

матеріалів, що складають змістове та методичне наповнення навчально-методичного забезпечення, функціонування якого потребує технологічного супроводу).

Очікуваними результатами реалізації розробленої моделі, що поєднує в собі визначені організаційно-педагогічні умови та навчально-методичне забезпечення, є формування правової компетентності майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки.

Зазначене вище дає змогу дійти таких **висновків**:

1. Ґрунтуючись на теоретичних засадах контекстного навчання, уточнено сутність моделі формування правової компетентності майбутнього вчителя, яку ми розуміємо як систему педагогічної діяльності, спрямованої на формування правової компетентності студента через рольові й проєктивні методики моделювання педагогічної діяльності, методичні вміння правового навчання і правового виховання у процесі професійної діяльності, що підвищує рівень правової компетентності та спонукає до самоаналізу й професійного самовдосконалення.

2. На підставі теоретичного аналізу проблеми дослідження розроблено структурно-змістову модель правової компетентності майбутнього вчителя у навчально-виховному процесі педагогічного університету, що містить схематичну й описову характеристики педагогічного процесу і передбачає наявність таких складових: мета, завдання, принципи, зміст, форми, засоби, організаційно-педагогічні умови, етапи, напрями роботи, критерії, рівні, моніторинг, результат освітньої діяльності.

3. Теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови реалізації розробленої моделі формування правової компетентності майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки:

- внесення змін в організацію педагогічного процесу, спрямованість на професійну правову діяльність;
- побудова змісту і структури правової освіти відповідно до структури компонентів правової компетентності майбутнього вчителя;
- змістовий, методичний та технологічний супровід оптимального функціонування правового середовища в процесі професійної підготовки.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в науковому пошуку напрямків ефективної реалізації розробленої моделі формування правової компетентності майбутнього вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артамонова Е.И. Компетентностный подход в формировании личности педагога-профессионала / Е.И. Артамонова // Педагогическое образование и наука. – 2008. - №10. – С.4-9.
2. Грубіч Д.Ю. Модель загальноправової підготовки студентів педагогічного університету / Д.Ю. Грубіч // Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка. – Харків: Стиль-Іздат, 2006. – С. 76-82.
3. Жигулин А.А. Правовая компетентность студента педагогического колледжа: особенности развития / А.А. Жигулин // Вест. Тамб. Ун-та. Сер. Гуманитарная наука. Тамбов, 2010. Вып. 3 (83) – С.162-166.
4. Іваній О.М. Сутнісна характеристика правової компетентності вчителя. / О.М. Іваній // Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (20 квітня 2011 р.) за заг. ред. В.О. Огнев'юка – К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. – С. 71-74.
5. Іваній О.М. Педагогічна система формування правової компетентності майбутнього вчителя / Теоретичні питання методики навчання суспільних дисциплін: наукові праці / О. В. Михайличенко, В. С. Бугрій, С. І. Моцак [та ін.]; заг. редакція професора О. В. Михайличенка. – Суми: СумДПУ ім.А.С.Макаренка, 2011. – С. 32-64.
6. Михайличенко М.В. Проект «Громадянська освіта – Україна»: нове у підготовці вчителя / М.В. Михайличенко // Освіта України. – 2007. - №14. – С. 4-6.
7. Kohlberg L. Moral stages and moralization / L. Kohlberg // Moral development and behavior / Holt, Rinehart and Watsons. N.Y., 1977. – P. 31-53.
8. Tapp I.L., Levine F.I. (Eds). Justice and the individual in society: psychological and issues. N.Y., 1977. – P. 198-223.

УДК 378. 147+371. 214. 43

Кононенко М.П.

кандидат педагогічних наук, доцент
Сумського державного педагогічного
університету ім. А.С. Макаренка

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті визначено сутність готовності майбутніх учителів до застосування інноваційних технологій викладання педагогічних дисциплін.

Ключові слова: *готовність до диференціації навчання, компоненти та показники готовності.*

Кононенко М.П. *Підготовка будучих учителів к диференциации обучения учащихся в процессе преподавания педагогических дисциплин.*

В статье определена сущность готовности будущих учителей к использованию инновационных технологий в преподавании педагогических дисциплин.

Ключеві слова: готовність к диференціації обучения, компоненты и показатели готовности.

Копоненко М. Preparation of future teachers to диференціації educating of in the process of teaching pedagogical disciplines of students.

The article explains the meaning of readiness of future teachers for differentiated student learning and shows value of innovative technologies in studying pedagogical subjects at its formation.

Key words: readiness for differentiated learning, components and indicators of readiness.

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку національної школи України характеризується посиленням уваги до особистості учня і зумовлює потребу впровадження у процес навчання технологій, які б забезпечували єдність соціального, дидактичного і психологічного аспектів та розв'язання протиріччя між суворо регламентованою організацією пізнавальної діяльності учнів і необхідністю варіювання стратегій навчання різних груп школярів. Одним із шляхів рішення цієї проблеми є диференціація навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, ознайомлення зі шкільною практикою дозволяють стверджувати, що незважаючи на очевидну необхідність диференціації навчання, її практичне втілення за своїми масштабами явно відстає від вимог освітнього процесу. Це значною мірою зумовлено не тільки організаційними труднощами, недостатньою розробленістю багатьох питань теорії диференційованого навчання, але й рівнем готовності вчителів до його реалізації у професійній діяльності. Тому підготовка майбутніх учителів до диференціації навчання є пріоритетним напрямом у процесі викладання педагогічних дисциплін.

Мета статті – розкрити інноваційні підходи викладання педагогічних дисциплін у формуванні готовності майбутніх педагогів до диференціації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Аналіз актуальних досліджень. Психологічні основи диференціації навчання проаналізовані в дослідженнях Л.С. Виготського, З.І. Калмикової, В.О. Крутецького, Б.Т. Теплова. Визначення сутності диференціації навчання подано у роботах О. Бударного, О. Кірсанова, С. Рабунського, І. Унт різні підходи до класифікації процесу диференціації та шляхів її реалізації встановлено в працях М. Євтуха, О. Братанич, В. Паламарчука, О. Савченко, В. Фірсова та інших. Питання підготовки вчителів до диференціації навчання учнів розглядалося в дослідженнях В.І. Андреева, В.Г. Горєцького, Н.Б. Істоміної, Ю.М. Колягіна, К.Д. Кривошеєва, О.В. Кузьміної.

Виклад основного матеріалу. Готовність до того чи іншого виду діяльності досягається шляхом моральної, психологічної, професійної підготовки студентів, особливості якої обумовлені характером педагогічних завдань. У професійній готовності до педагогічної діяльності В. Сластьоніна виокремлює такі компоненти:

- психологічний компонент – сформована спрямованість на професійну діяльність, настанова на роботу, наявність інтересу до предмета діяльності, потреба в самоосвіті в цій галузі, розвинуте професійне мислення;
- науково-теоретичний компонент – наявність відповідного об'єму суспільно-політичних, психологічних та спеціальних знань;
- практичний компонент – наявність сформованих на відповідному рівні професійних умінь та навичок;
- психофізіологічний компонент – наявність відповідних передумов для оволодіння професійною діяльністю та визначена спеціальністю сформованість професійно значущих якостей особистості;
- фізичний компонент – стан здоров'я та фізичного розвитку відповідно до вимог професійної діяльності [7].

О. Г. Мороз розглядає готовність до педагогічної діяльності у вигляді генералізованої схеми функціональних компонентів:

- психологічна підготовленість – потреба у діяльності, необхідність усвідомлення відповідності особистісних якостей вимогам діяльності, усвідомлена мотивація особистісних прагнень до даної спеціальності;
- теоретична підготовленість до діяльності – наявність глибоких знань основ наук, відповідного рівня розвитку, знання вимог спеціальності до особистісних якостей і здібностей, володіння знаннями і методами постійного поповнення знань;
- практична готовність до професійної діяльності (уміння планувати та організувати роботу, вміння застосовувати на практиці раніше отримані знання, вміння та навички, формування нових умінь та навичок);
- ідейно-політична підготовка, світогляд і загальна культура фахівця;
- необхідний рівень розвитку здібностей, яких потребує та чи інша діяльність;
- професійно-визначена спрямованість особистості фахівця [4].

В. В. Кравець розглядає структуру готовності майбутнього педагога до використання технологій відкритої освіти як сукупність чотирьох взаємопов'язаних структурних компонентів: мотиваційний, змістовний, операційний та рефлексивний [3].

Готовність учителя до диференціації навчання, з нашої точки зору, – це інтегральне утворення, яке включає мотивовану потребу до здійснення проблеми, наявність адекватних знань про її сутність, володіння

комплексом технологічних умінь, навичок, що обумовлюють високу ефективність досягнення поставлених завдань, здатність до творчості та керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів.

Таким чином, структура готовності майбутнього вчителя до диференціації навчання представляє сукупність наступних компонентів:

- мотиваційний, який відображає глибоке усвідомлення потенційних можливостей диференціації навчання у створенні найкращих умов для розвитку нахилів, здібностей і максимальної самореалізації особистості;
- змістовий компонент - наявність у студентів необхідного об'єму психолого-педагогічних знань, та знань про сутність диференціації навчання, її види, шляхи та умови реалізації в практиці школи;
- технологічний компонент включає комплекс умінь, навичок, засобів, які необхідні для забезпечення диференціації навчання в структурі власної професійної діяльності вчителя;
- управлінський компонент включає керівництво навчально-пізнавальною діяльністю учнів: вона має бути контрольована і повинна забезпечувати зворотній зв'язок у процесі навчання.

Актуальність диференціації навчального процесу, складність її практичної реалізації зумовлюють необхідність підготовки майбутніх учителів до вирішення цієї проблеми у рамках викладання педагогічних дисциплін [6, 8]. Наприклад, при вивченні теми «Вікові та індивідуальні особливості розвитку школярів та їх врахування в навчально-виховному процесі» студенти глибоко осмислюють необхідність враховувати типові психологічні відмінності учнів різного віку, особливості темпераменту, психічних процесів, розвиток пізнавальних інтересів, можливостей учнів та оволодівають методами їх діагностики [6, 12-14].

Сутність диференціації навчання, її види, шляхи, засоби впровадження розглядається у темі «Шляхи та засоби диференціації та індивідуалізації процесу навчання» [6, 70-72]. При вивченні теми акцентуємо увагу студентів на те, що серед дидактів немає єдності у визначенні понять «диференційований підхід», «диференціація навчання».

Наприклад, під «диференційованим підходом» у навчанні О. Кірсанов розуміє особливий підхід учителя до різних груп учнів або окремих учнів, що полягає в організації навчальної роботи різної за змістом, обсягом, складністю, методами й засобами її здійснення. Пропонуємо розширити трактування даного поняття та додати, що цей підхід до навчання дозволяє керувати пізнавальною діяльністю типологічних груп учнів з урахуванням їх реальних навчальних можливостей та індивідуальних особливостей.

Диференційований підхід до визначення змісту освіти має бути обов'язковим принципом функціонування сучасної школи як умова організації повноцінного процесу навчання, що забезпечується на основі застосування внутрішньої і зовнішньої диференціації.

В українському педагогічному словнику диференціація навчання розглядається стосовно загальноосвітньої школи як «розподіл навчальних планів і програм у старших класах середньої школи» [2, 95]. Зауважимо, що в даному визначенні не уточнено видову ознаку диференціації навчання, адже вона припускає об'єднання учнів у групи для спільної або індивідуальної роботи.

Диференціацію навчального процесу в загальноосвітній школі ми розглядаємо як визначальний фактор та умову індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. У процесі вивчення проблеми зазначаємо, що диференціація навчання в сучасних дослідженнях розглядається переважно з позиції вчителя, бо сам учитель диференціює допомогу учням, вимоги до засвоєння знань, урізноманітнює домашні завдання, самостійні та контрольні роботи. На нашу думку, саме учень повинен брати активну участь у визначенні змісту самостійної, домашньої та інших видів робіт, їх рівня складності, обсягу навчальних завдань у залежності від індивідуальних особливостей та ступеня засвоєння навчального матеріалу на уроці.

Аналіз результатів сучасних дидактичних досліджень та практики впровадження диференційованого навчання дозволяють зробити висновок, що як при «внутрішній», так і при «зовнішній» диференціації програмується зовнішня сторона організації навчальної роботи з проекцією на особистість школяра. При зазначених видах диференціації адміністрація школи формує профільні класи, спеціальні групи учнів у звичайному класі, як правило, за результатами їх навчальної діяльності. Учитель визначає зміст, рівень та обсяг навчальних завдань різних груп учнів, шляхи та засоби їх виконання, здійснює контроль та ін. При такому підході до диференціації навчання учням відводиться роль сумлінних виконавців вказівок та рекомендацій учителя.

Переважна більшість учителів не в змозі реалізувати в повній мірі численні та важливі рекомендації щодо диференціації навчання. Складність їх практичного виконання зумовлена різноманітністю груп у кожному класі, високою рухливістю їх складу, складністю визначення рівня засвоєння нового матеріалу на уроці, обмеженістю у часі при розв'язанні дидактичних задач та ін. Завдяки зазначеним причинам диференціація навчального процесу іноді набуває формального характеру.

Тому ми стверджуємо, що широке включення учнів, особливо старшої школи, у виконання завдань з управління навчальним процесом є більш ефективним засобом дійсної індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності. Активну позицію учнів в управлінні навчальним процесом можна розглядати як «внутрішній механізм», який здатний за певних умов забезпечувати глибоку індивідуалізацію їх навчально-пізнавальної діяльності. До основних умов, які сприяють активному включенню учнів в управління своєю освітою, ми відносимо забезпечення: широкої диференціації навчального процесу; переваги демократичного стилю

педагогічного керівництва та оволодіння учнями організаційними вміннями пізнавальної діяльності.

У процесі вивчення дидактики підводимо студентів до висновку, що кожен учень повинен почуватися комфортно у процесі навчання, а сучасний педагог повинен відмовитись від «стандартизації» змісту та методів їх навчальної роботи. Він зобов'язаний не тільки враховувати вікові особливості учнів, а й орієнтуватися на потреби, інтереси, можливості школярів у процесі вільного вибору варіантів програм навчання, терміну вивчення предметів окремими учнями, форми організації пізнавальної діяльності. Важливою умовою розв'язання поставлених завдань є надання учневі свободи у виборі методів, засобів та форм самовираження й самовдосконалення в навчально-пізнавальній роботі, а вчитель повинен бути готовим до її керівництва.

Завдання спецкурсу «Теорія та практика диференційованого навчання» полягає у забезпеченні комплексного підходу до підготовки майбутніх учителів до широкої диференціації навчально-пізнавальної роботи учнів.

Зміст та логіка побудови програми спецкурсу відповідають теоретичним основам проблеми диференціації та індивідуалізації процесу навчання, способам (варіантам) її практичного розв'язання. Проблеми, що розглядаються програмою спецкурсу, вирішуються на кількох рівнях одночасно.

Головне завдання концептуального рівня полягає у формуванні розуміння майбутніми педагогами необхідності пошуку дидактичних технологій, які забезпечують умови для найбільш повного і раціонального розкриття можливостей кожної особистості, реалізації особистісно-орієнтованого навчання у сучасній школі.

На теоретичному рівні розглядаються проблеми диференціації та індивідуалізації процесу навчання в педагогічній теорії і реальній практиці шкіл. Вивчення цих питань сприяє формуванню багатомірності педагогічного мислення в технологічній інтерпретації педагогічної реальності.

Прогностичний рівень – власне планування, прогнозування і проектування здійснення проблеми. Питання, що розглядаються на лекціях і семінарах, позбавлені жорсткої регламентації в змісті, формах, методах їх розв'язання в теорії та практиці школи.

Тому студенти-дослідники диференціації навчання мають можливість пропонувати власні моделі, шляхи і засоби вирішення проблем на основі одержаних теоретичних знань та аналізу реальної практики. Така специфіка побудови занять перетворює студентів на співавторів спецкурсу. Як результат, їх ідеї, міркування, погляди враховуються в процесі спільного пошуку шляхів і засобів широкої диференціації та глибокої індивідуалізації процесу навчання школярів.

При виконанні творчих завдань і дослідницьких робіт студенти оволодівають методами діагностики пізнавального потенціалу учнів, результатів їх навчально-пізнавальної діяльності, користуються правом свободи у виборі засобів і форм самовдосконалення й самовираження в усіх формах навчальних занять. Підготовка та проведення занять усіх видів зі спецкурсу за інноваційними технологіями диференціації навчально-пізнавальної діяльності студентів сприяла формуванню їх готовності до впровадження засобів, форм та методів диференціації у практику сучасної школи.

Стан готовності студентів до розв'язання цієї проблеми у майбутній професійній діяльності було виявлено в процесі презентації педагогічних проєктів «Сучасна українська школа», в якій реалізовано інноваційні ідеї диференціації та індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності школярів.

Показниками готовності вчителя до диференціації є елементи її структури, а саме: глибоке усвідомлення значення диференціації навчання, особистісно-значущий сенс її реалізації у власній професійній діяльності; рівень теоретичних знань про сутність шляхів, засобів її здійснення; рівень сформованості комплексу технологічних умінь, які необхідні для реалізації диференціації у навчальному процесі; модель педагогічного керівництва як засобу управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Слід визначити, що дані показники не вичерпують усіх різноманітних якостей готовності вчителя до диференціації навчання, але у контексті нашого дослідження є найбільш значущим.

Висновки. Проведений аналіз проблеми диференціації навчання, як у наукових джерелах, так і педагогічній практиці, дозволяє констатувати, що вона розробляється у теоретичному плані досить інтенсивно. Цілеспрямована підготовка студентів до практичного рішення проблеми буде сприяти більш ефективному здійсненню її у практиці школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко Т. Н. Пути дифференциации и индивидуализации учебно-познавательной деятельности школьников / Т. Н. Бондаренко, Е. А. Карбовская, М. П. Кононенко, Г. И. Черногорова // Педагогічна Сумщина. – 1996. – № 3. – С. 22–25.
2. Гончаренко С. І. Український педагогічний словник / С. І. Гончаренко. – К. : Лебідь, 1997. – 376 с.
3. Кравец В.В. Структура готовности будущего учителя к применению технологий открытого образования / В.В. Кравец // Вестник Воронежского государственного университета. Серия : Проблемы высшего образования. – 2003. – № 2. – С. 56–58.
4. Мороз О. Г., Омеляненко В. А. Перші кроки до майстерності / О. Г. Мороз, В. А. Омеляненко. – К. : 1992. – 109 с.
5. Осмоловская И. М. Дифференциация процесса обучения в современной школе / И.М. Осмоловская. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института. – 2004. – 176с.
6. Кононенко М.П. Робоча програма навчального курсу «Педагогіка» / М.П. Кононенко, Н.В. Коваленко, Н.А. Михайленко // Суми : СумДПУ, 2010. – 104 с.

7. Слостенин В. А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В. А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 1. – С. 32–37.

8. Теорія та практика диференційованого навчання : програма спецкурсу / Сост. М.П. Кононенко. – Суми : СумДПУ, 2008. – 24 с .

УДК 908:94 (477):371.315

Луніка О.В.
кандидат педагогічних наук,
Сумський державний педагогічний
університет ім. А.С.Макаренка

ДО ПИТАННЯ ВИЗНАЧЕННЯ КРАЄЗНАВЧОЇ СКЛАДОВОЇ У ЗМІСТІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ (7-8 КЛАСИ)

У статті розкривається поняття «краєзнавча складова» шкільного курсу історії України, визначаються структура та змістові блоки краєзнавчих знань у змісті навчальної дисципліни у 7-8-х класах.

Луніка О.В. К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В СОДЕРЖАНИИ ШКОЛЬНОГО КУРСА ИСТОРИИ УКРАИНЫ (7-8 КЛАССЫ)

В статье раскрывается понятие «краеведческая составляющая» школьного курса истории Украины, определяются структура и смысловые блоки краеведческих знаний в содержании учебной дисциплины в 7-8-х классах.

Lunika O. TO QUESTION OF DETERMINATION OF REGIONAL CONSTITUENT IN MAINTENANCE OF SCHOOL COURSE OF HISTORY OF UKRAINE (7-8 CLASSES)

In the article a concept "regional constituent" opens up school course of history of Ukraine, a structure and semantic blocks of regional knowledge are determined in maintenance of educational discipline in 7-8th classes.

Постановка проблеми. Соціально-політичні перетворення у суспільстві 1990-х років зумовили формування нової парадигми освіти з орієнтацією на національну основу. Необхідними стали концептуальні розробки з проблем національної школи і виховання, однією із складових яких була історія краю як змістовий компонент шкільного курсу історії України. Разом з тим відчутно стало виявлятися протиріччя між наростаючим інтересом до історико-краєзнавчої інформації та рівнем її наукового та педагогічного осмислення.

На науковому рівні та у площині шкільної практики навчання історії України постало питання формування змісту краєзнавчої складової, встановлення обсягу краєзнавчої інформації у змісті історії України як навчальної дисципліни та визначення критеріїв відбору краєзнавчого змісту курсу історії України. Ці проблеми зумовлюються низкою протиріч, що виникли у сучасній методиці навчання між: задекларованою у нормативних документах обов'язковістю вивчення тем з місцевої історії, історії рідного краю, що знайшла своє відображення у Державному стандарті і шкільних програмах та недостатнім методичним розпрацюванням та методичним забезпеченням його вивчення в курсі історії України.

Відтак об'єктивні потреби практика навчання історії України в загальноосвітній школі обумовили актуальність даної статті.

Мета статті – розкрити поняття «краєзнавча складова» шкільного курсу історії України, визначити структуру та змістові блоки краєзнавчих знань у змісті навчальної дисципліни у 7-8-х класах.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування змісту шкільної історичної освіти, його структурних компонентів була предметом дослідження відомих радянських фахівців з методики навчання історії О.Вагіна, П.Гори, Н.Дайрі, Г.Донського, Ф.Коровкіна, М.Лисенка, Г.Підлуцького, В.Пунського, Г.Цвікальської та ін.

Значний досвід теоретичних та методичних напрацювань попередніх років щодо змісту, структури та організаційно-методичних засад шкільної історичної освіти висвітлено в історико-педагогічних працях А.Булди, О.Пометун, Т.Самоплавської.

У сучасній методиці навчання історії питання визначення краєзнавчої складової змісту шкільних курсів історії України досліджувалося: на рівні пошуку оптимальних моделей змісту шкільної вітчизняної історії та її реалізації у шкільних підручниках з історії України (В.Комарова, Т.Ладиченко, Г.Серова, Г. Швидько та ін); окремих практичних рекомендацій щодо вивчення краєзнавчих матеріалів у межах певного шкільного курсу (В.Власов, В.Мисан, Я. Камбалова).

Виклад основного матеріалу. Виходячи з методологічних засад сучасної історичної освіти, необхідним при вивченні курсу історії України визнається висвітлення загальноісторичних подій, явищ, процесів через призму локальних, встановлення взаємозв'язку між історією країни та історією краю.

На сьогодні краєзнавство в змісті історичної освіти представлене двома напрямками: теоретичним і прикладним – регіональної та локальної історії. Теоретичний аспект стосується світоглядно-методологічних