено і розкрито педагогічні умови впровадження моделі підготовки вчителя до педагогічної взаємодії, а саме: оптимізація викладання психолого-педагогічних, методичних дисциплін на засадах суб’єкт-суб’єктної взаємодії; ціннісно-сміслового спрямованість студентів на забезпечення педагогічної взаємодії; активізація науково-дослідницької діяльності студентів; залучення майбутніх учителів до педагогічної взаємодії під час проходження різних видів педагогічної практики; гармонізація зовнішніх впливів із внутрішньою активністю студентів; специфічність формувальних впливів на різні компоненти готовності; організація особистісно та



професійно спрямованого виховання й самоосвіти студентів у процесі залучення їх до позааудиторної роботи; поетапність процесу формування готовності до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня.

Результати експерименту засвідчили ефективність розробленої моделі підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня. В експериментальних групах, порівняно з контрольними, зросли показники, що характеризують рівень усвідомленості майбутніми вчителями сутності педагогічної взаємодії, її цілей, змісту, засобів; мотиваційна сфера набула спрямування на педагогічну взаємодію. Підвищився рівень сформованості знань та рівень професійної умілості майбутніх учителів у сфері педагогічної взаємодії. Зросли показники особистісно-ціннісної сфери студентів, рівня розвитку моральних якостей (толерантність, емпатія та ін.).

Порівняльний аналіз результатів остаточних зрізів сформованості ціннісно-мотиваційного, змістово-процесуального та дієво-операційного компонентів готовності у студентів експериментальної та контрольної груп переконливо свідчить, що сформованість у студентів експериментальних груп готовності до педагогічної взаємодії під час їх експериментального навчання за розробленою методикою є сталою професійною якістю, що надасть їм змогу успішно здійснювати педагогічну взаємодію у майбутньому.

Митник Олександр Якович. Теоретико-методичні основи підготовки майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010.



Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше: розроблено концепцію професійної підготовки майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра у трьох концептах: методологічному, теоретичному та технологічному; розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено систему професійної підготовки майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра; виявлено організаційно-методичне забезпечення цієї підготовки; розроблено технологію формування культури мислення молодшого школяра як організаційно-методичний інструментарій навчально-виховного процесу у початковій школі; розширено масив емпіричних матеріалів щодо оцінки стану готовності майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра та стану сформованості у нього культури мислення.

Теоретичне значення дослідження полягає у здійсненні аналізу понять, які розкривають специфіку професійної підготовки майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра (культура, культура мислення особистості, інтелектуальна культура особистості, інтелектуальний розвиток, готовність вчителя до здійснення педагогічної діяльності, педагогічна технологія); уточненні змісту понять: інтерактивний метод навчання, завдання комбінованого характеру, завдання з логічним навантаженням; авторському тлумаченні понять: культура мислення молодшого школяра, інтелектуальна культура вчителя, розкритті їх змісту та структури як інтегративних особистісних утворень, в яких представлені взаємопов'язані між собою мотиваційна, пізнавальна та соціальна сфери; розробленні критеріїв та рівнів сформованості культури мислення молодшого школяра,



готовності майбутнього вчителя до формування культури його мислення.

Практичне значення дослідження полягає у розробці й апробації спецкурсу: “Теорія і технологія формування культури мислення молодшого школяра” для студентів спеціальності “Початкова освіта” (освітньо-кваліфікаційний рівень “бакалавр”), який введено до навчального плану підготовки фахівців; у складанні навчально-методичних посібників “Логіка на уроках математики”, “Навчально-творча діяльність молодших школярів на уроках математики”, “Як навчити дитину мистецтва мислення”, в яких розкрито методику роботи над завданнями з логічним навантаженням на уроках математики, завданнями комбінованого характеру, завданнями на уроках математики, української мови, пов’язаними із змістом курсу “Логіка”; у складанні програми курсу “Логіка” для 2-6 класів загальноосвітніх навчальних закладів, навчальних посібників “Логіка” для 2, 3, 4 і 5 класів та методичних рекомендацій для вчителя щодо навчання даної дисципліни. Програма курсу “Логіка”, зазначені навчальні та навчально-методичні посібники мають гриф “Рекомендовано Міністерством освіти і науки України”.

Основні результати наукового пошуку

Здійснений аналіз наукових досліджень у галузі філософії, педагогіки, психології, відповідного галузевого стандарту вищої педагогічної освіти, навчальних програм психолого-педагогічних та фахових дисциплін щодо формування культури мислення молодшого школяра дав підстави стверджувати, що формування культури мислення молодшого школяра ототожнюється з інтелектуальним розвитком дитини; професійна підготовка майбутнього вчителя переважно спрямована на забезпечення психологічної, педагогічної та методичної грамотності щодо дій у заздалегідь запланованих



навчальних ситуаціях; у галузевий стандарт вищої педагогічної освіти недостатньо закладені культурологічні знання, уміння, якості, якими має володіти вчитель-діяч, що, в свою чергу, гальмує процес формування культури мислення учнів початкової школи.

На основі проведеного аналізу теоретичних підходів щодо змісту поняття “культура” визначено, що особистість є і творінням культури, і її творцем. Доведено, що з метою забезпечення спроможності кожної особистості змінювати навколишнє середовище і себе, зважувати та оцінювати наслідки цих змін необхідно формувати культуру мислення починаючи з початкових класів, а з віком, – інтелектуальну культуру як інтегративні особистісні утворення, в яких представлені взаємопов’язані між собою мотиваційна, пізнавальна та соціальна сфери.

Розробка та наукове обґрунтування змісту та структури культури мислення молодшого школяра та інтелектуальної культури вчителя дало можливість зробити висновок, що під *культурою мислення молодшого школяра* слід розуміти дисципліну розуму, яка ґрунтується на сформованій у навчальній діяльності цілісній і гнучкій системі знань, умінь і навичок, придатній для пізнання об’єктивного світу, самого себе та для організації конструктивної взаємодії з іншими людьми. *Інтелектуальна культура вчителя* – це характеристика діяльності людини у сфері мислення, у процесі якої здійснюється взаємодія з навколишнім світом, іншими людьми, а в результаті відбувається створення власних продуктів творчості – педагогічних інновацій.

Результати теоретико-методологічного та експериментального дослідження дають підстави констатувати, що успіх у формуванні культури мислення молодшого школяра



пов'язаний із забезпеченням готовності майбутнього вчителя до здійснення зазначеного процесу.

Визначено зміст, структурні компоненти, критерії та рівні готовності майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра. Теоретичний аналіз наукових праць щодо змісту та структури професійної готовності до педагогічної діяльності уможливив розглядати *готовність студентів до формування культури мислення молодшого школяра* як комплексну характеристику особистості, яка володіє теорією та технологією цього процесу та ефективно його здійснює. Готовність майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра обумовлюють взаємопов'язані структурні компоненти, а саме: мотиваційний, теоретичний, операційний та соціальний.

Відповідно до міри прояву критеріїв сформованості мотиваційного, теоретичного, операційного та соціального компонентів виділено чотири рівні готовності майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра: високий, достатній, середній та низький.

З метою забезпечення готовності майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра автором розроблено теорію і технологію формування культури мислення молодшого школяра, здійснено теоретичне обґрунтування процесу професійної підготовки студентів, спрямованого на розвиток їхньої інтелектуальної культури та на оволодіння теорією і технологією формування культури мислення молодшого школяра.

Концепція дослідження побудована на засадах контекстного, системного, культурологічного, особистісно-зорієнтованого, рефлексивно-діяльнісного та аксіологічного підходів, які визначають педагогічні умови, структурні компоненти та організаційно-методичне забезпечення процесу



підготовки майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра. Зазначені наукові підходи було реалізовано у розробленні та впровадженні у навчальний процес ВНЗ системи підготовки майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра.

Визначено, що найважливішими умовами реалізації системи підготовки майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра у навчальний процес ВНЗ є забезпечення неперервності підготовки; дотримання цілісності, єдності структурних компонентів; створення на заняттях ситуацій розмірковування й успіху; інтеграція психолого-педагогічних та методичних знань; впровадження теорії й технології формування культури мислення молодшого школяра у процес підготовки майбутнього вчителя.

Розроблено модель підготовки майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра, у якій відображено професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи упродовж навчання у ВНЗ з першого по четвертий курс включно. У моделі розкрито взаємозв'язки мотиваційно-цільового, змістового, процесуально-діяльнісного, контрольного-регулювального, оцінно-результативного компонентів із організаційно-методичним інструментарієм забезпечення готовності майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра у цілісній структурі професійної підготовки.

Вперше у змістовий компонент системи професійної підготовки було впроваджено теорію і технологію формування культури мислення молодшого школяра, а саме: трансформовано курс "Логіка" з соціально-гуманітарної складової професійної підготовки у фахову складову як курс "Логіка з методикою викладання"; включено у курс "Методика викладання освітньої галузі "Математика" авторську методику



роботи над завданнями з логічним навантаженням; введено у зміст курсів “Методика викладання освітньої галузі “Математика”, “Методика навчання української мови” інформацію про завдання, пов’язані із змістом курсу “Логіка” для 2-4-х класів, завдання комбінованого характеру, авторську методику роботи над ними.

Доведено, що значний потенціал у процесі професійної підготовки до формування культури мислення молодшого школяра мав введений до навчального плану підготовки студентів у VIII семестрі спецкурс “Теорія і технологія формування культури мислення молодшого школяра”, провідною метою якого була міждисциплінарна інтеграція психолого-педагогічних та методичних знань щодо формування культури мислення молодшого школяра.

Аналіз динаміки готовності майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра підтвердив ефективність розробленої системи підготовки студентів до формування культури мислення молодшого школяра. Порівняльний аналіз результатів констатувального і контрольного етапів дослідження дозволив стверджувати, що позитивна динаміка готовності майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра відбулася і в експериментальних, і в контрольних групах. Проте в експериментальних групах вона виявилася більш інтенсивною, ніж у контрольних. Так, на констатувальному етапі кількість студентів з високим рівнем готовності до формування культури мислення молодшого школяра складала 1% і в експериментальних, і у контрольних групах. Після завершення формувального етапу дослідження кількість студентів з високим рівнем готовності в експериментальних групах складала 35%, в контрольних – 4,5%. Це пов’язано з тим, що в експериментальних групах, на відміну від контрольних, була




впроваджена у навчальний процес ВНЗ система підготовки майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра, в контрольних групах – лише складова змістового компонента цієї системи: у восьмому семестрі прочитано спецкурс: “Теорія і технологія формування культури мислення молодшого школяра”. Інтенсивність позитивної динаміки готовності майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра пояснюється ще й тим, що в експериментальних групах заняття проводилися у формі дискусій, прес-конференцій, консультацій, рольових тренінгів; домінували на заняттях ситуації розмірковування, успіху, які забезпечували перш за все мотиваційний компонент зазначеної готовності; в контрольних групах – на лекціях викладач передавав студентам певну інформацію, на семінарських та практичних заняттях – здійснював контроль за її засвоєнням, і, як наслідок, студент залишався байдужим до усвідомлення та засвоєння теорії і технології формування культури мислення молодшого школяра, яка пов’язана з оволодінням знаннями й уміннями діяча.

Проведене дослідження дозволило сформулювати рекомендації для педагогічних працівників системи вищої та післядипломної педагогічної освіти щодо впровадження у процес професійної підготовки теорії і технології формування культури мислення молодшого школяра.

Самодрин Анатолій Петрович. Теоретичні засади системи профільного навчання в умовах регіону : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09 – теорія навчання. – К. : Інститут педагогіки НАПН України, 2011.

Мета дослідження полягала в розробці, теоретичному обґрунтуванні та встановленні можливості верифікації системи



профільного навчання для забезпечення профільної спрямованості загальної середньої освіти в регіонах України.

Об'єкт дослідження – профільна спрямованість системи загальної середньої освіти.

Предмет дослідження – теоретичні засади формування та функціонування системи профільного навчання в умовах регіону.

Гіпотеза дослідження ґрунтувалася на припущенні, що система профільного навчання регіону набуде більшої ефективності й активно сприятиме процесу профілізації загальної середньої освіти України за умов її проектування в складі загальної середньої освіти біосферного регіону з упровадженням моделі змісту профільної освіти, функціональної моделі системи профільної освіти, дидактичної моделі профільно-диференційованої середньої загальноосвітньої школи, побудови навчального профілю на засадах дидактичної моделі навчального предмета.

Загальна гіпотеза конкретизована в окремих гіпотезах:

– теоретико-методологічні засади системи профільного навчання регіону базуються на концептуальних положеннях профілізації загальної середньої освіти регіону, передбачають встановлення принципу профільності навчання, з'ясування компонентів, які забезпечують цілісність структури системи профільного навчання та її функціонування в умовах навчально-освітнього простору біосферного регіону;

– теоретичні засади системи профільного навчання охоплюють процес становлення і розвитку профільного навчання у регіоні, його загальну характеристику, закономірності, принципи й специфіку здійснення, передбачають розробку й обґрунтування експериментального варіанта системи профільного навчання;




– система профільного навчання ефективно функціонує у навчально-освітньому просторі регіону на засадах організаційно-педагогічних умов та встановлених критеріїв, доведення можливості її верифікації в умовах загальної середньої освіти біосферного регіону.

Наукова новизна і теоретичне значення здобутих результатів дослідження полягає в тому, що в ньому:

– *уперше обґрунтовано* теоретичні засади системи профільного навчання в умовах регіону, суть яких полягає в розробці моделі змісту профільної освіти, функціональної моделі системи профільної освіти, дидактичної моделі профільно-диференційованої середньої загальноосвітньої школи, побудови навчального профілю на засадах дидактичної моделі навчального предмета; *визначено* концептуальні засади профілізації загальної середньої освіти регіону, що дозволило уточнити принцип профільності навчання та з'ясувати компоненти, які забезпечують цілісність регіональної системи освіти за умови впровадження системи профільного навчання в умовах біосферного регіону; *обґрунтовано* систему профільного навчання у навчально-освітньому просторі регіону й визначено організаційно-педагогічні умови та критерії її ефективного функціонування в складі загальної середньої освіти біосферного регіону.

– *дістали подальший розвиток* механізми забезпечення профільної спрямованості загальної середньої освіти в регіонах України, освітній аспект процесу регіоналізації, положення щодо забезпечення цілісності регіону на засадах створення системи освіти біосферного регіону, питання модернізації освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу засобами профільного навчання; дидактичні категорії системи профільного навчання (зміст профільної освіти, головні закономірності, принципи, організаційні форми навчання),



структура й організаційно-педагогічні умови профільного навчання, критеріальна база оцінювання діяльності загальноосвітньої школи на профільних засадах, обґрунтування положень щодо специфіки структури профільного навчання;

– *удосконалено* науково-методичний комплекс щодо модернізації системи освіти регіону засобами профільного навчання в середній загальноосвітній школі, процес впровадження системи профільного навчання в умовах регіону.

Практичне значення дослідження полягає у створенні експериментального варіанта системи профільного навчання регіону, адаптації його основних теоретичних положень, висновків верифікації до рівня науково-методичних рекомендацій для управлінців у сфері освіти регіону. Автором розроблено і доведено до практиків цілісний науковий підхід до системи “Кременчуцький біосферний регіон”, на основі якого створюється науково-навчальний комплекс багаторівневої безперервної освіти Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету економіки та права і освітніх закладів Кременчуччини “Профільна освіта регіону”.

Основні теоретичні положення дослідження доведені до практичної реалізації у вигляді монографії “Формування навчально-освітнього простору регіону”, авторського навчального посібника для студентів вищих навчальних закладів “Вступ до профільного навчання”, рекомендованого Міністерством освіти і науки України (лист № 14/182-3011 від 26.12.2005 р.) та науково-методичного посібника “Впровадження системи профільного навчання в умовах регіону”. Апробовані й підготовлені до впровадження в практику післядипломної педагогічної освіти програми “Теорія і методологія профільного навчання” та навчальний посібник для загальноосвітньої школи “Людина – Світ”.



Підготовлено й видано одноосібно монографії “Профільне навчання в середній школі” та “Педагогічна організація регіону: теорія і практика”, методичний посібник “Технологія відбору учнів до профілів навчання в умовах профільно-диференційованої школи: формування профілів у 6-11 (12), 5-9 класах гімназії, 8-11 (12) класах ліцею” (написано в співавторстві), матеріали, що ввійшли до складу посібника для вчителів і керівників шкіл “Як виростити інтелектуала” (м. Тернопіль), методичних рекомендацій “Готовність учня до профільного навчання” (м. Київ), “Профільне навчання” (м. Харків), “Каталог програм для профільного навчання” (м. Полтава), посібника для вчителів, керівників загальноосвітніх навчальних закладів, працівників органів освіти, аспірантів і студентів “Варіативний компонент змісту освіти в старшій школі (м. Київ).

Результати дослідження можуть бути використані в процесі реалізації Національної доктрини розвитку освіти в контексті адміністративно-територіальної реформи України.

Основні результати наукового пошуку.

Аналіз стану функціонування системи загальної середньої освіти з позицій розвитку диференціації, профілізації та регіоналізації навчання в Україні та зарубіжжі дозволив установити, що біосферний регіон наділений умовою реалізації власного освітнього каналу, забезпечення якого системою профільного навчання переводить його життя в стан стійкого розвитку. Система освіти регіону зумовлює регіональний соціум утворити гармонізований щодо природи колективно-розподілений споріднений труд, що для школи уточнює завдання виховання в учнів природної схильності до праці на засадах профільного навчання як найефективнішого засобу забезпечення організації навчальної діяльності в контексті гармонійного розвитку особистості, потребує регіонально-



об'єктивованого навчання і єдиного освітнього простору регіону. Сьогодні посилилися тенденції розвитку середньої школи України на засадах особистісно зорієнтованого навчально-виховного процесу в контексті неперервності профільно-професійної підготовки, самореалізації й соціалізації випускників. Сучасна зарубіжна школа розвивається в напрямі практико-орієнтованої підготовки, забезпеченої академічно в умовах вибору навчальної діяльності. Соціокультурні та педагогічні складники реалізації змісту освіти в середній загальноосвітній школі та встановлена тенденція щодо його профілізації дозволили розроблену і апробовану модель профільно-диференційованої школи (спеціальна дошкільна освіта і початкова школа, профільно-диференційоване навчання в основній і старшій школі) розглянути в якості елемента експериментального варіанта системи профільного навчання, вихідною умовою модернізації освітнього простору біосферного регіону.


Обґрунтовано теоретичні засади становлення і розвитку системи профільного навчання в контексті розвитку системи освіти біосферного регіону. Система профільного навчання опирається на принцип профільності навчання, який вимагає диференційованого навчання, диференційованого підходу до виховання, варіативності освіти, індивідуалізації навчання, професійного самовизначення, соціалізації випускників школи. Досліджуваний феномен "біосферний регіон" представлено як об'єкт з позиції міждисциплінарного синтезу, синергетичні положення системи профільного навчання розглянуті в єдності з теоретичними основами організації навчально-освітнього простору регіону, що надало можливості з'ясувати компоненти, які забезпечують цілісність регіональної системи за умови формування системи профільного навчання регіону. Сутнісну основу процесу профілізації загальної



середньої освіти становить взаємообумовленість системи профільного навчання і навчально-освітнього простору біосферного регіону. Це дозволяє складнопобудованій системі (особистості, школі) встановити закони функціонування й створювати управлінські впливи, близькі за поведінкою до поведінки системи, забезпечивши відповідні організаційно-педагогічні умови та критерії оцінювання функціонування.

Система профільного навчання діє в складі навчально-освітнього простору регіону. Процес профільного навчання має загальні й специфічні характерні ознаки, реалізується як цілісна освітня система регіону, що зумовило уточнення дидактичних категорій. Експериментальний варіант системи профільного навчання передбачає проектування цілісного підходу щодо реалізації моделі змісту профільної освіти, функціональної моделі системи профільної освіти, дидактичної моделі профільно-диференційованої середньої загальноосвітньої школи, механізму створення навчального профілю на засадах розробленої дидактичної моделі навчального предмета. Згідно з вибором особистості профільно-диференційована школа прагне побудувати навчальний предмет як перетин державного освітнього стандарту, регіонального й шкільного компонентів змісту освіти в складі навчального профілю.

Організаційно-педагогічні умови впровадження профільного навчання як цілісної системи регіону передбачають створення навчально-освітнього комплексу “школа – ВНЗ – соціальний інститут”, що діє в напрямі освітньої цілі в складі біосферного регіону. Встановлення таксономії освітніх цілей зумовлює система “навчання – освіта”. Умови розвитку творчих інтересів учнів щодо професійної сфери забезпечує процес професійної орієнтації. Використання моделі навчального предмета сприяє побудові змісту



навчального матеріалу профілю на засадах провідної навчальної діяльності школяра в рамках галузі, що відповідає певному типу відносин “людина – світ”. Система профільного навчання є одночасно умовою й результатом побудови навчально-освітнього простору регіону. Для її впровадження розроблено концепт освітніх принципів забезпечення розвитку навчально-освітнього простору регіону. Система профільно-диференційованих середніх загальноосвітніх шкіл у регіоні – гнучка взаємодія і вмотивованість змісту освіти, організаційних форм, методів навчання і виховання на засадах вибору особистості навчального профілю.

Визначено критеріальну базу функціонування системи профільного навчання регіону, що містить підстави створення та ефективного її функціонування. Систему профільного навчання відображає профільно-диференційована модель педагогічного процесу – школа. Критерії оцінювання функціонування загальноосвітньої профільно-диференційованої школи дозволяють систематичний моніторинг системи освіти регіону. Особистість становить ціль, результат і головне надбання процесу профільного навчання. Посилення особистісно-орієнтованої освіти для конкурентоздатності на ринку професійних кадрів є завданням педагогічного колективу профільної школи в цілому.

Доведена можливість верифікації впровадження системи профільного навчання в умовах регіону. Встановлено, що в досліджуваному біосферному регіоні латентно присутня тенденція становлення системи профільного навчання регіону. Здобуті в ході наукового пошуку результати дозволяють вдосконалити існуючі підходи до прогнозування і проектування розвитку системи освіти будь-якого регіону України. При цьому державне регулювання освітньої політики регіонів



набуває більшої стабільності, створюючи умови сталого розвитку України.

Розроблено науково-методичний комплекс забезпечення профільної спрямованості системи загальної середньої освіти в Україні. Прикінцеве узагальнення теоретичних засад системи профільного навчання в умовах регіону здійснено в монографії “Формування навчально-освітнього простору регіону”. Апробації ідеї та верифікації моделювання системи профільного навчання в умовах регіону, уточненню наукового апарату дослідження посприяв комплекс заходів міжнародного, всеукраїнського і регіонального рівнів.

У дисертації вперше здійснено обґрунтування теоретичних засад системи профільного навчання та можливостей її впровадження в умовах біосферного регіону, що за певних обставин дозволяє забезпечити позитивну динаміку розвитку профільної спрямованості загальної середньої освіти в регіонах України.

Фрагменти життєдіяльності у фотографіях



На засіданні ректорату університету



*На відкритті виставки студентських робіт
у Музеї гетьманства, м. Київ (2010)*



*Батько – Бондар Іван Андрійович,
мати – Бондар Настя Луківна*



*Учитель Катеринопільської СШ (1955–56 рр.),
з 1956 р. – студент КДПІ ім. М. Горького*



Дружина Світлана Пилипівна



В гостях у сина в день народження онука Романа Бондаря



*З президентом НАПН України академіком В. Г. Кременем
(2006)*



*Академіки АПН України з першим її президентом
академіком М. Д. Ярмаченком (праворуч – брат Віталій)*



*У колі членів АПН України з академіком О. В. Сухомлинською
(2008)*



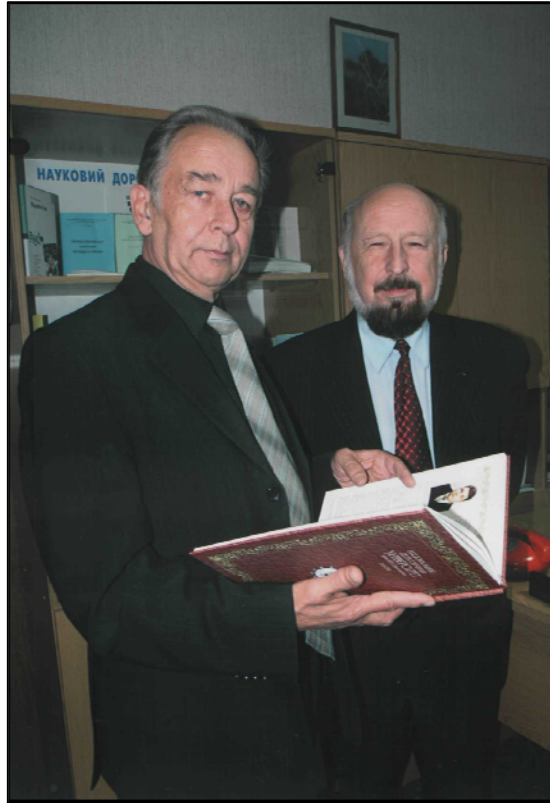
*Серед академіків відділення загальної педагогіки
та філософії освіти (2007)*



*Від доцента, завідувача кафедри
до декана педагогічного факультету, академіка АПН України
за підтримки М. І. Шкіля – ректора університету*



За порадами і підтримкою



З другом і колегою академіком О. Г. Морозом



Моя рідна кафедра (2009)



Голова наглядової ради університету академік В. Г. Кремень із заслуженими професорами НПУ імені М. П. Драгоманова



В колі соратників з менеджменту освіти і науки



Педагогічна взаємодія – запорука успіху студента: моє кредо



На відкритій лекції



На випуску магістрів педагогічної освіти



*В студентському активі інституту
крім дівчат є й хлопці*



Вручення дипломів з підвищення кваліфікації викладачам гуманітарних кафедр інститутів силових відомств України



Напутні поради перед захистом докторської дисертації (2010)



*На Прес-конференції
напередодні 175-річного ювілею університету (2009)*



*Директори інститутів, згуртовані науковими інтересами
в галузі корекційної педагогіки*



Нас здружила музична педагогіка і не тільки вона



*Січневі ювіляри з комсомольським запалом, доктори наук,
професори, директори інститутів університету*



*На врученні Президентом України
ордена "За заслуги" III ступеня (2010)*



*Вручення його святістю Філаретом
ордена Святого Рівноапостольного князя Володимира Великого
III ступеня (2006)*



День інституту з нагоди ювілею університету (2010)



*Вручення відзнаки НАН України
"За професійні здобутки" (2010)*



*У колі академіків Почесний професор університету
Л. М. Кравчук (2007)*



*Ректорат вітає академіка НАН України М. В. Поповича
з обранням Почесним професором університету (2009)*



*В сім'ї драгоманівців Почесний професор університету
його святість патріарх Київський і всієї Руси-України Філарет
(2010)*



*На зустрічі з легендою гуманної педагогіки
Почесним професором університету Ш. О. Амонашвілі (2010)*



*На зустрічі із заступником міністра освіти і науки України
Є. М. Сулимою*



*Вітання з обранням проректора О. С. Падалки
членом-кореспондентом НАПН України (2010)*



Рости, моя яблунько, рости!
Уманський державний педагогічний університет імені П. Г. Тичини
(2009)



*На урочистостях з посвяти першокурсників в сім'ю драгоманівців,
Палац культури "Україна" (2010)*



Зустріч з ветеранами університету (2008)



З дружиною у Єгипті (2009)



*Серед учасників змагання з бігу:
перше місце поділили академіки (2009)*



ПОЕТИЧНЕ СЛОВО ПРО ЮВІЛЯРА

*Із Ра і Да, із Сонця і Води
після року Нового Старого
Володимир Бондар народивсь,
щоб відомим стати педагогом.*

*Світлом Ра він сповнює слова,
відається праці без останку.
Він кадрами освіти засіва
з високих поверхів педфаку.*

*Уперше Русь князь Мономах навчав,
водою вдруге зцілював Хреститель.
Дух нації утретє увінчав
дидакт, учений, Володимир – Вчитель.*

*Хай думки Ваші сяють заратодом,
Хай радість Ваша райдугою висне.
Ростіть в душі троянди з виноградом,
Єдняйте в серці гарне і корисне.*

В. Тищенко
доктор педагогічних наук, професор



ПОЭМА

*Хочу при всем народе,
Став Пушкину под стать,
О Бондаре Володе
Поэму прочитать.
Хоть он еще не выглядит,
Как старьей Бармалей, –
Но все таки, солидный ведь
Сегодня юбилей.
И сотворил немало он
За много-много лет.
Судьбой ему пожалован
Надежный амулет.*

*И ум академический,
И качества бойца,
И имидж романтический
Супруга и отца!
Чист, как озера «аква вит»,
Тверд, как стальной кинжал!
При том, что лично
плодовит,
Соблазна избежал.
В правдивом этом спектре
Мне ль вдохновенья ждать?
О Бондаре – директоре
Хочу порассуждать.
Не просто быть директором
И выгладеть на “пяты”,
Чужими интеллектами
Рисково управлять.*

*Но Бондарь соло-пение
Спел с коллективом в такт,
В искусстве вдохновения
Он истинный дидакт!*

*Теперь без провокаций.
Пусть осень для акаций,
Увы, не тот сезон,
Но все ж для констатации
Имеется резон.
И ноги просят на кросс,
Душа зовет любить,
На много лет отпал вопрос
Про “быть или не быть?”
Победам счет утроить чем
Есть у тебя, мой друг,
И с Виктором Петровичем
Пойдешь на новый круг!*

*Все чтят тебя –
Херсон, Москва,
Париж и Кишинев...!
А эти честные слова
Сказал твой друг Синев.*

Академик В. Синев

ЗМІСТ

ВЧИТЕЛЬ ВЧИТЕЛІВ: <i>вступне слово ректора</i>	3
ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ УЧЕНОГО	5
Основні дати життя та діяльності	18
Науково-педагогічна діяльність	21
НАУКОВИЙ ДОРОБОК УЧЕНОГО	33
Програми, концепції, стандарти для вищих педагогічних навчальних закладів.....	33
Підручники, навчальні посібники, монографії	35
Методичні посібники	37
Статті в журналах.....	39
Статті в науково-педагогічних збірниках	43
НАУКОВЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ ТА КЕРІВНИЦТВО ДИСЕРТАЦІЙНИМИ ДОСЛІДЖЕННЯМИ	51
Кандидатські дисертації.....	51
Докторські дисертації	141
<i>Фрагменти життєдіяльності у фотографіях</i>	195
ПОЕТИЧНЕ СЛОВО ПРО ЮВІЛЯРА	216

Наукове видання
Інформаційне видання

Серія “Вчені НПУ імені М. П. Драгоманова”

ВОЛОДИМИР ІВАНОВИЧ БОНДАР

Біобібліографічний покажчик

Відповідальний редактор – Віт. І. Бондар
Упорядник – О. В. Матвієнко
Редактори бібліографічного покажчика – Л. Л. Макаренко, Л. В. Савенкова
Технічні редактори – Т. Ветраченко, Т. Меркулова



Підписано до друку 22 січня 2011 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура Таймс. Друк офсетний.
Умов. друк. арк. 27,37. Облік. видав. арк. 8,12.
Наклад 1000 прим.
Віддруковано з оригіналів

ВИДАВНИЦТВО
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29. 10. 2002
(044) 239-30-26, 239-30-85