

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ, ФОРМ ТА МЕТОДІВ
НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ
В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

Збірник наукових праць

Наукові записки

Рівненського державного гуманітарного університету

Випуск 13

Заснований в 1996 році

Рівне 2000

ББК 74.20

0–59

УДК: 371: 373: 378.

Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць: Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 13. – Рівне, Рівненський державний гуманітарний університет, 2000 р. – 130 с.

Збірник наукових праць містить статті із загальнотеоретичних, історико-педагогічних і методичних проблем гуманізації освіти.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, викладачів педагогічних навчальних закладів, аспірантів, студентів, педагогів-практиків.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПСН **Мітюров Борис Никифорович**
(Рівненський державний гуманітарний університет);

заступник головного редактора:

кандидат педагогічних наук, професор **Воробйов Анатолій Миколайович**
(Рівненський державний гуманітарний університет);

доктор психологічних наук, професор, дійсний член АПН України **Бех Іван Дмитрович**
(Інститут проблем виховання АПН України);

доктор педагогічних наук, професор **Будний Богдан Євгенович**
(Тернопільський державний педагогічний університет ім.В.Гнатюка);

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АНВШ України **Дем'янчук Анатолій Степанович**
(Рівненський економіко-гуманітарний інститут);

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПСН **Дем'янчук Степан Якимович**
(Рівненський економіко-гуманітарний інститут);

доктор педагогічних наук, професор **Коваль Ганна Петрівна**
(Рівненський державний гуманітарний університет);

доктор педагогічних наук, професор **Лисенко Неля Василівна**
(Прикарпатський педагогічний університет ім.В.Стефаника);

доктор педагогічних наук, професор **Лісова Світлана Валеріївна**
(Рівненський державний гуманітарний університет);

доктор педагогічних наук, професор **Павлютенков Євген Михайлович**
(Запорізький обласний інститут удосконалення вчителів);

доктор психологічних наук, професор **Пасічник Ігор Демидович**
(Університет “Острозька Академія”);

кандидат педагогічних наук, доцент, член-кореспондент АПСН **Поніманська Тамара Іллівна**
(Рівненський державний гуманітарний університет);

доктор психологічних наук, професор **Савчин Мирослав Васильович**
(Дрогобицький державний педагогічний університет ім.І.Франка);

доктор психологічних наук, професор, дійсний член МАПН **Сергєєв Олександр Васильович**
(Запорізький державний університет);

доктор педагогічних наук, професор **Сметанський Микола Іванович**
(Вінницький державний педагогічний університет ім.М.Коцюбинського);

доктор педагогічних наук, професор **Терещук Григорій Васильович**
(Тернопільський державний педагогічний університет ім.В.Гнатюка);

кандидат педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПСН **Тищук Віталій Іванович**
(Рівненський державний гуманітарний університет);

кандидат педагогічних наук, доцент **Янцур Микола Сергійович**
(заступник головного редактора, Рівненський державний гуманітарний університет)

Затверджено Вченою Радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол №1 від 30.08.2000 р.).

Збірник затверджений ВАК України як наукове видання, в якому можуть публікуватися результати кандидатських і докторських дисертацій з педагогічних наук (Постанова Президії ВАК України №1-05/7 від 9.06.1999 р.).

За достовірність фактів, дат, назв і т.п. відповідають автори статей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії. Рукописи рецензуються і не повертаються.

Адреса редакції: 33028, м. Рівне, вул. Остафова, 31. Рівненський державний гуманітарний університет

ISBN 966 – 7281 – 06 – 2 © Рівненський державний гуманітарний університет, 2000

школи, 8-12 класи школи) і пропонує педагогічну систему, засновану на врахуванні природних і фізіологічних особливостей особистості. Всі заняття в дошкільний період веде один педагог, а з 6 до 14 років з ним працює один класний керівник. У 14-18 років учень отримує допомогу свого класного наставника. Таким чином, на протязі кожного періоду свого дитинства учень знаходиться під наглядом однієї людини, яка досконало знає його характер і завжди може допомогти йому. Педагог може самостійно вирішувати, чому і як вчити дитину для того, щоб максимально використовувати творчі здібності.

Багато уваги вальдорфські школи приділяють самоврядуванню. Всю відповідальність за навчальний процес несуть вчителі, які створюють педагогічний колектив. Директора в такій школі немає, а керівництво здійснює рада школи, яка складається з батьків, вчителів та адміністратора, котрий керує шкільним господарством. Подібна організація шкільної справи за моделлю общини дозволяє поєднати зусилля всіх на благо єдиної справи – розкритті здібностей дитини та її творчого потенціалу.

Сприймаючи виховання та навчання дитини насамперед не як науку, а як живе мистецтво, яке не може мати традицій та напрацьованих штампів, Р.Штейнер говорить про необхідність вчителю самому стати митцем, який створює чудовий та складний твір, - людину. Тому особистість вихователя знаходиться в центрі педагогічної системи Р. Штейнера. На його думку, індивідуальність вихователя є “головним елементом навчання і виховання” [1,с.67]. Тому педагоги вальдорфських шкіл – виключно ентузіасти та подвижники, які віддані своїй справі. Достатньо сказати, що крім всіх труднощів, що добре знайомі професійному педагогові, навантаження вальдорфських вчителів значно більше, в той же час оплата праці не відповідає моральним та фізичним витратам. Досить відмітити, що в м. Жуковському (Росія) вчителі у перший рік працювали без заробітної платні.

На шляху розвитку вальдорфського руху багато перешкод, але головним завоюванням її, на наш погляд, є те, що діти люблять школу та навчаються із задоволенням, - вже це може стати головною причиною уваги до неї в сучасній Україні, якщо вона турбується про своє майбутнє.

Л і т е р а т у р а :

1. Штейнер Р. Духовно-душевные основы педагогики.- М., 1997.
2. Карлгрен Ф. Воспитание к свободе.- М., 1992.
3. А.А.Пинский. Вальдорфская школа: традиционная и современная // Сервер по Вальдорфской педагогике. http://www.pin_webtrad_sovr.htm
4. Штейнер Р. Вопрос воспитания как социальный вопрос. – Калуга, 1992.
5. Штейнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки. – М., 1993.

Одержано редакцією 1.08.2000

УДК 37.013

Н.Б.Дзюбишина

РЕФОРМА ШКІЛЬНОЇ СИСТЕМИ В ЧЕХОСЛОВАЧЧИНІ В ПЕРІОД ПЕРШОЇ РЕСПУБЛІКИ (1918- 1938)

Складні динамічні процеси, які відбувалися в Чехословаччині у міжвоєнний період (1918 – 1938) не тільки в економіці, політиці, але й в духовній сфері, викликають великий інтерес до наукового осмислення такого унікального явища у сфері освіти як “педагогічний реформізм”.

У Чехословацькій республіці, створеній у жовтні 1918 р., за півстоліття, яке минуло з часів організації діючої шкільної системи, вже достатньо стали помітними її певні консервативні риси, виявилась її невідповідність новим умовам. Нова незалежна держава в результаті розпаду Австро- Угорської імперії успадкувала дві досить різні як за своєю організацією та структурою, так і за традиціями та принципами навчання і виховання шкільні системи – австрійську та малярську.

Передові чеські педагоги не схвалювали австрійську педагогічну організаційну систему й виступали з власними пропозиціями з тим, щоб уся освітня ланка була єдиною.

Зміни в системі шкільництва в Чехословацькій республіці диктувалися глибокими педагогічними та політичними причинами. Стара система освіти відживала через притаманні їй вади, такі як закостенілість, негнучкість та адміністративний примітивізм. Навчальні заклади не були пов'язані органічно, лише законами та численними інструкціями. Учня, який вступив до школи, записували на певний курс, відділення чи клас. Від батьків вимагали відповідних даних про нього, які часто були суб'єктивними, і тільки згодом зверталась увага на його здібності. Коли ці здібності були невеликими, або ж коли учень опинився у негативних обставинах, його залишали на повторний рік. Учням здебільшого викладався один і той самий матеріал, тими самими методами, давались ті самі завдання і, по суті, ставились до них однакові вимоги. “Школа для них була Прокрустовим ложем, де можна позбутися ніг, коли у нього не влазиш” [1;11].

Отже, мірилом старої шкільної системи був час, рік, а не учбовий матеріал. Школа не ставила собі за мету пристосуватись до учня, а навпаки, від учня вимагалось, щоб він пристосовувався до цієї системи.

Найбільшою вадою австрійської школи було те, що кожний ступінь навчання існував сам по собі, “був відірваним від попереднього та наступного ступенів” [1;10]. Що стосується професійного навчання, то тут не було цілісної власної організації, не кажучи вже про те, що воно не було включене у систему національного виховання.

Розбудовуючи шкільну систему, “тут, мабуть, більше думали про адміністративне забезпечення, контроль за навчальними закладами, щоб все проводилось у відповідності до закону і щоб навчальний матеріал був доступним” [1; 10].

Централізація досягала надто механічним зв'язком між окремими навчальними закладами, скоювався простір для самотності, свободи та індивідуальності; вчителі втрачали інтерес до роботи, тому що більшість організаційних та педагогічних проблем регулювались зверху.

Австрійській організації шкільництва у великій мірі заважала їх культурна й національна розрізненість. Хоч німців тут жило лише 36%, та в них під рукою був весь державний апарат, тому і в організації шкільництва вони насаджували свої принципи та ідеї як з точки зору системності, так і централізації. Монархістське мислення, яке в Німеччині завжди брало верх, призводило, звичайно, до дуалізму та почуття культурного аристократизму в шкільній системі.

Таким чином, шкільна система чехословацького суспільства потребувала реформування її в більш демократичному, гуманістичному напрямку. Проте, реформуючи шкільну систему, слід спиратися на традиції, в яких зосередились столітні культурні надбання багатьох поколінь.

Видатний представник чеської реформістської педагогіки, відомий педагог та психолог Вацлав Пршигода наголошував на необхідності створення власної шкільної системи. “При цьому не йдеться про справжню шкільну революцію, оскільки слід зберегти все те позитивне, що було в минулому, бо там доклали зусиль цілі покоління нашого народу. Безумовно, з минулого буде взято все те, що не суперечить новому суспільному ладу та ідейній базі. Наш народ проявив би культурну слабкість, якби не спробував створити власну систему освіти, в якій попри традиційні елементи виявив би своє власне розуміння завдань та ідеалів” [1; 10].

Кардинальною проблемою у цей час стає сама уява про майбутню систему чехословацької освіти. Відносно зовнішньої реформи, тобто стосовно самої шкільної системи, найпрогресивнішою виявилась концепція унітарної (єдиної) школи. Варто зазначити, що в чеському, а пізніше і в чехословацькому суспільстві, завжди йшлося саме про унітарну школу із внутрішньою диференціацією, яка визнавала б рівні та ступені здібностей учнів, мова йшла і про необхідність належної уваги до здібних дітей, а не про концепцію школи із стандартним змістом, що в підсумку для багатьох учнів не було достатнім стимулюючим середовищем їхнього розвитку [2; 6]. Однак ця точка зору в даний період загалом не визнавалась і не підтримувалась більшістю вчителів. Єдність, якої було досягнуто на з’їзді вчителів (1920 р.) у позиції щодо впорядкування шкільної системи у формі єдиної школи (при умові попередньої впровадженості вищої освіти вчителів), після з’їзду знову розпалась.

Стосовно внутрішньої реформи також виникли проблеми, зокрема, не сформувалось саме розуміння суті, що відповідало б уявам вчителів і стало б достатньо ефективною основою для освіти і виховання. Непевність щодо розуміння суті внутрішньої реформи особливо проявилась після підтвердження нереальності концепції вільної школи на основі практики дослідних шкіл у 20-х рр. ХХ ст.

У кінці 20-х рр. педагогічна громадськість країни почала задумуватись над шляхами подальшого розвитку шкільництва. Педагогічна теорія, на жаль, не змогла розв’язати вузол актуальних проблем, вона намагалась здебільшого добитись визнання своєї науковості і була в значній мірі відірваною від назрілих практичних потреб.

Чехословацькі вчителі пропагували унітарну школу як оптимальний варіант майбутньої форми шкільної системи. Такий вибір став можливим завдяки, по-перше, більш, ніж

двадцятирічній традиції розвитку і вирішення даної проблеми в країні і, по-друге, успішному вирішенню шкільних проблем в інших країнах. На сторінках педагогічних журналів стали публікуватись дискусійні матеріали з даної теми.

Керівним та координаційним центром реалізації реформи була Реформна комісія, утворена на початку 1928р., якою і керував В.Пршигода. Комісія співпрацювала з багатьма теоретиками в галузі педагогіки та психології, створила Проект побудови експериментальних шкіл в Празі, організаційний та навчальний плани, за якими працювали ці школи.

Концепція єдиної школи стала змістом монографії В.Пршигоди “Раціоналізація освіти”(1930р.). В.Пршигода наголошував на новому підході до організації навчального процесу, при якому він повинен пристосовуватись до індивідуальності учнів. Його головною ознакою, безумовно, повинна бути організаційна стрункість та гнучкість, оскільки він має відповідати кожному окремому учневі. Школа не повинна змінювати учнівське обдарування, а прагнути до того, щоб змінювався об’єм та зміст предмету, методика навчання та організація навчальних груп.

Отже, нова організація навчального процесу у великій мірі обумовлена індивідуальністю школяра, відповідальність за успіх у роботі лягає і на школу, і на самого учня. Якщо не бажаєш збільшувати тривалість учнівського навчання, мусиш змінювати об’єм та методику в програмах, в якості програм і т.д. У класах йде відбір через диференціацію, розрізнення учнів між собою, а не переведення учнів у нижчі класи. Вчитель має тут перед собою ряд завдань, яких не знала стара шкільна практика. Вибір матеріалу, методи навчання, об’єм матеріалу – все те, що при старій системі було малоефективним, стає засобом впливу на індивідуальність учня, “засобом пристосувальним та мінливим”[1; 13] . Школа вже не бере на себе завдання дати все усім, але краще дати кожному дещо справді цінне, те, що йому підходить.

Інший важливий принцип нової шкільної системи – зв’язок з суспільством. “Учень – то не тільки особистість, але й член колективу. У школі виховуємо не пустельника, дбаємо не тільки про індивідуальний порятунок людської душі, але прагнемо, щоб якомога більше людей жили в достатку і злагоді. Якщо школа оберігає школяреву індивідуальність, то це робиться у суспільстві і для суспільства в більшій мірі, ніж для сваволі індивідуума” [1; 14].

Часто про інтеграційну функцію освіти забувалось в школах старого типу, де найбільше дбали про розвиток нахилів одинака.

Школяр підкоряється вже не лише одній особі, вчителю, а учнівській спільності, відчуває відповідальність не лише перед вчителем, чи самим собою, а й перед колективом своїх товаришів. Він не керується лише власними інтересами, а й інтересами громади. Виховання спрямовується не тільки на нього самого, але й на формування товариськості та колективного підпорядкування.

Нова школа, на думку В.Пршигоди, - це поєднання диференційованого колективізму та тенденції до праці. “Не науковому енциклопедизму приділяється увага, а вибору таких форм діяльності у шкільному житті, які б стимулювали сучасне розуміння організації праці як фактора

цивілізації. Систематичність, прагнення наукової та інформаційної повноти випадає з навчання заради того, щоб у ньому утвердився вибір на користь життєвих потреб та вимог цивілізації” [1; 16]. Сучасна система освіти позбувається поняття “загальної освіченості”, котре було надто одностороннім та поверховим. Від людини не вимагається, щоб вона знала й уміла все, але щоб докладала зусиль у виконанні певного завдання, яке її зацікавило і до якого вона має здібності.

Однією з вад системи освіти довоєнного періоду Чехословаччини була відсутність раціональної організації системи освіти.

Раціональна організація шкільництва вимагає об'єднання всіх видів середніх шкіл в єдиний організм, в якому можна провести більшу диференціацію, ніж досі, коли школи різнилися за типами залежно від того, якою мовою здійснюється навчання.

Про таку єдину середню школу мріяли чеські педагоги минулого століття: Мартін Покорний, Франтішек Тільшер, Йозеф Дурдлік, Ян Крейчі, Ян Палацький, Франтішек Частек, Отокар Гостінський. Проте, як зазначає В.Пршигода, при “австрійській владі не вдалося здійснити ідею організувати шкільництво по-новому” [1; 26].

В.Пршигода підтримує думку американських педагогів про те, що школа з двома тисячами учнів є найдоцільнішою і найбільш практичною, оскільки нею зручно управляти і вона забезпечує належний рівень знань та виховання. Тому, на думку В.Пршигоди, слід дбати, щоб “наша школа поєднувала різні типи середніх шкіл в єдину середню школу не лише через її економічність, але й через вищу педагогічну вартісність” [1; 28].

У чеських школах існувала організаційна розпорошеність, оскільки молодь у віці 13-15 років навчалась за різними схемами: одна частина (до 14 років) залишалась у школах з малою кількістю класів у селі, інша частина відвідувала міські школи, третина – ходила у два основні типи нижчих середніх шкіл. Учні міських шкіл мали більше освітніх можливостей у порівнянні з тими, хто відвідував початкову школу у віці 14-15 років. Проте лише 52% учнівської молоді мало змогу відвідувати міські школи в Чехії.

Кращі умови для навчання мали нижчі середні школи обох типів – реального та гімназійного – менша наповнюваність класів, більша кількість підручників, краще оснащення кабінетів та книгарень, всі вчителі мали вищу освіту. Нижчі середні школи готували обдарованих учнів для вищої середньої школи і частково для вузів та ставили собі за мету готувати учнівство до наукової теоретичної роботи.

В.Пршигода у своїй праці “Раціоналізація освіти” піддає критиці методи відбору учнів до нижчих середніх шкіл: “Будь-який метод психологічного відбору, комбінації тестів та оцінок вчителів в індивідуальних випадках пов'язані з численними помилками. Саме через те, що в 11-річному віці не можна з певністю вибрати учнів для університетської освіти, освітня система виглядає двоякою, і спроби якогось первісного відбору є необґрунтованими” [1;32]. Як розпізнати, -зазначає В.Пршигода, - що учень має хист до теорії та абстракції, а не до практики чи конкретики? Говорячи про передчасний відбір та “сортування” дітей для навчання, Я.Коменський сказав образно :”Вітер віє, куди хоче”. Неприродно, а отже й неправильно намагатись спрямувати

вітер в інший бік, направляти дитину в той чи інший спеціальний тип школи. Тільки в тій самій школі можна простежити за розвитком дитячих інтересів та напрямком дитячого мислення [1; 33].

В.Пршигода не поділяє думки прихильників “шкільної двоякості” про те, що нижчі середні школи готують учнів до теоретичної роботи. Він переконаний, що ...”сучасна школа на всіх ступенях стає дедалі глибшою, а отже, й більш теоретичною, та водночас тут більше уваги приділяється життєвим потребам й нахилам учнів – і таким чином вона теж стає більш практичною” [1; 33].

Отже, В.Пршигода піддає критиці “подвійний тип шкільної освіти”, наголошуючи, що “з педагогічних та моральних міркувань найбільш розумним кроком є запровадження лише однієї школи для дітей, і в такій комплексній школі педагогічними та організаційними засобами проводити диференціацію, тобто дбати про відбір у школі, а не про відбір школою, оскільки у тій самій школі є скільки завгодно можливостей рекласифікувати учня за напрямком його інтелектуального розвитку” [1; 35].

Варто зазначити, що тенденція організації єдиної диференційованої школи II ступеня для дітей від 10 до 15 років панує в усьому світі. В Чехії ця ідея втілювалась в життя в Зліні, в Гумполці та в трьох школах Праги (в Нусях, в Міхлі та в Гостіваржі), де діти отримували такі ж знання, як у середніх школах обох типів та у горожанках.

У чеських землях, як зазначає В.Пршигода, єдності було досягнуто тільки на першому ступені. “Єдина школа першого ступеню є ідеальною організаційною формою, що відповідає господарським, педагогічним, моральним та політичним вимогам” [1; 39].

Раціональна організація шкільництва передбачає об’єднання системи освіти і на другому ступені. Освітня консолідація передбачає справжню організацію всього шкільництва замість локальності, яка існувала досі. Під час освітньої консолідації знаходять своє розв’язання, безумовно, проблеми всієї національної системи освіти. Увага зосереджується на школах другого ступеня. При належній організації шкільництва вища освіта була б доступна в державі кожній дитині.

Отже, наголошує В.Пршигода, раціональна організація шкільництва має місце тоді, коли все шкільництво об’єднується у національну систему освіти четвертого ступеня як об’єднання всіх типів вищих шкіл [3; 12]. Трирічна школа I ступеня є обов’язковою для кожної дитини. Після неї йде чотирирічна школа II ступеня, диференційована та обов’язкова для всіх підлітків у віці від 10 до 15 років. Після цієї школи, коменіума, здібні учні переходять у єдиний диференційований атенеум, навчальний заклад третьої категорії, де їх “підготують до практичного життя і до навчання у єдиному вищому навчальному закладі, де молодь займалася б дослідницькою роботою у техніці, праві, природознавстві, філософії та літературознавстві” [1; 43].

У своїй концепції нової школи В.Пршигода робить особливий наголос на індивідуальному підході до учнів, який співпадав з індивідуалізованим поняттям виховання і характеру змісту навчання. Тому пропонувалось замінити існуюче колективне навчання та

виховання індивідуалізованим, а одним з головних методів мав стати метод самонавчання. В.Пршигода наголошував на необхідності вчити дітей працювати, адже набуті знання – це результат праці учнів.

Отже, концепція шкільної реформи в Чехословаччині в 30-х рр., яка залучила велику кількість вчителів, була визначним явищем в історії розвитку шкільної справи.

Л і т е р а т у р а:

1. *Přihoda V. Racionalisace školství. Funkcionalni organisace školske soustavy. Praha, 1930.*
2. *Ružena Vánová Československé školství ve 30 letech /Přihodovska reforma/ Praha, 1995.*
3. *Cach J. Pedagogika a vědy jí blízké v Československu v letech 1918 už 1938. Universita Karlova v Praze, 1996.*

Одержано редакцією 5.06.2000

Зміст

Передмова	3
Павелків Р.В Психологічні чинники формування моральної поведінки школярів	4
Поніманська Т.І. Теоретичні засади гуманізації виховання дітей дошкільного віку	10
Дичківська І.М. Проблема становлення особистості дитини як один з напрямів інтеграції вітчизняних і зарубіжних ідей педагогічного гуманізму	15
Мельник І.М. З історії духовної освіти на Волині.....	19
Філоненко Р.С. Роль товариства "Просвіта" у вихованні підростаючого покоління (20-30pp.).....	28
Сергєєва В.Ф. Система національного дошкільного виховання С.Русової – джерело інноваційних технологій сучасного дошкілля.....	32
Григорішин Г.І. Проблема особистості вихователя в педагогічній спадщині С.Ф. Русової.....	36
Белова С.А. До питання про вальдорфську педагогіку в сучасному світі.....	39
Дзюбишина Н.Б. Реформа шкільної системи в Чехословаччині в період Першої республіки (1918 – 1938).....	43
Дем'янюк Т., Байрамова М., Мельничук Л. Інноваційні технології методичної роботи з педагогічними кадрами.....	49
Фасолько Т.С. Виховання у старших дошкільників позитивного емоційного ставлення до моральних норм.....	56
Беленька Г.В. Розвиток мислення у дітей дошкільного віку в процесі ознайомлення їх з природою	60
Горонаха Н.М. Урізноманітнення форм екологічної освіти дошкільнят.....	63
Меналюк Г.Ф. Шляхи підвищення ефективності навчання дітей дошкільного віку елементам математики.....	73
Семенюк М.П., Сак Л.А. Педагогічний експериментальний майданчик: досвід, перспективи.....	80
Ремизович Г.М. Управлінські аспекти процесу впровадження інноваційних технологій в діяльність дошкільного закладу.....	84
Машикіна Л.А. Науково-педагогічна діяльність викладача педагогічного училища та коледжу в контексті підготовки студентів до використання інновацій	88
Підкурганна Г.О. Ідеї педагогічного гуманізму в художньо-педагогічній підготовці студентів факультету дошкільного виховання.....	93
Самсонюк Н.Ф. Роль спецкурсу "Ігрові методи навчання дітей" у формуванні фахових знань та умінь майбутніх вихователів	100
Кравець Л.М. Самоаналіз педагогічної діяльності як складова професійної підготовки вчителя.....	104
Шамрай О.Б. Сутність педагогічної культури майбутнього вчителя в контексті національних традицій.....	107
Малаканова Л.В. Дослідження впливу організаційно-педагогічних умов оцінювання на якість професійної підготовки майбутнього вчителя	111
Солоненко Н.С. Ділові ігри в процесі вивчення менеджменту	117
Відомості про авторів	125

Наукове видання

**Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в
закладах освіти**

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Наукові записки Рівненського гуманітарного університету

Випуск 13

Заснований в 1996 р.

Відповідальний за підготовку збірника до видання Янцур М.С.
Технічний редактор Фасолько Т.С.
Комп'ютерна верстка Коломис О.Ф.

Здано до набору 20.06.2000р. Підписано до друку 30.08.2000р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсетний № 1. Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк. 15,4. Обл. вид. арк. 16,1. Замовлення № 7 Тираж 100.

Адреса редакції: 33028 м. Рівне, вул. Остафова, 31
Рівненський державний гуманітарний університет, кафедра дошкільної
педагогіки
(тел. 22-02-77)

Віддруковано засобами оперативної поліграфії
ТОВ "Центр соціально-економічного розвитку освітянства"
33000 м. Рівне, вул. Толстого, 3

О - 59 Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в
закладах освіти: Збірник наукових праць: Наукові записки
Рівненського гуманітарного університету. Випуск 13. — Рівне,
Рівненський державний гуманітарний університет, 2000 р. — 130 с.

ISBN 966 — 7281 — 06 — 1.

Збірник наукових праць містить статті із загальнотеоретичних, історико-педагогічних і методичних
проблем гуманізації освіти.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, викладачів педагогічних
навчальних закладів, аспірантів, студентів, педагогів-практиків.

УДК: 371:373:378

ББК 74.20