

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

На правах рукопису

**Казьмірчук  
Наталя Степанівна**

УДК 378.14

**НАСТУПНІСТЬ ЗМІСТУ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ  
У ПЕДАГОГІЧНИХ УЧИЛИЩАХ І ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ  
У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:  
доктор педагогічних наук, професор  
**Гуревич Роман Семенович**

**ВІННИЦЯ - 2006**

**ЗМІСТ**

ВСТУП .....	4
<b>Розділ 1. Наступність змісту і методики навчання у педагогічних училищах й університетах як педагогічна проблема.....</b>	<b>15</b>
1.1. Теоретичний аналіз проблеми наступності.....	15
1.2. Аналіз нормативної документації педучилищ і педуніверситетів.	46
1.3. Реалізація наступності змісту і методики навчання в педагогічних училищах і університетах у педагогічній практиці.....	60
1.3.1. Аналіз системи професійної підготовки вчителів початкових класів у зарубіжних країнах.....	60
1.3.2. Стан наступності змісту навчання в педучилищах і педуніверситетах в освітянській практиці.....	74
Висновки.....	89
<b>Розділ 2. Педагогічні умови реалізації наступності змісту трудового навчання у педагогічних училищах і педуніверситетах .....</b>	<b>90</b>
2.1. Модель реалізації наступності змісту трудового навчання за умов двоступеневої підготовки вчителів початкових класів.....	90
2.2. Технологія відбору та удосконалення змісту трудового навчання у системі “педучилище – педуніверситет”.....	100
2.3. Форми, методи і прийоми реалізації наступності.....	119
2.4. Особливості реалізації наступності в організації самостійної діяльності, контролю й оцінювання ЗУН студентів педучилищ і педуніверситетів.....	138
Висновки.....	154
<b>Розділ 3. Експериментальна перевірка ефективності впровадження наступності в навчально-виховний процес педучилища і педуніверситет..</b>	<b>155</b>
3.1. Організація та методика проведення педагогічного експерименту.....	155
3.2. Результати педагогічного експерименту.....	181

Висновки.....	195
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	196
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	201
ДОДАТКИ.....	223

## ВСТУП

**Актуальність і доцільність дослідження.** Об'єктивною потребою, водночас і невід'ємною складовою державної політики в галузі освіти на початку XXI століття є створення і впровадження в життя ідеї ступеневої освіти. Йдеться про інтенсивне навчання і здобуття на цій основі вищої освіти певного професійного спрямування, починаючи з неповної середньої школи і закінчуючи вищою освітою, в час якої студенти, свідомо й послідовно долаючи конкуренцію, просуваються на шляхах здобуття знань і професійного становлення.

Вихідні концептуальні положення щодо змісту та організації педагогічної освіти в Україні ґрунтуються на основних засадах Конституції України, Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Державній програмі “Вчитель”, Національній доктрині розвитку освіти України. Згідно цих документів передбачено суттєвий перегляд усієї концепції створення стабільної й ефективної освітньої системи, котра відповідала б не лише соціально-економічній і демографічній ситуації, культурно-історичним традиціям, але й сприяла б кваліфікованій підготовці національної інтелектуальної еліти в Україні. Особливо актуальним є питання підготовки вчителів початкових класів, бо саме педагоги цього профілю щонайбільше формують основи всієї майбутньої системної освіти людини – шкільну початкову освіту. Конструктивне і позитивне розв'язання проблем, пов'язаних з підвищенням освітньо-кваліфікаційного рівня педагогів початкової ланки освіти є запорукою значного вдосконалення всієї системи освіти.

За умов реалізації ступеневої вищої освіти згідно законодавчо-нормативних документів (“Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу професійну освіту)”, Концепції професійної освіти України) актуальним є питання двоступеневої підготовки вчителів початкових класів у комплексі “педучилище – педуніверситет”.

Запровадження ступеневої освіти вимагає від педагогічних колективів узгодженості в педагогічних діях, спрямованих на оволодіння студентами

навчальним матеріалом. Ця мета досягається системністю і послідовністю навчальних дій викладачів ВНЗ, застосуванням щонайрізноманітніших методів і прийомів навчання. Тільки ці реалії становлять важливу складову педагогічних умов забезпечення цілісності навчального процесу, системності добутих знань, умінь і навичок. Особливої уваги вимагає впровадження інноваційних технологій, пошук системотвірного чинника, який забезпечив би цілісність двох етапів підготовки вчителів початкових класів. У дидактичній системі ступеневої професійної освіти таким чинником, на наш погляд, є принцип наступності у навчанні і вихованні.

Наступністю змісту ступеневої освіти передбачається встановлення неперервного зв'язку між окремими сторонами, частинами і рівнями навчання; розширення і поглиблення знань, добутих студентами на попередніх етапах навчання; синтез, об'єднання окремих понять та уявлень у цілісну, компактну систему знань, умінь і навичок; поступально-висхідного характеру розгортання змісту педагогічної підготовки студентів.

Урахування вимог наступності дозволяє узгодити етапи навчання, усунути дублювання, скоротити нераціональну витрату часу, забезпечити майбутнім педагогам глибші і міцніші знання та в кінцевому результаті поліпшити кадровий потенціал країни.

Історико-філософські, загальнонаукові, психолого-педагогічні та методичні основи впровадження наступності висвітлено в працях знаних науковців. Так у загальній дидактиці проблема наступності досліджується А.М.Алексюком, С.У.Гончаренком, І.А.Зязюном, В.А.Козаковим, В.О.Онищуком, П.І.Підласим та ін. У педагогіці професійної освіти – С.Я.Батишевим, А.П.Беляєвою, Р.С.Гуревичем, Г.С.Гуторовим, О.С.Дубинчук, В.М.Лихачем, М.І.Махмутовим, Н.Г.Ничкало та ін. Наступність у теорії змісту освіти висвітлена роботами В.І.Гінецинського, Л.Я.Зоріної, І.М.Козловської, В.С.Ледньова, І.Я.Лернера, М.М.Скаткіна, М.І.Сметанського та ін. Особливої актуальності набуває становлення неперервної професійної освіти в Україні. Цю проблему досліджують О.П.Владиславлев, Г.Є.Гребенюк, С.М.Мамрич,

В.Г. Онушкін, С.О. Сисоєва та ін. Наступності навчання присвячені дослідження Ю.К. Бабанського, В.Ф. Башаріна, В.П. Безпалько, С.М. Годніка, А.А. Киверялга, О.М. Коберника, Ю.А. Кустова, В.К. Сидоренка, Г.В. Терещука, Д.О. Тхоржевського, Д.В. Чернілевського, Д.С. Ягафарової та ін. Умови розвитку творчих здібностей розкрито у працях А.В. Антонова, І.С. Волощука, Л.І. Денисенко, Д.М. Комського, А.М. Матюшкіна, Г.С. Тарасенко та ін. Методикою трудового навчання займаються Е.В. Артамонова, Н.Д. Беляков, І.М. Веремійчик, В.А. Горський, О.А. Деркачов, Н.М. Конишева, С.М. Ліпчин, В.П. Тименко, Т.Н. Шманаєва та ін.

Беручи до уваги незаперечну цінність педагогічних положень, надбань добутих і вмотивованих названими вище дослідниками, варто акцентувати увагу інших дослідників на тому, що проблему реалізації наступності змісту навчання в умовах двоступеневої підготовки вчителя початкових класів і дотепер розв'язано педагогічною наукою неповно. Зокрема, не досить розробленими, визначеними залишаються форми, методи і прийоми реалізації наступності за умов ступеневої підготовки; не обґрунтовано педагогічні умови реалізації наступності й дотепер не повністю узгоджена навчально-методична документація між педучилищами і педуніверситетами у процесі підготовки вчителів початкових класів.

Зазначені проблеми загострюються причинами теоретичного і прикладного характеру:

- об'єктивною потребою наукового забезпечення реформування педагогічної системи освіти на засадах ступеневості;
- зростаючими вимогами до рівня професійної готовності майбутніх учителів початкової школи;
- недостатньою потребою у системному підході до наступності змісту трудового навчання у педучилищах і педуніверситетах.

Актуальність досліджуваної нами проблеми, аналіз спеціальної наукової літератури, а також відсутність теоретичних праць, потреба вищої школи в удосконаленні ступеневої підготовки вчителів початкових класів зумовили

вибір теми нашого дослідження: **“Наступність змісту трудового навчання у педагогічних училищах і педагогічних університетах у процесі підготовки вчителя початкових класів”**.

**Зв'язок теми роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження є складовою частиною планів і програм науково-дослідницької діяльності кафедри педагогіки і методики початкового навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського з проблеми “Підвищення ефективності підготовки вчителів початкових класів до навчально-виховної роботи з молодшими школярами” (протокол №6 від 28.01.2001).

**Тему дисертації** затверджено вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол №2 від 31 жовтня 2001 року), узгоджено з Радою координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол №1 від 29 січня 2002 року).

**Об'єктом дослідження** є професійна підготовка вчителів початкових класів в умовах двоступеневої підготовки.

**Предметом дослідження** – педагогічні умови забезпечення наступності змісту трудового навчання майбутніх учителів початкових класів у системі “педучилище – педуніверситет”.

**Мета дослідження** – виявити, теоретично обґрунтувати, систематизувати й експериментально апробувати педагогічні умови реалізації наступності змісту трудового навчання в педучилищах й педуніверситетах як одного з чинників поліпшення фахової підготовки вчителів початкових класів.

**Гіпотеза дослідження** ґрунтується на припущенні, що реалізацією наступності, яка стосується змісту трудового навчання у педучилищах і педуніверситетах підвищується якість професійної підготовки студентів, якщо з цією метою будуть зреалізовані такі умови:

- забезпечення спільних гуманітарно-культурологічних засад фахової підготовки вчителів початкових класів з трудового навчання;
- орієнтація фахової освіти майбутнього вчителя початкових класів на спільні

- методично-інноваційні центри організації трудового навчання студентів;
- послідовна педагогізація трудової підготовки вчителів початкових класів на основі наскрізного запровадження єдиних методично-змістових домінант “дошкільний виховний заклад – початкова школа”;
  - єдині підходи до контролю та оцінювання знань, умінь і навичок студентів ВНЗ різних рівнів акредитації.

Відповідно до об’єкта і предмета дослідження, для досягнення мети і перевірки гіпотези нами сформульовано такі **завдання**:

1. Проаналізувати психолого-педагогічну літературу з проблеми дослідження, визначити на цій основі стан реалізації наступності змісту трудового навчання у практиці ступеневої підготовки вчителів початкових класів.

2. Виокремити педагогічні умови реалізації наступності змісту трудового навчання в комплексі “педучилище – педуніверситет”.

3. Розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити модель реалізації наступності змісту трудового навчання в системі двоступеневої підготовки вчителів.

4. Визначити рівні професійної готовності випускників педучилищ і педуніверситетів до творчого викладання уроків трудового навчання в початковій школі.

5. Запропонувати теоретично і методично вмотивовані рекомендації, які стосуються реалізації наступності змісту трудового навчання в педучилищах і педуніверситетах у процесі підготовки вчителя початкових класів.

**Методологічна основа дослідження** ґрунтується на провідних ідеях філософської та педагогічної науки про природу й сутність людської діяльності, її доцільність й творчого характеру, на положеннях про загальний зв’язок, взаємозумовленість та цілісність явищ і процесів навколишнього світу, на активності особистості та її самоцінності, на принципі динамічного вивчення успішності професійної діяльності вчителів, коли б усеповно брались до уваги діалектика зовнішніх і внутрішніх умов розвитку особистості.



**Нормативна база дослідження.** У процесі дослідження використано основні теоретичні засади розвитку освіти в Україні, які викладено в Законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про вищу освіту”, в Державній програмі “Вчитель”, у “Положенні про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу професійну освіту)”, в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, в інших нормативних документах.

**Теоретичну основу дослідження** становлять по-науковому осмислені думки, положення, які стосуються:

- теоретико-методологічної основи неперервної професійної підготовки (Ю.К. Бабанський, С.Я. Батишев, А.П. Беляєва, Б.С. Гершунський, І.А. Зязюн,, І.М. Козловська, І.Я. Лернер, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва, Н.Т. Тверезовська, О.В. Шестопалюк та ін.);

- закономірностей і специфіки підготовки майбутніх учителів початкової школи (Н.М. Бібік, В.І. Бондар, Т.І. Люріна, А.Є. Мойсеюк, Л.П. Пуховська, О.Я. Савченко, Г.С. Тарасенко, Л.О. Хомич та ін.);

- формування творчої особистості та її розвитку в процесі навчально-виховної діяльності (Г.О. Балл, І.Д. Бех, Л.С. Виготський, С.Д. Максименко, В.В. Рибалка, Л.С. Рубінштейн, М.І. Сметанський, М.М. Чепіль, Т.С. Яценко та ін.);

- психолого-педагогічних аспектів наступності (Ш.І. Ганелін, Н.В. Кузьміна, А.І. Соколов, В.С. Ледньов, Н.Ф. Тализіна та ін.);

- теоретико-методичних аспектів наступності (П.Р. Атутов, А.В. Батаршев, В.С. Безрукова, С.У. Гончаренко, Р.С. Гуревич, А.А. Киверялг, Ю.А. Кустов, М.І. Махмутов, П.М. Олійник, В.В. Стешенко, Д.С. Ягафарова та ін.).

**Методи дослідження.** Для розв’язання поставлених завдань, перевірки гіпотези і досягнення мети дослідження нами застосовано такі методи дослідження:

- *теоретичні:* історико-педагогічний, філософський, психологічний і методичний аналіз літературних джерел з певних суміжних галузей знань дав нам змогу визначити наукові основи неперервної освіти, особливостей принципу наступності в межах двох навчальних закладів, обґрунтування моделі

наступності змісту трудового навчання в процесі підготовки вчителів початкових класів; синтез, порівняння, абстрагування, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, аналіз змісту документації сприяв виявленню стану проблеми дослідження, обґрунтуванню і визначенню рівня професійної готовності студентів до творчого викладання уроків трудового навчання в початковій школі, моделюванню складових системи наступності ступеневої підготовки вчителя початкових класів, підведенню підсумків і формулюванню висновків дослідження тощо;

➤ *емпіричні*: педагогічне спостереження, анкетування, тестування й бесіди зі студентами й викладачами проводилися з метою виявлення позитиву в проблемах у ступеневої підготовки вчителів початкових класів, визначення рівня реалізації наступності у навчально-виховному процесі, який стосується комплексу “педучилище – педуніверситет”; вивчення результатів практичної діяльності, самооцінки студентів у вимірах досліджуваної проблеми; педагогічний експеримент: констатувальний, формувальний і контрольний, з метою перевірки ефективності запропонованої методики;

➤ *методи обробки результатів дослідження*: кількісний та якісний аналіз, методи математичної статистики, які застосовуються з метою забезпечення вірогідності та об’єктивності результатів дослідження.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальна робота виконувалася на базі вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації (педагогічні училища і коледжі, у яких здійснюється підготовка вчителів початкових класів – “молодших спеціалістів”): Вінницький комунальний гуманітарно-педагогічний коледж, Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені М.Грушевського, Уманське педагогічне училище імені Т.Г.Шевченка; а також ВНЗ III-IV рівнів акредитації (педінститути та університети, в яких здійснюється підготовка вчителів початкових класів – “бакалаврів”, “спеціалістів” і “магістрів”): Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут, Уманський державний педагогічний університет імені П.Тичини,

Глухівський державний педагогічний університет. Суб'єктами експериментального дослідження були студенти відділень і факультетів підготовки вчителів початкових класів (395 осіб), 18 викладачів трудового навчання ВНЗ I–IV рівнів акредитації.

**Організація дослідження.** Дослідження проводилося впродовж 2001 – 2005 років і охоплювало три етапи науково-педагогічного пошуку.

*На першому етапі* (2001-2002 рр.) визначено й обґрунтовано проблеми дослідження, проаналізовано аналіз філософської, психологічної, педагогічної й методичної літератури з проблеми дослідження; проаналізовано навчально-програмну документацію; висвітлено вітчизняний та зарубіжний досвід двоступеневої підготовки вчителів початкових класів, реалізацію принципу наступності; виявлено позитивні та негативні сторони наявної практики; сформульовано гіпотезу й завдання дослідження; визначено об'єкт, предмет і мету дослідження; створено програму наукового пошуку; проведено констатувальний експеримент.

*На другому етапі* (2002 – 2004 рр.) уточнено програму й методику дослідно-експериментальної роботи; визначено експериментальну базу; обґрунтовано якісний та кількісний склад учасників експериментальної роботи; підготовлено навчально-методичні матеріали для проведення формувального експерименту; здійснено експериментальну перевірку ефективності створеної нами програми і методики дослідження; узагальнено проміжні результати формувального експерименту.

*На третьому етапі* (2004 –2005 рр.) сформульовано кінцеві результати формувального експерименту; здійснено порівняння результатів дослідження на різних етапах експериментальної роботи; визначено ефективність запропонованої методики; сформульовано основні висновки й рекомендації з використання теоретичних і практичних результатів дослідження; визначено перспективи подальших наукових пошуків у царині досліджуваної проблеми; оформлено науковий звіт у формі дисертації.

**Наукова новизна і теоретичне значення роботи** полягає в тому, що:

- *вперше* теоретично обґрунтовано педагогічні умови реалізації наступності змісту трудового навчання в процесі двоступеневої підготовки вчителів початкових класів;
- *створено* модель реалізації наступності змісту трудового навчання в системі “педучилище – педуніверситет”;
- *визначено й запропоновано* найбільш вмотивовані, з нашого погляду, рівні професійної готовності студентів ВНЗ I-IV рівнів акредитації до творчого викладання уроків трудового навчання в початковій школі;
- *окреслено* параметри форм, методів і прийомів реалізації наступності змісту трудового навчання в педучилищах і педуніверситетах у процесі підготовки вчителя початкових класів.

**Практичне значення** добутих результатів дослідження:

- *розроблено* зміст комплексної навчальної дисципліни “Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання”, яку втілено в освітній практиці педучилищ і педуніверситетів;
- *підготовлено* єдину наскрізну навчальну програму зі створеної нами навчальної дисципліни;
- *запропоновано* спільну модульно-рейтингову систему контролю та оцінювання знань, умінь і навичок студентів з комплексу “педучилище – педуніверситет”;
- *створено* методичні рекомендації з питань реалізації наступності змісту трудового навчання для викладачів педучилищ і педуніверситетів.

Основні положення дисертаційного дослідження **впроваджено** у навчально-виховний процес підготовки вчителів початкових класів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 10/04 від 25.01.2006 р.); Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту (довідка № 21 від 26.01.2006 р.); Глухівського державного педагогічного університету (довідка №458 від 01.02.2006 р.), Вінницького комунального гуманітарно-педагогічного коледжу

(довідка № 9 від 27.01.2006 р.).

**Вірогідність результатів дослідження** забезпечувалася використанням фахових наукових праць, філософських, загальнонаукових, психолого-педагогічних концепцій з класичних основ дидактики, відповідністю наукового апарату об'єкта дослідження і впровадженням дослідницької методики, адекватної поставленим завданням, порівнянням теоретичних і експериментальних результатів, репрезентативністю вибірки, поєднанням кількісного та якісного аналізу результатів роботи, використанням сучасних методів математичної статистики з метою опрацювання результатів експерименту, позитивними наслідками впровадження запропонованої методики в навчальну практику.

**На захист виносяться:**

1. Теоретично обґрунтовані й експериментально перевірені педагогічні умови реалізації наступності змісту трудового навчання у педучилищах і педуніверситетах.
2. Модель реалізації наступності змісту трудового навчання у процесі двоступеневої підготовки вчителів початкових класів.

**Апробація результатів дослідження.** Основні теоретичні, методичні й практичні результати дослідження обговорено на наукових та науково-практичних конференціях, зокрема: міжнародних – “Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми” (м. Вінниця, 2002, 2004), “Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи” (м. Хмельницький, 2005), всеукраїнських – “Трудова підготовка у III тисячолітті: зміст і технології” (м. Тернопіль, 2004), “Інформаційні технології в освіті, науці і техніці” (м. Черкаси, 2004), “Актуальні проблеми формування творчої особистості вчителя початкових класів” (м. Вінниця, 2005), регіональних – “Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів” (м. Бар, 2004), на науково-практичних конференціях викладачів, аспірантів і студентів (м. Вінниця, 2002-2005). Узагальнені результати дослідження обговорювалися на засіданнях

кафедр теорії і методики трудового і професійного навчання; педагогіки і методики початкового навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Основні результати дослідження **висвітлено** у 12 одноосібних працях, зокрема: 7 статей опубліковано у фахових виданнях, затверджених ВАК України, 1 брошуру з методичними рекомендаціями. Загальний обсяг публікацій – 8,70 авт. арк.

**Структура дисертації.** Робота складається зі вступу, 3-х розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаної літератури, додатків. Обсяг – 252 сторінки, основний текст займає 200 сторінок, на 14 сторінках розміщено таблиці, на 9 – рисунки. Додатки охоплюють 30 сторінок. Список літератури налічує 240 найменування, з яких 10 іноземними мовами.

## РОЗДІЛ І

## **НАСТУПНІСТЬ ЗМІСТУ І МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ УЧИЛИЩАХ І ПЕДУНІВЕРСИТЕТАХ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

### **1.1. Теоретичний аналіз проблеми наступності**

#### 1.1.1. Наступність як психолого-педагогічна категорія

Безсумнівний інтерес у контексті нашого дослідження викликає аналіз категорії “наступності” в історико-педагогічному аспекті – її виникнення як педагогічного поняття, ембріологія та динаміка розвитку, становлення, ареал розповсюдження, її місце та значення у сучасній системі неперервної освіти та передових педагогічних технологіях, формуванні нових навчальних закладів.

Проблема наступності бере витoki з праць відомих філософів і педагогів Стародавнього Риму (Корнелія Тацита, Марка Фабія Квінтіліана), епохи середньовіччя (Томаса Мора, Мішеля Монтеня, Томмазо Кампанелли), авторів літературних і педагогічних трактатів Київської Русі (Володимира Мономаха “Повчання Володимира Мономаха дітям”, Іларіона Київського “Домострой”, Кирило Туровський “Статути братських шкіл” та ін.).

Це питання досліджували педагоги-класики, зокрема: Дж.Локк, Д.Дідро, Я.А. Коменський, Й. Г. Песталоцці, А.Дістервег, К. Д. Ушинський.

Я.А. Коменський зазначав, що процес навчання – це цілісний шлях пізнання, постійного розвитку різноманітних знань з єдиного кореня. Кожне нове знання є результатом приєднання, своєрідного нарощування до раніше набутого в свідомості учнів фонду знань. Він підкреслював: “Усе навчання повинно відбуватись таким чином, щоб наступне завжди засновувалось на попередньому, а попереднє закріплювалось наступним... Наукова робота всього життя повинна бути так розподілена, щоб скласти одну енциклопедію, в якій все повинно слідувати із загального кореня і стояти на своєму місці” [84, 278-279]. “Все, що має зв’язок, викладати у зв’язку” – так формулював свою позицію в цьому питанні Я.А.Коменський [84, 6].

У педагогічній спадщині Я.А.Коменського досить чітко вимальовується ідея панпедії, яку ми зараз називаємо неперервною чи перманентною освітою. Він представив цю теорію в роботі “Загальна порада про виправлення справ людських”. Панпедія означає формування і розвиток цілісної, гармонійної людини, яка вчиться все життя, проходячи 7 шкіл: народження, маляти, дитинства, отрочтва, юності, змужніння, старості. Я.А.Коменський розробив чітку систему цих шкіл, їхній зміст і методику навчання в них, спираючись на принцип природовідповідності, на використання об’єктивних законів природи в навчально-виховному процесі [131, 35-36].

А.Дістервег наголошував: “Оскільки розумовий розвиток пов’язаний із законом поступовості, то і навчання повинно дотримуватись цього принципу...” [58, 359].

За словами К.Д.Ушинського, знання, пов’язані міцними внутрішніми зв’язками, утворюють цілісну систему. Для того, щоб в учнів відбувся цілісний розвиток особистості і створилася єдина система знань, процес навчання слід будувати поетапно. А тому головне, щоб вчитель, чітко обґрунтувавши цю систему, будував процес навчання відповідно до мети, без втрати часу та зайвих повторів, без пропусків чогось істотного та дублювання пройденого, йдучи від простого до складного, від легкого до важкого. “Прив’язати до старого, яке міцно вкоренилося, все те нове, що вивчається, – це таке педагогічне правило, від якого, головним чином, залежить успіх будь-якого навчання. Цей процес встановлення зв’язків має відбуватися на засадах поступовості, послідовності й наступності та забезпечувати учням чітку і цілісну систему знань”, – зазначав К.Д.Ушинський [215, 234]. Крім цього, він стверджував, що між ланками педагогічної системи існує глибокий внутрішній зв’язок. І один із важливих моментів цих зв’язків полягає в необхідності наступності у всій системі освіти.

Однак, незважаючи на аналіз цієї проблеми видатними педагогами та науковцями, педагогічна наука і практика приділяли наступності недостатньо уваги. Причиною такого стану була відсутність єдиної системи навчання.



Горчаков О.А. у своїх дослідженнях відмічає, що М.І.Пирогов у своїх працях наголошував, що питання про наступність освіти було важливим для педагогіки середини 19 ст. Проте, у зв'язку з бурхливим розвитком капіталістичних відносин в країні різко зросла потреба в різного роду фахівцях для розвитку торгівлі, промисловості та інших сфер господарства. Тому влада, не заглядаючи в перспективу, намагалася якомога швидше розв'язати поставлені проблеми запровадженням реформи середньої школи (1849, 1852 рр.). Мета цих реформ полягала в тому, щоб надати завершеності середній освіті і щоб вона набула “практично канцелярського нахилу”. Звичайно, така політика розривала наступність між різними ланками освіти, вона винищила зародки ідеї наступності в системі освіти [44, 167].

Реформування вітчизняної педагогіки (побудова загальної системи навчання для всіх верств населення) зумовило глибокі, ґрунтовні комплексні дослідження проблем навчально-виховного процесу. І лише в 50-х роках ХХ ст. проблема наступності набула широкого значення. Її дослідженням опікувалися відомі педагоги та психологи: Б.Г.Ананьєв, М.П.Ашмутаїт, О.К.Бушля, Ш.І.Ганелін, С.Є.Драпкіна, Ю.А.Самарін та ін. Вони розробляли проблему впровадження наступності в змісті та методах навчання, забезпечення взаємозв'язку навчально-виховної діяльності на суміжних роках навчання. Саме ці вчені стали ініціаторами дискусій з приводу наступності у навчанні, які відбувались на сторінках журналів “Начальная школа”, “Советская педагогика” та ін. Завдяки їхнім дослідженням було вперше введено термін “наступність”, який згодом стали широко використовувати у науково-педагогічній літературі.

За словами Б.Г.Ананьєва: “Наступність у навчанні – це розвиток у часі системи знань учнів у процесі навчання основ наук. Вона реалізується на кожному уроці під час пов'язування нового навчального матеріалу з недавно і давно засвоєними знаннями про подібні явища дійсності. Наступність здійснюється при переході від уроку до уроку, тобто в системі уроків, від одного навчального року до іншого, від одного навчального предмета до

іншого суміжного з ним і т. ін., виявляючи свій всезагальний педагогічний характер” [3, 31].

Б.Г.Ананьєв і Ш.І.Ганелін наголошували на необхідності проаналізувати проблему наступності з точки зору розвитку знань, умінь і навичок у свідомості учнів, установа системи внутрішніх взаємозв’язків між ними.

Виходячи з вищесказаного, слід прислухатися до думки Ш.І.Ганеліна, який зазначав: “У нашому розумінні наступність – це така опора на пройдене, таке використання й подальший розвиток набутих знань, умінь, навичок, за якого в учня, студента створюються різноманітні зв’язки, розкриваються основні ідеї курсу, взаємодіють старі й нові знання, у результаті чого в них створюється система міцних і глибоких знань” [35].

Слід підкреслити, що в тогочасних дослідженнях наступність розглядалась як проблема лише загальноосвітньої школи.

На думку В.О.Сухомлинського: “Наступність в навчанні – це, з одного боку, продумана підготовка учнів до здобування нових знань і, з другого, – уміння вчителя під час викладення нового матеріалу опиратися на ті знання, які вже є у школярів, розвивати і вдосконалювати їх” [201, 19].

У процесі досліджень педагоги дійшли висновку, що проблема наступності не може бути обмежена загальноосвітньою школою, адже школа – це лише перший етап загальної підготовки молоді до трудової діяльності. Тоді виникає потреба досліджень проблеми наступності між окремими ланками, етапами усієї системи освіти.

Зазначимо, що Е.О.Гугелем уперше практично була розроблена програма наступності між дитячим садком і школою. З метою підготовки дітей до школи Е.О.Гугель, працюючи інспектором у будинку виховання, створює підготовчі класи для дітей 4 – 6 років. К.Д.Ушинський, позитивно оцінюючи практичний досвід Е.О.Гугеля, підкреслював, що така організована школа поєднувала в собі дошкільні заклади і перший ступінь елементарної школи, що в подальшому стало основою створення школи-комплекту (дитячий садок – початкова школа), де серйозна увага приділялась навчанню дітей письма,

рахунку, читання, вивченню природи, навколишнього світу. На думку Е.О.Гугеля, дидактичні основи навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку повинні забезпечити єдність і наступність навчально-виховної роботи дошкільного закладу і школи [46, 14].

Е.Н. Водовозова [28] радила починати підготовку дітей до шкільного навчання в дошкільні роки. Вона відзначала, що батьки і вихователі повинні якомога раніше привчати дітей до посильної праці. З цією метою педагогом розроблені різні види дитячої праці. Автор вказувала при цьому на важливість змістового аспекту наступності (знання, уміння, навички), узгодженості педагогічних дій учителів і батьків.

Проблеми наступності між дитячим садком і школою знайшли своє втілення в педагогічній системі Є.І.Тихеевої. Вона писала: “Між дитячим садком і школою не повинно існувати ніяких меж, перехід через які був би відчутний як для самих дітей, так і для особи, що керує ними. Виховання – це сходинки однією і тією ж драбиною, сходинки якої рівні, і перехід з однієї на іншу має бути завжди однаково легким і непомітним” [207, 98]. Автор вважала, що “... старша група дитячого садка на 1/3 вже школа, а молодший ступінь школи на одну третину дитячий садок” [207, 14].

У розробці проблем наступності та неперервності освіти брав активну участь С.Т.Шацький. Аналіз педагогічних праць і практичного досвіду творця і керівника Першої дослідної станції з народної освіти, що охоплювала експериментальні дитячі садки, школи I – II ступеня засвідчує, що автором розроблялися і на практиці перевірялися як організація, так і зміст та методи навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного і шкільного віку та проблеми підготовки вчителів до педагогічної діяльності. С.Т.Шацький обґрунтував ідею наступності психологічно, підкреслював послідовну зміну етапів розвитку дитини, вважав, що найважливіша робота в школі повинна бути спрямована на збереження всього того, що дитина отримала на попередньому етапі свого розвитку. Він надавав великого значення тому досвіду, з яким діти приходять до школи, і вважав за необхідне його проаналізувати, врахувати все те цінне,

що отримала дитина в дошкільному закладі, і використовувати цей досвід у подальшій роботі на більш високому рівні [225, 351].

Академік О.В.Запорожець піддає рішучій критиці поверхове розуміння наступності як встановлення лише зовнішньої відповідності навчально-виховної роботи дитячого садка і школи, що побутує в педагогічній практиці. Вчений зауважує, що необхідно домагатися внутрішнього органічного зв'язку загального, фізичного і духовного розвитку на межі дошкільного і шкільного дитинства, “забезпечити внутрішню підготовку дитини до переходу від однієї сходинки формування особистості до іншої” [68, 41].

М.А.Машовець тлумачить наступність як встановлення закономірних зв'язків між етапами розвитку особистості і створенні психологічних умов у дитячому садку і школі, які забезпечують змістовний (завдання, зміст, форми і методи) та організаційний (спільні форми взаємодії дитячого садка і школи) рівень наступності [129, 18].

Значний внесок у дослідження проблеми наступності зробили: П.Р.Атутов, Л.К.Калашников, Б.Ф.Райський, М.М.Скаткін, С.Г.Шаповаленко, А.А.Шибанов та ін. Цією проблемою опікуються й українські науковці: В.І.Бондар, С.У.Гончаренко, І.Є.Гнатенко, Р.С.Гуревич, А.М.Кухта, О.Г.Мороз, В.М.Мадзігон, Н.Г.Ничкало, П.М.Олійник, С.О.Сисоєва, В.О.Сухомлинський, Д.О.Тхоржевський, М.Д.Ярмаченко та ін.

Зокрема, на основі аналізу навчального процесу А.М.Кухта подав таке визначення поняття наступності: “Наступність у навчанні виражає об'єктивну необхідність забезпечення логічних взаємозв'язків, взаємообумовленості й оптимального співвідношення між окремими сторонами, частинами, етапами навчання і всередині них; здійснення опори на попередні знання учнів і забезпечення їх подальшого розвитку та підготовки до вимог змісту і форми навчання в майбутньому; дотримання посильних оптимальних вимог до учнів і поступально-висхідного характеру розгортання всього навчального процесу в його організації, змісті та методах роботи з метою забезпечення високої ефективності навчання” [96, 87].

О.Г.Мороз, досліджуючи навчальну діяльність учнів загальноосвітньої школи і студентів перших курсів вищих навчальних закладів освіти, конкретизував зміст наступності в педагогічному процесі: “Наступність – це загальнопедагогічний принцип, який стосовно до навчання вимагає постійного забезпечення нерозривного зв’язку між окремими сторонами, частинами, етапами і ступенями навчання та в середині їх; розширення і поглиблення знань, одержаних на попередніх етапах навчання, перетворення окремих уявлень і понять у струнку систему знань, умінь та навичок; поступально-висхідного (спіралеподібного) розгортання всього навчального процесу відповідно до змісту, форм і методів роботи за умови обов’язкового врахування якісних змін, які відбуваються в особистості учнів і студентів” [134, 10].

За його словами, реалізація принципу наступності збагачує зміст, форми й методи навчання та виховання і цим акумулює позитивні результати на всіх рівнях управління системою педагогічної освіти. Встановлення взаємозв’язків між етапами педагогічного процесу дає змогу передбачати логіку його подальшого розвитку. Під час переходу від одного етапу педагогічної освіти до наступного ускладнюються, змінюються мотиви, спрямованість, життєва позиція особистості майбутнього вчителя. Багатогранність розглянутого принципу дає можливість вивчення наступності по лінії “школа – ВНЗ – інститут удосконалення вчителів” і в зворотному напрямі [133, 51].

У 70-80-х роках ядро досліджень зосередилося на межі середньої і професійно-технічної школи. Актуальність цієї проблеми викликали ґрунтовні дослідження співробітників лабораторії наступності навчання НДІ професійно-технічної педагогіки АПН колишнього СРСР. На основі досліджень було складено рекомендації з удосконалення навчальних планів, програм, підручників та методик викладання ... [100, 39].

Лабораторія розробила теоретичні засади створення моделі діяльності сучасного кваліфікованого робітника. Сутність її полягає у виділенні найістотніших професійно-політехнічних дій у процесі навчання за профілем конкретної спеціальності. В опублікованих методичних розробках подано зміст

моделі та дисципліни, які є підґрунтям засвоєння знань і вмінь, їх використання [98].

А.А.Киверялг дотримується визначення: “...під наступністю в загальноосвітній і професійній підготовці молоді слід розуміти налагодження оптимальних зв’язків між новим і старим у процесі засвоєння, розширення і поглиблення знань, умінь і навичок на вищому ступені засвоєння загальнонаукових, загальнотехнічних і спеціальних знань” [99, 9].

Досліджуючи психолого-педагогічні основи наступності, А.А.Киверялг в поняття “наступність у навчанні” включає три елементи:

- встановлення правильного співвідношення та необхідного зв’язку між частинами навчального процесу на різних етапах його вивчення;
- здійснення взаємозв’язку форм, методів і прийомів вивчення предмета, навчального матеріалу на різних ланках навчання;
- визначення вимог до знань учнів, до їхніх умінь встановлювати внутрішні і міжпредметні зв’язки [167, 108].

Значний внесок у дослідження цієї проблеми зробив Ю.А.Кустов [94]. Його монографія “Наступність у системі підготовки технічних спеціалістів” (1982 р.) стала однією з перших ґрунтовних наукових робіт з даної проблеми [95, 274].

Питання наступності загальноосвітньої та професійної підготовки учнів професійно-технічних училищ розглядалося у дослідженнях А.В.Батаршева [11], С.Я.Батишева [12], В.С.Безрукової [13], Р.С.Гуревича [48], В.М.Лихача [108], О.С.Дубинчук [62; 63], М.І.Махмутова [126; 127; 128], А.О.Пінського й І.А.Мельникова [160] та інших педагогів, які розробили систему специфічних для професійних навчальних закладів принципів навчання, що забезпечують взаємозв’язок загальної та професійної освіти.

Зокрема, М.І.Махмутовим і В.С.Безруковою обґрунтовано положення про те, що наступність є одним із специфічних для професійної школи дидактичних принципів, який виступає як системоутворюючого фактора взаємозв’язку загальної і професійної освіти [128, 24].

А.В.Батаршев розглядає наступність як методологічний і дидактичний принцип у навчальному пізнанні. Він виділив “основні ознаки для уточнення поняття “наступність у навчанні”:

- динамізм навчального пізнання, рух і розвиток знань по висхідній лінії від простого до складного, від суттєвого до другорядного;

- наявність діалектичних стрибків у навчальному пізнанні (на кожному наступному етапі навчання відбувається перерозподіл емпіричних і теоретичних знань);

- створення оптимальних умов для формування системи узагальнених знань учнів на основі наступності внутрішньої, міжпредметних і міжциклових зв’язків” [11, 27].

С.М.Годник у монографії “Процес наступності вищої і середньої школи” [41] зробив теоретичне узагальнення проблеми наступності у системі “середня спеціальна – вища освіта”.

А.А.Купріяновим [93] проблема неперервної професійної підготовки пов’язана з проблемою наступності загальної, професійно-технічної, середньо-спеціальної та вищої освіти. При цьому він виділяє два провідні напрями в організації наступності в змісті навчання: утилітарних і провідних ідей. Під утилітарним розуміється максимальний взаємозв’язок етапів в забезпеченні неперервності навчання, виключення дублювання у процесі переходу від однієї ланки до іншої. Другий напрям передбачає використання “генеральних ідей” (демократизації, гуманізації, інформаційних технологій і т.п.) [11, 30].

У науковому дослідженні Є.С.Клоса “Шляхи забезпечення наступності між середньою та вищою школою у вивченні фізики” сформульовані практично перевірені рекомендації, що розраховані на підвищення якості підготовки з фізики учнів загальноосвітньої школи та студентів I-II курсів вищих навчальних закладів освіти з впровадженням наступності в процесі навчання на різних ступенях системи освіти та між ними [77].

Наступність змісту і технології навчання в загальноосвітній школі та ПТУ досліджена Р.С.Гуревичем. Розглядаючи категорію наступності, він

виходить з поняття “педагогічна система”, що об’єднує категорії наступності загальної та професійної освіти в єдиному визначенні. Вона складається з таких компонентів: цілі, засоби, організаційні форми навчання і виховання. Дотримуючись такого підходу, Р.С.Гуревич підкреслює: “... під наступністю у навчально-виховній діяльності слід розуміти встановлення таких співвідношень між цілями, змістом, методами, засобами, організаційними формами цієї діяльності на послідовних етапах навчання і виховання, які дають змогу будувати кожний новий етап з опертям на минулий досвід учня і таким чином полегшують їхню адаптацію до умов навчання в наступному класі або в новому навчальному закладі” [48, 53]. За такого підходу можна проводити дослідження співвідношень наступності між окремими компонентами.

Цікавими з нашої точки зору є дослідження Д.С.Ягафарової. Вона розглядає наступність як основу, що забезпечує зв’язок між складовими поетапної (довузівської, вузівської, післявузівської) підготовки вчителя, коли вищий навчальний заклад на основі накопичених у школі допрофесійних знань, умінь і навичок, здійснює нове нашарування професійних знань та умінь, тим самим створюючи основу для подальшого удосконалення цих знань та умінь у практичній діяльності (післявузівський період) [229, 24].

Заслуговує на увагу й те, що Д.С.Ягафарова розробила професіографічну модель сільського вчителя. Ця модель є основою для побудови на принципі наступності триступеневої поетапної підготовки педагогічних кадрів для села в системі “школа - педвуз – школа” [229, 28].

Питання наступності зв’язків середньої і вищої школи розробляються польськими педагогами, зокрема Є.Буковським, С.Вальчаком, Й.Зарицькою-Скшипек, З.Кетлінською, Л.Коцюрським, С.Лучаком, В.Павліковським, А.Янушевським та іншими вченими.

Наступність як категорія філософії найчастіше трактується як одна з сторін закону заперечення заперечень діалектичного та історичного матеріалізму. А у філософському словнику розглядається як: “... об’єктивний необхідний зв’язок між новим і старим у процесі розвитку”, що передбачає “не



лише ліквідацію старого, а й збереження і подальшого розвитку того прогресивного і раціонального, що було досягнуто на попередніх ланках, без чого неможливий рух уперед ні в бутті, ні в пізнанні” [216, 293].

У наступності як соціальному процесі виокремлюють дві сторони: передачу тих чи інших цінностей і їх засвоєння. Звідси випливає двобічна природа цього процесу, наявність у ньому суб’єкта (суб’єктів) та об’єкта (об’єктів). “Змістовна сторона” наступності зумовлена характером тих цінностей, які передаються. Залежно від змісту процесу й учасників наступність набуває своєї суттєвої специфіки, що стимулює дослідників вивчати особливості наступності в різноманітних сферах суспільного буття людей, людської практики. “Без наступності неможливий прогресивний розвиток” – такої думки дотримується С.М.Годник [40, 19].

Отже, поняття наступності передбачає різноманітні контексти:

- у методологічному значенні – вивчення процесів, явищ, станів, коли категорія наступності адекватна природі їхнього послідовного розгортання;
- у соціальному плані – це існування і розвиток тих чи інших явищ, процесів, станів у сфері матеріального, суспільного, духовного життя;
- у педагогічній сфері – наступнісний характер будь-якого процесу, побудову і функціонування системи народної освіти, підготовку підростаючого покоління до життя;
- у дидактичному розгляді – успішність навчання, самоосвіта, неперервний навчальний процес.

При цьому функціонування наступності універсальне, воно є загальнопедагогічним законом [130, 8].

Термін “наступність” охоплює досить широкий соціальний діапазон. Наступність належить будь-якому раціонально-організованому процесу соціальної практики, оскільки вона передбачає “той необхідний елемент зв’язку минулого, теперішнього і майбутнього в процесі вироблення організаційних форм, який дозволяє діалектично поєднувати старе з новим, здійснювати заміну однієї форми іншою, більш досконалою, знаходити нові

форми і створювати передумови для їх успішного розвитку” [40, 29]. Наступність освітньої системи має важливі соціально-педагогічні особливості. Сутність наступності як принципу освіти полягає в тому, що кожна нова ланка освітньої системи є природним продовженням, розвитком попередньої.

Справді, забезпечення реальної можливості переходу від нижчого ступеня навчання до вищого є однією з важливих вимог здійснення наступності в системі освіти. Головною умовою при цьому є спрямування на всебічний розвиток особистості.

В ході дослідження Флменко Н.О. з'ясував, що сам термін “наступність” в педагогічній літературі вперше був проголошений у 1918 році в Державному документі “Основні принципи єдиної трудової школи” [219, 7].

Розглянемо і порівняємо визначення наступності, вживане у педагогічній літературі. У “Педагогічній енциклопедії” (1966 р.) подано таке тлумачення наступності стосовно педагогічного процесу: “Наступність у навчанні полягає у встановленні необхідного зв'язку і правильного співвідношення між частинами навчального предмета на різних ступенях його вивчення. Поняття наступності характеризує також вимоги, що висуваються до знань та умінь учнів на кожному етапі навчання, до форм, методів і прийомів пояснення нового навчального матеріалу і до всієї подальшої роботи щодо його засвоєння” [164, 312]. Варто підкреслити, що у цьому визначенні не передбачено ні наступності різних ступенів професійної освіти, ні самої можливості переходу на скорочений термін навчання у вищому навчальному закладі з базовою середньо-спеціальною освітою.

В “Українському педагогічному словнику” С.У.Гончаренка (1997 р.) зустрічаємо: “Наступність у навчанні – послідовність і системність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів та етапів навчально-виховного процесу. Здійснюється при переході від одного уроку до наступного (тобто у системі уроків), від одного року навчання до наступного. Досягнення наступності у шкільній практиці забезпечується методично і психологічно обґрунтованою побудовою програм, підручників, дотриманням

послідовності руху від простого до складнішого в навчанні та організації самостійної роботи учнів і взагалі всією системою методичних засобів” [42, 227]. Порівнюючи з попереднім визначенням, тут виділяється зв’язок і узгодженість ступенів та етапів навчання як загальна умова налагодження наступності, пов’язаної з потребою впровадження неперервної ступеневої системи освіти.

На нашу думку, наступність у навчанні – це співвідношення між цілями, змістом, формами, методами і прийомами навчальної діяльності на послідовних етапах, що забезпечує рух і розвиток знань, умінь та навичок по висхідній лінії з опертям на минулий досвід; ускладнення і поглиблення набутих ЗУН на вищому етапі системи освіти; динамізм та системність навчального пізнання.

У педагогіці різні автори вважають наступність:

- дидактичним принципом, принципом інформаційної системи знань, умінь і навичок, упровадження передових педагогічних технологій, розвитком мотивації навчання;
- принципом узгодження психолого-педагогічних тезаурусів носія навчально-наукової інформації і слухачів;
- принципом виробничого, трудового, політехнічного та професійного навчання;
- принципом побудови безперервної ступеневої освіти та інтегрованих навчальних закладів;
- педагогічними умовами, вимогами, засадами, правилами, взаємозв’язком відповідних компонентів, що узгоджують суперечності;
- єдністю, ієрархічним зв’язком елементів дидактичної системи;
- психолого-педагогічною категорією, однією із сторін закону “заперечення - заперечень”;
- засобом узгодження освітніх, освітньо-кваліфікаційних і наукових програм різних ступенів і рівнів;
- засобом підготовки молоді до вибору професії, трудової діяльності;

- однією із засад державно-нормативних документів;
- соціально-економічною ефективністю підвищення якості підготовки спеціалістів тощо [218, 278-279].

Усе це свідчить про різнобічність наступності, її актуальне значення як педагогічної категорії.

Дискусійним у наш час стало питання визнання категорії наступності самостійним загальнодидактичним принципом. Розглянемо, як визначається ця категорія в педагогічній літературі.

В “Основах дидактики” за ред. Б.П.Єсіпова серед принципів навчання ми не знаходимо принципу наступності. Однак у розкритті змісту системності, взаємозв’язку між навчальними предметами і доступності навчання говориться, що “у визначенні глибини розкриття суті понять, законів, теорій враховуються вікові особливості учнів, рівень їхньої попередньої освітньої підготовки і розумового розвитку. Засвоєння кожного нового поняття чи закону завжди опирається на раніше засвоєні поняття та уявлення” [150, 97].

Подібна ситуація характерна і для посібників з педагогіки вищої школи [78; 150; 181]. Серед цих робіт лише в монографії І.О.Рейнгарда наступність виступає як принцип дидактики вищої школи разом із систематичністю і послідовністю [181, 10].

У монографії І.І.Кобиляцького [78] термін “наступність” не зустрічається зовсім, однак деякі вимоги цього принципу щодо форм і методів навчання у вищому закладі освіти відображені.

У колективній роботі “Основи вузівської педагогіки” наступність не виокремлено як принцип навчання, хоча деякі її вимоги вказуються під час характеристики навчального процесу: “Нове учні сприймають успішно тоді, коли воно знаходить опору в їхньому досвіді і знаннях”, “важливою передумовою забезпечення успіху в оволодінні учнями знаннями з певної теми є наступність у вивченні окремих питань теми” [150, 143].

Значний інтерес становлять праці В.С.Ледньова, який тлумачить наступність як наслідок систематичності і ступеневості освіти та аналізує

реалізацію цього принципу у загальноосвітньому, політехнічному та професійному аспектах [101, 84-86].

Сьогодні здійснюється активна розробка педагогічних основ єдиної системи неперервної освіти і провідні педагоги доходять висновку про самостійний статус наступності як дидактичного принципу. Зокрема, у підручнику О.Я.Савченко “Дидактика початкової школи” принцип наступності виділяється як самостійний: “Наступність у навчанні – дидактичний принцип, який передбачає зв’язок та узгодженість у цілях, змісті, організаційно-методичному забезпеченні етапів освіти, які межують один з одним” [186, 37].

А.В. Усова вказує на те, що “... в систему принципів необхідно включити принцип наступності в навчанні як самостійний, тому що його не можна обмежувати науковістю і систематичністю” [214, 17]. Обґрунтування цього полягає в тому, що поняття наступності виникло як об’єктивна необхідність наукового осмислення педагогічного процесу, що зумовлює неперервність і цілісність навчання і виховання підростаючого покоління і його результатів. Ідеї поступального, виткоподібного розгортання всього навчально-виховного процесу, подолання його дискретного характеру, зусилля інтегративності та системності в змісті і методах навчання, формування цілісних характеристик особистості висувались і впроваджувались у життя багатьма педагогами ще задовго до появи у педагогіці самого терміну “наступність”. Крім того, поняття наступності виникло дедуктивно – як результат інтеграції понять суміжних з педагогікою наук: філософії, соціології, фізіології, психології, логіки та ін. Соціологія відвела наступності активну роль: реалізацію соціального замовлення. Фізіологія відкрила механізм здійснення наступності в навчанні: кожний заново створений нервовий зв’язок включається у сформовану раніше систему тимчасових зв’язків. Зміна умов навчання і виховання ускладнює цю системність шляхів утворення нових тимчасових зв’язків, робить її динамічною. Психологія обґрунтувала спрямування особистості на подолання природних труднощів переходу від одного етапу навчальної або професійної діяльності до наступного. Крім цього в дидактиці поняття наступності в

навчанні набуло абстрагованого, узагальненого і фундаментального характеру. Воно має похідні поняття: необхідність у наступності, вертикальний і горизонтальний аспекти наступності, умови досягнення наступності, наступна діяльність, керування наступністю, об'єкт і суб'єкт наступності, база функціонування наступності .

На думку А.В.Литвина, “наступність виявляє всезагальний педагогічний характер, презентує поняття більш загального порядку, ніж дидактичний принцип систематичності і послідовності, який є лише одним з її проявів, тісно взаємодіє з іншими загальнопедагогічними, загальнодидактичними та специфічними системоутворювальними принципами педагогіки” [106, 71].

Р.С.Гуревич і С.Д.Цвілик довели правомірність належності категорії наступності до принципів дидактики. При цьому вони керувалися такими критеріями: інструментальність, універсальність, самостійність і т. ін. [51, 126].

Наявність функцій, вимог і специфічних правил свідчить про відповідність принципу наступності критерію самостійності [51, 127].

Необхідно відзначити багатоаспектність і багатофакторність процесу наступності у навчанні. С.М. Годник зазначає, що в умовах різних навчальних закладів найважливішими особливостями проблеми наступності навчання є її *різнохарактерність* (наступність здійснюється на різних педагогічних стадіях), *багатокомплектність* (кожний компонент системи виховання і навчання може розглядатися в національному, патріотичному, етичному, трудовому, естетичному та інших аспектах виховання), *багатоаспектність* (вивчаються соціальні, економічні, психологічні, дидактичні, методичні та інші сторони наступності) і *багатофакторність* (досліджуються характер загальноосвітньої підготовки, ступінь професійної орієнтованості учнів, досконалість підготовки спеціалістів у вищій школі) [40, 148-163].

Проведений аналіз визначив право принципу наступності на самостійне існування в педагогіці і показує, що на його основі стає можливим розв'язання багатьох актуальних проблем удосконалення структури, змісту, методів, засобів і форм підготовки спеціалістів.

Принцип наступності тісно пов'язаний із принципами науковості, систематичності, послідовності та ін. Проте ми тут дотримуємося думки С.М.Годника, згідно з якою цей принцип не тотожний їм. Наприклад:

– якщо неперервність відноситься до зовнішньої сторони процесу, то наступність – до його внутрішньої сторони;

– якщо послідовність визначає порядок, суворе чергування ланок та етапів педагогічного процесу, то наступність має на увазі внутрішні зв'язки сусідніх етапів, характер реалізації наступності.

Наступність здійснюється також у єдності з перспективністю в педагогічній роботі. Перспективне продовження, реалізація педагогічних завдань неможливі без наступності [40, 55].

У 90-х роках проблема наступності набула нового звучання. Україна стала незалежною державою. Змінилися соціально-економічні умови, почав здійснюватися перехід до ринкових відносин, підвищився темп науково-технічного прогресу тощо. Все це зумовило реформування системи національної освіти. Серед багатьох пріоритетних напрямів у сфері освіти провідним стало впровадження ідеї неперервної освіти.

### 1.1.2. Наступність у контексті неперервності навчального процесу

Неперервна освіта включає всі види навчання від початкового до вищого; є неперервним процесом, який стимулює людей і дозволяє їм оволодіти необхідними знаннями, цінностями, навичками, а в подальшому сприяють особистісній й професійній реалізації і самореалізації людини, підвищенню її кваліфікації протягом усього життя; включає навчання в найрізноманітніших галузях, формальні та неформальні види освітньої активності; відображає неперервний процес розвитку людини; гарантує їй можливість самовдосконалення, що сприяє адаптації людини до неперервно змінного процесу [153, 14]. Як відомо, і до цього часу не завершилася дискусія з приводу часу зародження ідеї неперервної освіти, її автора. І це не просте запитання. Від його розв'язання залежить трактування суті неперервної освіти.

У науковій літературі з даного питання на сьогоднішній день виділяється кілька напрямів. Так, прибічники “стародавнього” походження ідеї (Дарінський, Ягодін та ін.) вважають, що ідея неперервної освіти існує стільки ж, скільки і саме людство. Представники іншої точки зору (О.В.Купцов, В.Г.Осіпов) стверджують, що ця ідея народжена нинішньою епохою, яка зумовлена науково-технічною революцією. В.Г.Онушкін та його послідовники переконані, що ідея неперервної освіти з’явилась давно, а сам феномен – недавно.

Однак є і такі автори, як, наприклад, Г.П.Зінченко, які вважають, що ідеї нікому не належать. Їх не видумують, а відкривають. А тому піднесення ідеї неперервної освіти до стародавніх писань, до Біблії, Корану і Талмуду він вважає виправданим. При цьому автор вказує, що мислителі минулого (Вольтер, Гете, Коменський, Руссо та ін.) звертались до ідеї неперервної освіти як до засобу розв’язання проблеми нескінченного в кінцевому, досягнення повноти людського розвитку [190, 37-38].

В основу сучасних уявлень про неперервну освіту покладено погляди Я.А.Коменського, який вважав, що в житті кожної людини процес навчання відіграє дуже велику роль і що вік того, хто навчається, в цій справі не має особливого значення. Але з метою найефективнішого використання можливостей педагогам та психологам необхідно заздалегідь з’ясувати та науково обґрунтувати: в якому віці і до чого саме людина найбільш схильна, в якій сфері вона має себе випробувати [84, 153].

Особливої уваги концепція неперервної освіти набула у ХІХ столітті, в епоху промислової революції, коли перед суспільством гостро постала проблема забезпечення належних умов для освіти дорослих. Підвищення рівня загальної та спеціальної освіти на той час розуміли не тільки і не стільки як усунення недоліків у певній сумі знань, набутих під час навчання у школі та у навчальних закладах наступних ланок, але й як безперервне поновлення набутих знань та підвищення рівня професійної кваліфікації. Тож саме



суспільне життя визначило один із напрямів розвитку системи неперервної освіти.

Концепція неперервної освіти, визначення змісту цього питання, форми та шляхи її одержання за час свого існування змінювалися під впливом нових педагогічних і філософських теорій і течій. До 1965 року, як стверджує О.Т.Шпак, існували дві основні точки зору щодо змісту неперервної освіти. Прихильники однієї з них вважали, що під нею треба розуміти участь у різних післядипломних формах навчання, пов'язаних з поглибленням, поширенням, поновленням та актуалізацією професійної кваліфікації. Прихильники іншої точки зору ототожнювали неперервну освіту із загальною та професійною освітою дорослих [227, 191].

Загальновизнано розвиток ідеї неперервної освіти відносять до початку 70-х років. Уперше цей термін було використано у 1968 році в матеріалах Генеральної конференції ЮНЕСКО. У 1972 році було опубліковано доповідь Міжнародної комісії з розвитку освіти (довідь “Фора”), в якій обґрунтовується пропозиція прийняти назву “неперервна освіта” для майбутніх нововведень як у розвинених, так і в країнах, що розвиваються. Ця пропозиція знайшла своє відображення в заключній доповіді на III Міжнародній конференції, проведеній ЮНЕСКО в 1972 році в м. Токіо [179, 122].

На сучасному етапі проблемам неперервної освіти надається достатньо уваги і не тільки в межах окремої країни, а й в загальноєвропейському та світовому масштабах. Так, за словами Шпака О.Т., у Гамбурзі з початку 70-х років існує спеціальний інститут освіти ЮНЕСКО, який займається питанням реалізації дострокової програми розвитку теоретичних основ безперервної освіти та визначення необхідних освітніх новоутворень, які значною мірою сприяли б втіленню в життя цієї ідеї [227, 191].

Варто зупинитись на тому, що поняття “неперервна освіта” використовується в трьох варіантах:

1. “Неперервна освіта” може відноситися до певного індивідуума, і в тому випадку це поняття означає, що людина постійно, без великих перерв

займається цілеспрямованою пізнавальною діяльністю, що включає як навчання у закладах освіти, так і самоосвіту.

2. Цим поняттям можна охарактеризувати і систему закладів неперервного навчання, і тоді це означає, що вказана система являє собою безперервну сукупність навчальних установ. У цьому випадку ми маємо справу з такою організацією системи освіти, коли необхідно здійснювати навчання з будь-якого предмета, напряму, причому з кожного такого напряму можна побудувати ланцюжок навчальних закладів, що утворюють вертикальну ієрархічну послідовність з тісним зв'язком і високою наступністю.

3. Найчастіше поняття “неперервна освіта” використовується стосовно окремої людини. Його в цьому значенні розглядають з декількох можливих сторін, таких як:

- а) повічність процесу набування знань;
- б) постійне поновлення їх змісту;
- в) єдність підготовки до життя і самого життя;
- г) перманентний характер революційних перетворень в освіті;
- д) неперервність процесу перетворення освіти на самоосвіту [1, 123].

У колишньому СРСР наукові дослідження з проблем неперервної освіти почалися з кінця 70-х років минулого століття.

У 1978 році О.П. Владиславлев видає першу теоретичну монографію з даної проблеми. В ній здійснено спробу дослідити діалектичні суперечності, що породжують відставання діяльності системи освіти від соціально-економічних запитів суспільства.

Змістовними, на нашу думку, є роздуми О.С. Аббасової та О.П. Владиславлева, щодо перспективи впровадження системи неперервної освіти: “На першому етапі свого існування система неперервної освіти буде, напевно, складатися з трьох взаємопов'язаних основних підсистем: загальної освіти, спеціальної освіти (в сукупності, що дає базову освіту) та освіти дорослих (додаткову освіту). На цьому етапі границі між вказаними підсистемами будуть порівняно добре розглядатись і фіксуватись у вигляді

атестатів, дипломів і т. п. Такий стан, очевидно, буде носити тимчасовий характер, і в подальшому границі між базовою і додатковою освітою будуть стерті, а потреба в дипломах, не говорячи вже про їх повічний характер, відпаде [1, 126].

У 1987 році за редакцією В. Онушкіна виходить монографія, де аналізуються перспективи соціально-економічних вимог до освіти в умовах перебудови та всебічного оновлення життя суспільства, що вимагає об'єктивного впровадження неперервної системи освіти.

В. Горохов і Л. Коханова досліджують структуру неперервної освіти; уточнюють функції, вивчають діяльність кожної ланки у загальній системі освіти; визначають основні блоки, вузли та прогалини компонентів структури; враховують головні напрями перебудови середньої і вищої школи та системи підвищення кваліфікації. Результати своїх досліджень узагальнюють у монографії [43].

Важливим етапом у розвитку теорії неперервної освіти в Україні стали наукові праці Є.С.Барбіної, В.Г.Бондаря, С.У.Гончаренка, Г.Е.Гребенюка, Р.С.Гуревича, І.А. Зязюна, А.І. Лігоцького, Н.Г. Ничкало, В.А. Семиченко, С.О.Сисоєвої, Т.Г. Сущенко та ін.

Дослідники ставлять завдання вивчити систему неперервної освіти як за вертикаллю (починаючи з дошкільного виховання, загальноосвітньої та професійної школи, вищої освіти, підвищення кваліфікації, післядипломної освіти, аспірантури, докторантури тощо), так і за горизонталлю (зв'язки між її підсистемами, відношення між ними) [194, 266].

Під впливом упровадження ідеї неперервності відбуваються значні зміни у системі освіти. До міжнародно визнаних можна віднести такі положення:

- право на освіту в будь-якому віці;
- пріоритетне завдання освіти – забезпечити людину розумінням наукової картини оточуючого світу, знаннями, уміннями і навичками, необхідними для повноцінної творчої праці, яка б приносила задоволення життям у сучасному суспільстві;

- орієнтація у виборі змісту, виборі форм та методів навчання на інтереси розвитку людини як особистості і як активного і компетентного суб'єкта різних видів діяльності;
- зосередженість діяльності усіх видів навчання на формуванні і збагаченні таких особистісно значущих якостей людини, як розвиток інтелектуального потенціалу співгромадян, громадянськість, мобільність, здатність до багатогранної участі у житті суспільства;
- освіта має забезпечити процес перманентності розвитку людини, а тому повинна стати природною основою, складовою частиною її способу життя у будь-якому віці [9, 129].

Неперервна освіта як один з провідних методологічних принципів цілісної дидактичної системи навчання і виховання людини впродовж всього її життя передбачає ступеневу підготовку.

У 1993 році Міністерство освіти України розробило Положення про ступеневу освіту в Україні, згідно з яким на кожному ступені передбачалися значні можливості освіти в задоволенні різноманітних культурно-освітніх потреб особистості та суспільства, підвищенні гнучкості загальноосвітньої, загальнокультурної, професійної та наукової підготовки фахівців, підвищенні соціальної значущості, престижу знань та соціального захисту в умовах змін потреб економіки і ринку праці, фундаментальності знань та інтеграції у світову систему освіти. У Положенні визначено: освітні ступені (початкова загальна середня освіта, основна загальна середня освіта, повна загальна середня освіта, базова вища освіта, вища освіта); фахові ступені (робітник, молодший спеціаліст, спеціаліст, бакалавр); наукові ступені (магістр наук, доктор філософії (кандидат наук), доктор наук) [161, 6].

Україна в 1997 році підписала Лісабонську конвенцію про взаємовизнання кваліфікації в галузі вищої освіти. Отже, Україна увійшла до європейського освітянського простору. Відповідно до вимог цієї конвенції чітко визначено освітньо-кваліфікаційні рівні вищої освіти, що складають послідовні шаблі ступеневої освіти [91, 12]. Це викликає зміни, що

відбуваються у мережі вищих навчальних закладів: більше сотні навчальних закладів I-II рівнів акредитації увійшли до складу ВНЗ III-IV рівнів акредитації. Така ситуація вимагає створення інтегрованих навчальних планів і програм, залучення професорів до викладацького процесу на нижчих щаблях освіти, зміцнення матеріальної бази навчального процесу, що в кінцевому результаті суттєво впливатиме на поліпшення якості підготовки фахівців.

Слід відзначити, що в кінці 80-х і на початку 90-х років наступність знайшла значний відгук в державно-нормативних документах: Закон України “Про освіту” (1991 та 1996 рр.), Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття) [56], Конституція України, Наказ № 311 Міністерства освіти України від 21. 08. 1993 р. “Про розробку Положення про ступеневу систему освіти і перелік напрямів вищої базової освіти та кваліфікаційних рівнів у навчальних закладах України” [135], Постанова Кабінету Міністрів України від 05.09.1996 р. № 1074 “Про затвердження Положення про державний вищий заклад освіти” [163], Постанова Кабінету Міністрів України №65 від 20.01.1998 р. “Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)” [162], різного роду концепції, положення, накази Міністерства освіти і науки України та ін. Цими документами зокрема визначаються: причини, умови, зміст реформаційних процесів у вищій освіті, різні види (типи) вищих закладів освіти в Україні; завдання, права та обов’язки цих освітніх установ, їхніх керівників та учасників навчально-виховного процесу, освітньо-кваліфікаційні рівні молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста та магістра; нормативний та вибірково-компоненти змісту навчання тощо.

У першій половині 90-х років в Україні з’явилася значна кількість робіт, які глибше розкривають поняття “наступність”, поширюють її сфери засад, уточнюють визначення та доповнюють концепцію. Слід відзначити праці професора П.М.Олійника, який доповнив визначення наступності та її парадигму, розробив основні концептуальні положення і довів, що наступність – це не лише принцип навчання чи побудови безперервної освіти,

закономірність тощо, а такий взаємозв'язок відповідних компонентів, який узгоджує суперечності, що виникають між суміжними ланками, ступенями або етапами і сприяє цілісності дискретної системи та підвищенню її ефективності.

У 1995 - 96 рр. в Україні відбулися науково-методичні конференції, де тема наступності в системі неперервної ступеневої системи освіти була однією з актуальних. Зокрема, згаданими Фоменка Н.О. у квітні 1995 року в м. Вінниці відбулась Всеукраїнська науково-методична конференція, у вересні 1996 року в м. Києві – Республіканська науково-методична конференція, в жовтні 1996 року в м. Чернівці – міжнародна науково-практична конференція та ін. [218, 278].

Національна доктрина розвитку освіти України наголошує: "Неперервна освіта реалізується шляхом:

- забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних ступенях освіти, які функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку осіб до можливого переходу до наступних ступенів;
- формування потреби і здатності особистості до самонавчання;
- оптимізації системи перепідготовки працівників і підвищення їхньої кваліфікації (модернізації системи післядипломної освіти на основі відповідних державних стандартів);
- створення інтегрованих навчальних планів і програм;
- формування й розвиток навчально-науково-виробничих комплексів ступеневої підготовки фахівців;
- розвитку та запровадження дистанційної освіти;
- створення системи навчальних закладів для забезпечення освіти дорослих відповідно до потреб особистості та ринку праці.

Державна політика щодо неперервної освіти здійснюється з урахуванням світових тенденцій розвитку освіти впродовж життя, соціально-економічних, технологічних та соціокультурних змін" [137, 11].

Постановою Кабінету Міністрів України від 28 березня 2002 року затверджено Державну програму “Вчитель”. В ній передбачено основні заходи:

1. Розроблення механізму реалізації неперервності педагогічної освіти:

- для здобуття випускниками вищих педагогічних навчальних закладів I-II рівнів акредитації повної вищої педагогічної освіти за державним замовленням у вищих педагогічних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації;

- для підготовки педагогічних працівників за поєднаними спеціальностями у ВНЗ III-IV рівнів акредитації;

2. Оптимізація мережі вищих навчальних закладів, у яких проводиться підготовка педагогічних працівників, забезпечення переходу до університетської педагогічної освіти шляхом створення:

- інтегрованих моделей навчальних об'єднань (ВНЗ різних рівнів акредитації; навчальні, навчально-наукові комплекси у складі навчальних закладів різного типу, наукових установ Академії Педагогічних Наук України;

- педагогічних інститутів (факультетів) у структурі класичних університетів, професійно-педагогічних інститутів у структурі технічних університетів.

3. Визначення нового змісту підготовки педагогічних працівників різних освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до переліку педагогічних спеціальностей, забезпечення багатоваріантності моделей і програм здобуття педагогічної освіти у ВНЗ різних типів і на базі різних освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів.

4. Активізація роботи, пов'язаної із запровадженням новітніх моделей підготовки вчителя, педагогічних технологій, модернізації змісту освіти шляхом створення експериментальних майданчиків, лабораторій, інших наукових підрозділів на базі навчальних закладів.

5. Розроблення узгоджених навчальних програм вищих педагогічних навчальних закладів та закладів післядипломної педагогічної освіти. Створення

навчально-методичних комплексів (об'єднань) закладів післядипломної педагогічної освіти та педагогічних університетів [55].

### 1.1.2. Психологічний аспект наступності

Принцип наступності в навчанні має чітке обґрунтування в психології. Це, передусім, фундаментальні принципи, що становлять підґрунтя психологічної науки: розуміння виявів психіки через діяльність, визначення соціальної природи психічної діяльності та діяльності зовнішньої – практичної. Розроблені у працях видатних психологів І.П.Павлова, Л.С.Виготського, О.М.Леонт'єва, П.Я.Гальперіна, С.Л.Рубінштейна та їхніх послідовників, ці принципи є теоретичною засадою розробки психолого-педагогічних концепцій навчання у вітчизняній психологічній науці.

Аналізуючи питання наступності навчання в контексті утворення і закріплення асоціацій, виходимо з учення І.П.Павлова про дві сигнальні системи. На нашу думку, ця теорія є важливою для психолого-дидактичного обґрунтування процесу наступності.

Фізіологічним механізмом засвоєння знань І.П.Павлов вважав утворення в корі головного мозку складних систем тимчасових зв'язків, які також співвідносив з тим, що в психологічному плані асоціації – це зв'язки між усіма формами відображення об'єктів дійсності, в основі яких лежать відчуття. “Весь процес навчання полягає в утворенні тимчасових зв'язків, - пише він, - а це є думка, мислення, знання” [151, 29].

Як зазначає П.Г.Кулагін, будь-яке навчання зводиться до утворення нових зв'язків, асоціацій. Нові знання вступають в численні зв'язки з уже наявними знаннями, які були набуті в результаті навчання і досвіду [92, 8-14].

Принципи єдності психіки та діяльності, соціальної природи психічної діяльності вперше було сформульовано у працях Л.С.Виготського. Він неодноразово підкреслював, що для розуміння психіки потрібно звертатися до самого життя людини, до дійсних умов її діяльності та побуту. Він звертав увагу вчених на те, що психіка особистості виявляється лише у її поведінці [32, 248].



Згідно з Л.С.Виготським “розвиток є неперервним процесом саморуку, який характеризується, передусім, безперервним виникненням і утворенням нового, якого не було на попередніх ступенях ... єдністю суспільного і особистісного у піднятті дитини по сходинках розвитку” [32, 248].

У свій час Л.С.Виготський в роботі “Дослідження розвитку наукових понять в дитячому віці” писав, що “будь-який навчальний щабель в розвитку узагальнення спирається на узагальнення попередніх щаблів. Новий щабель узагальнення виникає не інакше, як на основі попереднього”. Він установив, що попередня діяльність мислення, яка сприяє формуванню узагальнення, “не аналізується і не пропадає даремно, а включається і входить як необхідна передумова в нову роботу думки” [33].

На думку А.П.Петровського, розвиток особистості може бути поданий як єдність неперервного і перервного. “Неперервність у розвитку особистості (як системи) висвітлює відносну стійкість в закономірності її переходу від однієї фази до другої в даній спільності” [156, 21].

Концепція О.М.Леонтьєва відрізняється від концепції Л.С.Виготського тим, що відповідно до її положень для засвоєння понять необхідний як об’єкт, так і спілкування, а головне – діяльність учнів з об’єктом. Спрямовувачами цієї діяльності є сам об’єкт та спілкування.

Леонтьєв О.М. переходить від аналізу структури зовнішньої матеріальної діяльності суб’єкта до вивчення будови діяльності внутрішньої, психологічної, вивчаючи її мотиви, мету, специфічні засоби, що мають соціальне походження і визначають своєрідний характер пізнання людиною оточуючої дійсності. В результаті приходять до першочергової важливості висновку про спорідненість матеріальної і духовної діяльності суб’єкта, про їхні генетичні і функціональні взаємозв’язки, про діалектичні переходи від одного виду діяльності до другого [31, 189].

Численні дослідження радянських психологів підтвердили і конкретизували твердження І.М.Сеченова, висловлене в роботі “Елементи думки”: “Через голову людини протягом усього життя не проходить жодної

думки, яка б не утворилась з елементів, зареєстрованих в пам'яті. Навіть так звані нові думки, які лежать в основі наукових відкриттів, не є винятком із цього правила” [191, 12].

На думку А.А.Смирнова, нове, як правило, засвоюється на основі відомого, відштовхуючись від якого людина може піднятися у своєму пізнанні на новий щабель. “Нове, невідоме людині розкривається лише через встановлення нових зв'язків з уже відомим” [205, 34].

У психології відомо кілька концепцій пояснення механізму оволодіння людиною знаннями, вміннями та практичними навичками: асоціативно-рефлекторна, біхевіористська, гештальтистська, теорія поетапного формування розумових дій тощо. На нашу думку, найґрунтовніше психологічне тлумачення наступності в навчанні можуть дати теорії поетапного формування розумових дій та асоціативно-рефлекторної природи розумової діяльності. В основу цих концепцій покладено думку про те, що процес навчального пізнання відбувається поступово, поетапно розвиваючись у просторі і часі. Процес навчання має будуватися на використанні знань та на свідомому засвоєнні змісту кожного наступного етапу. Проте кожна з концепцій спирається на свою модель психіки. Тому на практиці виявляється, що один бік психолого-педагогічних явищ, які відображають наступність у навчанні, більш наочно можна пояснити за допомогою теорії асоціативно-рефлекторної природи розумової діяльності, інший – на основі теорії поетапного формування розумових дій [157, 27].

Теоретичною основою наступності в навчанні є також асоціативно-рефлекторна теорія Ю.О.Самаріна, яка характеризує процес синтезу і систематизації (засвоєння) знань як поступовий перехід від вузьких, локальних уявлень до ширших зв'язків й асоціацій. За класифікацією Ю.О.Самаріна, зв'язки, що утворюються під час вивчення різних розділів курсу, називаються внутрішньосистемними, а при вивченні різних навчальних предметів – міжсистемними асоціаціями. Міжсистемні асоціації утворюються на основі внутрішньосистемних, які, у свою чергу, виникли з одиничносистемних і

локальних асоціацій. Міждисциплінарні, інтегровані асоціації є найскладнішою різновидністю зв'язків психологічних процесів, і саме такі зв'язки забезпечують повноту та цілісність знань, об'єктивне відображення навколишнього світу у свідомості людини (Б.А.Ананьєв). Таким чином, сама систематика асоціацій вказує, що міжсистемні наступні зв'язки є їхнім найскладнішим різновидом, найвищою формою узагальнення [188, 231].

Шлях від зовнішнього до внутрішнього найдосконаліше може бути пояснений та організований на ґрунті теорії поетапного формування розумових дій. Ця теорія розроблена П.Я.Гальперіним, О.М.Леонтьєвим, Н.Ф.Талізінною та ін. Теорія поетапного формування розумових дій розкриває механізм формування нових психічних актів, вихідних понять предмета, проте в ній мало уваги приділено системності розумової діяльності в процесі пізнання.

Центральною ланкою теорії поетапного формування розумових дій є дія як одиниця діяльності навчання. Кожна дія складається з певної сукупності операцій, які виконуються у певному порядку відповідно до призначених правил. Виконання суб'єктом дій завжди передбачає наявність мети, якої прагнуть досягти на підставі конкретного мотиву. За функціями дія, що виконується, може бути поділена на три частини – орієнтовну, виконавчу і контрольну [202, 59].

Як зазначає Р.С.Немов, співвідношення внутрішніх і зовнішніх компонентів діяльності не є постійним. У міру розвитку і перетворення дійсності здійснюється систематичний перехід зовнішніх компонентів у внутрішні. Цей процес супроводжується інтеріоризацією та автоматизацією. У процесі виникнення будь-яких труднощів в діяльності та її відновленні, пов'язаній з порушенням внутрішніх компонентів, відбувається зворотний процес – екстеріоризація: скорочені, автоматизовані компоненти діяльності розвертаються, виявляються всередині, внутрішні знову стають зовнішніми, свідомо контрольованими [139, 151].

На думку П.Я.Гальперіна, будь-яка нова розумова дія, наприклад, розуміння, мислення, настає тільки після відповідної зовнішньої діяльності.

Цей процес має декілька етапів, що зумовлюють перехід від зовнішньої діяльності до психологічної. У теорії П.Я.Гальперіна процес засвоєння дій і знань проходить шість етапів: етап мотивації, етап осмислення схеми, етап виконання дій у матеріальній (матеріалізованій) формі, етап виконання дій у плані гучного мовлення, етап виконання дій в мовленні про себе, етап виконання дій у розумовій формі [24, 288].

А Н.Ф.Тализіна у своїй концепції поетапного формування розумових дій [203] виділяє 5 етапів, зокрема:

- 1) етап створення схеми орієнтаційної основи діяльності. Людина має дані про мету діяльності, ті предмети, що забезпечують попереднє знайомство з умовами діяльності. Це ще не сама діяльність, а лише система вказівок щодо наступної роботи;
- 2) етап формування матеріальної діяльності. Людина виконує дії з конкретними предметами;
- 3) етап зовнішнього мовлення. Подальше узагальнення через повну вербалізацію (усну чи письмову). Таким чином, дія засвоюється у формі, відособленій від конкретики;
- 4) етап внутрішньої мови. Дія проявляється в узагальненому вигляді, але вербалізація без зовнішнього мовлення;
- 5) етап інтеріоризації дії. Дія стає внутрішнім процесом, максимально автоматизованим, стає актом думки. Поетапно людина приходить до оволодіння розумовими діями, зовсім не подібними на дії зовнішні, але такими, що є похідними від них.

Окремі вказівки П.Я.Гальперіна про механізми процесів засвоєння дають можливість зробити висновок, що з'ясування відбувається на основі актуалізації відповідного минулого досвіду дій та включення в нові дії. З точки зору С.Л.Рубінштейна, тут відбуваються процеси порівняння, розрізнення, ототожнення, абстракції, узагальнення, які дозволяють виділити суттєві характеристики поняття або дій з ними [24, 289].

С.Л.Рубінштейн, аналізуючи структуру діяльності, розвинув принцип єдності свідомості та діяльності. Відповідно до цього принципу психіка функціонує, виявляється та змінюється, формується в діяльності, а діяльність спрямовується психікою та свідомістю. Він також працював над теорією єдності мотиваційної та діяльнісної сфери людської психіки. Головною тезою цієї теорії є твердження про те, що психіка існує у формі неперервного, гнучкого, мінливого процесу, породженого постійною взаємодією людини з навколишньою дійсністю [183, 412].

Для обґрунтування наступності у навчанні з погляду психіки важливо підкреслити, що розглядаючи сутність механізму або процесу, внаслідок якого у свідомості учнів утворюється модель зовнішнього світу, автори виходили з необхідності поділу цього процесу на такі етапи, між якими існував би міцний взаємозв'язок та наступність, хоч безпосередньо про вияв наступності не йдеться. У переходах від однієї форми до іншої добре помітні характерні ознаки наступності. Так, у кожній попередній формі дій наявні ознаки наступної форми та збережені риси попередньої. У разі, коли одна з форм випадає, відбувається порушення наступності формуючої дії, і вона виявляється дефектною. Якщо виникають труднощі під час переходу від одного етапу формування дій до іншого для більшості учнів, то спостерігаються порушення наступності, і для усунення цих порушень необхідно розділити перехід на дрібніші етапи, вводячи додаткові.

Головну роль у формуванні дії відіграє здійснення наступності взаємозв'язку орієнтовної частини дії з рештою частин. Вона забезпечить не тільки правильне виконання дій, а й раціональний вибір оптимального зв'язку та здійснюваного при цьому повідомлення. Н.Ф.Тализіна так пояснює цю думку: "... для розуміння закономірностей становлення психічних актів дуже важливе знання динаміки переходів ... На жаль, нині динаміка переходів дії з етапу на етап вивчена також недостатньо" [203, 25]. Це завдання може бути виконане лише на підставі методологічного принципу наступності.

Таким чином, необхідність забезпечення наступності між окремими етапами і складовими частинами підготовки фахівців зумовлюється об'єктивними законами вищої нервової діяльності і природою процесу мислення. Систематичність, прогностичність, узагальненість, економічність процесу мислення забезпечують інтеграцію різнопредметних старих та вперше одержуваних знань і вмінь. Поняття формуються краще, коли засвоюються не лише теоретичні знання, а й метод їх отримання. Опредметнена через первинну діяльність потреба, набуваючи функції мотиву, у подальшому трансформує діяльність і набуває спрямованості [104, 39]. Таким чином, необхідність встановлення наступнісних зв'язків впливає з самої природи мислення, диктується об'єктивними законами вищої нервової діяльності, законами психології і фізіології.

## **1.2. Аналіз нормативної документації педучилищ і педуніверситетів**

Одним із завдань нашого дослідження є аналіз стану досліджуваної проблеми у практиці. З цією метою проаналізовано навчальні плани, програми, підручники, методичні посібники на предмет забезпечення наступності засвоєння знань та розвиток студентів у комплексі “педучилище – педуніверситет”.

Аналіз навчально-програмової документації необхідно для того, щоб виявити рівень забезпечення наступності між змістом трудового навчання в педучилищі і змістом трудового навчання в університеті, напрацювати деякі рекомендації з удосконалення наступнісних зв'язків у навчальних програмах і підручниках.

Забезпечення наступності на нормативному рівні зводиться до реалізації наступності змісту навчально-методичних документів: навчального плану, навчальної програми та навчально-методичної літератури.

За навчальним планом у педагогічному училищі вивчають два предмети з трудового навчання: “Методика трудового навчання” і “Практичне навчання у навчальних майстернях”. На вивчення методики відводиться 42 години, з яких

аудиторних 32, а 10 годин розраховані на самостійну роботу студентів. Курс вивчається протягом одного семестру і завершується заліком з даної дисципліни. На нашу думку, недоцільним є те, що з методики трудового навчання заплановано проведення лише лекційного курсу і зовсім відсутня практична робота, тобто даний курс має теоретичний характер.

За навчальним планом педагогічних училищ предмет “Практичне навчання в навчальних майстернях” вивчається протягом п’яти семестрів і завершується складанням заліку з дисципліни. На вивчення предмета заплановано 166 годин, з яких 125 аудиторних, а решта заплановані на самостійне опрацювання. Навчально-виховні завдання на заняттях з цього курсу розв’язуються, головним чином, у процесі практичного навчання. Планом не передбачається поділ матеріалу на практичні і теоретичні заняття. На кожному занятті має виділятися від 20 до 30% часу на вивчення відомостей з матеріалознавства, мистецтвознавства, техніки та технології. Проте, на нашу думку, за час, відведений на лабораторних та практичних заняттях, організувати цілеспрямоване та систематичне вивчення теоретичного матеріалу є неможливим. Не зменшуючи, значення практичних занять, не слід забувати про цю і про постійну теоретичну підготовку, оскільки є чимало теоретичних питань, які передують практичній діяльності, і їх необхідно подати у лекційному вигляді, наприклад: відомості з історії винайдення паперу і розвитку паперопереробної промисловості, класифікація паперу і картону, клеї рослинного і тваринного походження, витинанка як вид декоративно-прикладного мистецтва, історія винайдення книгодрукування та багато іншого. Оскільки, на навчання приходять студенти з різним рівнем підготовки, а під час вступу контроль здійснюється із загальноосвітніх дисциплін, то деякі першокурсники мають лише незначні практичні навички, не знають елементарних теоретичних відомостей.

Отже, на нашу думку, в навчальному плані педагогічних училищ варто переглянути співвідношення між практичними та теоретичними заняттями,

адже відчувається безпідставна крайність: з методики тільки лекційні заняття, а з практикуму - лише практичні.

В наш час Міністерство освіти і науки України надало право ВНЗ I-IV р. акр. самостійно створювати авторські навчальні програми, тому єдиної програми з трудового навчання для педагогічних училищ та педуніверситетів не має. Від так, ми проаналізували програми 4 педагогічних училищ та 5 педуніверситетів, визначили їхню спільну частину та здійснили порівняння.

Сьогодні педучилища та коледжі працюють за інтегрованою програмою вищих навчальних педагогічних закладів освіти I-II рівнів акредитації “Практикум у навчальних майстернях з методикою трудового навчання” [172]. Дана програма передбачає:

- оволодіння студентами загальними методами викладання предмета з опорою на засвоєння теоретичних і практичних знань та умінь про найбільш розповсюджені матеріали, їхні властивості, технологію виробництва та обробки;
- навчання студентів практичного застосування найпростіших інструментів і пристосувань для обробки різних матеріалів, дотримання правил безпечної праці та гігієни;
- поводження з інструментами та пристосуваннями, необхідними для обробки різних матеріалів;
- ознайомлення з прийомами художнього конструювання виробів та виконання технік декоративного характеру;
- оволодіння основами культури праці.

Серед ряду завдань, передбачених програмою варто виділити одне з головних: формування творчої особистості майбутнього вчителя початкової школи. Такий учитель повинен відзначатись досить високим рівнем художньої культури, володіти системою політехнічних знань та умінь, а також методикою творчого пошуку. І лише такий учитель може розвинути творчий потенціал дитини.



Програма складається з двох частин: методики трудового навчання в початкових класах і практичних робіт в навчальних майстернях з методикою трудового навчання.

Перша частина програми містить два розділи: загальні питання методики трудового навчання і методичну розробку уроків трудового навчання. У першому розділі розкриваються основні завдання трудового навчання і виховання на сучасному етапі розвитку початкової школи, зміст трудового навчання молодших школярів, психолого-педагогічні та методичні основи трудового навчання, форми і методи викладання; розглядаються найбільш педагогічно ефективні форми і методи організації навчального процесу на уроках праці. В окрему тему виділено організацію позаурочної роботи з школярами та проведення екскурсій як однієї з основних форм ознайомлення учнів з працею дорослих.

Другий розділ першої частини містить комплекс лабораторних робіт, який дає можливість студентам засвоїти знання та вміння з аналізу програми з трудового навчання, складання календарно-тематичного плану, плану-конспекту уроку, підготовки технічної документації та наочності до уроків трудового навчання. Вона складається з чотирьох розділів: конструювання виробів з паперу і картону; конструювання і виготовлення виробів з текстильних матеріалів; конструювання виробів з різних матеріалів, технічне моделювання і конструювання. Ця частина програми спрямована на формування у студентів політехнічних знань та умінь із різних галузей декоративно-ужиткового мистецтва, промислового виробництва, технології обробки матеріалів, художнього конструювання виробів, технічної естетики, методики викладання тем шкільної програми трудового навчання.

Програмою передбачено, що випускники педагогічних училищ та коледжів повинні:

- засвоїти загальні основи сучасного виробництва художньої промисловості України;
- мати уявлення про характер праці робітників і майстрів народних промислів;

- види різних матеріалів, їхні властивості;
- технологію виготовлення та обробки; назви інструментів, що використовуються при обробці матеріалів, їхню будову, призначення, прийоми користування;
- правила безпечної праці при обробці різних матеріалів, вимоги гігієни праці;
- основи художнього конструювання виробів, конструктивні особливості виготовлення виробів;
- основи початкового електромоделювання;
- основи художнього конструювання архітектурних споруд;
- види декоративно-ужиткового мистецтва та народних промислів.

Крім цього, молодший спеціаліст повинен уміти організовувати і проводити роботу з декоративно-ужиткового мистецтва, народних промислів, роз'яснювати технологію отримання різних матеріалів; читати схеми, креслення виробів, складати схеми, розгортки, виготовляти ескізи, технічні рисунки та технологічні картки; виконувати макетування архітектурних споруд.

До кожної теми програми додається перелік об'єктів навчальної праці. Слід відзначити, що перелік об'єктів праці дається приблизний, тобто викладач залежно від місцевих умов та матеріальної бази училища може змінити і доповнити список виробів рекомендованих до виготовлення.

Порівнюючи діючі програми з відповідним документом, за яким педучилища і коледжі працювали з 1986 до 2000 року, слід зазначити, що в новій програмі відсутня новизна чи суттєві конкретні зміни. Але є один аспект: в авторських програмах відсутній розділ "Конструювання та виготовлення наочних посібників". За словами В.Туташинського, аналіз стану оснащення шкільних майстерень показує, що більшість з них забезпечені відповідним обладнанням та наочними засобами тільки на 40%. Типовий перелік навчального обладнання і наочних засобів для трудового навчання містить понад 100 найменувань. Однак, поки що системи виробництва і постачання закладів освіти засобами навчання не створено. Це спонукає вчителів самостійно шукати шляхи поновлення навчально-матеріальної бази, створювати наочні посібники, пристрої та обладнання в шкільних кабінетах [210, 37]. Крім цього, вчитель початкових класів, порівняно з учителями середньої та вищої школи, більше та частіше використовує наочні посібники, і

якщо він розуміється в них й вміє самостійно їх виготовляти, то це ще один плюс у підготовці педагога до роботи в школі.

Здійснивши короткий аналіз навчальної документації педагогічного училища, доцільно зазначити, що недоліки, виділені у навчальному плані, відсутні у проаналізованій програмі. Кожна тема містить елементи теоретичного повідомлення, комплекс вправ, які забезпечують вироблення практичних умінь та навичок, і систему лабораторних досліджень, у ході виконання яких студент перевіряє й засвоює певну інформацію.

У педагогічному університеті працюють за навчальним планом, яким передбачено вивчення одного інтегрованого предмета “Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання”. На його вивчення відводиться 135 годин, з яких 90 аудиторних, а 45 – розраховані на самостійну роботу студентів. Вивчають цей предмет на третьому курсі педуніверситету протягом двох семестрів. Після завершення викладання студенти складають екзамен з даної дисципліни. Порівнюючи цей план з попереднім, варто виділити позитивні зміни: збільшено кількість аудиторних годин (на 12) і час, відведений на самостійну роботу (на 35 год.). Курс об’єднує лекційні й лабораторні заняття.

Програма дисципліни “Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання” передбачає зміст, форми й методи роботи, що спрямовані на підготовку саме такого вчителя, який володіє високим рівнем художньої культури, системою політехнічних знань та умінь, методикою творчого пошуку. Програма визначає основні завдання даного курсу:

- навчити студентів основ художнього конструювання та моделювання;
- дати майбутнім спеціалістам знання основ методики навчання художніх видів праці на уроках у початковій школі;
- сприяти засвоєнню студентами основних політехнічних знань та умінь у галузі промислового виробництва;

- дати поняття про художньо-образну мову різних видів народного мистецтва, удосконалювати емоційно-естетичне ставлення до його творів, виховувати повагу до української національної культури;
- сприяти художньо-естетичному, моральному, патріотичному вихованню студентів, формуванню їхніх духовних цінностей;
- сприяти гармонізації у студентів духовних і матеріальних вимірів сьогодення [170, 3].

Програма складається з двох розділів. У першому розділі розглядаються питання методики викладання трудового навчання у початковій школі. Заплановано вивчення восьми тем, що охоплюють зміст, завдання, психолого-педагогічні основи, дидактичні принципи і методи трудової підготовки учнів початкових класів тощо. Особливою темою виділено організацію уроків трудового навчання з 6-річними школярами та особливості навчання праці в малокомплектній школі. Цей розділ містить лише лекційні заняття (20 год.). Тут розкриваються методологічні основи, обґрунтовується правомірність художньо-конструкторського підходу до розв'язання творчих завдань на уроках трудового навчання у початковій школі, вивчаються основи композиції, розглядаються педагогічно ефективні форми й методи організації навчального процесу на уроці праці.

Закономірним нововведенням є включення у програму теми “Організація уроків трудового навчання з 6-річними школярами”, вивчення якої дає знання про специфіку змісту, форм і методів, структури уроку та критеріїв оцінювання 6-річних першокласників на уроках трудового навчання, психолого-фізіологічні особливості цієї категорії школярів.

Другий розділ охоплює 28 тем, вивчення яких проходить під час лабораторних занять. Система лабораторних занять має на меті засвоєння студентами основних понять кожної з художніх технік, що вивчаються, технології обробки різних матеріалів, закономірностей гармонії при створенні художніх виробів, сприяє формуванню необхідних практичних умінь та навичок.

До кожної теми програмою передбачено 3-4 практичних завдання. Одне-два методичного характеру, наприклад, скласти розповідь для дітей “У майстерні гончара” [170, 15], скласти конспект уроку на тему “Пап’є-маше” для учнів третього класу [170, 15], розробити план екскурсії на швейну фабрику для молодших школярів [170, 18], проаналізувати та оцінити дитячі роботи, виконані в техніці аплікації з тканини [170, 19] і т. д. Наступні завдання практичного характеру: виготовити настінне панно в техніці макраме [170, 17], виготовити букет квітів з бісеру [170, 20], виготовити сюжетну аплікацію з тканини [170, 19] і т. п. Крім цього, програма містить завдання, виконання яких дає можливість студентам накопичити необхідний дидактичний матеріал для проведення майбутніх уроків трудового навчання, зокрема: виготовити з паперу зразки різних видів переплетення ниток (полотняне, саржове, атласне) для унаочнення уроків трудового навчання у початковій школі [170, 16], виготовити зразки основних вузлів макраме [170, 17] і т. д. Отже, програмою передбачені практичні завдання, що мають комплексний характер.

Програма “Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання” в порівнянні з попередньою “Методика трудового навчання з практикумом у навчальних майстернях” (1991) розроблена на більш високому теоретичному рівні й розрахована на поглиблену підготовку майбутнього вчителя праці з основ композиції в художньому конструюванні, технічної естетики, методики трудового навчання, психології і педагогіки. У цій програмі зазначені курси взаємопов’язані.

Аналізуючи програму з трудового навчання для студентів факультету підготовки вчителів початкових класів, доцільно зупинитись на такому аспекті як самостійна робота студентів. За навчальним планом, як зазначалось вище, на неї заплановано 45 годин. Це половина часу, відведеного для аудиторного опрацювання. У пояснювальній записці програми зазначено: “Самостійна робота студентів складається з двох видів: репродуктивної, що необхідна для формування практичних умінь і навичок технологічного характеру та навчальної художньо-конструкторської творчості, яка стимулює розвиток

творчо активної особистості майбутнього вчителя” [170, 4]. На жаль, у тематичному плані відсутня графа – “самостійна робота студентів”. Вірогідно, що даний вид роботи не організовано на відповідному рівні та існує лише теоретично. Оскільки самостійна робота є однією з умов приєднання до Болонської конвенції, то на цю форму роботи необхідно зосередити увагу.

За словами вчителів початкових класів випускники педуніверситетів (“спеціалісти”), які, з логічної точки зору, мають у порівнянні з випускниками педагогічних училищ (“молодші спеціалісти”) вищий рівень підготовки, важче адаптуються до шкільних умов, відчують суттєві труднощі в професійній діяльності, володіють нижчим рівнем практичної підготовки. Проведено порівняльний аналіз навчальних програм педучилищ та педуніверситетів. Процес навчання, як відомо, включає в себе два основні аспекти: зміст навчання та його тривалість. Зосередимо увагу на тривалості трудового навчання у закладах різних рівнів акредитації (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

#### Тривалість трудового навчання у ВНЗ I-IV рівнів акредитації

тип закладу	всього год.	аудитор. год.	лекції	лаборат.	практичні	Вид контролю	тривалість семестр
училище	208	164	42	12	110	2 заліки	6
університет	135	90	20	70	-	екзамен	2

Різниця очевидна. Студенти, навчаючись у педуніверситеті протягом 5 років і отримуючи повну вищу освіту, прослуховують майже у двічі менше годин, ніж майбутні молодші спеціалісти, які навчаються 4 роки.

Але, якщо тривалість навчання жорстко регламентовано, то зміст визначається не так чітко, тобто у різних навчальних закладах зміст одного і того ж курсу може бути різним навіть за однакового терміну навчання, а інформаційне навантаження може носити суб’єктивний характер. Отже, головне – зміст навчального матеріалу, яким оволодівають студенти у закладах різних рівнів акредитації. Порівняємо обсяг вивчення матеріалу на прикладі

першого розділу програм: “Конструювання виробів з паперу і картону”, на вивчення якого у початкових класах запланована більшість годин. Порівняння наведено у таблиці 1.2:

Таблиця 1.2

### Порівняння змісту програм ВНЗ I-IV р. акредитації

Програма педучилища	Програма педуніверситету
1. <u>Папір і його властивості.</u>	1. <u>Папір і його властивості.</u>
2. Розмітка виробів із паперу і картону. Застосування шаблону.	2. <u>Оригамі</u> в художньому конструюванні.
3. Складання виробів з паперу і картону. <u>Оригамі</u> в конструюванні виробів.	3. Створення симетричних силуетних композицій вирізуванням з паперу. <u>Витинанки.</u>
4. Різання паперу і картону. <u>Витинанки.</u>	4. <u>Аплікація</u> з паперу і картону.
5. З’єднання деталей з паперу і картону.	5. Створення рухливих іграшок.
6. Монтаж картонажних виробів. <u>Паперопластика</u> в конструюванні виробів з паперу.	6. Гофровані структури з паперу.
7. <u>Аплікація</u> і художнє конструювання орнаментальних і сюжетних композицій.	7. <u>Паперопластика</u> в художньому конструюванні.
8. Палітурні роботи. Художнє конструювання книжкового блоку.	8. Художнє конструювання з одного аркуша паперу чи картону.
	9. Художнє конструювання архітектурних об’єктів.

Як бачимо, позитивні і негативні сторони є в програмі одного й іншого навчального закладу. Програма педуніверситету більше спрямована на художньо-творчий аспект трудової діяльності, а програма педучилища – на технічний аспект. Крім цього, програма педуніверситету збагачена новими техніками, і це, безперечно, є позитивним, оскільки підвищує рівень майстерності вчителя. Водночас ми переконані в тому, що не ігнорувати найпростіші трудові знання, уміння і навички, які мають бути сформовані на високому рівні у майбутнього вчителя початкових класів. З цієї точки зору досконалішою є програма для педучилища, в якій чітко прослідковується

побудова за принципом послідовності, систематичності, наступності, і спостерігається чітка співзвучність з програмою вивчення трудового навчання у початковій школі.

Порівнюючи комплекс методичних завдань, які пропонуються студентам педучилища та педуніверситету, бачимо, що у програмі навчального закладу I-II рівня акредитації ставляться конкретні завдання, що розташовані у логічній послідовності і приведені в чітку відповідність до програми початкової школи. Ці завдання вимагають від студентів комплексу знань, умінь та навичок, які відображають провідні види діяльності, якими мають оволодіти молодші школярі.

На нашу думку, позитивним є те, що у програмах педучилища присутня тема “Палітурні роботи. Художнє конструювання книжкового блоку”, адже в такому разі вчитель може не просто голосливо закликати учнів бережливо ставитись до книг, а й навчити їх найпростішого ремонту.

Приблизно така сама ситуація характерна для інших розділів програми.

Слід зазначити, що не існує навчальної програми з трудового навчання розробленої для двоступеневої підготовки вчителів початкових класів затвердженої Міністерством освіти і науки України. Викладачі педуніверситетів намагаються самотужки добирати теми для роботи у спеціальних групах, намагаючись уникнути дублювання та повторів, розробляють авторські навчальні програми. Це вимагає гарної обізнаності з програмами, за якими вивчається цей предмет у педагогічних училищах, з підручниками та методичною літературою. Тому питання розробки і впровадження комплексних навчальних планів, програм, підручників і методичних посібників та іншої документації є актуальним питанням сучасної методики трудового навчання. Нові навчальні програми повинні бути побудовані на принципі наступності, без повторів, дублювання навчального матеріалу, наявність послідовності розвитку системи загальнонаукових знань, умінь та навичок, вимоги до яких формуються за кожним розділом програми у відповідності до ступеня навчання.



Оскільки у вищих педагогічних навчальних закладах усіх рівнів акредитації, які готують учителів початкової школи, одним з основних завдань є підготовка студентів до проведення уроків трудового навчання у 1-4 класах загальноосвітньої школи, то, на нашу думку, слід проаналізувати обсяг навчального матеріалу з трудового навчання, який отримують учні початкової школи.

Державна навчальна програма з трудового навчання для учнів 1-4 класів забезпечує здійснення політехнічної і трудової підготовки молодших школярів. У стабільній частині програми передбачено вивчення таких тем: робота з папером і картоном; з тканиною і волокнистими матеріалами; з деревиною і металом; комбіновані роботи; елементи технічного моделювання та макетування. Слід підкреслити, що в основу побудови програм для ВНЗ I-IV рівнів акредитації покладені ті ж центри (матеріали). Завдання, які визначені програмою, розв'язуються практично, в процесі виготовлення виробів, навчальних посібників, іграшок, конструювання моделей. Програма побудована так, що з кожним роком навчання обсяг знань, умінь та навичок з кожного окремого виду праці ускладнюється, забезпечується наступність, а між окремими видами праці – взаємозв'язок.

Крім державної навчальної програми в школах широкого розповсюдження набули нові варіативні навчальні програми, рекомендовані Міністерством освіти і науки України для використання у чотирирічній початковій школі.

Програма з трудового навчання Веремійчика І.М. [21] відображає традиційний техніко-технологічний підхід щодо структурування змісту. Темати є конкретні трудові операції, прийоми роботи з різними інструментами, особливості обробки матеріалів. У програмі чітко виділений технологічний компонент змісту, тоді як розвивальному компоненту відводиться недостатня роль.

Програма “Трудове навчання”, яку підготували Тименко В., Денисенко Л., Вдовиченко В. [205] має дещо іншу спрямованість і викликає

неабиякий інтерес у вчителів початкової школи, адже ця програма сприяє формуванню особистості, здатної до конструктивного перетворення довкілля на засадах краси і доцільності.

Програмою передбачено, що зміст і завдання предмета реалізується на основі змісту кількох основних напрямів життєдіяльності: природа, люди, інформаційні знаки, техніка, художні образи. З огляду на це у програмі виділено 5 модулів: “Людина і природа”, “Я сам та інші люди”, “Людина і художнє довкілля”. Програма зорієнтована на конструктивно-технологічний підхід до вирішення завдань трудового навчання. Автори підкреслюють, що недопустимим є орієнтування школярів на оволодіння лише технологічними знаннями та уміннями. У реалізації змісту програми основним є метод проектів. Він потребує поєднання словесних, графічних, предметно маніпулятивних способів виконання навчальних дій учнями. Важливим компонентом нової програми є профорієнтаційна робота з молодшими школярами на рівні профінформації і профдіагностики.

Отже, структура навчальних програм з трудового навчання для початкової школи різна, тому необхідно, щоб викладачі ВНЗ I-IV рівнів акредитації володіли ситуацією і швидко реагували на зміни.

Підгрунття розвитку будь-якої сфери суспільного життя визначається, перш за все, законодавчими актами. В процесі здійснення підготовки вчителів початкових класів до них відносяться закони, затверджені Верховною Радою чи підписані Президентом, постанови Кабінету Міністрів, розпорядження, аналітичні та інформаційні матеріали Міністерства освіти і науки України.

Проблеми художньо-фахової підготовки пізнавально-інформаційного спрямування ще деякою мірою висвітлюються у науково-педагогічних працях, тоді як суто методичне “озброєння” вчителя початкової школи з трудового навчання переважно залишаються поза увагою дослідників. Роботи методичного змісту зовсім нечисленні і лише епізодично репрезентують:

- методику викладання окремих тем і розділів трудового навчання (І.В. Дубинський, Н.В. Котелянець [61], В.І. Хорунжий [222]);

- методику засвоєння різних художніх технік (Є.А. Антонович, В.І. Проців, С.П. Свид [7]);
- наочно-методичні розробки з різновидів художніх робіт (Т.П. Ковальчук, Н.И. Резниченко [81], Е.К. Гульянц, І.Я. Базик [47] Г.І. Перевертень [154], А.М. Гусакова [185]);
- методику навчання живопису, народного і декоративно-прикладного мистецтва та дизайну в початковій школі (Є.А. Антонович, Р.В. Захарчук-Чугай, М.Е. Станкевич [6]).

Цікавим, на наш погляд, є підручник Б.М. Неменського, М.М. Фоміна, Н.В. Гросул “Образотворче мистецтво і художня праця: 1-4 кл.” [72] та Н.М. Сокольникова “Образотворче мистецтво і методика його викладання в початковій школі” [197]. Саме цей навчальний посібник Н.М.Сокольникової допомагає змістити акценти з того, що знає і вміє студент, на те, в який спосіб він зможе передати набуті знання, уміння і навички своїм учням.

Отже, методична література для студентів, які в майбутньому стануть учителями початкових класів, нечисленна, застаріла (переважна більшість випущена в період із 1980 по 1990 роки) і, в основному, російськомовна.

І в педучилищі, і в педуніверситеті студенти вивчають методику трудового навчання, як правило, за однаковими підручниками. Підручники, про які йшлося вище, зорієнтовані на підготовку “спеціаліста”, що суперечить сучасним тенденціям двоступеневої підготовки.

Отже, нагальною є потреба створення комплексних навчальних планів та програм, розробка відповідних підручників, посібників, методичних рекомендацій для підготовки молодших спеціалістів, бакалаврів, спеціалістів та магістрів. Оскільки більшість існуючих підручників спрямовані на підготовку спеціаліста, то формування змісту ступеневої освіти повинно розв’язуватись також шляхом написання і видання відповідних за змістом і науковим рівнем підручників, призначених для закладів різних рівнів акредитації та реалізації інтегрованих навчальних планів і програм.

### **1.3. Реалізація наступності змісту трудового навчання в педагогічних училищах та університетах у педагогічній практиці**

#### **1.3.1. Аналіз системи професійної підготовки вчителів початкових класів у зарубіжних країнах**

Аналіз професійної підготовки вчителя початкових класів на різних етапах суспільно-економічного та історичного розвитку свідчить про те, що її рівень залежить від суспільних відносин і соціально-економічного розвитку інших країн.

Вища освіта, що інтенсивно розвивалась у першій половині ХХ століття, у другій – набрала певних організаційних форм: з системи окремих університетів та шкіл перетворилася на мережу вищої освіти. У більшості країн світу (Бельгія, Великобританія, Греція, Данія, Ірландія, Нідерланди, Норвегія, Німеччина, Франція, Швейцарія та ін.) склалася “бінарна” система вищої освіти, а ось в Австрії, Італії, Іспанії, Фінляндії, Швеції та Польщі залишилась “унітарна” система. У нашій країні існувала проміжна система освіти [27, 28].

За словами Т.Оболенської, в економічно розвинутих країнах Заходу традиційно склалися 4 головні моделі вищої освіти: англійська, шотландська, німецька та американська. Основним напрямом англійської системи є вільне навчання особистості. Шотландська модель базується на цінностях корисного знання. Німецька спирається на цінності інтелектуального дослідження. В основу американської моделі покладено цінності вільного розвитку індивідуальних здібностей вільної особистості. Перші три моделі склалися історично. Американська модель намагалася увібрати в себе все найкраще, що було досягнуто і напрацьовано іншими системами [144].

Сучасна європейська система педагогічної освіти перебуває під значним впливом двох традицій у підготовці вчителів. Насамперед, це традиції нормальних шкіл, або так званої, семінаристської педагогічної освіти для вчителів початкової школи. Вона наголошує на практичній підготовці майбутнього вчителя (навчальна практика, методика). Щодо педагогічної теорії та системи загальних і спеціальних знань, то з ними традиційно знайомили

лише в зародковому стані. Головною метою такої підготовки є оволодіння майбутнім учителем необхідними базовими вміннями викладання, тобто моделлю вчительського ремесла. На організаційному рівні ця традиція виявляється в існуванні різних моделей учительської підготовки як у межах окремих країн, так і в загальноєвропейському масштабі.

Різноманітність, що характерна для педагогічної освіти країн Західної Європи, виявляється в найбільш узагальненому вигляді в існуванні:

- різних категорій учителів (вихователів дошкільних навчальних закладів; учителів початкової школи; вчителів молодшої і старшої середньої школи; вчителів професійно-технічної освіти; вчителів спеціальної освіти);
- різних типів професійної підготовки педагогічних кадрів;
- різних інституцій, де здійснюється базова підготовка та перепідготовка.

Навчальні заклади, де майбутні вчителі здобувають базову педагогічну освіту, знаходяться на різних рівнях освітньої системи. Серед країн Західної Європи, за словами Л.П.Пуховської, така картина:

а) базова підготовка педагогічних кадрів для роботи в дошкільній системі здійснюється:

- в середніх педагогічних навчальних закладах (Бельгія);
- у вищих педагогічних навчальних закладах (Нідерланди);
- в університетах (Німеччина);

б) базова підготовка вчителів початкової школи проводиться:

- в середніх педагогічних навчальних закладах (Швейцарія);
- в педагогічних навчальних закладах після середнього рівня (Данія);
- у вищих педагогічних навчальних закладах (Португалія);
- в університетах (Іспанія).

в) базова підготовка вчителів середньої школи зосереджена:

- в університетах (більшість країн Заходу);

г) базова підготовка вчителів професійно-технічної освіти характеризується значною кількістю рішень на інституційному рівні.

Значно відрізняються терміни професійної підготовки вчителів як у межах однієї країни, так і в різних європейських країнах: від коротких курсів для вчителів профтехосвіти, технічних та комерційних шкіл (у більшості країн) – до програм, які здійснюються протягом 5-7 років (Франція, Німеччина, Іспанія) [178, 117].

Перехід до багаторівневої системи вищої освіти у провідних зарубіжних країнах мав свою специфіку і був зумовлений як потребами ринку праці, так і особливостями розвитку систем вищої освіти.

У США цей процес активізувався в 60-70-ті роки, коли швидко розширилась мережа дворічних місцевих, молодших та технічних коледжів, а також мережа університетських післядипломних шкіл. Ця реформа розв'язала проблему структурної перебудови вищої освіти в країні. У 80-90-ті роки в центр уваги входять питання ефективності вищої освіти та її фінансування.

Після закінчення 12-тирічної школи американці, які бажають здобути педагогічну освіту, можуть вступити до одного з таких типів навчальних закладів:

- дворічного (молодшого або місцевого) коледжу. В нашому розумінні – це своєрідний навчальний заклад, який дає загальноосвітню підготовку. Як правило, він готує вчителів початкової школи. Ті, хто його закінчують, одержують атестат молодшого спеціаліста. Це не вчене звання, що дає право на самостійну педагогічну діяльність, а свідоцтво про певний рівень підготовки;

- чотирирічного коледжу вільних мистецтв, що забезпечує загальну підготовку (спеціальні дисципліни становлять лише 25% навчального часу). Навчання в коледжі дає майбутньому вчителю ступінь бакалавра;

- чотири- і п'ятирічних самостійних університетів і коледжів комплексної підготовки, педагогічні кадри в яких готують на педагогічних відділеннях, факультетах і за окремими педагогічними програмами. Забезпечують повноцінну педагогічну підготовку і мають право присуджувати ступінь магістра;

- університету для здобуття освіти найвищого рівня. Університети поділяються на два типи – ті, що присуджують ступінь доктора, і дослідницькі;

– дослідницьких і професійних шкіл із строком навчання від 1 до 7-8 років, які готують спеціалістів вузького профілю, у тому числі й учителів [221, 90-91].

Отже, як у першій половині ХХ ст., так і в наступних десятиліттях основним типом навчального закладу для підготовки вчителів початкових класів у США залишаються коледжі. Але, як відомо, спочатку вони були самостійними середніми навчальними закладами, тепер входять до складу вищих навчальних закладів – університетів.

Концепція вищої освіти Америки відрізняється від західноєвропейських концепцій та побудованих на їхній основі моделей вищої освіти. Зокрема, в університетах та коледжах США на першому рівні дається загальна освіта, а на другому – здійснюється професійна підготовка майбутнього фахівця.

Підготовку вчителів для початкових і середніх шкіл у Канаді в усіх провінціях здійснюють лише на базі повної середньої школи у педагогічних коледжах і в університетах. Після закінчення чотирирічного коледжу вчителі середньої школи протягом року набувають професійних знань і навичок. Наприклад, в університеті м. Сент-Джонс педагогічний факультет готує вчителів для початкової школи за чотири роки, для середніх шкіл – за п'ять [176, 252-253].

В Англії вчителів готують у педагогічних навчальних закладах різних типів: чотирирічних інститутах і коледжах вищої освіти; однорічних інститутах педагогіки при університетах; дворічних факультетах педагогіки політехнічних інститутів; чотирирічних школах педагогічного мистецтва; дворічних технічних коледжах.

У процесі реформи педагогічної освіти наприкінці 80-х – на початку 90-х років Англія відмовилася від спеціалізованих вищих педагогічних закладів, якими були трирічні педагогічні інститути та коледжі, які реорганізували їх на чотирирічні інститути вищої освіти багатoproфільного характеру, для підготовки фахівців “широкої суспільної діяльності”. Інститути вищої освіти за умови їх кооперації з університетами отримали право видавати не тільки

кваліфікаційні сертифікати, а й присуджувати освітньо-науковий ступінь бакалавра педагогіки. Так, Роегемптонський інститут (Лондон), який випускає вчителів із 1841 року, став філією Сурейського університету і т. п.

Цікавою є система підготовки вчителів початкової і середньої школи у Норвегії. В.І. Семілетко у своїх дослідженнях зазначає, що навчання педагогів у цій країні включає початкову і продовжену освіту. Продовжена освіта, в свою чергу, може мати дві форми: навчання без відриву від роботи і стаціонарну освіту. Для всіх категорій учителів Норвегії існує три рівні освітньої кваліфікації: викладач (laerer), ад'юнкт (adgunkt) і лектор (lector). Ці титули присвоюються на базі відповідно 3, 4 і 6-7 років навчання. Два останні названі титули можуть бути прирівняні до бакалавра і магістра наук.

Можливості для подальшого навчання надаються через програми курсів, що тривають від одного до півтора років для тих учителів, які прагнуть більш вищої освіти, ніж ступінь бакалавра наук.

Підготовка педагогів Норвегії включає такі моделі:

- 3 роки навчання із загальних дисциплін (учителі дошкільних закладів);
- 4 роки навчання із загальних дисциплін (учителі початкової і нижчого ступеня середньої школи);
- 3 роки навчання із спеціальних дисциплін (викладач мистецтва і ремесел, викладач комерційних предметів)... і т. д. [189, 14].

У процесі досліджень особливостей розвитку національної системи педагогічної освіти західноєвропейських країн і зупиняючись на розгляді системи підготовки вчителів Франції, Л.П.Пуховська зазначає, що: з 1993/1994 навчального року у Франції запроваджено нову систему підготовки вчителів. Створено єдиний тип вищого навчального закладу для майбутніх учителів усіх ступенів (від дитячого садка до ліцеїв включно) – інститут підготовки вчителів. Такі інститути функціонують у кожному з 26 навчальних округів країни. Всі інші педагогічні навчальні заклади поступово будуть ліквідовані. Інститути підготовки вчителів стануть вищими професійними навчальними закладами з 2-річним терміном навчання на базі 3-річної університетської підготовки.



Отже, єдині для всіх учителів терміни навчання будуть складати 5 років. Після закінчення інституту студенти спеціалізуюватимуться відповідно до обраного типу навчального закладу [175, 59].

Педагогічна освіта у Німеччині являє собою розмаїту, строкату, проте добре налагоджену освітню галузь. Педагогів тут готують університети, педінститути, вищі педагогічні, технічні, спортивні, музичні школи, академії мистецтв. Кадри шкільної адміністрації та інспекції навчаються у системі підвищення кваліфікації (інститутах, центрах). Принциповою характеристикою німецької педагогічної освіти є достатньо урівноважене поєднання теоретичної та практичної підготовки.

Підготовка вчителя для різних типів шкіл (початкової, головної, реальної гімназії) включає дві фази: 3 - 4-річне теоретичне навчання зі складанням першого державного іспиту та 2 – 3-річне стажування – так звану підготовчу службу. Стажування молодий учитель проходить на своєму майбутньому місці роботи з повним навантаженням. Після завершення підготовчої служби (в різних землях її строки різні) він повинен скласти другий іспит, що передбачає перевірку знань, умінь та навичок вести навчально-виховну роботу в школі.

Учителів початкової школи готують переважно в Гамбурзькому і Гессенському університетах, а також у вищих педагогічних школах ряду інших університетів. Тривалість підготовки майже скрізь складає три роки. Програма включає: вивчення шкільних предметів і методики їх викладання; глибоке вивчення однієї шкільної дисципліни на вибір (німецька мова, англійська мова, математика, історія, політика, релігія й ін.); вивчення основ педагогічних знань (вступ до педагогіки тощо). Шкільна практика здійснюється або у вигляді щотижневих відвідувань декількох уроків із наступним обговоренням під керівництвом викладачів ВНЗ, або у вигляді роботи в школі під час студентських канікул [25, 103].

Заслуговує на увагу досвід німецької підготовки вчителів початкових класів, де майбутніх фахівців орієнтують на викладання інтегрованих дисциплін у молодших класах. Традиція інтеграції дисциплін існує в Німеччині

ще з 60-х років минулого століття. У навчальних планах початкової школи цього періоду є такі предмети, як “Мистецтво”, “Праця”, “Природа”, “Етика”, “Спілкування”.

На нашу думку, варта уваги система підготовки вчителів у Японії. Після другої світової війни реформою народної освіти було ліквідовано вчительські школи, а педагогічну освіту піднято на рівень вищої університетської. Запроваджено дві форми підготовки вчителів: одну – в університетах на факультетах підготовки учителів; другу – в молодших коледжах (“танки дайгау” у дослівному перекладі – університет із скороченим терміном навчання). Молодші коледжі – це спеціальні навчальні заклади на базі старшої середньої школи із строком навчання 2-3 роки. Їх можна віднести до середніх навчальних закладів. Основний контингент учнів – дівчата (89%), тому значна частина шкіл - це спеціальні жіночі навчальні заклади. У молодших коледжах є такі відділення: домоводство, загальна культура і догляд за дитиною, вишукані мистецтва, дошкільне виховання і початкова школа [221, 95]. Слабким місцем японської педагогічної освіти залишається занадто малий практичний компонент (2-4 тижні), причиною чого є труднощі забезпечення практикою великої кількості студентів [25, 105].

В університетах більшості зарубіжних країн навчання має ступеневий характер – додипломне (undergraduate studies) на ступінь бакалавра чи ліценціата і післядипломне (postgraduate studies) на здобуття ступеня магістра і доктора філософії. Тут існують істотні різниці не лише між окремими країнами, а й окремими університетами в межах однієї країни [27, 28].

Підготовка педагогічних кадрів у Південній Кореї для всіх рівнів освітньої системи складає кістяк вищої освіти цієї країни, де створена цілеспрямована й продумана мережа педагогічних навчальних закладів.

Вихователів для дитячих садків готують у професійних школах та заочних коледжах, учителів початкової школи – в чотирирічних вчительських коледжах, середньої школи – в педагогічних коледжах і університетах, викладачів ВНЗ – в університетах та аспірантурі. Функціонує також система

підвищення кваліфікації з відривом та без відриву від роботи, за що відповідає Національний інститут педагогічних досліджень та підвищення кваліфікації [25, 107].

Характеризуючи вищу педагогічну освіту в Китаї, слід відмітити, що структура педагогічних закладів освіти близька до їх побудови в Україні. Вихователі дошкільних закладів та вчителі початкових класів у Китаї переважно навчаються протягом 3-4 років у педагогічних училищах, куди приймають випускників неповної середньої школи. Підготовка педагогів для середньої школи в педагогічних інститутах та університетах триває 4-5 років.

За даними на 1994-1995 навчального року вчителів для різних типів шкіл Польщі готують навчальні заклади різного рівня, але головну роль відіграють університети і вищі педагогічні школи. На нашу думку, варто було б зупинитись на зовсім іншій в правовому відношенні системі підготовки вчителів, яка знаходиться у віданні кураторів – керівників системи освіти воєводств (областей). Вони відповідають за підготовку педагогів у 3-річних учительських колегіях та перепідготовку у воєводських закладах(центрах) навчання та удосконалення вчителів.

Колегії – трирічні вищі професійні школи першого ступеня. Вони готують учителів для основних шкіл (а з іноземних мов – і для середніх), присуджуючи диплом ліценціата. Мета програм – надати своїм випускникам знання, які були б достатніми для продовження навчання другого ступеня в університетах чи вищих педагогічних школах. Сформувавшись за участі закордонних фахівців, колегії використовують навчальні плани і програми, позначені впливом практики подібних закладів країн Європейського Союзу [20, 57].

Зазначимо, що одним із головних пріоритетів країн Європейського Союзу є створення сучасної моделі вчителя. Змінність суспільно-економічних умов і розвиток вимог до вчителя не дає змоги створити загально визнану концепцію підготовки педагогів школи майбутнього. Офіційні документи ЄС наголошують:

- 1) необхідність підготовки вчителів на університетському рівні;
- 2) подовження періоду педагогічної підготовки;
- 3) підвищення уваги до безперервної освіти і самовдосконалення [20, 40].

У структурі підготовки вчителів початкових класів багато спільного в усіх країнах Північної Європи. Так, в Ісландії їх готують педагогічні інститути; строк навчання в них чотири роки після закінчення неповної середньої школи і один рік для випускників середньої школи. Після закінчення інституту майбутні вчителі два роки працюють стажистами, після чого одержують посаду вчителя. У Фінляндії і Швейцарії підготовку вчителів початкової школи здійснюють вищі педагогічні школи різних типів. Навчання в них триває від 2,5 до 4 років. Шкільні реформи 70-х років в Австралії, Бельгії, Швейцарії спричинили зміни в системі підготовки педагогічних кадрів. Учителів початкових класів готують, як правило, в університетах і у вищих педагогічних школах (інститут виховання в Швейцарії, педагогічний інститут в Австрії). Строк навчання – від трьох до п'яти років. У Італії і Греції вчителі початкових класів здобувають менш якісну освіту, ніж у більшості розвинутих країн світу. В Італії дозволяється працювати в середній школі без професійної підготовки та відповідного диплома про професійну кваліфікацію. Щоб влаштуватися на роботу в школі, вчителеві достатньо пройти через конкурсні випробування – “конcorso” [175, 60].

В Чехії, Словаччині, Угорщині, Румунії та Болгарії учителів початкових класів готують у вищих (педагогічні або вчительські інститути) і середніх навчальних закладах (педагогічні училища або педагогічні ліцеї). В інших державах (В'єтнам, Монголія, Куба, Північна Корея) підготовку вчителів для початкових шкіл забезпечують тільки середні навчальні заклади. Їхня головна мета – випустити якомога більше вчителів.

Підготовку вчителів у більшості держав, що розвиваються, почали здійснювати лише в другій половині ХХ ст.: раніше – у країнах Латинської Америки, які проголосили незалежність ще в першій половині ХІХ ст., значно пізніше – з 80-х років ХХ ст. – в тих, що вирвалися з колоніальної неволі

протягом останніх трьох-чотирьох десятиліть. Найпізніше почали готувати вчителів у молодих державах традиційної африканської цивілізації. Головне завдання в цих країнах – ліквідація неписьменності.

У недавніх колоніях і напівколоніях не вистачало вчителів, зокрема в країнах із значним приростом населення. Кількість учнів, особливо в початковій школі, швидко зростала, а вчителів, насамперед в Африці, не було. Для роботи в початкову школу запрошували випускників цієї ж школи. У середині 70-х років лише 30% учителів початкової школи Африки мали педагогічну освіту. У 80-тих роках у країнах африканської цивілізації сформовано таку структуру педагогічної підготовки вчителів: педагогічні училища, що готують учителів початкових класів; коледжі – випускають викладачів для середньої школи і педагогічних училищ; університети – дають вищу педагогічну освіту і здійснюють контроль за діяльністю коледжів [220, 97].

Що стосується безпосередньо теми нашого дослідження, то слід підкреслити, що в системі педагогічної освіти країн Європи та інших розвинутих країнах світу не спостерігається такого зв'язку між колишніми середніми педагогічними навчальними закладами (педагогічними училищами, що перетворилися на педагогічні коледжі) та вищими педагогічними навчальними закладами (особливо, університетами), як в Україні. Отже, там існує тенденція до перетворення коледжів із чотирирічним строком навчання на педагогічні факультети університетів або їхні філії (Німеччина). Рівноправні стосунки у відношенні педагогічних навчальних закладів різних рівнів акредитації стимулює зростання науково-методичного потенціалу в обох підсистемах. Тому не дарма в згаданих країнах існує помітна тенденція до скорочення чотирирічної підготовки вчителів початкових класів [26, 73].

Зупинимося більш детально на аналізі стану системи освіти Росії. З початку 90-х років цілеспрямовано формується нова система вищої освіти, яка покликана диверсифікувати наявну систему і надати їй більшої різноманітності. Відповідно до “Положення про освітньо-професійну (багаторівневу) структуру вищої освіти в РСФСР”, розробленого колишнім

Держкомітетом РСФСР у справах науки та вищої школи, на перший рівень підготовки, що дає неповну вищу освіту за бакалаврською програмою, виділено 2 роки навчання; на другий, що дає базову освіту і право одержання ступеня бакалавра наук, – 4 роки (включаючи період навчання на першому етапі); третій рівень, який дає повну вищу освіту на основі базової освіти і передбачає від 1 до 3 років навчання залежно від обраної студентом програми магістра наук або дипломованого спеціаліста. Таким чином, повний термін навчання за такою системою буде складати від 5 до 7 років. Що стосується першого рівня підготовки, то він не дає жодної професійної кваліфікації, проте надає право навчання на другому рівні. Основним є базовий рівень вищої освіти, оскільки він надає право займати посади, що вимагають наявності вищої освіти. Третій рівень підготовки передбачає більш індивідуальний підхід із чітким уявленням місця і характеру майбутньої роботи студента-випускника [5, 50]. За висловом В.В.Анісімова, нова структура підготовки встановлює три різні типи дипломів базової і повної вищої освіти залежно від досягнутих успіхів: диплом з відзнакою, диплом першого і другого ступеня.

За період 1992 – 1996 рр. при координуючому керівництві з боку Ярославського державного університету було визначено зміст багаторівневої педагогічної освіти: введено комплекс нових для університетської освіти дисциплін, які становлять ядро професійно-педагогічної підготовки освітньо-професійні програми, що забезпечують взаємозв'язок освітнього і професійного компонента для другого (бакалавр) і третього (спеціаліст) рівнів університетської освіти, а також для магістратури і для аспірантури. Розробки Іванівського, Московського, Нижегородського, Санкт-Петербурзького, Тверського і Ярославського державних університетів показали, що вже на етапі бакалаврату можуть бути реалізовані досить відмінні один від одного професійно-освітні компоненти програми підготовки педагогів різних рівнів.

Результатом плідної роботи в цьому напрямі науковців та педагогів-практиків Росії є утворення навчально-педагогічних комплексів. До складу таких комплексів, що організуються на базі педагогічних інститутів, входять

дошкільні заклади, загальноосвітні школи, педагогічні коледжі та ліцеї, педагогічні училища, інститути підвищення кваліфікації вчителів, позашкільні та інші навчально-виховні заклади освіти.

Педагогічний процес у всіх типах навчальних закладів зорієнтований на особистість того, кого навчають. Згідно з поставленою метою майбутнім учителям шкіл, викладачам коледжів, ліцеїв, училищ та інститутів пропонується поглиблене вивчення фундаментальних дисциплін у всіх ланках базової освіти. Значна увага під час утворення навчально-педагогічних комплексів приділяється “наскрізності” змісту, форм і методів навчання, характерних для кожної ланки. Виходячи із покликання неперервної освіти, кожна наступна ланка передбачає необхідність урахування того, що було засвоєно на попередній.

У контексті дослідження нас найбільше цікавить взаємозв’язок у системі “педучилище - педуніверситет”, тому зупинимося на ньому більш докладно. Цей комплекс становить інтерес, оскільки надає можливість поповнювати контингент студентів ВНЗ молоддю, яка порівняно з випускниками загальноосвітніх шкіл має більш високий рівень мотивації вибору, орієнтацію по відношенню до майбутньої професії. Випускникам коледжів та училищ необхідно не лише дати можливість здобути вищу освіту, а й раціонально скоротити тривалість навчання у ВНЗ.

Проблема скорочення тривалості навчання, на думку В.Андрєєва та С.Чикоти, мають два шляхи розв’язання: перший – навчання за спеціально розробленими скороченими навчальними планами у спеціально організованих групах; другий – навчання за діючими навчальними планами у складі існуючих груп із зарахуванням на II та III курс [4, 58]. Необхідно відзначити, що в навчальних закладах Росії використовують ці два шляхи.

У ході досліджень Алібекової Г.З., Жильцова П.А., Круглова Ю.Г. та ін. підкреслено, що така система є оптимальною, оскільки педучилище є невід’ємною і досить вагомою складовою неперервної системи освіти. Для вчителів початкових класів, які закінчили педучилище і прагнуть

продовжувати навчання, педагогічний інститут є значною мірою формою підвищення кваліфікації і розвитку професійних якостей особистості. Враховуючи те, що підготовка вчителя в педучилищі здійснюється протягом 2 - 4 років і має достатній рівень практичної спрямованості, на факультеті інституту створюються необхідні умови для подальшого росту його професійної майстерності і творчого самовдосконалення.

Викладачами факультетів підготовки вчителів початкових класів разом із викладачами педагогічних училищ розроблені “наскрізні” навчальні плани і програми, що дозволяють дати студентам завершену професійну підготовку на першій ланці навчання і одержати ширші та ґрунтовніші теоретичні знання з основної спеціальності та отримати іншу, додаткову спеціальність на другій ланці педагогічної системи освіти.

Варто, для прикладу, зупинитися на експериментальній роботі, що організована на базі Московського державного педагогічного інституту та педагогічними училищами №10 і 14 м. Москви і проводиться ще з 1988 року. Наскрізні навчальні плани і програми побудовані таким чином, що навчання в училищі дозволяє сформувати основи професійних знань, умінь і навичок, підготувати випускника до практичної діяльності. В той же час знання, набуті в педучилищі, повинні стати фундаментом для подальшого навчання на відповідному факультеті інституту. Студентам, які успішно закінчили перший етап підготовки, присвоюється кваліфікація “вчитель початкових класів” і надано право вступати на відповідний факультет інституту без складання вступних іспитів, а за результатами співбесіди, і одержувати повну вищу освіту за скороченим терміном навчання. В навчальних педагогічних комплексах розробили нові навчальні плани і програми для другого етапу навчання, відкоригували зміст, методи та організаційні форми роботи в університеті, видали нові підручники та методичні рекомендації [2, 59]. І це не поодинокий випадок.

Цікавим, з нашої точки зору, є досвід взаємодії двох кафедр – кафедри методики дошкільного навчання Ростовського вищого педагогічного училища



№ 1 (коледжу) і кафедри дошкільної педагогіки Ростовського педуніверситету. Як зазначають Л.Компанцева і Т.Потапенко [85, 86], фундаментальність підготовки, формування професійної компетентності спеціалістів можливе лише за умови збереження єдності методологічних підходів, педагогічних поглядів, ідей у педагогічних колективах училищ і ВНЗ, які становлять єдину освітню систему. В новому навчальному плані педколеджу збереглася предметна спрямованість підготовки з використанням міжпредметних зв'язків. У ВНЗ з'явилися інтегровані курси, модульна побудова змісту навчання із взаємопроникненням професійних дисциплін. Все це вимагало від викладачів перегляду змісту, підходів до освіти, введення досліджень фундаментального характеру в програми і зміст навчального процесу.

Залучення до навчального процесу на першому році навчання викладачів університету дозволило здійснити необхідну наступність під час переходу на другий рівень, збагатити навчальну діяльність студентів педколеджу новими формами роботи, підвищити кваліфікацію викладачів коледжу, які були присутні на відкритих заняттях та спеціальних лекціях. У той самий час викладачі ВНЗ наблизилися до реалій навчального процесу педагогічного коледжу.

Нині однією з актуальних проблем педагогічної системи освіти Росії є досягнення наступності навчальних програм різних рівнів. Під час досліджень розроблені проекти нормативної основи діяльності різноманітних типів інноваційних навчальних закладів: класичного ліцею, гімназій, шкіл-комплектів, профільних шкіл; проведено аналіз упроваджених напрямів співпраці ВНЗ, інноваційних навчальних закладів та центрів; проведено вивчення педагогічних чинників формування професійного самовизначення молоді в умовах багаторівневої структури освіти; розпочато роботу з дослідження комплексного розвитку особистості на початковому етапі безперервної освіти; вивчаються проблеми взаємодії стандартів середньої і вищої школи в умовах багаторівневої структури освіти.

Нині Україна входить у європейське і світове співтовариства в усіх аспектах діяльності, тому й намагається відродити свою освіту. Вивчаючи досвід інших країн, зокрема в підготовці фахівців до роботи в такій відповідальній ланці освіти, якою є початкова, необхідно пам'ятати про національні надбання в цій галузі. Адже в Україні існує потужна і давня традиція виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку за притаманними лише нашій країні принципами. Проте все, і освіта в тому числі, сприймається крізь певні соціальні стереотипи та їх порівняння. Тому, виявляючи в зарубіжній освіті корисні для нас елементи, ми маємо опановувати їх у ментальний спосіб. Це означає, що потрібно “відкрити двері один одному” і сміливо пропагувати також свої надбання. Як засвідчує вивчення науково-методичного попиту різних країн Європи та світу, зокрема слов'янських, освітній досвід України викликає зацікавленість і повагу [27, 28].

### **1.3.2. Стан наступності змісту навчання в педучилищах та університетах у педагогічній практиці**

У нинішніх умовах реформування вищої педагогічної школи в Україні не викликає сумніву той факт, що підготовка майбутніх учителів потребує якісного перегляду для створення стабільної та ефективної освітньої системи, що відповідала б не тільки соціально-економічній і демографічній ситуації, а також і культурно-історичним традиціям, сприяла б належній підготовці національно-патріотичної інтелектуальної еліти суспільства [224, 55].

На нашу думку, слід проаналізувати шляхи реформування педагогічної освіти за роки незалежності України і визначити реальний стан системи підготовки вчителів початкової школи на сьогодні.

Я.Я. Болюбаш виділив три етапи становлення національної програми педагогічної освіти в сучасних умовах [17, 18-20]. Перший етап фактично починається з 1989 року, коли були укладені українські навчальні плани педагогічних інститутів і училищ. Вони базувались на принципах, які забезпечують розвиток демократичних засад у плануванні й організації

навчально-виховного процесу з урахуванням особливостей навчального закладу і регіону, єдність загальнокультурного і професійного розвитку педагога в умовах широкої гуманітаризації педагогічної освіти. Особливу увагу в навчальних планах приділено вивченню дисциплін, що безпосередньо пов'язані з формуванням історичної і національної освіченості студентів.

У структурі нових навчальних планів педагогічних інститутів досягнуто динамічної рівноваги чотирьох блоків навчальних дисциплін: соціально-політичних, психолого-педагогічних, загальнокультурних і спеціальних. Кожний блок “прив’язаний” до процесу та етапів становлення вчителя.

Характерна особливість цього періоду розвитку педагогічної освіти – активізація пошуку нових форм підготовки педагогічних кадрів, розгортання широкої експериментальної роботи.

Другим етапом становлення української педагогічної освіти, на думку Я.Я. Болюбаша, можна вважати період проголошення 24 серпня 1991 року незалежності України. В цей період Міністерство освіти прийняло Програму розвитку народної освіти України на перехідний період (1991-1995 рр.). Цим документом, зокрема, передбачено розробку понад 150 підзаконних нормативних актів для забезпечення самостійного функціонування освітньої системи в умовах державної незалежності. На жаль, основні положення згаданої програми розвитку освіти на цей період не виконано. Хоча були внесені зміни до діючих навчальних планів й програм педагогічних інститутів та училищ. Зокрема, переглянуто зміст навчальних програм з усіх спеціальностей з метою їх деідеологізації, об’єктивної оцінки розвитку науки, техніки, культури в Україні й за кордоном. Збільшено кількість годин на вивчення курсів з історії України, правознавства, української дитячої літератури та літератури народів України, введено новий курс “Народознавство”.

Суттєві зміни внесено також до змісту підготовки фахівців у педагогічних училищах. Слід зазначити, що такі курси, як “Історія України”,

“Правознавство”, “Народознавство”, вивчаються в педагогічних інститутах і училищах за однаковою програмою.

Третій етап становлення педагогічної освіти в Україні пов’язаний з реалізацією Закону “Про освіту”, який Верховна Рада України прийняла в 1991 році, а в березні 1996 року затвердила зміни до нього. В документі визначено структуру вищих навчальних закладів, до основи якої покладено 4 освітньо-кваліфікаційні рівні. Підготовка вчителів початкових класів проводиться педагогічними училищами (I рівень), педагогічними коледжами (II рівень), педінститутами й університетами (III-IV рівень). Запроваджено освітні кваліфікаційні рівні педагогічних спеціальностей:

- молодший спеціаліст (лише з окремих спеціальностей) – учитель початкових класів, праці, образотворчого мистецтва і художньої праці, музичний керівник, вихователь дошкільного закладу - забезпечують заклади освіти I рівня акредитації, до яких відносяться педагогічні училища;
- бакалавр – учитель неповної середньої школи – забезпечують заклади освіти II рівня акредитації, зокрема педколеджі;
- спеціаліст – учитель повної загальної середньої школи - готують вищі навчальні заклади III-IV рівня акредитації: педагогічні інститути;
- магістр – викладач профільної школи та вищого навчального закладу – готують заклади освіти IV рівня акредитації: педуніверситети і педінститути.

Л.О. Хомич у своїх дослідженнях виділяє проблеми впровадження ступеневої підготовки вчителя:

- необхідність реорганізації наявної мережі вищих педагогічних навчальних закладів;
- організація і функціонування в Україні єдиної безперервної педагогічної освіти;
- створення структури багаторівневої підготовки вчителя початкових класів;

- визначення мети навчання в професійній підготовці вчителя;
- розробка моделі вчителя високої кваліфікації;
- оцінка соціально-психологічного і професійно-культурного напрямків у підготовці вчителя;
- визначення завдань і змісту підготовки вчителя в педагогічному закладі в сучасних умовах” [221, 87].

На відміну від діючої ступенева система освіти має ряд переваг: дає можливість студентові вибирати посильний ступінь освіти, змінювати обраний шлях, не втрачаючи досягнутого результату; порівняно короткий термін навчання на кожному ступені створює відчуття близької мети і психологічно полегшує процес навчання. Важливо також, що кожний ступінь педагогічної освіти має завершальний характер. Необхідність проходження атестації під час переходу до наступного ступеня посилює мотивацію пізнавальної діяльності студентів і сприяє вдосконаленню навчального процесу.

Реалізація ідеї ступеневої освіти, зокрема педагогічної, ускладнюється суперечливістю поглядів науковців, педагогів, організаторів освіти на сутність, завдання та зміст нової освітянської парадигми. Хоча процес реформування сучасної системи педагогічної освіти розпочався, однак поки що ступені освіти, а звідси й навчально-виховні заклади функціонують і перебудовуються переважно ізольовано один від одного, без дотримання спадковості цілей, змісту та методів навчання.

Варто пригадати, що в 1993 році схема ступеневої освіти була такою: молодший спеціаліст здобував кваліфікацію, але не підвищував загальноосвітнього рівня; бакалавр, навпаки, здобував базову вищу освіту, але не одержував кваліфікації; лише для спеціаліста передбачалося і те, і друге. Магістра вважали науковцем без кваліфікації. І тут ми погоджуємося з висловом Д.Тхоржевського, про те що ступені визначаються вимогами практики, а не якимись штучними схемами [213, 40].

Далі згідно постанови Кабінету Міністрів “Про впровадження мережі вищих та професійно-технічних закладів” відбувається реорганізація існуючої

мережі вищих педагогічних навчальних закладів. Відпрацьовані певні підходи, на основі яких провідні педагогічні училища через їх акредитацію перетворити у коледжі (ВНЗ I-II рівня акредитації). Реорганізація педагогічних училищ у коледжі є закономірним процесом, адже перші свого часу формувалися з метою короткострокової підготовки вчителів початкових класів і вихователів дошкільних закладів, у яких держава мала надзвичайно гостру потребу. Зараз вирости вимоги до вчителя, відповідно підвищуються вони і до самої системи підготовки кадрів, що зумовлює зміну статусу.

Перехід педагогічних училищ до нового статусу – коледжу – потребує розробки концепції взаємодії педагогічного коледжу й педінституту, спрямованої на підвищення якості загальнокультурної, наукової та професійної підготовки спеціалістів із урахуванням реальних умов і потреб економіки. Такий підхід до підготовки спеціалістів з вищою освітою для початкової школи передбачає наступність та безперервність освіти, яка здійснюється спочатку в педагогічному коледжі, а потім у педінституті. Концепція підготовки фахівців із початкового навчання в системі “педагогічне училище (коледж) – педінститут (університет)” потребує змін в організації роботи відповідних навчальних закладів. Включення педколеджів як першої сходинки до системи багаторівневої підготовки педагогічних кадрів супроводжується розв’язанням різних за складністю організаційних завдань. Серед них розробка наскрізного навчального плану, освітньо-професійних програм, а також критеріїв оцінки якості підготовки педагогічних кадрів на різних ступенях освіти, видавництво відповідних підручників та методичної літератури для навчальних закладів різних рівнів акредитації та ін. Водночас слід пам’ятати, що комплекс “педучилище (педколедж) – педінститут (університет)” – це лише частина великої педагогічної системи, складовими якої є :

- “довузівський” компонент (загальноосвітні школи, ліцеї, гімназії);
- “вузівський” компонент (училища, коледжі, педінститути і педуніверситети);

- “післявузівський” компонент (аспірантура, інститут підвищення кваліфікації, докторантура і т.д.).

Зрозуміло, щоб працював увесь комплекс, необхідна чітка відпрацьована робота всередині кожного компонента і між ними.

У структурі мережі педагогічних вищих навчальних закладів з’явилися заклади нового типу – педагогічні університети як центри педагогічної освіти та науки, заснування яких пов’язане з реорганізацією провідних педінститутів. Ідея створення педагогічних університетів виникла ще на початку 90-х років. На сьогодні регіональні центри педагогічної освіти і науки створені на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Національного педуніверситету ім. М.П.Драгоманова, Кам’янець-Подільського, Івано-Франківського, Кіровоградського, Луцького, Тернопільського педуніверситетів. Характерними для цих педагогічних університетів є наявність фундаментальної психолого-педагогічної і методичної науки, аспірантури, докторантури, спеціалізованих рад, наукових лабораторій із педагогічного профілю.

Унаслідок проведених перетворень у 1997 році система навчальних закладів із підготовки вчителів початкових класів складалася з 30 педагогічних училищ (з двома філіями в Євпаторії й Севастополі), 16 державних і 1 приватного коледжів, 16 педінститутів та 7 педуніверситетів, 4 класичних університетів та недержавних інститутів.

Реорганізація триває і донині. Це можна стверджувати з даних, одержаних на початку 2002 року. Отже, сьогодні педагогічні працівники (учителі, вихователі, практичні психологи, соціальні педагоги, дефектологи) проходять підготовку в 62 окремих педагогічних вищих навчальних закладах (21 педагогічний університет, 8 педагогічних інститутів, 9 педагогічних коледжів, 24 педагогічні училища), 19 структурних підрозділах вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації (11 педагогічних коледжів, 8 педагогічних училищ) та 15 класичних університетах. Мережа ВНЗ, які

забезпечують підготовку педагогічних працівників, охоплює всю територію України і повністю задовольняє потреби регіонів у педагогічних кадрах [76,15].

Тим часом, у практиці роботи навчальних закладів є певні суперечності. Адже вища освіта в Україні нестабільна у часі і сильно територіально диференційована. Якщо зіставляти окремі регіони нашої держави, то виявляється, що Київська, Запорізька, Дніпропетровська, Львівська, Одеська, Харківська області і Крим за відносною кількістю населення з вищою освітою III-IV рівня майже у два рази випереджає Вінницьку, Волинську, Житомирську, Закарпатську, Тернопільську, Хмельницьку та Чернігівську області. Для I - II-рівневої вищої освіти за аналогічним показником, Київська, Дніпропетровська, Донецька, Запорізька, Одеська, Херсонська області та Крим домінують (у 1,4 рази) над Вінницькою, Закарпатською, Рівненською, Тернопільською, Хмельницькою і Чернігівською областями. Відносне відставання вищої освіти населення певних територій країни в сучасний період- явище не випадкове і йде корінням у давнину, коли писемність сільського населення окремих губерній була значно меншою, ніж у промислових [19, 99].

Цікавим є той факт, що серед педагогів різних профілів учителі початкових класів становлять понад 20%. Якщо в цілому кількість студентів ВНЗ III-IV рівня акредитації за 90-ті роки зросла майже на 11%, то контингент закладів із підготовки вчителів початкових класів, навпаки, скоротився більш, ніж на 15%. Особливо зменшено прийом до педагогічних училищ та коледжів Харківської (53,9%), Херсонської (52,1%), Київської (48,4%), Рівненської (44,0%) областей. Це спричинили, з одного боку, – зниження народжуваності, а з другого – падіння престижності педагогічних спеціальностей, перш за все, внаслідок незадовільного матеріального забезпечення галузі [198, 76].

Необхідно пригадати, що донедавна, щоб отримати вищу освіту за освітньо-кваліфікаційним рівнем учителя початкових класів з базовою освітою педучилища “молодший спеціаліст”, випускник змушений був поступати на I



курс відповідного факультету вищого навчального закладу і вчитися ще 5 років. За такого процесу термін підготовки вчителя початкової школи складав:

$$\begin{array}{ccccccc}
 4 \text{ роки} & + & 5 \text{ років} & = & 9 \text{ років} \\
 \text{педучилище} & & \text{педуніверситет} & & \\
 \text{“молодший спеціаліст”} & & \text{“спеціаліст”} & & 
 \end{array}$$

Чи могли дозволити собі педагоги витратити ще 5 років (під час яких зустрічалось дублювання та одноманітність), щоб стати всебічно підготовленим фахівцем? За такої системи це були не часті випадки (в основному навчались на заочному відділенні), і стає зрозумілим той факт, що серед контингенту вчителів початкових класів переважають педагоги з базовою освітою педучилища.

Доречно зупинитись ще й на такому факті: ще декілька років тому кращі випускники педагогічних училищ, не вважаючи доцільним продовжувати навчання на відповідному факультеті університету чи інституту, вступали на інші факультети: філологічні, історичні, фізико-математичні, природничі та ін. Після здобуття повної вищої освіти ці молоді педагоги в абсолютній більшості йшли працювати за другою набутою спеціальністю і в початкові класи вже не поверталися. Така ситуація сприяла “викресленню” потенційно кращих педагогів із сфери діяльності початкової школи.

І лише у 1997 році Постанова Кабінету Міністрів України №507 дозволила випускникам педучилищ, технікумів, коледжів продовжити своє навчання для здобуття освіти на вищих освітньо-кваліфікаційних рівнях за скороченими термінами підготовки. Це навчання можна здійснювати як на базі одного три-чотириступеневого вищого навчального закладу, так і на базі кількох навчальних закладів на їхніх споріднених за змістом діяльності та навчальними планами факультетах.

20 січня 1998 року Кабінет Міністрів України прийняв із цього приводу постанову №65 “Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)”. Тут зазначено, що відповідно до статті 30 Закону України “Про освіту” підготовка кваліфікованих робітників, а також молодших

спеціалістів, бакалаврів, спеціалістів та магістрів здійснюється за освітньо-кваліфікаційними рівнями (ступеневою освітою) згідно з відповідними освітньо-професійними програмами на основі розроблених структурно-логічних схем підготовки та відповідних програм навчальних дисциплін [54, 18].

Отже, актуальним стає питання підготовки педагогічних кадрів у вищих педагогічних закладах освіти III-IV рівня акредитації на базі освітньо-кваліфікаційного рівня “молодший спеціаліст” за скороченим терміном навчання. Я.Я. Болюбаш вказує на те, що “... необхідність цього зумовлена такими основними факторами:

- забезпечується неперервність у здобутті вищого освітньо-кваліфікаційного рівня;
- усувається дублювання під час вивчення загальноосвітніх, психолого-педагогічних і фахових навчальних дисциплін, яке має місце в певній системі підготовки фахівців;
- здійснюється економія коштів у процесі одержання вищої освіти;
- оперативно забезпечується система освіти необхідними кадрами, оскільки тривалість терміну навчання скорочується від 5-ти років до 2-х або 3-х;
- розширюються можливості в корекції змісту освіти та зміни спеціалізації відповідно до вимог замовника”[16, 71].

Отже, за такої системи після закінчення педучилища випускники отримують кваліфікаційний рівень “молодший спеціаліст” і спеціальність “учитель початкових класів” та різні варіанти додаткової спеціалізації. Молодший спеціаліст має право вступити до педуніверситету чи педінституту на 2 роки навчання або на 3 роки з правом отримання додаткової спеціальності.

За таких умов схема ступеневого навчання матиме вигляд:

4 роки	+	2-3 роки	=	6-7 років	педучилище
педуніверсите					
“молодший спеціаліст”		“спеціаліст”			

За останні роки поряд із базовою спеціальністю “вчитель початкових класів” розширилася підготовка майбутніх учителів за подвійною спеціальністю: англійська мова, дошкільне виховання, соціальна педагогіка, музичне виховання, трудове виховання, фізичне виховання. У нових навчальних планах і програмах педуніверситетів та училищ, на відміну від попередніх документів, реалізовано значно більші можливості для забезпечення опанування двома спеціальностями. Це має і позитивні, і негативні наслідки. З одного боку, подвійна спеціалізація значно поліпшує перспективи вчителя початкових класів на ринку праці. Розширення переліку двопрофільних фахів дозволило поліпшити розв’язання проблеми забезпечення кадрами сільські школи і створило умови для соціального захисту педагогічних працівників.

З другого боку, за словами О.Я.Савченко: “Надмірне розширення меж і змісту спеціалізації негативно відбивається на якості базової освіти – вчитель початкової школи. Небезпеку створює велика роздрібненість навчального плану, недостатність практичної підготовки як з базової, так і з другої спеціальності. Наприклад, якщо за однією спеціальністю “початкове навчання” за 4 роки навчання студенти вивчають 46 обов’язкових дисциплін, то за подвійною спеціальністю (наприклад, практична психологія) потрібно засвоїти 60 обов’язкових предметів. Водночас майбутні вчителі-предметники основної та старшої школи вивчають 37-40 предметів і курсів [187, 2].

У Концепції педагогічної освіти (1998 р.) зазначено, що “...з метою забезпечення безперервної педагогічної освіти, наступності в здобутті вищого освітньо-кваліфікаційного рівня та творчої співпраці в галузі педагогічної науки педучилища, технікуми, коледжі, інститути, університети, класичні університети та інші вищі навчальні заклади, що здійснюють підготовку педагогічних працівників, а також заклади післядипломної педагогічної освіти можуть об’єднуватися в навчальні, навчально-наукові комплекси, створювати філії кафедр, лабораторій тощо” [76, 15].

Доречно пригадати визначення “навчально-науково-виробничого комплексу” С.У. Гончаренка, який зазначає, що “комплекс – це об’єднання навчально-виховних закладів усіх типів, виробничих підприємств, наукових організацій, установ для координації спільної діяльності, впровадження системи ступеневої підготовки фахівців за наскрізними навчальними планами та програмами, з ефективним використанням науково-педагогічних кадрів, навчально-лабораторної та виробничої бази; організації підвищення кваліфікації викладачів навчальних закладів та працівників підприємств; спільне проведення науково-дослідних робіт, апробація та використання результатів наукових досліджень, підготовка наукових кадрів, розробка навчально-методичного забезпечення тощо” [173, 212].

Розкриваючи принцип наступності у вивченні змісту кожної компоненти у навчально-науково-виробничих комплексах, Н.Г.Ничкало підкреслює, “що вже у самій назві “Комплекс” закладено наступність у змісті навчально-виховного, навчально-виробничого процесу усіх закладів освіти, що входять до його структури. Підміна ж дидактичного принципу наступності бездумною комерціалізацією руйнує прогресивні концептуальні ідеї і задумки щодо створення і функціонування навчальних та навчально-науково-виробничих комплексів як вищих закладів освіти нового типу” [143, 73-74].

Розглянемо це явище на прикладі Південно-Українського комплексу “Педагог”, створеного в 1994 році. До його складу увійшли Одеський державний педагогічний інститут, Балтське, Білгород-Дністровське, Одеське, Ялтинське педучилища; педагогічні класи загальноосвітньої школи с. Будеї Кодимського району Одеської області, школи-інтернати №1, 2 м. Одеси, гімназії №3, 7, 8 м.Одеси, №1 с. Нерубайське Біляївського району Одеської області та дошкільних закладів №100, 126, 275, 286 м. Одеси [168].

Комплекс розв’язує наступні завдання: готує до вищого навчального закладу, організовує пошукові, фундаментальні, прикладні наукові дослідження; розробляє та впроваджує в життя безперервну систему підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів. У цьому ланцюгу

педагогічні училища виступають першою ланкою вищої освіти. Навчальний процес здійснюється своїми викладачами. А з фундаментальних дисциплін - викладачами педагогічного інституту. Викладачі педагогічних училищ беруть активну участь у роботі предметних методичних об'єднань комплексу, у спільній науковій роботі, а також займаються науково-дослідною роботою на умовах пошукувача або через аспірантуру. У відповідності з угодою викладачі педучилищ і педколеджів здійснюють підготовку своїх кращих випускників на 2-й і 3-й курси педінституту. В свою чергу, педінститут продовжує процес безперервної освіти і виступає кінцевою ланкою ступеневої системи підготовки фахівців з вищою освітою [198, 7].

У побудові моделі ступеневої підготовки педагогів у навчально-наукових комплексах доцільно дотримуватись певних позицій: навчально-наукові комплекси можуть створюватись на базі однопрофільних вищих закладів освіти різних рівнів акредитації. Ефективність діяльності такого комплексу в цьому випадку забезпечується такими чинниками, як належність обох закладів до одного міністерства, територіальна близькість, що в свою чергу дає змогу активного залучення досвідчених педагогічних кадрів із числа професорсько-викладацького складу університету до роботи в коледжі; спорідненість змісту теоретичної та практичної підготовки; можливість спільного використання матеріально-технічної бази тощо. Ступеневий навчально-науковий комплекс повинен бути не лише законодавчо закріплений, але й гарантований і контрольований державою. Під час створення навчально-наукового комплексу і переходу на ступеневу систему освіти одне з основних завдань полягає в структурній перебудові змісту освіти на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні. Це вимагає ґрунтовної розробки та узгодженості освітньо-професійних програм III-IV рівнів акредитації в різних закладах освіти; лише за таких умов можна говорити про реальну перебудову педагогічної освіти на засадах ступеневості, ставити питання про прийом випускників училищ та коледжів на III-IV курси інститутів та університетів [100, 12-13].

Цікавим, на нашу думку, є узагальнення досвіду багатоступеневої підготовки вчителів трудового навчання в Уманському державному педагогічному університеті ім. Павла Тичини, де створено три навчально-науково-педагогічні комплекси: “Вчитель трудового навчання”, “Дитячий садок – школа”, “Екологія”. Учасники кожного комплексу є експериментальними майданчиками для відпрацювання окремих інновацій та вдосконалення підготовки [169, 317].

Функціонує навчально-педагогічний комплекс при Переяслав-Хмельницькому педінституті, в який входять: Прилуцьке педучилище, Ржищівський індустріально-педагогічний технікум, Кременецький педагогічний коледж, Броварське вище училище фізичної культури, ПТУ №22, Богуславське педучилище. У 2000-му році розпочав роботу позабазовий підрозділ – Вінницький навчально-консультативний центр, який здійснює підготовку фахівців дошкільного виховання [180, 11-12].

В Україні, окрім названого, діє ряд педагогічних комплексів, що створені навколо Луганського, Криворізького, Рівненського, Харківського педуніверситетів, Миколаївського, Чернівецького університету, Кримського індустріально-педагогічного інституту.

Попри всі позитивні характеристики реалізація даної системи в Україні має певні недоліки. Багато керівників вищих навчальних закладів, не розуміючи суті її, обмежуються лише декларуванням. Через нерозв’язаність цих питань недієвими залишаються навчально-науково-педагогічні комплекси. Недостатньо виходить ініціативи з боку педагогічних училищ та коледжів, а університети, в свою чергу, ігнорують цей зв’язок.

Як свідчить практика, далеко не всі заклади освіти III-IV рівня акредитації підійшли колегіально (разом з іншими освітніми закладами I-II рівня) до формування змісту ступеневої освіти. Деякі з них виконують цю роботу абсолютно автономно, не “прив’язуючись” до проблем і специфіки навчального процесу училищ, коледжів. А така специфіка є, і вона передусім полягає в більш ґрунтовній практичній підготовці фахівців у закладах I-II рівня

(на це припадає 50-60% навчального часу). Натомість вищі навчальні заклади III-IV рівня дають поглиблену теоретичну підготовку. З цих причин програми того самого рівня (наприклад, бакалавра) у цих двох групах закладів відрізняються між собою. Це призводить до унеможливлення прийому учнів та випускників училищ та коледжів на III-IV курси університету чи інституту без значної академізми [112, 13]. Крім цього, деякі керівники училищ та коледжів не виходять із пропозиціями створення навчально-наукових комплексів через помилкове переконання щодо цілковитої втрати своїми закладами автономності. Однак під час створення ступеневих комплексів заклади нижчих рівнів акредитації дістають можливість розширення освітніх можливостей випускників. Здобуття вищих рівнів акредитації залежить також від посилення викладацького складу науково-педагогічними кадрами вищої кваліфікації, яке неможливе без допомоги інститутів та університетів. Керівникам вищих навчальних закладів теж потрібно перебудувати психологічні підходи щодо співпраці з училищами та коледжами, які іноді трактуються ними як заклади-конкуренти. Очевидно, що здійснювати прийом студентів з дипломом молодшого спеціаліста у заклад на навчання є економічно вигідніше для держави та закладу, аніж навчати практично тих же знань, починаючи з першого курсу [113, 11].

### **Висновки до першого розділу**

1. Підводячи підсумки аналізу історично-педагогічної літератури з проблеми дослідження, можна зробити такі висновки:
  - реалізація наступності в навчанні для сучасної педагогічної науки не є новою, а сягає далеких історичних глибин;
  - психологічний аспект наступності розкриває нам те, що необхідність встановлення наступнісних зв'язків впливає з самої природи мислення, диктується об'єктивними законами вищої нервової діяльності, законами психології і фізіології;

- зустрічаємо різні тлумачення наступності в навчанні. На нашу думку наступність в навчанні – це співвідношення між цілями, змістом, формами, методами і прийомами навчальної діяльності на послідовних етапах освіти, що забезпечує рух і розвиток знань, умінь та навичок по висхідній лінії з опертям на минулий досвід; поглиблення, розширення та ускладнення набутих ЗУН на вищому етапі системи освіти; динамізм та системність навчального пізнання;

- неоднозначний і статус цього феномена: одними авторами наступність включається в число дидактичних принципів, а інші розглядають його як засіб реалізації окремих принципів дидактики;

- у педагогічній літературі проблема наступності ще не знайшла належного відображення, а в методиці викладання дисципліни “Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання” і в монографіях із питань ступеневої професійної освіти проблема наступності розглянута недостатньо.

2. Аналіз зарубіжного і вітчизняного досвіду реалізації ступеневої системи педагогічної освіти дозволяє виділити перелік проблем, які виникають в процесі втілення на практиці єдності, неперервності та інтеграції педагогічного училища та університету:

- наступність ступенів системи: мети, змісту і методів викладання дисциплін;

- суперечність між уніфікованою системою професійної підготовки студентів педучилищ й педуніверситетів та індивідуально-творчим характером їхньої майбутньої професійної діяльності;

- суперечність між потребами переходу від інформаційно-пояснювального методу викладання до діяльнісно-цільового, орієнтованого на розвиток творчих здібностей спеціаліста і недостатньої творчої готовності студентів із спеціальних дисциплін, які забезпечують діяльність випускників на рівні спеціаліста-дослідника;

- суперечність між об’єктивним фактором вирішального значення професійної підготовки спеціаліста і недооцінкою цього фактора частиною



викладачів дисциплін загальнокультурного, психолого-педагогічного і методичного циклів.

3. На наше переконання, докладний аналіз педагогічних систем професійної підготовки спеціалістів більшості країн світу, що склалися в різних умовах історико-культурного розвитку, їх порівняльна оцінка розширює педагогічний світогляд майбутніх спеціалістів, формує педагогічне мислення, спонукає до творчих пошуків і вироблення оптимального варіанта національної системи підготовки вчителів початкових класів в Україні.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях [114; 115; 116; 117; 119].

## РОЗДІЛ II

### **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ НАСТУПНОСТІ ЗМІСТУ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ПЕДУЧИЛИЩАХ І ПЕДУНІВЕРСИТЕТАХ**

#### **2.1 Модель реалізації наступності змісту трудового навчання у системі двоступеневої підготовки вчителів початкових класів**

Проаналізувавши теоретико-методичну літературу з проблеми дослідження, а також передовий педагогічний досвід, визначивши основні досягнення і недоліки в площині даного питання, нами виокремлено найсуттєвіші, на наш погляд, педагогічні умови реалізації наступності змісту

трудового навчання у педучилищах і педуніверситетах в процесі підготовки вчителя початкових класів. Цими умовами передбачається:

### **1. Забезпечення спільних гуманітарно-культурологічних засад фахової підготовки вчителів початкових класів з трудового навчання.**

Сучасна система освіти націлена на формування людини нового світосприймання, нової культури: на противагу людині-реміснику постає творча ініціативна особистість, яка вміє створювати гармонійне оточуюче середовище в якому існує. Враховуючи це, вважаємо доцільним наповнити зміст трудового навчання такими елементами:

- народна культура, оскільки правила створення предметного середовища мають історичні традиції, несуть в собі “закодовану” інформацію минулого;
- природа, як середовище, в яке людина занурюється разом із своїм предметним світом, а також як джерело художніх, естетичних і творчих ідей;
- дизайн, як вид діяльності, спрямований на створення комфортного та естетично виразного оточуючого середовища, яке найбільш повно задовольняє запити і потреби людини.

Передусім розглянемо особливості використання народної культури в процесі трудової підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

Не викликає заперечення той факт, що за роки незалежності України особлива увага була зосереджена на відродженні та активному залученні народного мистецтва у зміст освіти. Аналіз наукових досліджень [228, 14], а також передового педагогічного досвіду дає право стверджувати, що у практиці народна культура зводиться до фольклору, а народна естетика до використання найбільш відомих видів декоративно-прикладного мистецтва.

Вважаємо за необхідне змінити уявлення студентів про те, що першоосновою виникнення та існування народної культури була потреба у прикрашуванні. Як стверджує у своїх дослідженнях В. Белов, “основою нанесення певного знаку, символу було наповнення виробу магічного змісту, адже кожен предмет крім своєї основної функції, виконував ще й роль оберега”

[14, 23]. Тому першоосною є розуміння магічного змісту виробів і їх нерозривний зв'язок з людиною.

Студенти педучилищ і педуніверситетів повинні чітко усвідомлювати змістове наповнення кожного знаку й символу, вміти читати інформацію, яку проніс крізь роки певний виріб, розуміти і відчувати енергетичне наповнення кожної речі, й самому “кодувати” певний матеріал.

На нашу думку, потрібно акцентувати увагу студентів на тому, що в основі народної культури лежить світогляд народу, його уявлення про закономірності світостворення. Національна естетика включає конкретні художні твори, відображає передусім ці уявлення, і її вивчення не може бути зведене лише до поверхового аналізу декоративно-художніх прийомів, які використовують у різних видах народного мистецтва. Необхідно, щоб студенти усвідомили, що вироби народного мистецтва – це джерело культури наших предків, їх звичаїв, традицій, їх життя, аналізуючи ці вироби навчились помічати їх досконалість, оскільки протягом певного періоду все нерозумне, недосконале, нераціональне поступово відмирало, а залишалося і передавалося з покоління в покоління найбільш гармонійне.

У контексті даної педагогічної умови доцільно вдосконалити зміст програм з трудового навчання педучилищ і педуніверситетів шляхом оновленого підходу до використання природи. Загальновідомо, що студенти ВНЗ I-IV рівнів акредитації на заняттях з методики трудового навчання залучаються до використання елементів природи, що зводиться, в основному, до підготовки вступних бесід, до вивчення видів, способів висушування та зберігання природних матеріалів, а також до особливостей виготовлення з них об'ємних і площинних виробів [136, 26].

В той же час, декламуються нові уявлення про закони природи і місце в ній людини [111], стали наочними пагубні наслідки недостатнього врахування закономірностей природи в процесі створення гармонійного оточуючого середовища. Все це потребує формування у студентів чіткого уявлення про те, що людина і предметне середовище, яке вона створює є складовою частиною

цілісної природної системи, відповідно всі проблеми людської діяльності повинні розв'язуватися з урахуванням цієї обставини. Необхідно, щоб студенти навчилися встановлювати взаємозв'язок між компонентами “Природа – Людина – Предметне середовище”.

Вважаємо, що заняття з трудового навчання студентів ВНЗ I-IV рівнів акредитації слід будувати так, щоб розв'язувати два важливих питання:

- 1) конструктивні ідеї природних об'єктів;
- 2) унікальність, естетичність та дивовижна гармонійність її образів.

Доцільно залучати студентів до постійного спостереження за тим, як ці дві складові нерозривно пов'язані, оскільки найбільш досконала конструкція є найкрасивішою. Саме цю закономірність намагаються втілити у власній діяльності дизайнери.

Згідно Державного стандарту початкової освіти [57, 47] в галузі “Технології” передбачено ознайомлення учнів початкової школи з елементами дизайну на уроках трудового навчання. Тому виникає нагальна потреба удосконалення дизайнерської підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Цією проблемою опікується Гарбузенко Л.В. [36], Гервас О.Г. [37], Дремова Н.О. [60], Конишева Н.М. [87], Тименко В.П. [206 ], Юдов В.М. [230].

Важливо, щоб студенти зрозуміли, що дизайн – це такий вид діяльності, який спрямований на створення гармонійного оточуючого середовища, тобто комфортного, багатофункціонального, надійного і красивого, що задовольняє естетичні, соціальні, психологічні та інші потреби людини. Студенти повинні знати, що дизайн поєднує в собі дві сторони: технічну та логічну, а також художню та емоційно-естетичну.

Варто врахувати те, що у початковій школі робота спрямована не на озброєння учнів елементами дизайну, а на формування у них дизайнерського мислення. Тому вважаємо за необхідне включення до програм обох навчальних закладів розділу “Дизайн-освіта”, в якому передбачено вивчення основних якостей дизайнерського мислення та особливості їхнього розвитку у дітей 6-10 років; розглядаються основні закони дизайну; можливості дизайну як одного із

засобів розвивального навчання; вивчаються основи інтер'єрного, ландшафтного дизайну.

Оскільки дизайнерська діяльність естетично окреслена, то це передбачає не лише усвідомлення, а й внутрішнє переживання студентами дійсності. Тому викладачі ВНЗ різних рівнів акредитації повинні створювати ситуації емоційного задоволення та естетичного захоплення.

## **2. Орієнтація фахової освіти майбутнього вчителя початкових класів на спільні методично-інноваційні центри організації трудового навчання студентів.**

В контексті даної умови розглядаємо способи організації розвивального навчання специфічними засобами предметно-практичної діяльності, способи підведення студентів до створення художніх образів (від формування ідеального задуму до його матеріального втілення), способи організації проектно-художньої діяльності майбутніх учителів і т. ін.

В основу розвивального навчання студентів педучилищ і педуніверситетів покладено принципи, розроблені Л.В. Занковим [67] та В.В.Давидовим [52]. Передусім це принцип навчання на високому рівні труднощів. На наш погляд, таке навчання має здійснюватися у постійній розумовій напрузі, яку можна створити шляхом використання методу творчих проектів, проблемного методу, методу фокальних об'єктів, синектики, мозкового штурму тощо. Крім того, в основу методики покладено особистісно-орієнтований підхід. Увага викладачів акцентується на індивідуальних здібностях, нахилах та рівнях трудової підготовки кожного студента. Доречно зупинитися на особливості даного предмета: один або декілька студентів можуть досконало володіти тією чи іншою технікою (наприклад: вишивкою, в'язанням гачком, бісеруванням), тоді як решта - зовсім не володіють нею. Диференційованого підходу потребують студенти-хлопці, оскільки зміст навчального предмету дещо "жіночий". Якщо студентам дівчатам легко даються такі теми як: "Ділові та декоративні шви", "Вишивка бісером", "Макраме", то у студентів-хлопців вони викликають труднощі, і тому

потребують додаткового пояснення, допомоги від викладачів, поетапного інструктажу.

Вважаємо доцільним, як основу розвивального навчання, розглядати *конструювання*. За словами Н.М.Конишевої “конструювання - це передусім діяльність розуму, а не рук” [87, 87]. Тому викладачам ВНЗ I-IV рівнів акредитації необхідно широко використовувати три основні види конструювання:

- 1) конструювання за зразком (репродуктивний підхід);
- 2) конструювання за моделлю (частково-пошуковий підхід);
- 3) конструювання за даними умовами, проектування (творчий підхід).

Важливо широко впроваджувати у практику нову технологію розвивального навчання - дизайн-освіту, “в основі якої покладено шлях від уявних образів та усвідомлення, до внутрішньої рівноваги логіко-поняттєвих систем та образно-емоційних уявлень” [206, 14].

В контексті даної педагогічної умови важливе значення набуває формування навиків самостійної предметно-творчої діяльності студентів педучилищ і педуніверситетів. Загальновідомо, що самостійна робота займає вагоме місце в усіх формах навчальної діяльності, є однією з умов приєднання до Болонського процесу. У системі двоступеневої підготовки вчителів початкових класів, вважаємо за необхідне, колективам педучилищ і педуніверситетів визначити “сфери своїх повноважень” у змісті і технології самостійної діяльності студентів. На кожному етапі педагогічної підготовки організувати самостійну роботу в двох аспектах: розробці навчально-методичного забезпечення (програмні документи, дидактичні засоби, обладнання та матеріали) та розробці форм і методів організації контролю за самостійною роботою (тематика контрольних, курсових і дипломних робіт, тематика рефератів, розробка тестових завдань тощо).

Вважаємо, що для формування і розвитку самостійного творчого мислення студентів педучилищ і педуніверситетів необхідно викладачам цих двох ланок добре організувати систему послідовного підвищення підготовки

студентів до самостійного пошуку. Кінцева мета полягає в тому, щоб самостійна робота у студентів увійшла в звичку, а творча діяльність – стала потребою. На нашу думку, наступність методів навчання полягає в тому, щоб навчити самостійності в плануванні навчального часу в педучилищі, а не на першому курсі педуніверситету, надавати студентам допомогу в плануванні самостійної роботи і ретельно контролювати її виконання.

Для впровадження наступності навчання між ВНЗ, спрямованого на розвиток навчальних умінь і збагачення досвіду навчальної самостійної діяльності в межах обраної стратегії, потрібно розв'язати основне для періоду наступнісного переходу завдання – розвиток вольової здатності утримувати мету, тобто послідовно і планомірно керувати діями, спрямованими до усвідомленої мети майбутньої професії.

Для реалізації наступності змісту трудового навчання вважаємо доречним впровадження спільних інтерактивних форм у навчально-виховний процес педучилищ і педуніверситетів. Передусім, це використання групових і парних форм організації навчальної діяльності студентів. За групової організації роботи рівень сформованості трудових умінь студентів значно вищий, ніж за фронтальної роботи.

Роботу в парах, у великих та малих групах зручно і доцільно організовувати в ігровій формі. За таких умов студенти будуть автоматично використовувати такий підхід на уроках трудового навчання в початковій школі. Ми переконані, що невимушена ситуація, сприяє формуванню важливих якостей особистості, набуттю певного рівня ЗУН, у таких ситуаціях навіть складні трудові завдання розв'язуються легше і простіше. Важливо, що за такої форми спілкування є можливість підтримувати суперництво між групами, між окремими особами. Студенти, які мають прогалини у знаннях і вміннях, швидше адаптуються, активніше включаються в пізнавальну діяльність, досягаючи певних позитивних результатів, почуваються впевненіше. Крім того, викладачам слід враховувати й той факт, що студенти, які мають достатній

рівень знань і вмінь у певній техніці виконання, за умов групової форми організації, можуть бути в ролі наставника, внутрішньо пережити роль вчителя.

### **3. Послідовна педагогізація трудової підготовки вчителів початкових класів на основі наскрізного введення в процес фахової освіти єдиних методично-змістових домінант “дошкільний виховний заклад – початкова школа”.**

В контексті цієї умови вважаємо доцільним включення у зміст трудового навчання у педучилищах і педуніверситетах розгляду актуальної за умов неперервної освіти проблеми наступності трудового навчання в системі “дитячий садок – початкова школа”. Одне із завдань полягає в тому, щоб не лише викладачі ВНЗ I-IV рівнів акредитації реалізовували принцип наступності, а й студенти вміли його використовувати у своїй майбутній професійній діяльності.

За результатами досліджень Іщенко Л.В. [74], Калмикової Л. [75], Молодиченка В. [132], Ожерельєвої О.В. [145] система навчання і виховання дітей у дошкільному виховному закладі та у початковій школі не забезпечує наступність художньо-трудового розвитку особистості. Тому до програм обох навчальних закладів включено розділ: “Наступність трудового навчання і виховання у системі “дитячий виховний заклад – початкова школа”. Основним завданням цього розділу є посилення психолого-педагогічної підготовки студентів, зокрема: ґрунтовне вивчення принципу наступності та перспективності; акцент на вікові психологічні особливості дітей 3-10 років; поглиблення вивчення педагогіки дитинства; основні проблеми та суперечності, які виникають в умовах комплексу “дитячий садок – початкова школа”, основні педагогічні умови реалізації наступності трудового навчання і виховання в цій системі; принципи побудови моделі цілісного освітнього простору на перехідному етапі від дошкільного закладу до школи; особливості переходу від однієї провідної діяльності (гри) до іншої (навчання) і т.д.

На нашу думку, весь цей обсяг знань студенти повинні отримати у межах педучилищ, тоді, як у педуніверситетах в даному розділі їм пропонується аналіз



програм дошкільних установ і початкової школи (Державний стандарт початкової освіти і Базовий компонент дошкільної освіти), узгодження їх змісту й розробку цілісної навчальної програми для дітей 3-10 років; підбір оптимальних форм, методів і прийомів навчання за умов комплексу. Крім цього, залучаємо студентів до розробки педагогічних умов спільної позаурочної діяльності старших дошкільників і молодших школярів у досягненні ефективності реалізації наступності в ознайомленні їх із видами декоративно-прикладного мистецтва тощо. Пропонуємо майбутнім вчителям розробити програму підготовчих занять для дітей, які не відвідували дошкільних закладів.

Вважаємо за необхідне організувати для студентів педучилищ і педуніверситетів тижневу методично-пропедевтичну практику в дитячих виховних установах, залучати студентів ВНЗ I-IV рівнів акредитації до написання курсових та дипломних робіт з проблеми організації комплексу “дитячий виховний заклад – початкова школа”, організувати спільну культурно-просвітницьку діяльність, що передбачає створення бригад із студентів ВНЗ різних рівнів акредитації.

#### **4. Єдині підходи до контролю й оцінювання знань, умінь і навичок студентів ВНЗ різних рівнів акредитації.**

В контексті даної умови вважаємо за необхідне розглянути традиційну та інноваційну систему контролю й оцінювання знань, умінь і навичок студентів ВНЗ I-IV рівнів акредитації. Перш за все, це узгодження критеріїв оцінювання результатів предметно-практичної діяльності студентів педучилищ і педуніверситетів. Крім цього, варто створити і впровадити єдину модульно-рейтингову систему контролю та оцінювання. Основу модульної побудови становлять структурні блоки навчальної дисципліни “Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання”, тобто теоретичний, методичний, художньо-практичний модуль і модуль самостійної роботи студентів.

Викладені вище умови ступеневого навчання можна зреалізувати у такому *організаційно-методичному контексті*:

1. Розробка і впровадження наскрізного навчального плану й комплексної програми з дисципліни “Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання”.
2. Підготовка комплексних підручників та методичних посібників з даної дисципліни, які складаються з двох розділів; розробка методичних рекомендацій для викладачів ВНЗ I-IV рівнів акредитації, які працюють в умовах двоступеневої підготовки вчителів початкових класів.
3. Адміністративна узгодженість й законодавча визначеність сфер діяльності кожного з навчальних закладів (педучилищ і педуніверситетів).

Педагогічні умови покладено в основу побудови моделі реалізації наступності змісту трудового навчання у педучилищах і педуніверситетах у процесі підготовки вчителя початкових класів (див. рис. 2.1).

Розробка моделі ступеневої підготовки вчителів початкових класів – це створення певного еталона, який дозволяє обґрунтувати зміст, визначити основні складові навчально-виховного процесу, необхідні та достатні для сучасного вчителя початкових класів.

Розробляючи модель реалізації наступності за умов двоступеневої підготовки вчителів початкових класів, доцільно розглянути її як цілісну педагогічну систему. За оптимальної організації навчальна система характеризується динамічною рівновагою: завдяки вдосконаленню змісту навчального предмета, що вивчається, запровадженню наступнісних методів, форм і засобів навчання відбувається неперервний розвиток організаційної структури системи навчання. При цьому слід дотримуватися визначених педагогічних умов і функціональних залежностей між головними компонентами системи. Особливо важливим для забезпечення наступності ступеневої професійної підготовки є правило зрівноваженої відповідності: будь-яка зміна у змісті, формі, дії будь-якого провідного компонента системи навчального процесу викликає необхідність функціональної і когнітивної (змістової) зміни решти провідних

компонентів системи. Звідси випливає необхідність наступнісного взаємозв'язку між компонентами професійної підготовки: необдуманна зміна одного чи декількох головних компонентів може призвести до втрати рівноваги всієї системи чи оптимального функціонування окремих її компонентів; підвищення ефективності системи навчання потребує рівномірної зміни всіх елементів на основі їх взаємозв'язку [105, 11].

Отже, з метою реалізації наступності змісту трудового навчання в педагогічних училищах і педуніверситетах було визначено основні педагогічні умови, організаційно-методичний контекст їх втілення та розроблено модель.

## **2.2 Технологія відбору та ускладнення змісту трудового навчання за умов двоступеневої підготовки вчителів початкових класів**

Сучасний учитель повинен бути підготовлений до кваліфікованого здійснення найбільш прогресивних ідей нової педагогіки: розвивального навчання, гуманно-особистісного та інтегрованого підходів до освіти. З метою підвищення ефективності підготовки студентів до реалізації нових освітніх завдань уроків трудового навчання в початковій школі, було удосконалено зміст і методику комплексної навчальної дисципліни “Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання”. У процесі дослідження нами створено й запропоновано алгоритм поетапної реалізації наступності змісту трудового навчання в комплексі “педучилище – педуніверситет” (див. табл. 2.1)

Таблиця 2.1

### **Алгоритм реалізації наступності змісту трудового навчання у педучилищах і педуніверситетах**

<b>Етап 1</b>	Узгодження, відбір і розширення змісту трудового навчання відповідно до принципу наступності
<b>Етап 2</b>	Підбір оптимальних форм, методів і прийомів реалізації наступності

<b>Етап</b> <b>3</b>	Удосконалення організації самостійної роботи на кожному етапі двоступеневої підготовки вчителів початкових класів
<b>Етап</b> <b>4</b>	Визначення структури комплексної навчальної дисципліни “Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання”
<b>Етап</b> <b>5</b>	Впровадження у навчально-виховний процес єдиної наскрізної програми з створеної дисципліни

Реалізація нашої експериментальної методики здійснювалася згідно з даним алгоритмом. Для того, що узгодити навчальний матеріал з трудового навчання, передусім, було визначено мету даної дисципліни у ВНЗ I-IV р. акр. Якщо скористатися термінологією, запропонованою Л.П.Стойловою, то рівень випускників педучилищ – це рівень психолого-педагогічної і методичної грамотності, а рівень випускників педуніверситету – це рівень психолого-педагогічної і методичної компетентності [200, 13-16].

На наш погляд, навчання у педучилищах відбувається на технологічному рівні (оволодіння необхідними знаннями та вміннями), а в педуніверситетах – на пошуковому, дослідницькому, науковому і творчому рівні.

Метою трудового навчання є підготовка майбутніх вчителів початкових класів у *педучилищі* – до самостійного високоефективного проведення уроків трудового навчання; у *педуніверситеті* – до творчого проведення нетрадиційних уроків трудового навчання за авторськими програмами та в альтернативних школах (перелік знань та умінь випускників ВНЗ I-IV р. акр. див. у додатку А).

На перших порах, навчальний матеріал з трудового навчання було впорядковано на основі принципу наступності, а саме: усунено дублювання; ліквідовано невідповідність під час виконання кожної техніки на різних етапах навчання; ускладнено навчальний матеріал у педуніверситетах новими техніками (“ізонитка”, “кокон”, “ошибана”, “бісерування”); новітніми

підходами до побудови нетрадиційних уроків трудового навчання. На рис. 2.2. зображено структуру змісту навчального матеріалу з розділу “Художнє конструювання виробів з текстильних матеріалів” на різних етапах ступеневої підготовки вчителів початкових класів. Крім того, проілюстровано об’єм самостійної роботи, який пропонується студентам педучилищ і педуніверситетів з цього розділу, а також основні методи, які використовують викладачі ВНЗ I-IV рівнів акредитації під час опрацювання такого матеріалу. Аналогічно можна зобразити інші розділи комплексної дисципліни “Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання”.

Наступним напрямом було узгодження навчального матеріалу даної дисципліни із змістом трудового навчання у початковій школі, тому в основу побудови комплексної навчальної програми для ВНЗ I-IV рівнів акредитації були покладені ті ж концентри, що й у програмі для 1-4 класів – матеріали з якими працюють молодші школярі, а саме: папір, тканина, природні матеріали, пластичні матеріали та ін.

Надалі зміст трудового навчання було наповнено елементами народної культури, естетики природи та дизайн-освіти. З цією метою до I розділу експериментальної комплексної програми з “Шкільного курсу трудового навчання з методикою викладання” (для педучилищ) було включено такі лекційні заняття, як:

- “Народна культура та її виховний потенціал”, на якому розкриваються передумови та особливості виникнення народного мистецтва, основні правила створення предметного середовища за народними традиціями, світоглядна основа народних ремесел та ін.;
- - “Особливості знакової системи народного мистецтва”, що включає висвітлення питання магічного змісту кожного символу та знаку, особливості нанесення символів; символіка вишивок, керамічних виробів, писанок тощо.

Крім лекційних занять заплановано практичне заняття на тему: “Особливості використання народних ремесел на уроках трудового навчання в

початковійшколі”, що передбачає підбір основних методів, засобів і прийомів використання народного мистецтва, коректування навчального матеріалу до рівня учнів початкових класів.

У II розділ програми (для педуніверситетів) включено лекційне заняття на тему ”Особливості народної естетики”, на якому здійснюється теоретичний аналіз системи естетичної підготовки, роль і місце в ній народної естетики; основні показники і рівні цього різновиду естетики, особливості використання народної естетики на уроках трудового навчання в початковій школі.

Запропонована методика роботи з студентами ВНЗ спрямована на формування зацікавленості та поважного ставлення до культурних традицій, які відпрацьовані людством і відображені в створюваному ним предметному середовищі. Уважне і добросовісне вивчення конкретних прийомів практичної роботи є засобом, а мета їх засвоєння полягає в тому, щоб студенти зрозуміли духовну цінність народної культури. Таким чином формується розуміння духовності предметного середовища.

На лабораторних заняттях студентам педучилищ і педуніверситетів пропонується система завдань, яка передбачає поступовий перехід від репродуктивної до репродуктивно-творчої, а далі до творчої діяльності, що дало змогу забезпечити єдність інформаційного, почуттєво-емоційного, діяльнісного компонентів естетичної культури.

*Перший крок* реалізації цієї системи – завдання, спрямовані на формування інтересів особистості. Добираючи їх, необхідно враховувати коло захоплень, місце проживання, проблеми, близькі студентам. Вони мають стимулювати пізнавальний інтерес до навколишнього середовища, зокрема українського народного побуту, позитивні емоції під час осягнення інтелектуальної інформації. Це може бути відвідування музеїв народної творчості, зустрічі з майстрами прикладного мистецтва, огляд виставок декоративних творів. Бажано створювати такі навчально-виховні ситуації, які б стимулювали пізнавальну діяльність на позитивному почуттєво-емоційному

тлі. Ігровий метод заслуговує особливої уваги в процесі пізнання. Отож, пропонуємо завдання:

1. Написати казку про чарівний світ витинанки.
2. Скласти розповідь на тему: “Якою писанкою хотіло б стати яйце”.
3. Взяти інтерв'ю у “гобелена”.

Такі завдання формують у майбутніх учителів почуття естетичного задоволення від процесу пізнання, стимулюють пошукову діяльність, активізують сприймання, мислення, уяву, фантазію.

*Другий крок* запропонованої системи – пошук інформації для розв'язання конкретного завдання. Студенти йдуть від загального до окремого. Найперше, фіксуються основні ідеї (наприклад, що ми можемо вивчити про вишивку? – колір, техніку, призначення, матеріали). Потім конкретизуються деталі, визначається основний напрям дослідження (наприклад, особливості вишиванок того чи іншого району). Наступний крок деталізує часткові пошукові завдання й орієнтує на різноманітні види діяльності (колекціонування рушників, збір зразків орнаментів або систематизація зображення рушників за їх призначенням). На завершення збору інформації фіксуються цікаві думки, власні спостереження (наприклад, як би змінилась українська вишивка, коли б потрапила до іншої країни?).

Збирання усної інформації та ілюстративного матеріалу дає змогу виконувати завдання репродуктивного характеру:

1. Виготовити витинанку, використовуючи рослинний орнамент.
2. “Закодувати” своє ім'я, місцевість на писанці за допомогою символів та кольорів.
3. Виготовити закладку в техніці “гобелен”, використовуючи геометричний орнамент.

*Третій крок* – постановка проблемного завдання і його розв'язання. Студентів необхідно орієнтувати на творчу діяльність, а не на репродуктивне відтворення завдань. Важливо не нав'язувати єдиного підходу до реалізації поставленого завдання. Незмінні вимоги до логічної послідовності педагогічної

діяльності: придумай, сплануй, реалізуй, проаналізуй. Із запропонованих форм і методів роботи студент має змогу обирати ті, які йому найбільше до вподоби. Саме репродуктивно-творчий процес створює умови для формування естетичних почуттів радості, щастя, оскільки на цьому етапі починають реалізовуватися внутрішні потреби особистості.

Завдання, які пропонувалися на цьому етапі:

1. Пошити костюм для ляльки в стилі українського народного вбрання, використовуючи аплікацію та вишивку.
2. Виготовити ескіз рушника для подарунка на день народження.
3. Виткати гобелен у сучасному стилі (колір, форма, композиція).

Ефективність реалізації цього етапу залежить від успішного виконання попередніх, створює ефект “новизни”, урізноманітнює пізнавальну діяльність, позбавляє її від зайвої стандартизації, одноманітності.

*Четвертий крок* запропонованої системи – перенесення отриманих знань і вмінь у нову ситуацію. Завдання цього етапу спрямовані на вироблення у майбутніх учителів умінь оформляти результати дослідної, творчої роботи, контролювати власну діяльність, переносити набуті знання і вміння в нову ситуацію. Мета завдань на етапі творчої діяльності – вираження свого власного стилю, задуму, майстерності естетичного виховання та вміння доносити до глядачів результати власної роботи.

Ці завдання мають творчий характер і потребують високої інформованості та майстерності.

1. Скласти ескіз інтер'єру селянської хати згідно з традиціями та звичаями українського народу за власними спостереженнями і смаками, використовуючи витинанки та інші техніки.
2. Скласти ескізи сучасних костюмів до свята Івана Купала на основі традицій українського вбрання, використовуючи вишивку.
3. Виготовити сучасну сумку за народними мотивами в техніці “гобелен”

Виконання завдань такого типу реалізують внутрішній чуттєвий імпульс через давно набуті людством форми, своєрідно трансформуючи їх. Якщо



студенти систематично використовуватимуть такі завдання під час вивчення кожної теми з “Шкільного курсу трудового навчання з методикою викладання”, то у них сформується достатній рівень естетичної культури, який виявлятиметься у повсякденному житті.

Наповнення змісту комплексної навчальної дисципліни “Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання” елементами природи передбачало ознайомлення студентів із особливими закономірностями побудови природного середовища, створення предметного світу з урахуванням цих особливостей, а в узагальненому вигляді мало на меті формування у студентів нової світоглядної позиції, яка полягає у визначенні місця людини, створеного нею предметного середовища у загальному всеохоплюючому світі природи. Передусім до комплексної програми для студентів педучилищ було включено лекційне заняття на тему “Конструктивні та художні ідеї природи”, протягом якого студенти засвоюють основні закони побудови природних об’єктів, зокрема:

- *оптимальна доцільність конструкцій, пристосування до умов навколишнього середовища.* Як еволюція в природі приводить до появи пристосованих форм, так і людська праця повинна бути побудована за принципом “еволюціонування” [152, 7]. Основне завдання студентів у даному контексті навчитися зосереджувати увагу, вдумливо і ґрунтовно досліджувати ідеї природи.
- *гармонія та естетична цінність природних об’єктів.* Для того, щоб студенти педучилищ переконалися, що в природі існують об’єктивні закони краси викладачі створюють різноманітні проблемні ситуації. Наприклад, студентам пропонується пригадати з математики, так званий, ряд Фібоначчі (1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34...). Після цього кожний студент отримує натуральний соняшник, для того, щоб уважно розглянути будову його корзини. Студенти помічають, що зернятка у корзині розташовані по спіралі, лінії якої розташовані за годинниковою стрілкою та проти неї. Студентам ставляться

завдання порахувати кількість ліній, що йдуть у різних напрямках та визначити їх суму. В результаті студенти роблять висновок:

- у більших корзинах більша кількість ліній, а у менших менша;
- якщо за годинниковою стрілкою 21 лінія, то проти неї –13;
- якщо проти годинникової стрілки 21 лінія, то за нею обов'язково 34.

Отже, студенти з'ясовують відповідність побудови корзини соняшника законам ряду Фібоначчі. Така ж закономірність спостерігається в розташуванні лусок у шишках, колючок у кактусах тощо. В ході цієї роботи студенти вчаться вдумливо вдивлятися в об'єкти природи, помічати закономірності їх побудови, спостерігати за їхньою гармонійністю, впорядкованим розташуванням елементів. Викладачі пропонують студентам низку прикладів для підтвердження унікальної доцільності природних конструкцій: обтічна форма, яка дозволяє зменшити опір під час руху; каркасні конструкції листків та плодів (наприклад, фізалісу), які дозволяють створювати міцні і, в той же час, легкі конструкції. Ця робота здійснюється для того, щоб студенти в своїй подальшій роботі дотримувались існуючих закономірностей природи, а не спотворювали її. Наприклад, виготовляючи штучного соняшника з бісеру, студенти враховують особливості розташування пелюсток та побудови корзини.

- *симетрія та асиметрія.* Студентам педучилища пропонують аналіз об'єктів природи на наявність симетрії та асиметрії. Вони мають усвідомити, що симетрія є еквівалентом рівноваги та гармонії, тоді як асиметрія робить природні об'єкти живими, динамічними. Штучна симетрія спотворює виріб. Головне завдання студентів навчитися на інтуїтивному рівні користуватися цими закономірностями.
- *ритм та інші ідеї в конструкціях і образах природи.* Студенти знають, що ритм характерний для всіх форм життя у Всесвіті. Основна особливість його у трудовому навчанні полягає у вмінні бачити ритм в оточуючих нас предметах, помічати послідовність процесів, відчувати у собі.

Пізніше робота викладачів була спрямована на формування у студентів переконання, що кожен виріб, який вони створюють, стає частиною природи і, якщо він виготовлений без дотримання основних закономірностей природи, то позбавлений природної гармонії. Водночас, студенти повинні не копіювати об'єкти природи, а створювати на їхній основі художні образи, широко використовуючи ідеї природи.

Кожне лабораторне заняття пов'язане з об'єктами природи: виготовлення штучних квітів з паперу і тканини; пошиття м'якої іграшки; аплікація з паперу або тканини; виготовлення ягід полуниці, малини, колосків з бісеру тощо. Таке заняття починаємо з ґрунтового аналізу відповідного природного об'єкту, а після цього працюємо над втіленням його у виріб. Робота з природними об'єктами має зводитися до серйозної розумової діяльності студентів: аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування тощо.

На лабораторних заняттях спонукаємо студентів до перетворення природних матеріалів на інші образи – за асоціаціями. Важливо, щоб майбутні вчителі з'ясували те, що природний матеріал не можна ототожнювати з деталями конструктора, що кожен об'єкт природи має власну будову, форму, колір, фактуру, тобто свій образ, і не є схожим на іншого. Вважаємо доречним введення на заняттях з трудового навчання єдиного загального правила для студентів педагогічних училищ і педуніверситетів: будь-який виріб повинен мати вигляд цілісної композиції, тобто одинокий, вирваний з природного середовища предмет не має права на існування.

Пропонуємо розширити коло природних матеріалів, які використовують на заняттях трудового навчання у ВНЗ I-IV рівнів акредитації. У ході експерименту викладачі широко використовували морські черепашки і залучали студентів до створення композиції на тему: "Морські фантазії", "Дарунок моря", "Морське королівство" тощо; використовували шкірку цитрусових, лусочки часнику, цибулі, шкаралупу яєць, пісок тощо. Під час формувального експерименту в програму педуніверситетів включено особливості мистецтва "Ошибани" – виготовлення аплікацій з пелюсток різних

квітів та особливості мистецтва “Екібани” – виготовлення об’ємних композицій.

Згідно Державного стандарту початкової освіти [57, 47] учень початкових класів на уроках трудового навчання повинен оволодіти елементарними знаннями з дизайну. Тому виникає нагальна потреба у дизайнерській підготовці вчителів початкових класів. З цією метою було визначено обсяг навчального матеріалу з дизайну, який вивчатимуть у педучилищах, а пізніше у педуніверситетах (див. рис. 2.3). Крім того важливе значення приділяється розвитку дизайнерського мислення студентів [110]. Ця робота здійснювалася у таких напрямках:

- 1) поглиблення теоретичної підготовки студентів з питань дизайн-освіти;
- 2) відвідування виставок провідних дизайнерів; розгляд зразків дизайнерського мистецтва запропонованих засобами масової інформації;
- 3) збагачення емоційно-ціннісного досвіду студентів шляхом ґрунтовного аналізу творчих робіт дизайнерів по створенню образу людини, інтер’єру, ландшафту та ін.;
- 4) удосконалення практичних навичок застосування основних правил та вимог дизайну у створенні гармонійного оточуючого середовища.

У програмі для педучилищ заплановано роботу по створенню нового образу людини. Для цього викладачам пропонується організовувати “круглі столи”, “ярмарки ідей”, використовувати метод ”мікрофону” з метою залучення всіх студентів до обговорення ідей створення нового образу певної людини (одного групуника) відповідно до її внутрішнього світу, що включає підбір одягу, взуття, зачіски, макіяжу, аксесуарів тощо. Вважаємо, що така робота є вчасною, оскільки студенти педучилищ у 15-19 років формують власний образ. Отриманні знання та вміння допоможуть їм підкреслювати свої переваги та маскувати недоліки, спонукатимуть до побудови свого образу відповідно до внутрішнього світу та ін. Ми переконані, що у педуніверситеті, займатися цією роботою складніше, оскільки власний образ сформовано і ламати його буде

психологічно важко. В умовах педуніверситету доцільніше залучати студентів до вивчення інтер'єрного та ландшафтного дизайну. Передусім цій роботі аналіз новітніх тенденцій дизайну інтер'єру з допомогою відеоапаратури. Відбувається обговорення, пропонуються і захищаються ідеї, в результаті створюється ескізний варіант п'яти видів кімнат: дитячої, вітальні, кухні, кімнати для молодих людей та кімнати для двох людей похилого віку.

Вивчаючи закономірності ландшафтного дизайну, студенти знайомляться з особливостями розвитку певних рослин, можливості їх поєднання та взаємодії, основами кольорознавства та ін. Вважаємо, що за умови плідної співпраці викладачів педучилищ і педуніверситетів, можна навчити студентів розуміти власний внутрішній світ, будувати відповідно до нього (тільки з ним) ставлення до оточення та розвивати власну чутливість, візуальне, акустичне та локомоторне сприймання, тобто культуру бачити, чути, рухатися, творити в притаманних саме цій окремій особистості формах.

Для того, щоб впорядкований зміст комплексної навчальної дисципліни було впроваджено у навчально-виховний процес, необхідно підібрати оптимальні форми, методи і прийоми реалізації наступності за умов двоступеневої підготовки вчителів початкових класів. Цей етап описано у параграфі 2.3.

Наступним етапом нашого алгоритму було передбачено узгодження та удосконалення організації самостійної роботи студентів у педучилищах і педуніверситетах у процесі підготовки вчителя початкових класів. Частково ми представили цей етап на рис 2.2. і 2.3. Теоретичний опис проведеної роботи буде викладено нижче (параграф 2.4).

Структуру комплексної навчальної дисципліни “Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання” було визначено протягом четвертого етапу зазначеного алгоритму. Створена нами навчальна дисципліна складається з 4 блоків: теоретичного, методичного, художньо-практичного та блоку самостійної роботи. Зміст кожного блоку проілюстровано у таблиці 2.2

Таблиця 2.2

**Структура навчальної дисципліни “Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання” (за експериментальною програмою)**

<i>Педагогічне училище</i>	<i>Педуніверситет</i>
1. Теоретичний блок	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• історичні відомості про різні матеріали та інструменти;</li> <li>• особливості технології обробки всіх матеріалів передбачених програмою початкової школи;</li> <li>• основи художнього конструювання виробів, конструктивні особливості виготовлення виробів;</li> <li>• основні закономірності побудови природних об’єктів;</li> <li>• психологічні особливості навчальної трудової діяльності дітей 6-10 років на уроках трудового навчання;</li> <li>• народна культура та її виховний потенціал, особливості знакової системи;</li> <li>• історичні відомості про дизайн та його види;</li> <li>• особливості діяльності дизайнера-стиліста;</li> <li>• принцип наступності;</li> <li>• особливості існування комплексу “дитячий садок – початкова школа”;</li> <li>• основні види декоративно-прикладного мистецтва</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• особливості народної естетики;</li> <li>• основні закони інтер’єрного дизайну;</li> <li>• особливості ландшафтного дизайну;</li> <li>• основні якості дизайнерського мислення і його розвиток у дітей молодшого шкільного віку;</li> <li>• педагогічні умови реалізації наступності трудового навчання у системі “дитячий садок – початкова школа”;</li> <li>• основні закономірності технічної естетики;</li> <li>• особливості виконання новітніх технік</li> </ul>

Продовження табл. 2.2

2. Методичний блок	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• знати програмові вимоги з трудового навчання до учнів початкових класів;</li> <li>• прийоми організації трудової діяльності дитини на комбінованому уроці, уроці-досліді, уроці-екскурсії;</li> <li>• прийоми адаптації технічної інформації для використання на уроках праці в початкових класах;</li> <li>• принципи розробки тематичного планування;</li> <li>• форми, методи, прийоми і засоби організації навчально-трудої діяльності учнів початкових класів;</li> <li>• зміст навчально-методичної бази з трудового навчання молодших школярів;</li> <li>• самостійно розробляти плани-конспекти уроків для учнів 1-4 класів;</li> <li>• обговорювати і захищати фрагменти уроків;</li> <li>• виготовляти власні наочні посібники</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• знати особливості побудови авторських програм і підручників;</li> <li>• вміти розробляти нестандартні уроки трудового навчання;</li> <li>• форми, методи і прийоми поєднання трудового та естетичного виховання на уроках праці;</li> <li>• способи реалізації дизайн-освіти в початковій школі;</li> <li>• інтерактивні форми, методи і прийоми, які можна використовувати в альтернативних школах;</li> <li>• способи використання елементів природи на уроках трудового навчання</li> </ul>
3. Художньо-практичний блок	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• зразково виконувати всі передбачені програмою технологічні операції;</li> <li>• виготовляти еталонні зразки виробів і предмети навчально-методичного комплексу;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• досконало володіти новітніми техніками виготовлення виробів;</li> <li>• “розкодувати” інфор-</li> </ul>

## Продовження табл. 2.2

<ul style="list-style-type: none"> <li>• виконувати креслення, ескізи, технічні рисунки та іншу технічну документацію відповідно до основ графічної грамоти;</li> <li>• дотримуватись правил безпечної роботи з усіма інструментами, якими користуються в початковій школі;</li> <li>• самостійно розробляти і виготовляти саморобні наочні посібники;</li> <li>• безпечно зберігати і використовувати проекційну апаратуру на уроках трудового навчання;</li> <li>• вміти створювати новий образ людини (зачіску, одяг, взуття, макіяж, аксесуари) відповідно до її внутрішнього світу;</li> <li>• користуватися символами і знаками народного мистецтва</li> </ul>	<p>мацію на výroбах декоративно-прикладного мистецтва;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• передавати інформацію на певних výroбах з допомогою знаків та символів;</li> <li>• створювати інтер'єр різного виду приміщень;</li> <li>• підбирати відповідні рослини і створювати ландшафтний дизайн;</li> <li>• помічати і включати у власні вироби елементи народної естетики;</li> <li>• використовувати у створюваних предметах закони природи</li> </ul>
<p>4. Блок самостійної роботи</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• користуватися методичною, технічною і науково-популярною літературою під час підготовки до уроків праці;</li> <li>• готувати реферати, доповіді та відгуки;</li> <li>• шукати нові техніки виконання виробів;</li> <li>• відвідувати виставки творів декоративно-прикладного мистецтва, організовувати зустрічі з народними майстрами;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• науково-дослідна робота (підготовка курсових і дипломних робіт з трудового навчання);</li> <li>• відвідувати і самостійно розробляти нетрадиційні уроки праці в альтернативних школах;</li> </ul>



## Продовження табл. 2.2

<ul style="list-style-type: none"> <li>• розробляти технологічні картки послідовності виготовлення виробів;</li> <li>• здійснювати самоконтроль і адекватне самооцінювання</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• виконувати завдання з метою пригадування матеріалу вивченого у педучилищі</li> </ul>
---	---

Останнім етапом реалізації експериментальної методики було впровадження у навчально-виховний процес комплексу “педучилище – педуніверситет” єдиної наскрізної програми з навчальної дисципліни “Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання” [171]. Ми намагалися зробити так, щоб навчальна програма була наскрізною, а не “стикувальною”. В поняття “наскрізна навчальна програма” ми включаємо наступні пов’язані послідовні, єдині ”наскрізні” лінії у розумінні та визначенні змісту педагогічної освіти і можливостей її здійснення з окремих дисциплін, блоків і підготовки педагогічних кадрів у цілому. У програмі з однієї дисципліни встановлюється необхідне наступнісне навчально-методичне забезпечення цих програм з моніторингу знань, умінь і навичок студентів. Побудова моделі навчально–педагогічного комплексу на основі системно-цільового і структурно-функціонального методу створення складних соціальних систем дозволяє здійснити перехід від інформаційно-репродуктивного до індивідуально-творчого характеру професійно-педагогічної підготовки вчителів на основі особистісно-орієнтованого і професійно-діяльнісного підходу в навчанні студентів, в накопиченні знань про педагогічну діяльність. Відмітною рисою запропонованої нами концепції педагогічної освіти є побудова набору уявлень про педагогів різних типів залежно від сфери та змісту діяльності, що забезпечує більш широкий спектр професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Наскрізна навчальна програма була розроблена на основі *систематичності* – здійснення загальноосвітньої, спеціальної та індивідуальної підготовки; *варіативності* – врахування інтересів та потреб тих,

хто навчається; органічного зв'язку теоретичних курсів з майбутньою професійною діяльністю педагога; *наступності* – “опори” на загальнокультурну підготовку в педучилищі й можливість подальшого підвищення своєї кваліфікації.

Організаційні основи побудови навчальної програми визначає особистісно-діяльнісний підхід, що передбачає безпосередню участь майбутнього вчителя в житті школи, розв'язання ним поступово ускладнених завдань, що вимагають розробки змісту навчального матеріалу з трудового навчання так, щоб всі розділи з даного предмета були органічно пов'язані з майбутньою діяльністю у школі. Здійснення наступності змісту освіти проводиться на кількох рівнях: розробка наскрізного навчального плану, узгодження навчальних програм, визначення змісту кожного навчального заняття. Ступенева підготовка вимагає, як правило, концентрованої побудови програмового матеріалу з кожного блоку дисциплін. Так, у педуніверситеті вивчення предметів трудового навчання пов'язано з більш високим рівнем теоретичних узагальнень, проникнення в дослідницьку діяльність, реалізації принципів історизму і проблемності, що є характерним для вищої освіти, головною метою якої є оволодіння теоретично обґрунтованою професійною діяльністю. У розробці навчальної програми значна увага надавалася тому, щоб вона мала належний науковий та методичний рівень. З цією метою використовуються спеціальні показники якості навчальної програми. До них відносимо:

- актуальність (орієнтація на розв'язання найактуальніших для фахівців проблем);
- адаптивність (можливість не тільки продовження, але й зміни типу освіти, що дозволяє людині переключатися з однієї сфери діяльності в іншу);
- неперервність (наступність різних ступенів освіти, багатовимірний рух в освітньому просторі, лінійне та послідовне сходження по освітніх ступенях);

- відкритість (можливість включення самоосвітньої діяльності в структури використовуваних програм як з окремих предметів, так і з інтегрованих курсів);
- прогностичність (відображення в програмі не тільки сьогоdnішніх, але й майбутніх вимог до професії);
- діагностичність (здатність програми визначити кінцеві та проміжні цілі таким чином, щоб існував спосіб перевірки реально отриманих результатів на їх відповідність меті).

Програма навчальної дисципліни “Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання” передбачає двоступеневу підготовку студентів вищих навчальних закладів I–IV рівнів акредитації до проведення уроків трудового навчання в 1-4 класах загальноосвітньої школи (див. додаток Б). Вона забезпечує оволодіння загальними методами викладання предмета з опорою на засвоєння цілого ряду технік декоративно-творчого характеру й політехнічних знань та умінь в галузі промислового виробництва. Таке поєднання двох видів діяльності – мистецтва і техніки – в одному навчальному курсі визначило художньо-конструкторський підхід до розробки його змісту. Правомірність такого підходу зумовлена необхідністю залучення молодших школярів на уроках трудового навчання до розв’язання творчих завдань як технічного, так і художнього характеру, розвитку їхніх творчих здібностей. Розвивати творчий потенціал дитини може вчитель, який сам є творчою особистістю.

Зміст, форми, методи роботи за даною програмою сприятимуть розвитку творчого мислення і художніх здібностей студентів, вихованню загальної естетичної культури, формуванню смаків на основі глибокого розуміння традиційного народного декоративно-ужиткового мистецтва, підвищенню національної самосвідомості, оволодінню методикою творчого пошуку, системою політехнічних знань і умінь.

Отже, у даному параграфі теоретично обґрунтовано і проілюстровано поетапний алгоритм реалізації наступності змісту трудового навчання у педучилищах і педуніверситетах у процесі підготовки вчителів.

### **2.3 Форми, методи і прийоми реалізації наступності змісту трудового навчання у педучилищах і педуніверситетах**

У явищі наступності слід розрізняти дві сторони: внутрішню – логіко-психологічну й зовнішню – методичну. Логіко-психологічна сторона наступності пов'язана з такими глибокими внутрішніми психічними процесами, які характеризують студента як активного суб'єкта дій у педагогічному процесі; як людину, яка забезпечує свій самодостатній поступальний перспективний розвиток, демонструє певний рівень і можливість подальшого його зростання. Методична сторона наступності відображає практичну діяльність учителя, викладача із встановлення логічних зв'язків у меті, завданнях, змісті, методах, організаційних формах і засобах навчання та виховання.

Організація викладачем ефективного навчання студентів можлива за умови вмілого використання організаційних форм навчання. У сучасній дидактиці розроблено багато форм, причому кожна з них розкриває ту чи іншу сторону організації навчання. На основі цього відбувається систематизація та узагальнення відомих форм, що відображається в конкретних класифікаціях. У педагогічній літературі можна зустріти кілька різних класифікацій організаційних форм навчання.

У школі найбільш розповсюдженою є класно-урочна форма навчання. Водночас вона є непридатною для вищих навчальних закладів I-II і III-IV рівнів акредитації. Тому у ВНЗ найчастіше використовується лекційно-семінарська форма навчання. Середньо-спеціальні навчальні заклади, як своєрідну проміжну ланку, не задовольняє ні перша, ні друга форма. За умови включення цих закладів до вищих навчальних I-II рівнів акредитації, вони переходять на лекційно-семінарську систему. Наприклад, у педагогічному училищі за новими навчальними планами користуються лекційними, практичними та лабораторними формами навчання. З метою встановлення наступності організаційних форм трудового навчання у педучилищах і педуніверситетах необхідний аналіз основних форм навчання, що використовуються у ВНЗ.

*Лекція* як живий засіб спілкування викладача із студентами зберігає пріоритетне значення в професійній підготовці студентів ВНЗ. Наступність використання лекцій у педагогічному училищі та педуніверситеті доцільно встановлювати через удосконалення їх видів від класичної, проблемної, монологічної лекції у ВНЗ I-II рівнів акредитації до лекції-дискусії, лекції вдвох, лекції із запланованими помилками, які широко використовуються у ВНЗ III-IV рівнів акредитації.

Проаналізуємо особливості встановлення та реалізації наступності деяких *практичних форм* організації навчально-виховного процесу у ВНЗ. Основна функція практичних занять – організація і відпрацювання навчального матеріалу й формування у студентів умінь та навичок щодо застосування знань на практиці, самостійного набуття і поглиблення. Практичні заняття зорієнтовані на перенесення теоретичних знань у практичне русло. За таких умов знання виступають як засіб формування практичних умінь і навичок.

*Лабораторні заняття* мають своєю основною метою підтвердити, перевірити, уточнити знання, які студенти отримали на лекції шляхом їх практичної перевірки, оскільки практика є критерієм істинного знання [141, 160].

*Лабораторно-практичні заняття* мають змішаний характер, оскільки спрямовані на закріплення і підтвердження набутих знань і на відпрацювання практичних умінь та навичок. Заняття такого типу складаються, як правило, з двох частин. Спочатку проводиться підготовка студентів до самостійної роботи, потім вони самостійно розв'язують поставлені завдання. Ці форми занять забезпечують індивідуалізацію навчання, сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів. Заняття повинні бути організовані так, щоб всі студенти були включені у розв'язання посильних для них пізнавальних завдань.

Зупинимось детальніше на лабораторних заняттях, оскільки ця форма організації навчання є домінуючою у викладанні предмета “Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання” як у педучилищах, так і в педуніверситетах. Однією з переваг лабораторних занять порівняно з іншими

видами аудиторної навчальної роботи є те, що вони інтегрують теоретико-методологічні знання, практичні уміння і навички студентів у єдиному процесі діяльності навчально-дослідницького характеру. Дотик теорії і досвіду, що здійснюється у навчальній лабораторії, активізує пізнавальну діяльність студентів, надає конкретного характеру теоретичному матеріалу, сприяє міцному і детальному засвоєнню навчальної інформації. Робота в лабораторії вимагає від студента творчої ініціативи, самостійності розв'язків, глибокого знання і розуміння навчального матеріалу. Навчальний матеріал засвоюється краще, тому в процесі виконання лабораторних робіт абстрактні форми, розрахунки і теоретичні поняття стають конкретними. Окрім курсового і дипломного проектування, жодна із форм навчальної роботи не вимагає від студента такого виявлення ініціативи, як робота в лабораторіях-майстернях, де студент стає “творцем” істини, зростає пізнавальний інтерес до навчання.

Формування умінь (трудових, наукових, організаторських) пов'язане передусім із тренінгом, із виконанням вправ тренувального характеру, з репродуктивною діяльністю. Такі лабораторні заняття характерні для педагогічних училищ, оскільки там студенти оволодівають новими для них трудовими навичками. А в педуніверситетах на заняттях з трудового навчання серед викладачів широкого розповсюдження набувають такі методи навчання, завдяки яким діяльність студентів стає пошуково-дослідницькою, варіативною, а лабораторні заняття набувають творчого характеру (див. додаток В).

Нами виділена типова структура виконання студентами художньо-трудових завдань: підготовчий етап; конструктивний розв'язок художньо-трудових завдань; самостійна діяльність студентів із коригуючим втручанням викладача; контрольно-оцінний етап. Ми вважаємо, що за такою структурою має бути побудований урок праці у початковій школі.

Підготовчий етап – це *обговорення зразків художніх виробів*. У процесі обміну думками студенти навчаються формулювати обґрунтовані оцінні судження, створюються установки на зацікавлення, якісне виконання роботи. У процесі фронтального обговорення студенти беруть участь у ділових іграх,

пов'язаних із вибором необхідних матеріалів, інструментів, навчальних посібників, навчаються раціонально готувати робочі місця для художньої обробки матеріалів.

*Мета конструктивного розв'язання студентами художньо-трудових завдань* – ознайомлення з обладнанням, новими способами дій, послідовністю виготовлення виробу. Ознаки сформованості професійної готовності майбутніх вчителів до реалізації даного етапу є їхнє вміння викликати в учнів початкових класів емоційно-позитивне, дійове ставлення до нових знань, самостійного планування, складання технологічних карток оригінальної форми.

На *третьому етапі* процесу художньо-трудової діяльності студенти навчаються досягати доцільного темпоритму діяльності та окремих трудових дій, відпрацьовувати навички художньої обробки різних пластичних матеріалів, виокремлювати критерії самооцінки і взаємно оцінювати кінцеві результати художньої праці. Ознакою професійної готовності студентів до даного етапу є вміння відшукувати такі засоби реалізації виконавських і контрольних дій, які є стимулюючими в умовах початкової школи. На даному етапі доцільно продумувати зі студентами римовані фізкультхвилинки, пісні-ігри з імітацією трудових дій, віршовані правила безпечної праці ручними інструментами, коментуванням, ритмівками предметно-маніпулятивних дій з матеріалами.

Протягом *контрольно-оцінного етапу* художньо-трудової діяльності студенти навчаються адекватно оцінювати результати власної трудової діяльності, а також вироби однокласників; вчать узагальнювати, робити висновки. Ознакою професійної готовності студентів до контрольних етапів є вміння оцінювати художні вироби учнів, а також вміння майбутнього вчителя відшукувати місце для виробів в оточуючому середовищі, вміння поставити та зреалізувати естетично-привабливу і суспільно корисну мету трудової діяльності молодших школярів.

Упродовж формувального експерименту для активізації художньо-творчої діяльності було використано такі активні форми, як цілеспрямовані екскурсії в краєзнавчі музеї, на виставки, конкурси, експозиції; зустрічі з

народними майстрами і безпосереднє спостереження за традиційними способами художньої обробки матеріалів. Важливе значення надавалося повідомленням—оглядам за матеріалами періодичної преси та телебачення, тематичним рефератам, доповідям про різноманітні види декоративно-прикладного мистецтва та про новітні техніки виготовлення виробів (“ізонитка”, “кібігами”, “гобелен”). Апробовані такі види наукового пошуку, як написання студентами рецензій, складання відгуків про виставки творів народних умільців тощо.

Творча активність студентів більшою мірою виявлялась на методичних заняттях у численних видах діяльності: складанні методичних розробок уроків, розробкою індивідуальних карток-завдань, виготовленні інструкційних карток, створенні наочних посібників до уроків і позакласних занять. Під час експериментального викладання художньо-естетичні знання, художньо-естетичний досвід визначали комплекс таких методичних умінь:

- самостійно планувати навчально-виховну роботу використовуючи матеріали народного мистецтва на основі інтегрування різноманітних форм і методів навчальної діяльності;
- формувати цілісно-естетичне ставлення до навколишньої дійсності;
- впливати на духовні, моральні і трудові якості особистості учня.

Педагогічна практика – це комплексна форма організації навчального процесу, професійної підготовки педагогів, яке забезпечує зв’язок наукових теоретичних знань із практичним використанням. Під час проходження практики студенти використовують знання не лише з окремого предмета, а й з усіх предметів. Педагогічна практика є логічним продовженням теоретичного навчання. Водночас, вона відіграє вагомий роль в адаптації студентів до майбутньої професійної діяльності, до школи або іншого типу педагогічного навчального закладу, до ролі вчителя.

Спостерігаючи за діяльністю студентів на переддипломній практиці в університеті, ми виділили ряд безсумнівних переваг:



- 1) відмінна практична (трудова) підготовка: крім традиційних технологій ручної обробки паперу і картону, тканини та природних матеріалів, випускники володіють прийомами роботи з поролоном, гофрованим картоном, бісером, джгутами, полімерною плівкою та іншими матеріалами, яка є основою успішної методичної підготовки;
- 2) вміння виготовляти наочні посібники: предмет “Трудове навчання” як ні жоден інший не може обійтися без достатньої кількості наочності, яка забезпечує легше і швидше засвоєння теоретичного матеріалу та високий рівень практичної діяльності дітей;
- 3) хороша теоретична підготовка: студенти оволоділи достатнім комплексом теоретичних і методичних знань та практичних умінь у педучилищі і розширили їх у педуніверситеті.

Водночас, необхідно виділити деякі недоліки:

- невміння організувати діалог з дітьми;
- прагнення пояснювати все самому, щоб не виникало ніяких питань, тим самим обмежуючи ініціативу учнів;
- невміння здійснювати наступність в межах тих уроків трудового навчання, які йому необхідно провести;
- невміння обирати необхідні (достатньої складності та водночас цікаві) виробу і т. д.;
- порушення правил організації уроку праці: приготувавши все необхідне до уроку на перерві, студент-практикант провокує дітей на прискорений початок практичної діяльності, що заважає повноцінному висвітленню теоретичних аспектів;
- безініціативність студентів щодо виховної і розвивальної діяльності на уроці: провідна мета - навчити виконувати певні дії, а не здійснювати трудове, естетичне, економічне виховання та розвиток дизайнерського мислення.

Аналіз уроків трудового навчання, які проводили студенти університету під час переддипломної практики спонукає до встановлення причин вищезазначених недоліків. Вважаємо, що однією з причин є відсутність тісних

зв'язків методичної підготовки з практикою школи. Крім того, необхідно узгодити завдання педагогічних практик, які проводяться в межах педучилищ і педуніверситетів. На нашу думку, у педуніверситетах доцільно впроваджувати педагогічну практику в альтернативних школах, оскільки практику у типових школах студенти педучилища уже проходили.

Однією з педагогічних умов реалізації наступності змісту трудового навчання у педагогічних училищах і педуніверситетах є, на наш погляд, впровадження спільних інноваційних форм організації навчальної діяльності. Такими є групові й парні форми. Робота в групах надає всім учасникам можливість діяти, практикувати навички співробітництва міжособистісного спілкування (зокрема, оволодівати прийомами активного слухання, виробляти загальне рішення, формувати майстерність розв'язання педагогічних ситуацій, конфліктів).

Навчально-трудова діяльність студентів у складі малих груп, на відміну від фронтальної та індивідуальної, не ізолює їх один від одного, а, навпаки, дає змогу реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги, співробітництва, до активного застосування навчального матеріалу, особливо на етапах закріплення і поглиблення знань, систематизації й узагальнення вивченого матеріалу, контролю і корекції знань.

Таким чином, особливістю навчально-трудової діяльності студентів у малих групах є можливість учитися не лише з підручників та в учителів, а й один у одного. Адже під час групової роботи активізується діяльність усіх без винятку її виконавців, відзначається вища якість знань, ніж під час фронтальної форми організації навчання. Це пояснюється тим, що прагнення кожного члена групи не підвести товаришів, виглядати не гірше за інших, зберегти відповідний статус у групі, утриматися в ній концентрують увагу студента на виконанні спільного завдання, стимулюють його працездатність. Спільні дії справляють позитивний вплив не лише на обсяг, а й на якість роботи. Створюється доброзичлива атмосфера спілкування, де кожен відчуває себе

комфортно. Все це полегшує навчання кожному студентові – і сильному, і слабкому.

Усередині малої групи студенти можуть діяти відповідно із своєю індивідуальністю, інтересами і здібностями. За такої організації роботи основним є метод проектів. Він вимагає словесних, графічних і предметно-маніпуляційних способів виконання дій. Студенту в малій групі забезпечується ситуація вільного вибору різних за складністю трудових завдань відповідно до його потреб та нахилів. Наприклад: під час вивчення теми “Художнє конструювання архітектурних форм” у творчих групах виконуються завдання з створення вулиць міста, села, дитячого майданчика тощо. Кожна група створює свій проект, шукає найбільш ефективні шляхи його реалізації. Від роботи кожного студента залежить кінцевий результат роботи всієї групи.

Особливо сприятливими є групи, які певним чином структуровані. Сюди, перш за все, відносяться групи, сформовані на основі рівня знань, здібностей. У цих групах можна розв’язувати більш складні завдання. Групи можуть бути сформовані і на основі схожих інтересів, стилю роботи, взаємних симпатій. У цих групах студенти відчують себе більш комфортно.

Важливу роль групова діяльність відіграє і в досягненні виховних цілей навчання. Під час навчання в групі формується вміння прийти на допомогу в потрібну хвилину: пояснити, перевірити, порадити. Складаються товариські взаєностосунки, створюються умови для підготовки підростаючого покоління до спілкування, співпраці, наполегливості в самостійному житті.

Пропонуємо декілька способів організації роботи в малих групах:

*1-й спосіб.* Усім малим групам викладач дає виконувати ідентичне завдання. Наприклад: під час опрацювання теми “Оригамі” пропонуємо виконати однакове для всіх груп завдання – виготовити в техніці оригамі настінне панно на тему “Морське королівство”.

*2-й спосіб.* Різним групам пропонується виконати різне завдання. Незважаючи на це, цілісність пізнавальної діяльності всієї групи зберігається, оскільки залишаються спільними освітні, виховні й розвивальні цілі заняття.

Наприклад: виготовити у техніці оригамі сюжетні композиції до казок: I групі – “Колобок”, II групі – “Вовк і семеро козенят”, III групі – “Котик і півник” і т.ін.

*3-й спосіб.* Кожна група працює над виконанням частини спільного для всієї групи завдання. Така робота обов’язково завершується колективним обговоренням, представленням, захистом виконаних завдань. Головні висновки й підсумки такого обговорення стають надбанням учнів з інших груп і фіксуються у письмовій формі всіма присутніми на занятті. Наприклад: КТС “Казка оригамі”.

*4-й спосіб.* Іноді виконання групового завдання потребує розподілу навчальної роботи між її учасниками. У цьому разі кожен член групи виконує частину спільного завдання, і таку навчально-трудова діяльність можна назвати індивідуально-груповою. Її виконання оцінюється й обговорюється спочатку в групі, а вже потім виноситься на розгляд усього класу та вчителя.

Комплектуючи групи, педагог повинен урахувати симпатії, спільність інтересів, потреб, спрямувань студентів. Комплектування малих навчальних груп має здійснюватися з дотриманням двох вимог:

- 1) психологічної сумісності членів групи;
- 2) дієвості створеної групи, яка досягається, якщо не менше половини членів групи характеризується середнім та високим рівнем навчальних можливостей [89, 30-31].

Водночас ми переконані в тому, що з метою зацікавлення студентів у пізнавальній діяльності ефективним засобом є постійна підтримка необхідної напруги процесу навчання. З цією метою на заняттях із “Шкільного курсу трудового навчання з методикою викладання” у педуніверситетах викладачі звертаються до частотої зміни форм спілкування, а саме індивідуальна робота, робота в парах, із усією групою, з групою по 3-6 студентів. За таких форм спілкування є можливість делікатно підтримувати суперництво між групами, між окремими особами. Студенти, що мають прогалини в знаннях і вміннях, швидше адаптуються, активніше включаються у пізнавальну діяльність, досягаючи певних позитивних результатів, почуваються впевненіше. Від

такого спілкування мають зиск студенти, які добре вчаться, вони отримують можливість проявити свій рівень досягнень у теорії та практиці навчання, що значуще для майбутнього спеціаліста.

Роботу в парах, у великих та малих групах зручно і доцільно організувати в ігровій формі (за таких умов студенти будуть автоматично використовувати такий підхід і на уроках трудового навчання в початковій школі). Невимушена атмосфера сприяє формуванню важливих якостей особистості, набуттю певного рівня знань і вмінь. У таких ситуаціях навіть складні завдання розв'язуються легше і простіше. Результати такої роботи повинні бути оцінені й самими студентами і викладачем, а підсумки обов'язково оприлюднені. Кожен намагається досягнути визнання у одногрупників, у викладача, тому це один із важливих стимулів у навчанні. Схвалення певних позитивних досягнень викладачем впливає на самолюбство студента, і він обов'язково працюватиме ще інтенсивніше [97, 211].

Одним із етапів алгоритму реалізації наступності змісту трудового навчання є підбір оптимальних форм, методів і прийомів, які використовують викладачі ВНЗ. Тому правомірним є розгляд методів трудового навчання. Наступність у методах навчання – необхідна складова технології наступності в навчанні. Під час її розгляду необхідно мати на увазі відсутність єдиного трактування даного поняття та єдиного підходу до його класифікації.

Реалізація наступності у методах навчання передбачає, що їх раціональний відбір на різних ланках (педучилище та педуніверситет) здійснюється з урахуванням того, що методи, використання яких на попередній ланці дало позитивні результати (тобто методи були ефективними), можуть бути неефективними на наступній ланці. Оскільки педуніверситет висуває іншу мету та завдання, має інший зміст трудового навчання, тому, все це вимагає зміни методів навчання, як системи динамічної, чутливої до змін.

Важливим нововведенням, що сприяє підвищенню наступності між педучилищами і педуніверситетами, є, *по-перше*, поступовий перехід від шкільних методів навчання, які, як правило, включають постійний контроль за

навчальною діяльністю студентів і переважають у педучилищі, до методів, які використовуються у ВНЗ, зорієнтованих на періодично відстрочений контроль за самостійною діяльністю студентів.

*По-друге*, логіка використання методів будується від репродуктивних до творчих, їх поступове ускладнення підводить студентів до наукових методів дослідження.

*По-третьє*, наступність у методах навчання спостерігається під час поступового переходу від традиційних до інноваційних методів організації навчальної діяльності.

В університетах ведеться активний пошук нових методів професійно-педагогічного навчання студентів. У Дніпропетровському державному педагогічному університеті широке розповсюдження отримало використання таких сучасних методів навчання, як ділові ігри, метод кейсів, моделювання та аналіз педагогічних ситуацій, комп'ютерні технології навчання. В Київському, Львівському, Одеському, Донецькому університетах упроваджується т'юторська система навчання і модульні технології викладання з використанням комп'ютерної техніки. У Волинському та Сімферопольському університетах розробляються та апробуються нові педагогічні технології, які дозволяють удосконалювати процес підготовки студентів до педагогічної діяльності. В Ужгородському університеті включена в навчальний процес методична система професійно-педагогічної підготовки вчителя-предметника. В Харківському університеті реалізується методика формування у студентів педагогічної спрямованості в процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу та організації педагогічної практики. В Запорізькому університеті пройшли апробацію педагогічні технології: РІТМ (розвиток індивідуального творчого мислення), ДІАЛІСГ (діяльність, інтелект, альтруїзм, логіка, спілкування, гуманізм). З метою удосконалення якості практичної педагогічної підготовки в цьому університеті успішно використовують тренінги-семінари, сензитивні тренінги, тренінги особистісного і професійного росту [38, 128].

Загальновідомо, що на занятті викладач використовує комплекс методів різних класифікацій. Залежно від мети, змісту, завдань, які ставлять перед собою педучилища і педуніверситети на заняттях з трудового навчання на I ланці одним методам належить домінуюча роль, а на II ланці – іншим. Підкреслюючи значущість загальнодидактичних методів, відзначимо *методи створення декоративних виробів*, які активно використовувалися в процесі формувального експерименту на заняттях з трудового навчання в педучилищах і педуніверситетах

Мозковий штурм є одним з найпростіших методів активізації вибору варіантів, швидкого генерування ідей для розв'язання проблеми.

В основі мозкового штурму лежить поділ процесів генерування ідей і їх оцінки. Метод ураховує психологію не лише окремої людини, а й групи. Справа в тому, що в групі люди по-іншому реагують на проблеми, ніж людина, яка розмірковує на самоті, до того ж у групі знімаються певні обмеження, різко зростає збудження.

Існують основні модифікації методу:

- 1) груповий прямий (група учасників шукає всі можливі способи розв'язання поставленої проблеми);
- 2) груповий зворотний (визначаються недоліки у визначеній проблемі);
- 3) груповий поетапний (спочатку розв'язується постановка завдання, потім варіанти розв'язків, далі варіанти реалізації, варіанти втілення);
- 4) індивідуальний (кожен учасник повинен за певний час подати не менше одного оригінального варіанта).

Необхідно дотримуватися наступних правил:

1. До участі допускаються усі бажаючі, без обмеження у віці, спеціальності, посаді тощо. Але бажано обійтися без керівників. Керівникові краще бути в ролі експерта, який оцінює напрацьовані колективом ідеї.

2. Будь-яка критика заборонена; робота проводиться незалежно від посад, які займають учасники; забороняються будь-які переслідування учасників з боку керівництва за якість висунутої ідеї.

3. Заохочується висування будь-яких ідей (фантастичних, нереальних), крім “бандитських”.

4. Після етапу генерування продумуються та аналізуються всі ідеї, без винятку.

2. Синектика (грецьк.) означає об’єднання різнорідних елементів за аналогією. Вперше використовувати цей метод у винахідництві запропонував Уільям Гордон (США) в 1952 році, який створив “Синексис” – фірму з підготовки дослідників. Особливістю методу є залучення різноманітних аналогій.

Практично освоєно 4 види аналогій:

1. *Пряма аналогія.* Об’єкт, який розглядається, поєднується зі схожими за принципом дії з інших галузей техніки чи природи.

2. *Особистісна аналогія (емпатія).*

В основі лежить ототожнення самого дослідника з елементом проблемної ситуації, тобто “вміння проникнути в інший образ”.

3. *Символічна аналогія.* Її ще називають абстрактною. Запропонованій ідеї необхідно підбирати змістовне формулювання. Наприклад: авторучка – засіб для письма, автодорога – переносник вантажу і т. ін.

4. *Фантастична аналогія.* Цей метод дозволяє розв’язати проблему в ідеальному варіанті, щоб все відбулося, як у казці.

Метод аналогій дає позитивні результати на початковому етапі трудового навчання, тобто у педучилищах, коли відбувається накопичення знань, формування умінь та навичок.

3. Метод фокальних об’єктів.

Сутність методу полягає у виконанні наступних операцій:

◆ Вибір фокального об’єкта, тобто того, над яким потрібно буде попрацювати, чітке формулювання мети удосконалення об’єкта;

◆ Вибір 3-4-х випадкових об’єктів, їх вибирають звідки завгодно, але якомога далі від фокального об’єкта;

◆ Складання списку ознак випадкових об’єктів;



- ◆ Генерування ідей шляхом приєднання до фокального об'єкта ознак випадкових об'єктів;

- ◆ Розвиток отриманих поєднань і в результаті асоціацій вихід на нові ідеї;

- ◆ Оцінювання ідей і відбір від отриманих розв'язків оптимальних.

Наприклад: фокальний об'єкт – чайник. Випадкові – квітка, кіно, чоботи. Квітка – багатокольорова, лікарська, водяна, з шипами; кіно – звукове, відео, стерео, панорама; чоботи – зимові, на каблуках, чоловічі, зі шнурками. Переносимо ознаки та отримуємо безліч варіантів:

- чайник із звуковим сигналом, на підставці, у вигляді дзвіночка;

- чайник із самостійним відключенням від мережі, з дзьобоподібним носиком та ребристою поверхнею тощо.

4. Метод електрики використовується під час виконання робіт за мотивами традиційних видів народного мистецтва. Використовуються сучасні технологічні прийоми та особливості композиційного вирішення декоративних виробів.

5. Метод синтезу, який забезпечує не лише накопичення практичних умінь і навичок, а й глибокий аналіз раніше отриманої інформації. Студенти вивчають і переробляють весь змістово-функціональний арсенал засобів і на засвоєнні закономірностей та принципів створення художніх образів виконують творчу роботу.

6. Метод асоціацій доцільно застосовувати на завершальному етапі навчання, він заснований на попередньому творчому досвіді, який викликає у свідомості схожі та близькі художні образи. Наприклад, пропонуємо створити образ людини з паперової пластики. Це завдання є близьким до скульптури, але відрізняється від традиційного ліплення з пластиліну або глини, де маса форми набирається поступово, вироби з паперу порожнисті і становлять “шкаралупу” того, що зображується. Такий вид творчості ніскільки не виключає широких можливостей у вивченні форми і пропорції людського тіла, а в деяких випадках допомагає зрозуміти і її пластичну основу. Технологія виробів із паперу нескладна, але має ряд специфічних особливостей. Вона становить систему

ребер жорсткості, одержаних унаслідок згину аркуша за прямою лінією. Створюючи складні форми, необхідно використати згини криволінійного характеру. Залежно від характеру криволінійного надрізу паперу, згинаючись, папір інколи дає неочікувані пластичні форми.

Викладачів ВНЗ приваблює такий метод навчання, як ділова гра. Ділові ігри – це моделювання певної реальної педагогічної ситуації, фрагмента уроку. Вони мають на меті посилення практичної спрямованості заняття, максимальне наближення його до професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів. Такий метод є необхідним на кожному практичному занятті, де студенти мають змогу продемонструвати своє вміння, наприклад, пояснити новий матеріал, провести підготовчу бесіду, підібрати відповідні засоби навчання до конкретного заняття. Такі мікрОВиступи організують як у педагогічних училищах, так і в педуніверситетах. Ділова гра є складнішою формою, ніж мікрОВикладання, оскільки дає змогу поєднувати декілька ролей, кілька сюжетних ліній. Наприклад, можна запропонувати студентам поєднати такі форми організації навчання, як екскурсію, урок-подорож і заняття гуртка до конкретної теми і проілюструвати в ході одного заняття. Ділові ігри необхідно готувати заздалегідь: скласти сценарій, пояснити його мету, розподілити ролі і провести консультації, підготувати обладнання тощо.

Підведення підсумків ділової гри, обговорення розв'язків методичних завдань часто є приводом для навчальних дискусій, які сприяють формуванню у майбутніх учителів пізнавальних здібностей, забезпеченню високої міри розвитку активності і самостійності. Під час проведення навчальної дискусії, яка проходить, як правило, в обстановці невимушеності, творчості, пошуку, слід чітко визначити, сформулювати предмет дискусії.

У кінці навчальної дискусії викладач підводить підсумки роботи, оцінюючи активність і якість відповідей студентів, самостійність їхніх суджень. Предметом дискусії може бути обґрунтування ефективності використання різноманітних наочних посібників у проведенні одного і того ж уроку праці, доцільність використання різноманітних методів навчання, змісту

підготовчої роботи перед практичною роботою, відповідність мети уроку із запропонованими студентами завданнями для учнів тощо.

Специфічним методом трудового навчання є метод творчих проєктів.

Метод творчих проєктів – система навчання, за якої студенти отримують знання в процесі планування і виконання практичних завдань – проєктів, що поступово ускладнюються.

Упровадженням цього методу в Україні займається В.Тименко, автор програм, підручників та посібників для вчителів художньої праці. Від “золотого правила дидактики – до дидактики золотого перетину” - девіз нової технології розвивального навчання – дизайн-освіти, в основу якої покладено метод художніх проєктів. Завдання майбутнього вчителя полягає в тому, щоб ознайомити учнів з азбукою дизайнера, для того, щоб пробудити їхні природні здібності на основі взаємодії “обдарованих пальчиків”, душі і розуму, щоб навчити дітей співчувати, співмислити, співпрацювати, щоб відкрилося перед ними мистецтво дивитися і бачити, слухати, чути і відчувати, мистецтво дивуватися цілісному гармонійному світу і людині в ньому. Прихильники цього методу проголосили його єдиним засобом перетворення школи навчання на школу життя. Проектна діяльність сприяє розвитку творчих рис особистості. Якщо студентів на заняттях із трудового навчання включати в творчу діяльність, то в них розвиваються допитливість розуму, гнучкість мислення, пам’ять, здатність до оцінки, бачення проблеми, здатність до передбачення, до глибокого розуміння причинно-наслідкових зв’язків та інші якості, характерні для людини з розвинутим інтелектом.

Проектна діяльність є тією якісною основою, яка може реалізувати гуманістичний підхід до навчання, оскільки сприяє формуванню розкріпаченої творчої особистості, діяльність якої спрямована на впровадження власних ідей, перетворення навколишнього середовища (виготовлення моделей, конструкцій, пристосувань), виходячи з різних потреб на основі своїх можливостей.

Заслуговує на увагу виконання інтегрованих творчих проєктів, що включають декілька дисциплін (трудове навчання, образотворче мистецтво,

природознавство і музика). Отже, метод проектів забезпечує загальну ігрову основу навчання, сприяє формуванню творчо спрямованої особистості в умовах збереження емоційного і фізичного благополуччя, є одним з інноваційних методів навчання.

Дійсною гімнастикою творчих здібностей студентів можна назвати “модульне конструювання”. Завдання має такий вигляд : студентам задається певний модуль – геометричні фігури. З них за завданням викладача створюються предметні або цілі сюжетні композиції. Наприклад: виготовити сюжетну композицію на тему “Зимовий ранок” у техніці “Мозаїка” використовуючи лише трикутники.

Крім того, не можна оминати проблемний метод, оскільки формування творчих здібностей студентів вимагає проблемного підходу. Вузівська підготовка майбутніх учителів повинна сформувати у них важливі творчі здібності: здатність самостійно побачити проблему, сформулювати її, висунути гіпотезу, знайти спосіб її перевірки, зібрати данні, запропонувати методику їх обробки, проаналізувати їх, сформулювати висновки, побачити можливості практичного використання отриманих результатів.

У навчально-пізнавальному процесі, побудованому проблемно, провідною групою мотивів є інтелектуально-стимулюючі. Це створює сприятливі передумови для формування у студентів мотивів оволодіння вміннями, необхідними для розвитку творчих здібностей молодших школярів. Під час навчання студентів цим умінням проблемні ситуації виконують потрібну функцію: виступають як початкова ланка в процесі засвоєння знань про творчість, творчі здібності і їх розвиток, у процесі оволодіння практичними діями; забезпечують основні умови успішності цього процесу; є засобами контролю для виявлення рівня оволодіння студентами знаннями та уміннями.

Протягом експерименту було використано три форми проблемного навчання: проблемний виклад матеріалу, частково-пошукова діяльність і самостійна дослідницька діяльність.

Під час лекції викладач ставить проблемні запитання, будує проблемні ситуації. Шляхи створення проблемних ситуацій найрізноманітніші. Зазначимо, що всі вони повинні виходити з того, що розв'язання пізнавальних завдань студентами веде до самостійного одержання ними нових знань і способів розв'язання проблеми. Важливим моментом створення проблемних ситуацій є постановка питань. Сформульовані на початку лекції, вони мобілізують увагу, викликають інтерес до вивчення матеріалу, активізують розумову діяльність студентів. Ми переконані в тому, що ефективними для активізації розумової діяльності студентів є питання, котрі вимагають власних суджень. Самостійне мислення, як стверджують психологи, прокладає шлях до розвитку творчого мислення, без якого неможлива професія вчителя.

Питання проблемного характеру ми ставили студентам і після вивчення теми чи розділу курсу. Це дало змогу систематизувати знання, сприяло виділенню головних, суттєвих ідей у вивченому матеріалі. Питання типу “Давайте поміркуємо, чому?” спонукають до розумових операцій дослідного характеру, передбачають глибоке засвоєння матеріалу і приводять до висновків, що є вищою формою закріплення.

У тих випадках, коли відповідь на питання потребувала обдумування, ми пропонували його додому, адже крім активізації процесу закріплення, це сприяло розвитку аналітико-синтетичних якостей мислення.

Під час аудиторних занять ми також використовували діалогові технології. Діалог дозволяє сформулювати у студентів власну точку зору, власне бачення даної проблеми, а також намітити декілька варіантів її розв'язання.

У структуру практичних і лабораторних занять було включено дидактичні та імітаційні ігри, мікрвикладання, моделювання педагогічних ситуацій.

Наступні зв'язки, які існують між змістом трудового навчання у педучилищах і педуніверситетах й закладені у навчальній програмі, повинні розкриватися в навчанні.

На окремих заняттях з трудового навчання викладачі використовують цілеспрямовані прийоми, можуть включити в контекст заняття певні дані про об'єкт, явище, процес, виконання трудових дій тощо, які вивчаються і засновані на наступнісних зв'язках. Такі включення відзначаються оперативністю, ведуть до досягнення певної мети, не вимагають значних витрат часу. Практика навчальної роботи показує, що завдяки цілеспрямованому використанню дидактичних прийомів підвищується ефективність засвоєння знань і формування вмінь утілювати їх на практиці. Зупинимося на тих, які найчастіше використовуються і є найбільш впливовими.

Пригадування, повторення – це найбільш доступний і розповсюджений прийом встановлення наступності, який полягає в тому, що перед тим, як подати новий матеріал чи виконати трудову операцію, викладач нагадує необхідну інформацію, яка відома студентам ще з педучилища. Так, наприклад, виконуючи художнє конструювання архітектурних споруд з одного аркуша паперу, необхідно пригадати властивості паперу, особливості складання, згинання і склеювання; починаючи роботу з розпису на тканині, варто пригадати будову тканинного полотна, послідовність нанесення малюнка, здійснення розпису на тканині, особливості підбору кольорової гами і т.д.

До методичних прийомів, які сприяють реалізації наступності, можна віднести проведення історичних екскурсів. Використання елементів історизму в навчанні сприяє розвитку пізнавальних здібностей студентів, знайомить їх із зародженням тих чи інших галузей виробництва, розкриває цікаві і навчальні історії винайдення різних матеріалів, виготовлення перших інструментів, результати науково-технічних досліджень. Наприклад, як правило, викладачі трудового навчання у ВНЗ використовують цікавий історичний матеріал про винайдення паперу, про історію ткацького верстата, про перші кроки мистецтва “Орігамі”, “Ізонитки” тощо, а також про перші ножиці, голку, гудзики і т. ін.

Інструктаж. Студент, який займається трудовою діяльністю чи науково-дослідною роботою, повинен діяти згідно з певною системою правил, інструкційних вказівок, що регламентують послідовність виконання роботи. Дійсним прийомом реалізації наступності в цьому випадку може бути інструктаж. Наприклад, це інструктаж про правила безпечної роботи з голкою та ножицями в процесі підготовки до виконання виробів в техніці “Ниткографія”, інструктаж про правильне використання методичної термінології тощо.

Перенесення методу. В загальному сутність цього прийому така: методи аналізу явищ, розв’язання проблемних завдань, визначення властивостей матеріалів, трудові уміння можуть успішно використовуватися для розв’язання практичних завдань і питань методичної та професійної підготовки.

Отже, для реалізації наступності змісту трудового навчання необхідним є підбір та впровадження оптимальних форм, методів та прийомів навчання, визначення особливостей їх організації на кожному етапі ступеневого навчання. Значна увага приділяється спільним інноваційним формам і методам організації трудового навчання студентів педучилищ і педуніверситетів.

#### 2.4 Особливості реалізації наступності в організації самостійної діяльності, контролю й оцінювання ЗУН студентів педучилищ і педуніверситетів

Одним з етапів реалізації наступності змісту трудового навчання в педагогічних училищах і педуніверситетах є узгодження та удосконалення організації самостійної навчальної діяльності студентів ВНЗ різних рівнів акредитації. Тут доречно пригадати слова академіка І.Я.Зязюна: “В інноваційних моделях навчального процесу досвід студента слугує джерелом пізнання. Педагог (рівнозначно як і весь комплекс використовуваних ним дидактичних засобів) виконує роль не “фільтра” для пропускання через себе навчальної інформації. В ідеалі педагог стає організатором самостійного навчального пізнання студентів, не головною дійовою особою в аудиторії,

лабораторії, але режисером їх взаємодії з навчальним матеріалом, один з одним і з педагогом [71, 11].

Під *самостійною роботою* ми розуміємо навчальну діяльність студента з виконання вказівок викладача або за власним бажанням, яка спрямована на закріплення, розширення та поглиблення раніше отриманих знань, а також на засвоєння нового матеріалу.

Самостійна робота студентів у ВНЗ є одним із найважливіших елементів здобуття знань та умінь. Необхідно зазначити, що у ВНЗ студент покликаний перш за все здобувати знання, які передбачені навчальною програмою, а викладач - керувати навчальним процесом, консультивати студентів, надавати їм методичну допомогу, контролювати успішність і якість знань та умінь.

Самостійна робота студентів, підходи до якої потребують докорінних змін, на сучасному етапі (адже це одна з умов приєднання до Болонської конвенції), повинна стати основою вищої освіти, важливою частиною процесу підготовки фахівців. Як складне педагогічне явище – це особлива форма навчальної діяльності, спрямована на формування самостійності студентів і засвоєння ними сукупності знань, умінь, навиків, що здійснюється за умови запровадження відповідної системи організації всіх видів навчальних занять. Як бачимо, мета самостійної роботи студентів двоєдина: формування самостійності як риси особистості і засвоєння знань, умінь, навичок [196, 188].

Дидактичне значення самостійної роботи в професійній підготовці педагогів і розвитку їхніх інтелектуально-навчальних умінь безперечне, оскільки:

- у процесі самостійної роботи студенти набувають більш повних, глибоких знань, які характеризуються такими критеріями, як системність, оперативність, гнучкість і міцність знань;

- самостійна робота над науковими проблемами об'єктивно впливає на формування самостійності мислення і суджень. Студенти виробляють у собі здатність висловлювати власні думки з навчальних тем або інших теоретичних питань;



- систематична робота в будь-якій науковій галузі сприяє виробленню інтересу до цієї науки. Як відомо, інтерес – це вибіркове ставлення особистості до об'єкта, через його життєве значення та емоційну привабливість. Унаслідок емоційної привабливості психології, педагогіки, технології, естетики, декоративно-прикладного мистецтва значно знижуються примусові вольові зусилля, які змінюються захопленістю при вивченні цих наук і наукових галузей;

- самостійна робота відіграє важливу роль в удосконаленні таких професійно-важливих якостей особистості, як наполегливість, завзятість і цілеспрямованість;

- самостійна робота сприяє формуванню в студентів навичок досконалої організації педагогічної праці [66, 150].

Перебудова *позиції викладача* спрямована на організацію, допомогу та контроль, які не пригнічуватимуть ініціативи студента, а привчатимуть до самостійного розв'язання питання організації, планування, контролю студентом своєї діяльності, виховуючи самостійність як особисту рису характеру.

Перебудова *позиції студента* спрямована передусім на розвиток потреби в знаннях і вміннях, стимулюванні внутрішньої мотивації навчальної діяльності, в основі якої лежить пізнавальний інтерес, прагнення оволодіти професією (а не просто отримати диплом). Формування внутрішньої мотивації набуття знань залежить від ряду факторів. Передусім, це єдина робота, яку необхідно проводити всім педагогам (а не окремим “предметникам”) на підвищення культурного, освітнього рівня студентів, на підвищення їхнього інтересу до дітей, обраної професії.

Ефективність самостійної роботи залежить від багатьох чинників. Основні з них – педагогічна, психологічна та методична готовність студента до її реалізації.

До самостійної роботи студента відноситься ще й домашня робота як одна із її форм. Домашня самостійна робота виконується, як правило, без керівництва викладача, але за його завданням: студенти вже самі розподіляють свій час, визначають послідовність виконання роботи, самостійно контролюють

результати, знаходять і виправляють недоліки. Успіх самостійної домашньої роботи залежить, головним чином, від того, як пройшла лекція, лабораторне чи практичне заняття, як студенти підготовлені до виконання домашнього завдання. Наприклад, кожне домашнє завдання, яке ми пропонуємо студентам, складається з трьох складових: теоретичного (розгляд технічних відомостей з певного питання), методичного (підготувати відповідну наочність, план-конспект до певної теми) та практичного (творчий підхід і якість виконання конкретного виробу) (див табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Практичні завдання для домашньої самостійної роботи спрямовані:

у педучилищі	у педуніверситеті
- на формування умінь та відпрацювання навичок з технік виготовлення виробів;	- на пригадування технік виготовлення виробів;
- удосконалення та поглиблення набутих ЗУН	- на самостійний пошук оптимальних шляхів виготовлення виробів у нових техніках виконання;
	- удосконалення нових ЗУН

Організовуючи самостійну роботу студентів педучилища і педуніверситету, викладач повинен пробудити у студента бажання та вміння вчитися самостійно, сформувавши у нього прийоми самостійної навчальної діяльності. Набуті студентом уміння вчитися безпосередньо відображаються на його професійному становленні, оскільки визначають його можливості в майбутній неперервній освіті, без якої сучасний педагог швидко відчує свою невідповідність мінливим вимогам системи освіти і суспільства в цілому.

Важливо так спланувати роботу студентів, щоб кожен з них отримав завдання відповідно до його можливостей та здібностей. А для цього необхідно:

а) визначити рівень теоретичної і практичної підготовки студентів і в педучилищі, і в педуніверситеті;

- б) визначити їхні індивідуально-психологічні характеристики;
- в) розробити індивідуальні програми для самостійної роботи з трудового навчання.

Не потребує доведення той факт, що абітурієнти, які поступили у педучилище, мають як правило, неоднаковий рівень теоретичних знань та практичної підготовки. Аналогічна ситуація і з студентами педуніверситету, з базовою підготовкою педучилища. У зв'язку з цим виникає необхідність формувати підгрупи таким чином, щоб студенти могли виконувати на теоретичних і практичних заняттях завдання для самостійної роботи різних рівнів складності, з перспективою вирівнювання рівнів на більш високі.

Водночас для залучення студентів до колективного пошуку істини ефективні завдання для самостійної роботи в групі, коли студентам необхідно обговорювати свої задуми, визначати міру залучення кожного учасника з урахуванням його здібностей, інтересів. Іншими словами, група оцінює можливості всіх студентів і висуває кожного на ту роль, яка допоможе йому розкритися з найкращого боку. Виправдовує себе така організація аудиторних занять, коли група ділиться на підгрупи, кожна з яких захищає свою позицію, теорію, проект і т.д. Хороший результат дають заняття типу: “Круглий стіл”, “Творча майстерня”, “Ярмарок ідей”, “Прес-конференція”, “Виставка народних майстрів” та ін.

В організації самостійної роботи студентів особливо важливо визначити обсяг і структуру змісту навчального матеріалу, який виноситься на самостійне опрацювання на кожному з етапів ступеневої підготовки, а також необхідне навчально-методичне забезпечення. До методичного забезпечення ми відносимо:

- програмні документи: навчальний план, навчальні програми окремих дисциплін, державні стандарти;
- дидактичні засоби: підручники, посібники, тексти лекцій, комп'ютерні навчальні програми, методичні рекомендації;

- обладнання та матеріали: засоби проєкційного зображення (телевізори, відеомагнітофони, відеокамери, проєктори), аудіозасоби: магнітофони, музичні центри), зразки виконаних робіт, куточки техніки безпеки, роздатковий матеріал, комп'ютерні навчальні програми.

Розробка методичних вказівок з організації самостійної роботи студентів з трудового навчання, на нашу думку, дасть можливість розв'язати комплекс організаційно-методичних проблем. Методичні вказівки щодо самостійної роботи студентів пропонуємо подавати у вигляді таблиці, у якій зазначають назви розділів і тем, питання для самостійного розгляду з посиланням на літературу, форму самостійної роботи студентів, вид контролю самостійної роботи студентів і питання для самоконтролю або перелік практичних завдань, вказується перелік літератури і теми рефератів.

Розглядаючи наступність у підходах до самостійної роботи в педучилищі та університеті, слід наголосити, що викладачам обох ланок освіти необхідно відмовитися від методики “розжованої” інформації, розрахованої виключно на роботу пам'яті студентів. Навпаки, потрібно доводити до свідомості студентів думку про те, що в сучасній науці з багатьох проблем нема і не може бути єдиного розв'язку. Вчити студентів бачити проблеми в навчальній інформації, знаходити нове у, здавалося б, добре знайомому явищі (ситуації), тобто пробуджувати студентів до активної самостійної розумової діяльності.

Педагогічним колективам училища та університету необхідно визначити “сфери своїх повноважень” у змісті і технології самостійної діяльності студентів. На практиці відбувається так, що викладачі педучилища навчають студентів опрацьовувати науково-методичну літературу, вчать правильно конспектувати матеріал, готувати реферати і доповіді, але в той же час вони не надають студентам достатньої самостійності. У педуніверситетах для студентів, із базовою педагогічною освітою пропонуються завдання для самостійної роботи, які вони ні теоретично, ні практично не готові виконати. Підвищені вимоги в навчанні призводять до формалізації у знаннях.

Для педучилища характерною є самостійна діяльність, побудована на відтворенні готових зразків, а це, з одного боку, є підготовкою до виявлення самостійності, а з другого – форма розвитку і реалізації цієї самостійності. Чим більшим досвідом володіє людина, тим значнішою та продуктивнішою буде діяльність її уяви; чим більш різноманітними зразками дій оволодіє вона, тим вільніше і результативніше буде її самостійний пошук, змістовніші навчальні мотиви та інтереси.

Спостереження показало, що головною проблемою невстигаючих студентів педуніверситету є те, що вони не працюють над поточним матеріалом, а надолужити прогалини за період підготовки до екзаменів стає не під силу. Періодичність самостійної роботи досить сильно коливається від одного робочого тижня до іншого. На початку семестру, як правило, спостерігається недовантаження плановою самостійною роботою, в кінці семестру дефіцит часу починає відчуватися гостріше.

Доречно, на нашу думку, зупинитися ще й на такому важливому аспекті як взаємозв'язок самостійної навчальної діяльності і творчої активності. Їх загальним показником може бути вихід за межі визначеної ситуації. Критерії оцінки сформованої готовності до самонавчання (домінуючий активно-пізнавальний інтерес, самоорганізація, реалізація творчого потенціалу) адекватні виявленню творчої активності. Прогресивні зміни рівня самонавчання і творчої активності оцінюються за допомогою ідентичних характеристик: продуктивного синтезу пізнавальних, організаційних і регулятивних дій та морального змісту навчальних досягнень. Відповідно, розвиток самонавчання як діяльності і творчої активності, як інтегративної якості особистості – це єдиний процес, в основі якого лежать самостійність як базова риса особистості, і домінування пізнавальної мотивації. У самонавчанні відбувається розвиток компонентів творчої активності, яка є і причиною, і результатом самостійної навчальної діяльності [209, 44].

Пошук найбільш інтегрованих зв'язків, що формують наступність у навчальній діяльності студентів, визначив три види зв'язків: зв'язок управління, зв'язок функціонування і зв'язок розвитку.

1. Зв'язок управління навчальною діяльністю реалізує поступовий перехід від зовнішнього керівництва (з боку викладача) навчальною діяльністю студентів до його самоуправління в ранг суб'єкта діяльності.
2. Зв'язок функціонування навчальної діяльності від училища до університету. Цей інтегрований зв'язок реалізується в процесі наступнісного формування навчальної діяльності через два види зв'язку: зв'язок орієнтований на діагностування та врахування рівнів сформованості навчальної діяльності студентів, та зв'язок активного включення студентів у спільну навчальну діяльність.
3. Зв'язок розвитку навчальної діяльності в основних її компонентах (цілепокладання, способи діяльності, самооцінка і контроль) [83, 16].

Аналізуючи питання організації самостійної роботи, доцільно зупинитися на тому, що, незважаючи на форму самостійної роботи (аудиторну чи позааудиторну), обов'язковим є контроль за цією діяльністю студентів. На жаль, на практиці дуже часто зустрічаємо відсутність контролю за самостійною роботою. На нашу думку, необхідно шукати такі форми і методи контролю, які виявили б не інформацію, а знання студентів, їхні професійні уміння та навички. В процесі навчання викладачі можуть повідомити студентам лише мовну оболонку знань у формі інформації. Інформація стає знаннями лише в результаті серйозної самостійної роботи студента, в процесі переробки інформації, її усвідомленні. На практиці так відбувається не завжди, і тоді розвивається формалізм знань, що виявляється у поверховості знань; неприйнятті знань особистістю студента (знання абстрактні, не пов'язані одні з одним); невмінні використати свої знання в конкретній педагогічній ситуації.

Контроль з боку викладача обов'язково повинен доповнюватися самоконтролем, самооцінкою з позиції студентів.

Контроль знань, умінь та навичок студентів – один із важливих структурних компонентів навчального процесу. Від його правильної організації багато в чому залежить ефективність управління навчально-виховним процесом і якістю підготовки педагога [69, 20].

В. Оконь підкреслює, що на результативність впливають не будь-яка оцінка і контроль. Якщо контроль застосовують механічно, а мета і зміст його незрозумілі тим, кого контролюють, це може бути шкідливим, зокрема для процесу виховання [146, 123].

Здійснення педагогічного контролю та оцінювання знань студентів – справа відповідальна і нелегка, бо йдеться, з одного боку, про певний звіт студентів перед викладачем, з іншого – студент має розуміти, наскільки справедливий до нього викладач. Водночас, викладач повинен пам'ятати про те, що він має навчити студента самостійно оцінювати власні досягнення. Студента потрібно ставити перед необхідністю самому перевіряти та оцінювати результати власної діяльності.

Загальновідомо, що самооцінка не завжди адекватна. Пропонуємо студентам оцінити свою роботу (практична діяльність), порівнявши її з роботами одногрупників і при цьому виставити оцінку собі і решті студентів цієї групи. Отже, одних одногрупників він ставить поперед себе, а інших – за собою. На основі досягнень, які оцінив студент вище власних, визначається рівень самооцінки. А за досягненнями тих, хто оцінив його самого вище за себе, вказує на рівень оцінки його товаришами.

Таким чином, студент отримує три оцінки (самооцінку, групову оцінку, оцінку викладача), із яких складається загальна оцінка.

Такий метод оцінювання способів розв'язання завдань дисциплін трудового навчання, запропонований Л.А.Гобовою, на наш погляд, є найбільш об'єктивним [39, 40].

Доречно порівняти систему критеріїв оцінювання виробів у педучилищах і педуніверситетах. На першому місці у педучилищі оцінюється точність виконання технік виготовлення виробів, темпоритм, естетичне

вирішення виробу, і на кінець – творче розв’язання поставленого завдання. Водночас у педуніверситеті передусім оцінюється креативність підходу до розду, самостійність виконання виробу, естетика, гармонія, доцільність виробу, відповідність законам природи та дизайну, точність виконання технік.

Якщо порівняти систему контролю та оцінювання знань студентів у педагогічних училищах та педуніверситетах, слід зазначити, що у цих двох навчальних закладах використовують попередній, поточний, тематичний та підсумковий контроль. Але в педучилищах більше часу відводиться на поточний контроль, тобто оцінювання відбувається на кожному занятті. А для педуніверситетів характерний тематичний вид контролю. Отже, у педучилищах “зворотний зв’язок” є постійною і невід’ємною складовою навчального процесу, а в університетах - він набуває характеру періодичності. Загальновідомим є той факт, що відсутність регулярного об’єктивного контролю знижує інтерес студентів до результатів своєї праці, що в результаті негативно впливає і на ставлення до навчання.

У ВНЗ III-IV рівнів акредитації відчутна тенденція спрямування на екзамен або залік із трудового навчання як кінцевий результат вивчення предмета. На це нерідко орієнтуються і викладачі, і студенти. Традиційна система нормативного оцінювання знань студентів під час заліку чи екзамену не вільна від цілої низки суб’єктивних недоліків і тому вимагає певної корекції з метою удосконалення навчального процесу:

*по-перше*, студенти, бажаючи отримати позитивні оцінки, часто працюють на механічне запам’ятовування потрібної інформації, в якій можуть зовсім не розумітися і, таким чином, дуже швидко її забувають. А на екзамені за таких умов просто перевіряється пам’ять студентів;

*по-друге*, механічно запам’ятовані знання для складання заліку чи екзамену в подальшому, як правило, не використовуються на практиці;

*по-третє*, досить невизначеним і суб’єктивним є виставлення підсумкової оцінки. Так іноді можна спостерігати таку ситуацію: студент відвідував усі пари, виконав усі практичні завдання, захистив творчу залікову



чи екзаменаційну роботу, має у задовільному стані методичну папку, а на екзамені відповідає на питання білета незадовільно. Викладач стає перед вибором: чи поставити студенту задовільну оцінку, тому що він не готовий до екзамену (тоді у студента навіть підсвідомо виникне думка, що зовсім необов'язково відвідувати всі пари, виконувати усі завдання протягом семестру і т. п., адже оцінку виставляють за результатами іспиту), чи поставити цьому студенту добру оцінку за роботу протягом семестру і водночас не реагувати на готовність до екзамену;

*по-четверте*, особливе місце в навчальній діяльності студентів займає їхня індивідуальна самостійна робота, яка з урахуванням нормативної системи не може бути відповідно оцінена, адже не всі студенти вміють активно презентувати результати свого навчання на заняттях;

*по-п'яте*, система підсумкової оцінки не спонукає викладача до пошуку організації інших форм контролю, підштовхує до формалізму внутрішньої семестрової атестації студентів, що може викликати суб'єктивізм, завищення або заниження оцінок унаслідок особистого ставлення чи з інших мотивів.

Використання прогресивних технологій навчання вимагає чіткої системи контролю знань, умінь і навичок студентів протягом усього періоду їхньої підготовки, а саме модульно-рейтингової системи оцінювання. На наше переконання, така система оцінювання на сьогодні є більш досконалою. Головною ознакою цієї системи є можливість індивідуалізації навчання, визначення навчального рейтингу студентів не час від часу, а протягом усього періоду навчання, отже, можливість досягнення більш високого рівня підготовки. Із впровадженням модульно-рейтингової системи змінюється і значення викладача, роль якого полягає не стільки у подачі студентам нового матеріалу, скільки в організації їхньої творчої діяльності і самостійної роботи. Рейтингова система є надійним засобом підвищення вірогідності оцінки якості підготовки випускників. Така система виконує наступні функції:

- стимулює відвідування занять і регулярну самостійну роботу із засвоєння навчальних програм;

- дозволяє більш вірогідно оцінити особистісне різноманіття студентів, підвищує їхню мотивацію до роботи для накопичення знань, підвищує почуття суперництва у навчанні;
- знижує роль випадковості у процесі складання іспитів, забезпечує захищеність студентів від зайвих стресів;
- дає точну оцінку того місця, яке посідає студент серед своїх одногрупників, створює точний і безсумнівний критерій для нарахування стипендії, надання пільг;
- підвищує рівень планування та організації навчального процесу, а також самостійної роботи студентів;
- забезпечує зацікавленість студентів у систематичній самостійній роботі і своєчасності виконання контрольних заходів.

Поряд з цим рейтингова система стимулює ініціативу студентів до виконання складніших завдань, орієнтованих на самостійну творчу роботу, на активну участь у конкурсах, конференціях та виставках. Рейтингова система дає більш вірогідну інформацію результативності навчальної діяльності студентів і надає матеріал для проведення атестації, передбаченої державними стандартами і навчальними планами. Особливості рейтингової системи знань полягають в:

- індивідуальному підході до навчання або до оцінки знань студентів;
- обов'язковій оцінці всіх видів навчальної роботи студента (лекції, практичні, лабораторні заняття, самостійна робота, науково-дослідна робота);
- оцінці мотивації навчання студентів;
- повній гласності в оцінюванні знань.

Рейтинг студента обчислюється за результатами всієї навчальної дисципліни. Можливий розрахунок проміжного рейтингу, наприклад, за результатами семестру. Для реалізації наступності змісту трудового навчання у системі “педучилище – педуніверситет” необхідно запровадити однакову

систему контролю. Об'єктом у нашій системі оцінювання знань є навчальний модуль як сукупність навчального матеріалу, творчої роботи (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

**Модульно-рейтингова система оцінювання знань, умінь та практичних навичок студентів педуніверситету з дисципліни “Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання”**

п/п	Зміст навчальних модулів	Види контролю	Кількість виробів, тестів, рефератів	Кількість балів	
				Своєчасний звіт	Несвоєчасний звіт
<b>1. Теоретичний модуль</b>					
.	Основні техніко-технологічні відомості	Тести	1 шт.	50	25
<b>2. Методичний модуль</b>					
.	Загальнометодичні питання	Тести	1 шт.	50	25
.	Підготовка планів-конспектів	Конспект уроку	5 шт	10 – 50	5 – 25
.	Навчально-методична база	Наочність індив. картки, цікавий матеріал	10 шт.	5 – 50	10
<b>3. Художньо-практичний</b>					
.	Конструювання виробів із паперу		1 шт.	20	10
.	Конструювання виробів із тканини		1 шт.	20	10
.	Конструюван		1	20	10

.	ня виробів із утилізованих матеріалів		шт.		
.	Конструювання виробів із природних матеріалів		шт. 1	20	10
.	Новітні технології		шт. 1	20	10
<b>4. Самостійна робота</b>					
.	Підготовка рефератів, повідомлень	реферат,	шт. 2	30	- 15
		повідомлення	шт. 2	50	- 25
		домашня	шт. 2	30	- 15
.	Виготовлення творчої роботи		шт. 1	50	20
.	Захист		шт. 1	50	20

Кожний навчальний модуль завершується поточним контролем знань (виготовлення еталонного зразка, складання тестів тощо) та одержання рейтингової оцінки за різні види діяльності в межах модуля. Для більш об'єктивної, ніж 4-бальна система оцінювання рівня знань, умінь і навичок, доцільно використовувати розширену систему (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5

#### Значення рейтингової оцінки

№ п/п	Значення оцінки	Оцінка роботи студента за навчальним модулем
1	0 - 100	Матеріал не засвоєний, студент не допускається до заліку. Потребує

		повторного проходження курсу
2	101 - 190	Матеріал засвоєний недостатньо. Допускається за умови відпрацювання, якщо низький рівень зумовлений поважними причинами
3	191 – 300	Матеріал засвоєний задовільно, студент допускається до заліку
4	301 – 420	Матеріал засвоєний добре, студенту пропонується додаткова творча робота з метою підвищення рейтингу
5	420 - 500	Матеріал засвоєний відмінно, студент звільняється від складання заліку

Перехід до ступеневої підготовки, яка вимагає застосування єдиних організаційних форм, підштовхує педучилища до використання модульно-рейтингового навчання, яке запроваджене у більшості ВНЗ. Проілюструємо модульно-рейтингову систему, яку було запроваджено протягом експерименту в педагогічному училищі для дисципліни “Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання”, на прикладі одного розділу, що вивчається протягом семестру (див. табл. 2.6). Аналогічна система складена і для інших розділів. Для полегшення адаптації ми пропонуємо однаково бальну систему оцінювання як для педучилищ, так і для педуніверситетів.

Таблиця 2.6

**Модульно-рейтингова система оцінювання рівня знань, умінь та практичних навичок студентів педучилищ під час вивчення розділу “Конструювання виробів із паперу і картону”**

			Кількість	Кількість балів
--	--	--	-----------	-----------------

п/п	Зміст навчальних модулів	Види контролю	виробів, тестів, рефератів	Своєчасний звіт	Несвоєчасний звіт
<b>1. Теоретичний модуль</b>					
.	Основні техніко-технологічні відомості	тести	1 шт.	50	25
<b>2. Методичний модуль</b>					
.	Загальнометодичні питання	тести	1 шт.	50	15 – 25
.	Підготовка планів-конспектів	конспект уроку	2 шт.	30 - 50	15 – 25
.	Навчально-методична база	наочність індив. картки, цікавий матеріал	5 шт.	10 - 50	20
<b>3. Художньо-практичний</b>					
.	Конструювання виробів із паперу і картону		10 шт.	20 - 200	5 – 50
<b>4. Самостійна робота</b>					
.	Підготовка реферату	реферат	1 шт.	50	25
.	Підбір цікавої інформації		1 шт.	30	15
.	Виготовлення творчої роботи		1 шт.	50	25

Упровадженню модульно-рейтингової системи оцінювання в навчальний процес передувала клопітка підготовча робота, яка охоплювала вивчення та аналіз публікацій з даної проблеми і досвід роботи ВНЗ України [15], які містять методіку різноманітних варіантів, текстових завдань, розробку і моделювання конкретних ситуацій, підготовку поточного та підсумкового контролю. Протягом упровадження рейтингової системи здійснювався моніторинг ставлення студентів і викладачів до нової форми оцінювання і

контролю знань, умінь та навичок. Шляхом опитування, анкетування, індивідуальних та групових бесід, особистих спостережень викладачів було зібрано емпіричний матеріал для їх вивчення та узагальнення. Аналіз отриманих даних дозволяє об'єктивно констатувати позитивні сторони рейтингової системи, виділені самими студентами, як:

- а) об'єктивне оцінювання знань;
- б) зниження психологічного навантаження, зменшення стресових ситуацій як у процесі навчання, так і під час складання заліків та екзаменів;
- в) інтенсифікація індивідуальної роботи і підвищення відповідальності за результати своєї праці та ін.

Упроваджуючи нову систему оцінювання і контролю, слід пам'ятати, що найголовнішим критерієм успішності навчального процесу має стати професійна готовність випускника до високоефективної педагогічної діяльності в школі. Зміст і форми проведення оцінювання можуть бути різноманітними, однак незмінною має залишатися загальна спрямованість на виявлення педагогічної готовності студента до діяльності в ролі вчителя початкових класів.

Отже, з метою реалізації наступності змісту трудового навчання в педучилищі та педуніверситеті необхідно чітко визначити послідовність формування самостійної діяльності й творчої активності в межах кожного навчального закладу, виокремити ефективні умови їх розвитку, з'ясувати особливості формування адекватної самооцінки, визначити основні компоненти оцінки результатів трудової діяльності студентів, запровадити однаковою систему контролю та оцінювання знань, умінь і навичок студентів ВНЗ I-IV рівнів акредитації, можливості впровадження модульно-рейтингової системи.

### **Висновки до другого розділу**

З метою реалізації наступності змісту трудового навчання у педагогічних училищах і педуніверситетах у процесі підготовки вчителів початкових класів початкових класів у даному розділі дисертаційного дослідження виокремлено,

теоретично обґрунтовано й практично проілюстровано педагогічні умови, з'ясовано, що вони можуть бути зrealізовані в організаційно-методичному контексті. На основі педагогічних умов створено модель реалізації наступності змісту трудового навчання у комплексі “педучилище – педуніверситет”. Основу моделі становить алгоритм, за яким реалізація наступності здійснюється протягом 5-х етапів: узгодження, відбір й розширення змісту трудового навчання за умов двоступеневої підготовки вчителів початкових класів; підбір оптимальних форм, методів і прийомів реалізації наступності; удосконалення організації самостійної роботи студентів ВНЗ різних рівнів акредитації; визначення структури комплексної навчальної дисципліни “Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання”; впровадження єдиної наскрізної навчальної програми. Кожен з цих етапів докладно описано, крім цього, проілюстровано розроблену нами єдину модульно-рейтингову систему контролю й оцінювання знань, умінь і навичок студентів ВНЗ різних рівнів акредитації.

Основні результати розділу відображені у публікаціях [121; 122; 123; 124; 125].

### **РОЗДІЛ ІІІ**

#### **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ОБґРУНТУВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ НАСТУПНОСТІ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ПЕДУЧИЛИЩА І ПЕДУНІВЕРСИТЕТУ**

##### **3.1. Організація та методика проведення педагогічного експерименту**



Дослідно-перетворювальна діяльність у педагогічній практиці використовує систему прийомів, які мають на меті послідовно окреслювати особливості мети, завдань, склад учасників, форми здійснення експерименту, методи і засоби, що використовувалися під час роботи, конструювання критеріїв оцінки одержаних результатів тощо.

Метою експериментальної частини дослідження є перевірка гіпотези, яка ґрунтується на припущенні, що реалізацією процесів наступності, які стосуються змісту трудового навчання у педучилищах і педуніверситетах підвищується якість професійної підготовки студентів, якщо з цією метою будуть зреалізовані такі умови:

- забезпечення спільних гуманітарно-культурологічних засад фахової підготовки вчителів початкових класів з трудового навчання;
- орієнтація фахової освіти майбутніх вчителів початкових класів на спільні методично-інноваційні центри організації трудового навчання студентів;
- послідовна педагогізація трудової підготовки вчителів початкових класів на основі наскрізного введення єдиних методично-змістових домінант “дошкільний виховний заклад – початкова школа”;
- єдині підходи до контролю й оцінювання знань, умінь і навичок студентів ВНЗ різних рівнів акредитації.

Перевірка основної гіпотези здійснювалася через перевірку емпіричних часткових гіпотез, зокрема, використання оптимальних форм, методів, прийомів і засобів реалізації наступності; плідної співпраці викладачів трудового навчання вищих педагогічних навчальних закладів різних рівнів акредитації, забезпечення достатнього рівня обізнаності викладачів з теоретичним і методичним змістом реалізації принципу наступності і т. ін.

Відповідно до мети та завдань дослідження ми визначили послідовність етапів проведення експерименту, зокрема:

*Перший етап* – пошуковий та коригуючий експеримент, який тривав протягом 2001 – 2002 рр. На цьому етапі було проведено – перший “зріз” (констатувальний експеримент).

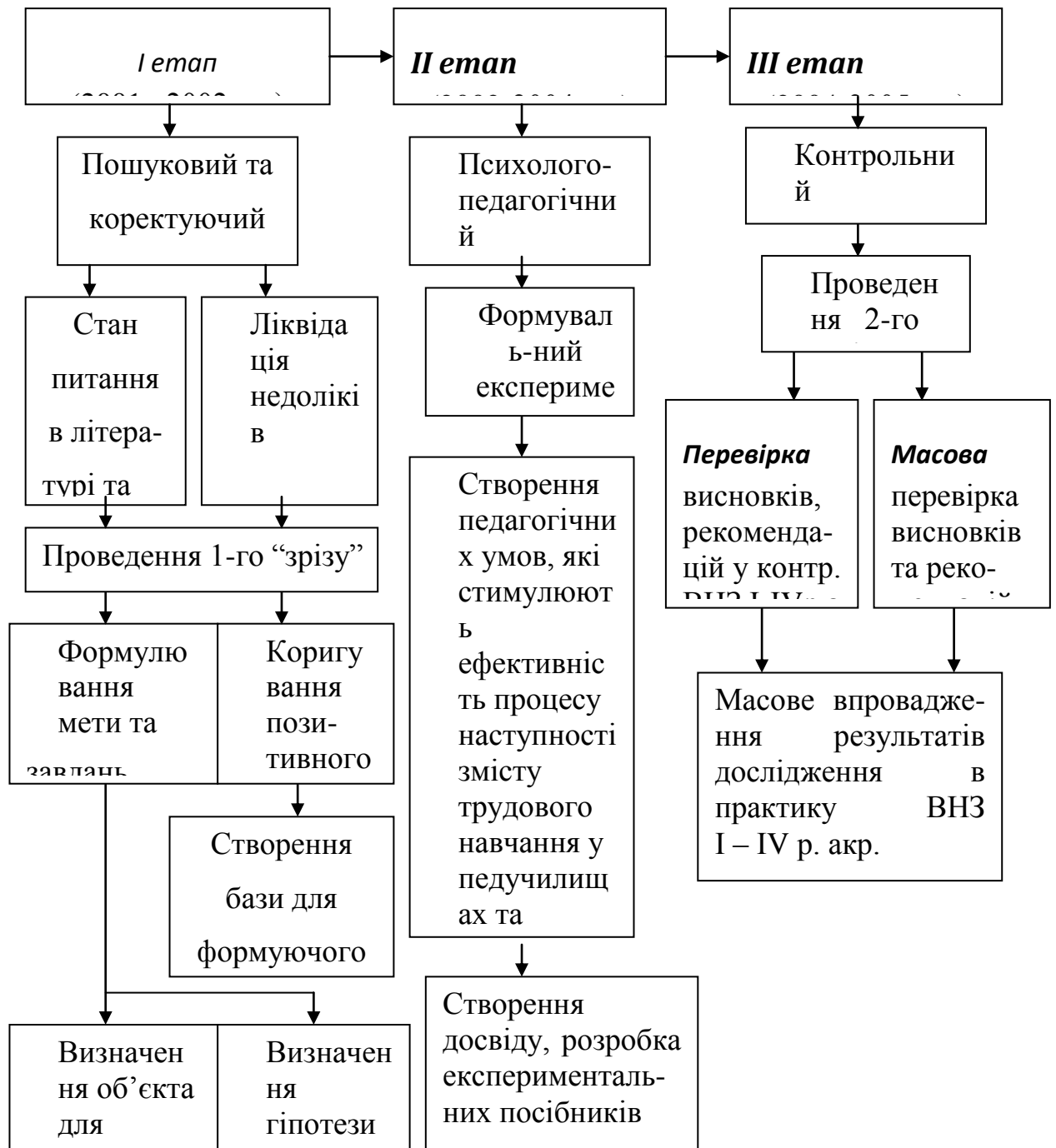


Рис. 3.1. Зміст експериментальної роботи

*Другий етап* – психолого-педагогічний експеримент (2002 – 2004 рр.). Протягом цього періоду було здійснено формувальний експеримент.

На 2004 - 2005 роки припадає контрольний експеримент – другий “зріз”.

Учасниками експерименту були об'єкти і суб'єкти процесу навчання – студенти, викладачі та незалежні експерти. Експериментальною базою стали вищі навчальні заклади I – II рівнів акредитації (педагогічні училища і коледжі, у яких здійснюється підготовка вчителів початкових класів – “молодших спеціалістів”): Вінницький комунальний гуманітарно-педагогічний коледж, Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені М.Грушевського, Уманське педагогічне училище імені Т.Г.Шевченка; а також ВНЗ III – IV рівнів акредитації (педінститути та університети, в яких здійснюється підготовка вчителів початкових класів – “бакалаврів”, “спеціалістів” і “магістрів”): Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Хмельницький гуманітарно-педагогічного інституту, Уманський державний педагогічний університет імені П.Тичини, Глухівський державний педагогічний університет. Суб'єктами експериментального дослідження були студенти факультетів і відділень підготовки вчителів початкових класів (395 осіб) та 18 викладачів трудового навчання ВНЗ I – IV р. акр., незалежні експерти. Експериментальне вивчення об'єкта дослідження порівняно із спостереженням має переваги – виявлення якісних змін, що виникають у формуванні знань і вмінь студентів під впливом пропонованої системи впровадження наступності змісту трудового навчання за умов двоступеневої підготовки вчителів; досліджуються активними методами та перевіряються методами математичної статистики.

Зміст експериментальної частини дослідження розкривається через констатувальний, формувальний і контрольний експерименти.

Завдання експериментального дослідження:

- 1) дослідити стан проблеми реалізації наступності змісту трудового навчання у практиці двоступеневої підготовки вчителів початкових класів, визначити недоліки та встановити причини цих недоліків;
- 2) апробувати теоретично обґрунтовану експериментальну методику реалізації наступності змісту трудового навчання у педучилищах і педуніверситетах у процесі підготовки вчителя початкових класів;

- 3) з'ясувати вплив запропонованої методики на якість професійної готовності майбутніх вчителів до творчого викладання уроків трудового навчання в 1-4 класах за умов двоступеневої підготовки вчителів початкових класів.

Під час дослідно-експериментальної роботи використовувався паралельний експеримент: обирались два максимально однорідні об'єкти (експериментальні та контрольні групи). В експериментальних групах педучилищ і педуніверситетів вводився в дію активний чинник впливу (комплексна навчальна дисципліна "Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання", навчальна діяльність здійснювалася за єдиною наскрізною програмою з цієї дисципліни, використовувалися оптимальні форми, методи, засоби реалізації наступності), а в контрольних групах навчальний процес здійснювався за типовою програмою. Спостерігалися і зіставлялися ці два об'єкти як до початку експерименту, так і після нього. Це дало можливість порівняти вихідні й кінцеві характеристики досліджуваного педагогічного явища і, таким чином, довести ефективність проведеного експерименту.

У процесі здійснення педагогічного експерименту ми дотримувалися основних принципів та правил педагогічного дослідження. Це, перш за все, *принцип комплексного використання методів дослідження* під час вивчення проблем педагогіки (опис методів дослідження викладено нижче). На підставі комплексного підходу до вивчення педагогічних явищ реалізувалися такі підходи, як: багатоцільова установка під час вивчення педагогічних явищ, охоплення якомога більшої кількості зв'язків досліджуваного процесу чи явища з іншими і виділення з них найсуттєвіших; урахування зовнішніх впливів під час проведення дослідної роботи та усунення випадкових впливів, що спотворюють картину педагогічного процесу; багаторазова перевірка одного і того ж самого педагогічного факту за допомогою різних методів дослідження, постійного контролю й уточнення одержаних даних.

Дотримання *принципу об'єктивності* вимагало перевірки кожного факту декількома взаємодоповнюючими та взаємокоригуючими методами вивчення суб'єктів навчально-виховного процесу; повторного огляду, уточнення здобутого фактичного матеріалу під час проведення експериментальної роботи; фіксації всіх виявлених якостей та властивостей особистості, а не тільки тих, які свідчать про позитивні результати експерименту (для педагогічної науки важливо і те, що підтверджує та підвищує ефективність навчально-виховного процесу, і те, що знижує його позитивні результати); зіставлення даних свого дослідження з даними інших дослідників, установлення подібностей і розходжень у характеристиці досліджуваних якостей і явищ; одержання наукових даних шляхом порівняння думок різних учасників навчально-виховного процесу (порівняльна характеристика досліджуваного явища, процесу, якості з різних точок зору і позицій) тощо.

Виходячи з *принципу прогнозування*, було складено декілька варіантів експерименту, запропоновано учасникам експериментальної роботи проводити заплановані заходи щодо психолого-педагогічної діагностики її результатів у кожному варіанті, враховуючи специфіку навчального закладу, передбачено можливі недоліки в ході експерименту і намічено заходи, що допоможуть усунути їх. Періодично проводилися діагностичні “зрізи” під час експериментальної роботи, тобто перевірялося, як саме і які якості формуються у досліджуваних у процесі експерименту, як і хто повинен змінити роботу, щоб підсилити позитивні та нейтралізувати негативні впливи експерименту тощо.

*Принцип педагогічної ефективності* слугував орієнтиром на позитивну кінцеву мету. У визначенні конкретних цілей було передбачено можливий економічний ефект, тобто шляхи зменшення обсягу і тривалості роботи, пошуку оптимальних її результатів. Ураховувалися також вимоги принципів вивчення явища в зміні, розвитку, історизму, глибинного розгляду досліджуваної проблеми.

Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс методів дослідження (системні методи, узагальнення, аналіз і синтез, аналогія,

моделювання, аналіз педагогічного досвіду, спостереження, порівняння, опитування, експертні оцінки, педагогічний експеримент та методи математичної статистики). Розглянемо їх детальніше у зв'язку з їх безпосереднім використанням у процесі педагогічного експерименту.

Ми використовували метод спостереження як цілеспрямоване сприйняття будь-якого педагогічного явища, у процесі якого фіксували конкретний фактичний матеріал. Педагогічне спостереження ґрунтувалося на безпосередньому та опосередкованому сприйманні педагогічних явищ та характеризувалося цілеспрямованістю, послідовністю, фіксацією отриманих результатів. Результати дослідження доповнювалися вибіркоvim спостереженням за діяльністю випускників. Спостереження передбачалося безпосереднє, опосередковане та ретроспективне. Широко використовувалися методи опитування, зокрема: бесіда-діалог за виробленою програмою, анкетування (контактне, заочне, анкети закритого, відкритого та змішаного типів) та інтерв'ю (завдання теми для з'ясування точки зору та оцінки явищ). За допомогою опитування встановлювалися потреби, інтереси, позиції, погляди респондентів.

Під час інтерв'ю використовувалась система заздалегідь підготовлених запитань, важливих для даного дослідження. Анкетування проводилося у вигляді письмового опитування. Респондентам пропонувалися відкриті (“Як ви оцінюєте рівень...”) та закриті (“Чи вважаєте доцільним...”) анкети.

За допомогою методу експертних оцінок аналізувалися якісні показники рівня підготовки фахівців, прогностичні аспекти проблеми дослідження, виділялися найістотніші фактори, які впливають на якість вивчення гуманітарних дисциплін. Організація експертизи передбачала формулювання проблеми і мети експерименту, вибір експериментальної групи, проведення опитування, аналіз та обробку результатів.

Була також використана рейтингова технологія, що базується на ідеї накопичення поточних оцінок, які студент отримує протягом усього періоду вивчення “Шкільного курсу трудового навчання з методикою викладання” за

різні види навчальної діяльності. Рейтингом у такому випадку називають суму балів отриманих протягом вивчення окремої дисципліни з усіх форм навчальної діяльності, що дозволяє побудувати ранжир у бік зменшення. Принципово важливо, що рейтингова технологія педагогічного моніторингу навчальних досягнень студентів спрямована не тільки на забезпечення ефективного засвоєння майбутніми фахівцями знань з трудового навчання, але й на оцінку якості самої системи використання принципу наступності.

Проводилося також вивчення продуктів діяльності студентів: виробів, рефератів, відгуків, методичних розробок уроків тощо. Це давало необхідні відомості про індивідуальність студентів, про досягнутий ними рівень умінь та навичок. З метою накопичення наукових фактів було використано метод вивчення нормативних та інструктивно-методичних документів, аналіз документації, зокрема навчальних планів та програм з відповідних дисциплін, конспектів студентів, підручників та методичних посібників тощо.

Математичні та статистичні методи застосовувалися для обробки одержаних даних методами опитування й експерименту, а також для встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами. Визначалися середні величини одержаних показників: середнє арифметичне, дисперсія (середнє квадратичне відхилення) та форми математичного аналізу. Для розв'язання кожного із завдань використовувалися статистичні показники, яким відповідали типові шкали.

Для того, щоб з'ясувати реальний стан реалізації наступності змісту трудового навчання в педагогічних училищах і педуніверситетах в процесі підготовки вчителів початкових класів було проведено констатувальний експеримент, який тривав протягом 2001-2002 н.р. на базі студентів вищезазначених навчальних закладів. У дослідженні взяло участь 208 студентів педучилищ (педколеджів), 157 студентів педуніверситетів і 18 викладачів трудового навчання ВНЗ I–IV р. акр. Завдання констатувального експерименту:

1) з'ясувати рівні професійної готовності “молодших спеціалістів” і “спеціалістів” до творчого викладання уроків трудового навчання в початковій школі та визначити “приріст” за умов двоступеневої підготовки;

2) встановити основні мотиви продовження навчання у ВНЗ III-IV рівнів акредитації;

3) визначити, на скільки викладачі трудового навчання, які здійснюють ступеневу підготовку вчителів початкових класів, використовують у навчально-виховній діяльності принцип наступності.

У процесі констатувального експерименту було використано такі методи дослідження: тестування, анкетування, бесіди, спостереження, аналіз продуктів практичної діяльності.

Дослідження проводилося:

1) серед студентів педучилищ, метою якого було:

- визначити рівень професійної готовності до творчого викладання трудового навчання в початковій школі (рівень трудових знань, умінь і навичок, глибину ЗУН з методики трудового навчання в початковій школі);
- дослідити потребу у продовженні навчання, виділити провідні мотиви та очікування студентів від навчання в педуніверситеті;

2) серед студентів педуніверситетів (з базовою педагогічною освітою).

Метою дослідження було:

- з'ясувати рівень професійної готовності до проведення уроків праці в умовах початкової школи (це теоретичний, методичний і практичний аспекти);
- мотиви вступу до університету і рівень задоволення потреб і сподівань;
- ставлення до предметів трудового навчання (чи є потреба у вивченні, труднощі та недоліки, які виникають у процесі вивчення, навчально-методичне забезпечення дисциплін тощо);



- дослідити можливість здійснення наступності змісту трудового навчання у педагогічних училищах та педуніверситетах (основні компоненти наступності);

3) серед викладачів педучилищ і педуніверситетів, яке мало на меті:

- виявити можливості реалізації принципу наступності у вивченні предметів трудового навчання в педучилищі та педуніверситеті;
- з'ясувати форми, методи, засоби і прийоми здійснення наступності;
- основні труднощі і недоліки її реалізації;
- виділити головні компоненти принципу наступності, які відіграють найвагомішу роль у ступеневій підготовці вчителів початкових класів.

Одним із основних завдань експериментального дослідження було визначення рівнів професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до творчого викладання предметів трудового навчання у початковій школі. На сьогодні “готовність до педагогічної діяльності і творчості” розглядається як:

- домінуюча мета професійної підготовки вчителя (С.О.Сисоєва) [153];
- актуалізація потенційних професійних можливостей особистості та їх розвитку до рівня зрілості (О.М.Пехота) [147];

- потенційна здатність до здійснення творчої педагогічної діяльності, яка формується у процесі спеціально організованої професійної підготовки і зумовлена рівнем розвитку професійних і особистісних якостей” (О.В.Волошенко) [30];

- “тривалий стійкий психічний стан, який переходить у систему властивостей особистості майбутнього вчителя, а також як інтерпретована установка, тобто спрямованість особистості на професійну діяльність” (К.М.Дурай-Новакова) [64];

- активний діючий стан особистості, що виражається у здатності розв’язувати педагогічні завдання залежно від конкретних умов та обставин професійної діяльності” (Т.С.Гриценко) [45].

Ряд учених вважає, що готовність людини до певних видів діяльності можна виховувати (Л.В. Кондрашова) [86], але більшість із них схиляється до думки, що вона формується (В.Т. Дорохіна та І.С. Равикович [59], С.М. Корищенко [88], А.Ф. Линенко [103], Є.С. Шевчук [226]).

Враховуючи специфічність навчальної дисципліни (майбутній вчитель повинен мати теоретичні й методичні знання та вміння, а також досконало володіти різноманітними техніками виготовлення виробів) було визначено, що рівень професійної готовності складається з 4 компонентів: теоретичного, методичного, художньо-практичного і рівня самостійності. Залежно від співвідношення між даними компонентами визначено три рівні професійної готовності до творчого викладання предметів трудового навчання у початковій школі, зокрема:

- непрофесійний рівень – студент підготовлений, але не може виконувати спеціальних функцій, бо не володіє техніками виготовлення виробів, у нього відсутній досвід практичної діяльності;
- передпрофесійний рівень, який характеризується незавершеністю підготовки до виконання спеціальних функцій;
- професійний рівень – студент готовий до проведення уроків трудового навчання у початковій школі.

Зважаючи на специфічність навчальної дисципліни і на мету підготовки майбутніх вчителів (творче викладання уроків трудового навчання у початковій школі), в межах професійного рівня нами виділено три підрівні:

1) *аналітико-синтезуючий*. Ознаки: звичайний характер педагогічної рефлексії; виявляється в умовах вибору продуктивних розв'язків художньо-трудова завдань з поміж тих, які запропоновані студентам; переважають методи комбінування і реконструювання;

2) *варіативно-модельючий*. Ознаки: творчо-репродуктивна рефлексія, за якої студент використовує не тільки власне логічні, а й суто творчі вміння. Це продуктивний, творчий рівень готовності до викладання трудового навчання і доступний творчим студентам, учителям, методистам;

3) *конструктивно-художній*. Його ще можна назвати підрівнем педагогічної майстерності. Це такий творчий вияв педагогічної рефлексії, коли студент творчо підходить до розв'язання завдань, виконує їх добросовісно, на належному рівні. Даний підрівень властивий студентам, які схильні не тільки до художньої, а й до наукової творчості.

Проводячи констатувальний експеримент студентам обох вищих навчальних закладів (тільки на різних етапах) було запропоновано:

- тести, які містили 15 завдань (див. додаток Д) (з метою визначення рівня теоретичної підготовки);
- анкети, які склалися з 10 завдань методичного характеру (див. додаток Е) (з метою визначення рівня методичної готовності).

Оцінювання проводилося за п'ятибальною системою. Порівняємо результати, отримані у випускників педучилищ і тих самих студентів, які тільки що закінчили вивчення навчальної дисципліни “Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання” у педуніверситеті (див. табл. 3.1)

Як бачимо з таблиці, рівень теоретичної підготовки студентів педучилищ і педуніверситетів відрізняється не суттєво. Більшість студентів мають середній рівень, і лише  $\frac{1}{4}$  студентів мають високий рівень теоретичної підготовки, який відповідає “5” балам. Водночас варто зазначити, що різниця між рівнями методичної підготовки мінімальна.

Таблиця 3.1

**Порівняльна таблиця рівнів теоретичної і методичної підготовки студентів педучилищ і педуніверситетів**

Навчальний заклад	Теоретичний %			Методичний %		
	“3”	“4”	“5”	“3”	“4”	“5”
Педучилище (242)	28,4	52,4	19,2	19,1	50,3	30,6
Педуніверситет (96)	16,3	58,4	25,4	16,2	52,4	31,4

У процесі аналізу результатів тестування було відмічено, що студенти обох навчальних закладів погано орієнтуються в теоретичних питаннях,

пов'язаних із виробництвом певних матеріалів та інструментів, історичними аспектами різних галузей виробництва, технічною естетикою, основами графічної грамоти і т. ін., а з методичних питань проблематичним є розробка планів-конспектів нестандартних уроків трудового навчання для учнів 1-4 класів, використання ігор на уроках, розробка завдань проблемного характеру.

З метою визначення рівня художньо-практичної підготовки студентам на різних етапах професійної підготовки було запропоновано три практичні завдання:

- 1) виготовити сюжетну аплікацію на тему “Чарівниця осінь”;
- 2) виготовити закладку в техніці макраме;
- 3) виготовити найпростішу м'яку іграшку.

Кожне завдання діагностичного зрізу передбачало три рівні виконання: репродуктивний, продуктивний і творчий. Фіксувалася кількість студентів, які виконали завдання на даному рівні, причому вибір одного з трьох завдань (залежно від рівня) робили самі студенти. Вироби оцінювалися за такими критеріями: творчий підхід до розв'язання трудового завдання; естетичність виробу; якість виконання технології виготовлення виробів; час на виконання завдання. Відповідно до цих критеріїв було визначено низький, середній і високий рівні професійної готовності до художньо-практичної діяльності (див. рис. 3.2).

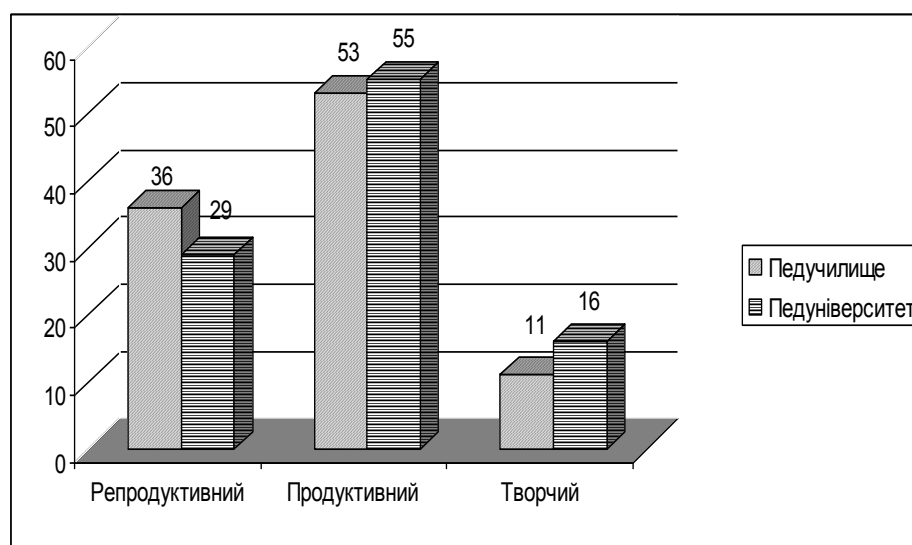


Рис. 3.2. Рівні виконання трудового завдання студентами ВНЗ I-IV р. акр.

Результати вказують на те, що кожен третій студент виконує трудове завдання репродуктивно і лише кожен восьмий (у педуніверситетах) і кожен десятий (в училищах) використовує творчий підхід до своєї трудової діяльності. Ми не можемо констатувати значний “приріст” рівня творчої активності, а тому вважаємо це одним із недоліків існуючої системи двоступеневої підготовки вчителя початкових класів.

Проведений аналіз показав, що студенти педучилищ, в основному, зорієнтовані на якісне і точне виконання техніки виготовлення, водночас вони не приділяють необхідної уваги композиційному вирішенню, залученням основ кольорознавства, створенню художньої завершеності виробу.

Результати цього дослідження представлені на рисунку 3.3.

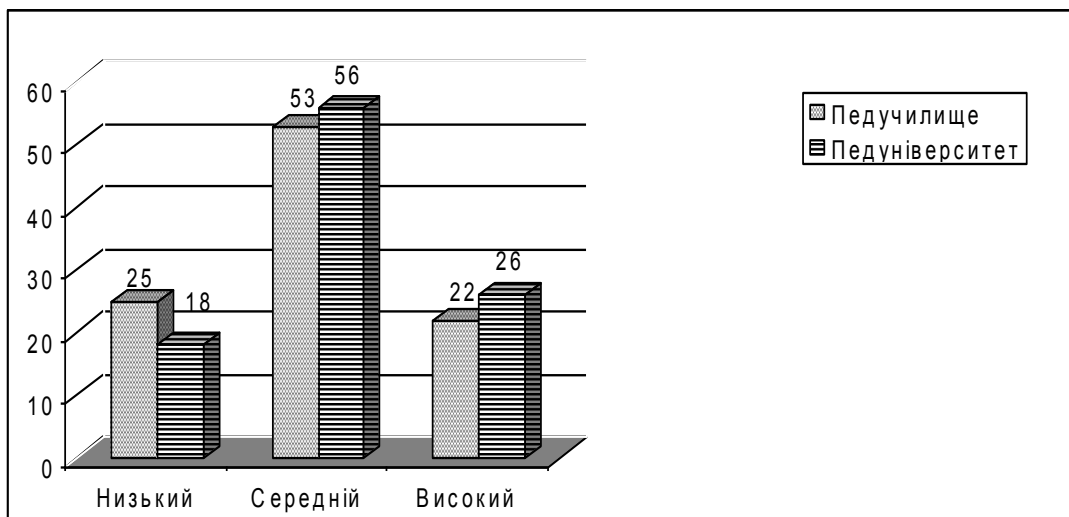


Рис. 3.3. Діагностичний зріз рівнів художньо-практичної готовності “молодших спеціалістів” і “спеціалістів”

Такий стан художньо-практичного рівня професійної готовності майбутніх вчителів початкових класів неадекватний потребам сучасної школи, що зумовлює необхідність розробки та експериментальної апробації методики формування зазначеної якості особистості у стінах вищих навчальних педагогічних закладів різних рівнів акредитації.

У процесі констатувального експерименту визначено якісні критерії оцінки рівнів володіння навичками здійснення самостійної навчальної діяльності:

1. Оволодіння студентами прийомами самостійного опрацювання навчальної інформації.
2. Оволодіння прийомами переосмислення отриманої інформації.
3. Оволодіння прийомами використання опрацьованої навчальної інформації у власному досвіді.
4. Оволодіння прийомами трудової діяльності.

Згідно таких критеріїв ми визначили рівні володіння студентами навичками здійснення самостійної трудової діяльності:

**Низький рівень** – студенти, які належать до цього рівня, частково володіють навичками самостійного опрацювання навчальної інформації, мають значні труднощі у виділенні головного та встановленні зв'язків між фактами; відчувають безсилля у відтворенні змісту певної інформації, не вміють організувати своє робоче місце, самостійно вибирати прийоми роботи, розробляти послідовність виготовлення виробу тощо.

**Середній рівень** – студенти володіють навичками самостійного опрацювання навчального матеріалу (аналізують, виділяють головне і другорядне, узагальнюють, роблять висновки); вміють самостійно підбирати відповідний матеріал із додаткових джерел, можуть підготувати доповідь, реферат; здатні виготовити виріб після пояснення викладача без додаткових підказок, володіють усіма необхідними техніками.

**Високий рівень** – студенти виділяють основні положення та встановлюють зв'язки між науковими фактами, самостійно відтворюють навчальну інформацію у новій ситуації з можливим її коригуванням; здатні до творчого використання інформації, вміють підбирати раціональні прийоми роботи, економити власні трудові затрати і час, скласти креслення, ескіз виробу, планувати власний трудовий процес, підходять творчо до виготовлення виробу, пропонують власний підхід до розв'язання тих чи інших завдань.

Отже, для того, щоб з'ясувати рівень самостійності, ми запропонували студентам завдання (див. додаток Ж) і виявили такі результати (див. табл. 3.2)

Таблиця 3.2

**Результати діагностичного зрізу рівнів володіння навичками  
здійснення самостійної трудової діяльності**

Рівні	Педучилище	Педуніверситет
Високий	21,4%	34,5%
Середній	42,2%	45,1%
Низький	36,4%	20,4%

Дослідивши і порівнявши рівні оволодіння теоретичним, методичним і практичним матеріалом, а також рівні самостійності у процесі трудової діяльності, було визначено рівні професійної готовності “молодших спеціалістів” і “спеціалістів”. Результати представлено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Результати діагностичного зрізу рівнів професійної готовності  
студентів до творчого викладання уроків трудового навчання**

Рівні	Педучилище %	Педуніверситет %
Непрофесійний	10,6	8,2
Передпрофесійний	27,3	25,5
Професійний	62,1	66,3
- аналітико-синтезуючий	41,4	43,4
- варіативно-моделюючий	13,3	13,7
- конструктивно-художній	7,4	9,2

Як бачимо з порівняльної таблиці 3.3, основна сукупність студентів педучилищ (62,1%) і педуніверситетів (66,3%) володіє професійним рівнем готовності, хоча більшість знаходиться на аналітико-синтезуючому підрівні (відповідно 41,4% і 43,4%). Результати констатувального експерименту

показали, що лише 7,4% (педучилище) і 9,2% (педуніверситет) студентів знаходяться на конструктивно-художньому підрівні професійної готовності.

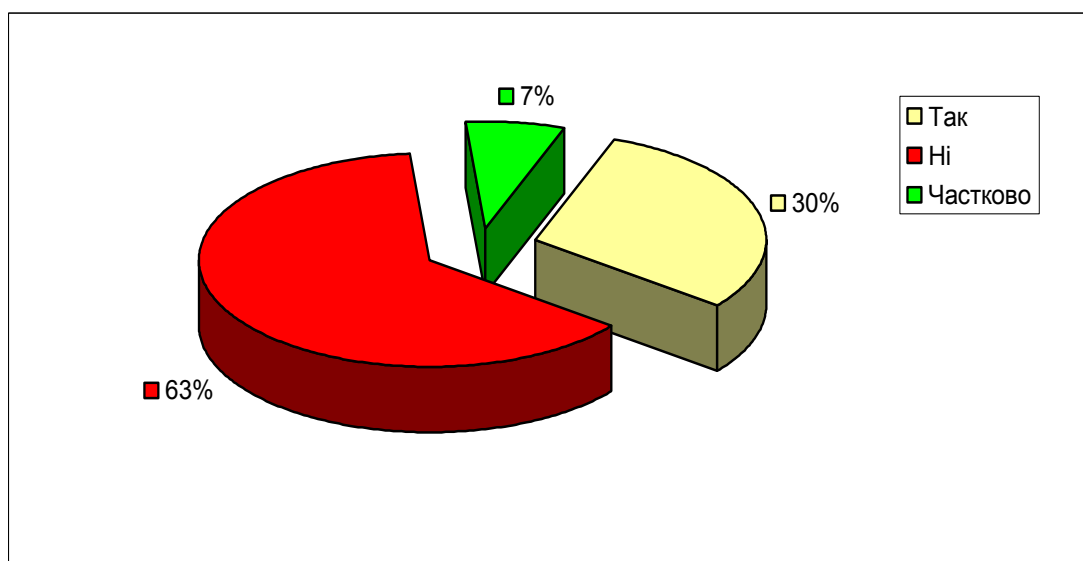
Отже, констатувальний експеримент показав, що між рівнями професійної готовності “молодших спеціалістів” і “спеціалістів” є незначна різниця, що, на нашу думку, є недостатнім за умови двоступеневої підготовки вчителя початкової школи.

Одним із завдань констатувального експерименту було визначення основних мотивів вступу до педуніверситету (на факультет підготовки вчителів початкових класів), а також виявлення рівня задоволення потреб і сподівань (див. додаток 3). Результати подані у таблиці 3.4 та рисунку 3.4.

Таблиця 3.4

#### Основні мотиви продовження навчання у ВНЗ III-IV р. акр.

Навчальний заклад	Педучилище %	Педуніверситет %
Одержати диплом про вищу освіту	69	78
Підвищити рівень ЗУН	14	7
Підвищити рівень ЗУН і одержати диплом про вищу освіту	17	15



3.4. Результати задоволення потреб і сподівань студентів педуніверситету



Такі результати експериментального дослідження вказують на потребу внесення суттєвих змін у навчально-виховний процес комплексу “педучилище – педуніверситет”.

Оскільки експериментальна методика ґрунтується на комплексному підході до розв’язання проблеми наступності, то одним із напрямів було удосконалення зв’язку “викладач – студент – викладач”. З цією метою ми встановили основні причини незадоволеності студентів існуючою взаємодією з викладачами у ВНЗ (у дослідженні брало участь 208 студентів), це:

- ігнорування думок студентів – 68,2%;
- ставлення педагогів до студентів як до об’єктів впливу – 59,3%;
- перевага монологічного виду проведення занять – 49,1%;
- чітка рольова позиція – 43,9%;
- відсутність гнучкості, взаєморозуміння у взаєминах – 38,4%;
- розбіжність між професійними та особистісними якостями педагога – 33,6%.

Крім того, визначили основні негативні якості викладачів, які виявляються у процесі педагогічної діяльності, зокрема:

1. Приниження гідності студентів – 66,8%.
2. Упередженість – 40,3%.
3. Нестриманість, крикливість, брутальність – 39,4%.
4. Недостатній інтелектуальний рівень – 35,4%.
5. Відсутня зацікавленість у навчанні студентів - 30,1%.
6. Професійна некомпетентність – 27,5%.

Виділені студентами негативні характеристики діяльності викладача, на наш погляд, є дуже цінним спостереженням, оскільки дає можливість корегувати педагогічну діяльність викладачів, тим самим створюючи сприятливий мікроклімат у системі “викладач – студент”.

Тепер проаналізуємо результати анкетування викладачів (див. додаток К). У дослідження брало участь 18 викладачів трудового навчання педучилищ і педуніверситетів. Воно показало, що 32,8% викладачів педучилищ і 71,4%

викладачів педуніверситетів використовують наступність у навчально-виховній діяльності. Основними методами її реалізації є розповідь і пояснення (60%), порівняння (60%), вправи (50%). Однак всі, хто здійснює наступність, роблять це без будь-якої системи. Звідси впливає необхідність цілісної методики реалізації наступності змісту трудового навчання у системі “педучилище – педуніверситет”, основним напрямом розробки якої повинно бути забезпечення оптимальних умов здійснення наступності. Викладачам було запропоновано визначити основні недоліки, які зумовлюють необхідність удосконалення системи впровадження наступності змісту трудового навчання в умовах ступеневої підготовки вчителів початкових класів:

1. Недоліки програм і підручників – 25%;
2. Недоліки навчання та викладання:
  - а) недостатнє залучення до творчого розв’язання практичних завдань – 17 %;
  - б) недостатнє забезпечення вимог наступності в навчанні дисципліни “Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання” (викладання окремих тем і розділів без опори на попередні знання; повторне вивчення навчального матеріалу; непередбаченість часу для систематизації та узагальнення знань) – 32%;
3. Недостатня увага до розвитку навичок систематичної самостійної роботи студентів – 5%;
4. Система оцінювання знань не передбачає перевірки знань, отриманих на попередніх заняттях – 13%;
5. Недостатня фахова підготовка викладачів - 3%;
6. Інші причини – 5%.

На питання “що ускладнює реалізацію принципу наступності” 83,4% викладачів указали на низький рівень об’єктивних умов, а 16,6% - об’єктивних і суб’єктивних. Із цього можна зробити висновок, що основною лінією у розробці методики наступності має бути реалізація зовнішніх, об’єктивних умов, яка вимагає узгодженості навчальних планів і програм, відображення наступності у підручниках і посібниках, здійснення зв’язків між ланками у

системі двоступеневої освіти, цілеспрямованої підготовки викладачів із даного питання. Суб'єктивні умови також відіграють важливу роль у здійсненні наступності, але вони мають більш організаційний характер, ніж науковий, і залежать від окремого викладача та від об'єктивних умов.

Проаналізувавши результати констатувального експерименту, ми дійшли висновку, що основними проблемами і труднощами реалізації принципу наступності у системі “педучилище – педуніверситет”, перш за все, є низький рівень виконання ряду об'єктивних умов, що вимагає:

- детального вивчення, обґрунтування і запровадження наскрізних навчальних планів і програм з цих дисциплін;
- розробки комплексних підручників і методичних посібників, які відображали б наступність;
- створення методичних рекомендацій для викладачів ВНЗ I-IV рівнів акредитації щодо шляхів реалізації наступності.

Проаналізувавши передовий педагогічний досвід, результати констатувального експерименту, врахувавши основні недоліки, ми провели формувальний експеримент. Базою дослідження були студенти Вінницького комунального гуманітарно-педагогічного коледжу (50 ч. - ЕГк.) та Уманського педучилища ім. Т.Г.Шевченка (53 ч. - ЕГк) і студенти Барського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. М. Грушевського та Луцького педагогічного училища (101 ч. - КГк.), а також студенти Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського (28 ч. – ЕГУ.), Уманського державного педагогічного університету ім. П.Тичини (25 ч. –ЕГУ., 24 ч. – КГУ.), Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту (21 ч. – ЕГУ., 29 ч. - КГУ.) і Глухівського державного педагогічного університету (30 ч. – КГУ.).

Для формувального експерименту було визначено два ідентичні об'єкти (контрольні та експериментальні групи), до складу яких входили студенти третього курсу педучилищ (педколеджів), що розпочинали вивчення навчальної дисципліни ”Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання”. З метою визначення “стартового рівня” їм було запропоновано два практичні

завдання. Визначаючи рівень практичної готовності студентів, ми аналізували результати їхньої трудової діяльності за такими критеріями:

- правильність прийомів роботи і раціональність організації трудового процесу (іншими словами якість виготовлення виробу);
- естетична значущість даного виробу;
- рівень самостійності виконання завдання;
- наявність елементів творчості в трудовому процесі;
- тривалість виготовлення виробу (у визначених часових нормах).

Згідно цих критеріїв було оцінено роботу студентів за 5-бальною системою. За результатами була складена таблиця 3.5

Таблиця 3.5

**Початковий рівень практичної підготовки студентів педучилищ**

Групи	Кіль- кість	Бал			
		“3”	“4”	“5”	Середній
Контрольні	101	29	53	19	3,9
Експериментальні	103	31	55	17	3,86

Середній бал студентів контрольної та експериментальної груп відрізняється на 0,04 бала. Сформулюємо нульову гіпотезу: між частотами оцінок у контрольних та експериментальних групах відсутні істотні відмінності. Скористаємося способами перевірки нульової гіпотези, розробленої П.М.Воловиком [29, 134-137].

За критерієм згоди, тобто оцінки згоди істотні розходження двох вибірових середніх, у випадку, коли число відібраних одиниць у кожній

вибірці більше від 30, беруть нерівність:  $\frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\mu_{\text{різн}}} > 3$ ,

де  $\mu_{\text{різн}}$  - середня похибка різниці вибірки, яка для незалежних ознак дорівнює  $\mu_{\text{різн}} = \sqrt{\mu_1^2 - \mu_2^2}$  ( $\mu_1$  і  $\mu_2$  – середні похибки вибірок).

При цьому запереченні нульова гіпотеза полягає в запереченні відмінності середніх. У таблиці 3.6 наведені результати перевірки нульової гіпотези.

Таблиця 3.6

**Порівняння вихідних даних експериментального навчання**

	Контрольні (101)	Експериментальні (103)
На "5"	19	17
На "4"	53	55
На "3"	29	31
Середній бал	3,9	3,86
Дисперсія	0,465	0,259
$\mu^2$	0,0023	0,00125
$\mu_{різн}$	0,059	
$\bar{x}_k - \bar{x}_e$	0,04	
$\frac{\bar{x}_k - \bar{x}_e}{\mu_{різн}}$	0,67 < 3	

Оскільки  $\frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\mu_{різн}} < 3$ , то можна зробити висновок, що між контрольними та експериментальними групами не має істотних відмінностей.

Завдання формувального експерименту:

1. Впровадити в навчально-виховний процес педучилищ і педуніверситетів комплексну навчальну дисципліну "Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання".
2. Апробувати єдину наскрізну навчальну програму з цієї дисципліни.
3. Використовувати оптимальні форми, методи і прийоми реалізації наступності; організувати спільні масові заходи (виставки творчих

робіт, свята, відвідування музеїв тощо) із залученням студентів педучилищ і педуніверситетів.

4. Впровадити модульно-рейтингову систему контролю й оцінювання знань, умінь і навичок студентів педучилищ і педуніверситетів.
5. Змінити провідні мотиви продовження навчання у ВНЗ III-IV рівнів акредитації.
6. Підвищити рівень використання принципу наступності викладачами педучилищ і педуніверситетів шляхом використання методичних рекомендацій.

Головною ознакою експериментальної методики було те, що її впровадження не супроводжувалося відведенням додаткового часу на певні види занять. Навчальний процес у контрольних групах здійснювався у межах діючих, а в експериментальних групах – за розробленою навчальною програмою, яка передбачала ряд етапів:

1. Ознайомлення викладачів із:
  - навчально-методичною літературою з проблеми організації наступності в умовах неперервної професійної освіти;
  - навчально-програмною документацією з трудового навчання педучилищ і педуніверситетів;
  - комплексною навчальною програмою з дисципліни “Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання”;
  - методичними рекомендаціями щодо впровадження нової методики.
2. Узгодження викладачами різних навчальних закладів:
  - питань тотожності елементів знань;
  - форм, методів, прийомів та засобів реалізації наступності трудового навчання.
3. Створення контрольних запитань, тестів, практичних завдань для здійснення постійного контролю за впливом нової методики.
4. Безпосереднє проведення експериментальної роботи.

Обмежений обсяг рукопису не дозволяє детально розкрити весь експериментальний матеріал, тому ми пропонуємо зупинитися на одному із напрямів удосконалення наступності змісту трудового навчання в системі “педучилище – педуніверситет” – це естетичне виховання майбутніх учителів початкових класів, що включає в себе художньо-естетичний кругозір, досвід спілкування з різними видами декоративно-прикладного мистецтва; ставлення до художнього світу; вміння створювати красу власними руками; досвід власної продуктивної діяльності.

Традиційно естетичну спрямованість навчання майбутніх учителів пов’язують з образотворчим мистецтвом, музикою, із заняттями з курсу “Основи естетики”, на яких студенти знайомляться з формами естетичної діяльності, структурою естетичної свідомості, основними естетичними категоріями. Однак естетико-трудова діяльність людини має свої специфічні особливості. У системі вищої педагогічної освіти повинна забезпечуватись серйозна комплексна підготовка вчителів, зокрема вчителів початкових класів, до проведення уроків трудового навчання і художньої праці, які б сприяли естетичному вихованню школярів.

Аналіз літератури з проблеми підготовки вчителів до реалізації естетичного виховання школярів показує, що дослідження вчених, в основному, спрямовані на удосконалення теоретичних знань.

Ми переконані, що високий рівень теоретичних знань є лише основою для формування професійно-естетичної готовності до виховної роботи в школі, показниками ж їхньої готовності є уміння, коли знання стають знаряддям для виконання діяльності.

Ефективним засобом формування у студентів естетичного смаку й ідеалу, творчого ставлення до праці (як педагогічної, так і в розумінні трудової діяльності), загальної трудової культури, розвитку естетичних умінь має стати навчальна дисципліна “Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання”. За розробленою нами програмою до лекційного курсу включено такі теми, які надають реальну можливість розкрити зміст взаємовідносин між

трудовою діяльністю та мистецтвом, показати студентам естетичне наповнення трудового процесу, визначити засобами естетичного виховання учнів у процесі трудового навчання. Для прикладу розглянемо тільки деякі теми. Одним з головних питань, які розглядаються на лекції “Завдання і зміст трудового навчання і виховання на сучасному етапі розвитку початкової школи”, є практична підготовленість до праці та естетична спрямованість трудової діяльності молодших школярів, а також міжпредметні зв’язки уроків трудового навчання, образотворчого мистецтва, музики, народознавства як засіб естетичного виховання молодших школярів.

Нова технологія розвивального навчання “Дизайн-освіта”, зміст інтегрованого курсу “Художня праця”, основи дизайну як творчого методу проектування та процесу створення гарних речей і гармонійного оточуючого середовища, етапи художньо-конструкторської діяльності молодших школярів – усе це питання теми “Творчий метод дизайну в трудовому навчанні. Основні елементи дизайн-освіти”. А в темі “Особливості поєднання естетичного і трудового виховання на уроках праці у початковій школі” висвітлюються основні перешкоди та недоліки поєднання трудового та естетичного виховання у сучасній школі, педагогічні умови та шляхи реалізації взаємозв’язків естетичного і трудового виховання молодших школярів у системі навчально-виховної роботи початкової школи.

Традиційною темою лекційного курсу названої дисципліни для багатьох ВНЗ є: “Матеріали та обладнання на уроках трудового навчання. Використання ТЗН у початковій школі”, в якій вивчаються питання організації та обладнання класної кімнати або кабінетів трудового навчання (майстерень). Ця тема розглядається нами з позицій виробничої культури та наукової організації праці. Досвід нашої роботи переконує, що правильне планування й організація робочих місць, комфортність умов, у яких навчаються та працюють школярі, тобто створені саме відповідно до вимог технічної естетики умови праці забезпечують реальну можливість не лише для формування стійких, якісних знань, а й здатні стати дійовим засобом естетичного виховання учнів. Ми



розробили методичні рекомендації для студентів, учителів, методистів, завучів та директорів шкіл під назвою “Майстерня трудового навчання для учнів 1-4 класів” (див. додаток Л)[118].

Сьогодні актуальною постає проблема ручної художньої праці майбутніх учителів. Розділ “Практикум у навчальних майстернях” має на меті передусім формування у студентів художньо-практичних умінь і навичок з ручної обробки різних матеріалів (паперу, тканини, природних, матеріалів тощо). Очевидно, що декоративно-прикладне мистецтво сприяє розвитку творчих здібностей і позитивно впливає на процес естетичного виховання особистості, тому до практичного курсу було включено вивчення основ різних його видів: витинанки, вишивки, аплікації, народної іграшки тощо.

Передбачено систему завдань для студентів трьох рівнів складності. На першому рівні робота носить репродуктивний характер – за зразком. На другому вона змінюється репродуктивно-творчою діяльністю; це, як правило, робота по пам’яті з внесенням елементів творчості (додаткові деталі, загальне художньо-композиційний розв’язок тощо). Поступово діяльність переходить на третій рівень – у творчо-естетичну працю (робота за власним задумом). Основними вимогами до оцінки виконаного завдання першого рівня складності є знання студентів, точність обробки матеріалів, норма часу, правильність виконання трудових прийомів, організація робочого місця, додержання правил безпеки [194, 133]. На другому рівні поряд з основними вимогами передбачено додаткову – художньо-естетичне оформлення виробу; на третьому – до всього зазначеного вище додається нестандартність та оригінальність виробу (ідеї).

На практичних заняттях студенти знайомилися з історією народних промислів, отримували конкретні знання з технології обробки різних матеріалів, формували певну суму практичних умінь і навичок. Але передусім ми намагалися розвивати емоційно-чуттєву сферу та естетичний смак майбутніх учителів, допомагали сформувати власний естетичний світогляд, стимулювали творчий підхід до розв’язання проблем, які ставилися перед ними. Студентам пропонувалися завдання художньо-естетичної спрямованості.

Прикладом може бути тема, за якою передбачено виготовлення штучних квітів з паперу. Проаналізуємо її з пропозицій запропонованої системи завдань трьох рівнів складності. Передусім, необхідно зацікавити студентів, і це не складно з огляду на тему, адже краса квітів завжди вражає людину, викликає позитивні емоції (це стосується і будь-якого виду декоративно-прикладного мистецтва). Наступне завдання – допомогти студентам подолати невпевненість у власних силах (доречно пригадати афоризм: “Не Боги горшки ліплять”). На першому занятті студенти педучилищ знайомилися з технологією виготовлення штучних квітів. Їм було запропоновано виготовити одну з квіток: крокус, нарцис, пролісок (робота за зразком). На цьому етапі важливо звернути увагу студентів на форму і колір, на визначення складу деталей квітки. Чудовою наочністю можуть стати живі квіти або репродукції картин художників.

На другому занятті, взявши за основу квіти, виготовлені минулого разу, студенти складають букети та композиції. Термінологічного апарату дизайну та образотворчого мистецтва тут не оминати: пропорція, симетрія, асиметрія, нюанс, контраст, гармонійна єдність, колірний тон тощо – на цьому заняття ці терміни набувають чіткого значення. Наступний етап – творче завдання, яке, як правило, виконували студенти самостійно, досить часто невеликими групами (2-3 чоловіки). Ми запропонували студентам уявити себе не лише вчителями, а й фітодизайнерами, звернули їхню увагу на залежність форми та кольору композиції від сфери застосування (бутонаєрка для прикрасення одягу, композиція для оформлення інтер’єру класної кімнати тощо).

Така підготовка студентів дозволяє їм у період педагогічної практики керувати художньо-творчою діяльністю школярів у позакласній роботі (проводити заняття гуртків). Студенти четвертого курсу педучилища на переддипломній практиці мають змогу не тільки познайомити дітей з технологіями обробки різних матеріалів, а й розкрити естетичний компонент трудового процесу.

Отже, під час формувального експерименту ми намагалися втілити теоретично обґрунтовані педагогічні умови дослідження, здійснювати все

згідно поетапного алгоритму з метою якісного підвищення рівня професійної готовності випускників педучилищ і педуніверситетів за умов двоступеневої підготовки вчителів початкових класів.

### **3.2. Результати експериментальної роботи**

Для того, щоб з'ясувати характер змін у якості професійної підготовки студентів педагогічних навчальних закладів I-IV рівнів акредитації до творчого викладання уроків трудового навчання у початковій школі, було проведено контрольний експеримент, так званий “другий зріз”, який тривав протягом 2004 - 2005 років.

Базою дослідження були ті ж об'єкти і суб'єкти, що й у формульованому експерименті. Мета контрольного експерименту і методи проведення аналогічні тим, які були використані під час констатувального експерименту.

Завдання дослідження на цьому етапі:

1. Визначити динаміку рівнів професійної готовності “молодших спеціалістів” і “спеціалістів”.
2. З'ясувати “приріст” рівнів професійної готовності за умов ступеневої підготовки.
3. Дослідити характер змін мотивів продовження педагогічної освіти.
4. Виявити зміни у зв'язку “викладач – студент – викладач”.

Для того, щоб розв'язати перше завдання необхідно було визначити рівень професійної готовності студентів експериментальних і контрольних груп педучилищ. В цей етап було включено перевірку рівня теоретичної, методичної і практичної готовності. Використовувалися ті ж тести, анкети і практичні завдання, які були запропоновані студентам під час констатувального експерименту. Результати діагностичного зрізу представлені в таблиці 3.7. Як бачимо є помітні відмінності у рівні теоретичної готовності. Це пояснюється тим, що студенти експериментальних груп вивчали теми, які відсутні у типових програмах. Запропонована методика дала позитивні результати і на методичному рівні підготовки.

Таблиця 3.7

**Результати діагностичного зрізу рівня теоретичної і методичної підготовки  
“молодшого спеціаліста” після завершення експерименту**

Групи	Теоретичний %			Методичний %		
	“3”	“4”	“5”	“3”	“4”	“5”
Експериментальні (103)	13,3	60,4	26,3	10,1	55,5	34,3
Контрольні (105)	25,2	54,1	20,7	17,5	52,2	30,3
Різниця ЕГ - КГ	-11,9	+6,3	+5,6	-7,4	+3,3	+4

Для того, щоб визначити рівень художньо-практичної готовності “молодших спеціалістів” було запропоновано три завдання: виготовити мозаїку з базових форм оригамі; виготовити серветку з власним іменем; виготовити вітальну листівку шляхом карбування. Кожне завдання передбачало три варіанта виконання: репродуктивний, продуктивний і творчий. Студенти самостійно обирали варіант. На рисунку 3.5. проілюстровано динаміку рівнів виконання трудового завдання. Аналіз отриманих даних показує, що спостерігається поступовий перехід від репродуктивних до творчих дій у процесі виконання предметно-практичного завдання, відчувається спрямованість на художнє завершення виробу. Варто зазначити, що студенти експериментальних груп, під час оцінювання власних виробів чи виробів одногрупників, передусім з’ясовували рівень творчого підходу до розв’язання трудового завдання, тому під час виготовлення власних виробів намагалися відійти від готового зразка, проявити креативність мислення.

Визначаючи рівні художньо-практичної готовності студентів, ми користувалися критеріями і показниками, розробленими Т.В. Коваленко [80, 7]:

*Перцептивно-емоційний критерій* дає змогу з’ясувати ступінь сформованості активного сприйняття творів мистецтва.

Основні показники зазначеного критерію: наявність потреби спілкування з різними видами декоративно-прикладного мистецтва; зосередженість та захопленість у процесі сприйняття художнього твору; безпосередність

емоційних реакцій; активність у процесі обговорення вражень від сприйнятих художніх творів: підвищений інтерес до занять із вивчення та самостійного виготовлення виробів.

*Пізнавально-інформаційний критерій* творчої активності відображає ступінь розвиненості пізнавальних здібностей студентів, рівень наявності набутих знань у галузі народного мистецтва. Він складається з певного обсягу інформації щодо призначення видів декоративно-прикладного мистецтва; про матеріали для виготовлення виробів; про традиційні техніки та прийоми роботи з різними художніми матеріалами; розуміння змісту художніх термінів і понять.

*Оцінний критерій* творчої активності допомагає визначити рівень здатності випускників ВНЗ I-IV рівнів акредитації до естетичної оцінки духовних цінностей, окремих мистецьких творів і рівень розвиненості естетичних почуттів, уяви, асоціативної пам'яті, а також навичок до зіставлення, порівняння та аналізу сприйнятого.

Основні показники даного критерію: володіння розумовими операціями аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення; здатність вербалізувати власні почуття та особисте ставлення до творів мистецтва; самостійність оцінних суджень.

*Діяльнісно-творчий критерій* творчої активності віддзеркалює міру прагнення студентів до художньо-творчої діяльності, що передбачає розвиток практичних умінь і навичок та особливо здатності до самостійної декоративної і образотворчої діяльності.

Показники даного критерію: бажання виразити себе у різних видах творчої діяльності; прояв самостійності задуму та оригінальність розв'язання завдань творчого характеру; широта асоціації у художньому втіленні творчого задуму.

Відповідно до кожного із зазначених критеріїв творчої активності студентів було визначено рівні її сформованості (високий, середній, низький).

**Низький рівень** характеризується тим, що у студента відсутня потреба в усвідомленому ознайомленні з різними видами мистецтва та захопленість

ними, він не виявляє інтересу до виготовлення різних виробів, спостерігається утруднення у розв'язанні власного ставлення, настрою та думок, які виникають у ході ознайомлення з різними видами декоративно-прикладного мистецтва. Типовими для студентів даного рівня є часткове, епізодичне, безсистемне засвоєння певної суми знань. Студенти здатні лише до однозначної оцінки того чи іншого виробу, вони практично не звертають уваги на її естетичні якості, вагаються у поясненні власних суджень та оцінок; малоініціативні, у них відсутні творчі прояви, вони уникають виконання завдань творчого характеру, прагнуть до копіювання, потребують значної допомоги викладача.

**Середній рівень** мають студенти, у яких виявляється неусвідомлений інтерес щодо трудової діяльності, а особливо різних видів декоративно-прикладного мистецтва; у них майже відсутня потреба у їх вивченні та виготовленні, наявна слабка здатність до обґрунтування настрою, думок, почуттів, що виникла у ході ознайомлення з різними видами народного мистецтва. Студенти, які відносяться до цього рівня, володіють неповним обсягом знань про українське народне мистецтво; вони відчувають певні труднощі при спробі порівнювати, узагальнювати та встановлювати зв'язки між елементами певних виробів, шукати аналогії; вони можуть актуалізувати набуті знання тільки у знайомих ситуаціях. Разом із тим у студентів даного рівня спостерігається здатність до оцінки деяких вартостей українських народних виробів (саме як творів мистецтва), прагнення до вираження власного ставлення до них із відповідним обґрунтуванням.

Більшість студентів цієї групи прагнуть до самоактуалізації у творчій роботі, намагаються отримати задоволення від виконання завдання творчого характеру, нерідко виявляють ініціативність.

**Високий рівень** художньо-практичної готовності характеризує наявну потребу в ознайомленні з виробами різних видів декоративно-прикладного мистецтва; відчутну зосередженість та захопленість процесом сприйняття художнього явища. Водночас спостерігається безпосередність переживань, активність у процесі обговорення вражень, отриманих від сприйняття художніх

явищ, підвищений інтерес до занять із вивчення та самостійного виготовлення різних виробів. Для студентів, які відносяться до високого рівня, характерним є: досить глибока поінформованість про різні види декоративно-прикладного мистецтва, самостійність у ході засвоєння знань та їх застосування; здатність робити висновки, аналізувати, порівнювати одержану інформацію; оперувати відповідною термінологією. Студенти з високим рівнем творчої активності демонструють вільне володіння розумовими операціями (синтезом, аналізом, узагальненням, порівнянням). Вони здатні самостійно оцінити естетичні якості твору мистецтва, висловити почуття, викликані тим чи іншим виробом, і пояснити, за допомогою яких саме засобів це вдалося автору.

Для студентів даного рівня характерне самовираження у різних видах художньо-творчої діяльності, яскрава уява та художнє бачення, розвиненість образного мислення, самостійність, ініціативність та оригінальність естетичного розв'язку задуму, метафоричність та образність, емоційність та виразність творчих робіт.

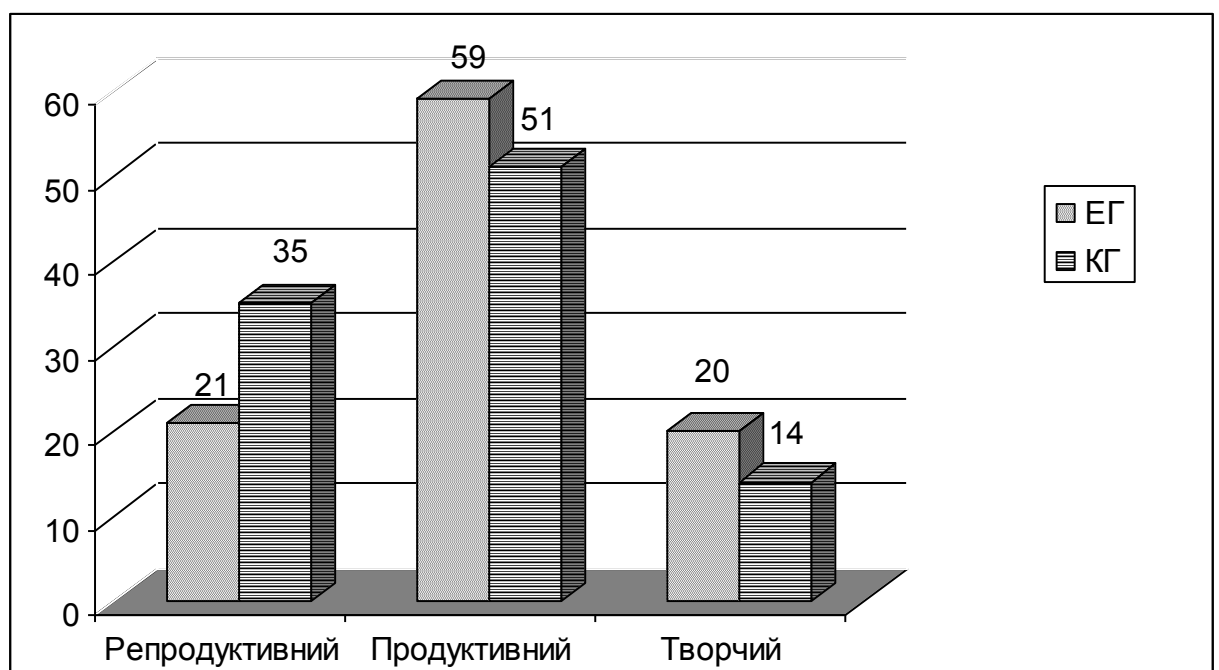


Рис. 3.5. Рівні виконання трудового завдання випускниками педучилищ

Таблиця 3.8

**Діагностичний зріз рівнів практичної підготовки випускників  
педучилищ після формувального експерименту**

Рівні	Групи		Приріст ЕГ – КГ
	Експериментальні	Контрольні	
Високий	29,1%	24,3%	+4,8%
Середній	60,5%	54,4%	+6,1%
Низький	10,4%	21,3%	-10,9%

Результати порівняльного аналізу (табл. 3.8) показали, що студенти експериментальних груп не лише швидко і якісно виконували роботу, а й частіше творчо підходили до розв'язання цих завдань, зосереджували увагу на художньому завершенні виробів, гармонійності і доцільності даного виробу.

Для того, щоб визначити рівень сформованої самостійності, студентам було запропоновано два завдання:

- 1) 5 теоретичних запитань із тем, які вивчалися, але водночас не розглядалися на заняттях (див. додаток М);
- 2) практичне завдання, яке полягало в складанні технологічних карток для виготовлення трьох виробів (див. рис. 3.6.).

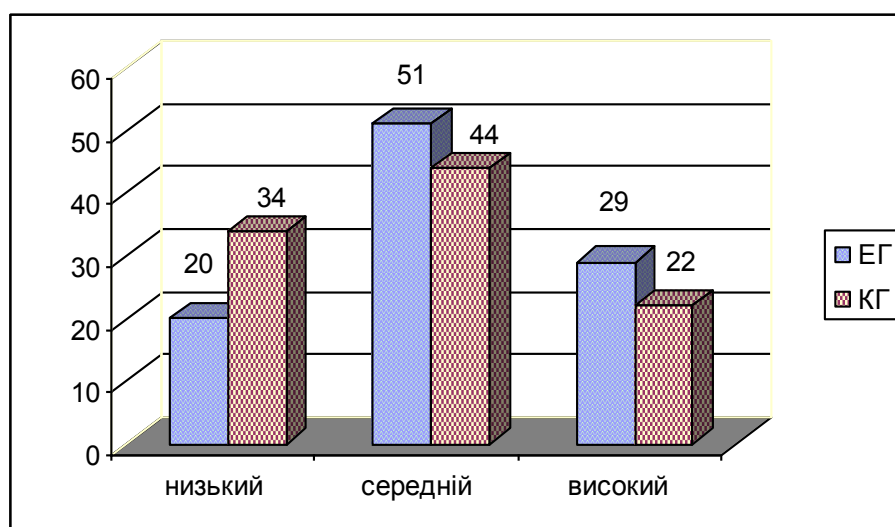


Рисунок 3.6. Рівні сформованої самостійності у процесі виконання трудового завдання випускниками педучилищ



Аналіз рівня теоретичної, методичної і практичної готовності дає нам можливість визначити рівень професійної готовності “молодших спеціалістів” після закінчення формувального експерименту (див. табл. 3.9).

Таблиця 3.9

**Результати діагностичного зрізу рівнів професійної готовності випускників педучилищ до творчого викладання уроків трудового навчання в 1-4 кл.**

Рівні	ЕГ (103)		КГ (105)		Приріст ЕГ – КГ %
	Абс.	%	Абс.	%	
Непрофесійний	<b>7</b>	6,7	<b>10</b>	9,52	- 2,82
Передпрофесійний	<b>24</b>	23,3	<b>29</b>	27,61	-4,31
Професійний	<b>72</b>	69,9	<b>66</b>	62,85	+7,05
- аналітико-синтезуючий	<b>42</b>	40,7	<b>43</b>	41,95	0,25
- варіативно-моделюючий	<b>18</b>	17,4	<b>14</b>	13,33	+4,07
- конструктивно-художній	<b>12</b>	11,6	<b>9</b>	8,57	+3,08

Порівнюючи результати, бачимо, що в ЕГ підвищилася кількість студентів професійного рівня (на 7,05%) в основному за рахунок збільшення студентів варіативно-моделюючого та конструктивно-художнього підрівня.

Проілюструємо результати експериментальної роботи на рис. 3. 7.

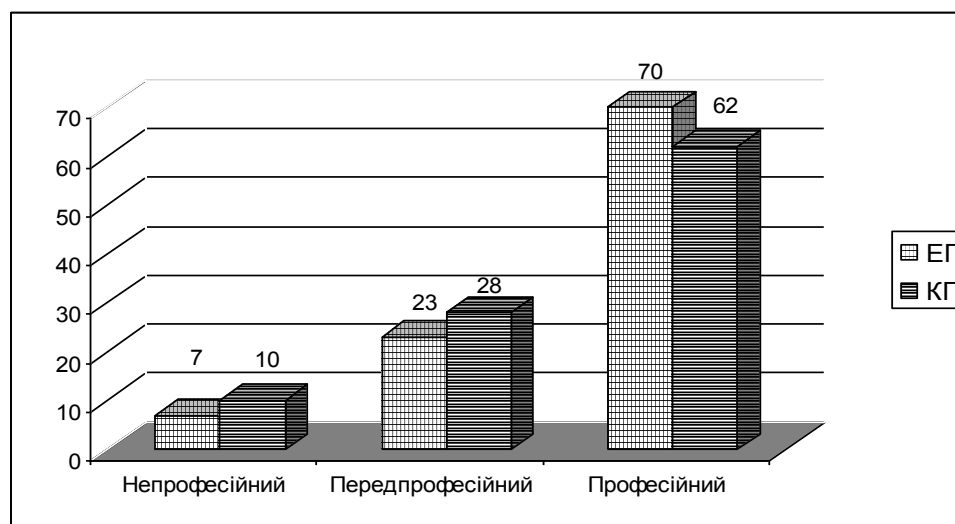


Рисунок 3.7. Рівні професійної готовності випускників педучилищ після експерименту

Після завершення першого етапу контрольного експерименту було продовжено формувальний експеримент на базі студентів педуніверситетів, які були сформовані з випускників експериментальних груп педучилищ (педколеджів).

Другий етап контрольного експерименту був проведений на базі студентів педуніверситетів. Описувати кожний крок експерименту ми не будемо (вони аналогічні попереднім), продемонструємо наявні результати (див. табл. 3.10, 3.11, а також рисунки 3.8. і 3.9.)

Таблиця 3.10

**Діагностичний зріз рівнів теоретичної і методичної готовності студентів педуніверситетів після експерименту**

Групи	Теоретичний %			Методичний %		
	“3”	“4”	“5”	“3”	“4”	“5”
Експериментальні (74)	6,1	58,4	35,5	7,3	58,1	34,6
Контрольні (83)	12,2	61,7	26,1	15,4	54,5	30,1
Різниця ЕГ - КГ	-6,1	-3,7	+3,4	-8,1	+3,6	+4,5

Діагностичний зріз рівнів теоретичної і практичної готовності “спеціалістів” показав вищі показники у студентів експериментальних груп. Варто зазначити, що студентам контрольних і експериментальних груп пропонувалися завдання за типовими програмами, оскільки питання, які відсутні в них були б провокаційними.

Як бачимо з рисунку 3.8., якісно підвищився рівень виконання трудового завдання студентами експериментальних груп. Це пояснюється тим, що робота за зразком в таких групах була тільки тренувальною, для вдосконалення техніки виконання, а виготовляючи вироби студенти завжди намагалися йти пошуковим методом, використовуючи новітні підходи до розв’язання поставленого завдання.

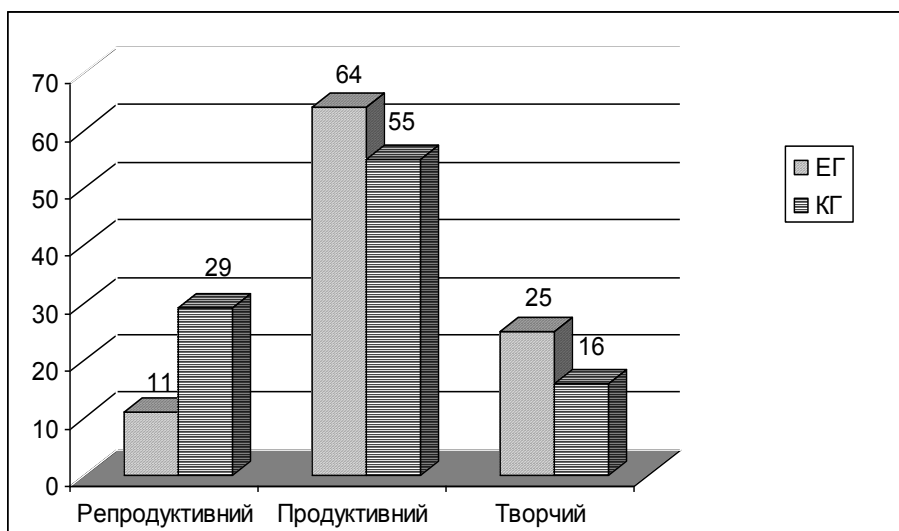


Рис. 3.8. Рівні виконання трудового завдання студентами педуніверситетів після експерименту

Таблиця 3.11

**Рівні художньо-практичної готовності студентів педуніверситетів після експерименту**

Рівні	Групи		Приріст ЕГ – КГ
	Експериментальні	Контрольні	
Високий	34,2%	27,3%	+6,9%
Середній	58,3%	55,4%	+2,9%
Низький	7,5%	17,3%	-9,8%

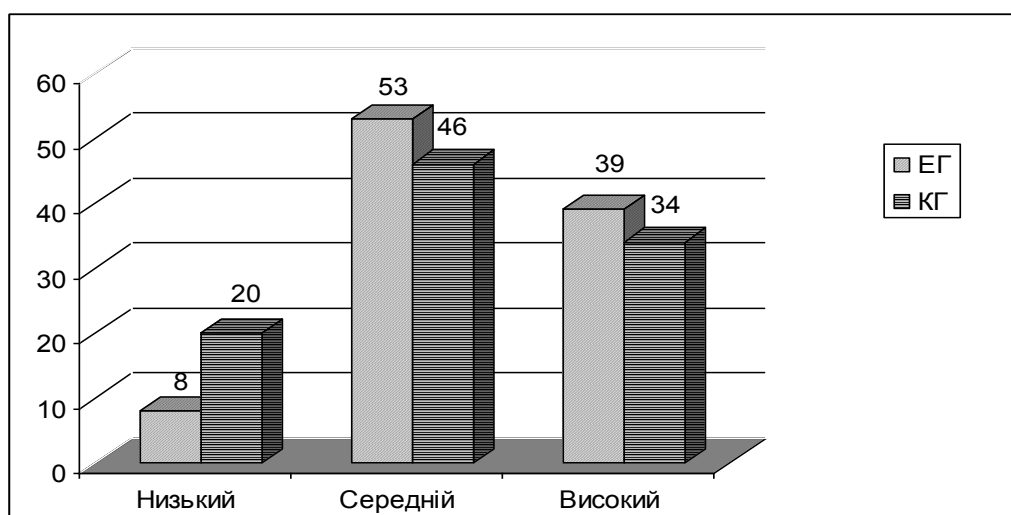


Рис. 3.9. Рівні сформованої самостійної діяльності у студентів педуніверситетів

Варто зазначити, що студенти ЕГ педуніверситетів на заняттях з даної дисципліни проявляють вміння здійснювати самостійний пошук. Роль викладача полягає у консультуванні й контролі трудової діяльності студентів.

Аналіз результатів експерименту дозволяє зробити висновок про те, що в експериментальних групах підвищилися показники рівня сформованості кожного з компонентів професійної готовності майбутніх вчителів початкових класів. Це зумовлено тим, що:

- експериментальна програма насичена темами, які відсутні у звичайних програмах;
- студенти експериментальних груп вивчали і самостійно розробляли плани-конспекти уроків як для звичайних, так і для альтернативних програм початкової школи;
- на рівень самостійності вплинуло те, що студенти постійно залучалися до самостійної роботи: пошукової (після кожного розділу студентам пропонувалися питання для самостійного опрацювання), дослідницької (виконання різноманітних дослідів з метою визначення властивостей матеріалів тощо) та трудової (самостійне розв'язання проблемного завдання) тощо;
- зосередження на художнє завершення виробу і творче розв'язання трудового завдання дало свої позитивні наслідки, які ми спостерігаємо на рівнях професійної готовності та ін.

Отже, визначимо кінцевий рівень професійної готовності “спеціалістів” до творчого викладання трудового навчання у початковій школі (див. табл. 3.12).

Таблиця 3.12

**Результати діагностичного зрізу рівнів професійної готовності студентів педуніверситетів після формувального експерименту**

Рівні	ЕГ (74)		КГ (83)		Приріст ЕГ – КГ %
	Абс.	%	Абс.	%	
Непрофесійний	<b>2</b>	2,7	<b>6</b>	7,22	- 4,52
Передпрофесійний	<b>12</b>	16,23	<b>21</b>	25,3	- 9,07
Професійний	<b>60</b>	81,07	<b>56</b>	67,46	+13,62
- аналітико-синтезуючий	<b>33</b>	44,59	<b>36</b>	43,37	+1,22
- варіативно-моделюючий	<b>16</b>	21,62	<b>12</b>	14,45	+7,17

- конструктивно-художній	<b>11</b>	14,86	<b>8</b>	9,64	+5,22
--------------------------	-----------	-------	----------	------	-------

Для перевірки гіпотези дослідження висуваємо нульове твердження  $H_0$  про відсутність впливу запропонованої методики на підвищення рівня професійної готовності до творчого викладання трудового навчання, а результати, які спостерігали вважаємо випадковими. Нульову гіпотезу перевіряємо за допомогою критерію Пірсона  $X^2$ . Розрахунки значення критерію здійснювали за формулою:

$$X^2 = \sum \frac{(f_i(E) - f_i(K))^2}{f_i(K)}, \quad (1)$$

де  $f_i$  - відносна частота кількості студентів  $i$ -того рівня методичної підготовки.

Таблиця 3.13

### Розрахункова таблиця для критерію Пірсона

i	n <sub>i</sub>		f <sub>i</sub> %		$f_i(E) - f_i(K)$	$(f_i(E) - f_i(K))^2$	$\frac{(f_i(E) - f_i(K))^2}{f_i(K)}$
	E	K	E	K			
Непрофес.	2	6	2,70	7,23	4,53	20,52	2,84
Передпрф	12	21	16,22	25,30	9,08	82,45	3,26
Аналітичн	33	36	44,60	43,37	1,23	1,52	0,035
Варіативн	16	12	21,62	14,46	7,16	51,27	3,54
Конструк.	11	8	14,86	9,64	5,22	27,25	2,83
Σ	74	83	100	100			12,50

За статистичною таблицею для рівня значення  $\alpha = 0,05$  та числа ступеня волі  $K = i - 1 = 4$  знайдено критичне значення критерію  $X^2$   $X^2_{\text{крит.}} = 9,448$ . Отримане значення критерію Пірсона більше  $X^2_{\text{отр.}} > X^2_{\text{крит.}}$  ( $12,50 > 9,448$ ) є підставою для відхилення гіпотези  $H_0$  і прийняття альтернативної гіпотези  $H_1$  про вплив запропонованої методики на підвищення рівня професійної готовності майбутніх учителів початкових класів.

На закінчення експериментального дослідження було проведено порівняння рівнів професійної готовності випускників педучилищ та студентів педуніверситетів за умов запропонованої методики. Порівнюємо лише дані експериментальних груп. Результати порівняння представлені у таблиці 3.14.

Таблиця 3.14

**Порівняльна таблиця рівнів професійної готовності “молодших спеціалістів” і “спеціалістів” в умовах експериментальної методики**

Рівні	Училище (103)		Університет (74)		Приріст УЧ – УН %
	Абс.	%	Абс.	%	
Непрофесійний	<b>7</b>	6,79	<b>2</b>	2,7	- 4,09
Передпрофесійний	<b>24</b>	23,3	<b>12</b>	16,2	- 7,1
Професійний	<b>72</b>	69,9	<b>60</b>	81,08	+11,18
- аналітико-синтезуючий	<b>42</b>	40,77	<b>33</b>	44,59	+3,82
- варіативно-моделюючий	<b>18</b>	17,47	<b>16</b>	21,62	+4,15
- конструктивно-художній	<b>12</b>	11,65	<b>11</b>	14,86	+3,21

Для того, щоб перевірити гіпотезу дослідження, висуваємо нульове твердження  $H_0$  про те, що результати, які ми спостерігаємо, є наслідком впливу запропонованої методики (відчутний “приріст” професійної готовності став наслідком впливу експериментальної методики). Нульову гіпотезу перевіряємо за допомогою критерію Пірсона  $X^2$ . Розрахунки значення критерію здійснювали за формулою (1). Результати проілюстровані у таблиці 3.15.

За статистичною таблицею для рівня значення  $\alpha = 0,05$  та числа ступеня волі  $K = i - 1 = 4$  знайдено критичне значення критерію  $X^2$   $X^2_{\text{крит.}} = 9,448$ . Отримане значення критерію Пірсона менше  $X^2_{\text{отр.}} < X^2_{\text{крит.}}$  ( $6,82 < 9,448$ ). Це є підставою прийняття гіпотези  $H_0$  і дає можливість стверджувати, що отримані результати не є випадковою варіацією, а наслідком упровадженої методики.

Використання непараметричного критерію Пірсона  $X^2$  засвідчило статистичну достовірність змін, що пояснюється позитивним впливом визначених педагогічних умов і створеною на їхній основі комплексної програми на

підвищення рівня педагогічної готовності випускників педучилищ і педуніверситетів до творчого викладання уроків трудового навчання у 1-4 класах.

Таблиця 3.15

### Розрахункова таблиця критерію Пірсона

і	n <sub>i</sub>		f <sub>i</sub> %		$f_i \text{ (Е)} - f_i \text{ (К)}$	$(f_i \text{ (Е)} - f_i \text{ (К)})^2$	$\frac{(f_i \text{ (Е)} - f_i \text{ (К)})^2}{f_i \text{ (К)}}$
	Е	К	Е	К			
Непрофес.	2	7	2,70	6,8	4,1	16,81	2,47
Передпроф	12	24	16,22	23,30	7,08	50,13	2,15
Аналітичн	33	42	44,60	40,78	3,81	14,52	0,35
Варіативн	16	18	21,62	17,47	4,16	17,30	0,99
Конструк.	11	12	14,86	11,65	3,21	10,30	0,88
Σ	74	103	100	100			6,82

Оскільки наша експериментальна методика ґрунтується на комплексному підході до розв'язання проблеми наступності, то одним із напрямів було удосконалення зв'язку “викладач – студент”.

Отримані в ході дослідження результати підтверджують припущення про те, що саме професійна компетентність, інтелект, ерудованість, а не знання самі по собі, впливають на внутрішній світ студента, сприяють його самореалізації, є запорукою успішної діяльності викладача. Студентам і викладачам було запропоновано анкети (див. додатки З і К). В результаті підведення підсумків ми виявили, які якості педагога є для викладачів і студентів найбільш важливими, і одержали наступну картину (див. табл. 3. 16).

З позиції реалізованого нами синергетичного підходу основне завдання викладача ВНЗ слід розглядати не як цілеспрямоване формування студента відповідно до обраного ідеалу, а як створення умов для саморозвитку, самореалізації студента.

Як бачимо з таблиці 3.16, після експерименту як серед студентів, так і серед викладачів наявний значний приріст у всіх перерахованих якостях.

Таблиця 3.16

**Результати дослідження найбільш важливих якостей викладача для  
успішного навчально-виховного процесу (%)**

Якості	Студенти (74)%			Викладачі (18)%		
	1 зріз	2 зріз	приріст	1 зріз	2 зріз	приріст
Загальна ерудованість	31,31	56,40	25,09	38,54	57,15	18,61
Знання предмета	37,24	68,39	31,15	87,39	98,11	10,72
Інтелектуальний рівень	40,45	74,15	33,7	88,13	98,35	10,22
Неординарне мислення	64,34	74,56	10,22	45,75	67,76	22,01
Уміння вийти з будь-якої ситуації	78,33	80,43	2,10	70,42	87,13	16,71
Творче начало	24,67	61,14	36,47	54,32	78,27	23,95
Взаєморозуміння із студентами	75,14	82,78	7,64	43,11	78,68	35,57
Повага студентів	75,78	79,34	3,56	39,55	78,44	38,89
Почуття гумору	65,11	86,22	21,11	39,27	86,56	47,29
Оптимізм	57,34	68,67	11,33	15,22	43,78	28,56
Потяг до саморозвитку	34,89	68,11	33,12	56,39	87,12	30,73
Необхідність самоаналізу	21,70	46,35	24,65	37,45	64,34	26,89
Пробудження цікавості до предмета	67,12	87,43	20,31	43,18	97,32	54,14

Аналіз експериментальних даних підтверджує правомірність висунутої гіпотези дослідження і доводить ефективність змісту запропонованої методики реалізації наступності змісту трудового навчання у педучилищах і педуніверситетах у процесі підготовки вчителя початкових класів.

**Висновки до третього розділу**



- Порівняння результатів, отримані в експериментальних групах за допомогою тестування, анкетування, оцінки творчих робіт і спостереження за діяльністю студентів дають підстави зробити такі висновки: рівень професійної готовності майбутніх учителів до творчого викладання уроків трудового навчання в початковій школі в студентів ЕГ вищий, ніж у студентів КГ, як за абсолютними, так і за якісними показниками.

- Проведені обчислення квадратичного відхилення (вибіркової дисперсії) і критерію згоди  $\chi^2$  підтвердили достовірність і не випадковість отриманих результатів впровадження принципу наступності, що в результаті забезпечило підвищення рівня професійної готовності випускників комплексу “педучилище – педуніверситет”.

- Експериментальне дослідження засвідчило, що реалізація запропонованої методики сприяє зміні репродуктивного характеру пізнавальної діяльності студентів на пошуково-дослідницький і творчий із встановленням системи наступних взаємозв’язків у знаннях і способах здійснення цієї діяльності, підвищення рівня самостійної навчальної діяльності, рівня естетичної підготовки до викладання трудового навчання, рівня теоретичної підготовки, рівня національної культури й патріотичного виховання, що виявляється у глибокому знанні та широкому використанні усіх галузей декоративно-прикладного мистецтва.

Після завершення формувального експерименту можна зробити висновок про доцільність установлених педагогічних умов реалізації наступності змісту трудового навчання, поетапного алгоритму, впровадження комплексної навчальної дисципліни “Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання”, єдиної наскрізної програми, спільної модульно-рейтингової системи контролю й оцінювання ЗУН студентів педучилищ і педуніверситетів. Кількісний аналіз результатів засвідчив про переваги експериментальної методики над традиційною. Результати експерименту дають підстави вважати, що вихідна методологія є правильною, поставлені завдання розв’язано, мету досягнуто.

### **ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ**

1. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено основні об'єктивні передумови впровадження наступності в навчально-виховний процес комплексу “педучилище – педуніверситет” (методичні, дидактичні, психологічні, історичні); розкрито різноманітні підходи до визначення поняття “наступність”, зважаючи на його багатоаспектність, ми дійшли висновку, що для кожного конкретного випадку потрібно вдаватися не до самого тільки визначення, але й витлумачувати сукупність суттєвих ознак наступності, її властивостей; нами визначено основні функції наступності в навчально-виховному процесі. Аналіз зарубіжного досвіду дозволяє стверджувати, що ступенева підготовка вчителів початкових класів, за умов науково обґрунтованої організації, забезпечує якісне підвищення рівня професійної готовності до творчого викладання у початковій школі. Проведений аналіз вітчизняного передового досвіду реалізації ступеневої системи педагогічної освіти дає право виділити перелік проблем, які виникають у процесі реалізації наступності, єдності, неперервності та інтеграції педагогічних училищ і педуніверситетів: недостатня адміністративна узгодженість й законодавча визначеність сфер діяльності педучилищ і педуніверситетів, відсутність чітких педагогічних умов здійснення ступеневої підготовки, неузгодженість навчальних планів і програм з дисциплін трудового навчання, неготовність викладачів до реалізації ступеневої підготовки і використання у своїй діяльності принципу наступності, неузгодженість організаційних форм навчання, методів, прийомів, засобів й системи контролю та оцінювання знань, умінь і навичок студентів комплексу ”педучилище – педуніверситет”, відсутність відповідних комплексних підручників та методичної літератури, розрахованої на неперервну підготовку педагогічних кадрів, неготовність студентів до ступеневої професійної освіти (мотиви навчання, ціннісні орієнтації, професійно і соціально важливі якості особистості). Подолання цих труднощів потребує науково обґрунтованого підходу.

2. Виокремлено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови реалізації наступності змісту трудового навчання в педучилищах і педуніверситетах у

процесі підготовки вчителів початкових класів, а саме:

- забезпечення спільних гуманітарно-культурологічних засад фахової підготовки вчителів початкових класів з трудового навчання;
- орієнтація фахової освіти майбутнього вчителя початкових класів на спільні методично-інноваційні центри організації трудового навчання студентів;
- послідовна педагогізація трудової підготовки вчителів початкових класів на основі наскрізного введення єдиних методично-змістових домінант “дитячий виховний заклад – початкова школа”;
- єдині підходи до контролю й оцінювання знань, умінь і навичок студентів ВНЗ різних рівнів акредитації.

Вище викладені умови навчання можна зреалізувати в організаційно-методичному контексті:

- розробці і впровадженні єдиної наскрізної навчальної програми;
- підготовці комплексних навчальних підручників і методичних посібників;
- адміністративній узгодженості та законодавчій визначеності сфер діяльності педучилищ і педуніверситетів.

3. Розроблено модель реалізації наступності змісту трудового навчання в педучилищі та педуніверситеті у процесі підготовки вчителів початкових класів. Основу моделі становить алгоритм, за яким реалізація наступності проводилася у 5-х вимірах:

- 1) узгодження, відбір і розширення змісту трудового навчання за умов двоступеневої підготовки вчителів початкових класів;
- 2) підбір оптимальних форм, методів і прийомів реалізації наступності;
- 3) удосконалення організації самостійної роботи студентів ВНЗ різних рівнів акредитації;
- 4) визначення структури комплексної навчальної дисципліни “Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання”;
- 5) впровадження єдиної наскрізної навчальної програми.

4. Відповідно до обґрунтованої моделі було:

- зміст трудового навчання наповнено такими елементами: народної культури, бо правила створення предметного середовища мають історичні традиції, несуть в собі “закодовану” інформацію минулого; також і природи, як середовища, в яке людина занурюється разом із своїм предметним світом, а також як джерело художніх, естетичних і творчих ідей; дизайну, як виду діяльності, спрямованого на створення комфортного й естетично виразного оточуючого середовища, яке найбільш повно відповідає запитам і потребам людини;

- узгоджено зміст трудового навчання у ВНЗ I-IV рівнів акредитації із змістом відповідного предмета в початковій школі;

- відібрано зміст навчального матеріалу відповідно до принципу наступності, тобто усунено дублювання, ліквідовано прогалини й недоліки у ЗУН студентів, визначено невідповідність між формуванням ЗУН студентів у педучилищах і педуніверситетах; ускладнено навчальний матеріал новими техніками та нетрадиційними підходами до розв’язання методичних завдань;

- структуровано зміст комплексної навчальної дисципліни “Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання” у 4 блоки: теоретичний, методичний, художньо-практичний і блок самостійної роботи;

- розроблено наскрізну навчальну програму із запропонованої нами дисципліни, яка складається з двох розділів: першого – для підготовки “молодших спеціалістів”, другого – для підготовки “спеціалістів”;

- розроблено єдину модульно-рейтингову систему контролю й оцінювання знань, умінь і навичок студентів педучилищ й педуніверситетів;

- складено методичні вказівки для організації самостійної роботи студентів ВНЗ різних рівнів акредитації.

5. Визначено рівні професійної готовності майбутніх вчителів до творчого викладання уроків трудового навчання в початковій школі, зокрема: непрофесійний, передпрофесійний і професійний, в якому нами виділено аналітико-синтезуючий, варіативно-моделюючий та конструктивно-художній підрівні.

6. Удосконалено методику реалізації наступності, яка полягає в узгодженні форм, методів і прийомів навчальної діяльності, в залученні інноваційних форм, у поступовому переході від інформаційно-репродуктивних до індивідуально-творчих методів, у широкому використанні специфічних методів створення декоративних виробів, впроваджені єдиної модульно-рейтингової системи контролю й оцінювання знань, умінь і навичок студентів ВНЗ різних рівнів акредитації, в розробці методичних вказівок для організації самостійної роботи студентів на кожному етапі двоступеневої підготовки.
7. Створено методичні рекомендації для реалізації наступності змісту трудового навчання для викладачів трудового навчання ВНЗ, які проводять двоступеневу підготовку вчителів початкових класів.
8. Узагальнені результати проведених досліджень засвідчують неабияку ефективність запропонованої методики; експериментальні дані переконують у тому, що вихідна методологія є правильною, що визначені завдання реалізовано, мета досягнута, що наукові висновки мають важливе значення для теорії і практики майбутніх вчителів початкових класів за умов комплексу “педучилище – педуніверситет”.
9. Результати дисертаційного дослідження дають змогу сформулювати низку пропозицій для Міністерства освіти і науки України, зокрема:
  - 1) адміністративно узгодити й законодавчо визначити сфери діяльності педучилищ і педуніверситетів;
  - 2) створити і впровадити в педагогічні училища й педуніверситети комплексні навчальні підручники і методичні посібники з дисципліни “Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання”;
  - 3) опублікувати методичні рекомендації для викладачів педучилищ та педуніверситетів, які розкривали б теоретичний аналіз принципу наступності і методичні вказівки, які стосуються реалізації

наступності за умов двоступеневої підготовки вчителів початкових класів.

Проведене дослідження, певна річ, не вичерпує всіх аспектів проблеми забезпечення наступності змісту трудового навчання в педучилищах і педуніверситетах у підготовці вчителів початкових класів. До подальших напрямів дослідження відносимо: теоретико-методологічне і методичне обґрунтування чотириступеневої підготовки вчителів початкових класів: “молодший спеціаліст” – “бакалавр” – “спеціаліст” – “магістр”, визначення засобів навчання з використанням нових педагогічних та інформаційних технологій з метою вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів до творчого викладання уроків трудового навчання в початковій школі.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Аббасова О.С., Владиславлев А.П. Система непрерывного образования: реальность и перспективы / Под ред. В.Г. Афанасьева – Ташкент: “Укитувчи”, 1983. – 160 с.
2. Алибекова Г.З., Жильцов П.А., Круглов Ю.Г. Особенности обучения в педагогических комплексах // Педагогика. - 1992. - № 9-10. – С. 54-60.
3. Ананьев Б.Г. О преемственности в обучении // Сов. педагогика. – 1953. – №2. – С. 30-35.
4. Андреев В., Чикота С. Содружество колледжей и вузов // Высшее образование в России. – 1998. - № 2. – С. 58 – 59.
5. Анисимов В.В. Новый этап в развитии педагогического. образования // Педагогика. – 1992. – №11-12. - С. 48-54 .
6. Антонович Е.А., Захарчук-Чугай Р.В., Станкевич М.Е. Декоративно-прикладное искусство. – Львів: Вид-во “Світ”, 1992. – 272 с.
7. Антонович Є.А., Проців В.І., Свид С.П. Художні техніки в школі. – К., 1997. – 67 с.
8. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
9. Архипова С.П., Лобанова Н.М. Соціально-педагогічний аспект професійного становлення вчителя на основі неперервності // Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, перспективи: Матеріали міжнар. наук.-практ. конф.: В 6 кн. – Чернівці: Митець, 1996. – Кн. 4. – С. 128-131.
10. Балакін В. Багатоступенева підготовка фахівців як інноваційна освітня ідея // Професійно-технічна освіта. – 1999. - №2. – С. 21 - 23.
11. Батаршев А.В. Преемственность обучения в общеобразовательной и профессиональной школе (теоретико-методологический аспект) / Ред. А.П.Беляева. – Спб., 1996. – 80 с.
12. Батышев С.Я. Подготовка рабочих в средних профессионально-технических училищах. – М.: Педагогика, 1988. - 176 с.
13. Безрукова В.С. Педагогика. Проектная педагогика. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.

14. Белов В.И. Лад: Очерки о народной эстетике. – М., 1989. – 74 с.
15. Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. – СПб-Радом: Институт профтехобразования РАО, 1997. – 226 с.
16. Болюбаш Я.Я., Корець М.С. Особливості ступеневої підготовки вчителів трудового навчання // Трудова підготовка вчителів трудового навчання: історія, сучасність: Мат-ли наук.-практ. конференції. – Київ–Слов'янськ, 1997. – С. 71.
17. Болюбаш Я.Я. Розвиток педагогічної освіти України в сучасних умовах // Вища педагогічна освіта: Науково-метод. збірник. – К: Вища школа. – 1994. - №17. – С.18-21.
18. Ботюк О.Ф. Забезпечення безперервної підготовки вчителя початкових класів до викладання трудового навчання // Трудова підготовка школярів та підготовка вчителів трудового навчання: історія і сучасність: Матеріали наук.-практ. конф. - К., 1997. – С. 76-78.
19. Бутівщенко С.В. Неперервна вища професійна освіта в Україні: історія, тенденції, перспективи розвитку // Системи неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми: Мат-ли міжн. наук.-практ. конф. – Чернівці: Митець, 1996. - Кн. 2. – С. 98 - 100.
20. Василюк А.В. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Польщі (1987-1997): Дис. ...канд. пед. наук: 13. 00. 04. – К., 1998. – 184 с.
21. Веремійчик І.М. Програма предмету “Трудове навчання” // Початкова школа. – 2001. - №7. – С. 43-49.
22. Вишинська Н.І. Неперервна освіта педагогічних працівників – настійна вимога часу // Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми: Мат-ли міжн. наук.-практ. конф. – Чернівці: Митець, 1996. – Кн. 4.– С. 179-183.
23. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В.Г.Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга “Богдан”, 2004. – 384 с.
24. Вікова та педагогічна психологія: Навчальний посібник /О.В.Скрипченко, Л.В. Домінська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.



- 25.Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Метод. посібник магістратури. – Житомир: Житомир. університет. – 2002. – 160 с.
- 26.Власенко С. Багаторівнева педагогічна освіта в країнах Заходу //Рідна школа. – 2001. – № 12. – С. 73.
- 27.Власенко С. У пошуках моделі багаторівневої педагогічної освіти //Рідна школа. – 2001. – №10. – С. 27 - 29.
- 28.Водовозова Е.Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста. – Сиб.: Тип. А.Ф.Дресслера, - 1913. – 365 с.
- 29.Воловик П.М. Теорія імовірності і математичної статистики в педагогіці. – К.: Рад.шк., 1969. – 223 с.
- 30.Волошенко О.В. Формування готовності майбутніх вчителів до педагогічної творчості в умовах коледжу: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04.- К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 1998.–25 с.
- 31.// Вопросы психологии – 1979. - №2. – С. 189. (некролог).
- 32.Выготский Л.С. Детская психология // Собр. соч.: в 6 т. - М., 1984. – Т.4. – С.248.
- 33.Выготский Л.С. Исследование развития научных понятий в детском возрасте: Кн. для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 90 с.
- 34.Галан О. Наступність: шляхи реалізації //Початкова освіти. – 2001. - №47. – С.2.
- 35.Ганелин Ш.И. Педагогические основы учебно-воспитательной работы // Сов. педагогика. – 1955. – №7.- 18-25.
- 36.Гарбузенко Л. Естетична спрямованість навчання майбутніх вчителів // Початкова школа. – 1998. - №7. – С.44-45.
- 37.Гервас О.Г. Вивчення деяких проблем екодизайну майбутніми вчителями трудового навчання: Наука і сучасність: Зб. наук. праць Національного педуніверситету ім. М.П. Драгоманова. – К: Логос, 1999. – Ч. II. – С.30 – 36.

- 38.Глузман А.В. Тенденции развития университетского педагогического образования в Украине //Кримські педагогічні читання: Мат-ли міжнар. конф. – Алушта, 2001. – С. 123 – 130.
- 39.Гобова Л.А. Самоконтроль учебной деятельности студентов на занятиях по изобразительному искусству //Нач. шк. – 1999. - №3. – С.38-40.
- 40.Годник С.М. Преемственность воспитательно-образовательной деятельности в условиях непрерывного образования // Перспективы развития системы непрерывного образования / Под ред. Б.С. Гершунского – М.: Педагогика, 1990 – С. 148 – 163.
- 41.Годник С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы. – Воронеж, 1981. – 154 с.
- 42.Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
- 43.Горохов В.А., Коханова Л.А. Основы непрерывного образования В СССР /Под ред. В.Г.Онушкина. – М.: Высш.шк., 1987. – 382 с.
- 44.Горчакова О.А. Н.И.Пирогов о преемственности образования //Система непрерывной освіти: здобутки, пошуки, проблеми: Матеріали Міжнарод. наук.-практ. конференції: В 6 кн. – Чернівці: Митець, 1996. – Кн. 2. – С.167-171.
- 45.Гриценко Т.С. Развитие культуры педагогического сплуквання в системі методичної роботи загальноосвітньої школи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01.- К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 1997. – 24 с.
- 46.Гугель Е.О. Нечто о раннем воспитании детей //Пед. журнал – Спб., 1833. - № 4. – С. 12 – 21.
- 47.Гульянц Э.К., Базик И.Я. Что можно сделать из природного материала. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
- 48.Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: Монографія / За ред. С.У.Гончаренка. – К.: Вища школа, 1998. – 229 с.

- 49.Гуревич Р., Матяш Н. Гуманізація вищої педагогічної освіти в Німеччині // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2002. - № 10. – С. 127-131.
- 50.Гуревич Р.С., Солоненко В.І. Принцип цілісної системи неперервної освіти // Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми: Матеріали наук.-практ. конф.: В 6 кн. – Чернівці: Митець, 1996. – Кн. 1. – С. 85-88.
- 51.Гуревич Р.С., Цвілик С.Д. Принцип наступності у навчанні в контексті неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – К., – Ч. I. – С. 124-130.
- 52.Давыдов В.В. Проблемы развивающего образования. – М., 1986. – 215 с.
53. Дарманський М.М. Ступенева підготовка педагогів початкової ланки освіти //Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – К., 2000.– Ч. II.- С. 60 - 65.
- 54.Дарманський М. Підготовка майбутніх педагогів у системі “ВПУ – педучилище – педінститут” // Професійно-технічна освіта. – 2001. – №3. – С.17 - 19.
- 55.Державна програма “Вчитель” /Мін. Освіти і науки України. – К.: Ред. загально педагог. газет., 2002. – 40 с.
- 56.Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К.: Вид-во “Райдуга”. – 1994. – 61 с.
- 57.Державний стандарт початкової загальної освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 16. 11. 2000 р. № 1717 //Початкова школа. – 2001. - №1. – С.28-54.
- 58.Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учебн. пособие для студентов пед. институтов / Сост. и авт. вводных статей А.И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1981. – С. 353 - 414.
- 59.Дорохина В.Г., Равикович С.І. Формування психологічної готовності підлітків до продуктивної праці //Психологія: Респ. наук.-метод. зб. – К.: Рад. школа, 1989. – Вип. 32. – С. 27-33.

60. Дремова Н Паперова пластика – один із найдоступніших видів дизайну // Мистецтво та освіта. – 2003. - №2. – С.49-50.
61. Дубинський І.В., Котелянець Н.В. Трудове навчання в початкових класах. – Кіровоград: РВГ КДПУ, 1999. – 228 с.
62. Дубинчук О.С. Дидактичні основи профілювання природничо-наукової підготовки учнів професійно-технічних училищ // Педагогіка: Наук.-метод. зб. – К.: Освіта, 1993. – С. 39 - 46.
63. Дубинчук О.С. На шляхах зближення: Педагогічні проблеми профтехосвіти. – К.: Знання. – 1988. – 48 с.
64. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автор. дис... докт. пед. наук. – М., 1983. – 32 с.
65. Жидецький Ю., Ковальчук І., Онищенко В. Ступенева професійна освіта: спроба концептуального підходу // Педагогіка і психологія професійної освіти: Наук.-метод. ж-л. – К., 1998. - №5 (листопад – грудень) – С.89 – 95.
66. Завацький С. Організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів індустріально-педагогічного факультету // Педагог професійної школи: Зб. наук. праць / Ред. кол.: Н.Г.Ничкало. – К.: Науковий світ, 2002. – Вип.ІІ. – С.150-154.
67. Занков Л.В. Обучение и развитие. – М., 1975.- 114 с.
68. Запорожец А.В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников – М.: Просвещение, 1968. – 172 с.
69. Зварич І. Засади педагогічного контролю і оцінювання знань студентів // Вища школа. – 2001. - №4-5. – С. 19-21.
70. Зинченко В.П. Как построить свое „Я” / Под ред В.П. Зинченка.- М.: Педагогіка, 1991. – 131 с.
71. Зязюн І.А. Неперервна освіта: концептуальні засади і сучасні технології // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: Мат-ли міжнар. конференції. – Харків: ХДПУ, 2000. – С.8 – 15.

- 72.Изобразительное искусство и художественный труд (1-4 кл.): Кн. для учителя / Б.Н.Неменский, Н.Н.Фомина, Н.В.Гросул и др. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
- 73.Ительсон Л.Б. Психологические теории научения и модели процесса обучения //Сов. педагогика. – 1973. - №3. – С . 83-95.
- 74.Ищенко Л.В. Наступність у екологічному вихованні старших дошкільників і першокласників: Дис. ...канд. пед. наук: 13. 00. 01. – Умань, УДПІ ім. П.Г.Тичини, 1997. – 168 с.
- 75.Калмикова Л. Сучасні проблеми наступності й перспективності та шляхи їх вирішення //Наступність і перспективність у навчанні і вихованні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: Мат-ли конф. Переяслав-Хмельницький, 2000. – С.10-14.
- 76.Клепко С. Педагогічна освіта в Україні, що розвивається. Підготовка вчителів: досягнутий прогрес //Управління Освітою. – 2002. – січ. (№2). – С.15.
- 77.Клос Є.С. Шляхи забезпечення наступності між середньою та вищою школою у вивченні фізики: Дис... канд. пед. наук: 13. 00. 02. – Львів, 1974.–196 с.
- 78.Кобиляцький І.І. Методи навчально-виховної роботи у вищій школі. – Львів.: Вид-во Львівського університету, 1970. – 136 с.
- 79.Коваленко О.Е. Методологічні основи технології навчання: теоретико-методичний та практичний аспект викладання дисциплін електроенергетичного циклу. – Харків: Основа, 1996. – 184 с.
- 80.Коваленко Т.В. Формування творчої активності молодших школярів засобами народної іграшки: Автореф. дис. ...канд пед. наук: 13. 00. 04. – К., 2002. – 20 с.
- 81.Ковальчук Т.П., Резниченко Н.И. Виды художественной работы с бумагой. – Одесса, 1998. – 43 с.
- 82.Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи: Монографія /За ред. С.У.Гончаренка. – Львів, 1999. – 302 с.

83. Коломак О.И. Преемственность формирования учебной деятельности в системе “лицей – вуз”: Автор. канд. пед. наук: 13. 00. 01. – Саратов, 1998. – 26 с.
84. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избран. педагогические сочинения. – М.: Гос. уч. педиздат. Мин. просвещения РСФСР, 1955. – 665 с.
85. Компанцева Л., Потапенко Т. Современная деятельность педколледа и педуниверситета в условиях многоуровневого образования // Дошк. воспитание. – 1996. - № 12. – С. 85 - 88.
86. Кондрашова Л.В. Нравственно-психологическая готовность студента к учительской деятельности. – К.: Вища шк., 1987. - 54 с.
87. Коньшева Н.М. Методика трудового обучения младших школьников: Основы дизайнобразования. – М.: Изд. цент “Академия”, 1999. – 192 с.
88. Корыщенко С.М. Формирование профессионально-педагогической готовности студентов к работе с родителями младших школьников: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – К., 1983. – 24 с.
89. Кравченко Т., Коберник О. Використання інтерактивних методик на уроках трудового навчання // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. - № 2. – С. 28-31.
90. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
91. Кремень В.Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи // Професійна освіта: педагогіка і психологія / За ред. Т.Левовицького, І.Зязюна, Н.Ничкало. – Вип. II. – К., Ченстохова: Віпол, 2000. – С. 11-30.
92. Кулагин П.Г. Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1981. – 95 с.
93. Куприянов А.А. Методологические основы совершенствования профессионально-технического образования в свете концепции перестройки профессиональной школы // Развитие содержания профессионального образования в рамках концепции различных форм профтехобразования: Сб. научн. тр. /Под ред. А.А. Куприянова. – Л., 1990. – С.7 – 23.

- 94.Кустов Ю.А. Преемственность профессионально-технической и высшей школы. – Свердловск, 1990. – 120 с.
- 95.Кустов Ю.А. Преемственность в системе подготовки технических специалистов // Под ред. А.А.Кыверялга – Саратов: Изд. Саратов. ун-та, 1982. – 274 с.
- 96.Кухта А.М. Шляхи забезпечення наступності в організації навчальної роботи школи: Дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01. – Київ, 1970. – 196 с.
- 97.Кучер З.С. Психолого-педагогічні умови залучення першокурсників до самостійної учбово-пізнавальної діяльності //Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – Київ-Запоріжжя, 1996. – Вип. 20. – С. 208 – 213.
- 98.Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. – Таллинн: Волгус, 1980. – 334 с.
- 99.Кыверялг А.А. Сущность преемственности и ее реализация в обучении //Преемственность в обучении учащихся предметам естественно-математического цикла в школе и среднем ПТУ. – М., 1984. – С. 9-19.
100. Кыверялг А.А. Школа – ПТУ: преемственность в обучении //Сов. педагогика. – 1985. – №12. – С. 38-41.
101. Леднев В.С. Содержание образования: учебное пособие. – М.: Высш. шк., 1989. – 360 с
102. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии: Учебное пособие для студ.вузов /Под ред. Д.А.Леонтьева, Е.Е.Соколовой. – М.: Кд “Университет”; Смысл, 2005. – 511 с.
103. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: Дис. ...докт. пед. наук. – К., 1996. – 371 с.
104. Литвин А.В. Наступність у професійній підготовці фахівців машинобудівного профілю в системі ”ВПУ – ВЗО”: Дис. ...канд. пед наук.- 13.00.04.- К., 2001.- 204с.

105. Литвин А.В. Специфіка наступності професійно-технічної і вищої освіти машинобудівного профілю: Методичні рекомендації. – Львів, 2001. – 30 с.
106. Литвин А.В. Шляхи реалізації наступності при викладанні профільних дисциплін у системі ступеневої професійної освіти: Методичні рекомендації. – Львів, 2000. – 75 с.
107. Литвин А. Проблема наступності у навчанні в закладах професійної освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. - №1. – С. 93 - 97.
108. Лихач В.М., Гуревич Р.С. Преемственность содержания трудового обучения и профессиональной подготовки учащихся – М.: Высшая шк., 1990. – 111 с.
109. Мадзигон В.Н. Пути усовершенствования преемственности в трудовом обучении учащихся общеобразовательной школы и ПТУ: Автор...канд пед. наук.: 13.00.01. – Киев, 1975. – 34 с.
110. Малиновская Л.П. Вопросы формирования дизайнерского мышления на уроках изобразительного искусства в начальных классах. – Тернополь, 1993. – 134 с.
111. Малыгина Е. Развитие художественно-эстетического вкуса студентов // Педагогіка. – 2000. - №4. – С. 102-106.
100. Мамрич С.М. Навчально-науково-виробничі комплекси у ступеневій підготовці фахівців: досвід і перспективи. Методичні рекомендації – Львів: ОНМЦ ПТО, 1999. – 24 с.
112. Мамрич С.М. Науково-методичне забезпечення ступеневої підготовки фахівців у навчально-науково-виробничих комплексах: Методичні рекомендації. – Львів: ОНМЦ ПТО. – 2000.- 24 с.
113. Мамрич С.М. Моделювання ступеневої підготовки фахівців у навчально-науково-виробничих комплексах: Методичні рекомендації – Львів: ОНМЦ ПТО, 1998. – 16 с.
114. Матяш Н. Особливості ступеневої підготовки педагогів початкової ланки освіти // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2002. - № 3. – С. 42-45.



115. Матяш Н.С. Ступенева підготовка вчителів початкових класів // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. - В 2-х ч. – К.-Вінниця. – Ч.1. – С. 250 - 255.
116. Матяш Н.С. Наступність як фактор неперервної освіти в підготовці вчителя // Актуальні проблеми трудової і професійної підготовки молоді: Мат-ли наук.-прак. конф. педагогічно-індустріального ф-ту.- Вип. VIII. – Вінниця: ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 2002. – С. 74-75.
117. Матяш Н.С. Наступність як фактор неперервної освіти //Наукові записки Вінницького державного педуніверситету ім. М. Коцюбинського: Серія: Педагогіка і психологія. – 2002. – Вип. 7. – С. 36-39.
118. Матяш Н.С. Майстерня трудового навчання для учнів 1-4 класів: Методичні рекомендації. – Вінниця, 2005. – 63 с..
119. Матяш Н. Шляхи реформування педагогічної освіти за роки незалежності України // Наукові записки ВДПУ: Серія: Педагогіка і психологія. – 2004. – Вип.10. – С.138-142.
120. Матяш Н.С.Уроки трудового навчання з комп'ютерною підтримкою //Інформаційні технології в освіті, науці і техніці: Мат-ли IV Всеукраїнської конференції молодих науковців ІТОНТ. – Черкаси: ЧНУ, 2004. – Ч.2. – С.127-128.
121. Матяш Н. Підготовка вчителя до реалізації взаємозв'язки трудового та естетичного виховання молодших школярів //Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів: Мат-ли регіональної наук.-практ. конференції. – Бар-Глухів, 2004. – Ч2. – С.95 - 97.
122. Матяш Н. Підвищення ефективності трудової підготовки у випускників педагогічних училищ та педуніверситетів //Наукові записки Тернопільського державного педуніверситету: Серія: Педагогіка. – 2004. - №3. – С. 50-53.
123. Матяш Н. Конструювання як основний засіб розвиваючого навчання //Актуальні проблеми трудової і професійної підготовки молоді: Збірник наукових праць. – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – Вип. 10. – С. 117-119.

124. Матяш Н.С. Використання елементів дизайну в процесі трудової підготовки майбутніх вчителів початкових класів //Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наукових праць. – Вип. 6. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – С.35-43.
125. Матяш Н.С. Наступність організації самостійної роботи студентів педагогічних училищ та педуніверситетів //Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Вип. 7. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма “Планер”, 2005. – С. 210-215.
126. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М., 1975. – 368 с.
127. Махмутов М.И., Безрукова В.С. Принципы обучения как системообразующий фактор взаимосвязи общего и профессионального образования в среднем профтехучилище //Взаимосвязь общего и профессионального образования учащихся средних ПТУ. –М., 1983. – С. 15-31.
128. Махмутов М.И., Безрукова В.С. Специфические принципы осуществления взаимосвязи общеобразовательной и профессиональной подготовки // Научные основы межпредметных связей в средних профтехучилищах: Сб. науч. тр. – М.: ВНИИ ПТО, 1986. – С. 29-41.
129. Машовець М.А. Педагогічні умови наступності у трудовому вихованні дітей старшого дошкільного віку: Автор. дис. ...канд. пед. наук. – 1994. – 23 с.
130. Михайлов П.А. Преимущество в учебной работе на подготовительном отделении и младших курсах вуза как дидактическое условие повышения эффективности обучения: Автор. ...канд. пед. наук: 13. 00. 04. – Челябинск, 1982. –20 с.
131. Мішкурова В.Ф. Неперервна освіта в спадщині Я.А.Коменського //Неперервна педагогічна освіта: проблеми та перспективи: Тези допов. наук.-практ. конференції. – Кам’янець-Подільський, 1993. – С. 35 - 37.

132. Молодиченко В.В., Олексенко Т.Д., Гузь В.В. Сучасні підходи до підготовки вчителя школи майбутнього: Зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конференції. – Т.1. – Мелітополь, 2002. – С. 125-128.
133. Мороз О. Особливості майбутнього педагога (Управління підготовкою вчителя: психолого-педагогічний аспект) //Вища освіта України – 2002. - №3. – С. 50 – 60.
134. Мороз О.Г. Шляхи забезпечення наступності в самостійній навчальній роботі учнів середньої загальноосвітньої школи і студентів вузу: Дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01. – Київ, 1972. –212 с.
135. Наказ №311 Міністерства освіти України “Про розробку Положення про ступеневу систему освіти і перелік напрямів вищої освіти та кваліфікаційних рівнів у навчальних закладах України”. – К, 1993.
136. Наумова В.Ю. Естетична спрямованість навчання майбутніх вчителів // Професійна підготовка вчителів початкових класів у контексті гуманізації та гуманітаризації вищої освіти: проблеми і перспективи: Зб. наук. праць. – Харків: Каравела, 1999. – С. 28-33.
137. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (Проект) – К.: Шкільний світ, 2001. – 16 с.
138. Неменский Б.М. Мудрость красоты. – М., 1990. – 79 с.
139. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учебн. заведений: В 3 кн.- Кн.1.: Общие основы психологии – 3 –е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 668 с.
140. Нестеренко В.В., Шматков Е.В. Обеспечение преемственности базового и полного высшего профессионального образования //Професійна освіта; теорія і практика: Науково-методичний бюлетень. – 1998.- №1 - 2. – С.157 - 160.
141. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности: Учебное пособие. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.

142. Ничкало Н.Г. Сучасні тенденції проблеми неперервної професійної освіти //Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, проблеми. – Київ-Вінниця, 2000.- С.8-13.
143. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект //Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. - К.: Вид-во "Віпол", 2000. – С.73-74.
144. Оболенська Т. Вища економічна освіта розвинених країн // Порівняльний аналіз сучасних систем вищої освіти: Тези доповідей наук.-практ. конф. – К.: НаУКМА, 1995.- С.123 - 145.
145. Ожерельева О.В. Преемственность в эстетическом воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста //Начальная школа. – 2002. - №6. – С. 58-62.
146. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высш. шк.,1990. – 382 с.
147. Освітні технології: Навчально-методичний посібник /О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.С.Любарська та ін. /За ред О.М.Пехоти. – К.: АСК, 2001.– 256 с.
148. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране. – К.: Вища школа, 1987. – 87 с.
149. Основы вузовской педагогики / Под ред. Н.В. Кузьминой и И.А. Уркина. – Ленинград: Изд-во Ленинград. унив-та, 1972.- 345 с.
150. Основы дидактики / Под ред. Б.П. Есипова. – М.: Просвещение, 1967. – 345 с.
151. Павлов И.П. Избранные труды по физиологии высшей нервной деятельности. – М., 1950. – 434 с.
152. Патури Ф. Растения гениальные инженеры природы. – М., 1982. –83 с.
153. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / За ред. С.О.Сисоевої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
154. Перевертень Г.И. Самоделки из бумаги – М.: Просвещение,1983. – 94 с.
155. Перспективы развития системы непрерывного образования /Под ред. Б.С.Гершунского. – М.: Педагогика, 1990. – 224 с.

156. Петровский А.П. Развитие личности и проблема ведущей деятельности // Вопросы психологии. – 1987.- №1.- С.21.
157. Пінаєва О.Ю. Наступність у змісті трудового навчання в школі та професійній підготовці в ПТУ швейного профілю. – Дис. канд. пед наук : 13.00.04. – Вінниця, 2000. – 204 с.
158. Пінчук В.М. Проблеми підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів для здійснення завдань неперервної освіти //Система неперервної освіти. – 1996. – Кн. 4. – С. 172 - 175.
159. Пидласый И.П. Педагогика. – М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр “ВЛАДОС”, 1996. – 432 с.
160. Пинский А.А., Мельников И.А. Преподавание физики в средних профессионально-технических училищах электротехнического профиля. – М.: Высш. шк., 1980. – 120 с.
161. Положення про ступеневу професійно-технічну освіту //Професійно-технічна освіта. – 1999. - № 3. – С. 6-7.
162. Постанова Кабінету Міністрів України №65 від 20. 01. 1998 р. “Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту).” – К. – 1998. – 7 с.
163. Постанова Кабінету Міністрів України від 5. 09. 96. №1074 “Про затвердження Положення про державний вищий заклад освіти”. – К, 1996. – 19 с.
164. Преемственность //Педагогическая энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – Т. 4. – С. 312.
165. Преемственность //Философская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – Т.4. – С. 312.
166. Преемственность в обучении и взаимосвязь между учебными предметами в V-VII классах /Под ред. Ш.И.Ганелина и А.К.Бушли.– М.:Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1961. – 280 с.
167. Преемственность в обучении учащихся предметам естественно-математического цикла в школе и среднем ПТУ: Метод. рекомендации /Под ред. А.А.Кыверялга, А.В.Батаршева – М.: Изд. АПН СССР, 1984.– 108 с.

168. Про створення Південно-Українського навчального комплексу “Педагог” - Наказ № 129 від 03. 05. 1994 р. // Поточний архів МО, УВНЗ, ВВНПЗ.
169. Проблеми наступності та інтеграції змісту навчання у системі “школа – ПТУ – ВНЗ” // Матеріали конф. – Вінниця, 1996. – 386 с.
170. Програма дисципліни “Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання” Для студентів ФПВПК / Укладачі: Дабіжа Л.П., Дробаха Л.В. – Вінниця, 2003. – 26 с.
171. Програма навчальної дисципліни “Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання” /Укладач Матяш Н.С. – Вінниця: ВДПУ, 2005.–64 с.
172. Програма навчальної дисципліни "Практикум з трудового навчання " /Укладач Хорунжий - Тернопіль, 2000.- 64 с.
173. Професійна освіта: Словник: Навчальний посібник / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г. Ничкало – К.: Вища шк., 2000. – 380 с.
174. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: Монографія / За ред. Н.Г.Ничкало, В.О.Кудіна.. – Черкаси: Вибір, 2002. – 322 с.
175. Пуховська Л.П. Нові тенденції у підготовці вчителя на Заході // Поч. шк. – 1996. - №1. – С. 57 – 60.
176. Пуховська Л.П. Підходи до організації багаторівневої системи вищої освіти в зарубіжних країнах: Міжнародна наук.-метод. конф. – К., 1993 – С.252 –253.
177. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів початкової школи в контексті євровиміру: Зб. наукових праць. – Харків: “Каравела”, 1999.– С. 4- 7.
178. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжність: Монографія. – К.: Вища школа, 1997. – 412 с.
179. Радкевич В. Ступенева професійно-художня освіта в Україні як педагогічна система //Неперервна проф. освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 3. – С. 121-131.
180. Різник Л. Організація навчально-виховного процесу у ВНЗ //Початкова школа. – №12. – 2001. – С.11 - 12.

181. Рейнгард И.А. Лекции по педагогике высшей школы. – Днепропетровск: Изд-во Днепропетровского ун-та, 1970. – 213 с.
182. Робак В. Проблеми інтеграції у створенні ступеневих навчально-наукових комплексів //Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. - №1. – С. 73 - 79.
183. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком,1999. - 636 с.
184. Рубинштейн С.Л. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. Пособие для студ. пединст.: изд. 2-е.- М.: Просвещение, 1979. - 192 с.
185. Рукоделье в начальных классах /Сост. А.М. Гусакова. – М.: Просвещение, 1984. – 192 с.
186. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів пед. фак. – К.: Генеза, 2002. – 368 с.
187. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів // Початкова школа. – 2001. - №7. – С. 1- 4.
188. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности школьников. – М.: Изд-во АПН СССР, 1962. – 504 с.
189. Семілетко В. І. Система підготовки педагогічних кадрів у Норвегії: Автореф. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01. – Луганськ, 1996. – 24 с.
190. Сесак І.В. Деякі аспекти передумов становлення теорії неперервної освіти //Неперервна педагогічна освіта: проблеми і перспективи: Тези доповідей наук.-практ. конференції – Кам'янець–Подільський: К.-П.ДПІ, 1993. – С.37 –38.
191. Сесенов И.М. К 150-летию со дня рождения: Сб. статей / Под ред. П.Г. Костюка и др. – М.: Наука, 1980. – 607 с.
192. Сидоренко В.К. Проблема актуальна, різнобічна (Про інтеграцію навчальних предметів у педагогічній теорії і практиці) //Рідна школа. – 1992. - №7-8. – С. 30-34.
193. Сизоненко А. Колледж в структуре УНПК // Высшее образование в России. – 1998. - № 1. – С. 113 – 115.

194. Сігаєва Л. Неперервна освіта – пріоритетний напрям розвитку педагогічної науки // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – К., 2001. – Вип. 3. – С. 263 -288.
195. Смирнов А.А. Избранные психологические труды: В 2-х т. /Под ред. Б.Ф.Ломова. – М.: Педагогика, 1987. – Т.1. – 271 с.
196. Соколов А.В., Драч І.І., Ісаєва І.А. Організаційно-методичні засоби забезпечення самостійної роботи студентів у ВНЗ I-II рівнів акредитації //Проблеми освіти: Науково-методичний збірник.- К., 2002. – С. 188-192.
197. Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе. – М., 1999. – 135 с.
198. Соловійов Ю.І. Система підготовки вчителів початкової школи України (1991-1997 рр.): Дис. ...канд. іст. наук: 07.00.01. – Донецьк, 1999. – 182 с.
199. Степанова Л., Файчак З. Наступність у трудовій підготовці дітей дошкільного віку та молодших школярів //Наступність і перспективність у навчанні і вихованні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: Матеріали конф. – Переяслав-Хмельницький, 2000. – С. 86 - 88.
200. Стойлова Л.П. Проблемы формирования профессиональных умений в процессе педагогической практики при подготовке учителя начальных классов в системе “педколледж – педуниверситет” //Педагогическая практика студентов как важнейший фактор форсирования и становления педагога в условиях двухступенчатой подготовки в системе “педколледж – педуниверситет: опыт, проблемы”: Сб. материалов научно-практической конференции. – Москва, 2002. – С. 13-16.
201. Сухомлинський В.О. Забезпечення наступності в навчанні // Радянська школа. – 1958. – №12. – С. 17-25.
202. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности школьников: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.
203. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний: Психологические основы- 2-е изд.- М.: Изд. Моск. ун-та, 1984. – 347 с.



204. Технології організації методичної роботи у вищому закладі освіти //Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія /С.О.Сисоєва, А.М.Алексюк, П.М.Воловик, О.І.Кульчицька. – К.: ВПОЛ, 2001. – С.440 - 447.
205. Тименко В., Денисенко Л, Вдовиченко в. Програма предмету “Трудове навчання” //Початкова школа. – 2001. – “9. – С. 21-25.
206. Тименко В. Дизайн-освіта в дитячому садку і початковій школі //Палітра педагога. – 2003. – № 5. – С.14-17.
207. Тихеева Е.И. Организация детского сада и детского дома – М.: Мир, 1923. – 143 с.
208. Тищенко Т.М., Сташко Л.М. Варіативність навчального процесу у забезпеченні неперервної педагогічної освіти //Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми: Матеріали міжн. наук.-практ. конфер. – В 6 кн. - Чернівці:Митець, 1996. – Кн.3. – С.54-55.
209. Трофимова Н.М., Еремина Е.И. Самообразование и творческое развитие личности будущего специалиста // Педагогика. – 2003. – №2. – С. 42-46.
210. Туташинський В. Наочні посібники для трудового навчання та вимоги до них // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2000. - №4. – С.37 - 40.
211. Тхоржевський Д.О. До питання про ступеневу безперервну систему вищої освіти // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – К., 1996. – С. 46-50.
212. Тхоржевський Д.О. Про ступеневу підготовку вчителя трудового навчання // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ-Вінниця, 2000. – С. 14-16.
- 194.Тхоржевський Д.О. Методика трудового і професійного навчання та викладання загальнотехнічних дисциплін. – К.: Вища школа, 1992. –С.132-135.
213. Тхоржевський Д., Курок В., Скидан С. Деякі проблеми стандартизації вищої освіти // Трудова підготовка в закладах освіти.– 2001. - №2. – С.40 - 43.

214. Усова А.В. О статусе принципов дидактики. Принципы обучения в современной педагогической теории и практике. – Челябинск, 1985. – с. 17.
215. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М., 1974. – Т. 2. – 488 с.
216. Философский словарь – М., 1980. -С. 293.
217. Фоменко Н.А. Навчальні заклади нового типу в системі ступеневої освіти: здобути, пошуки, проблеми. – К.,1996. – Кн. 4. – С. 177-180.
218. Фоменко Н.А. Наступність – провідний принцип системи безперервної ступеневої освіти //Нові технології навчання: Науково-методичний збірник. – К., 1987. – Вип. 19. – С. 277-282.
219. Фоменко Н.А. Наступність у змісті і організації навчально-виробничих комплексів: Автореф...канд. пед. наук: 13. 00. 04. – К., 1997. – 24 с.
220. Хомич Л.О. Підготовка майбутніх учителів в умовах особистісно орієнтованого навчання //Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ–Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – Ч.1. – С. 97-98.
221. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителів початкових класів. – К.: Магістр-S, 1998. – 200 с.
222. Хорунжий В.І. Практикум в навчальних майстернях з методикою трудового навчання. - Тернопіль: “Астон”, 2001.- 220 с.
223. Цвілик С.Д. Методологія наступності у практичних формах організації навчального процесу //Актуальні проблеми трудової і професійної підготовки молоді. - Вінниця, 2003. – Вип. 9. – С. 117 – 120.
224. Чобітько М. Проблема особистісно-орієнтованого навчання в професійній підготовці майбутніх учителів // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. - Вип. IV. – С.55 - 60.
225. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: в 4-х т. – М.: АПН РСФСР, 1962. – С. 351.
226. Шевчук Е.С. Формирование нравственной готовности к труду у старшеклассников средствами художественной литературы (в процессе

- взаимодействия школы и библиотеки): Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.07. – К., 1989 . – 24 с.
227. Шпак О.Т. Екологічна підготовка педагогічних кадрів в системі безперервної освіти: Монографія – К.: “Четверта хвиля”, 2000. – 352 с.
228. Шпикалова Т.Я. Народное искусство на уроках декоративного рисования. – М., 1979. – 212 с.
229. Ягафарова Д.С. Теоретические основы преемственности подготовки сельского учителя в школе и педагогическом вузе: Автор. дис. ... д-ра пед. наук.: 13. 00.04. – Казань, 1991. – 37 с.
230. Юдов В.М. Основи дизайну //Бібліотечка вчителя початкових класів. – 1998. - №5. – С. 2-7.
231. Przygotowanie merytoryczne nauczyciela teoretycznych przedmiotow zawodowych: W: “Szkoła – Zawod – Praca”. Raciborz 1979. – s. 9.
232. Wkladka metodyczna. Kształcenie ustawiczne nauczycieli: “Edukacja Doroslyh” Nr 2 z 1993. – s. 3.
233. Stopnie specjalizacji zawodowej dla nauczycieli przedmiotow zawodowych: Warszawa 1986 Instytut Kształcenia Nauczycieli. – s. 54.
234. Cervero R. Effective Continuing Education for Professionals. – San-Fransisco, 1988.
235. Clintock R. Power and Pedagogy: Transforming Education Through Information Technology. – New York: Inststute for Learning Technologies, 1992.
236. Dave R.H. Foundations of Lifelong Education: Some Methodological Aspectes, Paris: Pergamon Press, 1976.
237. Davies J.Z. New Universities: Their Origins and Strategic Development //International Higer Education an Encyclopedia. – Garland Publishing, 1991. – P. 205-231.
238. Ellis Arthur K. Perspektiv on Curricuium Reform: A Case Study of Science for all Americans (SFAA) //Symposium on Curricuium Reform in Education, 19-21 May, 1993.

239. Goodlad J.A. A Place Called School Prospects for the Future. – U.S., 1984.
240. Goodridge R, Layne A. A Digest of UNESCO Studies and Documents on the Democratization of Higher Education, UNESCO, 1984.

## Додаток А

### **Перелік знань та умінь, якими мають володіти випускники педучилищ**

Випускники педучилищ (педколеджів) повинні знати:

- особливості навчальної трудової діяльності дітей 6 – 10 років на уроках трудового навчання різних типів;
- програмові вимоги з трудового навчання до учнів початкових класів у типових школах;
- прийоми організації трудової діяльності дитини на комбінованому уроці, уроці-досліді, екскурсії і т. д.;
- методи трудового навчання і умови ефективного використання кожного з них;

- технологію обробки усіх матеріалів передбачених програмою початкової школи;
- зміст навчально-методичної бази з трудового навчання молодших школярів, обов'язки вчителя по її формуванню;
- вимоги до розробки і виготовлення саморобних наочних посібників;
- обов'язки вчителя щодо організації дотримання учнями правил безпечного користування інструментами на уроках, прийоми надання першої медичної допомоги;
- умови безпечного збереження і використання проекційної апаратури на уроках праці;
- види декоративно-прикладного мистецтва та народних промислів;
- основи художнього конструювання виробів, конструктивні особливості виготовлення виробів;
- особливості знакової системи народного мистецтва;
- основні закони природи;
- основи дизай-освіти;
- особливості наступності трудового навчання у системі “дитячий садок – початкова школа – середні класи”.

**Випускники педучилищ повинні **вміти:****

- самостійно складати плани–конспекти уроку всіх типів;
- виготовляти еталонні зразки виробів і предмети навчально-методичного комплексу засобів навчання для кожного уроку відповідно до програми з трудового навчання;
- зразково виготовляти всі передбачені програмою технологічні операції;
- дотримуватись правил безпечної роботи з різними інструментами і вимог гігієни праці;
- виготовляти креслення, ескізи, технічні рисунки та іншу технічну документацію відповідно до основ грамоти;
- організовувати трудове навчання учнів молодших класів на уроках праці та позакласних заняттях;

- забезпечувати наступність між дитячим садком і початковою школою: уникати дублювання, опиратися на знання і навички, якими вже володіють учні;
- створювати новий образ людини відповідно до її внутрішнього світу;
- використовувати народні ремесла на уроках трудового навчання;
- “кодувати” і “розкодувати” інформацію;
- забезпечувати цілісності трудового, естетичного, морального виховання учнів початкової школи.

### **Перелік знань та умінь, якими мають володіти випускники педуніверситетів**

Випускники педуніверситетів повинні знати:

- ◆ зміст альтернативних програм з трудового навчання;
- ◆ умови включення в навчальний процес робіт, які не передбачені діючими програмами з трудового навчання;
- ◆ прийоми пристосування технічної інформації для використання на уроках праці в початковій школі;
- ◆ принципи розробки тематичного планування;
- ◆ особливості народної естетики;
- ◆ варіанти поєднання творчих і репродуктивних компонентів на уроці трудового навчання;
- ◆ прийоми організації індивідуальної навчальної діяльності на уроці праці;
- ◆ основні якості дизайнерського мислення і розвиток їх у дітей молодшого шкільного віку;
- ◆ умови реалізації наступності змісту трудового навчання в комплексі “дитячий виховний заклад – початкова школа”;
- ◆ основні умови використання закономірностей природи в трудовому вихованні молодших школярів;
- ◆ композиційні особливості ландшафтного дизайну;

- ◆ передумови інтер'єрного дизайну;
- ◆ елементи технічної естетики.

Випускники педуніверситетів повинні **вміти**:

- ◆ самостійно розробляти тематичне планування по будь-якій програмі трудового навчання, за якою працюють в школі;
- ◆ організовувати пізнавальну і продуктивну діяльність учнів із врахуванням їх індивідуальних особливостей;
- ◆ методично обґрунтовано включати в навчальну діяльність елементи ігрової, використовувати альтернативні методи навчання;
- ◆ поєднувати в діяльності учнів навчальні і суспільно-корисні елементи;
- ◆ користуватися методичною, технічною і науково-популярною літературою під час підготовки до позапрограмних уроків;
- ◆ виготовляти вироби в нетрадиційних техніках виконання;
- ◆ включати елементи технічної естетики у практичну діяльність учнів;
- ◆ формувати дизайнерське мислення у молодших школярів;
- ◆ створювати ландшафт, відповідно до основних законів дизайну;
- ◆ виготовляти вироби в техніках “ощибани”, “екібани”, “кусудами”, “вітражі з тканини”, “ізонитки”, “кокон” і т. ін.

**Додаток Б**

**Фрагмент пояснювальної записки до наскрізної експериментальної програми навчальної дисципліни “Шкільний курс трудового навчання з методикою викладання”**

Сучасна методика трудового навчання має на меті вирішення дуже важливого завдання – підготувати творчого вчителя, який вміє самостійно думати, міркувати, аналізувати найрізноманітніші методичні і практичні матеріали, альтернативні програми, здійснювати їхній вибір і будувати свою роботу відповідно до вимог розвивального навчання. Зрозуміло, досягнення цієї мети передбачає серйозні творчі зусилля самих студентів. Передусім необхідно ґрунтовно розібратися в психологічних та дидактичних основах, на яких будується розвиток пізнавальних процесів і творчих здібностей дітей

молодшого шкільного віку, і чітко визначити, які можливості для цього надають уроки праці.

Розробка даного курсу з таких позицій визначає його основні **завдання**:

1. Ознайомити студентів із змістом, методикою проведення уроків і позакласних занять з трудового навчання.
2. Навчити студентів основам художнього конструювання та моделювання спираючись на наукову основу.
3. Сприяти засвоєнню студентами основних політехнічних знань та умінь у галузі промислового виробництва.
4. Удосконалювати художньо-естетичне, моральне, трудове та національне виховання студентів.
5. Реалізувати наступність змісту і методики трудового навчання в педучилищах (коледжах) і педуніверситетах.
6. Забезпечувати духовно-емоційне збагачення особистості:
  - формувати уявлення про гармонійну єдність світу і місце людини в ньому;
  - виховувати уважне ставлення до оточення, поважне ставлення до кожної людини.
7. Ознайомити з основами дизайн–освіти, особливостями формування дизайнерського мислення у молодших школярів.
8. Розвивати творчі здібності особистості, інтуїцію, фантазію.
9. Спонукає до самовдосконалення, самоосвіти, самовиховання і т. д.

Основні **принципи** побудови експериментальної програми:

- ◆ Культурологічна спрямованість курсу.
- ◆ Послідовність, наступність і цілісність у формуванні професійності вчителя початкових класів
- ◆ Рух від загального до одиничного (у формуванні духовно-моральних переконань) і від одиничного до загального (у формуванні конкретних знань і способів діяльності).



◆ Варіативність змісту, багатоманітність конкретних тем і виробів, творчість вчителя.

◆ Ступеневість, яка проявляється в тому, що передбачається кілька рівнів кваліфікації – ступенів.

◆ Завершеність, яка зумовлює тому, що кожний ступінь (етап) завершується підготовкою фахівців певного рівня.

◆ Оптимальність, що досягається за рахунок усунення дублювання змісту навчання на різних ступенях.

◆ Багатофункціональність, оскільки в умовах ринкових відносин суттєвою рисою особистості стає її конкурентоспроможність. Під час підготовки вчителів це досягається за рахунок набуття якомога ширших функцій.

◆ Модульність, оскільки трудове навчання – це єдиний шкільний предмет, який за змістом є багатоваріантним. Тому багатоваріантною повинна бути і підготовка вчителя.

◆ Педагогізація, тобто така спрямованість навчальної програми, яка б сприяла підготовці безпосередніх функцій вчителя трудового навчання, як однієї з важливих дисциплін початкової школи.

На лекційних заняттях розкриваються методичні основи трудового навчання у початковій школі. У процесі навчання студенти знайомляться із сучасними дослідженнями в галузі ефективного залучення кожного з методів, форм і засобів трудового навчання, розкривають їхню сутність і межі використання. Особлива увага звертається на аналіз знакової системи народного мистецтва, розгляд основних законів природи дизайн-освіти, особливості стильового дизайну, інтер'єрний і ландшафтний дизайн.

Після кожного аудиторного заняття студенти отримують завдання для самостійного виконання вдома, наприклад, виготовлення еталонних зразків виробів і навчально-методичного комплексу засобів навчання до них. Таким чином, випускник ВНЗ ще під час навчання в педучилищі (I етап) формує навчально-методичну базу для успішного проведення занять в школі.

Програмою передбачено приблизний перелік основних тем для самостійного опрацювання. Одне з головних завдань викладача здійснювати відповідний контроль за виконанням самостійної роботи, не пускати її на самоплив.

Практичні заняття присвячені перегляду відеозаписів окремих уроків та їхнього аналізу, обговоренню цікавих і невдалих фрагментів уроку, встановленню причин порушення методичної цілеспрямованої роботи вчителя, моделювання фрагментів уроків взамін невдалим. На базі одержаних знань студенти самостійно розробляють конспекти комбінованих уроків і навчально-методичний комплекс засобів навчання до нього.

Програма спрямована на досягнення якості педагогічної освіти за її результатом, де її основними характеристиками виступили: базові цінності особистості педагога (компетентність, відповідальність, порядність, відвертість, справедливість та ін.); особистий імідж, риси характеру, морально-вольові якості, ціннісні орієнтації і т. п., професійний імідж, як комплекс здібностей до виконання процесу виховання, розвитку, індивідуалізації навчального процесу, індивідуальний стиль педагогічної діяльності, виявлений в педагогічному спілкуванні, виборі методів виховання і навчання.

## Додаток В

### Лабораторне заняття для педагогічного училища

**Тема:** Бісероплетіння.

**Дидактична мета:** ознайомити з мистецтвом бісерування, розкрити теоретичні відомості про історію мистецтва нанизування, різновиди бісеру, типологія виробів з бісеру.

Завдання:

- 1) студент має отримати знання про мистецтво бісерування, легенди про винайдення бісеру, історію нанизування;
- 2) студент повинен навчитися самостійно виготовляти плоскі та об'ємні іграшки, а також квіти з бісеру.

**Розвивальна мета:** сприяти розвитку логічного та абстрактного мислення, спонукати до пошуку раціональних шляхів виготовлення виробів із бісеру.

**Виховна мета:** формувати потребу в інформаційній культурі під час мінімізації часу на пошук інформації. Завдання: студент повинен проявляти потребу в інформаційній культурі, потяг і здатність цінити час у процесі пошуку необхідної інформації в загальній базі даних.

**Форма:** лабораторне заняття.

**Тип заняття:** вивчення нової теми.

**Обладнання:** матеріали: бісер, стіклярус, дрiт Д 0,2 мм., жилка, зразки різноманітних виробів з бісеру; технологічні картки для виготовлення іграшок (площинних – гриб-мухомор і жучок-сонечко, об'ємних – павучок, крокодил).

#### **Рекомендована література:**

1. Литвінець Е.І. Голки, нитки, намистинки. – К., 1989. – 256 с.
2. Макаренко О.Ю. Казковий світ іграшки. – К: Вища школа, 1984. – 140 с.
3. Максимова М.В. Школа рукоделія. – М., 1999. – 512 с.
4. Якимовская Л.В. Уроки бисероплетения. – С.-П., 1999. – 167 с.
5. Ляукина М.В. Бисер. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. – 176 с.

#### **Структура і зміст заняття**

№	Структурні етапи заняття	Зміст етапів заняття. Методи і прийоми, які використовуються	Час, хв.
1.	Організаційний момент	Привітання студентів. Перевірка готовності до заняття і наявність відсутніх студентів	2
2.	Повідомлення теми, мети і завдань заняття	Оголошення теми, мети, конкретизація завдань і створення мотивації навчальної діяльності. Планування наступної діяльності. Методи: розповідь.	3
3.	Повідомлення нового матеріалу	Розгляд теоретичних питань:	15
3.1	Повідомлення теоретичних відомостей з теми заняття	1. Поняття про бисероплетіння. 2. Історія розвитку стародавнього мистецтва нанизання. 3. Типологія виробів з бісеру.	

		4. Особливості організації уроків бісероплетіння у початковій школі. Методи: пояснювально-ілюстративний.	
3.2	Обговорення зразків художньо-трудо­вих виробів з бісеру	Фронтальна робота над питаннями: 1. Художньо-естетична виразність виробів із бісеру. 2. Матеріали та інструменти для бісероплетіння. Методи: фронтальна бесіда, діалог, дискусія.	10
3.3	Конструктивне розв’язання художньо-трудо­вих завдань	Фронтальна робота над питаннями: 1. Організація робочого місця. 2. Планування трудового процесу по виготовленню виробів із бісеру: а) площинні іграшки (гриб-мухомор, жучок-сонечко); б) об’ємні іграшки (павучок, крокодил); в) пелюстки і листочки квітів. Методи: інструктаж, пояснення, комплексні питання, спостереження, аналіз, синтез.	15
4.	Закріплення знань і способів виготовлення виробів різної типології	Виготовлення за технологічними картками іграшок і квітів з бісеру. Методи: вправи за зразком.	20
4.1	Виконання художньо-трудо­вих завдань		
4.2	Досягнення необ­хідного темпоритму діяльності та окремих трудо­вих дій	Індивідуальна робота студентів: вправління у виготовленні виробів з бісеру. Методи: виконання вправ за зразком, виконання практичних робіт за інструкцією.	15
5.	Інформація про домашнє завдання, інструктаж для його виконання	Повідомлення домашнього завдання: 1) робота з літературою, яка запропонована на початку уроку; 2) практичні завдання: - виготовити іграшки; - виготовити букет квітів; 3) методичне завдання: - скласти розповідь для учнів 3 класу на тему “В країні чарівних намистинок”; 4) завдання для самостійного опрацювання:	5

		- підібрати цікавий матеріал про декорування великодніх яєць бісером; - спробувати декорувати яйце способом кругового нанизування.	
6.	Підведення підсумків заняття	1. Аналіз якості роботи студентів індивідуально і всієї групи разом. 2. Оцінювання робіт студентів.	5

### **Лабораторне заняття, яке проводиться у педуніверситетах**

**Тема:** Вишивка бісером

**Дидактична мета:** розширити знання студентів про бісерування, узагальнити основні види швів, познайомити з новою технікою оздоблення виробів – вишивкою бісером. Завдання:

- 1) студенти повинні пригадати: історію бісероплетіння; історію мистецтва нанизування; види декоративних швів;
- 2) студенти мають засвоїти: особливості вишивки бісером, особливості оздоблення виробів пайєтками, вишивка стіклярусом.

**Розвивальна мета:** сприяти розвитку творчих здібностей, розвивати адекватну самооцінку, формувати дизайнерське мислення. Завдання: студенти повинні вміти аналізувати отримане художньо-трудова завдання; самостійно шукати оптимальні шляхи розв'язання цих завдань, узагальнювати набуті знання і відстоювати свою точку зору, брати участь у дискусіях, порівнювати і зіставляти різні точки зору.

**Виховна мета:** стимулювати потребу у формуванні відповідальності, потребу у створенні гармонійного оточуючого середовища, вміння працювати у колективі.

**Форма:** лабораторне заняття.

**Тип заняття:** засвоєння нового матеріалу.

**Обладнання:** матеріали: бісер, стіклярус, пайєтки, канва для вишивання, п'яльця, голки для бісеру, шовкові або капронові нитки, ножиці, візерунки для вишивки;  
зразки різних технік вишивки бісером.

**Рекомендована література:**

1. Гейран О.П. Школа бисероплетения. – М.: “Академия”, 2001. – 256 с.
2. Волошенюк А.А. Бисер: основы художественного ремесла.- М.: “АСТ-ПРЕСС”, 2003. – 180 с.
3. //Рукоделие +. – 2004. - №4-6.
4. Байраченко Н.М. Основы рукоделия. – М.: Прогресс, 2002. – 212 с.

### Структура і зміст заняття

№	Структурні етапи заняття	Зміст етапів заняття. Методи і прийоми, які використовуються	Час, хв.
1.	Організаційний момент	Привітання студентів. Перевірка готовності до заняття і присутність.	2
2.	Повідомлення теми, мети і завдань заняття	Оголошення теми, мети, конкретизація завдань заняття, створення мотивації навчальної діяльності. Планування наступної діяльності. Методи: розповідь.	3
3.	Повторення, узагальнення і закріплення навчального матеріалу	1. Евристична бесіда з історії мистецтва бісерування. 2. Узагальнюючий тест (4 варіанта) з наступною колективною перевіркою Методи: евристична бесіда, контрольньо-оцінний.	10
3.1	Теоретичний матеріал		
3.2	Виконання художньо-трудового завдання	Робота в малих групах. Пропонується завдання на вибір: виготовити іграшки або квіти. Методи: вправи за задумом.	10
4.	Повідомлення нового матеріалу	Розгляд теоретичних питань:	10
4.1	Теоретичний матеріал	1. Походження мистецтва вишивки бісером. 2. Особливості технології вишивки різноманітними матеріалами. 3. Об'ємна вишивка. Методи: пояснювально-ілюстративний, частково-пошуковий, діалог	
4.2	Обговорення зразків вишивок бісером	Обговорення технології вишивки на канві, тобто лічильної і стрічкової вишивки, яка виконується без лічби. Методи: навчальна дискусія, пізнавальні суперечки, дослідницький	5

		метод, діалог, створення проблемних ситуацій.	
4.3	Конструктивне розв'язання художньо-трудова завдань	<p>1. Пошук студентами послідовності виконання сюжетної вишивки бісером оздобленої пайетками</p> <p>2. Колективне обговорення і підбір оптимальних способів організації вишивки бісером: композиційне вирішення, підбір кольорової гама бісеру, стіклярусу, рису, рубки і пайеток; особливості паралельної і діагональної вишивки.</p> <p>Метод: частково-пошуковий, дослідницький, навчальні дискусії, діалог, інструктаж, “мозковий штурм”.</p>	5
4.4	Практична робота студентів	<p>Виготовлення композиції за власним задумом.</p> <p>Метод: вправи за задумом.</p>	35
5.	Інформація про домашнє завдання, інструктаж для його виконання	<p>Повідомлення завдань:</p> <p>1. Теоретичне: опрацювати літературу з даної теми, підібрати цікавий матеріал з додаткових джерел, про особливості сучасної вишивки бісером.</p> <p>2. Вишити сюжетну композицію бісером за власним задумом, але з обов'язковим використанням 3 різновидів бісеру і пайеток.</p> <p>3. Самостійно підібрати матеріал про об'ємні вироби з бісеру і спробувати виготовити із стіклярусу рамку для вишитої композиції.</p> <p>4. Розробити план-конспект заняття гуртка “Умілі руки” на тему “Вишивка бісером”.</p>	5
6.	Підведення підсумків заняття	<p>Аналіз роботи студентів протягом заняття, оцінка роботи окремих студентів і групи в цілому. Колективний поділ враженнями про</p>	5

	заняття: досягнення поставленої мети, розв'язання запропонованих завдань	
--	---	--

**Додаток Д****Тести для студентів педучилищ і педуніверситетів  
з метою визначення рівня теоретичної підготовки**

1. Підберіть правильне визначення “штампа”:
  - а) це пластинка в якій вирізано рисунок, цифри, літери;
  - б) це пристрій для виготовлення відтисків рисунків або написів;
  - в) це пластинка з певним профілем і розмірами, по якій розмічають або перевіряють точність виготовлення деталей.
2. Перерахуйте етапи технологічного процесу виготовлення паперу:
  - а)
  - б)
  - в)
  - г)
3. Чим відрізняється сірий макулатурний картон від бурого деревного?

.....



4. Заповніть пропущені місця в таблиці.

Графічне зображення	Назва лінії	Призначення лінії
	Суцільна тонка	
		Допоміжна та розмірна лінія
	Штрихова	
		Лінія розриву
	Штрих-пунктирна	
		Лінія згину

5. Обведіть назви кольорів, що належать до теплих тонів. Назви кольорів, що належать до холодних тонів, підкресліть: білий, червоний, фіолетовий, чорний, синій, зелений, жовтий, блакитно-синій, жовто-зелений, блакитно-зелений, блакитний.

6. Перелічіть санітарно-гігієнічні вимоги, яких треба дотримуватись під час вишивання:

- а)
- б)
- в)
- г)

7. Опишіть основні способи визначення напрямку волокон паперу?

- а)
- б)
- в)

8. Хто вперше винайшов спосіб виготовлення паперу?.....

9. Визначте послідовність “попередників” паперу:

- .....пергамент;
- .....глиняні дощечки;
- .....папірус.

10. Вкажіть стрілочками відповідне визначення видів технічної документації:

Креслення - наочне зображення предмета, виконане від руки,



- “стебловий” –
- “голку вперед” –
- “петельний” –
- “козлик” –
- “строчка ручна” –
- “підрублювальний” –
- “тамбурний” –
- “крайовий” –
- “болгарський” -

15. Поясніть терміни:

“флористика” .....

“екібана” .....

**Додаток Е**

**Анкети для студентів педучилищ і педуніверситетів  
після завершення курсу (методичний аспект)**

1. Назвіть характерні риси уроку трудового навчання.
2. Що ви розумієте під поняттям “інструктаж”:
  - а) етап уроку;
  - б) метод навчання;
  - в) декілька методів;
  - г) принцип трудового навчання;
  - д) інша відповідь.
3. Який специфічний принцип трудового навчання Вам відомий?
4. Вкажіть, що входить до перспективного і поточного планування.
5. Перерахуйте типи уроків трудового навчання в початковій школі.
6. Складіть план уроку і зазначте час, відведений на кожний етап.
7. Визначте основні форми організації роботи учнів на уроках праці в початковій школі.
8. Які методи використовує вчитель для залучення учнів до творчої трудової діяльності?

9. Чим відзначається програма художньої праці від програми з трудового навчання?
10. Як Вам відомо, для використання на уроках у початковій школі є дві програми з трудового навчання: В. Тищенко та І. Веремійчика. Проаналізуйте їх. Яка з програм є, на вашу думку, досконалішою?

Щиро дякуємо Вам за відповіді.

#### **Додаток Ж**

##### **Завдання для студентів педучилищ і педуніверситетів з метою визначення рівня самостійності**

1. Розробіть поетапну технологічну картку виготовлення найпростішого швейного виробу для учнів 3 класу.
2. Підберіть у типових та авторських підручниках з трудового навчання по 3-5 завдань на художнє конструювання різноманітних виробів. Проаналізуйте їхнє навчальне і розвивальне значення.
3. Підберіть матеріал про цікаві факти, які відображають будь-які конструкторські чи художні ідеї природи, з якими можна було б познайомити молодших школярів.
4. Визначте, яким способом на уроках трудового навчання в 1-4 класах можна розвивати спостережливість, увагу, вміння вдивлятися у об'єкти природи на уроках праці.
5. Продумайте особливості виготовлення квітів у техніці макраме.

**Додаток 3****Анкета для студентів педуніверситетів  
з базовою педагогічною освітою**

Просимо Вас відповісти на поставлені запитання

1. Які мотиви спонукали Вас до продовження навчання у педуніверситеті? На що Ви очікували, вступаючи до цього навчального закладу? Чи задовольнили Ви свої надії? Обґрунтуйте відповідь.
2. Чи вважаєте Ви доцільним вивчення предметів з трудового навчання в педуніверситеті?
3. Чи доводилося Вам вивчати той самий матеріал, що й в училищі, виготовляти ті самі вироби, створювати однакові композиції? Якщо так, то як часто? З якою новою інформацією Ви ознайомилися в стінах педуніверситету? Які теми і розділи розглядали тут уперше?
4. Які зміни Ви внесли б у програму педучилища і педуніверситету? Які теми Ви вважаєте зайвими, а на що варто звернути особливу увагу? Який новий матеріал Ви включили б до програми?
5. Що Ви розумієте під поняттям “наступність у навчанні”? Чи відповідає система організації навчального процесу з трудового навчання у

педуніверситеті цьому принципу? Якщо ні, то що, на Вашу думку, необхідно зробити?

6. Продовжіть, будь ласка, речення:

На заняттях з трудового навчання мені найбільше не подобається ...

У педуніверситеті мене не задовольняє ...

На мою думку, варто змінити...

Якби я була викладачем педуніверситету, то я б ...

7. Визначте послідовність важливих якостей викладача для успішного навчально-виховного процесу (від найважливіших до менш важливих):

- |                                      |                         |
|--------------------------------------|-------------------------|
| - загальна ерудованість;             | - знання предмета;      |
| - інтелектуальний рівень;            | - неординарне мислення; |
| - уміння вийти з будь-якої ситуації; | - творче начало;        |
| - взаєморозуміння із студентами;     | - повага студентів;     |
| - необхідність самоаналізу;          | - оптимізм;             |
| - потяг до саморозвитку;             | - почуття гумору;       |
| - пробудження цікавості до предмета. |                         |

8. Визначте основні негативні якості викладачів трудового навчання.

9. Порівнюючи рівень теоретичних знань та практичних умінь, які Ви отримали в педучилищі та університеті, оцініть їх за 5-бальною шкалою? (аспект методичної підготовленості).

10. За якими підручниками чи навчальними посібниками Ви навчалися в училищі та в університеті? Як часто Вам доводилося до них звертатися? Чи відповідають вони принципу наступності? Чи існує потреба у їхньому удосконаленні? Які пропозиції Ви внесли б авторам?

11. Чи можливе здійснення наступності змісту трудового навчання в педучилищі та університеті в процесі підготовки вчителів початкової школи? Як Ви вважаєте, чи потрібно це?

Щиро дякуємо Вам за відповіді.

**Анкета для студентів педучилищ**

1. Оцініть за 5-бальною системою рівень теоретичної, методичної і практичної підготовки до викладання уроків трудового навчання у початковій школі:
2. Які проблеми у Вас виникали у процесі трудового навчання? Охарактеризуйте їх. Що Ви змінили б у навчальній програмі з цієї дисципліни для педагогічних училищ?
3. Чи плануєте Ви продовжувати навчання у ВНЗ III-IV рівнів акредитації? Якщо так, то з якою метою Ви це будете робити? Що очікуєте від навчання у педуніверситеті?
4. Як Ви вважаєте, яке основне завдання викладача трудового навчання у педагогічному вищому навчальному закладі.
5. Визначте основні негативні, на Вашу думку, якості викладачів трудового навчання.

#### **Додаток К**

#### **Анкета для викладачів трудового навчання педуніверситетів, що працюють із студентами, які мають базову педагогічну освіту**

Просимо Вас дати відповідь на такі запитання:

1. За якими програмами Ви працюєте, викладаючи трудове навчання? Чи відповідають вони сучасним вимогам? Які зміни Ви внесли б у діючі програми?
2. На скільки зміст трудового навчання, що вивчається у педуніверситеті, збігається з програмою початкової школи? Чи достатній обсяг матеріалу для ефективної роботи вчителя в початкових класах?
3. Чи знаєте Ви, за якою програмою трудового навчання працюють у педучилищі? Які відмінності Ви можете виділити?
4. Оцініть за 5-бальною системою рівень готовності випускників педучилища до роботи в початкових класах з трудового навчання.
5. Що ви розумієте під висловлюванням: “наступність у процесі підготовки вчителів”?

6. Чи вважаєте Ви доцільним включення предметів трудового навчання до навчальних планів педуніверситету для студентів з базовою педагогічною освітою? Чи існує спеціально розроблена програма для таких студентів? Якщо існує, то оцініть її у відповідності до дидактичного принципу наступності.
7. Як Ви у своїй практиці використовуєте принцип наступності? В чому це проявляється? Продовжіть, будь ласка, речення: Основними шляхами реалізації наступності є ...
8. Що, на Вашу думку, ускладнює реалізацію принципу наступності в системі “педучилище – педуніверситет”? Як можна змінити наявну ситуацію? Сформулюйте ваші пропозиції.
9. Якими підручниками Ви користуєтеся на заняттях? Як часто Ви залучаєте студентів до роботи з ними? Чи задовольняють вони Вас? Що, на Вашу думку, варто було б змінити і доповнити?
10. Чи ознайомлені Ви з підручниками для студентів педучилищ? Оцініть їхню досконалість. Порівняйте підручники обох навчальних закладів. Чи відповідають вони вимогам принципу наступності?
11. Якими додатковими джерелами Ви користуєтеся в процесі підготовки до проведення занять? Як Ви оцінюєте стан методичної літератури для уроків трудового навчання у початковій школі? Ваші пропозиції.
12. Чи поділяєте Ви студентів академічної групи на підгрупи для здійснення диференціації навчання? Якщо так, то на основі яких характеристик відбувається поділ?
13. Які форми контролю знань та вмінь Ви використовуєте? Як, на Вашу думку, можна спонукати студентів до творчого розв’язання трудового завдання?
14. Чи виникають у студентів труднощі з даних предметів? Якої допомоги вони потребують?



15. Як Ви вважаєте, чи є можливості для реального здійснення наступності змісту трудового навчання у педучилищах і педуніверситетах у процесі підготовки вчителя початкових класів? Конкретизуйте відповідь.

16. Визначте важливі якості викладача трудового навчання для успішного навчально-виховного процесу (від найважливішого, до найменш важливого):

- загальна ерудованість;
- знання предмета;
- інтелектуальний рівень;
- неординарне мислення;
- вміння вийти з будь-якої ситуації;
- творче начало;
- взаєморозуміння із студентами;
- повага студентів;
- почуття гумору;
- оптимізм;
- потреба у саморозвитку
- необхідність самоаналізу;
- пробудження цікавості до предмета.

Щиро дякуємо за відповіді.

**Додаток Л**

### **Фрагмент з методичних рекомендацій**

#### **СТРУКТУРА УРОКУ ПРАЦІ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

Для того, щоб урок трудового навчання відповідав сучасним вимогам, учитель повинен добре орієнтуватися в його специфічних особливостях, уміло застосовувати різні методи, прийоми навчання, правильно використовувати навчальне устаткування. Поняття “урок трудового навчання” містить у собі такі різновиди як урок лабораторної роботи (постановка дослідів), урок-екскурсія, **кіноурок** і урок-практикум (найпоширеніша форма, коли учні виготовляють виріб). Так звані комбіновані уроки, що включають і бесіду, і дослід, і перегляд кінофільму, і початок виготовлення виробу, проводяться дуже рідко, оскільки за 45 хвилин (а у першому класі 35 хвилин) неможливо навіть провести від початку до кінця практичну роботу, завершити виготовлення виробу.

До особливостей уроку праці відносять, по-перше, вимогу витратити

основний час (до 80%) на практичну роботу, інакше трудові уміння просто не будуть сформовані. По-друге, учитель постійно повинен пам'ятати про те, що всі діти працюють з різною швидкістю і підведення їх під загальний ритм (роби як я, роби разом із мною) не дає хороших результатів, учитель сильно втомлюється, діти шумлять, вироби виходять поганими. По-третє, незважаючи на те, що авторитет вчителя в молодших класах надзвичайно високий, плідна робота на уроці відбувається тільки тоді, коли він проводиться в щільному, насиченому (але не швидкому) темпі, на високому рівні зацікавленості дітей, а не по команді робити всім одне і те ж саме, усім разом, як сказав учитель. Інтерес же утримується, якщо в дитини добре виходить робота. Для цього вона повинна зрозуміти завдання і шлях його здійснення, запам'ятати план роботи і без зайвих ускладнень його реалізувати. Тому вчителю необхідно правильно будувати урок-практикум, підкріплюючи кожен його етап не просто окремими засобами навчання, що підходять з його погляду, а їхніми комплексами, що обов'язково забезпечать досягнення мети, створять умови для самостійної роботи в індивідуальному темпі.

Отже, які основні елементи уроку-практикуму? Який етап можна і потрібно організувати фронтально, а який залишити для самостійної роботи, які засоби навчання будуть найбільш ефективними на кожному етапі?

1. Будь-який урок-практикум краще одразу починати з постановки конкретного завдання - потрібно зробити конкретний виріб. На практиці, особливо на показових уроках, учителі пов'язувати необхідність виготовлення виробу із святами. Це уявлення, на нашу думку, є хибним, заснованим на припущенні, що від цього підвищиться інтерес до роботи. Насправді ж дитина добре розуміє, що виріб роблять тому, що хочуть навчитися працювати, а якщо він дуже красивий, то неважливо, яке свято буде незабаром. Доречно при цьому говорити дітям "дорослі" слова: потрібно навчитися робити нову операцію (наприклад, **випилювання**), освоїти новий інструмент, вирішити невелику конструкторську задачу (продумати, як зручніше розмітити картонну розгортку, щоб потім її легко було зігнути).

Ця робота проводиться фронтально, а із засобів навчання потрібний зразок готового виробу - точно такий, який будуть виготовляти діти.

2. Оскільки із зовнішнього вигляду і назви зрозуміло призначення предмета, потрібно відразу приступати до аналізу його будови: із скількох деталей зроблений виріб, якої форми кожна деталь, як деталі з'єднуються між собою, які розміри кожної деталі, з якого матеріалу зроблена кожна деталь.

Для забезпечення фронтальної роботи вже буде недостатньо зразка виробу в натуральну величину - його особливості не можна побачити, а деталі склесні, зшиті і т.п. Тому потрібно збільшити зразок, причому не в зібраному вигляді, а в деталях. Цей етап може бути проведений індивідуально, але тоді зразок виробу повинен бути в кожного учня. Це можливо, якщо в школі один учитель веде всі уроки в майстерні, і за 2-3 роки накопичуються вироби для виставки.

3. Як тільки діти усвідомили будову, негайно виникає бажання приступити до виготовлення, оскільки майже завжди технологічні операції загалом відомі. Питання “А як це робити?” з'являється рідко, якщо застосована зовсім нова операція. (Наприклад, опукла мозаїчна аплікація “**сніговик**”, виконана не із шматочків паперу, а з трубочок, скручених із гофрованого паперу).

Тому планомірно, на кожному уроці, з дітьми складається технологічна послідовність роботи, те що ми називаємо “план”. Однак при всій очевидності користі плану, саме в цій частині уроку, діти найчастіше шумлять, оскільки їх дратує затримка перед практичною роботою. Виходом з цієї ситуації є зміна форми обговорення. Забезпечує її інструкційна карта. У початкових класах застосовується кілька видів інструкційних карт. Сама доступна, зручна учню (і сама важка для виконання вчителем) - предметна карта. Наприклад, щоб зробити паперового гофрованого метелика (прикраса на фіранку, на шпильку, на краватку), потрібно вирізати 2 овали різної величини, скласти їх гармошкою і потім зв'язати **посередині**. Поділити лист навпіл складанням і розрізати учень уміє з дитячого садку; складання гармошки можна показати на великому листку усім відразу, а ось отримання симетричних овалів вимагає інструкції. Вона являє собою предмети - аркуші паперу (заготовки): спочатку цілий листок,

потім зігнутий навпіл, потім вчетверо, потім з проведеною по відкритому боці дугою, потім обрізаний по розмітці і, нарешті, розгорнутий овал. З її допомогою учні швидко проговорюють план цього етапу.

Більш складним видом інструкційних карт є графічні, які складаються з ескізів і схем. Вони також можуть бути демонстраційними (на дошці, одна на весь клас) і роздатковими. Перевага їх полягає у тому, що діти потрохи абстрагуються від реального зразка, звикають до формальної мови техніки, у них в процесі роботи краще розвивається просторова уява. Але ці карти можуть виявитися важкими, оскільки зображення не можна доторкнутися, підняти, розглянути з іншого боку. Тому їх пропонують не після предметних, а паралельно з ними. Якщо ескіз незрозумілий, вчитель негайно показує зразок у деталях, розвертає його, сполучає з ескізом. Дуже корисні карти, у яких з'єднані схеми і предмети на розкладному планшеті. Дитина робить виріб за схемою, якщо він не виходить, відкриває 1-у сторінку з предметами-підказками, потім повертається до схеми і т.д.

Текстові інструкції найчастіше застосовуються вчителями. Це план, написаний на дошці. Насправді, вони майже ніколи не можуть допомогти, оскільки дитину цікавить не те, що за чим робити, а як робити. Текстова відповідь на питання “як робити” була б занадто багатослівна, тому ми і пропонуємо “план”: поміркуй (!), розміть, **виріж** і т. ін. А взагалі, краще ніяких текстів не писати, а усно проговорити послідовність операцій.

4. Отже, діти все зрозуміли, запам'ятали, залишилося зробити виріб у матеріалі. Практична робота починається під твердим контролем учителя з комплектування робочого місця (перевіряємо, чи все необхідне є на столі, чи знаходяться інструменти в робочому стані). Цей етап не повинен виділятися з практичної роботи, він здійснюється дітьми самостійно.

“Твердий контроль” з боку вчителя - це індивідуальне обов'язкове і конкретне зауваження тому, хто почав розмічати заготовки, не підібравши всі необхідні матеріали (наприклад, зелений аркуш кольорового паперу, а поклав поруч **цілу** пачку) та інструменти, не продумав послідовність виконання тощо.

В ідеалі практична робота проводиться зовсім самостійно. “Консультант” - інструкція. Зовсім недопустимим є те, що вчитель постійно, протягом всього уроку, переходить від одного учня до іншого і допомагає в роботі. Дитині потрібно звикнути бути наодинці із собою під час роботи, оскільки в житті буде саме так. Але це можливо за умови, якщо всі операції зрозумілі. На практиці ж потрібен саме показ операції, а ще до цього часу, обговорюючи конструкцію, технологію, складаючи план, готуючи робоче місце, ми ще нічого не сказали ні про техніку безпеки, ні про порядок виконання якої-небудь операції (а раптом є така)! Де ж їхнє місце, адже учні вже почали працювати!

Місце показу операції усередині практичної роботи. Дуже рідко показ може бути фронтальним - нічого не видно, якщо вчитель стоїть обличчям до класу, все як у дзеркалі, а якщо спиною, то ще й закриває те, що показує. Виходить, якщо треба показати нову операцію, план роботи складаємо так, щоб, вона була не першої, а 2-й чи 3-й. Дітей попереджаємо, що, поки весь клас відбирає заготовки, відрізає потрібні частини, розмічає за шаблонами чи схемами деталі, вчитель кожній групі (6 чоловік, ряд) окремо, по черзі, покаже нову операцію, коротко пояснивши порядок її виконання.

Виділяти спеціальний час на вивчення правил техніки безпеки всередині кожного уроку не потрібно. Для активізації уваги дітей на кожному уроці краще вивішувати потрібні таблиці по техніці безпеки, на які додатково вказати при складанні плану, тобто коли діти називають інструменти, необхідні для роботи.

Успішність цього головного етапу уроку залежить не тільки від правильної його побудови, але від повноти і головне робочого стану засобів навчання. Своєрідні підказки - зразок, інструкційну карту, таблицю з техніки безпеки, таблицю з технології виготовлення підвішують так, щоб їх було добре видно. Кожен учень повинен мати всі необхідні матеріали, пристрої й інструменти в робочому стані.

5. Підведення підсумків і прибирання робочих місць викликають певні організаційні проблеми. Це викликано тим, що, як правило, урок закінчують саме в такому порядку: спочатку підводять підсумки, а потім прибирають

робочі місця. У цьому випадку в обговоренні беруть участь тільки ті, хто закінчив виріб, а інші не слухають, доробляють роботу, прибирання ж майже завжди припадає на перерву. Краще цей порядок змінити. За 3-4 хв. до дзвоника вчитель дає команду відкласти виріб, навіть якщо він не закінчений, забрати інструменти, здати додаткові прилади, розкласти по місцях залишки матеріалів, витерти робоче місце, покласти **посередині** свій виріб і зосередитися. Під час підведення підсумків оцінюють обсяг роботи, якість виробу, стан робочого місця протягом уроку, швидкість і якість прибирання, відповіді на питання про терміни, написані на дошці, про порядок виконання операцій.

Такий порядок легко приймається дітьми, якщо прибирання зробити майже автоматичним, це можливо при наявності знову ж потрібного устаткування: інструменти в укладання на столі (не треба вставати, носити, тим більше ховати в портфель), залишки матеріалів - у спеціальні конверти, шаблони й інші пристосування - на край парти, сміття - у коробку черговим. На це вистачає 50 - 60 секунд.

#### **Додаток М**

##### **Приблизний перелік тем для самостійної роботи студентів педучилищ:**

1. Зробіть короткий аналіз знакової системи народного мистецтва. Підберіть декілька предметів декоративно-прикладного мистецтва народів України для зорового ряду до уроків праці (оригінали, фотографії). На їхніх прикладах підберіть і проілюструйте символічний зміст речей і декора.
2. Охарактеризуйте поняття “проблемне навчання”, яке ви розглядали в курсі дидактики. Спробуйте обґрунтувати взаємозв’язок між формуванням тих чи інших якостей дизайнерського мислення і розв’язанням проблемних завдань.
3. Яку діяльність можна назвати конструюванням? Які особливості навчального конструювання? Дайте характеристику конструювання за зразком. Покажіть, яким чином в цьому виді діяльності можна здійснювати розвиток пізнавальних процесів в учнів.
4. Дайте визначення конструювання за моделлю, наведіть приклади можливих варіантів завдань цього виду.

5. Підберіть з будь-якого підручника трудового навчання 2-3 заняття, на яких ви зможете формувати у дітей уважне ставлення до форм і структури природних об'єктів. Проаналізуйте, чи відображає формулювання завдання для учнів спрямованість на вирішення цього завдання. Спробуйте обґрунтувати, що необхідно змінити в завданні для його повного виконання.
6. Назвіть і коротко охарактеризуйте основний принцип дизайну. Виберіть із будь-якого підручника чи навчального посібника з трудового навчання 2-3 завдання і проаналізуйте, яким чином вони дозволяють знайомити учнів з правилами дизайну.
7. Спробуйте в загальних рисах визначити зміст (сутність) народної естетики. Як ви думаєте, для чого її необхідно вивчати в межах початкової освіти?
8. Спробуйте самостійно розробити сценарій невеликого дитячого свята (для учнів певного класу) за результатами ознайомлення з певним видом декоративно-ужиткового мистецтва.
9. З'ясуйте роль предметно-практичної діяльності у вихованні і розвитку молодшого школяра.
10. Опишіть зміст і методику проведення вступних бесід на уроках трудового навчання художнього типу.
11. Визначте, яким способом на уроках трудового навчання в 1-4 класах можна розвивати спостережливість, увагу, вміння вдивлятися у об'єкти природи на уроках праці.
12. Особливості організації конструювання за зразком.
13. Які вимоги до організації навчального кабінету для уроків праці ви вважаєте найбільш доцільними. Доведіть власне твердження.
14. Поясніть, в яких випадках уроки формування практичних навичок мають загальноосвітній і розвивальний зміст, а в яких ні. Наведіть приклади.
15. Назвіть і охарактеризуйте основні практичні операції, якими оволодівають молодші школярі на уроках праці. Поясніть, чому орієнтація на розвиваюче навчання не виключає уважного ставлення до формування конкретних навичок.

**Приблизний перелік тем для самостійної роботи  
студентів педуніверситетів:**

1. Охарактеризуйте поняття “діяльність”, “провідна діяльність”, які ви розглядали в курсах психології і дидактики. З урахуванням наукового змісту цих понять, дайте оцінку організації роботи учнів на уроках праці за інструкцією чи під диктовку вчителя.

2. Дайте визначення дизайнерського мислення. Подумайте, чому необхідно ставити питання саме про формування у молодших школярів дизайнерського мислення, а не “елементів дизайнерських знань”. Охарактеризуйте в загальних рисах основні якості дизайнерського мислення. Покажіть їхній взаємозв’язок.

3. Дайте характеристику понять “пізнавальна самостійність” і “розвиваюче навчання”. Поміркуйте, чому не можна віднести до розвиваючого навчання таку організацію уроків праці, під час якої школярі виготовляють вироби за чітко організованим поетапним поясненням вчителя. Як ви вважаєте, чи можна таку діяльність назвати самостійною? В яких випадках роботу за інструкцією можна вважати розвиваючою? Наведіть приклади.

4. Поясніть, як ви розумієте зміст положення: “Формулювання завдань для учнів має бути таким, щоб практична діяльність була необхідною ланкою в проходженні пізнавальних процесів”. Подумайте, розвитку яких пізнавальних процесів може сприяти предметно-практична діяльність. Наведіть приклади.

5. Підберіть до уроків чи позакласних занять наочність, яка демонструє цікаві ідеї використання природних матеріалів у декоративно-художніх композиціях. Поясніть, як ви запропонуєте цю наочність учням: на які особливості художніх об’єктів звернете їхню увагу в своїй роботі, які питання запропонуєте під час бесіди.

6. Підберіть матеріал про цікаві факти, які відображають будь-які конструкторські чи художні ідеї природи, з якими можна було б познайомити молодших школярів.

7. Формування яких якостей дизайнерського мислення більше всього сприяє конструюванню за моделлю? Обґрунтуйте свою відповідь.



8. Підберіть у типових та авторських підручниках з трудового навчання по 3-5 завдань на художнє конструювання різноманітних виробів. Проаналізуйте їхнє навчальне і розвивальне значення.

9. Висвітліть традиції та інновації в методиці трудового навчання.

10. Пригадайте сучасну концепцію розвивального навчання і можливість її реалізації на уроках трудового навчання.

11. Можливості використання проблемного навчання на уроках праці.

12. Активізація розумової діяльності учнів на уроках праці.

13. Охарактеризуйте конструювання за моделлю, його педагогічне значення і способи організації.

14. Особливості розвитку у молодших школярів конструктивності і цілеспрямованості мислення на уроках праці.

15. Опишіть особливості формування у молодших школярів почуття стилю і стильової гармонії на уроках праці.