11. Теория культуры : учебное пособие / под ред. С. Н. Иконниковой, В. П. Большакова. – СПб. : Питер, 2008. – 592 с.
12. *Шевнюк О. Л.* Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі : автореф. дис. ... доктора пед.наук. – К., 2004. – 41 с.

А н н о т а ц и я

В статье анализируется развитие художественного образования как составляющей ноосферогенеза. Обосновывается важность ноосферной ориентации всей системы художественного образования, которая предполагает формирование ноосферного сознания и базируется на ноосферных знаниях и ноосферном мировоззрении.

A n n o t a t i o n

In this article we can read about art education as part of noospheregenesis in conditions of information society. Here are shown some arguments, that can prove importance of noospher`s system of art education and description of noospher`s consciousness and attitude.

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

ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

У статті розглядається практична підготовка вчителя початкової школи, аналізуються її проблеми і перспективи, подається модель підготовки фахівця з першого до останнього курсу навчання.

Ключові слова: уміння, початковова освіта, вища школа, модель підготовки.

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

Нормативно-законодавчі документи і акти з питань освіти виступають орієнтирами підвищення ефективності практичної готовності вчителя в умовах переходу на нові державні стандарти. Перехід на багатоступеневість у системі вищої освіти, визначення освітньо-кваліфікаційних характеристик фахівця на рівні молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста і магістра у галузі початкової освіти, розробка освітньо-професійних програм та засобів діагностики рівня готовності випускника вузу до виконання основних виробничих функцій вимагає кардинальних змін як у загальній концепції підготовки вчителя, так і у розробці технології її забезпечення. Це зумовлено, по-перше, вимогами щодо гарантованого ступеня якості підготовки фахівця певного рівня кваліфікації і оволодіння ним основними здатностями і уміннями виконувати провідні функції діяльності. По-друге, введенням у дію державних стандартів початкової освіти. Зміщення акцентів на практичний компонент готовності диктується необхідністю підвищення конкурентноздатності вчителя, здатного

належною мірою забезпечити реалізацію завдань стандартів початкової освіти. Як зазначає А. О. Лігоцький, професійна структура різнорівневої підготовки фахівців передбачається довгостроковими прогнозами розвитку сучасного ринку праці, введенням множинної моделі відкриття мережі освітніх закладів початкової і середньої ланки.

Станом на сьогодні професійна освіта знімає обмеження з індивідуума як пасивного споживача і дає йому змогу зайняти місце в суспільстві відповідно до особистих вимог та індивідуальних якостей. У нормативних документах, щодо розробки стандартів вищої освіти зазначається, що основою стандартизації виступають суб'єктно-дільнісний підхід та принципи цілеспрямованості, прогностичності, технологічності і діагностичності. Виходячи з цього, нова структура освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця передбачає включення в неї :предмету діяльності майбутнього вчителя (дитина та її фізичні, фізіологічні і психологічні особливості розвитку), основних функцій, що ним виконуються, типових задач діяльності і системи умінь щодо їх розв'язання. Таким чином, освітньо-професійна характеристика виступає у якості системотвірної моделі підготовки фахівця Включення у її зміст виробничих функцій дає можливість будувати навчальний процес із набуття студентами фахових умінь згідно із системою типових задач, розв'язання яких буде здійснюватися вчителем початкових класів протягом чотирирічного терміну навчання учнів. Орієнтуючись на введені в дію стандарти початкової освіти необхідно розглянути процес реалізації моделі підготовки вчителя у вузівській практиці з погляду співвідношення теоретичного, емпіричного і практичного компонентів їх готовності. Як свідчить аналіз наявних моделей соціального замовлення підготовки вчителя для традиційних та інноваційних закладів освіти, побудова професіограми вчителя на нових діагностичних засадах вимагає спеціальної уваги саме забезпеченню достатнього рівня його практичної готовності.

Педагоги і психологи, що висвітлюють методологічні, теоретичні і технологічні питання підготовки вчителя (Абдуліна О. А., Алексюк П. М., Безпалько В. В., Бокуть Б. П., Бондар В. І., Бурлака ЯЛ., Гусак П. М., Данілов А. А., Кучерявий А. Г., Мороз О. Г. та інші) вказують на необхідність цілісного підходу до формування особистості вчителя через систему його підготовки.

Проблема полягає в тому, що питання різних видів готовності вчителя розглядається, як правило, без урахування вимог сучасної ступеневої освіти і викликає суттєві розбіжності у вимогах до рівня сформованості професійних умінь у випускників педагогічних училищ, коледжів, інститутів та університетів. Розроблення державних стандартів вищої освіти на зазначених попередньо засадах спрямовує пошук науковців і практиків у напрямку визначення і апробації нових шляхів забезпечення високого рівня професійної компетенції вчителя від молодшого спеціаліста до магістра, узгоджуючи за ознаками ступневості рівень їх професійної майстерності.

Суттєва увага, що приділяється співвідношенню теорії і практики у побудові, організації та здійсненні вузівського навчання, зумовлена значними розбіжностями у навчальних планах, програмах та засобах технологічного забезпечення достатнього рівня практичної готовності випускників. Визнання необхідності оптимального співвідношення нормативного і варіативного у змісті фахової підготовки, на нашу думку, дасть можливість творчого використання здобутків теорії і практики підготовки вчителя у контексті сучасних вимог. Основним за цього мають виступати інтегровані уміння, що їх набуває фахівець з початкової освіти протягом навчання в закладах різного рівня акредитації. Система умінь розвязувати типові задачі діяльності при виконанні основних професійних функцій, ґрунтується на міцній теоретичний основі. Здатність випускника продемонструвати належну якість оволодіння сукупністю інтегрованих умінь гарантуватиме відповідний ступінь його кваліфікації.

Проблема формування інтегрованих умінь полягає у тому, що система сучасної практичної підготовки спрямована, у більшій мірі, на формування локальних, або предметних умінь. Педагогічна практика, що традиційно виступає у якості "інтегратора" різних видів, типів умінь та їх ієрархізації, не цілеспрямована на процес виявлення, осмислення і спеціального формування професійних умінь. [Опосередковано, через різні види практичної роботи під час проходження практики, на лабораторних і практичних заняттях у вузі,

Сучасний стан підготовки вчителя з дидактики і фахових методик загалом, забезпечує достатній ступінь готовності майбутнього фахівця до роботи у школі. Проблема полягає в тому, що не завжди вчорашній студент готовий використовувати під час навчання молодших школярів дидактико-методичні уміння. Як свідчать дослідження Н. В. Воскресенської, Н. Б. Максименко, О. А. Комар, та інших вчених, що предметно займалися вивченням цього питання, рівень сформованості дидактико-методичних умінь студентів є недостатнім для впровадження ними сучасних технологій навчання. Зміни цього стану лежать у площині забезпечення інтеграції предметних умінь з дидактики та окремих методик. Удосконалення змістового забезпечення курсів фахових методик, введення модульно-рейтингової технології навчання студентів, внесення окремих змін у технологію проведення навчальних занять (В. П. Вонсович, П. М. Гусак, О. Г. Кучерявий, Г. К. Селевко, О. Г. Мороз та інші), вказує на необхідність внесення змін у процес управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів та забезпечення автодидактичного підходу до організації самостійної роботи студентів. Звичайно, змістове насичення лекцій і семінарів за цієї умови потребує суттєвої перебудови у контексті теоретико-методологічних підходів до управління і самоуправління навчальною діяльністю студентів.

Зміст реалізації програми забезпечення функціонування моделі підготовки, що реалізується у різних формах навчальних занять, вимагає розкриття етапності проведення необхідної роботи по формуванню інтегрованого уміння. Сутність змісту уміння впливає на розподіл часу при вивченні його теоретичної і практичної складових, через це особливої уваги потребує структурування змісту лекційних, семінарських, практичних та лабораторних занять. Звичайно, змістове насичення лекцій і семінарів за цієї умови потребує суттєвої перебудови у контексті теоретико-методологічних підходів до управління і самоуправління навчальною діяльністю студентів. Але, на наш погляд, станом на сьогодні проблема змістового забезпечення цих форм навчання стоїть не так гостро. Це, насамперед, пов'язано із значною кількістю виданих за останні роки посібників з педагогіки, що дають можливість інформаційно забезпечити роботу викладачів і студентів.

Змістом та процесуальною характеристикою етапів формування інтегрованих умінь на основі яких будуються основні підходи до організації та здійснення практично-лабораторних форм навчання, є:

– визначення вимог до відбору змісту навчального матеріалу у його нормативному, варіативному та інноваційно-творчому компонентах;

– визначення вимог до забезпечення функціонування руху змісту на основі принципів взаємодії суб'єкт-суб'єктного начала;

– визначення вимог до реалізації критеріїв відбору змісту з урахуванням інтерсуб'єктної взаємодії;

– здійснення відбору та характеристика методів опрацювання змісту на основі активності та ініціативності (автодидактичних способів переведення інформації із екстеріоріальної у ентероріальну);

– визначення процесуальної характеристики на основі включення усіх компонентів макро і мікро діяльності та закономірностей дидактичного і авто дидактичного процесів

засвоєння знань;

– здійснення опису характеристики форм співпраці студента і викладача (колективна комунікація) та форм їх особистої праці;

– здійснення опису характеристики засобів формування умінь з погляду їх придатності до застосування у плані мотиваційно-стимулюючого та мислетвірного аспектів, змістового насичення, унаочнення фактів, спрямованості тощо.

Включення в освітньо-кваліфікаційну характеристику основних функцій дає можливість будувати навчальний процес із набуття студентами фахових умінь згідно з системою типових задач, розв'язання яких буде здійснюватися вчителем початкових класів протягом чотирирічного терміну навчання учнів. Орієнтуючись на введені в дію стандарти початкової освіти, необхідно розглянути процес реалізації моделі підготовки вчителя у вузівській практиці при вивченні блоку фахових дисциплін: психології, педагогіки, окремих методик початкового навчання з погляду сучасних вимог та перспективи.

Стандартизація, у вигляді визначення нормативного і варіативного компоненту освіти кожної особистості, що ним оволодіває, унеможливлює подальше підтримання хаотизації навчальних планів, програм, курсів підготовки вчителя початкової школи і втрачає основне призначення: визначення міри, в якій кожна з дисциплін працює на якість підготовки фахівця. Перебудова моделі підготовки вчителя на нових концептуальних засадах змушує нас переглянути теорію і практику питання в ракурсі співвідношення процесів навчання і самонавчання студентів, адже відсоток часу на самостійне студіювання постійно зростає.

Історично у системі вищої освіти система самонавчання передбачала опосередковане керівництво з боку викладача як рекомендації що до інформаційного збагачення тезаурусу, який би задовольняв потреби компетентності випускника Технологічне забезпечення даного аспекту підготовки фрагментарно вивчалося окремими дослідниками, але, й досі, знаходиться у вигляді рекомендацій і елементарних включень у загальну модель підготовки. Орієнтація на освоєння студентами досвіду діяльності у вигляді умінь розв'язувати типові задачі професійного спрямування потребує перегляду якості готовності самого вчителя в аспекті автодидактики (автодидакт – самоук).

Дидактичні процеси як ті, що плануються, організовуються, керуються і контролюються викладачем, мають характеристику високого ступеня вираженості однієї з складових процесу навчання, а саме, процесу викладання. На думку В. О. Якуяіна викладач у вузі займає позицію лідера і виступає у ролі ретранслятора і контролера знань. За результатами досліджень Р. П. Бєздєліної, Г. В. Скок, А. О. Реана, дві треті навчального часу займає активність педагога, що дає в результаті орієнтацію на оволодіння студентами репродуктивними методами відтворення знань. Психолого-педагогічний термін "учіння" на етапі швидкого взаєморуху психології і педагогіки у бік вивчення питань самореалізації особистості, яка освоює досвід суспільної поведінки і діяльності, тяжіє до розгляду автодидактичності або "самоучіння" як певного феномену. За наявності 30% часу на самостійну роботу завданням вузу на сьогодні є надання студенту такої допомоги у самонавчанні, яка б стимулювала його здібності і підвищувала здатність до навчання, технологічно забезпечувала процеси взаємодії і самостійної діяльності її суб'єктів. Технологізація процесів співпраці і самодіяльності фахівця з початкової освіти має бути орієнтована на реалізацію вимог державних стандартів, представлених освітньо-кваліфікаційною характеристикою, як моделлю його підготовки. Чітке визначення виробничих функцій, типових задач діяльності і системи вмінь, що їх характеризують, сприяють руху підготовки фахівця від моделі до осмисленого наповнення її конкретним змістом. Це дає можливість студентам бачити перспективу власного професійного зростання і організувати своє життєтворення навколо стратегічно вибудуваної особистої моделі оволодіння обраною

спеціальністю.

За умов традиційної підготовки процес засвоєння матеріалу від знання до вироблення уміння залишається надто продовженим у часі і не індивідуалізований належним чином. Перехід на уміннєву парадигму оцінювання кінцевого результату засвоєння змушує викладача переглянути процедури формування умінь як результату розв'язання типової задачі діяльності і прояву здатності до виконання певної професійної функції. Враховуючи етапи процесу засвоєння знань та їх рівні (за В. П. Беспалько) – пізнання, відтворення, трансформації та переносу знань, перевівши їх у автодидактичну площину., ми одночасно отримуємо декілька значущих результатів. Вони одночасно спрацьовують на формування мотиваційної, ціннісно-орієнтованої, процедурно-процесуальної, контрольно-регулюючої та інших сфер розвитку особистості. Процес управління навчально-пізнавальною діяльністю за даних умов стає основою співпраці викладача і студента і переводить їх з площини паралельно дії, або від'ємної взаємодії, у повноцінний процес навчання

Система знань, отриманих під час вивчення змісту психолого-педагогічних дисциплін та дисциплін методичного циклу, створює у студентів необхідні передумови для оволодіння вміннями технологічно забезпечувати навчально-виховний процес. Інформаційно-насичений процес вивчення базового компоненту знань ще не гарантує формування конкретних груп умінь, які дозволять майбутньому вчителеві реалізувати свої знання під час розв'язання професійних задач у реальній виробничій діяльності.

Розвиток вміннєвої сфери починається із закладання основ знань дисциплінами, так званого, поліфункціонального циклу, які спрацьовують на формування базових знань. Уже в цьому блоці формуються певні групи елементарних умінь з планування, здійснення, аналізу власної діяльності. Функціонально-операційний підхід, на жаль, ще не став основою побудови монофункціонального блоку. За ним формується система умінь, що об'єднують між собою знання загальні, окремі, одиничні і сприяють формуванню групи професійних умінь, що забезпечують активність взаємодії студента з навколишнім середовищем.

Лекційна форма організації співпраці, у якій домінує мовленнєва і розумова активність викладача, не сприяє здобуттю студентами власного практичного досвіду. Практичні і лабораторні заняття, що обмежені в часі і не розроблені технологічно від мети до результату співпраці, не дозволяють належною мірою формувати уміння. Значна кількість студентів, у яких відсутня особлива зацікавленість (низький рівень мотивації), недостатню сформованість і прояв вольових процесів, нагромаджують інформаційний (переважно перед екзаменами) банк власних даних, але не можуть їх використати за відсутності технологічних умінь. Початок деструктивних змін у особистості майбутнього фахівця, нажаль, починається з І курсу, через проблеми адаптації до вузівського життя. Спостереження і спеціально організовані дослідження показують, що дезадаптованими не завжди є ті студенти, що виявляють низький рівень знань. Вони, якраз, адаптовані до реалій сьогодення і можуть скласти екзамени, або залік не відвідавши занять за рахунок багатьох внутрішніх і зовнішніх чинників але знаючи і враховуючи "природу" викладача Дезадаптованими виявляються студенти, які мають глибокі внутрішні проблеми, пов'язані з особистісним сприйняттям, ставленням і спрямованістю (*Я* і *Я,* Я і група, Я і соціум). Маючи дезадаптованість у соціумі (у групі, вузі, місті), і не володіючи навичками самостійної праці над собою, не знаючи механізмів формування власних рис характеру, ці студенти вимагають особливої увага викладача до реалізації своїх потенційних можливостей.

Попадаючи в умови студентського життя вчорашнім *учням* важко перейти на рейки самостійності. Контроль і корекція їх знань, поведінки, ставлень зникає, або частково проявляється у вигляді перевірки відвідування. Втрата звичайної підконтрольності навчально-пізнавальної діяльності у значної кількості студентів (з низьким рівнем вольової готовності до

навчання у вузі) приводить до падіння мотивації і унеможливлює якісну підготовку.

Розвиток педагогічної технології, розробка основних якостей, що їй притаманні, орієнтація на особистість "при розробці, описі та аналізі їх класифікації дає можливість обрати кожному викладачеві оптимальне поєднання технологічних компонентів для якісної підготовки вчителя. Незавжди, розроблена певними авторами технологія, задовольняє потреби сучасної вищої школи. Технології, побудовані на основі активізації та інтенсифікації діяльності, на основі ефективності управління і організації навчального процесу, на основі дидактичного удосконалення і реконструювання матеріалу, або низка частково-предметних технологій можуть використовуватися для удосконалення забезпечення якості викладання і учіння. Реалізація їх положень обґрунтовується вченими і практичними працівниками здебільшого виходячи з їх власних підходів до вибору цілей, змісту, форм, методів та засобів контролю за навчальним процесом.

Модель підготовки фахівця працює з першого по останній курс навчання. Однією із структурних її складових є дидактико-методична функція фахівця. Нами теоретично обґрунтовано і розроблено технологічне забезпечення процесу оволодіння студентами дидактико-методичними уміннями виходячи з позиції виникнення потреби у їх засвоєнні з практичної діяльності. З цією метою спостереження за організацією і проведенням уроків починається до читання лекційних курсів з дидактики і окремих методик. *Результати* власних спостережень викликають у студентів свідому необхідність і бажання розширити коло знань з психолого-педагогічних дисциплін і потребу усунення прогалин у засвоєних раніше знаннях. Ознайомлення з реальним процесом навчання, "бачення" положень педагогіки та психології в дії, стимулює відпрацювання категоріального апарату педагогіки і психології. Відвідування навчальних занять у школі дає можливість більш осмислено сприймати лекційний матеріал з дидактики і методик початкового навчання. Опрацювання конспективного матеріалу спостережень допомагає студентам зрозуміти технологічний процес народження уроку. Через опорні сигнали, створення деталізованих технологічних карт мікродіяльності вчителя і учня на уроці, формуються уміння самостійно моделювати його матричний варіант. Пропедевтичне введення проблемних завдань на конструювання дидактичних клітинок і моделей уроків, опис мікро і макродіяльності суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя і учнів у термінах дидактичної теорії, гарантує якісну підготовку до розуміння технології наповнення уроку конкретним методичним змістом. За схемою аналізу мікродіяльності йде пояснення дії закономірностей і принципів навчання, засобів реалізації основних його функцій. На основі самостійно знайдених відрізків тексту записів, що характеризують мікродіяльність під час спостереження уроків вчителів, студенти освоюють уміння будувати їх ланцюжок, враховувати закономірності формування цільових завдань і способів їх розв'язання у відповідності до загальної мети уроку.

Уміння будувати власні моделі уроків різних типів і різнопредметного змістового наповнення дозволяє поєднувати розуміння загальнодидактичних процесів і явищ та автодидактичних, де структурні компоненти діяльності інваріантні. Виявлення вихідного і похідного у самонавчанні і взаємонавчанні є визначальним для побудови практичних і лабораторних занять.

Основа володіння професійними уміннями ґрунтується на поточній діагностиці знань та моніторингу виявлення якісних рівнів засвоєння. Таким чином формування уміння розв'язувати типові задачі діяльності реалізує різноманітні функції (діагностичну, прогностичну, контрольно-корегуючу та інші), що забезпечують отримання належного рівня якості професійних умінь.

Особливості праці вчителя у системі людина – людина вимагають особистісного спрямування підготовки вчителя як ексклюзивного, конкурентноздатного працівника Через

власну особистість він розвиває і формує особистість дитини, беручи відповідальність перед соціумом за введення її в навколишній світ шляхом проживання з нею спільно керованого і самокерованого процесу, чим здійснює антропосоціальний підхід до реалізації запитів суспільств

А н н о т а ц и я

В статье рассматривается практическая подготовка учителя начальной школы, анализируются ее проблемы и перспективы, дается модель подготовки специалиста с первого до последнего курса обучения.

Ключевые слова: умение, начальное образование, высшая школа, модель подготовки.

A n n o t a t i o n

In the article rassmatryvaetsya practical training nachalnoy school teacher, analyzyruyutsya its problems and prospects, provides an model of specialist training with the first training course to posledneho.

Key words: ability, nachalnoe education, High School, the training model.

Шоробура І. М.

ОСОБЛИВОСТІ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З ГЕОГРАФІЇ В СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ

В статті розглядається питання шкільного підручника з географії в США. Важливим є пошук концептуальний моделей створення підручника, практичних технологій їх розробки та оцінювання; розглядається змістове наповнення, стуктура, видавництво підручників з географії.

Ключові слова: *зміст освіти, загальна теорія шкільного підручника, багатофункціональний характер сучасного підручника*

Стратегічними цілями розвитку американської школи є:

– Сприяння єдності та успішній реалізації двох взаємопов'язаних процесів розвитку особистості – соціалізації та індивідуалізації. Освіта повинна допомагати особистості пізнавати суспільство і саму себе, змінювати суспільство і свою роль в його поступі.

– Орієнтація навчання у старшій школі на подальшу освіту. Щоб отримати кращу роботу, учні мають володіти новітніми інформаційно-комунікаційними технологіями. Сьогодні ж, щоб досягти успіху та забезпечити економічне процвітання нації, потрібна відмінна освіта, постійне бажання вчитись і здатність реалізувати свої знання на практиці.

– Залучення школярів до духовних надбань та цінностей, перетворення школи на інструмент їх формування та входження в суспільство. Слід звернути особливу увагу на другу частину сформульованої мети: школа як центр освіти за певних умов повинна виконувати функцію культуротворення. Саме на базі вироблення спільних цінностей школа здатна виконати й асиміляційну функцію, яка передбачає об'єднання людей на основі культурно-етичних цінностей.

– Розкриття та розвиток потенційних можливостей особистості. "Ми стверджуємо, – говориться у декларації Альянсу "Освіта 2000", – що головна фундаментальна мета освіти – сприяти невід'ємним можливостям людського розвитку" [4, 2].

– Підготовка особистості до активного включення в соціум. У преамбулі до змісту програм старшої школи (Нью-Йорк) зазначається: "Ми повинні, якщо ми хочемо надати нашим дітям можливість успіху у майбутньому, підготувати їх до життя та орієнтації у світі". У сучасних умовах ця мета старшої школи набуває особливої актуальності з огляду на