

Міністерство освіти і науки України
Національна академія педагогічних наук України
Відділення професійної освіти і освіти дорослих
Управління освіти Житомирської міської ради
Науково-методичний центр
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Навчально-науковий інститут педагогіки
Кафедра естетики, етики та образотворчого мистецтва
Кафедра дошкільної освіти та педагогічних інновацій
Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
Центр забезпечення загальної, середньої, дошкільної та позашкільної освіти
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського
Кафедра теорії та методики початкової освіти
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Кафедра дошкільної педагогіки, психології та фахових методик
Хмельницький національний університет
Кафедра практичної психології та педагогіки

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ І ПРІОРИТЕТИ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Збірник науково-методичних праць

Частина I

ЖИТОМИР
«ПОЛІССЯ»
2016

УДК 371.13: 372: 378

ББК 74.1 / 74.58

С 65

Рекомендовано до друку Вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка від 26.02.2016 року, протокол № 7

Рецензенти:

Вітвицька С. С. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка;

Пастовенський О. В. – доктор педагогічних наук, проректор з науково-методичної роботи Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти;

Сахневич І. Д. – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету мистецтв та менеджменту Житомирського інституту культури і мистецтв Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв.

Коректор:

Золотюк Л. Я. – кандидат філологічних наук, методист комунального позашкільного навчального закладу «Житомирський обласний центр науково-технічної творчості учнівської молоді» Житомирської обласної ради.

С 65

Сучасні тенденції і пріоритети компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти: збірник науково-методичних праць / за заг. редакцією В. Є. Литнєва, Н. Є. Колесник, Т. В. Завязун. – Житомир: «Полісся», 2016. – У 3-х ч. – Ч. I. – 270 с. + CD.

У збірнику науково-методичних праць представлено матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні тенденції і пріоритети компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти» (23–24 березня 2016 року). У збірнику відображено сутність компетентнісного підходу в професійній освіті; охарактеризовано вітчизняний і зарубіжний досвід компетентнісного підходу до підготовки вчителів початкової школи та вихователів дошкільного закладу, відображено проблему наступності і перспективності Державних стандартів початкової та дошкільної освіти в контексті компетентнісного підходу; розкрито сутність предметних і ключових компетентностей молодших школярів; представлено тенденції та пріоритети сучасного дошкілля в європейському освітньому просторі.

Збірник науково-методичних праць адресується науковцям, педагогам-практикам, майбутнім учителям початкових класів та вихователям ДНЗ, методистам дошкільної та початкової ланки освіти.

УДК 371.13: 372: 378

ББК 74.1 / 74.58

© Литнєв В. Є., Колесник Н. Є., Завязун Т. В., 2016

© «Полісся», 2016

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА (Литньов В.Є.)	9
РОЗДІЛ I. РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ	11
Бойко І.І. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ.....	11
Берегова Н.П., Д'яченко К.О. ПРОФІЛАКТИКА СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ФАХІВЦІВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ.....	17
Бреславська Г.Б. ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	21
Варгата О.В. ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВНЗ.....	26
Василенко О.М. ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ШКІЛЬНИХ ПСИХОЛОГІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ З ДІТЬМИ З ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ.....	27
Вовк В.П., Ярова М.В. ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	31
Вознюк О.В. КОМПЕТЕНТНІСНА ПАРАДИГМА: ПОТРЕБА У ДОКОРІННІЙ МОДИФІКАЦІЇ.....	37
Гомонюк О. М., Райко В. В. ПРАВОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	43
Дубасенюк О.А. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: СУТНІСТЬ ТА ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	45
Климова К.Я. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	50

Кльоц Л.А. ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	54
Коновальчук І.І. СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ІННОВАЦІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ.....	58
Колесник Н.Є. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ І ПРІОРИТЕТИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ПРАЦІ.....	62
Москалюк О.І. РОЛЬ САМООСВІТИ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ.....	67
Овод Ю.В. ОСНОВНІ ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ.....	70
Павленко В.В. МЕТОД ЕДВАРДА ДЕ БОНО «ШІСТЬ КАПЕЛЮХІВ МИСЛЕННЯ» ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ У ШКОЛЯРІВ.....	73
Павлушкіна О.В. УДОСКОНАЛЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ДОШКІЛЬТНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЗА ВИМОГАМИ КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНОЇ СИСТЕМИ.....	78
Піддубна О.М. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТІВ "МАЛЮНОК" І "ЖИВОПИС" ПРИ ВИКОНАННІ НАЧЕРКІВ...84	84
Підлужна Г.В. ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	87
Поліщук О.П. ХУДОЖНЄ МИСЛЕННЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	94
Поліщук О.В. ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ.....	99

Проботюк О.Д. ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ОДНА ІЗ СКЛАДОВИХ КОМПЕТЕНТІСНОЇ МОДЕЛІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНЯ В УКРАЇНОМОВНОМУ ПРОСТОРІ.....	103
Рудницька Н.Ю. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	106
Сидорчук Н.Г. ЦІЛІСНА КОНЦЕПЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ: ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ НОВОЇ ПАРАДИГМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ.....	110
Танська В.В. ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	115
Тарасенко А.В. ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ.....	118
Тарнавська Н.П. ЗАСТОСУВАННЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	122
Тименко В.П. ГРА-КОКОЛОГІЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕТОД ВИЯВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ.....	126
Тищук Л.І., Ковальова Л.В. ПРОЯВИ АГРЕСІЇ В ПОВЕДІНЦІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: РЕАЛІЇ СЬОГОДЕННЯ.....	133
Шмельова Т.В. РЕЛІГІЙНЕ МИСТЕЦТВО В КОНТЕКСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ІСТОРІЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА».....	139
Якименко С.І. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ВИХОВНОМУ ПРОСТОРІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	146

РОЗДІЛ II. КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД...149

Греб М.М.

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....149

Зосименко О.В.

НАВЧАЛЬНІ ПРОЕКТИ: ІСТОРИЧНИЙ ЕКСКУРС.....153

Коновальчук І.М.

ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....156
ДО ВИРІШЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ

Майданик О.В.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ.....160

Пасько К.М.

ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ ПАРАДИГМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....165

Підгурська В.Ю.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗА РУБЕЖЕМ.....169

Рехтета Л.О., Захожа О.А.

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....172

Сіукаєва О.А.

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ ШЛЯХОМ УПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРАЦІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС...176

Січко І.О., Іванова Н.В.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....181

Усатий А.В., Усатий В.Д.

КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ І ПОЛІТИКА В УКРАЇНІ.....186

РОЗДІЛ III. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....190

Антонова О.Є.

РАННІЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ У ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США.....190

Бабійчук Т.В.

ЛІТЕРАТУРНИЙ РАНОК У ДНЗ ЯК ФОРМА РОБОТИ З РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ.....196

Берегова Н.П., Мартинюк Д.О.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....200

Будаківська Л.Й.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВА СКЛАДОВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....204

Гончар Н.П.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ.....209

Гужанова Т.С.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ ДО ОЗДОРОВЧОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ В ЛІТНІЙ ПЕРІОД.....213

Зданевич Л.В.

СУТНІСТЬ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У СУЧАСНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....215

Кицак Л.В.

ФРАЗЕОЛОГІЗМИ В РОБОТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДНЗ.....223

Крутії К.Л., Зданевич Л.В.

ЕКСПРЕС-АНАЛІЗ СТРАТИФІКАЦІЇ СУЧАСНОГО ДОШКІЛЬНОГО ДИТИНСТВА.....227

Левшун О.В.

ПЕДАГОГІЧНА ЦІННІСТЬ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИПУСКНИКІВ ВНЗ.....237

Маловицька Л.Ф.	
КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ІДЕЇ ОРХЕСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНО-ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	242
Малогулко Ю.В.	
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	247
Розгон В.В.	
ЕКОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ.....	252
Савченко М.С., Онофрійчук Л.О.	
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТРВЗ У ПРАКТИЦІ СУЧАСНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	255
Шпакович Н.М.	
МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ПЕДАГОГІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	263
Щинова Т.В.	
ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ДНЗ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	267

ПЕРЕДМОВА

Модернізація і розвиток освіти та науки гнучко реагують на всі процеси, що відбуваються у світі й Україні. Підвищення якісного рівня освіти має бути спрямоване на забезпечення економічного зростання країни та вирішення соціальних проблем суспільства, необхідних для подальшого навчання і розвитку особистості. Якісна освіта є важливою умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки зазначено, що зміст освіти відіграє ключову роль у розбудові національної системи освіти, забезпеченні її інноваційного розвитку, приведенні у відповідність до європейських і світових стандартів. Його модернізація передбачає: розроблення і впровадження оновленого Базового компонента дошкільної освіти, нових державних стандартів загальної середньої, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти на основі Національної рамки кваліфікацій та компетентісно орієнтованого підходу в освіті, необхідності підготовки фахівців для сталого розвитку з новим екологічним мисленням; узгодження освітньо-кваліфікаційних характеристик і навчальних програм із професійними кваліфікаційними вимогами; модернізацію навчальних планів, програм та підручників навчальних закладів відповідно до оновлених державних стандартів; розширення практики підготовки педагогічних працівників за інтегрованими програмами (у тому числі за поєднаними спеціальностями на рівні магістра); визначення професій, спеціальностей і кваліфікацій з підготовки фахівців для сфери інформаційно-комунікаційних технологій.

Сучасна філософія освіти й оновлена стратегія реформування освітньої сфери вимагають принципово нових наукових досліджень, обґрунтованого і послідовного запровадження нових науково-педагогічних технологій, раціональних і ефективних підходів до організації навчально-виховної, наукової й інноваційної діяльності в підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти.

Зазначимо, що змінюється роль і значущість вищої освіти, зокрема університетів як носіїв культури, з урахуванням економічних, політичних та соціальних особливостей державного, зокрема і світового освітнього простору. Оновлену роль університету доцільно розглядати у контексті урахування таких аспектів: суспільство знань та освіта; зв'язок підприємництва та вищої освіти; суспільний розвиток і вища школа. Нове суспільство отримує обґрунтовані назви, зокрема «спільнота, яка навчається» (Р. Хатчинс, 1968), «суспільство навчання протягом життя» (Т. Хьюсен, 1974, 1986), «суспільство знань (К-суспільство)» (П. Дракер, 1969), що інтерпретується як суспільство 72 багатоманітності та здібностей й поступово трансформується у суспільство «свободи через здібності» (А. Сен, 2001). Отже, університет виступає як своєрідна міжнародна інституція для розвитку та обміну інформацією на підтримку людського розвитку, що корелюється з концепцією сталого розвитку людства / суспільства (Sustainable development).

Векторність розвитку вищої освіти дає змогу виокремити спектр тенденцій, які підтверджують трансформації та допомагають прогнозувати певні зміни і проектувати відповідні дії, зокрема у підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти.

Зауважимо, що у сфері вищої освіти лідерські позиції утримує питання організації навчального процесу на засадах компетентнісного підходу. Його впровадженню при викладанні окремих дисциплін, циклів дисциплін у закладах вищої освіти всіх рівнів акредитації присвячено значна кількість досліджень останніх десятиліть.

Упроваджуючи компетентнісний підхід маємо окреслювати передбачувані й отримані результати навчання відповідно до присвоєваної кваліфікації. Саме на об'єктивізацію цього процесу спрямована розроблена Національна рамка кваліфікацій (2011) і Стратегія розвитку національної системи кваліфікацій на період до 2020 року. Основними позиціями відповідно до Національної рамки кваліфікацій визначено такі: автономність і відповідальність; знання емпіричні і теоретичні; інтегральна компетентність (характеристики рівня щодо навчання та професійної діяльності); кваліфікація (результат оцінювання і визнання за стандартами); кваліфікаційний рівень; компетентність, компетентності (здатність до виконання певного виду діяльності); комунікація; результати навчання компетентності; уміння.

Результати навчання визначаються як формулювання того, що повинен знати, розуміти, бути здатним продемонструвати майбутній фахівець, як початкової, так дошкільної освіти після завершення навчання у вищому навчальному закладі. Результати навчання можуть відноситися до окремого навчального компоненту (модуля, навчальної дисципліни, практики тощо), а також до періоду навчання (програми першого, другого чи третього циклів) і визначають вимоги до присудження кредиту. Отже, в основі впровадження компетентнісного підходу має бути перехід від процесуального до результатного в організації навчання; визначення запланованих (очікуваних) результатів навчання (компетентностей): 1) нормативних (для галузі освіти); 2) на рівні програми навчання; 3) на рівні навчальних компонентів (курсів, модулів, проектів тощо); упровадження технологій навчання та викладання, орієнтованих на заплановані результати; упровадження стандартів оцінювання, орієнтованих на вимірювання результатів навчання.

Отже, розроблена модель підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти передбачає багатовекторність у підходах до навчання і викладання в контексті компетентнісного підходу.

Литньов Володимир Євгенович,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
директор навчально-наукового інституту педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка*

РОЗДІЛ І

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Бойко Ірина Іванівна,
кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології
(Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти)

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Модернізація системи освіти неможлива без високої професійної культури керівників усіх рівнів, зокрема, і керівників закладу освіти. Реалії сьогодення показують, наскільки сучасному керівнику необхідні знання з теорії та практики управління. Це потребує нової професійної компетентності.

Мета статті – розглянути професійну компетентність керівника закладу освіти як складової його професійної культури.

Щоби бути ефективним, управління закладом освіти має спиратися на сучасні наукові підходи, філософські моделі управління, які ґрунтуються на теорії управління людськими ресурсами, а саме: модель внутрішніх процесів як бюрократична структура, що підтримує існування організації (М. Вебер); модель людських взаємин, яка побудована на врахуванні як потреб, так і можливостей людини (А. Маслоу, К. Адельфер); модель конкурентних цінностей (Р. Уотерман. На думку автора, використання людського потенціалу в організації можливе за умов чітко сформованих цілей і цінностей); модель стратегічних цінностей.

У наукових джерелах щодо цієї проблеми (Л. Фаткін, Д. Петросян) зроблено спроби визначити рівень управлінської культури керівника підприємства; Б. Лісін обґрунтовує можливість формування управлінської культури та необхідність широкої популяризації її зразків на противагу прикладам «антикультури», Я. Радченко розробляє критерії організаційної культури керівника підприємства в управлінській діяльності; О. Атласова розглядає управлінську культуру особистості як соціально-педагогічний феномен системи вищої професійної освіти.

З точки зору С. Боруки, управлінська культура – це міра та спосіб творчої самореалізації особистості керівника в різноманітних видах управлінської діяльності, спрямованої на засвоєння, передачу та створення цінностей і технологій в управлінні школою.

Важливими є висновки Д. Петросяна, Є. Смирнова, Л. Фаткіна, П. Фролова про доцільність розгляду управлінської культури керівника школи як цілісної, інтегративної особистісної властивості. Йдеться про вивчення особливостей персональної управлінської діяльності, суті управлінської культури як особистої властивості, тому що ведемо мову не про суб'єкт управління, який, звісно, може бути не тільки індивідуальним, але й груповим, а про керівника середнього загальноосвітнього закладу (школи, гімназії, ліцею) – директора або заступника директора, перш за все як професіонала з притаманними йому

особистими властивостями. Аналіз розглянутого поняття у такому аспекті дає змогу стверджувати те, що управлінська культура – це властивість, притаманна керівнику школи як особистості, але виявляється вона в усіх царинах його діяльності як професіонала і зробити висновок про те, що поняття «управлінська культура керівника школи» є, з одного боку, видовим (окремим) щодо більш загальних (управлінська культура керівника, управлінська культура, культура праці), з іншого – управлінська культура може бути розглянута як одна із характеристик особистості керівника школи, яка суттєво впливає на якість його професійної управлінської діяльності.

Управлінську діяльність В. Бондар визначає як цілеспрямовану взаємодію суб'єктів і об'єктів, яка забезпечує становлення, стабілізацію, оптимальне функціонування та обов'язковий розвиток школи; В. Крижко, Є. Павлютенков – як цілеспрямовану діяльність щодо узгодження суб'єкт-суб'єктних стосунків та дій для підтримки цілісності системи та приведення її у заданий стан; М. Полянський – як цілеспрямований процес взаємодії особистостей, так і управління навчально-виховним процесом.

Необхідність в управлінні виникає щоразу, коли люди об'єднуються, щоби спільно зробити те, що окремо вони зробити не можуть або окремо це робити недоцільно. У цьому випадку виникає особливе завдання – формулювання спільної мети та об'єднання зусиль учасників сумісної діяльності для її досягнення, що і вирішується у процесі управління. Завдяки цьому, наголошують Б. Вульфів і М. Поташник, суспільна діяльність є не спонтанною, а цілеспрямованою й організованою, що сприяє ефективності управління процесом.

Аналіз наукових джерел свідчить, що більшість трактувань поняття «управління» базується на системному підході до управління. В. Пікельна наголошує, що у найзагальнішому розумінні зміст самого поняття «управління» розкривається як вплив на керовану систему з метою максимального функціонування її для того, щоби перехід до якісно нового стану, який здійснюється циклічно, мав сприяти вирішенню поставлених завдань.

Інтерес до цієї проблеми не випадковий, адже відомо, як зауважує В. Ніколаєв, що в багатьох країнах світу, які зробили останнім часом різкий прорив у своєму розвитку (Німеччина, Японія тощо), однією із суттєвих умов їхнього розквіту стала актуалізація національної та педагогічної культури.

В. Мельник звертає увагу на те, що вирішення складних завдань майбутнього економічного, суспільно-політичного, соціального і культурного розвитку України можливе лише за умови створення ефективно функціонуючої системи освіти та її складової – післядипломної освіти і, зокрема, післядипломної педагогічної освіти [3]. Авторка зазначає, що поняття «освіта» глобалізується і сприймається вченими та практикаками як континуум (від лат. *continuum* – неперервність, суцільність) усіх процесів, що формують, розвивають та адаптують особистість педагога або керівника до ефективної професійної діяльності в умовах стратегічних змін у суспільстві та освіті і саме післядипломна педагогічна освіта стає однією з важливіших освітніх систем щодо здійснення професійної підготовки, перепідготовки та адаптації до нових

вимог життя і праці величезної кількості педагогічних і керівних кадрів освіти, в тому числі керівників загальноосвітніх навчальних закладів [3]. На її думку, із урахуванням окреслених реалій керівник ЗНЗ має отримати позицію активного суб'єкта на ринку праці освітньої галузі, а отримана професійна підготовка – стати головним особистим капіталом. За таких вимог, зазначає авторка, управління навчальними закладами постає відповідальною сферою наукового управління в системі загальної середньої освіти, що потребує чіткого усвідомлення керівниками ЗНЗ необхідності неперервного професійного зростання, підвищення управлінської кваліфікації та якісного оволодіння новітніми знаннями в галузі педагогіки, психології, філософії, культурології, соціології, права, фінансів, менеджменту та інших наук, а також практичного освоєння нових форм і методів управлінської діяльності у сфері шкільної освіти. Усе це вимагає, у свою чергу, нової професійної компетентності.

Проблеми наукового управління актуальні для всіх освітніх установ. Від управлінської компетентності (а відтак і професійної) залежить і модернізація управлінської діяльності. Ми поділяємо думку авторів, які виходять із прийнятого положення про те, що управлінська діяльність керівника ЗНЗ пов'язана як із педагогічною (фаховою), так і з професійною (спеціальною) діяльністю. Тому змістова лінія навчального процесу в інституті післядипломної педагогічної освіти полягає в організації двох визначальних ліній: педагогічної (фахової) і професійної (спеціальної), які забезпечують відповідний рівень управлінської кваліфікації керівника ЗНЗ [3].

Водночас паралельно існують поняття «педагогічна культура», «педагогічна компетентність», «професійна культура», «професійна компетентність», «управлінська культура» та «управлінська компетентність» керівника закладу освіти і, водночас, немає жодної потреби протиставляти або розмежовувати управлінську професійну та педагогічну культуру керівника школи. Мабуть, доцільно мовити про професійну культуру керівника школи як про цілісну, інтегративну особисту властивість.

Культура, підкреслює В. Глуздов, як сукупність усіх позитивних соціальних утворень, включає в себе три головні системи соціальних цінностей, які не передаються генетичними каналами: інформаційна система (знання усіх видів і рівнів: факти, гіпотези, категорії, вчення, теорії, персоналі тощо); операційна система (уміння усіх видів і рівнів: навички, засоби, способи, підходи, технології тощо); мотиваційна система (установки усіх видів і рівнів: бажання, прагнення, інтереси, переконання, ставлення тощо). Через об'єктивну дію інтегративних і дезінтегративних процесів у системі управління закладами освіти, яка швидко змінюється у сучасній Україні, людина, будучи професіоналом, повинна максимально розвивати у собі здібності до свідомої самоорганізації своєї діяльності і самоуправління своїми інтелектуальними, моральними і фізичними резервами.

Управлінська культура як складова професійної діяльності керівника школи знаходиться у сфері культури праці, культури професійної управлінської діяльності.

Вона як цілісна властивість особистості проявляється у процесі професійної управлінської діяльності; характеризує особливості свідомості, поведінки, спілкування та управлінської діяльності керівника; забезпечує усвідомлення та культурудоцільність професійної діяльності; стимулює творчий розвиток керівника у процесі професійної діяльності.

Отже, управлінська культура може виступати і як умова успішної управлінської діяльності, і як її складова, і як одна із характеристик носія управлінської діяльності. Зміст управлінської культури керівника школи – це знання принципів, методів організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, що спрямований на підвищення його ефективності.

Стосовно професійної освіти, першочерговим завданням постає включення особистості у специфічну підсистему людської культури, а саме: професійну культуру. Поняття «професійна культура» є ширшим порівняно із «культурою професійної праці», бо охоплює й низку якостей, передусім моральних, що їх гідні представники відповідних професій виявляють і за межами виконання своїх трудових функцій.

Невід'ємною складовою культури професійної праці (а відтак і професійної культури) є професійна компетентність, тобто володіння системою знань, умінь і навичок, достатньою для успішного розв'язання того кола трудових задач, яке відповідає теперішнім і передбачуваним на найближче майбутнє функціональним обов'язкам працівника. Професійна культура передбачає творче здійснення праці, забезпечуючи певні передумови цього, такі, як: володіння стратегіями творчої діяльності; володіння не лише зафіксованими у посібниках і довідниках, а й неформалізованими, трансльованими у спілкуванні професіоналів особистісними знаннями; розвиненість професійної інтуїції. Вона передбачає розвиненість професійно значущих компонентів мотивації та самосвідомості на високому духовному рівні. Один із видів (або складників) професійної культури – це психологічна професійна культура, яка, відповідно, має бути притаманна:

- а) будь-якій розвиненій особистості;
- б) фахівцеві з певної професії (з урахуванням психологічних вимог до неї);
- в) педагогам і практичним психологам – з огляду на те, що вдосконалення психологічної культури їхніх підопічних належить до числа провідних функцій їхньої діяльності, є одним з її нормативних смислів. Механізмом такого вдосконалення має бути діалог між спонтанною психологічною культурою (термін Я. Коменського), наявною більшою чи меншою мірою в кожній людині, і професійною психологічною культурою, носієм якої є психолог або педагог.

Аналіз змісту психологічної культури і закономірностей її формування виходить за межі нашого розгляду – як і багато інших важливих застосувань категорії культури до аналізу освітньої проблематики. Актуальність подальших досліджень у цих напрямках навряд чи можна поставити під сумнів.

У центрі уваги нашого дослідження є науково-методичне обґрунтування ефективності комплексної методики психологічного забезпечення процесу

формування професійної компетентності управлінців-професіоналів у системі післядипломної педагогічної освіти, адже вона покликана забезпечити їх цілеспрямоване неперервне «професійне зростання, яке, в свою чергу, полягає в зміні громадянської свідомості; формуванні нового способу мислення щодо особистісного зростання; підвищенні кваліфікації керівника як суб'єкта управлінської діяльності протягом усього професійного життя; забезпеченні потреби суспільства у висококваліфікованих керівних кадрах освіти, що мають високий рівень професіоналізму і ціннісних настанов, здатних компетентно і відповідально виконувати професійні завдання та посадові функції у навчальному закладі, впроваджувати новітні технології, сприяти інноваційним освітнім процесам, поєднуючи в такий спосіб найновіші досягнення теорії управління, культури і соціальної (передусім, освітньо-педагогічної) практики» [3]. Висвітлена проблема відповідає пріоритетним завданням післядипломної педагогічної освіти керівників ЗНЗ, які знайшли своє відображення в Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа): «Післядипломна педагогічна освіта має стати більш персоніфікованою, надаючи кожному вчителю (керівнику) ширші можливості для оновлення, удосконалення, поглиблення своєї професійної підготовки в прийнятій для нього спосіб, у тому числі на базі дистанційного навчання із застосуванням нових інформаційних технологій» [6, с. 21], а отже, має створювати оптимальні умови для задоволення освітніх та професійних потреб керівників навчальних закладів як управлінців-професіоналів.

Зазначена мета нашого дослідження обумовила такі завдання:

а) визначити зміст поняття професійної компетентності управлінців-професіоналів у системі освіти;

б) розкрити та теоретично обґрунтувати зміст і структуру професійно значущих якостей особистості управлінця-професіонала в системі освіти;

в) здійснити професіографічний аналіз діяльності управлінця-професіонала в системі освіти та побудувати відповідні моделі: професіограми та психограми фахівця управлінця-професіонала в системі освіти (на прикладі керівника ЗОЗ);

г) визначити критерії ефективності психологічного забезпечення процесу формування професійної компетентності особистості управлінця-професіонала в системі освіти.

Об'єктом дослідження постає процес підвищення рівня професійної компетентності управлінця-професіонала в системі ППО.

Предмет дослідження – психологічні закономірності формування професійно важливих якостей особистості управлінця-професіонала ЗОЗ.

Методологічною базою реалізації дослідження ми вбачаємо:

1) теоретичні положення, пов'язані з концепцією єдності психіки та діяльності, яка розробляється у вітчизняній психології (Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, О. Н. Леонтьєв, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн та ін.);

2) принципи системного підходу в психології (П. К. Анохін, С. П. Бочарова, Б. Ф. Ломов, В. Д. Шадріков та ін.);

3) системно-структурний підхід до проблеми особистості (Б. Г. Ананьєв, П. К. Анохін, Г. О. Балл, В. С. Мерлін, К. К. Платонов, В. А. Семіченко та ін.);

4) системно-структурний підхід до аналізу професійної діяльності (К. А. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, О. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Н. С. Глуханюк, Е. Ф. Зеєр, Є. А. Климов, Б. Ф. Ломов, В. А. Моляко, В. Д. Небиліцин, Н. В. Чепелева, В. Д. Шадриков та ін.).

5) теоретичні положення, пов'язані з теорією моделі спеціаліста (Г. В. Акопов, О. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Д. А. Григор'єв, А. А. Деркач, І. В. Ємшина, О. В. Землянська, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Н. Н. Нечаєв, А. А. Реан, А. П. Ситніков).

6) наукові праці щодо післядипломної педагогічної освіти керівників ЗНЗ Л. І. Даниленко, М. М. Дарманського, Г. А. Дмитренка, Ю. К. Бабанського, В. І. Бондаря, М. М. Ващенко, Б. С. Гершунського, Г. В. Єльнікової, І. П. Жерносека, С. В. Крисюка, В. І. Маслова, В. К. Мельник, В. В. Олійника, В. С. Пікельної, Н. Г. Протасової, В. І. Пуцова, П. В. Худоминського та ін.

Маємо сподівання на те, що рішення визначеної проблеми дозволить здійснити системно-психологічний аналіз теорій професійної компетентності управлінця-професіонала в системі освіти, який дасть можливість усвідомити сутність, зміст та структуру системи професійно значущих якостей особистості управлінця-професіонала; скласти перелік їх основних складових, вагомих у вирішенні задач прогнозування професійної придатності до управлінської діяльності в системі освіти; уточнити психологічну структуру професійної діяльності управлінця-професіонала; об'єктивні та суб'єктивні фактори розвитку їх професійної компетентності; здійснити пошук шляхів подальшого розвитку визначення умов ефективної організації процесу формування професійної компетентності управлінця-професіонала.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К. : Радуга, 1994. – 61 с.
2. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 2. – С. 3–22.
3. Мельник В. К. Підвищення фахової компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / В. К. Мельник. – Режим доступу : <http://www.cipre.edu.ua>.
4. Мельник В. К. Управлінська підготовка керівника навчального закладу в системі підвищення кваліфікації В. К. Мельник // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – 2003. – Вип. 1. – С. 162–169.

Берегова Наталія Петрівна,
*кандидат психологічних наук, доцент кафедри
практичної психології та педагогіки*

(Хмельницький національний університет);

Д'яченко Катерина Олегівна,
*студентка гуманітарно-педагогічного факультету
(Хмельницький національний університет)*

ПРОФІЛАКТИКА СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ФАХІВЦІВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ

Специфіка роботи працівників психолого-педагогічної сфери відрізняється високою емоційною насиченістю і когнітивною складністю міжособистісного спілкування, необхідністю значних зусиль інтелектуального характеру, неможливістю уникнути багатьох стресових факторів. Перед спеціалістами вказаного напрямку постійно постають складні задачі, вирішення яких вимагає високого рівня альтруїзму, емпатії, самовіддачі та емоційного включення в комунікативні процеси. Саме тому психологи і педагоги знаходяться у групі ризику щодо виникнення синдрому професійного вигорання.

Проблему емоційного вигорання та профілактики вивчали такі науковці, як: В. Бойко, Н. Водоп'янова, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, К. Лаврова, А. Левин, А. Павлова, Е. Старченкова, А. Фирсова.

Основні спроби дати визначення феномену вигорання зумовили те, що найбільш часто його розглядають як: дистрес; механізм психологічного захисту [2, с. 55]; результат невідповідності між особистістю і роботою; результат невідповідності між вимогами до працівника і його ресурсами й ін. [7, с. 26].

Сьогодні дослідники виокремлюють близько ста симптомів, які так чи інакше пов'язані з професійним вигоранням. Усі симптоми вигорання можна розділити на 5 основних груп: фізичні, емоційні, поведінкові, інтелектуальні та соціальні.

До фізичних симптомів відносять хронічну втому, втрату енергії, виснаження; зміну ваги; розлади сну; головний біль; хвороби серцево-судинної системи, гастроінтестинальні розлади і т.і.

Поведінковими симптомами вважається втома і бажання відпочити під час роботи, брак мотивації, байдужість до їжі, зменшення фізичної активності, вживання тютюну, алкоголю, ліків, нещасні випадки (падіння, травми, аварії) та ін. До інтелектуальних симптомів зараховують: порушення когнітивних процесів (недостатня точність, дезорганізація), зменшення інтересу до нових теорій та ідей у роботі, до альтернативних підходів у вирішенні проблем, нудьга, туга, апатія, втрата смаку й інтересу до життя, надання переваги стандартним шаблонам, рутині, цинізм або байдужість до нововведень, мала участь або відмова від участі у розвиваючих експериментах (тренінгах, освіті), формальне виконання роботи.

Соціальна симптоматика проявляється у низькій соціальній активності, падіння інтересу до дозвілля і захоплень, обмеженні соціальних контактів через роботу, відчутті ізоляції, нерозуміння інших і іншими, відчутті нестачі підтримки з боку сім'ї, друзів, колег, формальності відносин, відстороненості від колег, дегуманізації.

Отже, професійне вигорання характеризується вираженим поєднанням симптомів порушень у психічній, соматичній та соціальній сферах життя особистості. Умовно працівників розподіляють на чотири категорії, які проявляють найбільшу схильність до професійного вигорання:

- Перша група. Особливо швидко «вигорають» співробітники, які є інтровертами, індивідуально-психологічні особливості яких не узгоджуються з професійними вимогами комунікативних професій.

- Друга група – люди, які відчувають постійний внутрішній конфлікт у зв'язку з роботою.

- Третя група – це жінки, які переживають внутрішній конфлікт через роботу і сім'ю, а також тиск у зв'язку з необхідністю постійно підтверджувати свої професійні можливості в умовах жорсткої конкуренції з чоловіками.

- Четверта група – працівники, професійна діяльність яких проходить в умовах гострої нестабільності і хронічного страху втрати робочого місця, а також працівники, які займають на ринку праці позицію зовнішніх консультантів, вимушених самотійно шукати собі клієнтів.

Стадії професійного вигорання такі [1, с. 21]:

Перша стадія: усі ознаки та симптоми проявляються в легкій формі через турботу про себе, наприклад, шляхом організації частіших перерв у роботі. Однак працівник починає забувати про деякі робочі моменти (наприклад, незробив потрібний запис в документах). Залежно від характеру діяльності, сили нервово-психологічних навантажень і особистісних характеристик спеціаліста перша стадія може тривати три-п'ять років.

Друга стадія: спостерігається зниження інтересу до роботи, потреби в спілкуванні (в тому числі, і з близькими), відчуття знесилення, прогресування апатії до кінця тижня, поява стійких негативних симптомів (немає сил, енергії, особливо наприкінці тижня, головний біль увечері, швидке засинання, сон без сновидінь, збільшення кількості застудних захворювань, підвищена дратівливість). Симптоми проявляються регулярніше, мають затяжний характер і важко піддаються корекції. Людина може почувати себе виснаженою після гарного сну і навіть після вихідних. Тривалість даної стадії, у середньому, від п'яти до п'ятнадцяти років.

Третя стадія. Ознаки та симптоми третьої стадії вигорання є хронічними. Можуть загострюватися фізичні і психічні хвороби, як-от виразки шлунка і депресії. Людина може почати сумніватись у цінності своєї роботи, професії та самого життя. Втрачається інтерес до роботи і життя взагалі. Емоційна байдужість, отупіння, відчуття постійної відсутності сил. Спостерігаються порушення пам'яті та уваги, порушення сну, особистісні зміни. Людина прагне до усамітнення.

Фінальна стадія – повне згорання, яке часто переростає в повну відразу до всього на світі. Стадія може тривати від десяти до двадцяти років.

Вигорання деформує всю особистість спеціаліста, тому методи, спрямовані на його попередження, мають охоплювати всі сфери розвитку особистості [3, с. 202].

Профілактика професійного вигорання починається з розпізнавання та розуміння суті проблеми. Необхідною умовою є усвідомлення приналежності до категорії ризику щодо виникнення синдрому вигорання, відповідальне та адекватне ставлення до власного психічного здоров'я. Рідше «емоційно вигорають» оптимістичні й життєрадісні люди, які вміють успішно долати життєві негаразди та вікові кризи; ті, хто займає активну життєву позицію і звертаються до творчого пошуку рішення у важких обставинах, володіє засобами психічної саморегуляції, піклується про поповнення своїх психоенергетичних соціально-психологічних ресурсів [4, с. 323–324].

Важливо зазначити, що профілактика повинна мати систематичний характер і передбачає такі заходи:

1. Гармонізацію психофізичного стану на фізіологічному рівні регуляції:
 - забезпечення нормальної тривалості і якості сну;
 - збалансоване, насичене вітамінами і мінералами харчування;
 - достатнє фізичне навантаження, заняття спортом, ранкова гімнастика, водні процедури;
 - фітотерапія, ароматерапія, гомеопатія;
 - масаж, терапія кольором (зелений та синій колір допомагають заспокоїтися, червоний і жовтий додають енергії і бадьорість);
 - дихальні вправи;
2. Емоційно-вольову регуляцію психофізичного стану (вплив на емоційний стан):
 - сміхотерапія, музикотерапія;
 - спілкування із сім'єю, друзями;
 - заняття улюбленою справою, хобі («перехід» на інший вид діяльності зменшує напругу, пов'язану з виробничим стресом);
 - перебування на природі, спілкування з тваринами;
 - медитації, візуалізації.
3. Ціннісно-смысловий рівень регуляції психофізичного стану (вплив на думки, зміна світогляду):
 - підтримка адекватного рівня власної самооцінки, розвиток упевненості в собі;
 - формування здатності створювати і підтримувати в собі позитивні, оптимістичні установки і цінності – як щодо самих себе, так і до інших людей та життя загалом;
 - вирішення внутрішніх конфліктів, ліквідація особистих проблем, які можуть позначатися на ефективності роботи;
 - ризик вигорання пом'якшують усвідомлення задоволеності своєю роботою, стабільність і привабливість умов праці, можливість самореалізації, постійного розвитку та професійних успіхів;

- визначення короткострокових і довгострокових цілей (забезпечує зворотний зв'язок, що свідчить про те, що людина знаходиться на доброму шляху; підвищує довгострокову мотивацію; досягнення короткострокових цілей - успіх, який підвищує ступінь самовиховання);
- оволодіння вміннями та навичками саморегуляції (релаксація, ідеомоторні акти, визначення цілей і позитивна внутрішня мова сприяють зниженню рівня стресу, який спричиняє вигоряння);
- професійний розвиток і самовдосконалення (одним із способів запобігання синдрому вигорання є обмін професійною інформацією з колегами, що дає відчуття більш широкого світу, ніж той, який існує всередині окремого колективу; для цього існують різні способи – курси підвищення кваліфікації, конференції та ін.);
- відхід від непотрібної конкуренції (бувають ситуації, коли не можна уникнути конкуренції, але надмірне прагнення виграти породжує тривогу, робить людину агресивною, що сприяє виникненню синдрому вигоряння);
- емоційне спілкування (коли людина аналізує свої почуття і ділиться ними з іншими, ймовірність вигоряння значно знижується або процес цей виявляється не настільки вираженим), окрім цього, важливо спілкуватися із друзями з інших професійних сфер. – це допомагає відволікатися від своєї роботи;

Під час робочого дня можна використовувати деякі прийоми, спрямовані на зменшення рівня стресу та втоми [7, с. 3–8]:

- Можна споглядати фотографії близьких, світлини пам'ятних вам місць, красиві пейзажі, які потрібно не просто розміщувати на робочому місці, але іноді кілька секунд дивитися на них, наче «поринаючи» в більш комфортну і приємну атмосферу;

- Використання тайм-аутів у роботі. Оптимальний варіант – знаходити можливість протягом робочого дня хоча би двічі рази вийти на 5-10 хвилин подихати свіжим повітрям;

- Ефективним є прийом «білого аркуша»: сядьте, заплющіть очі й уявіть білий аркуш, на якому нічого не написано, постарайтеся утримати перед уявним поглядом цю картину так довго, як зможете, ні про що не думаючи і не уявляючи інших образів;

- Вигорянню перешкоджає постійне усвідомлення процесу роботи, своєї участі в ньому, нарощування професійних якостей, постійна саморефлексія і концептуалізація свого досвіду переживань, пов'язаних зі спілкуванням із учнями та колегами;

- Із метою спрямованої профілактики професійного вигорання важливо розраховувати й обдуманно розподіляти свої навантаження.

- Для професіонала при цьому доречно і корисна робота з супервізором - професійно більш досвідченою людиною, яка, коли необхідно, при необхідності допомагає менш досвідченому колезі у професійно-особистісному вдосконаленні. У запланований період часу професіонал і супервізор регулярно спільно обговорюють виконану роботу. У ході такого обговорення відбувається навчання і розвиток, які допомагають попередити вигорання або вийти з нього.

• У неробочий час варто усамітнитися. Це – необхідна запорука відновлення сил організму. Для того, щоби впоратися зі своїми почуттями, необхідно знайти можливість побути одному, без сім'ї і близьких друзів.

Отже, синдром професійного вигорання розвивається впродовж тривалого часу і характеризується поступовим наростанням специфічної симптоматики. Для забезпечення ефективних результатів профілактика має бути комплексом заходів, спрямованих на підвищення здатності до особистої саморегуляції, оволодіння навичками раціонального розподілу власних сил і часу працівниками психолого-педагогічних спеціальностей, а також покращення умов праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Professional burnout : Recent developments in theory and research / Ed. by Wilmar B. Schaufeli, Christina Maslach, Tadeusz Marek. – Washington DC : Taylor & Francis, 1993. – 292 p.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций / В. В. Бойко. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.
3. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во. Московского университета, 1990. – 254 с.
4. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 336 с.
5. Самоукина Н. В. Синдром профессионального выгорания / Н. В. Самоукина // 2005. – № 43 (8 июня).
6. Сафаргалиева С. Г. Программа профилактики эмоционального выгорания сотрудников центра социального обслуживания / С. Г. Сафаргалиева // Работник социальной службы. – 2011. – № 10. – С. 93–102.
7. Теоретическая, экспериментальная и практическая психология / Под ред. Н. А. Батурина – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2005. – Т. 5. – 384 с.

Бреславська Ганна Богданівна,
кандидат педагогічних наук

(Миколаївський національний університет ім. В.О. Сухомлинського)

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Постановка проблеми у загальному вигляді. Процес реформування вищої освіти в Україні є спробою застосування нових форм роботи у межах традиційної системи. Наявність у виші великої кількості предметів та розширення навчальної програми деяких із них ставить перед викладачем питання «як одержати студенту міцні та якісні знання». Тому головним питанням сьогодення є опанування студентами умінь і навичок саморозвитку особистості, що значною мірою вирішується шляхом упровадження інноваційних технологій, організації процесу навчання за принципом «навчатися з бажанням».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз широкого кола різних джерел показав, що в педагогічній науці приділяється значна увага проблемі фахової підготовки майбутнього вчителя, у тому числі і формування у нього умінь володіння інноваційними технологіями, й інтерактивною зокрема. Різні

аспекти підготовки майбутнього вчителя в умовах ступеневої освіти розкриваються в дослідженнях О. Біди, С. Власенко, Р. Гильмеєвої, А. Глузмана, І. Зязюна, А. Кузьмінського, С. Мамрич та ін.

Значний внесок у розробку методології й теорії поняття педагогічної технології зроблений зарубіжними педагогами – М. Кларком, Ф. Персивалем, Д. Фінном, М. Вулманом, С. Сполдингом, А. Ламсдейном, – та вітчизняними науковцями: О. Агаповою, В. Боголюбовим, А. Вербицьким, Л. Виготським, В. Давидовим, І. Журавльовим, Л. Занковим, Л. Зевіною, І. Зимнею, М. Зиновкіною, М. Кларіним, І. Лернером, Б. Лихачовим, В. Монаховим, Г. Селевком, Н. Тализіною та ін. Проблему інноватики в педагогіці розглядали такі вчені як: О. Арламов, В. Журавльов, В. Загвязинський та ін. Питанням упровадження інноваційних технологій навчання займалися педагоги: О. Пометун, О. Пехота, Л. Пироженко, А. Старєва, К. Дяченко, І. Первін та ін.

Формулювання цілей статті. Розкрити зміст підготовки майбутнього вчителя початкової школи із застосуванням інтерактивних технологій.

Виклад основного матеріалу. Реформування вищої школи передбачає застосування нових технологій навчання студентів. Саме у процесі засвоєння фахових методик активне використання нових технологій сприяє кращому сприйманню навчального матеріалу, умінню проектувати і впроваджувати їх у навчальні ситуації на уроці в початковій школі.

Введення в сучасні навчальні заклади України інтерактивних методик у викладання фахових дисциплін дає можливість докорінно змінити ставлення до об'єкту навчання, перетворивши його на суб'єкт, тобто зробити студента співавтором своєї версії, семінарського заняття тощо [2].

«Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної активної взаємодії всіх учасників. Це спів навчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де студент і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання» [2]. Педагог виступає в ролі організатора процесу навчання, лідера групи. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем. Воно ефективно сприяє формуванню цінностей, навичок і вмінь, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером студентського колективу.

Усі інтерактивні технології навчання О. Пометун, Л. Пироженко умовно поділили на три групи залежно від доцільної для їх використання форми навчальної діяльності. У сучасній педагогіці вирізняють чотири форми навчальної діяльності:

1. Парну (робота суб'єкта з педагогом чи однолітками один на один).
2. Фронтальну (учитель навчає одночасно групу суб'єктів або всю академічну групу).
3. Групову або кооперативну (всі суб'єкти навчають один одного).
4. Індивідуальну (самостійну роботу суб'єкта).

Інтерактивне навчання використовують у разі застосування фронтальної й кооперативної форм організації навчальної діяльності студентів (інтерактивні технології передбачають саме ці дві форми, кожна з цих форм має свої

особливості, на які необхідно зважати, визначаючи способи організації засвоєння студентами знань).

На Заході розроблено багато методик, що застосовуються в інтерактивному навчанні. Це і робота в малих групах, і дискусії, турніри, диспути, дебати, «міні-уроки», брейнстормінг, ділові ігри, імітаційні ігри, ситуаційні вправи, задачі, проблеми, вправи, «Puzzle» та ін. Ці методики можна застосувати як для викладання, засвоєння нового матеріалу, так і для перевірки знань студентів. Розглянемо ті з них, які ми застосовуємо на заняттях із методики математики.

Модель групового вирішення проблеми за допомогою метафоричного мислення має назву «синектика». Це модель групової творчої діяльності та навчального дослідження, яка розробляється у зарубіжній педагогіці з 1960-х років. Синектика (Synectics) вміщує досвід застосування відомого методу групової генерації ідей, який має назву «мозкова атака», або «мозковий штурм» (Brainstorming). Синектика розвивалась як спільна пошукова діяльність у вирішенні проблем експертними групами з використанням домислів, сміливих гіпотез, «хибних ідей» та інтуїтивних рішень.

Організація навчальної роботи за синектикою передбачає такі дії:

1. Початкове висунення проблеми, яка є досить складною для вирішення.
2. Аналіз проблеми та повідомлення необхідної інформації. Роль експерта, який повинен компетентно оцінити доповідь-повідомлення, може виконувати викладач або підготовлений до такої роботи студент. На цьому етапі застосовують різноманітні інформаційні джерела, тому що збирання фактів закладає ґрунт для вирішення проблеми.
3. З'ясування можливостей вирішення проблеми шляхом детального аналізу та коментування викладачем й експертом усіх висунутих варіантів із поясненням причин, за якими деякі з них відхилено.
4. Обґрунтування проблеми кожним студентом самостійно своїми словами так, як він її розуміє, з метою наближення завдання до себе самого.
5. Спільний вибір одного з варіантів визначення проблеми, початковий варіант тимчасово відкидається.
6. Висунення образних аналогій із залученням «метафоричних» описів та явищ, що вміщує проблема. Важливо на цьому етапі робити поряд із прямими зіставленнями предметів і явищ наводити «особистісні» та «символічні» аналогії (два-три слова), можливі навіть аналогії «фантастичні».
7. Пристосування окреслених групою підходів до вирішення або готових рішень до вимог, що закладені у самій проблемі. На цьому, останньому етапі, з'ясовуємо, чи проблема є вирішеною, чи потрібно обрати новий шлях пошуку правильного рішення.

Отже, варто пам'ятати, що синектика як метод організації роботи передбачає низку уявлень про природу творчої діяльності та можливостей її цілеспрямованого внесення у навчальний процес.

Можливі два варіанти використання моделі:

- 1) синектичний – створення нових уявлень від відомого до невідомого;
- 2) аналітичний – оволодіння новими уявленнями від невідомого до відомого.

На практичних заняттях доцільно застосовувати дискусії. Дискусія повинна бути проблемною. Викладач надає можливість висловити думку всім охочим і в жодному випадку не нав'язувати свою.

У своїй роботі ми використовуємо різні прийоми обміну думок, зокрема у таких формах дискусії:

– **«круглий стіл»** – бесіда, у якій на рівних бере участь невелика група студентів (до 5 чоловік) та під час якої відбувається обмін думками як між ними, так і з «аудиторією» (решта групи);

– **«засідання експертної групи»** («панельна дискусія») – спільне обговорення висунутої проблеми учасниками групи (4-5 студентів на чолі з головою, який заздалегідь обирається) та обговорення доповіді (досить стислої) кожного з них, у якій доповідач висловлює свою позицію;

– **«форум»** – обговорення, що нагадує «засідання експертної групи», у ході якого ця група обмінюється думками з «аудиторією»;

– **«дебати»** – формалізоване обговорення, яке побудоване на основі заздалегідь фіксованих виступів учасників, представників двох протилежних команд-суперників, та заперечень. Варіантами такого обговорення є «британські дебати», що фактично відтворюють процедуру обговорення проблемних питань у Британському Парламенті;

– **«засідання суду»** – обговорення, що імітує слухання справи у суді, під час якого розподіляються ролі всіх учасників.

Серед форм навчальної дискусії можна виокремити й «техніку акваріума». Це особливий варіант організації групової взаємодії [1]. Такий різновид дискусії застосовується у роботі з матеріалом, зміст якого пов'язаний із суперечливими підходами, конфліктами, розбіжностями.

М. Кларін вважає, що саме такий варіант дискусій робить акцент на процесі презентації точки зору та її аргументації, і пропонує таку процедуру роботи за «технікою акваріума»:

– постановка проблеми, її презентація групі викладачем;
– викладач розподіляє аудиторію на групи, які сидять у колі;
– викладач або самі учасники обирають того, хто буде представляти позицію цілої групи;

– групи протягом короткого часу обговорюють проблему, щоб дійти згоди;
– представники групи збираються у центрі аудиторії і відстоюють свої позиції, проте ніхто не може висловлюватися з групи, допомагати дозволяється лише записками, де сформульовано вказівки;

– викладач дозволяє представникам узяти «тайм-аут» для консультацій;
– обговорення завершується або після закінчення призначеного часу, або після вирішення проблеми;

– проводиться критичне обговорення «техніки акваріума» цілою групою.

Правила дискусії:

1. Доброзичливе ставлення і увага до кожного учасника.
2. Вправдані схвальні або не схвальні висловлювання.
3. Зосередження учасників всієї дискусії на її темі, фіксація їхньої уваги на питаннях, які обговорюються.

4. Стислість, змістовність, аргументованість як у процесі дискусії, так і при підведенні підсумків.

5. Загальний висновок – не роздуми над проблемою, а наступний крок у дослідженні нової теми.

Дидактична (навчальна) гра – це гра за правилами, підпорядкованими досягненню заздалегідь накресленого ігрового результату (за Н. Кларінім). На відміну від ігрової діяльності цілеспрямована гра вміщує момент змагання [1].

Структура навчального процесу, який передбачає дидактичну гру, складається з чотирьох етапів:

1. Орієнтація. Викладач характеризує тему, яка вивчається, основні правила гри та її загальний хід.

2. Підготовка до проведення. Розподіл ролей, вивчення ігрових завдань, процедурні питання.

3. Проведення гри. Викладач слідкує за грою, фіксує наслідки (підрахунки балів, прийняття рішень), роз'яснює те, що незрозуміло.

4. Обговорення гри. Викладач керує дискусійним обговоренням гри (що сподобалося, коли виникли труднощі, які ідеї з'явилися протягом гри). Увага сфокусовано на зіставленні імітації з реальним світом, установленні зв'язку гри зі змістом навчальної теми.

Технологія за інтерактивними методиками передбачає групову роботу. В кожній академічній групі існували рухомі прямі групи, які виконували різні завдання відповідно до своєї назви: «екзаменатори», «екзаменовані», «група завалу», «експерти», «дослідники», «опоненти» тощо. Всі вони виконують навчально-тренувальні, творчі завдання. Викладач керує навчальним процесом, але головна навчально-виховна робота відбувається під час спілкування студентів у середині групи або у процесі об'єднання у роботі груп. Цікавим є і те, що у кожній із груп працює девіз: один за всіх і всі за одного. Тому сильніші студенти намагаються допомогти слабшому не підказкою, а консультацією. Слабші студенти стараються піднятися до вищого щабля в опануванні знань і вмінь для того, щоб не підвести всю групу.

Висновки. Протягом кількох останніх років ми застосовуємо перераховані вище форми роботи і дійшли до висновку, що вони мають свої переваги у порівнянні з традиційними методиками проведення практичних занять із студентами. Основними з них можна назвати:

- за однаковий проміжок часу обсяг виконаної роботи набагато більший;
- висока результативність у засвоєнні знань і формуванні вмінь;
- формується вміння співпрацювати;
- формуються мотиви навчання, розвиваються гуманні стосунки між студентами;
- розвивається навчальна діяльність (планування, рефлексія, контроль, самоконтроль).

ЛІТЕРАТУРА

1. Кларин М. Б. Инновации в мировой педагогике / М. Б. Кларин. – М., 1998. – 180 с.
2. Пометун О. І. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.

3. П'ятакова Г. П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: навчально-методичний посібник для студентів та магістрантів вищої школи / Г. П. П'ятакова, Н. М. Заячківська. – Львів : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2003. – 55 с.

4. Стахів Л. та ін. Педагогічні технології у початковій школі. Курс лекцій / Л. Стахів та ін. – Дрогобич : РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2010. – 177 с.

5. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.

Варгата Оксана Валеріївна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри практичної психології та педагогіки

(Хмельницький національний університет)

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВНЗ

Постановка проблеми. Сучасна дійсність вимагає від молодшої людини, яка вступає в життя, не лише певної суми знань та умінь, але й готовності до комплексного аналізу життєвих ситуацій, тобто високого рівня сформованості рефлексивної культури як цілісної, динамічної системи відображення людиною смислових продуктів різноманітних видів рефлексій, що є необхідною умовою на шляху до її саморозвитку та самовдосконалення. Тому одним із актуальних завдань сучасної вищої школи й педагогічної науки є пошуки оптимальних шляхів зацікавлення студентів навчанням, активізації їхньої пізнавальної діяльності, спонукання до творчості, що сприятиме формуванню студента як життєво й соціально компетентної особистості, здатної здійснювати самостійний вибір і приймати відповідальні рішення. Така постановка питання ставить серйозні вимоги до особи інноваційного викладача, який має бути не лише трансформатором знань та умінь у певній області науки, але й бути готовим до глибокого аналізу та оцінювання реальних соціально-педагогічних явищ, до постійного збагачення власного педагогічного досвіду, до проектування та конструювання своєї професійної діяльності, орієнтації на використання інноваційних педагогічних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ґрунтовне описання сутності теорії проблемного навчання викладено у роботах Л. С. Виготського [1], В. В. Давидова [2], Л. В. Занкова [3], Г. С. Костюка [4], І. Л. Лернера [5], М. І. Махмутова [6], Б. Оконя [7], С. Л. Рубінштейна [8].

Мета статті – проаналізувати сутність та зміст проблемного навчання як інноваційної технології в процесі викладання психологічних дисциплін у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, активізація пізнавальної діяльності студентів – одна з головних умов успішного засвоєння ними навчального матеріалу, а отже, викладач має формувати не лише вузьконавчальні, але й широкі пізнавальні мотиви їхнього навчання – тоді студент проходить шлях від цікавості (ситуативного інтересу) до зацікавленості процесом навчання. На думку дидакта Л. В. Занкова, «... всебічного розвитку, духовного багатства не можна досягти шляхом примусу. Справжнє духовне багатство створюється тоді, коли людина сама тягнеться до знань, науки, мистецтва» [3, с. 233].

Активно залучаючи студентів до процесу духовного збагачення й саморозвитку, не можна забувати про те, що студент – не посудина, яку необхідно наповнити, а факел, який треба запалити. Щоб навчити студентів науково мислити, не потрібно збільшувати обсяг знань, а йти тим шляхом, яким рухалися думки вчених, – це шлях міркувань, спостережень, висунення гіпотез, розв’язання пізнавальних та дослідницьких завдань, перевірки правильності висновків, тобто реалізація того, що в методиці називають проблемним підходом у навчанні. Чим раніше студент зрозуміє, що пошук – це завжди шлях спроб та помилок, шлях послідовних наближень до істини, тим продуктивніше він буде працювати. Й оцінювати навчальну діяльність студентів потрібно не на основі того, скільки помилок вони зробили, а скільки помилок вони виправили. Організацію такого процесу регулювання й керування навчально-пізнавальною діяльністю називають у дидактиці проблемним навчанням. Цей вид навчання найбільш повно відповідає особливостям розвитку сучасного інформаційного суспільства, головним завданням якого є розвиток і збереження інтелектуального потенціалу нації.

Висновки. Технологія проблемного навчання в процесі викладання психологічних дисциплін у ВНЗ спрямована на створення інноваційного пізнавального середовища. Проблемне навчання передбачає послідовність таких процедур: (постановку викладачем навчально-проблемного завдання, створення для студентів проблемної ситуації; усвідомлення, прийняття проблеми, у процесі якого вони опановують узагальненими способами набуття нових знань; застосування даних способів для вирішення конкретних задач.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М., 1991. – 480 с.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М., 1986. – 275 с.
3. Занков Л. В. Дидактика и жизнь / Л. В. Занков. – М., 1968. – 430 с.
4. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К., 1989. – 608 с.
5. Лернер И. Л. Проблемное обучение / И. Л. Лернер. – М., 1974. – 384 с.
6. Махмутов М. И. Проблемное обучение : Вопросы теории / М. И. Махмутов. – М., 1975. – 368 с.
7. Оконь Б. Основы проблемного обучения / Б. Оконь. – М., 1968. – 134 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2002. – 720 с.

Василенко Олена Миколаївна,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри практичної психології та педагогіки
(Хмельницький національний університет)*

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ШКІЛЬНИХ ПСИХОЛОГІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ З ДІТЬМИ З ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв’язок із важливими науковими чи практичними завданнями. За останні роки наша країна все частіше стає країною еміграції українців. Основними причинами

цього явища є кризові процеси в економіці, нестабільність заробітків та незадовільне матеріальне становище українців. Це призводить до того, що після від'їзду батьків на заробітки умови життя дітей значно змінюються: переживання за рідних та розгубленість погіршують їхню успішність у навчальній діяльності, ускладнюють процес соціалізації та спілкування з оточенням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми. У сучасній науковій літературі проблеми дистантної сім'ї як сім'ї, члени якої тривалий час із різних причин проживають на відстані один від одного, розглядають Г. Венгер [1], Н. Куб'як [3], В. Пігіда [5], Я. Раєвська [6], І. Трубавіна [8] та ін.

Вивченню особливостей роботи соціальних педагогів та психологів загальноосвітніх закладів із дітьми з дистантних сімей присвячені праці вітчизняних науковців: Т. Комісарової [2], О. Маланцевої [4], М. Самарської [7], В. Сподар [9], В. Хлюпіна [10].

Дослідники зауважують, що потреба дітей у тісному емоційному контакті з батьками, що не задовольняється сповна під час виховання на відстані, загострює проблему впливу дистантної сім'ї на емоційну та поведінкову сфери дитини та ставить перед шкільними соціальними педагогами і психологами завдання соціально-педагогічної та психокорекційної роботи з ними в межах навчального закладу.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). З огляду на недостатню розробленість проблеми дистантної сім'ї у вітчизняній психолого-педагогічній літературі, **метою статті** є обґрунтування основних аспектів роботи шкільних психологів і соціальних педагогів із дітьми трудових мігрантів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналіз наукових джерел щодо питань сім'ї свідчить, що проблема виникнення та поширення дистантних сімей в українському суспільстві є однією з найактуальніших у наш час. Учені вважають, що дистантна сім'я – це сім'я, члени якої тривалий час перебувають на відстані через те, що один або обидва батьків працюють за кордоном [1, с. 1].

Характерними *особливостями дистантної сім'ї* є:

- роздільне проживання членів сім'ї (як правило, батьки чи один із них працюють за кордоном);
- відокремлення місця праці від домівки;
- зміни ціннісних орієнтацій;
- порушення сімейної рівноваги;
- розпад сімейних зв'язків;
- надання переваги одній із сімейних функцій (економічній) [6, с. 148].

На жаль, нині діяльність фахівців педагогічної та соціальної сфер із дітьми трудових мігрантів ускладнена багатьма факторами, серед яких: по-перше, відсутність чіткої нормативної бази з боку держави, яка б захищала права цієї категорії дітей; по-друге, не вистачає відповідних методик і технологій роботи з дітьми і батьками з дистантних сімей і, по-третє,

неузгодженість механізмів взаємодії спеціалістів соціальних служб із педагогічними працівниками загальноосвітніх навчальних закладів у роботі з дітьми, батьки яких працюють за кордоном. Проте чи не найважливішим фактором, що ускладнює процес надання кваліфікованої допомоги й підтримки учням із дистантних сімей, є відсутність достатнього рівня знань, умінь і навичок роботи з цими дітьми у фахівців психологічної та соціально-педагогічної сфер. Тому актуальною постає потреба підготовки соціальних педагогів та психологів шкіл до такого виду роботи під час навчання їх у вищих навчальних закладах або в процесі післядипломної освіти.

Дослідниця І. Трубавіна зазначає, що у роботі з дітьми з дистантних сімей необхідними є: формування позитивного мислення, профілактика помилок у родинному вихованні та сімейних конфліктів, просвіта з прав сім'ї та дітей, корекція стосунків сім'ї та її членів із мікросередовищем, допомога в адаптації членів сім'ї до розлук і зустрічей, допомога в організації спілкування на відстані, організація груп взаємопідтримки, залучення дітей до культурно-дозвіллевої діяльності та ін. [8, с. 113].

Як зауважує В. Сподар, завдання соціально-педагогічної роботи з дітьми трудових мігрантів визначаються проблемами і потребами дітей, розв'язання яких вимагає як інтеграції виховних впливів на дитину у загальноосвітньому навчальному закладі, так і ведення обліку таких дітей, а також обов'язкове спілкування з дитиною шляхом бесід або консультування, формування об'єктивної самооцінки у дітей, життєвих планів, здійснення профорієнтації [9]. Не менш важливою є корекція поведінки дитини, відвідування її вдома, вивчення умов життя, виховання та розвитку. Робота працівників психологічної служби з дітьми трудових мігрантів, їхніми батьками, соціальним оточенням є, по суті, компенсацією за залишкову модель соціальної політики, яка виштовхує людей на заробітки і призводить до дистантності сім'ї.

Т. Комісарова зазначає, що однією з ефективних форм надання дітям трудових мігрантів кваліфікованої допомоги може бути здійснення соціально-педагогічного патронажу [2]. *Соціально-педагогічний патронаж* – це взаємодія різних установ, спеціалістів для виховання дітей, їхньої соціалізації та адаптації до умов соціального середовища. Вона також передбачає надання різних видів освітньої, психологічної, виховної та посередницької допомоги дитині.

Зауважимо, що в процесі здійснення соціально-педагогічного патронажу учнів із дистантних сімей можуть використовуватися як індивідуальні, так і групові *форми роботи*. До індивідуальних належать бесіди й консультування, а до групових: тренінгові заняття (соціально-психологічні та соціально-педагогічні тренінги), ігри й використання засобів мистецтва. При застосуванні зазначених форм та методів у роботі з дітьми різного віку варто враховувати їхні вікові особливості. Використання в соціально-педагогічній роботі таких *методів*, як бесіди, консультування, залучення батьків та учнів до участі у зустрічах зі спеціалістами різного профілю дає змогу надати кваліфіковану соціально-педагогічну допомогу не лише дітям із дистантних сімей, але й іншим дітям. Саме від вибору форм і методів професійної діяльності соціальних педагогів шкіл залежить як ефективність їх взаємодії з

педагогічними працівниками й фахівцями соціальних служб, так і успішність розвитку та соціалізації самих дітей [5].

Наступним кроком у роботі з дистантними сім'ями має бути відвідування двічі на рік кожної такої сім'ї групою фахівців: соціальним педагогом, психологом, класним керівником, заступником директора з виховної роботи школи та представником центру соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді; та складання акту обстеження матеріально-побутових умов. Соціальний педагог і психолог проводять індивідуальні бесіди, анкетування, а також спільно із службою у справах дітей – зустрічі та виховні бесіди на різноманітні теми. Тобто постійно здійснюється корекційно-розвивальна робота з дітьми та їхніми батьками.

Висновки із запропонованого дослідження. Проблеми дітей трудових мігрантів залишаються поза увагою працівників освітніх закладів: питання їх вирішення рідко обговорюються на педрадах, батьківських зборах, на засіданнях шкільної ради. Тому соціально-педагогічна та психологічна допомога дітям із дистантних сімей має забезпечуватися роботою не окремого соціального інституту, а базуватися на спільних зусиллях, рівноправному партнерстві та взаємодії фахівців соціальних служб і працівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Перспективи наукових розвідок у цьому напрямку полягають у вивченні причин і проявів порушень в емоційній та поведінковій сфері у дітей із дистантних сімей та шляхів їх подолання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Венгер Г. Феномен дистантної сім'ї / Г. Венгер // Український науковий журнал «Освіта регіону». – № 2. – 2013. – С. 196.
2. Комісарова Т. Соціально-педагогічний патронаж дітей «групи ризику» / Т. Комісарова // Соціальний педагог. Шкільний світ. – 2008. – № 12 (24). – С. 41–49.
3. Куб'як Н. Форми і методи соціально-педагогічної роботи з дітьми з дистантних сімей / Н. Куб'як // Вісник Львівського ун-ту. – 2012. – Вип. 28. – С. 79–84.
4. Маланцева О. Інтеграція дітей мігрантів в систему освіти / О. Маланцева // Соціальна педагогіка: Діловий журнал для соціальних робітників і педагогів. – 2009. – № 1. – С. 76–79
5. Пігіда В. Розробка системи взаємодії соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів / Віра Пігіда // Транснаціональні сім'ї як наслідок української трудової еміграції: проблеми та шляхи їх розв'язання : збірник наук. стат. і вист. на міжнар. наук.-практ. конф. (22 бер. 2012 р.). – Львів, 2012. – С. 324-325.
6. Раєвська Я. М. Феномен дистантної сім'ї та її вплив на особистість підлітка [Текст] // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Вип. 13. – С. 148–157.
7. Самарська М. В. Профілактика та корекція депресивних станів дітей трудових мігрантів: метод. посіб. [Електронний ресурс] / Марія Василівна Самарська. – Режим доступу : http://osvita.ua/school/lessons_summary/psychology/14045.
8. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю: навч. посіб. / І. М. Трубавіна. – К. : ДЦССМ, 2003. – 132 с.
9. Сподар В. С. Діти трудових мігрантів / В. С. Сподар // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2009. – № 4. – С. 14–18.
10. Хлюпін В. Робота з дітьми мігрантів в школі / В. Хлюпін // Соціальна педагогіка: Діловий журнал для соціальних робітників і педагогів. – 2009. – № 1. – С. 71–76.

Вовк Валентин Петрович,
*кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та психології
(Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);*

Ярова Марина Вікторівна,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент, кафедри педагогіки та психології
(Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)*

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Перед сучасною школою стоїть завдання ефективної підготовки вчителя початкових класів, спрямування навчально-виховного процесу на засадах гуманної, культурологічної й особистісно орієнтованої освіти. Потребує вирішення питання оновлення мети, змісту, форм і методів психолого-педагогічної підготовки такого вчителя, формування у студентів готовності практично застосовувати здобуті під час навчання знання й уміння, адже молодий педагог має бути підготовленим до опанування сучасних технологій, інноваційної діяльності, вироблення нових педагогічних ідей і творчості [7, с. 134], бути професійно компетентним.

Окрім того, до основних завдань вищого педагогічного закладу, відносяться формування професійних якостей майбутніх педагогів, допомога у процесі усвідомлення логіки й закономірностей педагогічної творчості, у результаті чого будуть закладені основи педагогічної майстерності. Для студентів, які в майбутньому стануть учителями початкової школи, поряд із загальними професійними якостями педагога важлива психологічна компетентність.

Необхідність розвитку психологічної компетентності майбутніх педагогів продиктована ще й тим, що впродовж останніх десятиліть з'явилася велика кількість інноваційних навчальних закладів (гімназії, коледжі, ліцеї, школи-комплекси, колегіуми тощо), які набули нову функцію – дослідницько-пошукову, а психолого-педагогічне дослідження стало важливим фактором становлення творчої особистості педагога.

Цілком очевидно, що формування майбутнього вчителя в сучасних умовах неможливе без урахування розвитку його психологічної компетентності.

Мета статті. З'ясувати сутність психологічної компетентності та показати умови її розвитку в процесі підготовки майбутніх учителів.

Аналіз публікацій. Сьогодні у психолого-педагогічній літературі не існує остаточного й єдиного визначення поняття «компетентність» (від лат. *competens* – відповідний, здатний), що є похідним від слова «компетентний», спостерігається неоднорідність понять, що використовуються авторами для позначення цього утворення, серед яких найбільш уживаними є «педагогічна компетентність» (Л. М. Мітіна), «професійна компетентність учителя» (Б. С. Гершунський, В. О. Сластьонін, А. К. Маркова, Ф. Хедоурі), «психолого-педагогічна компетентність» (М. І. Лук'янова), «соціально-психологічна

компетентність» (Л. А. Петровська), «аутопсихологічна компетентність» (Н. С. Глуханюк), «психологічна компетентність» (Є. О. Вербан).

Т. Волобуєва компетентність розуміє як складну інтегративну якість особистості, що сприяє готовності здійснювати деяку діяльність, причому йдеться не про окремі знання або вміння й навіть не про сукупність окремих видів діяльності, а про властивість, що дає можливість людині здійснювати діяльність цілісно [2].

Дещо іншим є визначення Т. Колодько, яка вживає поняття «професійно-педагогічна компетентність» і розуміє його як практичний досвід учителя, його вміння й навички, підготовленість, знання та ерудицію, а також визначення шляхів і можливостей забезпечення їх набуття та функціонування за допомогою педагогічної свідомості й мислення [5].

Серед великого розмаїття підходів до розкриття означеної проблеми найширше поняття професійної компетентності досліджується А. К. Марковою, яка ототожнює його з педагогічним професіоналізмом. На її думку, професійно компетентною є праця вчителя, «... в якій на достатньому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, яка досягає гарних результатів у навчанні й вихованні учнів» [6, с. 8].

Виходячи з мети нашого дослідження, зупинимося на психологічній сутності поняття «компетентність». На думку Є. О. Вербана, психологічна компетентність охоплює такі вміння: адекватно оцінити власні здібності, можливості, рівень домагань, психологічні особливості; вибрати найефективніший варіант поведінки в тій чи іншій ситуації; регулювати власні емоційні стани, долати критичні життєві ситуації тощо [3].

У психологічній науці поняття «компетентність» пояснюється ще й як складова інтелекту. Незважаючи на такі розбіжності визначень, наведених у психологічних словниках, поняття «компетентність» майже ототожнюється з поняттям «інтелект» (А. В. Петровський, В. І. Войтко, С. Ю. Головін).

Інтелект є складним і багаторівневим формуванням людської психіки, що включає психічні процеси (відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, увага, воля, емоції, увага) й здатність їх організації (мотивація, оцінка, прийняття рішення та регуляція поведінки, як діяльності, і її зовнішній прояв) (К. К. Платонов, В. В. Єрасов). Тож інтелект визначається системою психічних процесів, станів, властивостей, що забезпечують реалізацію здібностей людини оцінювати ситуацію, приймати рішення й відповідно до цього регулювати свої дії, діяльність, поведінку. Інтелект визначають також як загальну здатність людини діяти доцільно, мислити раціонально [1].

Отже, ототожнення понять «компетентність» і «інтелект» дозволяє погодитися з думкою Р. П. Вдовиченко про те, що компетентність є складною, інтегральною, багатоелементною структурою таких характеристик, як глибина (здатність занурюватися в сутність речей, процесів і явищ, розуміти причини, глибинні закономірності), критичність (здатність оцінки предметів, явищ, бажання піддати сумніву гіпотези й рішення), гнучкість (спроможність переключатися з однієї ідеї на другу, в тому числі протилежну власній), широта розуму (здатність бачити проблему широко, у взаємозв'язку з іншими

явищами), швидкість (здатність продукувати багато ідей та швидко приймати рішення), оригінальність (спроможність продукувати нові ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих поглядів), допитливість (потреба завжди знаходити найкраще рішення) і є предметно-функціональним компонентом інтелекту діяльнісного прояву [1] психологічної компетентності вчителя.

Виходячи з аналізу зазначеної проблеми, ми під психологічною компетентністю вчителя розуміємо таке динамічне психічне утворення, яке характеризується усвідомленням його особистістю домінуючих професійних психолого-педагогічних якостей, що визначають стійке, тривале, активно-дійове позитивне ставлення педагога до опанування психолого-педагогічними знаннями, вміннями й навичками та забезпечує ефективність виконання виховних, освітніх і розвивальних завдань у майбутній педагогічній діяльності.

Основні матеріали дослідження. Сучасна система професійно-педагогічної освіти передбачає професійний розвиток фахівців, що характеризується: висококваліфікованими професійними вміннями й навичками, що ґрунтуються на сучасних спеціальних знаннях певної галузі виробництва; високим рівнем педагогічної компетентності, який базується на новітніх досягненнях психолого-педагогічних наук, критичному мисленні, здатності застосовувати наукові надбання на практиці; здатності запроваджувати цінності демократичної, правової держави [8, с. 28].

Аналіз результатів опитування студентів IV–VI курсів ХГПА свідчить, що вони не зовсім правильно тлумачать поняття «психологічна компетентність». Так, 32,7 % студентів розуміють його як сукупність психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, 46,3 % студентів переконані, що це знання психології та вміння використовувати їх у навчально-виховній роботі, 13,4 % – уважають, що психологічна компетентність включає наявність у педагога необхідних професійних психолого-педагогічних якостей і лише 7,6 % студентів переконані в тому, що це не тільки психологічні знання і вміння ними користуватися, а й рівень розвитку психічних процесів і якостей, здатність педагога управляти своїми емоційними станами, здатність до педагогічної рефлексії, високий інтелектуальний розвиток тощо.

Завдання підготовки педагогічних кадрів, які відповідали б сучасним вимогам, актуалізують проблему виявлення психологічних умов підвищення ефективності особистісного й професіонального удосконалення майбутнього вчителя в період навчання у виші. Сьогодні головним критерієм оцінки випускника педагогічного закладу залишаються в основному знання, натомість визначальним фактором успішності його професіональної діяльності має бути сформованість, цілісність його особистості, високий рівень психолого-педагогічної компетентності.

Аналіз навчальних програм із психологічних дисциплін вказує на недостатню кількість годин, виділених на їх вивчення. Мало уваги приділяється проблемі становлення та вдосконалення професіональної майстерності й формування особистості майбутнього вчителя. Саме теоретичних і практичних психологічних знань не вистачає студентам, і не тільки знань, але й глибокого розуміння умов і сутності педагогічної діяльності, психологічної готовності до

неї. Це підтвердили 87,6 % опитаних студентів, які проходили педагогічну практику.

Наступною проблемою, яка впливає на рівень розвитку психологічної компетентності в майбутніх учителів, є відсутність міжпредметних зв'язків і порушення інтеграції, у першу чергу, між викладанням предметів психолого-педагогічного циклу й фаховими методиками. Це суттєво позначається на психологічній підготовці студентів до проведення уроків під час практики у школі, адже викладачі психології (в т. ч. і педагогіки) участі в консультуванні їх не беруть. Цим займаються лише викладачі методик. Про це свідчать і результати відповідей студентів на запитання, розробленої нами анкети «Чи знаєте Ви?», вміщені в табл. 1:

Таблиця 1.

Відповіді студентів на запитання анкети «Чи знаєте Ви ..?»

№ з/п	Запитання анкети	Відповіді студентів					
		«так»		«ні»		«частково»	
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
1.	...як встановити позитивний психологічний клімат у класі (налагодити дисципліну)?	119	62,3	56	29,3	16	8,4
2.	...як психологічно правильно побудувати урок?	144	75,4	24	12,6	23	12,0
3.	...як під час уроку підтримувати увагу учнів?	146	76,4	14	7,3	31	16,2
4.	...як потрібно діяти з конкретним учнем у конкретній ситуації?	154	80,6	8	4,2	29	15,2
5.	...як потрібно розподіляти свою увагу на уроці?	109	57,1	47	24,6	35	18,3
6.	...як себе психологічно налаштувати на урок?	125	65,4	39	20,4	27	14,1
7.	...як враховувати психологічні особливості учнів на уроці?	139	72,8	33	17,3	19	9,9
8.	...як навчитися не боятися учнів?	152	63,3	26	13,6	13	6,8
9.	...як організувати психологічну консультацію з батьками учнів?	89	46,6	68	35,6	34	17,8

Із таблиці очевидно, що не має жодного запитання, на які були б дані тільки ствердні відповіді. Результати свідчать, що позитивні відповіді виявилися в 81 студента, що становить 42,4 %, заперечні – у 65 студентів (34,0 %) і 45 студентів (23,6 %) частково знають відповіді на запитання анкети. Такі результати дають підстави зробити висновки про те, що в більшості опитаних майбутніх учителів (57,8 %) рівень психологічної підготовки є недостатнім.

Щоб уникнути цих і багатьох інших недоліків у психологічній підготовці педагогічних фахівців, важливо організовувати навчально-виховний процес так, щоб уже на ранніх етапах професійного становлення майбутні вчителі почали усвідомлювати свої ціннісні орієнтації, цілі й завдання обраної професії, а також були включені в роботу, що сприяє розвитку психологічної

компетентності. Для вирішення цієї проблеми ми пропонуємо дотримуватися певних умов, які потрібно враховувати протягом усіх років навчання у виші.

До першої умови ми відносимо врахування індивідуальних особливостей особистості кожного студента та рівня його підготовки з метою стимулювання професійного психолого-педагогічного самовиховання, розвитку ініціативи, формування особистісного стилю навчально-виховної діяльності. Це сприятиме зростанню задоволеності майбутнього фахівця обраною професією за рахунок зниження інтенсивності труднощів, із якими він зустрічається, постановці додаткових перспектив у реалізації педагогічних здібностей, активізації розумової діяльності та розвитку необхідних професійних психолого-педагогічних якостей.

Наступна умова – добре організована виробнича практика на всіх етапах навчання у виші. Ця діяльність допоможе трансформувати інтереси, мотиви на основі процесів усвідомлення й переосмислення свого покликання, адже саме під час педагогічної практики в студента відбувається розмежування «моделі» ідеального вчителя й «реального», формується образ «оптимального» вчителя, конкретної людини. А для того, щоб майбутній педагог міг задуматися над цим, прийняти правильне рішення, йому необхідні психологічні знання.

Не менш важливою умовою розвитку психологічної компетентності є врахування викладачем життєвого досвіду студента, тобто звернення до особистості майбутнього вчителя, до його здатності «працювати» зі (над, із допомогою, всупереч) своїм досвідом. У цій ситуації студент перебудовує свої минулі уявлення або одержує їм підкріплення, оволодіває професійними знаннями, знаходить у них особистісний смисл. У такому разі викладач сам вдається до рефлексії власної діяльності, включаючи її в контекст праці студента.

Важливою умовою ми визначили залучення студентів до активної участі в науково-дослідній діяльності, враховуючи при цьому їхні особистісні психолого-педагогічні характеристики та рівень розвитку. Така робота сприятиме розвитку в майбутніх учителів творчого мислення, формуванню потреби застосовувати психологічні знання на практиці. Крім того, експериментально-пошукова робота допомагатиме розвитку активного, самостійного, творчого мислення, вироблятиме вміння аналізувати, виховуватиме навички співробітництва, вчитиме бачити й оцінювати результати, узагальнювати наукову інформацію, створюватиме основу для осмислення проблем, знаходити причинно-наслідкові зв'язки своєї діяльності.

Досить перспективною умовою розвитку психологічної компетентності, на наш погляд, є впровадження інноваційних, рефлексивно-предметних технологій, таких як: а) проектні технології (забезпечують інтеграцію різнопредметних знань і вмінь); б) ігрові технології (формують уміння розв'язувати творчі завдання на основі вибору альтернативних варіантів); в) тренінгові технології (спрямовані на розвиток творчого мислення, комунікативної, психологічної компетентності). У такому підході ми вбачаємо орієнтацію навчання на надання допомоги студентові, як пізнати себе (самопізнання), як оцінювати себе (самооцінка), як навчити самоаналізу

(рефлексія), скласти перспективну програму розвитку, проект (самопроекування), й, звичайно, як планувати й організовувати діяльність для досягнення поставлених цілей. Зазначені технології відкривають широкі можливості для психічного розвитку, сприяють створенню такого освітньо-розвивального простору, в результаті взаємодії з яким у майбутніх учителів формується розуміння ними своєї індивідуальної сутності, на ґрунті якої виробляється особистісна педагогічна концепція.

Із метою розвитку психологічної компетентності доцільно використовувати соціально-психологічні тренінги, що, на наш погляд, слугують ще однією умовою розвитку психологічної компетентності, які дають можливість формувати в студентів уміння управляти своєю поведінкою, процесом спілкування з учнями. Разом із тим, вони допомагають розвивати такі професійно важливі якості майбутніх педагогів, як інтерес до особистості учня, вміння сприймати його емоційний стан, адекватно відгукуватися на нього. Такі заняття стимулюють у студентів інтерес до невербальних аспектів спілкування, сприяють виробленню здатності володіти своєю мімікою, жестами та розуміти стан учня з виразу його обличчя. Механізми тренінгу роблять його важливим інструментом виховання, який сприяє розвиткові ініціативи й самодіяльності, створенню атмосфери свободи, творчого розкріпачення та умов для саморозвитку, формуванню в майбутнього вчителя прагнення вдосконалювати самого себе й власну педагогічну майстерність.

Визначені умови не вичерпують широкої багатогранності підходів до розвитку психологічної компетентності в майбутнього педагога, але саме розглянуті вище, на наш погляд, дають можливість відійти від усталених стандартів і зробити цей процес оптимально результативним.

Дослідження означеної проблеми дозволило зробити такі *висновки*:

1. Цілеспрямований розвиток у майбутніх учителів психологічної компетентності представляє собою складний процес, який можливо здійснити у відповідності з конкретними цілями й завданнями психологічної підготовки, поставленими на весь період навчання в педагогічному закладі.

2. Розвиток психологічної компетентності передбачає сприятливу психологічну основу, яку становить своєрідний набір психолого-педагогічних якостей особистості вчителя та планомірне набуття необхідних знань про психологічні особливості поведінки педагога у взаємодії та взаємовідносинах, які створюють певні психолого-педагогічні ситуації, закономірності їх розвитку та шляхи розв'язання різноманітних проблем у навчально-виховному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вдовиченко Р. П. Управлінська компетентність керівника школи / Р. П. Вдовиченко—Х. : Вид. група «Основа», 2007. — 112 с.

2. Волобуєва Т. Оновлення змісту професійної компетентності педагогічних кадрів / Т. Волобуєва // Рідна школа. — 2006. — С. 21–23.

3. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : наук.-метод. посіб. / за ред. І. Г. Єрмакова. — Запоріжжя : Центріон, 2005. — 640 с.

4. Закон України «Про вищу освіту» : Зі змінами, внесеними згідно із законом № 380-IV (380-15) від 25.12.2002 // Вища школа. — 2002. — № 6. — С. 75.

5. Колодько Т. Професійно-педагогічна компетентність майбутнього учителя / Т. Колодько // Рідна школа. – 2005. – № 11. – С. 5–7.
6. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова – М. : Просвещение, 1994. – 192 с.
7. Нос Л. С. Дидактичні особливості підготовки вчителів початкової школи в Канаді / Л. С. Нос // Педагогіка та психологія. – № 1 (66). – 2010. – С. 134–143.
8. Щербак О. І. Психолого-педагогічні засади професійного розвитку і саморозвитку педагога професійного навчання в контексті освіти впродовж життя / О. І. Щербак // Педагогіка і психологія. – 2015. – № 2 (87). – С. 27–34.

Вознюк Олександр Васильович,
*доктор педагогічних наук, професор кафедри
дошкільної освіти і педагогічних інновацій
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

КОМПЕТЕНТНІСНА ПАРАДИГМА: ПОТРЕБА У ДОКОРІННІЙ МОДИФІКАЦІЇ

В освітніх документах України зазначено, що метою освіти і виховання має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, здатний швидко адаптуватися до сучасного світу, характерними рисами якого є підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності у контексті динамічних змін техніки і технологій, неперервного зростання обсягів інформації.

Разом із активізацією інформаційного буму виявляється нагальна потреба у формуванні *універсального спеціаліста-менеджера*. Цей висновок можна проілюструвати особливостями підготовки фахівців у Японії: японський менеджер володіє меншим обсягом спеціалізованих знань у галузі виробничих технологій, оскільки останні мають тенденцію втратити свою функціональну цінність через 5-7 років. Тому менеджеру тут слід мати цілісне уявлення про організацію, де він працює, виявляючи потребу у розумінні значення своєї трудової активності у контексті всього виробництва, всієї економічної галузі і навіть людської цивілізації взагалі, що зумовлює необхідність розвивати взаємозмінюваність та творчий підхід до виконання своїх фахових обов'язків, а у процесі професійної підготовки актуалізується такий напрям, як *універсальнізація, фундаменталізація знань та педагогічна інтеграція*.

Ця тенденція пояснюється системою цілей сучасної освіти. Аналіз державних освітніх документів України ("Про освіту", "Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті" та ін.) дозволяє диференціювати три глобальні напрями педагогічного дослідження, пов'язані з трьома загальними цілями освіти. Йдеться про цілісний триєдиний розвиток:

- 1) *гармонійної особистості як суб'єкта суспільно-особистісних цінностей;*
- 2) *громадянина як патріотичного суб'єкта;*
- 3) *компетентного фахівця як суб'єкта діяльності.*

Зрозуміло, що цілісний розвиток людини у контексті цілісного

формування трьох її аспектів передбачає цілісний й комплексний розгляд зазначеного процесу, коли **формування особистості, громадянина і фахівця мають реалізовуватися спільно** у площині загальних методологічних принципів у контексті спільного вивчення й аналізу ціннісної, ідеологічної і діяльнісної сфер людини.

Сучасна компетентнісна парадигма у її вихолощеному вигляді реалізується як окрема самодостатня мета освітнього процесу, відірвана від двох зазначених вище цілей освіти.

Це підтверджується тим, що незважаючи на декларацію особистісно орієнтованої суб'єкт-суб'єктної освітньої парадигми (що спрямовує освітній процес на формування гармонійної особистості, громадянина-патріота та компетентного фахівця), насправді спостерігається орієнтація сучасної освіти на **застарілу суб'єкт-об'єктну, знаннєвоцентровану парадигму**, в якій знанням – і знанням "мертвим", вихолощеним, фактологічним – приписується першочергове значення.

Про це свідчить поширення у середній та вищій школі тестових процедур, які спрямовують навчальний процес не на людиномірну особистісно орієнтовану суб'єкт-суб'єктну а на **знаннєвоцентровану суб'єкт-об'єктну освітню парадигму**, що орієнтує вихованців:

- 1) на факти, а не на творче мислення,
- 2) на запам'ятовування, а не розуміння,
- 3) на масовізацію, а не індивідуалізацію освіти,
- 4) на формування споживача, а не творця,
- 5) на фрагментарність, а не цілісність світу,
- 6) на сприймання людини як засобу та інструменту, а не як цілі,
- 7) на прагматичний контекст космосоціоприродного буття, а не на його глибинний духовний сенс [1].

З погляду С.У. Гончаренко, зазначений процес зумовлюється вузькодисциплінарними установками сучасної освіти, відчуженням її гуманітарних і природничо-наукових компонентів. Наслідком цього є "фрагментарність бачення людиною реальності, що в умовах народження постіндустріального інформаційного суспільства не дає людям адекватно реагувати на загострення енергетичної й екологічної кризи, девальвацію моральних норм і духовних цінностей, калейдоскопічність зміни технологій, нестабільність політичної та економічної ситуації. Сьогодні під лавиною інформації ми страждаємо від нездатності охопити комплексність проблем, зрозуміти зв'язки і взаємодію між речами, які перебувають для нашої сегментованої свідомості в різних сферах" [2, с. 3].

При цьому, спостерігається надзвичайно швидкий *процес синтезу нових знань та технологій*, що складає значну проблему для професійної освіти, яка не може адекватно реагувати на ці зміни, оскільки зміст освіти зазнає докорінних змін протягом п'яти-шести річного терміну підготовки фахівця (що виявляє проблему "*напіврозпаду компетенції фахівця*").

Відтак, сучасність вимагає від майбутнього фахівця спрямованість на **принцип універсалізації знань та вмінь**, а не на їх конкретний зміст.

Зрозуміло, що шлях до надмірної спеціалізації (а у контексті освіти – *профілізації*) виявляється безвихідним.

Тим більше, що домінантні в кінці ХХ століття мегатенденції розвитку світової спільноти зумовили становлення *людиноцентричної освітньої парадигми* нової постіндустріальної фази розвитку, яка орієнтована на звільнення творчого потенціалу людини від диктату техніки, шаблонів поведінки і споживацької ідеології.

Ця нова парадигма (що виявляє орієнтацію на самодетермінантні засади життєдіяльності людини) пов'язана із посиленням людиноцентристського, ціннісно-світоглядного аспекту педагогічної думки.

Відтак, виходячи із сучасних цивілізаційних імперативів, можна дійти висновку, що освіта має стати ціннісно орієнтованою і давати ціннісно закарбовані знання, коли знання не тільки інформують, але й формують особистість.

Актуальним виявляється суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя та учня, побудований на засадах принципів педагогіки співробітництва, коли вчитель та учень знаходяться у рівному положенні щодо Істини, а передача знань ініціюється як розкриття учням самого процесу генерації знань.

Зазначене вище можна узагальнити за допомогою таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльна таблиця застарілої технократичної та новітньої людиномірної тенденцій розвитку освіти

<i>ЧИННИКИ, ЩО ЗУМОВЛЮЮТЬ ПРОФІЛІЗАЦІЮ</i>	<i>СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ПРОФІЛЬНОМУ НАВЧАННЮ</i>
<i>Технократична (суб'єкт-об'єктна) тенденція, яка атомізує реальність, що призводить:</i>	<i>Людиномірна (суб'єкт-суб'єктна) гуманістична тенденція, яка інтегрує реальність, що приводить:</i>
– до розподілу праці, її індивідуалізації (подібно до індивідуальних функцій органів людського тіла)	– до створення тимчасових цільових команд (подібно до функціональної системи П.К. Анохіна)
– до розвитку багатфункціонального конвеєрного виробництва (макротехнології – макродеталі)	– до розвитку цілісного монофункціонального уніфікованого виробництва (нанотехнології – мікродеталі)
– до актуалізації егоцентричних якостей людей та індивідуальної діяльності	– до активізації емпатійних якостей людей та колективної творчості (світтворчості)
– до рутинної праці людей-гвинтиків	– до креативної праці людей-творців
– до суворої ієрархії виробничих процесів та соціальних систем	– до деієрархічності виробничих процесів та соціальних систем

<i>Науково-технічний прогрес раціонально-технократичної цивілізації, розвиток інформаційних ресурсів людства, що призводять до:</i>	<i>Сплеск містично-іраціонального світорозуміння, ескалація інформації у стан інформаційного буму, що призводять до:</i>
– науково-технологічної спеціалізації та диференціації інформації і технологій	– швидкої зміни технологій, феномену "напіврозпаду компетентності фахівця"
– розвитку монофункціонального, "вузького" фахівця, який працює у своїй виробничій сфері все життя	– розвитку універсального багатофункціонального фахівця, який за життя змінює декілька професій
– профілізації у навчанні та професійній підготовці, що реалізується через поширення тестових процедур	– розвитку фундаментальної підготовки, інтеграції знань, розробці інтегрованих курсів, що спрямовані на формування універсального фахівця
– розвитку індивідуального підходу у навчанні та вузького доступу до навчальних ресурсів	– розвитку колективних, кооперативних форм навчання та широкого, дистанційного доступу до навчальних ресурсів
– реалізація вербальних засобів навчання, знаньсвоцентричного підходу	– реалізація екстравербальних засобів та резонансного навчання

Відтак, **тотальна профілізація освіти, яка постає складової компетентнісної парадигми освіти**, має бути переборена завдяки її докорінній модифікації, що передбачає посилення **особистісно-людинорічної тенденції розвитку педагогічної цивілізації, яка передбачає такі напрямки, як:** демократизація системи навчання і виховання та інституційної структури освіти; розвиток освіти за принципом безперервності; забезпечення високої функціональності людини в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна поколінь; забезпечення оптимального співвідношення між локальними та глобальними соціально-економічними проблемами, щоб людина, формуючись як патріот своєї країни, відчувала відповідальність за щастя, добробут у всьому світі; формування на загальносуспільному й індивідуальному рівнях розуміння людини як найвищої цінності, від якої залежить успішність суспільно-економічного розвитку; мінімізація асиметрії між матеріальністю і духовністю, культивування у кожній особистості національної гідності, культури спілкування; утвердження особистісно орієнтованої педагогічної системи, коли вимогою часу є дитиноцентризм у виховному процесі як відображення людиноцентризму в розвитку сучасного світу; навчання молоді культурі плюралізму думок, керуючись принципами "єдність у розмаїтті" та "доповнення замість протиставлення"; через незвичайну плинність змінність, динамізм сучасної цивілізації виявляється необхідність формувати творчу особистість,

налаштовану на сприйняття зміни як природної норми; загальна педагогізація, упровадження масової педагогічної культури.

На практиці зазначені імперативи означають **посилення творчо-практичної, перетворювальної складової навчально-виховного процесу.**

Це можна реалізувати шляхом активізації тренінгової частини навчально-виховного процесу через організацію **тренінгів самореалізації, творчої діяльності, особистісного, професійно-педагогічного зростання, цілеутворення, самопізнання** та ін. Це – нагальна потреба часу, оскільки мета розвитку людини – формування творчої особистості, яка постає системотвірним чинником *Homo sapiens*, необхідною і достатньою умовою розвитку компетентного фахівця та громадянина-патріота.

Проведений нами аналіз соціально-педагогічної реальності дозволяє говорити про фундаментальні принципи побудови гармонійного соціально-педагогічного середовища.

По-перше, існують три рівнозначні життєві цінності: сама людина; соціоприродне середовище, що оточує людину; Абсолют, Який створив реальність – цілісний світ, в якому все пов'язано з усім і існує в гармонії й єдності.

По-друге, людина має бути єдиною із собою і своїм соціоприродним буттям у контексті світогляду, системи цінностей і життєдіяльності.

Отже, людина має бути включена у такі форми активності (в тому числі й трудову діяльність), які б творили реальність – не руйнували ні людину, ані саму цю соціоприродну реальність, а примножували людину і світ, просували їх шляхом гармонійного розвитку до Абсолюту як вищої цінності і повноти буття.

Для цього у людини мають бути сформовані такі потреби:

1. Потреба працювати, віддавати енергію; причому фізична праця (оскільки людина володіє фізичним тілом) повинна бути обов'язковим і універсальним життєвим модусом, що виступає для людини першою життєвою потребою. Така здатність віддавати життєву енергію в процесі творчої гармонізуючої реальності праці має бути емерджентним механізмом, який генерує життєву енергію і робить людину енергетичним донором.

2. Потреба людини бути єдиною із соціоприродним світом.

3. Потреба бачити і розуміти єдність світу в Абсолюті і постійно стверджувати і творити цю єдність у всіх формах життєдіяльності.

Ці три потреби постають основоположними – необхідними і достатніми для того, щоб людина і людство були щасливі. Весь культурно-освітній комплекс людського співтовариства має бути орієнтований на реалізацію (формування) цих потреб.

Це означає, що потреба трудитися повинна формуватися з самого раннього дитинства, зануреного в гру, яка постає спонтанною самодостатньою творчою активністю, тобто активністю, позбавленою прагматичних орієнтирів, активністю заради самої активності (подібно до "мистецтва заради мистецтва", "процесу заради процесу"). Гра має поступово перетворюватися на трудову активність, що також повинна мати творчий характер через її позбавлення від прагматичного цілепокладання, тобто така творча праця має бути вільною від

орієнтації на отримання конкретних вигод від результатів праці. Тільки в цьому випадку праця буде творчою – а отже емерджентною, енергогенеруючою, самодостатньою, вільною, існуючою заради самої себе як "мистецтво задля мистецтва".

Одна з простих і ефективних умов перетворення праці на творчу активність – включення працівника у колективну трудову активність, в якій вигоду від праці отримує колектив, і тільки через колектив згодом блага отримує кожна окрема людина ("від кожного за здібностями, кожному за потребами"). Таким чином, істинна праця на благо колективу звільняє цю працю від прагматичної орієнтації, перетворюючи її на творчу активність.

Якщо творча праця, реалізована в колективі і через колектив (іноді цей колектив складають не тільки живі, але й покійні спеціалісти, мислителі, до яких вдається людина, що творить науково-технічні або філософські смисли), стає першою потребою людини, то єдність з колективом (і світом) також стає потребою людини з усіма ціннісно-світоглядними наслідками, які з цього випливають.

Відтак, слід ще раз наголосити: *без фізичної праці як першої життєвої потреби гармонійна людина і гармонійне суспільство немислимі*. Трудяща людина, таким чином, стає генератором енергії, енергетичним донором, і, тому – творцем. В цьому випадку стають неможливими агресія, руйнування, злість та інші подібні негативні (демонічні) процеси, цінності, стани.

Ми розглянули головні психолого-педагогічні, організаційно-соціальні умови створення гармонійного соціально-педагогічного середовища, яке забезпечує гармонійний розвиток людини. Наріжною і системотвірною умовою цього процесу є формування в дітей потреби до фізичної праці та фізичної активності взагалі.

Нажаль, ця головна умова відсутня в сучасних системах освіти України, в яких, навпаки, спостерігається скорочення фізичного навантаження на учнів (через зменшення уроків трудового навчання та фізичної культури) та виявляється можливість поширення вкрай негативних соціальних процесів, пов'язаних з такими феноменами, як ювенальна юстиція, гендерне виховання, одностатеві шлюби, які руйнують традиційну родину та освіту як суспільні інститути. Відповідно, всі спроби побудувати ефективну систему освіти за сучасних соціально-економічних та культурно-історичних умов марні.

Перспективи досліджень у зазначеному напрямі пов'язані з докорінною зміною суспільства щодо реалізації традиційних загальнолюдських цінностей та розбудови справедливого суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вознюк О.В. Створення в університеті тренінгового центру – нагальна потреба часу // Універсум. – № 3-4 (123-124), квітень-травень 2015. – С. 7.
2. Гончаренко С. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу / С.У. Гончаренко // Педагогічна газета. – 2004. – № 12 (125). – С. 3.

Гомонюк О. М., доктор педагогічних наук,
професор, професор кафедри практичної психології і педагогіки
(Хмельницький національний університет);

Райко В. В., доктор педагогічних наук,
професор, професор кафедри практичної психології і педагогіки
(Хмельницький національний університет)

ПРАВОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Становлення правової держави Україна відповідно до стандартів Європейського Союзу стимулює процес вітчизняної законотворчості. Створюються правові інституції, які відповідають міжнародним стандартам захисту прав і свобод людини. Пріоритетними в суспільстві стають загальнолюдські цінності, демократія та права людини. Розбудова громадянського суспільства, кардинальні зміни, що відбуваються в усіх сферах життя, визначають потребу у вихованні нового покоління свідомих громадян, патріотів нації з високим рівнем правової культури. Тому формування правової компетентності як складової правової культури майбутнього педагога є важливим завданням вищих навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми. У галузі педагогічної науки формування правової культури особистості досліджували В. Безбородий, Д. Бойко, Г. Васянович, В. Владимірова, І. Грязнов, В. Дубровський, В. Іова, М. Подберезський, В. Райко, М. Фіцула, М. Щербань, Г. Яворська та ін. Питанням формування правової компетентності особистості присвячено дослідження С. Воєводиної, С. Гурін, Я. Кічук, П. Лежнева, В. Олійника, О. Панової, Н. Саприкіної, І. Серяєвої, О. Черемісіної та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті розкриваються особливості формування правової компетентності майбутніх педагогів як складової їхньої правової культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Людство з давніх часів прагне зробити юриспруденцію наукою про мистецтво доброго і справедливого. З розвитком цивілізації і принципів гуманізму все більше виявлялася загальнолюдська цінність права. Це простежується майже в усіх народів світу. У їх мові, культурі поняття закону здавна пов'язувалося з правдою і справедливістю. Сила права, законів визначається не їхньою логічною бездоганністю і не могутністю карального апарату. Вона заснована на здатності права виразити волю народу і його прагнення. Саме при цьому право і правова держава стають надійною опорою цивілізованого суспільства.

Право завжди діє серед людей, воно є ніби посередником між людьми і державою. І в давнину люди шукали у законі заступництва, безпеки, сподівалися на захист своїх прав та інтересів, а під час екстремальних ситуацій бачили у законі свій останній шанс на порятунок.

Поняття права, закону в історії людства виникає як результат спільного осмислення того, що значно вигідніше вирішувати неминучі спори, конфлікти не через постійні суперечки чи військові конфлікти, а шляхом суворого дотримання створених суспільством правил. Але для цього людині необхідно володіти правовою культурою.

Юридична енциклопедія визначає правову культуру як складову частину загальної культури, сукупність чинників, що характеризують рівень правосвідомості, правовідносин, досконалості законодавства, організації роботи з його дотримання, стан законності і правопорядку [4, с. 37].

До правової культури особистості належать правові знання, вміння, навички, що реалізуються в життєдіяльності людини.

Змістом правової культури особистості є:

- правосвідомість і правове мислення;
- правова компетентність і правомірна поведінка;
- результати правомірної поведінки і правового мислення.

Отже, показником правової культури особистості є її правова компетентність і правова активність як вища форма правомірної поведінки.

Успішне формування правової компетентності сприяє формуванню світогляду і громадянській позиції особистості майбутнього вчителя, змінює його ціннісні орієнтації. Правова компетентність дає вчителю чіткі і зрозумілі критерії того, як юридично правильно діяти в кожному конкретному випадку, націлює на превалювання одних норм поведінки над іншими [1].

На думку Д. Ключкової, правова компетентність учителя – високий ступінь оволодіння системою правових знань у професійно-педагогічній діяльності, сформовані професійно-правові вміння та практичні навички їх застосування, спрямовані на правове навчання й виховання учнів шляхом педагогічного впливу [2, с. 34].

В. Олійник правову компетентність керівника освітнього закладу розглядає як високий ступінь володіння правом у конкретній професійно-педагогічній практичній діяльності, глибокі й об'ємні знання законів і підзаконних актів, джерел права, на які він має спиратися, реалізуючи управлінську діяльність, розуміння принципів права учасників педагогічного процесу і способів правового регулювання їхніх відносин, ставлення до права як до невід'ємної складової професійної діяльності, здатність захищати і впроваджувати правові відносини в управлінській діяльності в суворій відповідності з правовими й розпорядчими принципами законності [4, с. 24].

Автором визначено складові правової компетентності:

- правова освіченість як сукупність знань із проблем права;
- правова спрямованість як сукупність ставлень до права як соціальної, державної та особистісної цінності й зумовлює потребу постійно одержувати, розширювати арсенал засобів визначення та розв'язання правових проблем;
- правова готовність як наявність умінь із розв'язання конкретних правових питань [4, с. 24].

Захист прав та інтересів дітей здійснюється майбутнім педагогом через

дотримання положень міжнародних і вітчизняних нормативно-правових документів в умовах школи та сім'ї. У своїй професійній діяльності він буде піклуватися про дітей, котрі за певних причин виключені зі школи, захищати права дітей, що є представниками національних меншин, виявляти дітей, які незаконно зайняті на роботі в навчальний час і розв'язувати питання їхньої освіти, сприяти дітям та батькам в одержанні гарантованих їм пільг. Цю ж точку зору висловлює І. Ковчина [3].

На нашу думку, у процесі навчання у ВНЗ необхідно сформувати у майбутніх педагогів правову компетентність та бажання її розвивати. Мета правової освіти майбутніх педагогів полягає у формуванні високого рівня правосвідомості, що забезпечує єдність правових переконань, навичок правомірної поведінки у всіх сферах діяльності випускників.

Висновки. Отже, сформована правова компетентність майбутніх педагогів свідчить про наявність у них цілісної системи соціально-правових знань, умінь і навичок та здатність їх застосовувати на практиці. Саме тому необхідно створити належні умови для набуття ними досвіду правової діяльності, засвоєння її технологічних процесів як продуктивних засобів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кисла Н. І. Правова компетентність як основа професійного росту майбутнього вчителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: osvita.ua/doc/files/news/394/39479/Robota.doc.
2. Клочкова Д. М. Формування правової компетентності у майбутніх учителів в процесі професійної підготовки : автореф. Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Дарина Миколаївна Клочкова . – Київ : Б.в., 2011.
3. Ковчина І. М. Теорія та практика підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-правової діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ковчина Ірина Михайлівна. – Київ, 2008. – 42 с.
4. Олійник В. В. Теоретичні та практичні аспекти проблеми формування правової компетентності керівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти [Текст] / В. В. Олійник // Обрії. – 2007. – № 2 (25). – С. 24–29.
5. Юридична енциклопедія : В 6 т. / Редкол. : Ю. С. Шемшученко (голова редкол.) та ін. – К. : Укр. енцикл., 1998. – Т. 5: П-С. – 2003. – С. 37.

Дубасенюк Олександра Антонівна,
доктор педагогічних наук, професор

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: СУТНІСТЬ ТА ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Проблема професійно-педагогічної компетентності в останні десятиліття набуває особливої актуальності. Від компетентності педагога залежить рівень вихованості й освіченості молодого покоління і в цілому майбутнє України.

У науковій літературі виділено різні підходи до дослідження проблеми компетентності. На думку вчених (Ю. Ф. Абрамов, Ф. Г. Зіятдінова, В.Н. Кудашов, Л. Н. Лесохін, Н. Г. Ничкало, Н. П. Пахомов, Н. С. Розов, О.Я. Савченко, Ю. В. Тупталом та ін.), компетентність пов'язана з базисною кваліфікацією і водночас дозволяє людині орієнтуватися в широкому колі

питань, не обмежених вузькою спеціалізацією, що забезпечує соціальну та професійну мобільність особистості, відкритість до змін і творчого пошуку, здатність до самовираження і самоактуалізації, готовність і здатність постійно збагачувати свої знання.

Мета статті полягає у виявленні особливостей професійно-педагогічної компетентності педагога загальноосвітньої школи.

Розглянемо спочатку трактування загального поняття «компетентність». Так, Н.В. Кузьміна визначає компетентність як здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, на засіб формування особистості учня з урахуванням обмежень та приписів, що накладаються на навчально-виховний процес вимогами педагогічної норми, в якій він здійснюється. Компетентність поділяється на: 1) спеціальну – в галузі предмета, що викладається; 2) методичну, що вміщує способи формування знань, умінь і навичок в учнів; 3) психолого-педагогічну, що передбачає сформованість мотивів, здібностей, спрямованості учнів; 4) аутопсихологічну компетентність, що відображає рефлексію педагогічної діяльності, або [7, с. 89-90].

Поширеним є визначення поняття «компетентність», яке представлено як інтегральне утворення, що вміщує насамперед знання, вміння, особистісні характеристики педагогічної діяльності. Так, Л. М. Мітіна під компетентністю розуміє знання, вміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості. Виокремлені такі підструктури компетентності: діяльнісна (знання, вміння та навички здійснення педагогічної діяльності); комунікативна (знання, вміння, навички та способи здійснення педагогічного спілкування). До умов розвитку професійної компетентності вчителя віднесено усвідомлення необхідності підвищення своєї загальнолюдської та спеціальної культури й організації спілкування як основи розвитку та навчання в школі [9, с. 46].

А. К. Маркова наголошує, що компетентною вважається така праця вчителя, в якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, досягаються значні результати в навченості й вихованості школярів. При цьому компетентність учителя характеризується взаємодією його професійних знань і умінь та професійних позицій, психологічних якостей. [8].

В. Ю. Кричевський виокремлює провідні ознаки поняття компетентності: наявність знань для успішної діяльності; розуміння значення цих знань для практики; набір операційних умінь; володіння алгоритмами вирішення трудових завдань; здатність творчого підходу до професійної діяльності. При цьому особлива уваги приділена структурі комунікативності з наступними складниками: функціональна, що характеризується професійними знаннями та вміннями їх реалізувати; інтелектуальна, яка виражається у здатності аналітично мислити і здійснювати комплексний підхід до виконання обов'язків; ситуативну, що дає змогу діяти відповідно до ситуації і соціальну, яка передбачає наявність комунікативних та інтегративних здібностей [6, с. 67].

В. О. Адольф вважає, що компетентність – складне утворення, що включає комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, які забезпечують варіативність, оптимальність і ефективність побудови навчально-виховного процесу [1, с. 118].

Голандські дослідники запропонували чотирирівневу модель компетентності. Окрім знань та умінь, навичок (перший та другий рівні), вони віднесли на глибинному рівні набуті у процесі соціалізації норми, цінності і стандарти поведінки (третій рівень). Сюди ж віднесені моральні критерії і знання етикету. Четвертий рівень представлено у моделі авторів суто особистісними характеристиками, зокрема мотивами і самооцінкою.

Окремі науковці підкреслюють процесуальний характер досліджуваного поняття. За визначенням В.М. Соф'яної, В.О. Поляніна) професійна компетентність розглядається як системно-структурне динамічне розвивальне особистісно-діяльнісне новоутворення, що інтегрує знання, вміння, ділові і особистісні якості спеціаліста, і які дозволяють ефективно розв'язувати професійні задачі різного рівня складності та здійснювати професійну діяльність з високою продуктивністю [11, с. 23].

Важливо також, що у науковій літературі, поряд з окресленими характеристиками, відзначається соціально-етична, ціннісно-смилова сутність окресленого поняття. Для прикладу, Е.Ф. Зеєр вважає, що компетентність включає не тільки когнітивну й операційно-технологічну складову, але й мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову, а також результати навчання у вигляді знань і умінь, системи ціннісних орієнтацій тощо [2]. Ю.Г. Татур серед обов'язкових компонентів компетентності будь-якого типу виділяє ціннісно-смилові уявлення (відношення) до змісту і результату діяльності).

Нам імпонує позиція Є. А. Савченко. На думку науковця, предметом особливої уваги суб'єктів освітньої діяльності має стати духовно-моральна атмосфера, яка буде сприяти розвитку людського в людині. Така атмосфера породжується у процесі співробітництва, спільної життєдіяльності, спілкування суб'єктів освіти, міжособистісних відносин. Як наслідок майбутні вчителі мають оволодіти особистісно-орієнтованими технологіями [10, с. 29]. Наріжні цінності, норми, ідеали соціально-культурного контексту відображаються у духовно-моральному світі фахівця.

В. М. Введенський справедливо вважає, що доцільність введення поняття «професійна компетентність» обумовлена широтою його змісту, інтегративною характеристикою, що об'єднує такі часто вживані поняття, як «професіоналізм», «кваліфікація», «професійні здібності» тощо.

Можна виділити ще один важливий аспект – розгляд професійно-особистісної компетентності педагога, який по суті інтегрує провідні характеристики – професійну й особистісну. Н.С. Седінкіна тлумачить професійно-особистісну компетентність педагога таким чином – це загальна здатність людини мобілізувати в певній ситуації набуті знання та досвід, спираючись на ключові компетенції, які включають в себе соціально-особистісні якості та якості, необхідні передовому педагогу, а також готовність

особистості до життєдіяльності в багатьох контекстах її соціальної взаємодії, досягнення розуміння іншими [12, с. 3].

Грунтуючись на теоретичних положеннях В. В. Давидова, П. Я. Гальперіна, Е. Ф. Зеера, В. Д. Шадрикова, П. М. Ерднієва, І. С. Якиманскої, Н. С. Сєдінкіна розглядає професійно-особистісну компетентність педагогів як необхідну умову і фактор професійного розвитку фахівця у сфері додаткової освіти. Розвиненість професійно-особистісної компетентності забезпечує відкритість педагогічної спільноти навколишнього соціуму, сприяє інтеграції педагогів з соціумом, дозволяє їм гнучко і мобільно реагувати на зміни. Поняття «професійно-особистісна компетентність педагога» вміщує наступні складові: професійна продуктивність, емоційний інтелект, особливості соціальної взаємодії.

Відтак, професійно-особистісна компетентність педагога – це загальна здатність людини мобілізувати в певній ситуації набуті знання та досвід, спираючись на ключові компетенції, які включають в себе соціально-особистісні якості та якості, необхідні передовому педагогу, а також готовність особистості до життєдіяльності в багатьох контекстах її соціальної взаємодії, досягнення згоди з іншими.

У процесі проведення аналізу співвідношення понять «компетентність – компетенція», ми вийшли на наступне визначення, яке доцільно розглядати в якості ключового в подальшій роботі: професійно-особистісна компетентність педагога – це загальна здатність людини мобілізувати в певній ситуації набуті знання та досвід, спираючись на ключові компетенції, які включають в себе соціально-особистісні якості та якості, необхідні передовому педагогу, а також готовність особистості до життєдіяльності в багатьох контекстах її соціальної взаємодії, досягнення згоди з іншими.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка визначена проблема вивчається у межах науково-дослідної теми «Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції», яка здійснюється за такими напрямками:

- виявлення загальних тенденцій розвитку системи вищої освіти в Україні та тенденцій розвитку професійно-педагогічної освіти;
- дослідження термінологічного апарату у сфері компетентнісної проблематики;
- обґрунтування системи розвитку інноваційної компетентності педагогів;
- аналіз особливостей компетентнісного підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.
- упровадження системи компетенцій у навчальний процес як основи якісної професійної підготовки фахівців вищої освіти.

На основі аналізу наукової літератури виявлено тенденції розвитку систем професійної підготовки фахівців у контексті глобалізаційних та євроінтеграційних процесів. До них віднесено: глобалізація єдиного освітнього простору; гармонізація та індивідуалізація особистості; посилення впливу теорій людського, соціального, інтелектуального капіталу; орієнтація на

концепцію безперервного професійного навчання впродовж життя; інформатизація сучасного суспільства; впровадження інноваційних підходів до підготовки майбутніх учителів, що передбачають саморозвиток, самореалізацію їх природного потенціалу [2].

Досліджено базові поняття термінологічної системи компетентнісної проблематики професійної підготовки вчителя в історико-педагогічному аспекті. Уточнено сутність досліджуваних понять: "професійна майстерність", "компетентність", "професійна компетентність", "компетенція", "інформаційна компетентність", "культурологічна компетентність", "полікультурна компетентність", «естетична компетентність» та ін. [3]. Сформульовано терміносистему базових понять педагогічної інноватики; виділено основні характеристики готовності загальноосвітніх навчальних закладів до сприйняття і реалізації інновацій; з'ясовано сутність та властивості інноваційної педагогічної системи. Розкрито теоретичні аспекти й порядок проведення експертизи, проектування й моніторингу освітніх інновацій. Обґрунтовано систему розвитку інноваційної компетентності педагогів.

Висновки: ефективність процесу формування процесу педагогічної компетентності майбутнього вчителя залежатиме від повноти реалізації усіх його складових. Такими шляхами можуть бути: включення проблематики професійно-педагогічної компетентності до дослідницьких програм та планів навчальних підготовки спеціалістів на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях; створення на базі ННВК «Полісся» експериментальних центрів, науково-дослідницьких лабораторій для впровадження освітніх та виховних інновацій, розповсюдження передового досвіду творчих педагогічних колективів та педагогів; модернізація змісту освіти, навчальних планів та програм з метою орієнтації на основні компоненти професійно-педагогічної компетентності, розробка та запровадження нових курсів, оновлення науково-методичного забезпечення підготовки педагогів, що сприятимуть формуванню професійно-педагогічно компетентності майбутніх учителів; проведення науково-теоретичних конференцій, семінарів, круглих столів з актуальних проблем формування педагогічної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / Красноярск, Красноярский государственный университет, 1998. – 310 с.
2. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: методологія. теорія, практика : монографія / О.А. Дубасенюк. Т. 1. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 400 с.
3. Дубасенюк О.А. Базові поняття термінологічної системи компетентнісної проблематики професійної підготовки вчителя / Освіта для сучасності = Edukacja dla wspolczesnosci : зб. наук. пр. : у 2 т. /; редкол. : В.Г. Кремень (голова), В.П. Андрущенко, Н.Г. Ничкало, Ф. Шльосек (заст. голови) та ін. – Київ : Вид-во НПУ імені М. Драгоманова, 2015. – Т. 1. – С. 526-532.
4. Дубасенюк О.А. Базові поняття термінологічної системи компетентнісної проблематики професійної підготовки вчителя / Освіта для сучасності = Edukacja dla wspolczesnosci : зб. наук. пр. : у 2 т. /; редкол. : В.Г. Кремень (голова), В.П. Андрущенко, Н.Г. Ничкало, Ф. Шльосек (заст. голови) та ін. – Київ : Вид-во НПУ імені М. Драгоманова, 2015. – Т. 1. – С. 526-532.

5. Зеер Е.Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов / Е.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
6. Кричевский В. Ю. Профессиограмма директора школы : проблемы повышения квалификации руководителей школ. М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
7. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М. : Высш. шк., 1990. – 120 с.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
9. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М. : Флинта, 1998. – 200 с.
10. Савченко Е.А. Антропокультурологическая парадигма как стратегия построения образовательных практик // Педагогическое образование и наука, 2008, № 1. – С. 29-30.
11. Софьина В.Н. Полянин В.А. Акмеологический поход к развитию профессиональной компетентности специалистов инженерного профиля : монография / В.М. Софьина, В.А. Полянин, Ковров: КГТА. – 2008. – 220 с.
12. Н.С. Сединкина Екатеринбург Развитие профессионально-личностной компетентности педагога дополнительного образования как условие повiшення качества образовательного процесса. – Пед образование, 2012 № 2. – С. 1-5.

Климова Катерина Якiвна,
доктор педагогiчних наук, професор,
завiдувач кафедри лiнгвометодики та культури
фахової мови навчально-наукового інституту педагогiки
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Постановка проблеми, аналіз останніх досліджень. Проблема формування комунікативної професійної компетентності майбутніх педагогів – багатовекторна, отже, досліджується різними галузями наукових знань. Аналізуючи праці українських і зарубіжних педагогів, психологів, мовознавців та лінгводидактів у площині компетентнісної парадигми сучасної освіти (Д. Хаймз, А. Андреєв, В. Антипова, В. Буряк, Н. Волкова, Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Гура, І. Дроздова, О. Дубасенюк, І. Зимня, С. Лісова, В. Лозова, П. Лушин, Л. Мацько, В. Метаєва, С. Омельчук, В. Орлов, Н. Остапенко, Е. Палихата, О. Савченко, О. Селіванова, О. Семенов, Т. Симоненко та ін.), ми звернули увагу на запропоновану С. Омельчуком дефініцію поняття *комунікативна компетенція* – «сукупність знань про спілкування, умінь і навичок, потрібних для розуміння чужих та побудови власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам і ситуаціям спілкування» [2, с. 4]. Безперечно, оволодівши комунікативною компетенцією, людина стає *комунікативно компетентною*. Процес формування комунікативної компетентності як особистісної якості, беручи початок у школі, продовжується у вищому навчальному закладі (зокрема педагогічному) і

набуває особливої змістової насиченості з початком трудової діяльності випускника-вчителя, коли перевіряється рівень його професійної компетентності. Професійно-педагогічна підготовка студентів університету, як справедливо зазначає Н. Сидорчук, передбачає, окрім інформаційної та кібернетичної, психологічну складову – *становлення і розвиток людської індивідуальності* [4, с. 26]. Отже, цілком закономірно, що *особливий інтерес у кожного дослідника проблеми компетентності в освіті викликають психологічні засади професійного становлення комунікативної особистості педагога як неповторної індивідуальності*.

Мета статті. Сьогодні запропоновано різноманітні варіанти психологічної структури професійної особистості. Не втратила актуальності психологічна модель, запропонована свого часу відомим ученим у напрямках психології особистості, соціальної психології та нейропсихології К. Платоновим, за якою виокремлюються чотири підструктури особистості: 1) біологічно зумовлена підструктура (темперамент, вік, стать); 2) психологічна підструктура (пам'ять, емоції, воля, почуття, мислення); 3) підструктура соціального досвіду (знання, уміння, навички, звички); 4) підструктура спрямованості особистості (ідеали, переконання, інтереси, бажання, схильності, індивідуальна картина світу [3, с. 69]. Усі названі вище підструктури є предметом спеціальних наукових розвідок. У статті здійснено спробу охарактеризувати ряд тих галузей сучасної психології, які закладають психологічне підґрунтя для формування комунікативної професійної компетентності майбутнього педагога, досліджують індивідуальні особистісні психологічно зумовлені характеристики студента – майбутнього компетентного вчителя-комунікатора.

Виклад основного матеріалу. Ряд наукових галузей сучасної психології закладають теоретичне підґрунтя для формування комунікативної професійної компетентності в майбутнього вчителя, а отже, потребують окремого висвітлення, зокрема:

- *Педагогічна психологія* науково обґрунтовує таку особистісну характеристику компетентного педагога, як *освіченість* (загальна і професійна компетентність) – результат навчання і виховання: психологічно вмотивовані індивідуальні особливості опанування системою професійних ЗУН водночас із рівнем сформованості цінностей, інтересів, ідеалів. *Психологія навчання* як частина педагогічної психології цікавить нас у пошуках відповідей на запитання: якими шляхами досягти оптимального засвоєння майбутніми вчителями знань – сприймання й осмислення навчального матеріалу, запам'ятовування вивченого та застосування лінгвістичної теорії у процесі професійної комунікації; як дидактичні форми і методи пов'язані з рівнем інтелектуального і особистісного розвитку студента. Щодо проблем *психології виховання*, зазначимо, що вона відіграє важливу роль у створенні науково-практичних засад особистісно орієнтованого підходу до виховання особистості. Психологія виховання у ВНЗ доводить, що поняття «*комунікативна професійна компетентність студента*» насамперед

знаходиться у взаємозв'язку з поняттям «*толерантність*». Закладена у дитячому віці, толерантність як особистісна якість майбутнього вчителя, знаходить вираження в актах професійного спілкування з однокурсниками, викладачами, з членами педагогічного та учнівського колективу школи під час проходження виробничої практики. Згідно з вимогами Декларації принципів толерантності, ухваленої ЮНЕСКО в 1995 році, комунікація цивілізованого суспільства (в усіх своїх сферах та ситуаціях) має відбуватися на засадах взаємоповаги і взаємопорозуміння, витримки, терпимості до думок і переконань, до форм мислення інших людей.

- *Вікова психологія* (переважно періоди юнацького віку студента – від 16 до 19-ти років – і молодості – від 20-ти до 22-х років) досліджує у пізнавальній та особистісній сферах (відповідно до психологічних закономірностей етапів формування особистості протягом онтогенезу) рівень засвоєння професійних ЗУН, норм комунікативної професійної етики, рівень сформованості інтелекту в юнацькому віці (процес навчання, професійного самовизначення); у період молодості – ступінь сформованості індивідуальних життєвих принципів, рівень відповідальності за інших людей – членів новоствореної сім'ї, учнів під час виробничої практики (процес самонавчання та навчання інших як початок періоду дорослості).
- *Психофізіологія* досліджує стан фізичного і психічного здоров'я майбутнього вчителя-комунікатора; можливі проблеми, що ускладнюють процес формування професійних компетенцій (зокрема комунікативної), та психологічну спроможність студента до подолання комунікативних труднощів.
- *Політична психологія та юридична психологія* вивчає сформованість у студента педагогічного ВНЗ системи правових знань, політичних поглядів, чіткої громадянської позиції, ставлення до мови не тільки як до основного засобу комунікації, а й як до основи державності.
- *Психологія релігії* досліджує систему релігійних уявлень, особливості світосприймання, світорозуміння, що сформовані у студента за певних соціально-психологічних умов і впливають на професійну комунікативну діяльність майбутнього вчителя.
- *Психологія особистості* – окреслює поняття: професійна самооцінка студента – майбутнього вчителя – і відповідно до нього бажання самореалізуватися у суспільстві; індивідуальна психологічна готовність особистості до комунікативної професійної діяльності.
- *Соціальна психологія, психологія праці (професії)* досліджують: як взаємодіють приналежність до певної соціальної групи (родина, друзі) поза ВНЗ і належність до особливої соціальної категорії студентства із властивими їй характеристиками – визначеністю у майбутній професії, стійким ставленням до обраного фаху, цілеспрямованістю, систематичністю оволодіння ЗУН; психологічно спрямований, вмотивований рівень ставлення до педагогічної праці і відповідно до навчання і самонавчання; ступінь усвідомлення студентом

важливості комунікативної культури у процесі його професійної підготовки як учителя.

- *Етнопсихологія, психологія культури* – ці галузі досліджують рівень національної самоідентифікації майбутнього вчителя як комунікатора, сприймання себе як представника етносу, носія мови як найбільшого скарбу національної культури і народного духу, психологічну готовність студента до професійного самовдосконалення, передання набутих знань вихованцям, до національного виховання засобами рідного слова.

- Особистісні характеристики психічно і фізично зрілої дорослої людини, якою є, зокрема, випускник ВНЗ – завтрашній вчитель, – вивчає *акмеологія* як галузь психологічної науки (започаткована Б. Ананьєвим). Досягнувши високого рівня комунікативної професійної компетентності, дипломований педагог потрапляє під впливи макро- і мікросоціумів; однак фахівець має максимально самореалізуватися, продовжити професійне самовдосконалення.

Зазначимо, що описані вище психологічні галузі, рівною мірою як і інтегровані науки, розвиваються на ґрунті *загальної психології*. Як фундамент розвитку всіх галузей психологічної науки, загальна психологія вивчає психіку людини в її загальних закономірностях, формулює теоретичні принципи і методи психології, її основні поняття та категоріальний апарат.

Висновки. Оволодіння комунікативною професійною компетенцією саме по собі не може свідчити про сформованість професійної компетентності вчителя через те, що оскільки структурою останньої передбачена наявність усієї системи взаємопов'язаних універсальних і спеціальних компетентностей. «У майбутньому кожен учитель будуватиме свою діяльність на психології, а наукова педагогіка стане точною наукою, обґрунтованою психологією», – зазначав Л. Виготський [1, с. 364]. Ця думка знайшла розвиток у працях, присвячених психологічним аспектам гуманізації сучасної освіти. Отже, компетентний учитель-професіонал у своїй професійній діяльності має виступати водночас у кількох іпостасях: обізнаний науковець за кваліфікацією, інтелектуал, вправний методист, майстерний комунікатор, ритор, вихователь, тонкий психолог. Проблема, окреслена в статті, є перспективною, адже комунікативний простір, у якому перебуває сучасний педагог, постійно змінюється і потребує осмислення під кутом зору психології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. Мышление и речь / Лев Семенович Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с.
2. Омельчук С. Формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису / С. Омельчук // Дивослово. – 2006. – № 9. – С. 2–5.
3. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 254с.
4. Сидорчук Н. Г. Професійно-педагогічна підготовка студентів університетів у контексті єдиного європейського освітнього простору: історико-педагогічний аспект : [монографія] / Н. Г. Сидорчук / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 608 с.

Кльоц Любов Антонівна,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології
(Житомирський обласний інститут післядипломної освіти)

ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Постановка проблеми. В умовах розбудови української державності надзвичайно актуальною є проблема формування соціальної компетентності особистості, що зумовлено пошуком оптимальних шляхів підготовки їх до самостійного життя. Сьогодні для української освіти пріоритетним є виховання самостійної, активної особистості, здатної адаптуватися до швидкоплинних змін у суспільстві, самовизначатися та самореалізуватися у професійному полі. За таких вимог докорінно має змінитися зміст навчально-виховного процесу, на що вказується у нових освітніх стандартах, де пріоритетним є створення таких психолого-педагогічних умов, які би сприяли формуванню позитивної Я-концепції вихованця. Однак, як показує практика, педагог губиться у новому змісті освіти і все намагається отримати єдиний «рецепт» методики формування тої чи іншої компетентності, у нашому випадку – соціальної. Нова парадигма освіти вимагає орієнтуватися на індивідуальний потенціал особистості учня – це унеможливує застосування стандартних методик роботи.

У вітчизняній науковій літературі є різні підходи до формування компетентностей в освітньому просторі, але сьогодні вони ще не достатньо розроблені та потребують вивчення.

Учені вивчали модель соціальної компетенції (В. Слот, Х. Спанярд), структуру та зміст соціальної зрілості (О. Михайлов, В. Масленнікова, В. Радул); професійну та комунікативну компетентності (І. Бех, С. Демченко, М. Елькін, С. Козак, А. Онкович та ін.); соціально-психологічну компетентність (Л. Лепіхова); життєву компетентність (І. Єрмаков, Л. Сохань, І. Ящук та ін.); соціальну компетентність дошкільників та молодших школярів (М. Гончарова-Горянська, О. Кононко та ін.).

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна ситуація в суспільстві, настільки багатогранна і неоднозначна, що вимагає від особистості високого рівня умінь і навичок, без яких життєдіяльність людини в соціумі не можлива. У зв'язку з цим, гостро постає проблема вивчення міжособистісної взаємодії і вибудовування власної траєкторії співіснування у соціальному просторі. Успішність особистості безпосередньо залежить від обізнаності її у соціальних питаннях, уміння бачити проблему і вирішувати її. Тому ключовим аспектом в успішності особистості є рівень сформованості та представленості соціальних компетентностей, які дозволяють досягти бажаних цілей і отримати потрібний результат.

Аналізуючи трактування досліджуваного поняття, більшість авторів розуміють його як сукупність знань, умінь і навичок, які сприяють успішному співіснуванню особистості в соціальному просторі. Щодо структурного аналізу даного феномена звернемося до праць Дж. Равена.

До основних складових соціальної компетентності автор відносить:

- мотивацію і здатність включатися в діяльність високого рівня (ініціативність, уміння брати на себе відповідальність, уміння аналізувати роботу групи та ін.);

- готовність включатися в суб'єктивно значимі дії (прагнення впливати на події у своїй соціальній групі);

- здатність використовувати власні умовиводи у виборі стратегії поведінки;

- готовність і здатність підтримувати та заохочувати тих, хто намагається раціоналізувати власну чи групову діяльність, шукає способи більш ефективної роботи;

- адекватне розуміння того, як функціонують організація і суспільство, де живе людина і працює;

- адекватне сприйняття власної ролі та ролі інших людей в організації суспільства в цілому;

- адекватне уявлення про ряд понять, пов'язаних із управлінням організацій. У число таких понять входять: ризик, ефективність, лідерство, відповідальність, підзвітність, комунікація, рівність, участь, добробут і демократія.

Усі перераховані вище складові компетентності можна віднести до двох сфер: когнітивної та емоційної складових Я-концепції, вони можуть значною мірою замінити одна одну вже як складові ефективної поведінки. Чим більше таких компонентів залучає людина до процесу досягнення важливих для себе цілей, тим вища ймовірність того, що вона цих цілей досягне.

Такий спосіб аналізу компетентності можна конкретизувати, звернувшись до «моделі компетентності». Дж. Равен пропонує розглядати соціальні компетентності за допомогою таблиці, в якій представлено сукупність значущих аспектів поведінки і компонентів ефективної поведінки (див. табл. 1). Значимі аспекти поведінки були розподілені у три групи: «Досягнення», «Співробітництво» та «Вплив». Проілюструємо розроблену Дж. Равеном таблицю.

Таблиця 1.

Значимі аспекти поведінки

Значимі аспекти поведінки		
Досягнення	Співпраця	Вплив
Робити що-небудь більш ефективніше, ніж раніше. Удосконалювати розуміння явищ і ситуацій.	Підтримувати і сприяти тим, від кого залежить досягнення поставленої мети. Забезпечувати безконфліктну спільну роботу. Встановлювати з людьми теплі, довірливі стосунки. Влаштувати ефективні групові обговорення.	Забезпечувати в групі обмін знаннями для прийняття ефективних спільних рішень. Чітко формулювати цілі групи і направляти енергію членів групи на їх досягнення. Відгукуватися на запити інших людей.

Далі визначимо (за автором) компоненти ефективної поведінки, наявність яких робить дуже ймовірним успішне завершення будь-якої діяльності. Ці компоненти компетентності включають когнітивні процеси (такі, як планування або визначення можливих перешкод на шляху до досягнення мети), афективні процеси (використання емоцій – позитивних і негативних – для виконання завдання) і звична поведінка (наприклад, звичка до інтенсивної роботи).

До компонентів ефективної поведінки Дж. Равен відносить: аналіз проблеми та шляхи її вирішення; уміння передбачати перешкоди на шляху до мети та вживати заходів для їх подолання; здатність слідкувати за результатами застосованих дій і використовувати їх для роздумів про природу і обставин того, що відбувається; уміння виявляти і намагатися вирішувати конфлікти; здатність зіставляти свої дії зі своєю роллю; здатність погоджувати свої дії з образом Я; здатність переключати емоції на виконувану задачу; уміння вибирати цікаві завдання і не намагатися переконати себе у непривабливості завдань, які необхідно виконати; здатність передбачати радість від успіху і розчарування від невдач; уміння прикладати додаткові зусилля для зниження ступеня ризику, пов'язаного із виконуваною діяльністю; уміння забезпечити необхідні ресурси; уміння встановлювати відносини співпраці з іншими людьми.

До переліку характеристик ефективної поведінки, що перераховані вище, доцільно було би додати ще й інші:

1. Упевненість у собі, яка включає перевірені на досвіді знання:

- що можеш працювати в команді з іншими, брати на себе роль лідера, а також приймати допомогу і підтримку інших;

- що володієш здатністю вносити корективи, якщо розпочаті дії не призводять до очікуваного результату або раптово виявляється, що обрана лінія дій помилкова;

- що здатний до розумних суджень і приймати правильні рішення: усвідомлення того, що можеш оцінювати різні фактори для прийняття адекватного рішення, що для цього не обов'язково мати повну інформацію про кожний аспект ситуації, що не варто повністю концентруватися на одному-двох міркуваннях, залишаючи поза увагою всі інші (можливо, важливіші);

- що здатний справлятися з новими ситуаціями і налагоджувати контакт із новими людьми.

2. Уміння приймати рішення: здатність розпізнавати і звертати увагу на безліч суб'єктивних чинників замість того, щоб зосереджуватися тільки на одному або двох аспектах.

3. Здатність і вміння керувати: здатність і вміння заручатися допомогою інших людей, коли це необхідно для досягнення власних або спільних цілей. Природна схильність робити все необхідне для того, щоб інші люди направляли свою енергію на досягнення мети; здатність помітити психологічні перешкоди, що виникають у роботі людей, і зробити все необхідне для їх усунення; чутливість до організаційних проблем, що заважає ефективній роботі окремих співробітників, а також здатність і готовність виділяти і заохочувати тих, хто виявляє увагу до таких проблем.

4. Здатність і вміння ефективно працювати заради спільної мети: бажання зрозуміти загальну програму дій, брати на себе ініціативу, необхідну для виконання своєї частини загальної задачі, і робити з максимальною користю саме те, що необхідно, не чекаючи детальних вказівок .

5. Здатність шукати зворотний зв'язок, вміння розпізнавати і використовувати її:

- чутливість: розуміння того, наскільки важливо звертати увагу на безпричинні, майже неусвідомлювані сумніви, чутливість до цих відчуттів і бажання прояснювати їх, робити повністю усвідомленими і спиратися на них у своїх діях;

- здатність оцінювати ступінь просування до мети, запитувати себе, що цьому заважає, і планувати майбутню поведінку;

- вміння вчитися без спеціальних інструкцій: бажання і здатність робити власні спостереження, самостійно збирати інформацію і знаходити спільну мову з іншими людьми, які працюють над схожими проблемами.

6. Творчий потенціал:

- здатність інтегрувати ідеї в діяльність і зворотний зв'язок заради ефективних дій замість того, щоб розмежовувати практичну й інтелектуальну діяльність і віддавати перевагу одній із них;

- сила волі терпіти неприємності, які виникають, коли людина не впевнена, що робить правильно (правильним способом). Розуміння того, що ці неприємності тимчасові та що все урешті-решт вирішиться.

Дж. Равен визнає, що поки не існує концепції, яка дозволяла б якимось спростити, структурувати й описати складні форми поведінки, хоча описана вище модель допомагає більш ясно уявити собі ці форми. Очевидно, що одні й ті ж типи діяльності перераховані і як значимі стилі поведінки, і як потенційні компоненти ефективної поведінки. Також викладені змістові компоненти соціальної компетентності доцільно враховувати у створенні умов для її формування в освітньому закладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Данилейко С. І. Шляхи формування соціальної компетентності учнів початкової школи [Електронний ресурс] / С. І. Данилейко. – Режим доступу до ресурсу: <http://intkonf.org/danileyko-sishlyahi-formuvannya-sotsialnoyi-kompetentnosti-uchniv-rochatkovoyishkoli>. – Дата доступу до ресурсу: 25.04.2012р.
2. Докторович М. О. Соціальна компетентність: співвідношення наукових категорій [Електронний ресурс] / М. О. Докторович. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.rusnauka.com/NIO/Pedagogica/doktorovich.doc.htm>. – Дата доступу до ресурсу: 07.04.2012р.
3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен ; пер. с англ. – М., «Когито-Центр», 2002. – 396 с.

Коновальчук Іван Іванович,

доктор педагогічних наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ІННОВАЦІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ

Сучасна школа й суспільство все більш явно потребує педагога, який готовий працювати в інноваційному режимі, в умовах надзвичайно динамічних змін постіндустріального суспільства. Основними суб'єктами та ініціаторами інновацій є, насамперед, педагоги-новатори, тому проблема ефективності й результативності реалізації освітніх інновацій має розглядатися у площині розвитку їх інноваційної компетентності.

Проблема дослідження феномену інноваційної компетентності педагога є міждисциплінарною і потребує вивчення психологічних, педагогічних, акмеологічних, соціологічних та інших її аспектів (В. О. Адольф, О. А. Дубасенюк, Н. Ф. Ільїна, Ю. О. Карпова, Н. І. Клокар, Л. О. Петриченко, Л. С. Подимова, В. О. Сластьонін, О. І. Шапран, А. В. Хуторський, С. Р. Яголковський та ін.). Разом із тим, теоретичні й практичні розробки компетентнісного підходу повною мірою не використовуються при моделюванні й реалізації процесу підготовки педагогічних працівників до інноваційної діяльності.

Поліфункціональність соціально-психологічного впливу інновацій проявляється в тому, що водночас зі змінами в об'єктах впровадження вони також змінюють стиль мислення та поведінки й суб'єктів, які їх упроваджують. С. Р. Яголковським встановлено, що успішність інноваційних процесів значною мірою детермінована тими психологічними параметрами суб'єкта, які пов'язані з його компетентністю у взаємодії з новими ідеями й технологіями. Ця компетентність має два основні аспекти: здатність продукувати такі ідеї (креативність) і здатність їх приймати, доопрацьовувати, розповсюджувати й упроваджувати (інноваційність) [5, с. 69]. Тому актуальність компетентнісного підходу визначається необхідністю підготовки педагогів до створення та практичного впровадження освітніх інновацій, набуття досвіду роботи в умовах інноваційних змін.

У з'ясуванні сутності, структури й змісту інноваційної компетентності педагога необхідно виходити з позиції, що вона є підсистемою загальної професійно-педагогічної компетентності педагога й має відображати загальні й специфічні вимоги до діяльності педагога на всіх етапах інноваційного процесу, який за своїми функціями й змістом є поліструктурним. Залежно від вихідних критеріїв виокремлюють діяльнісну, суб'єктну, рівневу, змістову, управлінську, організаційну структури інноваційного процесу. Діяльнісна структура постає як сукупність цільового, мотиваційного, змістового, операційно-діяльнісного, контрольного-регулюючого та оцінно-результативного компонентів. Суб'єктна структура алгоритмізує інноваційну діяльність на рівні змін особистісних структур діяльності: мотивів, цілей, цінностей, інтересів. Тому інноваційна компетентність педагога також структурно має охоплювати зовнішні (мета,

засоби, об'єкт, суб'єкт, результат) і внутрішні (мотивація, зміст, операції) компоненти інноваційної діяльності. Як особистісне новоутворення інноваційна компетентність є синтезом базової готовності до інноваційної діяльності й суб'єктного досвіду її здійснення. Але, як зауважує В. О. Сластьонін, не будь-який досвід стає джерелом професійної майстерності. Таким джерелом є тільки праця, осмислена з точки зору її сутності, цілей і технології діяльності [2, с. 174].

Узагальнюючи представлені в науковій літературі погляди, ми виокремлюємо такі ознаки інноваційної компетентності педагога: особистісна спрямованість на освоєння нового, готовність до змін у способах діяльності, стилі мислення; суб'єктність та цілісність цілепокладання, цілездійснення й самореалізації; чіткість професійної позиції, усвідомлення соціальної значущості інновацій, включення в соціальну творчість; відповідність складу компетентності структурі інноваційної діяльності; ефективність дій на всіх етапах інноваційного процесу, здатність до творчого вирішення професійних задач; цілісність складових інноваційної компетентності як системного утворення; високий рівень професіоналізму, який базується на осмисленні й вдосконаленні власного професійного досвіду. Проявляється інноваційна компетентність педагога в оновлених, більш ефективних формах, методах, засобах й, відповідно, якісно нових результатах навчально-виховної діяльності.

Ми визначаємо інноваційну компетентність педагога як інтегративну властивість особистості, яка є результатом синтезу базової професійної підготовки й практичного професійного й особистісного соціально-психологічного досвіду та забезпечує високий рівень володіння технологіями реалізації інновацій. Системно інноваційна компетентність педагога розкривається в її структурі, до складу якої включаємо: соціальну, мотиваційно-ціннісну, теоретико-методологічну, технологічну, інформаційно-комунікаційну, рефлексивно-регулятивну компетентності.

З огляду на соціальну значущість освітніх інновацій інноваційна компетентність педагога пов'язана з процесами соціалізації його особистості, особистісного й професійного самовизначення, формування системи суб'єктних цінностей, здатності до співпраці, уміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях та активною соціальною діяльністю. В концепції О. М. Дахіна якісне освоєння компетентності передбачає такий соціальний досвід, який, по-перше, здатний виробляти нові авторські інтерпретації вже наявних відомостей, по-друге, не втрачає свого значення за межами власне освітньої діяльності, по-третє, здатний створювати унікальну мову для опису себе [1, с. 23].

Очевидно, що ресурси підвищення ефективності реалізації інновацій базуються на перебудові особистісних установок, ціннісних орієнтацій, системи мотивів інноваційної діяльності педагогів. Позиція педагога як суб'єкта інноваційної діяльності визначається, з одного боку, тими вимогами, очікуваннями й можливостями, які ставить перед ним суспільство, а з іншого боку, діють внутрішні, особистісні джерела активності – прагнення, переживання, мотиви й цілі, його ціннісні орієнтації, ідеали. На їх основі

формується мотиваційно-ціннісна компетентність у здійсненні інноваційної діяльності, яка пов'язана з внутрішньою мотивацією досягнення успіху й суб'єктними цінностями професійної діяльності, прагненням до самореалізації в професії. Тому інноваційна діяльність полімотивована, спонукається одночасно різними чинниками, які знаходяться в постійній динаміці, прямих й опосередкованих взаємозалежностях і змінах. Цілісність мотиваційної сфери особистості педагога, її гуманістична спрямованість веде до успіху й задоволеністю своєю роботою, усвідомлення її соціального значення й особистісного смислу, спонукає до самовдосконалення, створює передумови включення його в інноваційну діяльність. Від того, якими цінностями, мотивами, смислами керується особистість, залежить спрямованість інноваційної діяльності. Особистісна значущість конкретних мотивів виявляється у сформульованих педагогом цілях власної інноваційної діяльності.

Теоретико-методологічна компетентність визначається комплексом знань педагога про закони, закономірності, принципи й способи інноваційної діяльності. Для вибору з наявних, або проектування власної дидактичної, методичної чи виховної системи, педагог має бути ознайомлений з інноваційними педагогічними концепціями, підходами, науковими ідеями, практичними розробками, технологіями, які успішно себе зарекомендували на ринку освітніх послуг. Знання теорії й методології інноваційних освітніх процесів слугує основою при розробці й реалізації педагогом концептуальних засад авторських проектів, їх відповідності сучасним науковим засадам філософії освіти, соціології, психології, педагогіки, теорії та практики навчання і виховання.

Технологічна складова у структурі інноваційної компетентності педагога подається сукупністю способів здійснення інноваційної діяльності. Показники технологічності встановлюють системність, ефективність, діагностичність, оптимальність, керованість, раціональність, результативність, рефлексивність, відтворюваність процесу реалізації інновацій при виконанні необхідних дій.

Для оцінювання рівня застосування педагогами технології реалізації інновацій нами згруповано та обрано такі основні процедури: якість діагностики та аналізу стану педагогічної системи, виявлення проблем та обґрунтований відбір інновацій; системність і чіткість прогнозування таксономії цілей нововведень; експертиза інновацій на предмет їх доцільності, значимості та можливості реалізації в конкретних умовах; проектування технології реалізації нововведення як послідовності й змісту інноваційних змін; результативність використання результатів моніторингу реалізації інновацій для управління процесом та ініціювання наступних нововведень.

Виокремлення інформаційно-комунікаційної складової інноваційної компетентності педагога обумовлено тим, що інформаційно-комунікаційні технології – це стратегічний елемент сучасних моделей інноваційних процесів, що забезпечують взаємодію та обмін знаннями, ідеями, досвідом його суб'єктів. Така взаємодія стимулює співробітництво, виступає одним із засобів підвищення мотивації інноваційної діяльності.

Інформаційно-комунікаційна компетентність пов'язана з оволодінням педагогом якісно новими технологіями доступу до глобальних інформаційних ресурсів, адже обмін інформацією й обробка даних є ключовим фактором інноваційного процесу. В сучасну інформаційну епоху, коли знання й інформація стають основними ресурсами й спроможність їх використання у практичній діяльності визначають інноваційність освітньої установи, інформаційно-комунікаційна компетентність педагога у значній мірі визначає його здатність до реалізації інновацій. Тому для ефективності процесу розвитку інноваційної компетентності педагогів важливим є включення навчального закладу, його керівників і педагогів у різноманітні інноваційні мережі, які є ефективною моделлю поширення інноваційного досвіду, взаємообміну інноваційними ідеями, мотиваторами інноваційних змін, ефективним способом створення нових знань. Г. Кроф обмін інформацією у мережі визначає критичним фактором генерування та використання нових знань, розширення можливостей членів організації [6, с. 287]. Специфіка інноваційних освітніх мереж полягає в ефективних технологіях комунікації, синергії інтелектуальних ресурсів, інноваційних потенціалів навчальних закладів, необхідних для спільної реалізації інноваційних проєктів, поширення досвіду нововведень. За функціональним призначенням освітні мережі є інноваційною особистісно орієнтованою навчальною технологією, заснованою на педагогіці співробітництва та співтворчості. За орієнтацією на особистісні структури це інформаційно-комунікаційна технологія, що спрямована на розвиток у педагогів когнітивних структур пошуку, сприйняття, оцінки, аналізу, синтезу наукової, методичної інформації, її використання, набуття досвіду взаємодії й співпраці [4, с. 291].

Рефлексивно-регулятивна компетентність педагога (від пізньолат. *reflexio* – звернення назад) виявляється в контролі, аналізі й оцінці власної діяльності, усвідомленні причин власних успіхів і невдач та зміні неефективних способів діяльності. Рефлексивний компонент є регулятором особистісних досягнень, власного розвитку й самоосвіти, пошуку особистісних смислів у професійно-педагогічній діяльності, а також стимулів самопізнання, професійного зростання, вдосконалення майстерності, смислотворчої діяльності та формування індивідуального стилю роботи. За О. А. Дубасенюк, розвиток професійної компетентності відбувається, перш за все, через усвідомлення вчителем свого професійного досвіду й досвіду інших педагогів. Тільки усвідомлений досвід має сенс, через аналітичну діяльність здійснюється рефлексія, яка перетворює «сирий» досвід у особистісно присвоєне знання [3, с. 15].

Узагальнюючи вище означені позиції щодо значимості досвіду в формуванні професійної компетентності педагога, додамо, що екзистенційне осмислення власного досвіду веде до виходу за межі безпосереднього досвіду, трансценденції (лат. *transcendere* – переступати) на якісно новий рівень особистісних смислів, цілей, способів і, відповідно, результатів педагогічної діяльності.

На нашу думку, трансцендентна функція (К. Юнг) є тим психологічним механізмом, що забезпечує можливість переходу на інноваційний рівень

професійної компетентності. Тобто, специфіка інноваційної компетентності полягає в новому суб'єктному досвіді, який хоча й базується на рефлексії попереднього досвіду, але принципово відмінний від нього і є результатом власної життєтворчості особистості. Зауважимо, що інноваційна компетентність завжди має індивідуальний, неповторний характер і проявляється в авторському, творчому стилі педагогічної діяльності.

Свідома аналітична діяльність перетворює набутий досвід у суб'єктно значимі продуктивні способи діяльності. Здійснюючи оцінку випробуваних способів, схем, прийомів технології реалізації, педагог проводить відбір найбільш ефективних і включає їх у власний арсенал інноваційної діяльності. Такі апробовані способи інноваційної діяльності поповнюють ресурси інноваційного потенціалу педагога, що визначає його можливості до реалізації наступних, більш складних і масштабних нововведень й виходу на якісно нові рівні діяльності.

Отже, переведення навчального закладу на інноваційний тип діяльності можливий, якщо педагоги готові до змін, володіють відповідною теоретичною базою, технологіями експертизи, проектування, реалізації, моніторингу інновацій, здатні до соціальної, наукової, методичної, інформаційно-комунікативної взаємодії, рефлексії й осмислення досвіду нововведень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дахин А. Н. Образовательные технологи : сущность, классификация, эффективность / А. Н. Дахин // Школьные технологии. – 2007. – № 2. – С. 18–21.
2. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко [и др.]. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 418 с.
3. Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід : монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.
4. Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику : монографія / за ред. проф. А. А. Сбруєвої. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – 450 с.
5. Яголковский С. Р. Психология инноваций : подходы, модели, процессы: монография / С. Р. Яголковский. – М. : ГУ ВШЭ, 2010. – 272 с.
6. Von Krogh Georg. Enabling Knowledge Creation: How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power of Innovation / Georg von Krogh, Kazuo Ichijo, Ikujiro Nonaka. – Oxford University Press, Reprint edition, USA, 2000. – 287 p.

Колесник Наталія Євгенівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри естетики, етики

та образотворчого мистецтва

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ І ПРІОРИТЕТИ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ПРАЦІ

Зазначимо, що наприкінці ХХ століття в сфері освіти з'явилися нові тенденції, пов'язані з розвитком інтеграційних процесів у Європі: надання відкритості національним системам освіти, створенням єдиного європейського

освітнього простору і єдиного ринку праці вищої кваліфікації. У програмних документах ЮНЕСКО політика якості поширюється на наукові дослідження, викладання, підготовку фахівців, інфраструктуру, освітнє середовище та ін. Інтеграція України у Європейський освітній простір зумовлює розбудову вітчизняної системи освіти на засадах компетентнісного підходу. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів нині розглядається як один із засобів модернізації освіти. Його впровадження є загальноєвропейською практикою.

Сучасне інформаційне суспільство потребує інформатизації освіти, метою якої є раціоналізація інтелектуальної діяльності за рахунок використання нових інформаційних технологій, радикального підвищення ефективності та якості підготовленості фахівців з новим типом мислення, який відповідає вимогам постіндустріального суспільства. Модернізація вищої освіти у форматі Болонської системи зумовлює зростання ролі медіаосвітньої підготовки майбутніх учителів початкової школи, які мають проектувати освітнє та навчальне середовище засобами сучасних інформаційних, комп'ютерних і педагогічних інновацій у художній праці.

Метою статті як складової нашого дослідження є проаналізувати сучасні тенденції і пріоритети компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів початкової школи засобами художньої праці.

Проблема формування в учнів ключових і предметних компетентностей нині перебуває у центрі уваги наукових співробітників НАПН України. Теорію освітніх компетенцій і компетентностей обґрунтовано в роботах учених: Н. Бібік, С. Бондар, О. Савченко, С. Трубачевої та ін. Методичні аспекти проблеми розкриваються у публікаціях науковців Т. Байбари, М. Вашуленка, І. Гудзик, К. Пономарьової. Загальний аналіз сутності поняття «компетентність», порівняльну характеристику ключових компетентностей в європейських освітніх системах здійснили С. Вітвицька, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун. Впровадження компетентнісного підходу у процесі трудового навчання молодших школярів досить широко обговорюється науковцями й практиками (А. Вихрущ, І. Волощук, О. Коберник, М. Корець, Є. Кулик, Г. Левченко, В. Мадзігона, Л. Оршанський, В. Сидоренко, Г. Терещук та ін.), на законодавчому рівні, який задекларований у Державному стандарті початкової освіти (освітня галузь «Технології») [1, с. 118].

На думку академіка НАПН України Н. Бібік, компетентнісний підхід дозволяє подолати цей розрив, і, так би мовити, технологічно переозброїти вчителя.

Орієнтація на компетентність як мету освіти зачаровує перспективою зв'язати воєдино освітні рівні, логічно вибудувати зміст освіти у співвіднесенні з вимогами до результатів у системі їх ускладнення.

У реалізації системи безперервної освіти юного покоління важлива роль належить початковій школі, яка має бути орієнтована на формування соціальної, духовно-творчої активності учнів. Фундаментальність початкової освіти – не лише у міцно засвоєних учнями уміннях і навичках, а й у ключових компетентностях, які мають стати найважливішим надбанням розвивальної

шкільної освіти. З точки зору компетентнісного підходу вчитель початкових класів по-новому повинен розуміти свою стратегію роботи з молодшими школярами: головним є не предмет, якому він навчає, а особистість, яку формує вчитель.

Компетентнісний підхід у шкільному навчанні є інноваційним засобом його модернізації. Це зумовлено проблемами досягнення більш якісної освіти не загалом для системи, а для кожного учня. Компетентнісна освіта – спроба вийти за межі традиційної парадигми навчання, коли результатом вважається система знань, умінь і навичок учня, а не його здатність діяти. Тому коротко можна визначити, що *компетентнісна освіта — особистісно-діяльнісна*. Звичний результат навчання «знаю, що...» змінюється у напрямі «знаю, як...» [5, с. 3].

Базовими поняттями компетентнісного підходу є компетентність і компетенція; ключові і предметні компетентності.

Різні аспекти компетентнісного підходу відображено у численних працях (Т. Байбара, Н. Бібік, І. Зимня, В. Краєвський, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторський та ін.). Компетентнісний підхід ученими визначається як спрямованість навчально-виховного процесу на формування і розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей. Результатом такого процесу має бути формування *загальної компетентності*, що є інтегрованою характеристикою досягнень молодших школярів. Вона набувається в результаті навчання, особистого пізнавального і життєвого досвіду. Компетентність – це володіння учнем певної компетенцією.

Різні аспекти цієї проблеми вивчалися філософами, соціологами, педагогами, психологами, зокрема, Б. Ананьєвим, Г. Альтшуллером, Л. Андрєєвим, С. Гольдентрихтом, Є. Громовим, В. Загвязинським, М. Каганом, В. Кан-Каликом, Н. Кузьміною, В. Моляко, В. Шинкаруком, А. Шумиліним та ін.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження зумовив висновок, що за основу визначення дизайн-технології можуть братися різні фактори: предмет, результат, процес, суб'єкт, метод творчої діяльності. Саме цим пояснюється різноманітність дефініцій останньої. Проте в більшості визначень ідеться про творчість як діяльність і вироблення, розробки винаходів, реалізації художньо-естетичних задумів, планів, розв'язання соціальних і теоретичних проблем, як наукове відкриття.

Провідними поняттями нашого дослідження є «компетентність», «компетентнісний підхід».

Підходи до розуміння сутності поняття «компетентність» вирізняє здатність серед багатьох рішень обрати найбільш оптимальне, аргументоване рішення. Компетентність передбачає постійне оновлення її складових, оволодіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань у певний час і в певних умовах. Компетентність – це здібність до актуального виконання професійної діяльності [6, с. 59].

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволяє виокремити різні підходи до розуміння сутності професійної компетентності, одним із яких

є функціонально-діяльнісний підхід (О. Дубасенюк, С. Вітвицька, Н. Кузьміна, В. Симонов, В. Сластьонін, Н. Тализіна, Р. Шакуров, А. Щербаков та ін.), що розглядає компетентність як єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення професійної діяльності, до виконання професійних функцій, за якого основні параметри професійної компетентності задаються функціональною структурою професійної управлінської діяльності, що включає ряд теоретичних і практичних складових професійної компетентності: аналітичних, прогностичних, рефлексивних, організаційних, комунікативних та ін.

Запровадження компетентнісного підходу в європейську освіту стартувало ще у 1996 році. Тоді в доповіді Міжнародної комісії ЮНЕСКО з освіти для XXI століття «Освіта. Прихований скарб» було сформульовано чотири принципи, на яких має базуватись освіта: навчитися жити разом, навчитися отримувати знання, навчитися працювати, навчитися жити (змістовно, достойно). Ці принципи було розвинуто у подальших тривалих дослідженнях. Їх результати висвітлено у доповіді ради Європи «Ключові компетентності для Європи» (2006), у якій стрижневою ідеєю є акцентування на практикоорієнтованих результатах усіх ланок освіти, переосмислення ролі знань (найважливіше для учнів «знаю, як» ніж «знаю, що»). Це є особливо значущим для початкової ланки, де треба досягти обов'язкового засвоєння учнями широкого кола загальнонавчальних і загальнокультурних умінь.

Компетентнісний підхід передбачає особистісно-діялісне навчання, заохочуючи активність учнів.

О. Новіков [4] компетентнісний підхід визначає як один із можливих шляхів розв'язання проблеми відображення суб'єктивних компонентів культури (образних, чуттєвих знань, умінь, навичок, індивідуальних здібностей, особистісних смислів, світогляду конкретної людини і т. ін.) в змісті освіти. «Цей підхід, – наголошує вчений, – базується на концепції компетенцій як основі формування в учнів здібностей розв'язувати важливі практичні задачі і виховання особистості в цілому» [4, с. 58]. Вважаючи компетентнісний підхід перспективним щодо розробки змісту освіти, адже він може надати йому діяльнісної і практикоорієнтувальної спрямованості, О. Новіков водночас застерігає від його абсолютизації. Застереження пов'язується з тим, що компетентнісний підхід може продуктивно охоплювати лише суб'єктивний аспект змісту освіти, а не весь зміст у цілому.

Узагальнюючи результати дискусії українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті, О. Пометун констатує: «Під поняттям *компетентнісний підхід* розуміється спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності і поведінкові моделі особистості» [3, с. 66].

Зауважимо, що теоретично й методично обґрунтовано основні положення щодо підготовки майбутніх учителів початкової школи, які покладені в основу експериментальної технології, що реалізується у процесі вивчення дисциплін художньо-естетичного циклу, зокрема: «Методика викладання художньої праці в початкових класах», що здійснюється у культурно-освітньому, соціально-педагогічному та науково-дослідному аспектах. У процесі вивчення варіативної навчальної дисципліни відбувається розвиток умінь до адаптування і конструювання найбільш ефективних технологій художнього розвитку молодших школярів; активне включення студента в процес оволодіння методикою та технологією ознайомлення учнів початкових класів з різноманітними видами художньої праці; організації художньої діяльності молодших школярів; здійснення діагностики художніх здібностей учнів початкової ланки освіти.

На практичних заняттях майбутні вчителі початкової школи ознайомлюються з методом художніх проєктів. На заняттях пропонуються завдання для роботи з різними пластичними матеріалами. Майбутні вчителі початкових класів вивчають принципи сучасного дизайну, гармонізації кольорів та побудови композиції, а також отримують знання та навички щодо виготовлення виробів, тематичних композицій.

У процесі неперервної педагогічної практики у загальноосвітніх навчальних закладах майбутніми вчителями початкової школи визначено, що в молодших школярів формується новий спосіб креативного пізнання світу – теоретичне мислення, що відбувається у формі абстрактних понять. Це дає можливість учням більш свідомо засвоювати принципи, закономірності, технології створення художніх образів.

Мобільність, конструктивність, творчість, відповідальність та передбачуваність наслідків взаємодії з дитиною повинні слугувати базовою основою художньо-естетичної діяльності майбутніх учителів початкової школи [2, с. 102].

Отже, сучасні тенденції і пріоритети компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів початкової школи засобами художньої праці формують нову генерацію педагогічних кадрів, здатних не просто надавати знання з певної галузі, а й формувати гармонійну особистість, спроможну використовувати отриманий арсенал умінь й навичок у реальних життєвих ситуаціях, розширювати світоглядні орієнтири у напрямку багатоманітного соціокультурного простору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колесник Н.Є. Методичні аспекти впровадження у початковій школі компетентнісного підходу у процесі трудового навчання / Н.Є. Колесник // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Випуск 6 (78). – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 118–123.
2. Колесник Н.Є. Реалізація принципу наступності у підготовці майбутніх вихователів та вчителів початкової школи до організації художньо-естетичної діяльності дітей / Н.Є. Колесник // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2014. – № 4. – С. 100–105.

3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 66.
4. Новиков А. М. Методология учебной деятельности / А.М. Новиков. – М., 2005. – С. 58.
5. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник модернізації змісту освіти / О.Я. Савченко // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. Серія «Педагогіка». – 2011. – № 4. – С. 3.
6. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти : зб. наук.-метод. праць / за заг. ред. В. Є. Литньова, Н. Є. Колесник, Т. В. Наумчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2014. – 620 с. + CD.

Москалюк О.І., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
(Хмельницький національний університет)

РОЛЬ САМООСВІТИ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Постановка проблеми. Однією з найвагоміших сучасних педагогічних проблем є особистісна орієнтація освіти, яка ставить перед вищою школою важливе завдання – допомогти студентові стати суб'єктом діяльності, спілкування, творчості. Цього об'єктивно вимагає інтенсивний розвиток інформаційних технологій, поширення інноваційних педагогічних досліджень, оновлення форм, методів, технологій навчання. Вони посилюють необхідність професійної компетентності фахівців, їхньої загальної ерудиції у різних сферах життєдіяльності.

Дослідження самоосвіти особистості обумовлене, *по-перше*, тенденцією її домінування як найсучаснішого засобу освітньої діяльності відповідно до основних положень Закону України «Про вищу освіту» та впровадження європейських стандартів у професійній освіті, *по-друге*, необхідністю усвідомлення самоосвіти як інструменту самореалізації, самоактуалізації та самовдосконалення особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі значне місце займають ідеї про самоосвіту (А. Дістервег, Я. Коменський, Дж. Локк, І. Огієнко, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.).

Самоосвіта учнів була предметом дослідження у працях В. Антипової, В. Буряка, Л. Колесник, Н. Черніловської та ін. Теоретичні розробки самоосвіти студентів знайшли своє відображення у роботах А. Громцевої, Т. Гусєва, Г. Закірова, М. Піскунова, Б. Райського та ін.

Проте, наукове осмислення самоосвіти переважно представлене дослідженнями, які стосуються педагогічної діяльності. Самоосвіта майбутніх фахівців соціальної сфери поки що досліджена недостатньо.

Мета статті – проаналізувати сутність та зміст самоосвіти майбутніх фахівців соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка соціальних працівників є доволі складною і різноплановою. Специфіка діяльності у соціальній сфері потребує поглиблення як науково-теоретичного та

практичного рівня професійної підготовки, так і посилення її самоосвітнього компонента.

Останнім часом зміст фахової підготовки соціального працівника ускладнюється і суттєво трансформується під впливом таких суспільно значущих процесів, як: спрямованість підготовки кадрів у єдиний європейський освітній простір; урахування особливостей національного ринку праці; розширення та формування нових галузей діяльності у соціальній сфері. Соціальна освіта в Україні нині набуває нового змісту, змінюється відповідно до нових суспільних потреб та розвитку наукових досліджень у галузі соціальної роботи.

Звернення до словників та енциклопедичних джерел дає можливість пояснити сутність поняття «самоосвіта». Зокрема, український педагогічний словник С. Гончаренка та словник професійної освіти за редакцією Н. Ничкало визначає самоосвіту як освіту, яка набувається у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання у стаціонарному навчальному закладі. Вона сприяє поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань [1, с. 296; 3, с. 305]. Словник із соціальної педагогіки розглядає «самоосвіту» як активну цілеспрямовану пізнавальну діяльність людини, яка пов'язана з пошуком та засвоєнням знань тієї галузі, яка її цікавить [4, с. 249].

Варто зазначити, що посилена увага до самоосвіти у наш час обумовлена, у першу чергу, стрімким розповсюдженням інформації, швидким розвитком науково-технічних досягнень, а також темпами їх практичного втілення.

Вищий навчальний заклад дає тільки основу освіти, яка має продовжуватися і здійснюватися у майбутньому самостійними зусиллями шляхом самонавчання та самоосвіти. Причина цього полягає у тому, що у процесі навчання студент більшою мірою набуває предметного досвіду і меншою – особистісного, що є основою розвитку його потреби у самоосвіті. Цей процес є індивідуальним, у його структурі провідну роль відіграє ціннісно-мотиваційна сфера, хоча починається він найчастіше з пізнавальних актів набуття знань, тобто самонавчання. Адже для того, щоби свідомо здійснити цілеспрямовану діяльність (саме такою є самоосвіта), треба уявляти і знати, до чого вона призведе, яким буде її результат. Необхідні для цього знання отримуються з різних джерел, однак кінцевий ефект залежить, як правило, від самої особистості й залишається прихованим для інших.

Самоосвіта становить собою форму саморозвитку особистості, відповідає на поставлені запитання до себе: «Яким я є?», «Яким я хочу бути?» (відповідно до власної Я-концепції: «Яким я є реально?» та «Яким я бачу себе ідеальним?»). Цілком зрозуміло, що педагогіка вищої школи має навчити студентів ставити означені запитання і формувати у такий спосіб певну мотивацію їхніх дій. Однак цього замало. Треба також навчити студентів відповідати на запитання: «Як досягти поставленої мети?», адже одного бажання, спрямованості й навіть вияву належної активності недостатньо. У філософії І. Канта – це: «Що я можу знати?», «Що я маю робити?», «На що я можу сподіватися?» [2, с. 332]. Потрібен ще й досвід самоосвіти, якого не

можна набути автоматично у процесі навчальної діяльності, адже він передбачає спеціальну роботу.

Необхідно також враховувати і те, що попередні шляхи організації самоосвіти студентів здійснювалися в основному в рамках навчального процесу, проте сьогодні цього недостатньо. Їх місце все більше і більше займає самостійна індивідуальна робота студентів з різноманітними джерелами отримання знань (модульне, дистанційне навчання тощо). Не варто залишати поза увагою й те, що зміна характеру та призначення самоосвіти відображається і на твердженні «учити учитися», і на процесі формування у студентів психологічної та практичної готовності до самоосвітньої діяльності.

Важливими компонентами удосконалення самоосвітньої діяльності у системі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери є:

1. Усвідомлення студентами персональної необхідності оволодіння додатковими знаннями з метою самозабезпечення можливостей перекваліфікації та надання цьому особистісного змісту.
2. Наявність здатності до інтелектуального розвитку, уміння бачити у різних сферах життєдіяльності проблеми, формулювати їх, передбачати і планувати шляхи їх вирішення.
3. Уміння актуалізувати знання, способи дій із раніше засвоєного, вибирати необхідне для розв'язання проблем, зіставляти їх, самостійно робити висновки.
4. Наявність бажання розв'язувати проблеми, знаходити відповіді на нові питання, налаштовувати себе на перекваліфікацію за допомогою найрізноманітніших джерел.

Варто зазначити, що самоосвіта дає ефективні результати у тому випадку, коли вона здійснюється цілеспрямовано, рівномірно та систематично. Корисно складати також індивідуальні плани самоосвіти. Для майбутніх фахівців соціальної сфери найважливішими напрямками самоосвітньої роботи з навчальної дисципліни можуть бути:

- визначення основної мети та конкретних завдань самоосвіти;
- наявність чіткого плану (програми) самоосвіти;
- опанування методиками, методами, прийомами, засобами самоосвітньої діяльності;
- вивчення найновіших джерел, нових програм, проектів, розуміння їх особливостей та вимог;
- вивчення додаткового наукового матеріалу;
- самостійне розв'язування практичних проблем (завдань), організація практичних робіт, самостійне проведення досліджень у соціальній сфері;
- вивчення та удосконалення нових можливостей технічних засобів навчання тощо.

Висновок. Отже, вирішення проблеми самоосвіти студентів є важливим завданням навчально-виховного процесу у ВНЗ. Самоосвіту майбутніх фахівців соціальної сфери ми розглядаємо як цілеспрямовану роботу студентів щодо розширення і поглиблення своїх знань, удосконалення наявних та отримання

нових навичок та умінь. Вона дає можливість вільного вибору і зміни професії відповідно до індивідуальних схильностей, сприяє формуванню реалістичних професійних планів і їх здійсненню з урахуванням нових суспільних потреб. Домінування особистісного компонента в освіті, перенесення акценту на самоосвітню діяльність сприяє тому, що студенти самостійно формують, «створюють» себе, використовуючи самоосвіту. Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери до самоосвітньої діяльності включає такі основні завдання: навчити методам, формам, засобам її здійснення та виховувати особистісну спрямованість на її виконання.

Перспективи подальших пошуків зазначеної проблеми вбачаємо у детальнішому обґрунтуванні методів, прийомів, засобів та форм самоосвіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Кант И. Трактаты и письма / Иммануил Кант. – М., 1980.
3. Професійна освіта : словник; навч. посіб. / Уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.
4. Словарь по социальной педагогике : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.

Овод Ю.В.,

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
(Хмельницький національний університет)*

ОСНОВНІ ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ

Постановка проблеми. Профорієнтація є соціально-економічною проблемою за походженням, сутністю і показниками оцінки ефективності. За методами вирішення профорієнтація – це соціально-економічна, медико-фізіологічна та психолого-педагогічна проблема. Профорієнтаційна робота сприяє цілеспрямованому розвитку здібностей і талантів людини, зростанню її професіоналізму, працездатності, збереженню здоров'я і виступає одним із найважливіших елементів державної політики у сфері соціального захисту та ефективної зайнятості населення.

У період переходу до ринкової економіки особливого значення набувають соціально-економічні аспекти профорієнтації. Разом із тим, в Україні роль та місце профорієнтації у здійсненні активної політики зайнятості на ринку праці тривалий час недооцінюється, не враховується позитивний досвід у цій сфері країн із розвинутою ринковою економікою.

Профорієнтація є складовою частиною трудового виховання й інструментом відтворення трудових ресурсів. Професійно-трудове самовизначення особистості характеризується суспільними відношеннями та означає для особи як вибір професії, робочого місця, так і визначення її

приналежності до конкретної соціальної групи. Вибір професії вміщує в собі компоненти соціально-професійної орієнтації.

Мета статті – проаналізувати сутність та шляхи підвищення ефективності профорієнтаційної роботи на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу. Професійна орієнтація у загальноосвітній школі – це цілеспрямована, комплексна, організована і керована система психолого-педагогічних заходів, що проводяться педагогічним колективом школи, професорсько-викладацьким складом вищих навчальних закладів України, батьками і громадськістю, і формують стійкий мотив у молодій людини для здобуття професії, а також наявність моральних, інтелектуальних і психологічних якостей молоді, які необхідні при орієнтації на професію [4].

Загальна система профорієнтації у школі спрямована на формування самосвідомості учнів при виборі професії.

Найважливішими умовами професійної орієнтації можуть бути:

- науково обґрунтована організованість процесу впливу;
- комплексність і систематичність впливів на школярів;
- управління системою цілеспрямованого впливу на психіку і поведінку молоді;
- ефективність і дієвість професійної орієнтації у школі [1].

Для надання допомоги молодій людині у виборі професії педагоги школи та вищих навчальних закладів мають з'ясувати такі дані майбутніх абітурієнтів:

- стан здоров'я;
- схильності та інтереси молоді людини;
- загальні і спеціальні здібності;
- особистісний професійний план;
- позицію батьків щодо майбутньої професії їхньої дитини;
- вплив товаришів, однолітків;
- рівень бажання молоді людини;
- інформованість школярів щодо суб'єктивних і об'єктивних чинників професії [3].

Для отримання цих даних необхідно визначити зміст кожного з чинників, критерії його оцінки, методи, за допомогою яких вони можуть бути визначені.

Для підвищення ефективності профорієнтаційної роботи необхідно вирішити такі основні завдання:

- прийняття нормативних документів, які б визначали систему професійної орієнтації як державну;
- вироблення типових документів і посадових інструкцій фахівців, які займаються проблемами профорієнтації в державних структурах;
- створити державні центри профорієнтації для здійснення наукових психолого-педагогічних досліджень якісних і кількісних оцінок особистостей, їхніх індивідуальних здібностей і професійних інтересів;
- забезпечити інформацію про потреби в кадрах у розрізі професій та освітнього рівня Міністерства освіти і науки України;
- організувати діяльність навчальних закладів з метою підвищення фахової кваліфікації та перекваліфікації фахівців;

- підвищити рівень інформованості молоді щодо проблем потреби в кадрах і місць їх підготовки;
- узагальнення і поширення передового досвіду профорієнтаційної роботи.

Практика роботи та проведені дослідження показали, що ефективність профорієнтаційної роботи значно зростає в умовах, коли трудова підготовка учнів інтегрується на базі комплексу або центру, який включає: загальноосвітню школу, професійні навчальні заклади, виробничі підприємства.

Такий комплекс може успішно вирішувати завдання координації роботи з профорієнтації в регіоні. Основними перевагами організації профорієнтаційної роботи на базі комплексу є:

- створення умов для охоплення всіх підлітків різноманітними формами трудової діяльності;
- надання можливості кожному учню розкрити свою індивідуальність, творчі здібності;
- розкриття простору для виробничої ініціативи, урізноманітнення видів трудової діяльності;
- підвищення ефективності завантаження обладнання і виробничих площ;
- формування основ для переходу на самофінансування та господарський розрахунок.

Необхідними умовами ефективності профорієнтаційної роботи є вивчення індивідуальних якостей особистості, професійних інтересів і нахилів учнів, визначення профілів, спеціальностей професійної підготовки та напрямків диференціації навчання на основі даних, професійного самовизначення, із врахуванням науково обґрунтованого профвідбору та перспективних потреб у кадрах.

Одна зі складних проблем – врахування та розвиток у навчальному процесі індивідуальних якостей особистості учнів із яскраво вираженими здібностями, а також підлітків із вадами здоров'я, для яких не підходять сформовані профілі навчання. Для учнів такого контингенту необхідне створення умов для навчання індивідуальними та індивідуально-бригадними методами.

В умовах розвитку ринкових економічних відносин в Україні важливим курсом реформування освіти є збагачення соціальних і економічних функцій навчальних закладів, особливо загальноосвітніх шкіл.

Ці функції вимагають здійснення системної професійної орієнтації, яка б значно задовільняла потреби суспільства.

Ідея системності професійної орієнтації передбачає цілий ряд вихідних положень:

- 1) профорієнтація визначає системну діяльність, яка включає ціленаправлені настанови, завдання, принципи, форми, методи, критерії ефективності, рівні, напрями, аспекти, інші системні та структурні елементи;
- 2) система професійної орієнтації особистості є підсистемою загальної системи трудового виховання та їх професійної підготовки;
- 3) система професійної орієнтації – це частина загальної системи соціальної орієнтації особистості в структурі виробничих сил і виробничих

відносин. Подальше удосконалення виробничих сил і виробничих відносин сприяє розвитку соціальної та професійної орієнтації;

- 4) профорієнтація входить у соціальну систему, яка функціонує в суспільстві, вона торкається різних проблем, у тому числі і впливу людського фактору на розвиток виробництва. Виходячи з цього, профорієнтацію можна віднести до суспільної проблеми;
- 5) на ефективність профорієнтації впливає безліч об'єктивних і суб'єктивних факторів, тому ця система важко піддається управлінню.

Висновок. Із сформульованих вище п'яти вихідних положень можна зробити висновок, що система професійної орієнтації – це організована, керована діяльність різних державних і громадських організацій, підприємств і навчальних закладів, а також сім'ї, мета якої – удосконалення процесу професійного і соціального самовизначення особистості в її інтересах і інтересах суспільства.

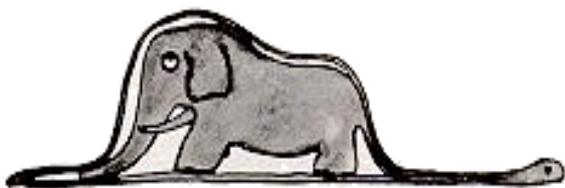
ЛІТЕРАТУРА

1. Васильев И. Б. Профессиональная педагогика / И. Б. Васильев. – Харьков, 2001.
2. Основное положение теории профессионального образования / А. Х. Шкляф, М. В. Ильин, Э. М. Калицкий. – Мн. : РИПО, 2003.
3. Професійна освіта : словник; навч. посіб. / за ред. Ничкало Н. Г. – К. : Вища школа, 2000.
4. Скиба М. Є., Коханко О. М. Теорія і практика професійно орієнтаційної роботи з молоддю: навч. посіб. – Хмельницький : ХНУ, 2007. – 417 с.

Павленко Віта Віталіївна,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

МЕТОД ЕДВАРДА ДЕ БОНО «ШІСТЬ КАПЕЛЮХІВ МИСЛЕННЯ» ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ У ШКОЛЯРІВ



Якщо наша справа – в капелюсі,
Якщо наше тіло – в капелюсі,
Якщо навіть думки – в капелюсі,
Значить, в капелюсі – вся суть!

Едвард де Боно

У сучасному світі нам усе важче орієнтуватися в потоках інформації, в різних поглядах на ті чи інші факти. Прагнення до істини завжди демонструє людині нескінченність цього розумового процесу. Наявність стереотипів і шаблонів мислення порушує атмосферу для об'єктивного сприйняття інформації. Проблемі розвитку мислення присвятили праці такі вчені: Е. де Боно, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, А. З. Зак, Л. В. Занков, Д. Б. Ельконін.

«Призначення мислення – передати вам бажані цінності, точно так само, як призначення велосипеда – везти нас туди, куди ми хочемо. Велосипед

дозволяє їздити швидше і на більш далекі відстані, а мислення – використовувати цінності більш ефективно» [7].

Існує тип мислення, який притаманний нам споконвічно, як дихання, мова і здатність ходити. Користуючись цим типом мислення, ми відповідаємо на телефонні дзвінки, переходимо через дорогу, виконуємо повсякденні завдання. Нам немає необхідності замислюватися над кожною з цих справ. Ми виконуємо їх несвідомо, автоматично. Справді, яка нам різниця, з якої ноги починати рух під час прогулянки або в якій руці нести сумку? Особливої розвиненості мислення для цього не потрібно. Щоби справлятися з такими проблемами, досить мати мінімум кмітливості – якийсь тип мислення буденності, який виявляє себе автоматично і виступає в ролі закономірної відповідної реакції на будь-яку вимогу обставин [7, с. 23].

Але є й інший тип мислення, який відрізняється більшою широтою можливостей, більшою заплутаністю підходу до справи і який використовується нами не так часто, але неодмінно усвідомлено і в ті моменти, коли це є вкрай необхідним.

При традиційному мисленні потрібні чіткість, правильність кожного кроку у вирішенні проблеми. Якщо десь зроблена помилка, то й кінцевий результат виявиться хибним. Прикладом може бути вирішення математичних завдань: якщо на якомусь з етапів їх вирішення ми допускаємо помилку і не помічаємо цього, то при виконанні подальших дій ця помилка нікуди не зникне, а ймовірніше за все, буде лише збільшувати похибку. Кінцевий результат, природно, теж виявиться помилковим.

У *креативному мисленні* помилковість якогось конкретного кроку необов'язково веде до некоректності загального результату. Так відбувається тому, що це мислення протікає відразу в декількох напрямках, є свого роду «мережевим пошуком» вирішення проблеми. Тому навіть якщо деякі напрямки пошуку виявляються помилковими, безрезультатними, це ще не означає невдачу в пошуку рішення. Більше того, є підстави стверджувати, що бажання завжди діяти правильно, острах допускати помилку – це серйозні бар'єри, що перешкоджають творчому пошуку. «Краще надавати перевагу ідеям, нехай навіть якісь із них будуть помилковими, ніж постійно мати рацію за дефіциту яскравих думок» [5].

При креативному мисленні для нас важливо не стільки те, наскільки точні ті чи інші елементи інформації, скільки те, наскільки виявиться корисним те чи інше їх поєднання, чи дозволить воно побачити проблему в новому, незвичайному ракурсі, знайти можливі способи її вирішення. Ідеї оцінюються не стільки з позиції правильні/неправильні, скільки з позиції функціональності, застосування в конкретних умовах.

Особливістю мислення, що протікає відповідно до творчої стратегії, є «розширення простору незнання» на початкових етапах роботи над проблемою. При традиційному мисленні щодазі людина просувається в роботі над завданням чи проблемою, то більш визначеною вона для неї стає. При креативному мисленні, починаючи працювати над проблемою, людина бачить

тільки більше варіантів її вирішення – виходить, що ступінь невизначеності для неї зростає [2, с. 21].

Креативне мислення спрямоване на нові ідеї. В одному випадку результат креативного мислення є геніальним творінням, в іншому – це новий погляд на вже існуючі речі, більш значимий, ніж раніше. У більшості випадків креативне мислення для свого прояву передбачає потребу в таланті, хоча воно характерне для кожної людини, яка зацікавлена в отриманні нових ідей [6, с. 16].

Проблемою розвитку креативного мислення протягом багатьох років займався доктор Кембриджського університету Едвард де Боно. Особливий внесок Е. де Боно полягає в тому, що він продемонстрував креативність як характеристику самоорганізуючої інформаційної системи. Зважаючи на специфіку роботи лівої і правої півкуль, учневі вкрай складно гармонізувати їх спільну діяльність.

Використання в роботі педагога методу Е. де Боно «Шість капелюхів мислення» як засобу організації продуктивної навчальної діяльності дозволяє сконцентруватися на розумінні й осмисленні однієї проблеми, не розсіюючи уваги. Кожен капелюх передбачає відповідний образ і тип мислення.

Метод «Шість капелюхів мислення» Е. де Боно заснований на *принципах* рольової гри. Одягаючи капелюх певного кольору, учень відіграє певну роль і розглядає проблему з конкретної точки зору. Автоматичне мислення учня перетворюється в зосереджене (свідоме).

У науковій праці «Шість капелюхів мислення» Е. де Боно пояснює відмінності між реагуючим і свідомим мисленням: «Коли ви керуєте машиною, вам доводиться вибирати дорогу, дотримуватися заданого напрямку й стежити за рухом іншого транспорту. Ви здійснюєте дуже багато швидких дій, зумовлених минулим або майбутнім часом. Ви стежите за сигналами і реагуєте на них. Це реагуюче (реактивне) мислення. Буденне мислення дуже нагадує керування автомобілем: ви читаєте дорожні знаки і приймаєте рішення. Але ви не складаєте карти. Інший тип мислення ви використовуєте для складання карти: ви вивчаєте предмет і складаєте план. Це вимагає об'єктивного і нейтрального ставлення. Щоб скласти план, потрібно дивитися ширше. Ця дія значною мірою відрізняється від простого реагування на дорожні знаки у міру їх появи» [3, с. 12].

Метод «Шість капелюхів мислення» спрямований на реалізацію наступних *цілей*: організація мислення, робота з інформацією, розвиток креативного мислення, звернення до інтуїтивної сфери, генерація креативних ідей, розвиток логічних умінь і навичок.

Метод «Шість капелюхів мислення» – це спосіб подолання таких труднощів, як: зайві емоції, безпорадність у вирішенні навчальних завдань, плутанина серед вибору позиції й аргументації власного бачення ситуації. «Шість капелюхів мислення» ділиться на 6 методів, кожен капелюх представлений певним кольором.

В основі цього методу лежить ідея паралельного мислення. Традиційне мислення ґрунтується на полеміці, дискусії та зіткненні думок. Однак за такого підходу часто виграє не найкраще рішення, а те, яке більш успішно

реалізувалося в дискусії. Паралельне мислення – це мислення конструктивне, при якому різні погляди і підходи не конфліктують, а співіснують.

Зазвичай, коли ми намагаємося думати над вирішенням практичної задачі, то натрапляємо на деякі труднощі. *По-перше*, ми часто взагалі не схильні думати над рішенням, замість цього обмежуючись емоційною реакцією, яка зумовлює нашу подальшу поведінку. *По-друге*, відчуваємо невпевненість, не знаючи, з чого почати і що робити. *По-третє*, намагаємося одночасно утримувати в голові всю інформацію, що стосується задачі, бути креативними, конструктивними, логічними, стежити, щоб наші співрозмовники були логічними і так далі, і все це, звичайно, не викликає нічого, крім плутанини [4]. Цей метод універсальний, він дозволяє генерувати нові ідеї, вільні від шаблонів мислення.

Білий капелюх: акцентує увагу на *інформації* і фактах, організовує роботу учня тільки на сприйняття конкретних елементів без емоційної реакції.

Ключові питання: Яка інформація є? Яка інформація необхідна? Як і де отримати відсутню інформацію?

Ключові моменти: оцінити доречність і точність інформації; відокремити факти від припущень; визначити дії, необхідні для усунення прогалин; дізнатися про настрої та емоції [7, с. 58–78].

Червоний капелюх: *почуття та інтуїція*. Учні мають можливість сказати про свої почуття і здогади щодо розв'язуваної проблеми, не вдаючись у пояснення. Червоний капелюх дозволяє учню побачити подію, явище, проблему в яскравих емоційних фарбах. Так створюються умови для фіксації емоцій, завдяки чому вони більше не будуть заважати роботі [7, с. 83–102].

Чорний капелюх: *критика*. Дозволяє дати волю критичним оцінкам, побоюванням, захищає від нерозважливих і непродуманих дій, вказує на можливі ризики і підводні камені. Чорний капелюх допомагає учню побачити всі «мінуси» події, явища, проблеми, він дозволяє оцінити ризики. Мислення учня в такому капелюсі ґрунтується на логіці відповідності та невідповідності (критичний і об'єктивний аналіз).

Ключові питання: Чи правда це? Спрацює це? У чому недоліки? Що тут неправильно? [7, с. 108–141].

Жовтий капелюх: *логічний позитив*. Капелюх спрямовує учня на пошук позитивних моментів і переваг розглянутої ідеї. Жовтий капелюх допомагає розкрити ресурси, позитив ситуації, побачити «плюси» ситуації, явища, проблеми.

Ключові питання: Чому це варто зробити? Які переваги? Чому це можна зробити? Чому це спрацює? [7, с. 144–165].

Зелений капелюх: *креативність*. Перебуваючи під зеленим капелюхом, учень придумує нові ідеї, модифікує вже існуючі, шукає альтернативи, досліджує можливості. Зелений капелюх актуалізує креативне мислення людини і дозволяє здійснювати нестандартний підхід до вирішення завдання, шукати нові способи і прийоми.

Ключові питання: Які альтернативи? [7, с. 171–202].

Синій капелюх: *управління процесом, рефлексія*. Синій капелюх допомагає учневі знаходити сенс у тому, що він робить, продуктивно управляти

процесом мислення, узагальнювати накопичений досвід, вписувати проблему в контекст глобальних подій в економіці, політиці, культурі; філософськи осмислювати події та явища, розуміючи, що одна проблема є проявом загальних механізмів і сил, що діють у Всесвіті. Під синім капелюхом складають програму, роблять висновки.

Ключові питання: Чого ми досягли? Що потрібно зробити далі? [7, с. 209–227]. Для кращого запам'ятовування кольорів капелюхів: Червоне і біле (кров на снігу); чорне і жовте (соняшник); синє і зелене (небо над травою). Щодо критичного мислення Е. де Боно зазначав: «Ми одержимі вирішенням проблем. Ми занадто високо цінуємо критичне мислення. У нас набагато краще виходить вказувати на те, що здається неправильним, ніж пропонувати те, що може виявитися більш досконалим» [1]; «Мислення зміцнює ваше почуття власної гідності і впевненість у собі – ви здатні правити світом замість того, щоб плисти по волі хвиль» [1]; «Не можна викопати яму в іншому місці, весь час копаючи її в глибину» [1]; «Завершення – це той момент, коли ви вже втомилися мислити» [1]; «Граючи мислителя, ви обов'язково ним станете» [1].

Послідовність одягання капелюхів виходить із конкретного завдання, головне – під час дискусії не одягати два капелюхи одночасно, щоб уникнути дисгармонії, а також контролювати себе. Рекомендується також під час організації такої рольової гри учасникам довго не носити капелюх одного кольору. Метод Е. де Боно дозволяє уникнути переходу на особистість учня – не всі хочуть бути в центрі уваги.

Отже, використання методу Е. де Боно сприяє реалізації особистісно-орієнтованого підходу в організації навчально-виховного процесу, в якому учень виступає повноправним партнером в атмосфері співробітництва. Створюється творча атмосфера і сприятливий психологічний клімат, зникає скутість і стриманість у рішеннях учня, з'являється почуття впевненості.

Використання методу Е. де Боно «Шість капелюхів» в роботі педагога дозволяє трансформувати розумову діяльність у більш захопливий і барвистий процес пошуку істини, застосувати колірні метафори (у формі капелюхів), а також використовувати цей метод на уроках різних типів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Высказывания Эдварда де Боно [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iniline.ru>.
2. Грецов А. Г. Тренинг креативности для старшекласников и студентов. – СПб./ А. Г. Грецов. : Питер, 2008. – 208 с.
3. Эдвард де Боно. Грамотей. Научите себя думать [Электронный ресурс] / Эдвард де Боно. – Режим доступа: <http://www.gramotey.com>.
4. Эдвард де Боно. Душа и разум. Метод шести шляп мышления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.souls-mind.ucoz.ru>.
5. Эдвард де Боно. Латеральное мышление / Э. де Боно ; пер. с англ. С. Рысева. – СПб. : Питер Паблишинг, 1997. – 320 с.
6. Эдвард де Боно. Рождение новой идеи. О нешаблонном мышлении / Э. де Боно ; пер. с англ. О. К. Тихомирова. – М. : Прогресс, 1976. – 141 с.
7. Эдвард де Боно. Шесть шляп мышления / Э. де Боно. – СПб. : Питер Паблишинг, 1997. – 256 с.

Павлушкіна Олена Василівна,
*старший викладач кафедри дошкільної
педагогіки, психології та фахових методик
(Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)*

УДОСКОНАЛЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЗА ВИМОГАМИ КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНОЇ СИСТЕМИ

Постановка проблеми у загальному вигляді. Актуальною проблемою сучасного суспільства є розвиток креативної особистості, яка спроможна діяти по-новому, бути оригінальною і нестандартною, оперативно приймати нешаблонні рішення, діяти самостійно. У сучасних умовах самостійність стає професійно необхідною якістю особистості педагога. Отже, і підготовка майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі має орієнтуватися на формування у студентів цієї якості, а не лише на репродуктивну виконавську діяльність з оволодінням певною сумою знань і вмінь [5, с.155]. У процесі самостійної роботи у студентів розвиваються уявлення про узагальнені способи прийняття рішень, вони вчаться усвідомлено здійснювати розумові операції, у них формується самостійність мислення. У сучасній вітчизняній дидактиці самостійна робота студентів розглядається, з одного боку, як вид навчальної праці, який здійснюється без безпосереднього втручання викладача, але під його керівництвом, а з іншого – як засіб залучення студентів до самостійного оволодіння методами самостійної пізнавальної діяльності й розвитку інтелектуальних потенційних можливостей кожної особистості, але цього можна досягти лише тоді, коли вона організується і реалізується у навчально-виховному процесі як цілісна система, що пронизує всі етапи навчання студентів у вищому закладі освіти.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Аналіз останніх досліджень (В. Н. Белкіна, В. І. Бондар, З. Н. Курлянд, Н. А. Масюкова, П. Г. Москаленко та ін.) [1, с.5] виявив протиріччя між ускладненим соціальним замовленням, пов'язаним з професійною підготовкою та усталеною практикою, що виявляє орієнтацію переважно на репродуктивний характер виконання професійних функцій. Розв'язання даної проблеми започатковано у доведенні того, що саме самостійна діяльність, яка активізує розвиток професійних якостей особистості, виступає гарантом формування потреби постійного пошуку, накопичення знань, розуміння їх сенсу та значення, самостійного використання, що необхідно для постійного професійного зростання особистості з урахуванням вимог сучасності. У зв'язку з цим виникла потреба переорієнтації навчально-виховного процесу так щоби професійне становлення майбутніх фахівців було насамперед націлене на розвиток умінь самостійної роботи. Водночас результат досліджень сучасних науковців переконливо свідчать, що високий рівень професійної майстерності та творчого підходу досягається лише за умов, коли виникає і реалізується потреба професійного саморозвитку і самовдосконалення, а також коли виявляється позитивне мотиваційно-ціннісне ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності. Останнє знаходить свій

прояв у безпосередньому здійсненні заходів щодо організації самостійної роботи тих, хто навчається.

У наукових роботах В. К. Буряка, Б. Г. Єсипової, А. М. Івасишина, В. В. Луценко, П. І. Підкасистого, Н. О. Шишкіної [2, с. 50] та ін. досліджувались сутність поняття самостійної роботи, принципи її організації, розглядалися різні класифікації, вивчалися методи, форми, засоби проведення самостійної роботи, розроблялись методики планування, організації та контролю самостійної роботи.

Проблему організації самостійної роботи студентів досліджували М. Г. Гарунов, О. В. Євдокимов, С. Г. Заскалета, І. А. Шайдур та ін. [3, с. 13]. У роботах К. Б. Бабенко, О. Г. Мороза, В. С. Тесленка та ін. відображені особливості організації самостійної роботи студентів на молодших курсах. Управлінням самостійної роботи студентів у позааудиторний час займалися Л. В. Клименко, В. П. Шпак та ін. Навчання студентів умінню планувати свою пізнавальну діяльність досліджували А. А. Лошак, О. М. Козак, М. П. Красницький та ін. Системний підхід в організації самостійної роботи студентів досліджено в роботах Г. М. Гнитецької, Л. І. Заякиної та інших [4, с. 217].

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є визначення актуальності, значення самостійної роботи студентів, аналіз сучасних досліджень із даної проблеми, опис системи використання видів самостійної роботи студентів із дошкільної педагогіки за вимогами кредитно-трансферної системи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчальний процес у вищій школі відповідно до Болонського процесу, що поступово впроваджується у вищу освіту України, має бути спрямований на підготовку освіченого фахівця, який уміє ініціативно, творчо мислити, самостійно поповнювати свої знання та застосовувати їх у діяльності.

Успіх підготовки фахівців залежить від багатьох факторів, одним із яких є самостійна робота студентів. У процесі впровадження кредитно-трансферної системи навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ) значна частина навчального матеріалу виноситься на самостійне опрацювання студентами. Тому основним завданням викладача у вищій школі стає не репродуктивне викладання набору готових знань, а організація активної самостійної роботи студентів.

Нині зростає рівень інтелектуальних запитів студентів і водночас з'являються нові технології навчання, з якими має бути обізнаний кожний майбутній фахівець. Молодому спеціалісту, який не навчався у ВНЗ самостійно здобувати знання, буде непросто розвинути в собі ці якості у професійній діяльності. Щоб виконати завдання, які постали перед вищою школою, потрібно вдосконалювати навчально-виховний процес, розробляти нові методи і форми взаємодії викладача і студента, стимулювати самостійну навчальну діяльність молоді, оскільки саме життя довело, що лише ті знання, які людина набула самостійно, завдяки власному досвіду, думці й діям, стають справді її здобутком. Тому у вищих навчальних закладах останнім часом спостерігається

тенденція до збільшення годин на самостійну роботу. Оволодіння уміннями та навичками самостійної діяльності є найважливішою умовою здійснення безперервної освіти. Реалізація цієї мети тісно пов'язана з посиленням ролі самостійної роботи в навчальному процесі. Сучасні програми Міністерства освіти і науки України для педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів відводять на самостійну роботу студентів під керівництвом викладача від 1/3 до 2/3 загального обсягу навчального часу. Це є свідченням того, що самостійна робота – важливий резерв підвищення ефективності підготовки спеціалістів. Однак аналіз психолого-педагогічних досліджень, а також методичної літератури і результатів наукових досліджень дозволяє зробити висновок про недостатню готовність більшої частини студентів (близько 50 %) до нових для них форм самостійної роботи у вищому навчальному закладі, що виявляється у відсутності необхідних навичок і вмінь, а також необхідної мотивації та уваги до цієї роботи. Значні можливості щодо підвищення мотивації надає кредитно-трансферна система. Мотивація студентів до навчальної діяльності буде підвищуватися за таких умов, якщо лекції та самостійна робота не дублюють одне одного.

У зв'язку з посиленням значення самостійної роботи у навчально-пізнавальному процесі актуальною стала проблема раціональної організації самостійної роботи з урахуванням готовності до неї студентів.

Незважаючи на значну кількість досліджень, які присвячені самостійній роботі, проблема організації студентів педагогічних спеціальностей у вищих навчальних закладах в умовах особистісно-орієнтованого навчання майже не розглядалась. Так, у теорії і практиці помітні великі розходження, пов'язані з трактуванням ключового поняття – «самостійна робота студентів». Не розкриті достатньою мірою зв'язки і відношення між метою організації самостійної роботи студентів вищого навчального закладу і способами її реалізації, не виявлені теоретичні передумови організації самостійної роботи студентів, орієнтованої на їхні індивідуальні особливості, не розроблені практичні рекомендації з організації самостійної роботи студентів, у яких урахувалися б нові ціннісні орієнтації і підходи.

Зміст самостійної роботи студентів у курсі дошкільної педагогіки визначається робочою навчальною програмою даної дисципліни.

Курс дошкільної педагогіки вивчається за вимогами кредитно-трансферної системи протягом 5 семестрів на 1 освітньо-кваліфікаційному рівні (молодший спеціаліст), дисципліна розрахована на 154 години, із них на самостійну роботу відводиться 98 годин. Курс охоплює 13 змістових модулів: «Загальні основи дошкільної педагогіки» (6 годин), «Виховання дітей раннього віку» (24 год.), «Фізичне виховання дітей дошкільного віку» (14 год.), «Розумове виховання дошкільників» (16 год.), «Трудове виховання дітей дошкільного віку» (12 год.), «Моральне виховання дітей дошкільного віку», «Естетичне виховання дошкільників», «Гра дитини» (18 год.), «Наступність у роботі дошкільного навчального закладу і школи» (6 год.), «Взаємодія дошкільного навчального закладу та сім'ї» (120 год.), «Дозвілля дошкільників» (4 год.), «Планування

освітньо-виховної роботи у дошкільному навчальному закладі» (8 год.), «Дошкільний навчальний заклад» (8 год).

Самостійна робота з дошкільної педагогіки охоплює три етапи. Перший етап передбачає підготовку студентів до виконання завдання, яке спрямоване на теоретичне, психологічне, організаційно-методичне і матеріально-технічне забезпечення самостійної роботи. Теоретична готовність студента виявляється у його інтелектуальній підготовці, тобто у здатності застосовувати свої знання з дошкільної педагогіки для виконання завдання. Практична підготовка полягає у здатності оптимально планувати самостійну роботу, вміло використовувати конспект лекцій, підручники, посібники, комп'ютер, розумові операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікацію та ін.). Психологічна готовність студента передбачає передусім наявність у нього мотивів до виконання конкретного завдання. Для того, щоб поставлене перед студентом завдання стало мотивом його розумової, практичної діяльності, воно повинно бути ним сприйняте. Внутрішнє сприйняття завдання починається з актуалізації мотиву, що спонукає студента до виконання поставленого завдання, а відповідно до організації своєї самостійної роботи.

Успіх підготовчого етапу залежить і від організаційного, методичного, матеріально-технічного забезпечення самостійної роботи студента (забезпечення літературою, методичними рекомендаціями, наочними посібниками, інформаційно-комп'ютерною базою тощо).

Другий етап полягає у безпосередньому виконанні навчального завдання. Це найважливіший і найвідповідальніший етап самостійної роботи студента. Оскільки навчальне завдання найчастіше подано у навчально-пізнавальній формі, то в процесі його виконання беруть участь усі психічні процеси, які забезпечують пізнавальну активність: відчуття, сприйняття, уява, пам'ять, мислення, увага та ін. На ефективність виконання завдання впливають такі особисті якості студента, як цілеспрямованість, наполегливість, відповідальність тощо.

Третій етап характеризує аналіз виконаного завдання. Під час аналізу студент оцінює (методом самоконтролю, іноді взаємоконтролю) якість і час виконання завдання, ефективність використаних у процесі самостійної роботи методів і засобів.

Ми переконались у тому, що на ефективність самостійної роботи студента значною мірою впливає керівництво нею викладача, яке охоплює: планування самостійної роботи студентів, формування в них потреб і мотивів до активної, творчої самостійної роботи; навчання студентів основам самостійної роботи; контроль за виконанням навчальних завдань.

Наші дослідження довели, що організація самостійної роботи студентів має бути підпорядкована певним вимогам: розвиток мотиваційної установки у студентів, систематичність і безперервність, послідовність у роботі, правильне планування самостійної роботи, використання відповідних методів, способів і прийомів роботи, керівництво з боку викладача.

Наприклад, у процесі вивчення модуля «Виховання дітей раннього віку» майбутнім педагогам пропонувались такі завдання для самостійного опрацювання:

- ✓ Доведіть обумовленість режиму дня ритмічністю природних явищ (зміни дня й ночі, сезонів), ритмічністю діяльності організму (дихання, серцеві скорочення, робота шлункового тракту, чергування сну і неспання).

- ✓ Проаналізуйте кількість режимів для дітей 1-го, 2-го, 3-го року життя, доведіть їх необхідність.

- ✓ Проаналізуйте орієнтовний розподіл основних компонентів режиму дня для дітей 1-го, 2-го, 3-го року життя. Як ви поясните відмінність у тривалості режимних процесів для дітей 1-го, 2-го, 3-го року життя?

Виконуючи самостійні завдання під час роботи над цим модулем, студентам також було запропоновано засвоїти алгоритм написання режимних процесів, самостійної діяльності дітей та їх форму, підібрати художнє слово та прийоми проведення режимних процесів, написати конспект одного з режимних процесів (за вибором) тощо.

Під час роботи над модулем «Фізичне виховання дітей дошкільного віку» студенти обирали такі види самостійної роботи:

- ✓ Виписати вислови видатних людей про фізичне виховання.

- ✓ Написати реферативне повідомлення на тему «Народна педагогіка про важливість фізичного виховання».

- ✓ Проаналізувати програмові вимоги щодо формування культурно-гігієнічних навичок у дітей різних вікових груп. Закодувати інформацію у таблицю.

- ✓ Добрати художнє слово для проведення окремих режимних процесів

- ✓ Скласти конспект прогулянки зі сюрпризом.

- ✓ Заповнити картку передового педагогічного досвіду з теми «Загартування».

Засвоюючи матеріал модуля «Взаємозв'язок дошкільного навчального закладу та сім'ї», студентам були запропоновані наступні завдання для самостійного опрацювання: скласти анкету для батьків на тему «Фізкультура вдома», виготовити радіогазету про проблему відпочинку у сім'ї, скласти практичні рекомендації для батьків щодо проведення трудових доручень дошкільнятам, спроектувати проведення батьківських зборів на тему «Покарання: за і проти».

Нами розроблені методичні рекомендації до виконання кожного виду самостійної роботи. Наприклад, під час проектування батьківських зборів ми пропонували студентам діяти за такими алгоритмами: продумати форму проведення зборів, опрацювати статті з даної проблеми, зробити мультимедійну презентацію, проанкетувати батьків, опитати дітей, провести збори, зробити власні судження щодо змісту матеріалу.

Результати нашого дослідження довели, що самостійна робота сприяє формуванню у студентів інтелектуальних якостей, необхідних майбутньому спеціалістові. Вона виховує у студентів стійкі навички постійного поповнення

своїх знань, самоосвіти, сприяє розвитку працелюбності, організованості й ініціативи, випробовує його сили, перевіряє волю, дисциплінованість тощо.

Під час самостійної роботи студенти мають змогу краще проявити свої індивідуальні здібності. Вони вивчають, конспектують літературні джерела, за потреби повторно перечитують окремі розділи, абзаци, звертаються до відповідних довідників і словників. Усе це сприяє глибокому осмисленню навчального матеріалу, виробляє у студентів цілеспрямованість у здобутті знань, самостійність мислення. Самостійна робота здійснює і виховний вплив на студентів, сприяючи формуванню і розвитку необхідних моральних якостей.

Висновки. На підставі педагогічних джерел і практики у вищому навчальному закладі освіти самостійна робота – навчальна діяльність студента, спрямована на вивчення й оволодіння матеріалом навчального предмета без безпосередньої участі викладача. Головним завданням самостійної роботи є підвищення якості знань, умінь та навичок із предмета «Дошкільна педагогіка», розвиток самостійності. Дії викладача спрямовують студентів до організації і раціонального, ефективного здійснення активної, самостійної, свідомої і результативної пізнавальної діяльності.

Під час організації самостійної роботи студентів на прикладі дисципліни «Дошкільна педагогіка» необхідна зміна ролі студента в навчальному процесі, перетворення його на активний, діяльний суб'єкт, а також перехід до демократичного стилю управління навчальним процесом, де сама особистість викладача виступає стимулом до формування інтересу студента до знань. Запровадження у педагогічний процес запропонованої системи організації самостійної роботи студентів під час вивчення предмету «Дошкільна педагогіка» у вищому навчальному закладі є ефективним за таких педагогічних умов: включення у навчальний процес завдань, що модулюють майбутню професійну діяльність студентів; постійне підвищення рівня самостійності студентів шляхом включення у навчальний процес завдань підвищеної складності; своєчасний контроль із боку викладача, поступове виховання потреби та навичок самоконтролю; різноманітність у формах та методах проведення занять; створення позитивного мікроклімату на заняттях, атмосфери співробітництва між студентами та викладачем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белкін Є. Педагогічні основи організації самостійної роботи студентів у ВНЗ : Навч. посібник / Є. Белкін ; під заг. ред. Є. Белкіна. – О. : Знання, 1989. – 165 с.
2. Буряк В. Керування самостійною роботою студентів / Володимир Буряк // Вища школа. – 2001. – № 4–5. – С. 48–52.
3. Гарунов М. Г. Дидактичні основи організації самостійної роботи студентів на практичних заняттях / М. Г. Гарунов. – М. : МВСО СРСР, 1991. – 16 с.
4. Козаков В. Самостійна робота студентів та її інформаційно-методичне забезпечення : навч. посібник / В. Козаков ; за заг. ред. В. А. Козакова. – К. : Вища школа, 1990. – 248 с.
5. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; За ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.

Піддубна Оксана Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТІВ «МАЛЮНОК» І «ЖИВОПИС» ПРИ ВИКОНАННІ НАЧЕРКІВ

Постановка проблеми. Розвиток творчих здібностей у вчителів образотворчого мистецтва при виконанні начерків є необхідною умовою для підвищення рівня їхньої професійної майстерності. У сучасних умовах розвитку суспільства перед вищою школою постає завдання підготовки такого спеціаліста, який повинен не тільки володіти вміннями й навичками реалістичного зображення дійсності, але й глибоко розуміти, відчувати сутність мистецтва, а головне – бути творчо-активним у всіх життєвих ситуаціях. Професійні вміння з малюнка й живопису не лише визначають якість підготовки майбутніх вчителів, але й сприяють прояву їхніх творчих здібностей. Майбутній учитель образотворчого мистецтва, який добре володіє образотворчою майстерністю, вільно володіє матеріалом, добре знає його природу, його якості, демонструє свої творчі здібності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва завжди приділялась належна увага. Формуванню базових знань та вмінь із образотворчого мистецтва майбутніх учителів присвячено праці І. Мужикової, О. Каленюк. Шляхи та засоби розвитку творчого потенціалу студентів у процесі вивчення художніх дисциплін досліджували В. Зінченко, О. Ткачук, Є. Шорохов. Значення декоративного мистецтва у процесі виховання творчої особистості студентів художньої спеціальності аналізується в працях З. Гуріч. Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва в умовах застосування комп'ютерних технологій обґрунтовано Л. Покровщук. Формування творчого мислення майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі художньо-творчої діяльності висвітлюється О. Кайдановською. Методика формування творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва розглядається в роботах М. Стась.

Незважаючи на значну кількість досліджень, психолого-педагогічні аспекти розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва з малюнка й живопису при виконанні начерків визначені недостатньо, зазначена проблема не отримала належного висвітлення, теоретичного обґрунтування та практичного дослідження.

Тому **завданням статті** є розкрити специфіку процесу роботи над начерком, етапи виконання, принципи побудови; виявити значення начерків, що є ефективними для формування творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва з малюнка й живопису.

Виклад основного матеріалу. При підготовці вчителів образотворчого мистецтва начерки виконуються не тільки з метою збору матеріалу для подальшого виконання художньої роботи, але й для підвищення рівня

професійної майстерності, розвитку творчих здібностей особистості.

«Необхідність передавати в начерках найголовніше, характерне ставить перед студентами завдання досягнення виразності, образної характеристики зображуваного» [1, с. 79], що є важливим засобом залучення до процесу творчості. Виконання начерків вимагає швидкого орієнтування, гострого бачення натури, умілого володіння засобами малюнка. При цьому активно виявляються й використовуються творчі здібності особистості.

«Систематично займаючись начерками, студенти починають малювати впевнено, вільно, виразно. Виконання начерків допомагає їм швидше оволодіти образотворчими засобами, озброює корисними практичними навичками малювання» [1, с. 79]. Весь хід роботи над начерком є творчим процесом, що вимагає активної участі цілої низки здібностей, знань, умінь, навичок студентів. Процес створення начерків викликає у студентів зацікавленість, робить роботу творчою. Важливою є та обставина, що студенти бачать результати своєї праці, у них є можливість експериментувати, шукати, здійснювати цікаву і продуктивну творчу роботу [4].

Досить часто начерки виконуються з метою збору натурального матеріалу до ескізів. Але буває й так, що, «проводячи начерки з натури, студенти несподівано для себе знаходять тему для композицій, їм трапляються цікаві сюжети з живопису, малюнка, що розбурхують уяву, викликають різні асоціації. Результатом такої роботи може стати цікавий ескіз, оригінальна композиція» [1, с. 80].

Важливим виховним чинником є те, що заняття начерками значною мірою здійснюються студентами самостійно. Це дає великий простір для прояву ініціативи, розвитку індивідуальних здібностей студентів, для творчих пошуків і рішень.

У процесі самостійної роботи можливе регулярне проведення потрібної кількості тренувань у виконанні начерків з метою вивчення різноманітної тематики, розвитку швидкості сприйняття, освоєння методів створення начерків, матеріалів і техніки малюнка [3].

При виконанні начерків студенти менше бояться зіпсувати свої роботи, діють сміливіше, активніше, впевненіше. Це теж важливі якості начерків, що «полегшують освоєння навичок швидкого малювання, сприяючи розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва» [2, с. 24].

В умовах величезного різноманіття об'єктів, що існують довкола, велику роль при визначенні головних особливостей відіграє узагальнення. Отже, важливо оволодіти принципами побудови, які характерні для цілого кола аналогічних об'єктів. Наприклад, такі параметри, як висота і ширина, місцеположення основних і великих деталей, своєрідні контури форми, можуть служити зоровими орієнтирами для студентів [4].

На всіх етапах виконання начерку потрібно «... прагнути висловити загальне враження від зображуваного об'єкта, дати цілісне уявлення про нього. Процес роботи над швидкими зарисовками може значно сприяти формуванню і розвитку навичок цілісного бачення натури й зображення» [6,

с. 109].

Виконання швидких, лаконічних начерків сприяє формуванню цілісного бачення у студентів. Помітна допомога в цій справі – використання матеріалів і техніки виконання начерків, що дозволяють малювати широко, узагальнено, це вугілля, сангіна. Особливо варто зазначити значення роботи пензлем як засобу, сприяючого досягненню цілісності, узагальненості зображення.

«Робота над швидкими начерками здатна активізувати образотворчу діяльність студентів, стимулювати оперативність в оцінці зорової інформації, прискорити процес створення зображення в начерках» [1, с. 84]. Це робить позитивний вплив на розвиток творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Засвоєння й уміле дотримання методичної послідовності створення зображення в начерках особливо важливе для майбутнього вчителя, якому належить надалі передавати свої знання учням.

Істотним критерієм якості начерків, а водночас і професійної підготовки студентів, є уміння досягати художньо-образного рішення своїх робіт. Уміння переконливо, образно трактувати сюжети залежить як від навчання, так і від наявності відповідних здібностей у студентів. «Здатність бачити гостро вибірково розвивається, удосконалюється в результаті систематичної роботи над начерками» [1, с. 86].

Великі можливості для прояву ініціативи, активності, творчої зацікавленості, розвитку творчих здібностей студентів дає самостійна робота з малюнка, здійснювана в позанавчальний час у різних точках міста, у замиській місцевості. При цьому в роботах студентів віддзеркалюється різноманітна тематика, розв'язуються багато образотворчих завдань, вивчаються методи, прийоми, матеріали й техніка виконання малюнків. Усе це надає студентам широке поле діяльності, великі можливості для отримання і вдосконалення навичок та умінь [3].

Ефективність самостійної роботи студентів залежить від низки умов. Важливе значення має активність самих студентів, розуміння ними значення і завдань таких зарисовок, регулярність їх виконання, зацікавленість справою. Необхідно також наголосити на ролі викладача в організації і керівництві самостійною роботою, яка повинна бути добре продумана в методичному плані, щоб малювання не здійснювалося бездумно, стихійно, епізодично [5]. Студентам потрібно «поступово, послідовно, в методично обґрунтованому порядку вивчати різноманітну тематику при проведенні самостійних зарисовок з натури, з пам'яті, уяви» [6, с. 99]. Проте нерідко в позанавчальний час студенти роблять начерки на випадкову тематику, малюють найперше те, що доступне, знаходиться поряд, передусім потрапляє на очі.

Студент повинен уміти бачити предмет або групу предметів передусім як єдине ціле, відразу визначаючи в них найістотніше. Водночас, необхідно помічати й характерні особливості основних елементів, деталей у спостережуваному, тому спостережливість буває двох типів: загальна й детальна. «Вибірковість уваги дозволяє нам налаштуватися на потрібну

інформацію, зосередитися на ній і відкидати все інше» [7, с. 25].

Висновки. За своїм змістом та художньою цінністю майстерно виконаний начерк може бути справжнім витвором мистецтва. Під час його виконання активно працюють не тільки зір і рука, але й свідомість, творча думка, уява і пам'ять. Постійний самоконтроль, здійснюваний студентами, постановка відповідних завдань, послідовне освоєння методів виконання начерків допоможуть оволодіти цим видом образотворчої діяльності. Таким чином, робота над начерками активно сприяє розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва, формуванню їх особистості і зростанню професійної майстерності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ростовцев Н. Н. Развитие творческих способностей на занятиях рисованием : [учеб. пос. для студ. худож.-граф. фак. пед. ин-тов] / Н. Н. Ростовцев, А. Е. Терентьев. – М. : Просвещение, 1987. – 176 с. : ил.
2. Ростовцев Н. Н. Учебный рисунок : [учебное пособие для пед. училищ] / Н. Н. Ростовцева. – М. : Просвещение, 1976. – 288 с.
3. Піддубна О. М. Організація конкурсів і виставок творчих робіт студентів як інноваційний метод професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва / О. М. Піддубна // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки). – 2012. – № 22 (257) листопад. – С. 161 – 167.
4. Піддубна О. М. Розвиток творчих здібностей студентів у процесі вивчення предметів «малюнок» й «живопис» при виконанні начерків Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку: Збірник наукових праць / За ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І Франка, 2012. – С. 410-415.
5. Піддубна О. М. Формування творчої активності майбутніх вчителів образотворчого мистецтва у процесі занять живописом / О. М. Піддубна // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2012. – Вип 67. – С. 70-73.
6. Гинзбург И. П. П. Чистяков и его педагогическая система / И. П. Гинзбург. Л.-М. : Искусство, 1940. – 146 с.
7. Клацки Р. Память человека / Р. Клацки ; [пер. с англ.]. – М. : Просвещение, 1978. – 25 с.

Підлужна Галина Володимирівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри лінгвометодики

та культури фахової мови

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Виховання активних, критично й творчо мислячих, відповідальних громадян, здатних ефективно взаємодіяти з метою вирішення соціальних, виробничих та економічних проблем нашої держави – пріоритетна вимога сучасного суспільства. З огляду на це головним завданням сучасної загальноосвітньої школи є формування компетентної особистості, здатної самостійно здобувати нові знання, орієнтуватися в житті суспільства,

розв'язувати проблеми, приймати правильні рішення в конкретних життєвих ситуаціях.

Вирішальна роль у навчанні, вихованні й розвитку особистості належить рідній мові. Вільне володіння мовою як засобом спілкування, мислення, пізнання та впливу є необхідною передумовою розвитку розумових і творчих здібностей учнів, формування гуманістичних ідеалів, прищеплення почуття національної свідомості й гідності. У зв'язку з прийняттям Державного стандарту початкової загальної освіти (2011 р.), у якому мовленнєву (комунікативну) змістову лінію визначено провідною, перед ученими, методистами, учителями постало завдання розвитку комунікативних умінь учнів сучасної загальноосвітньої школи в цілому та її початкової ланки зокрема.

Донедавна проблема розвитку мовлення з метою формування навичок спілкування у вітчизняній методиці початкової освіти майже не розглядалась. Зазначена проблема більше розроблялась у методиці навчання російської та іноземних мов (І. Гудзик, Б. Ельконін, І. Зимняя, А. Миролюбов, Ю. Пасов, С. Шишов, О. Хорошковська, А. Хуторський та ін.). Упродовж останнього десятиліття проблема розвитку комунікативних умінь молодших школярів розглядалась у наукових працях українських учених і методистів В. Бадер, І. Большакової, М. Вашуленка, С. Дубовик, Ж. Крайнової, Г. Лешенко, К. Пономарьової, Л. Соловець та ін. На сьогодні зазначена проблема з огляду на її багатогранність та необхідність удосконалення теоретико-практичної бази залишається актуальною.

Проблема компетентнісного підходу до навчання молодших школярів є також відносно новою. В останні роки вона досліджувалась у працях вітчизняних учених М. Вашуленка, М. Собко, К. Пономарьової, Т. Байбари, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін. Предметом досліджень науковців стали теоретичні аспекти компетентнісного підходу; світовий досвід та українські перспективи компетентнісного підходу в освіті; проблеми підготовки майбутніх учителів до формування предметних компетентностей молодших школярів та ін. На сучасному етапі розвитку освіти окремі аспекти компетентнісного підходу до навчання молодших школярів української мови потребують подальшого вивчення, аналізу, розробки методичних рекомендацій.

Таким чином, вибір теми нашої статті зумовлений актуальністю вищезазначеної проблеми. Завдання статті – розкрити окремі лінгвометодичні аспекти компетентнісного підходу до розвитку комунікативних умінь молодших школярів на уроках рідної мови.

Розгляд проблеми передусім вимагає чіткого з'ясування суті наступних основоположних понять: *компетенція, компетентність, компетентнісний підхід, комунікативна компетентність*. Зупинимось на них докладніше.

Стосовно понять «компетенція» та «компетентність» в сучасній науково-педагогічній і довідковій літературі подано багато визначень, які часто різняться між собою. Так, «Великий тлумачний словник сучасної української мови» за редакцією В. Бусела розглядає *компетенцію* як коло

повноважень якої-небудь установи або особи; коло питань, у яких дана особа має знання, досвід. *Компетентність* за цим же джерелом – це певна сума знань в особі, яка дозволяє їй судити про що-небудь, висловлювати переконливу, авторитетну думку [5, с. 3]. Крім того, компетентність характеризується як «здібність особистості» (А. Новіков), «цілісний образ» (Н. Голованова), «особистісна якість чи сукупність особистісних якостей» (А. Хуторський) тощо. Серед багатьох визначень ми виокремили як найбільш точні й доступні для розуміння наступні: «*Компетенція* – це суспільна норма, вимога, яка включає знання, уміння, навички, способи діяльності, певний досвід. *Компетентність* – це здатність застосовувати набуті знання, уміння, навички, способи діяльності, власний досвід у нестандартних ситуаціях з метою розв'язання певних життєво важливих проблем. Компетентність є особистісним утворенням, яке проявляється в процесі активних самостійних дій людини» [8, с. 49]. Як бачимо, компетенція сама по собі не є характеристикою особистості. Нею вона стає в процесі засвоєння і рефлексії, перетворюючись у компетентність.

Поняття «*підхід*» у науковій літературі також трактується по-різному: в одних теоретичних положеннях – з позиції об'єкта, що досліджується, в інших – з точки зору загальної стратегії діяльності. У результаті суть цього поняття розкривається або через розуміння його як кута зору, сукупності принципів, які визначають ціль і зміст роботи, або як пізнавального засобу, методу, інструменту пізнання та способу перетворення дійсності [3, с. 46]. На основі аналізу ряду науково-методичних праць ми зробили наступне узагальнення: *компетентнісний підхід базується на компетенціях, передбачає формування в учнів здатності розв'язувати важливі практичні задачі та спрямований на виховання особистості в цілому.*

Державним стандартом загальної початкової освіти *комунікативна (мовленнєва) компетенція* визначена однією з ключових, її реалізацію має забезпечити викладання української мови. З огляду на це одним із провідних завдань початкової школи є формування *комунікативної компетентності* школярів, яка полягає в «здатності особистості застосувати в конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми і віддаленими людьми та подіями, навички роботи в групі, володіння різними соціальними ролями» [1, с. 1–2].

Відповідно до навчальної програми в початкових класах школярі мають оволодіти чотирма видами мовленнєвої діяльності: слуханням-розумінням (аудіюванням), говорінням, читанням та письмом. Розглянемо окремі лінгвометодичні аспекти комунікативної діяльності молодших школярів. Зокрема зупинимось на аудіюванні та говорінні, оскільки ці види мовленнєвої діяльності є основою для розвитку інших комунікативних умінь.

Розвиток аудіативних умінь є важливою складовою уроків української мови. Навчання молодших школярів аудіювання на основі компетентнісного підходу передбачає організацію мовленнєвої діяльності за такими напрямками: а) аудіювання під час пояснення нового матеріалу; б) аудіювання як елемент діалогічного мовлення; в) аудіювання як спеціальний різновид вправ. Перші

два напрямки без особливих зусиль реалізуються під час навчально-виховного процесу. Третій напрямок потребує методичної вправності вчителя, тому зупинимося на ньому докладніше.

Підготовчі вміння, які лежать в основі успішного аудіювання, мають формуватися в перший рік навчання в школі на різних мовних одиницях, починаючи зі звуків. Найбільш ефективними в цьому плані є прийоми звукового аналізу: виділення першого, останнього звука в слові; правильне, чітке, без призвуку відтворення почутого приголосного в різних локальних позиціях у словах; розрізнення на слух парних твердих і м'яких приголосних звуків; послідовне чітке відтворення всіх звуків у почутому слові (наприклад: тин – [т], [и], [н]; тінь [т'], [і], [н']) тощо.

Наступний етап розвитку аудіативних умінь першокласників – вправляння їх у запам'ятовуванні рядів прослуханих слів, словосполучень, окремих речень, пізніше – невеликих за обсягом зв'язних висловлювань. Наприклад, із прослуханого ряду слів учням пропонується назвати тільки назви визначених учителем предметів (посуду, меблів, рослин тощо); із ряду назв тварин вибрати й назвати тільки назви свійських і т. ін. Відомий вітчизняний учений-методист М. Вашуленко радить на цьому етапі навчання пропонувати школярам вправи, побудовані на співвідношенні родових і видових понять, ознак, які потребують розширення, уточнення наявного словникового запасу дітей і водночас загострюють їх слухову увагу [4, с. 60]. Наприклад, продовжити ряд назв предметів, ознак або дій:

Дерева – це береза, вільха, дуб ...

Кольори – це блакитний, рожевий, бузковий ...

Пташка – щебече, цвірінькає, літає ...

Поступово предметом аудіативних вправлянь школярів стають речення. Першокласникам пропонуються вправи на послідовне виділення речень із невеликого висловлювання (2–3 речення); першого, останнього речення; речення на певну тему тощо. Наприклад: скажіть, скільки речень ви почули; повторіть останнє речення:

Настала холодна зима. Наталочка повісила на яблуньку годівницю. Синички завзято клювали зернятка й радісно щебетали.

Закінчуючи навчання в 1 класі, школярі, відповідно до програмних вимог, мають сприймати на слух, розуміти, запам'ятовувати з 1–2 прослуховувань зміст невеликих текстів, що належать до художнього й розмовного стилів (казка, розповідь, вірш). При цьому вони повинні вміти розповідати, про що йдеться в тексті, а також виконувати навчальні та ігрові дії відповідно до прослуханої інструкції [2, с. 22]. У наступних класах зміст аудіативних завдань поступово ускладнюється, обсяг текстів для аудіювання зростає. При цьому етапи підготовчої роботи вчителя до аудіювання в 1–4 класах залишаються незмінними. Розглянемо їх докладніше.

I етап. Вибір тексту для аудіювання (оповідання, казка, уривок прози; за формою – діалог або монолог). Компетентнісний підхід вимагає добору текстів, цікавих та інформативних за змістом, пов'язаних із реальними

життєвими ситуаціями. Крім того, текст повинен мати чітку структуру й за обсягом відповідати програмі конкретного класу.

II етап. Формулювання комунікативного завдання (наприклад: придумайте заголовок до тексту; доберіть ілюстрацію із запропонованих, яка найбільш точно відповідає змісту почутого; назвіть дійових осіб, наявних у тексті; складіть усну характеристику головного героя твору тощо).

III етап. Організація допомоги учням під час аудіювання. З цією метою вчитель добирає для запису на дошці окремі слова чи словосполучення з тексту, які в разі необхідності слугуватимуть опорою.

Орієнтовна послідовність організації аудіювання як спеціальної мовленнєвої вправи на уроці має бути такою [6, с. 50]:

Підготовка до сприйняття тексту (робота над новими словами та словосполученнями, заздалегідь записаними на дошці).

1. Введення школярів у мовленнєву ситуацію (формулювання завдань).
2. Процес слухання тексту учнями (текст озвучує сам учитель або диктор у записі; темп читання помірний, паузи між реченнями дещо збільшені).
3. Контроль розуміння прослуханого (найефективніше здійснювати в письмовій формі у вигляді тестів: учні обирають один із варіантів і записують номер запитання або літеру в алфавітному порядку, а поряд – номер відповіді).
4. Підсумкова робота з прослуханим текстом, яка передбачає поглиблений аналіз тексту (відповіді на запитання в усній формі, переказ тексту, складання плану тощо).

Організуючи аудіювання як спеціальний різновид мовленнєвих вправ, необхідно враховувати різний рівень розвитку школярів і систематично пропонувати для виконання диференційовані завдання. Їх складність можна регулювати як обсягом, так і змістом та структурою тексту. Крім того, для учнів із початковим і середнім рівнем навчальних досягнень текст доцільно повторити 2–3 рази. Такий підхід до організації та проведення аудіювання є компетентнісним і відповідає сучасним вимогам до особистісно орієнтованого навчання.

Процес формування комунікативного мовлення учнів початкових класів передбачає також розвиток у них умінь будувати *діалог*. Розпочинається ця діяльність на зразках казок, оповідань, віршів, де наявна розмова двох осіб. Спочатку дітям пропонується відтворити діалог. Важливо мотивувати діяльність першокласників: наприклад, запропонувати їм уявити себе в ролі дійових осіб та програти діалог. Пізніше діти вчаться будувати діалог за певною опорою: за поданим початком, за репліками одного зі співрозмовників, за ситуативними ілюстраціями. Побудові діалогів має передувати наступна поетапна підготовча робота:

- введення школярів у мовленнєву ситуацію (ознайомлення з темою);
- з'ясування суті мовленнєвої ситуації (де, коли відбувається спілкування, про що йдеться);

- визначення психофізіологічного стану співрозмовників (веселі, незадоволені, схвильовані тощо);
- визначення способів спілкування (вербальні, невербальні);
- розподіл ролей [7, с. 342–343].

Враховуючи особливості компетентнісного підходу до формування комунікативних умінь молодших школярів, дітей необхідно познайомити з п'ятьма групами слів ввічливості: вітаннями, прощаннями, вибаченнями, подяками, проханнями. Ці слова вкрай важливі під час щоденного спілкування з оточуючими, тому діти мають вільно володіти ними й використовувати в різних мовленнєвих ситуаціях.

Одночасно з розвитком діалогічних умінь у школярів формуються вміння будувати *монологічні* (усні й письмові) зв'язні висловлювання. В організації мовленнєвої діяльності дітей важливо дотримуватись певної послідовності. Спочатку діти вчаться розгорнуто відповідати на запитання за змістом прослуханого чи прочитаного тексту, а також ставити запитання до нього; потім у них формуються вміння переказувати уривок тексту чи невеликий текст у цілому. Далі розпочинається робота над формуванням умінь будувати самостійні зв'язні висловлювання за малюнком, серією сюжетних ілюстрацій, певною життєвою ситуацією, близькою до досвіду дітей.

Важливою умовою успішної реалізації компетентнісного підходу до розвитку комунікативних умінь школярів є добір ефективних методів навчання й форм організації навчальної діяльності. Компетентнісно орієнтоване навчання української мови вимагає застосування таких методів, які передбачають активну діяльність учнів. До таких належать: *продуктивні* (вивчений мовний матеріал застосовується в мовленнєвій практиці); *евристичні* або *частково-пошукові* (окремі елементи нових знань учень знаходить завдяки розв'язанню пізнавальних завдань); *проблемні* (учень усвідомлює проблему й знаходить шляхи її вирішення); *інтерактивні* (активна взаємодія всіх учнів, під час якої кожний школяр осмислює свою діяльність, відчуває свою успішність). До інтерактивних методів належать наступні: "Мозковий штурм", "Навчаючи-вчуся", "Ажурна пилка", "Аналіз ситуацій (кейс-метод)", "Дерево рішень", "Мікрофон", "Карусель" та ін.

Як засвідчив аналіз науково-методичної літератури та передовий педагогічний досвід, остання група методів найбільшою мірою відповідає вимогам компетентнісно орієнтованого навчання. Інтерактивне навчання – це навчання в режимі діалогу, під час якого відбувається взаємодія учасників педагогічного процесу з метою взаєморозуміння, спільного вирішення навчальних завдань, розвитку особистісних якостей. Учень виступає не лише слухачем, спостерігачем, але й бере активну участь у тому, що відбувається. Учитель виконує роль консультанта, організатора, стає одним із джерел інформації. У процесі діалогового навчання учні вчаться критично мислити, зважаючи на альтернативні думки, приймати продумані рішення; брати участь у дискусії, спілкуватись з іншими людьми. На заняттях створюються комфортні умови для навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну

спроможність. У розвитку усного мовлення (діалогічного й монологічного) доцільно широко використовувати роботу в парах і невеликих групах, яка дає можливість висловитись більшості учнів класу. При цьому важливо прищеплювати школярам культуру спілкування, яка виявляється не тільки в доречному використанні формул мовленнєвого етикету, а й в умінні уважно слухати співрозмовника; призупиняти своє мовлення, щоб дати можливість висловитись іншому; погоджувати свої репліки з тим, що сказав співрозмовник; в умінні сказати йому добре слово, висловити критичне зауваження в такій формі, щоб нікого не образити та ін.

Для реалізації мети інтерактивних занять важливо дотримуватись наступних *вимог*:

1. Необхідно провести з учнями організаційне заняття й розробити разом правила роботи в парах, групах.
2. Для ефективного застосування інтерактивних технологій педагог повинен старанно планувати свою роботу.
3. Пам'ятати, що використання інтерактивних технологій – не самоціль. Це лише засіб створення тієї атмосфери в класі, яка найкраще сприяє співробітництву.

Компетентнісний підхід в навчанні молодших школярів пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання. Співпраця, співтворчість, стимулювання розвитку й саморозвитку дітей, зосередження на потребах суб'єкта навчання, переважання навчального діалогу мають стати обов'язковими компонентами сучасного уроку рідної мови.

Таким чином, компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку учнів початкових класів на уроках української мови полягає у формуванні таких комунікативних умінь, які б дозволили їм вільно спілкуватись у будь-яких життєвих мовленнєвих ситуаціях як у дитячому віці, так і в майбутньому дорослому житті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://> - -
2. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К. : Вид. дім "Освіта", 2013. – С. 5–70.
3. Байбара Т. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичний аспект / Т. Байбара // Почат. шк. – 2010. – № 8. – С. 46–50.
4. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : метод. посіб. / М. С. Вашуленко. – К. : Освіта, 2006. – 268 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
6. Дубовик С. Аудіювання на уроках української мови // Почат. шк.– 2002. – № 3. – С. 48–50.
7. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. / ред. М. С. Вашуленко. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 367 с.
8. Пономарьова К. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів української мови / К. Пономарьова. – Почат. шк. – 2010. – № 12. – С. 49–52.

Поліщук Олена Петрівна,
*завідувач кафедри естетики, етики та
образотворчого мистецтва,
доктор філософських наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

ХУДОЖНЄ МИСЛЕННЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Вивчення мемуарної літератури і біографічних даних виявляє, на перший погляд, несподівану ситуацію – значний ступінь естетичного розвитку багатьох відомих учених як давнини, так і сучасності. Варто пригадати, що естетично розвинутими особистостями було багато видатних науковців, які залишили помітний слід не тільки в історії науки, а й культури людства загалом – Авіценна чи Н. Копернік, М. Лютер або Ч. Дарвін, Ф. Кекуле чи В. Вернадський тощо. Як засвідчило проведене нами дослідження, подібне можна стверджувати і про багатьох Нобелівських лауреатів, зокрема Ф. Бантінга, Н. Бора, Л. де Бройля, Я. Вант-Гоффа, О. Гана, А. Ейнштейна, В. Освальда, В. Паулі, Р. Росса, Е. Шредінгера та ін. Можемо навіть стверджувати, що різноякісну за змістом обдарованість демонструють і непересічні особистості, які залишили вагомий слід у розвитку художньої культури і мистецтва, а також науки чи техніки: Леонардо да Вінчі, Мікеланджело, А. Дюрер, Г. Галілей, Ц. Кюї, Ж. Верн, Г. Веллс, С. Лем та ін. Усі ці митці і вчені увійшли в «золотий» список людства, бо мали значний вплив на його розвиток. Так, Г. Галілей – не тільки один із засновників сучасного експериментально-теоретичного природознавства. Відкритий ним принцип відносності є сьогодні основою сучасної теорії відносності. Але за допомогою створених особисто підзорних труб він першим серед європейців розпочав вивчення зоряного неба та описав кратери Місяця; Чумацький шлях як сукупність зірок; відкрив чотири супутники Юпітера; зафіксував фази Венери та її рух навколо Сонця; дійшов до висновку про обертання Сонця навколо своєї осі; сконструював термоскоп (прибор для дослідження теплових процесів). Відкриття, здійснені Галілеєм у механіці та астрономії, змінили наявну на той час наукову картину світу.

Проте, поза увагою широкого загалу залишаються ось такі факти біографії цієї непересічної людини: Галілей багато займався мовами, професійно грав на лютні (вважався видатним лютністом свого часу), любив живопис та поезію. Тобто, він був хорошим музикантом, композитором, художником і блискучим літератором [5]. (Показово, що наукові трактати Галілея переважно написані вишуканою італійською мовою, а їхній стиль засвідчує його літературний талант). Мало хто пригадує, що І. Єфремов увійшов в історію як видатний палеоантрополог та водночас відомий письменник («Туманність Андромеди», «Лезо бритви» тощо). Так само С. Ковалевська увійшла в історію як математик та автор відомих белетристичних творів.

Тому мета запропонованої розвідки – проаналізувати естетичну основу розвитку обдарованості дитини, підлітка і молоді людини як його необхідної

складової. Звернемо увагу, що внаслідок проведеного нами дослідження [8; 9; 10; 11] виявлено залежність ступеня естетичного розвитку особистості (як необхідної передумови формування у неї стратегії художнього мислення) та рівня її креативних можливостей і результативних надбань. (Враховуючи неоднозначність потрактування поняття креативності, вкажемо, що розуміємо під останньою здатність людини до творчості як найвищого рівня продуктивної діяльності людини).

Зазначимо, що до аналізу цієї проблеми науковці, і не лише вітчизняні, звертаються не часто. Передусім варто звернути увагу на праці таких зарубіжних дослідників, як Г. Грімм, В. Ізер, А. Маслоу, С. Лебедєв, А. Пуанкаре, Х. Р. Яусс, а серед вітчизняних науковців – В. Лутаєнка, В. Моляко, Ю. Петрова. Тобто, вона має маргінальний статус, бо відноситься до проблем, що потребують вивчення у міждисциплінарній площині. Проте, естетичні моменти визнаються евристичним чинником наукової творчості (М. Гончаренко, О. Єгоров, В. Іріна, О. Кармін, Б. Кедров, В. Коваленко, О. Лук, Я. Пономарьов, Є. Хайкін тощо).

Насамперед у розкритті ідеї, чому вважаємо стратегією художнього мислення важливою у розвитку обдарованої молоді, звернемося до розгляду деяких особистісних рис та моментів біографії людини, яку можна оцінити як її носія, – академіка Вернадського: видатний учений-енциклопедист, мінералог, кристалограф, геолог, хімік, історик і організатор науки, філософ та громадський діяч. В. Вернадський наголошував на цінності вміння своєрідно бачити об'єкт дослідження, а саме спиратися у науковому пошуці на чуттєву інформацію: «В дитинстві я володів деякою здібністю *тонко спостерігати явища навколишньої природи*, я пам'ятаю, яке сильне враження мали на мене різноманітні відтінки кольору і блискітки, я пам'ятаю мої прагнення розрізняти різні шуми», – зазначив він. (Курсив наш. – О.П.) На його думку, він багато втратив від того, що не розвивав свій дар: «А я в цьому випадку не є винятком, – наголосив учений, – більшість із нас такі. Школа й домашнє виховання мають розвивати ці почуття у всьому обсязі, розум має набувати знань серед найрізноманітнішого використання органів чуття, серед багатогранних відтінків вражень. Спілкування з природою, вивчення її чи вміння бачити, відчувати її – найкращі засоби для цього [1, с.140]». Привертає увагу й такий момент у біографії академіка Вернадського: він був наділений розвинутим образним мисленням і здатністю фантазувати. Саме на таку думку наводить його спроможність яскраво і наочно представляти образи близьких йому людей, живих і померлих іноді навіть, у формі галюцинації. Така якість власної психіки і мислення вченого навіть страшила, він намагався в собі її притлумити: «Я щось зупинив у своїй природі. Іноді жалкую, що подавив, а не розвинув цю здібність...» [Цит. за: 2, с.135], – зазначив учений наприкінці життя з сумом.

Викликають зацікавлення у наведених фактах насамперед особистісні якості В. Вернадського: інтерес до колористичних і світлотіньових ознак предметного середовища, образність думки, мрійливість, прагнення новизни, значна ерудованість і наполегливість. (Можливо, вони й складають основу досягнень ученого, який виступив новатором, фундатором низки галузей

сучасної науки: геохімії, біохімії, радіогеології й активним громадським діячем – засновником і першим президентом Всеукраїнської академії наук, засновником та директором Радіологічного інституту й Біогеохімічної лабораторії). Академік А. Ферсман, оцінюючи внесок Вернадського у розвиток світової і вітчизняної науки, підкреслив передусім вплив ідей останнього на світогляд багатьох людей та інноваційність його наукових розробок, які відкрили «нові сторінки» у сучасній науці. Але Ферсман при цьому вказав, що творча думка Вернадського – гостра, наполеглива, чітка, завжди геніальна, але її досить важко зрозуміти. Можливо, тому, що зрозуміти особливість творчої думки В. Вернадського важко через значущість у ній естетичних чинників? Саме до них варто віднести інформацію, якій учений завжди надавав значення у науковому пошукові та житті – колористичним, світлотіньовим, фактурним ознакам предметного середовища. Саме тому він, мабуть, і стверджував: «Учені – ті ж *фантазери і митці*; вони не вільні над своїми ідеями; вони можуть гарно працювати, довго працювати тільки над тим, до чого лежить їхня думка, до чого спонукає їхнє *чуття* [1, с. 106]». (Курсив наш. – О.П.)

Тому здійснений нами аналіз біографій видатних учених наводить на думку про цінність естетичного досвіду науковця, насамперед набутого у дитинстві чи юності, для формування навички нетипового набуття, оцінки й застосування інформації, але важливої для наукової творчості – структуралізації інформаційних потоків на основі синтезу (до того ж інформації чуттєвого плану, особисто значущої). І, як наслідок, у такого вченого формується не тільки багатовекторність інтересів у творчості, а й виникає інша спрямованість інтелектуальної діяльності – виникає феномен т. зв. *емоційного інтелекту*, для носія якого має велике значення опертя на чуттєвий субстрат у думці і загалом життєдіяльності.

Необхідно вказати, що природу й особливості емоційного інтелекту досить неоднозначно розуміють науковці. Наприклад, ним варто вважати, на думку О. Кінякіної, «...певну здатність людини сприймати власні почуття і відкликатися на почуття інших» [7, с. 78]. (Нині не зрозуміло, чим вона, власне, відмінна від емпатії). За Ж. Крайг, людина з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту «...навчилася інтегрувати всі відділи свого мозку...»; «...володіє твердим розумом і розсудком і не поступиться ні за яких обставин»; «...здатна перебувати у стані інтеграції і керуватися в діях своїми цінностями»; «...наділена здібністю залишатися спокійною і сконцентрованою, зберігати самоконтроль у присутності інших людей, особливо тих, із якими у неї є емоційний зв'язок»; «...спроможна йти своїм курсом...»; «...може зберігати стосунки з людьми навіть тоді, якщо з ними не згодна»; «...може асимілювати навіть високі рівні стресу...»; «...наділена такими якостями, як співчутливість, альтруїзм, самодисципліна, оптимізм, гнучкість і здатність вирішувати проблеми...»; «здатна читати і відслідковувати власні чуття і чуття оточуючих»; «...у неї є почуття гумору» [6, с. 23–24]. Іншими словами, набутий особистістю естетичний досвід культивує у неї досить своєрідні механізми пізнавальної діяльності і саморегуляції емоційно-почуттєвими станами (із опертям на естетичні засоби). Важливим моментом тут є те, що, як стверджував видатний

радянський психолог Л. Виготський, спроможність людини до сприйняття творів мистецтва і художнього пізнання не дається їй від народження. Вона формується і розвивається внаслідок тривалого системного виховання й самовиховання [3; 4]. Додамо, що це справедливо і щодо естетичного сприйняття світу загалом. І наважимося стверджувати, що важливо й дещо інше. Йдеться про формування у такої особистості стратегії художнього мислення. Тобто, естетична складова внутрішнього світу особистості, і науковець не є винятком, виступає своєрідним фіксатором специфіки спрямованості її мислення та використання його результатів.

Тому стверджуємо, що вказані нами видатні науковці були естетично розвинутими особистостями, відтак набули здатності одночасного поєднання двох стратегій мислення у творчості – наукової та художньої. Розгляд біографій видатних учених дає підставу вважати, що *вченому з багатим естетичним досвідом притаманна художньо-наукова природа мислення*. І вона забезпечує його творчі здобутки.

Що ж таке стратегія художнього мислення людини? І чому її важливо розвивати? Творча особистість, наприклад, науковець як її носій, при виникненні задуму використовує композиційну схему (наочно-образного або символічного плану), що має естетичний вимір, і лише згодом застосовує форми та апарат наукового (або технічно-проектного мислення), щоб його реалізувати. Окрім того, інформаційний відбір важливої для цього інформації здійснюється нею незвично: за естетичним критерієм – на рівні пошуку досконалого (гармонійного) чи (і) нетипового (унікального) у зовнішніх ознаках об'єкта (розміри, пропорційність, колір і т.п.) та зосередження на них прискіпливої уваги при рішенні проблеми. Отже, для цієї стратегії людського мислення значущими є естетичний компонент у витоках і результатах (естетична мотивація, естетично-художні цінності тощо). Така стратегія людського мислення виникає внаслідок відмінного від дискурсу інформаційного опрацювання нагальної проблеми. (Її можна, на наш погляд, вдало означити через поняття «інологіка», тобто інша логіка, ніж при оперті на процедури формально-логічного виведення й обґрунтування думки, твердження, знання). Проте вона має продуктивні та позитивні результати для людського життя через домірність людині, врахування не тільки її інтелектуальних запитів, а й запитів сенсорної й емоційно-почуттєвої сфери, націлювання на пошук гармонії і т.і.

На наш погляд, кожна дитина – неповторний Універсум у Всесвіті, що існують на засадах гармонії та досконалості. І кожна дитина обдарована фіксувати гармонію і досконалість, незалежно від ступеня розвитку наявних здібностей та сфери їх прояву. Тому кожна дитина – носій художнього мислення (варто хоча би подивитися на малюнки дітей та їхнє задоволення від процесу створення таких речей). Але така спроможність – це досить крихка ноша; це дар, який швидко може втрачатися. І причина, на жаль, корениться в теперішній системі освіти та реаліях життя багатьох сучасних дітей і підлітків, що елімінують стратегію художнього мислення через ігнорування цінності естетичного начала в людському житті. Можливо, у цьому маємо відповідь,

чому в юності далеко вже не кожний школяр чи студент вважається обдарованою людиною, спостерігаємо нині часто-густо не тільки втрату інтересу до навчання, а й до творчості загалом.

Відтак, кожна дитина, підліток чи юнак, щоби не втратити основу обдарованості – вміння дивуватися і сприймати світ чи його фрагменти цілісно, прагнення до досконалості чи гармонії, має розвивати спроможність до художнього мислення через постійне включення у різні види естетичної діяльності. Розвиток такої стратегії мислення відбувається на основі мимовільного чи доцільного включення в естетично-рецептивну, художньо-рецептивну, художньо-творчу, утилітарно-повсякденну естетичну діяльність.

Особливо подібне є важливим, на наш погляд, для т. зв. дітей нової свідомості. Показово, що день «Нових дітей» святкується зараз у 100 країнах світу (29 січня), бо спостерігається тенденція до їх зростання: серед 50-літніх людей таких є 1 на 1-5 тисяч, 30 літніх – 1 на 600 людей, юнаків і юначок «Нових дітей» – від 6 до 12 %, але вже серед школярів старших класів 20-25 % складають «Нові діти», у середній школі вже близько 40 % школярів є «Новими дітьми», серед школярів молодших класів 60-70 % – «Нові діти». І такі «нові діти» характеризуються вразливістю та особливим мисленням, бо орієнтуються «серцем», дуже активні й нетерплячі, потребують посиленої уваги з боку дорослих, але водночас не за віком розвинуті, креативні, демонструють значний ступінь обдарованості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вернадский В. И. Письма Н. Е. Вернадской : [(1886-1889)] / В. И. Вернадський. – М. : Наука, 1988. – 304 с.
2. Вернадский Владимир Иванович // 500 знаменитых людей планеты / [художн.-оформитель Л. Д. Кикач-Осипова]. – Х. : Фолио, 2005. – С. 135–138.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – [изд. 2-е.]. – М. : Просвещение, 1967. – 92 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – [5-е изд., исп.]. – М. : Лабиринт, 1999. – 351 с.
5. Галилео Галилей // 100 человек, которые изменили ход истории. – 2008. – Вып. № 9. – 31 с.
6. Крайг Ж. Эмоциональный интеллект. Думай, просчитывай, побеждай / Жанна Крайг. – СПб. : Питер, 2010. – 176 с.
7. Мозг на 100 %. Интеллект. Память. Креатив. Интуиция. Интенсив-тренинг по развитию суперспособностей / О. Кинякина, П. Лем, Ю. Асоскова и др. – 2-е изд., улучш. и доп. – М. : Экспо, 2008. – 848 с.
8. Поліщук О. П. Естетичні основи наукової творчості / Олена Петрівна Поліщук // Гілея: науковий вісник. Зб. наук. праць / гол. ред. В. М. Вашкевич. – К.: ВІР УАН, 2010. – Вип. 38. – С. 229–234.
9. Поліщук О. П. Художнє мислення: естетико-культурологічний дискурс : монографія / Олена Петрівна Поліщук. – К. : Парапан, 2007. – 207 с.
10. Поліщук О. П. Художнє мислення та творчість (до проблеми естетичної інформації як детермінанти мислення) / Олена Петрівна Поліщук // Гуманітарний часопис : зб. наук. праць. – Х., 2008. – № 1 (14). – С. 113–117.
11. Поліщук О. П. Художнє мислення у вимірах образної репрезентації дійсності / Олена Петрівна Поліщук // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності : зб. наук. праць / відп. ред.: М. М. Бровко, О. Г. Шутов. – Вип. 25. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2010. – С. 10-16.

Поліщук Оксана Вікторівна,
методист
(Коростенський МК)

ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Оновлення змісту освіти на сучасному етапі розвитку школи пов'язане з гуманізацією навчально-виховного процесу та зумовлює необхідність формування учня як активного суб'єкта навчальної діяльності. Враховуючи те, що дитина більшу частину свого часу перебуває в навчальному закладі, можна стверджувати, що її соціокультурний розвиток відбувається з урахуванням специфіки шкільного середовища, яке впливає на найважливіші процеси індивідуалізації школяра, формування його особистості.

Створюючи для особистості сприятливе середовище як підґрунтя формування індивідуальності, суспільство збагачується і зміцнюється, відкриває широку перспективу для всебічного розвитку. Зміна соціальної ситуації, суспільної свідомості, ціннісних орієнтацій зумовлює пошук нових підходів, пов'язаних не тільки з удосконаленням змісту, методів і технологій освіти, але й зі створенням освітньо-розвивального середовища початкової школи, яке формується шляхом створення сприятливих умов для суб'єктів педагогічного процесу, забезпечує єдність дій учителів, учнів та батьків на основі духовної спільності, взаєморозуміння, взаємодії та співробітництва. Атмосфера сприятливого середовища загальноосвітнього навчального закладу ґрунтується на довірі та любові, співпереживанні, позитивній тональності, що визначають перспективну лінію успіху як освітньої установи в цілому, так і всіх суб'єктів педагогічного процесу.

Проблема дослідження освітнього середовища визначається вітчизняними і зарубіжними вченими як одна з найважливіших педагогічних проблем. Її вирішення пов'язується з посиленням виховного впливу на особистість, а навчання розглядається як перший крок до перетворення середовища сучасної школи.

Аналіз педагогічної, психологічної літератури, педагогічної практики свідчить про інтерес до проблеми, пов'язаної зі становленням сприятливого мікроклімату в колективі, гуманізацією середовища (І. Песталоцці, В. Сухомлинський); інтеграцією впливу соціального середовища на розвиток особистості (Л. Буєва, С. Шацький); організацією цілісного виховного процесу в розвивальному середовищі (Р. Фахрутдінова); створенням комфортного середовища навчального закладу (О. Воробйова); проектуванням і використанням середовища школи як могутнього засобу виховання і розвитку учнів (О. Савченко).

Сьогодні проблематика освітнього простору активно розробляється як зарубіжними, так і українськими науковцями: І. Баєва, Н. Гонтаровська, У. Еко, М. Кастельс, В. Лебедева, В. Лозова, В. Моляко, В. Нечаєв, В. Панов, О. Писарчук, С. Подмазін, К. Приходченко, Л. Пуховська, В. Рубцов, О. Скідін, І.

Улановська, А. Хуторський, В. Ясвін та ін. Учені проблему розвитку, навчання і виховання школяра розглядають у контексті системи «дитина – освітнє середовище».

За визначенням П. Лернера, освітнє середовище – це «клімат» для зростання юної людини. Тому його культивування має стати смисловим центром інноваційних удосконалень освіти [4, с. 86]. Особливо це стосується початкової школи, де навчальна діяльність стає провідною, змінюючи ігрову. У межах навчальної діяльності створюються психологічні новоутворення, які характеризують найбільш вагомі досягнення в розвитку молодших школярів і є підґрунтям, яке забезпечить їхній розвиток на наступному віковому етапі.

Із введенням нового Державного стандарту початкової загальної освіти відбулася зміна векторів із нагромадження нормативно визначених знань, умінь і навичок до розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати навички й досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики [2]. Тому зміст освіти набуває діяльнісної та практико орієнтувальної спрямованості. Ці зміни мають позначитися і на освітньому середовищі початкової школи.

Загалом середовищем називають сукупність явищ, процесів, що здійснюють вплив на досліджуваний об'єкт; комплекс умов, які оточують людину і взаємодіють із нею як з організмом і особистістю. Розрізняють зовнішнє і внутрішнє, природне і соціальне, макро- і мікросередовище та ін. [1; 7].

Поняття «освітнє середовище» – одне з ключових для психологічної та педагогічної наук. У цьому контексті особливо важливо враховувати основні потреби і можливості розвитку, які забезпечують гармонійне виховання учнів. Це можливість задоволення таких потреб: фізіологічних; засвоєння групових норм та ідеалів; любові, пошани, визнання, суспільного схвалення; праці, значущої діяльності; збереження і підвищення самооцінки; пізнавальної потреби в особливій галузі інтересів; в естетичному оформленні навколишнього оточення; в самостійному впорядкуванні індивідуальної картини світу; в оволодінні все більш високим рівнем майстерності; у самоактуалізації та ін. [3, с. 15].

У науковій літературі поняття «освітнє середовище» розглядається, по-перше, у вимірах соціальної педагогіки як єдність дій школи, сім'ї, позашкільних державних та громадських елементів, інформаційно-культурного середовища; по-друге, як сукупність матеріальних вимог відповідно до педагогічних, санітарно-гігієнічних стандартів навчально-виховного процесу. О. Савченко поняття «освітнє середовище» розглядає як широкий інтегрований простір: середовище класу і школи, середовище додаткової освіти, соціальне середовище, географічне середовище [7, с. 154]. При цьому вчені зазначають, що освітнє середовище обов'язково має бути розвивальним.

Розвивальне середовище передбачає спрямованість принципів, методів, форм організації освіти й навчання на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей школярів. Спираючись на незавершені цикли психічного розвитку дитини, розвивальне середовище формує розумові здібності, самостійність учнів, інтерес до навчання тощо.

Формування розвивального навчального середовища означає орієнтацію змісту, форм, методів, засобів, характеру взаємодії учасників навчально-виховного процесу на особистість учня, що сприяє розвитку його інтелектуального, творчого, духовного потенціалу, емоційно-вольових якостей, мислення, загальної культури, формуванню здатності особистості до самостійної, активної діяльності. Організація освітньо-розвивального середовища загалом містить: створення атмосфери доброзичливості; орієнтація на більш підготовлених суб'єктів навчання; надання можливості учням працювати [6].

У процесі взаємодії з освітнім середовищем учень набуває життєвих компетентностей, опановує способи виконання діяльності, отримує необхідний досвід.

Принцип «збагаченого середовища» використовує В. Шаталов. Отже, коли дитина навчається в збагаченому середовищі, то все, що треба, запам'ятується саме. Головне – тільки бути в цьому, займатися цим, спілкуватися на певну тему.

Аналіз визначень дає змогу зробити висновок про те, що освітнє середовище є сукупністю соціально-психологічної, педагогічної, інформаційної, технічної та інших підсистем, які забезпечують досягнення мети навчально-виховного процесу; сукупність матеріальних, духовних та суспільних умов здійснення освітнього процесу.

Освітнє середовище впливає на всі підсистеми особистості: біологічну – збереження та розвитку здоров'я; психічну – забезпечення психічної стабільності, психогігієни, захисту особи від негативних впливів; соціальну – органічне включення в систему соціальних відносин.

Формування освітнього середовища сучасної початкової школи у своєму розвитку здійснюється в три етапи: становлення, функціонування, удосконалення. Етап становлення передбачає розробку відповідної концепції й програми розвитку, формування необхідної документації, створення органів управління, визначення фінансових і матеріальних можливостей, пошук додаткових джерел фінансування. Другий етап характеризується створенням необхідних умов для плідного функціонування позначеного середовища, залученням до роботи найбільш підготовлених і творчих кадрів, батьків, які розуміють і підтримують концепцію розвитку цього середовища. Етапу вдосконалення освітнього середовища відповідає постійний пошук ефективних засобів його розвитку, проведення інноваційної дослідницької роботи, поширення додаткових освітніх послуг відповідно до потреб учасників педагогічного процесу [5].

Відповідно до нового Державного стандарту початкової освіти, освітнє середовище для молодших школярів потрібно формувати на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів [2].

Отже, на основі основних властивостей освітньо-розвивального середовища початкової школи доцільно теоретично визначити систему критеріїв оцінки ефективності його функціонування: 1) можливості освітнього середовища забезпечити гармонійний розвиток учнів; 2) результативність

творчої та дослідницької діяльності дітей; 3) створення умов для самореалізації особистості у творчій діяльності; 4) здатність середовища задовольнити комплекс потреб дитини і сформувати в неї систему соціальних і духовних цінностей.

У створенні та організації освітньо-розвивального середовища загальноосвітнього навчального закладу важлива роль належить педагогу та його професійній підготовці, адже передусім він формує майбутній потенціал гуманного суспільства. Тому оновленню на засадах особистісно орієнтованого підходу підлягають пріоритети, мета, завдання, структура, зміст, організація і технології професійної підготовки вчителя початкової школи.

Висновки. Отже, створення освітньо-розвивального середовища в загальноосвітньому навчальному закладі – багатоплановий процес, який є результатом думок, зусиль та дій різних суб'єктних сторін і потребує глибокого педагогічного дослідження.

Організація освітнього розвивального середовища визначається як забезпечення сукупності умов, пов'язаних із матеріально-технічним і програмно-методичним забезпеченням навчально-виховного процесу; створенням умов творчої комфортної взаємодії школярів між собою, з учителями, батьками; використанням різних методів і засобів навчання тощо.

Освітнє середовище має зазнавати інноваційних змін, які якнайкраще допоможуть дитині розкрити і розвинути свої індивідуальні особливості, сформувати ключові компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляев Г. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений / Г. Беляев. – М. : ИЦКПС, 2000. – 288 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. – 2011. – № 18. – 45 с.
3. Крутій К. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія : у 2-х ч. – Частина перша / К. Крутій. – К. : Освіта, 2009. – 302 с.
4. Лернер П. С. Проектирование образовательной среды по формированию профориентационно значимых компетентностей учащихся / П. С. Лернер // Школьные технологии. – 2007. – № 5. – С. 86–92.
5. Писарчук О. Т. Формування освітньо-розвивального середовища початкової школи в педагогічному досвіді В. Сухомлинського / О. Т. Писарчук // ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2011. – Вип. 10.
6. Роціна С. М. Розвивальне освітнє середовище навчального закладу як умова особистісного розвитку учнів / С. М. Роціна // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : РІПО, 2011. – Вип. 12. – Ч. 1. – 313 с. – С. 34–38.
7. Савченко О. Я. Навчально-розвивальний потенціал освітнього середовища // Дидактика початкової освіти : підруч. – К. : Грамота, 2012. – С. 153–157.
8. Савченко О. Я. Навчально-виховне середовище для учнів // Навчання і виховання учнів 3 класу. – К.: Почат. шк, 2004. – С. 6–10.
9. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: У 5 т. В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976. – Т.3. – С. 113.

Проботюк Ольга Домініківна,
*заступник директора з навчально-методичної роботи,
учитель української мови та літератури,
спеціаліст вищої категорії
(Загальноосвітня школа I–III ступенів № 8 м. Житомира)*

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ОДНА ІЗ СКЛАДОВИХ КОМПЕТЕНТІСНОЇ МОДЕЛІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНЯ В УКРАЇНОМОВНОМУ ПРОСТОРІ

Основною метою вивчення мови в школі, як зазначає чинна програма з української мови, є формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості із сформованими світоглядними і загальнолюдськими ціннісними орієнтирами, яка володіє вміннями та навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися засобами рідної мови.

Враховуючи ці вимоги, сучасна освіта ставить перед педагогами завдання сформуванню такої моделі мовної особистості учня, що характеризується свідомим ставленням до опанування мови, розвиненим мовленням і здатна реалізувати закладені в ній мовно-літературною освітою ключові компетентності:

- *соціальну компетентність* (активна участь у суспільному житті, здатність знайти, зберегти і розвинути себе як особистість, індивідуальність, ефективно вирішувати проблеми);
- *мотиваційну* (розвиток творчих здібностей, здатності до навчання, критичності та самостійності мислення);
- *функціональну компетентність*: естетичну, культурологічну, мовну, комунікативну (вміє оперувати набутими знаннями, навичками, використовує їх у практичному житті).

Загально визнано, що саме рівень мовної освіти завжди був і залишається визначальним у характеристиці соціального розвитку суспільства загалом і кожної особистості зокрема. Динамічні мовні зміни на початку третього тисячоліття, стрімкий розвиток лінгвістики, важлива потреба розробки ефективних підходів до формування культуромовних особливостей сучасної молоді – усе це привертає посилену увагу до особистості вчителя як до носія національного коду. Саме мовна особистість педагога відіграє вирішальну роль у ствердженні авторитету рідного слова в почуттєвому світі його учнів, тому проблема формування мовної особистості набуває все більшої актуальності.

Поняття мовної особистості і сам термін були введені в лінгвістику в 30-х роках ХХ ст. професором мовознавства Йоганом Лео Вайсгербером [2, с. 75] та академіком В. В. Виноградовим [3, с. 27], які визначали, що мовна особистість – це людина, яка виявляє високий рівень мовної та мовленнєвої компетенції та здатна представити себе в суспільстві засобами мови (не лише рідної, а й однієї чи кількох іноземних).

Їхнім послідовником можна вважати російського лінгвіста Ю. М. Караулова, який зазначав, що мовна особистість – це «сукупність здібностей і характеристик людини, що обумовлюють створення і сприйняття

нею мовних творів (текстів)» [8, с. 125]. Ю. Караулов вважав, що будь-яка мовна особистість має рівневу організацію:

- *вербально-семантичний* (внутрішній лексикон особистості – рівень повсякденної мови, представлений у мовній свідомості як мікросистеми: лексико-семантичних груп, граматичних засобів, словосполучень і речень);
- *лінгво-когнітивний* (поняття, слова-символи, образи – певна ієрархія соціальних та культурологічних цінностей, що сформувалася в конкретних умовах соціального досвіду і діяльності у певну більш-менш упорядковану «мовну карту світу»);
- *мотиваційно-прагматичний* (діяльнісно-комунікативні потреби особистості: її лексикон, пізнавальна діяльність, інтелектуальна сфера, інтереси, мотиви тощо). Саме на цьому рівні реалізується креативно-творча функція мовної особистості. Тому для педагога цей етап формування особистості є найбільш важливим, адже із трьох рівнів мовної особистості лише останній характеризує комунікативні здібності індивіда.

Кожна людина у своєму мовному розвитку поступово переходить від більш низького рівня мовної особистості до вищого.

Показником найвищого мовного розвитку особистості є комунікативність – здатність спілкуватися, зумовлена активним використанням засобів мови, вмінням сприймати та відтворювати зміст чужого висловлювання і продукувати власне, тобто вмінням осмислено сприймати й продукувати усні й письмові тексти. Базою мовного розвитку є формування мовленнєвої компетенції школярів, яка охоплює систему мовленнєвих знань і вмінь, потрібних для спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності. Характер мовленнєвої поведінки людини – найважливіший показник її загальної культури і творчих здібностей. Адже, за словами відомого німецького філософа Людвіга Вітгенштейна, «мова схожа на велике сучасне місто, де поряд із прямими вулицями, проспектами та площами є криві провулки, напіврозвалені будинки, а також нові райони, схожі один на інший як дві краплі води» [4, с. 94]. Зазначимо, що мовний розвиток має забезпечувати досконале, повноцінне культурне спілкування людей засобами мови.

Отже, поняття «мовна особистість» варто розуміти як систему, яка розвивається, ґрунтуючись на здатності вираження і закріплення соціальних відносин і взаємодій. Вона є умовою та продуктом власної культури [6, с. 159].

Усі науковці, спираючись на різні якості мовної особистості, погоджуються у тому, що цій особистості, за її функціональною природою, зазвичай притаманні якості-характеристики, здатні позитивно впливати на процес соціально-культурної трансформації. Так, наприклад, на думку Г. І. Богіна, «мовна особистість – це людина, що розглядається з погляду її готовності робити мовні вчинки. Це той, хто привласнює мову, тобто той, для кого мова є мовлення» [1, с. 49]. І. Е. Клюканов також стверджує, що «мовною особистістю вважається суб'єкт, здатний здійснювати мовну діяльність, оперуючи смисловими утвореннями» [9, с. 211]. В. І. Карасик зазначає, що

«мовна особистість – це людина, що існує в мовному просторі у спілкуванні, в стереотипах поведінки, зафіксованих у мові, в значеннях мовних одиниць і сенсах текстів» [7, с. 314], а М. Д. Голєв розглядає її як «носія мовної здібності певної якості, що дана їй від початку і далі розвивається відповідно до закладеного в ній потенціалу» [10, с. 212]. І, нарешті, найбільш змістовне визначення мовної особистості дає А. Р. Єрошенко: «Мовна особистість – динамічна система, що характеризується особливим співвідношенням різних параметрів: духовного, душевного, інтуїтивного, раціонального, свідомого, несвідомого, творчого, потенційного, репрезентативного та ін.» [5, с. 87].

У понятті мовної особистості фіксується зв'язок мови з її індивідуальною свідомістю, з її світоглядом. Будь-яка особистість виявляє себе і свою суб'єктність не тільки через предметну діяльність, а й через спілкування, яке неможливе без мови і мовлення. Мова людини неминуче відображає її внутрішній світ, слугує джерелом знання про її особу. Мова не тільки відтворює, а й створює ту реальність, в якій живе людина; це не тільки знаряддя комунікації і пізнання, а й шлях проникнення в культуру і менталітет нації; механізм, який відкрив перед людиною її свідомість [11, с. 119]. Тому важливо формувати інтелектуально розвинену, морально досконалу, національно свідому, духовно багату мовну особистість, яка вільно володіє виражальними засобами сучасної літературної мови, готова до самозмін та спроможна самостійно визначити і реалізувати свою мету.

А досвід підтверджує: лише учитель як елітарна мовна особистість, котра глибоко шанує українську мову і має фундаментальні знання мови та літератури в поєднанні з традиціями національного виховання, вважає їх часткою свого світогляду і світосприйняття, характеризується розвиненим мисленням, інтелектом, мовленнєвою пам'яттю, мовним чуттям, спроможний забезпечити ефективний педагогічний вплив, здатний виховати таку ж саму елітарну мовну особистість.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богин Г. И. Современная лингводидактика : учебное пособие / Г. И. Богин. – Калинин, 1980. – 61 с.
2. Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа / Й. Л. Вайсгербер ; пер. с нем., вступ. ст. и коммент. О. А. Радченко]. – [2-е изд.]. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 232 с.
3. Виноградов В. В. О художественной прозе / В. В. Виноградов. – М. : Наука, 1930. – 186 с.
4. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат / Л. Витгенштейн. – М., 1958. – 290 с.
5. Ерошенко А. Р. Морально-нравственная сфера как объект и результат языковой концептуализации: лингвокультурный и когнитивный аспекты / А. Р. Ерошенко. – Ставрополь, 2006. – 215 с.
6. Застровська С. О. Загальне поняття мовної особистості / С. О. Застровська // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2011. – № 6. – С. 159–163.
7. Карасик В. И. Языковое проявление личности: монография / В. И. Карасик // Волгоградский гос. социально-педагогический ун-т, Научно-исследовательская лаборатория «Аксиологическая лингвистика». – Волгоград : Парадигма, 2014. – 449 с.

8. Караулов Ю. Н. Что же такое «языковая личность»? Этническое и языковое в самосознании / Ю. Н. Караулов. – М. : ТОО ФИАНфонд, 1995. – 264 с.
9. Клюканов И. Э. Коммуникативный универсум / И. Э. Клюканов. – М.: Московская политическая энциклопедия, 2010. – 256 с.
10. Лингвоперсонология: типы языковых личностей и личностно-ориентированное обучение: Монография / Под ред Н. Д. Голева, Н. В. Сайковой, Э. П. Хомич. – Барнаул; Кемерово : БГПУ, 2006. – 435 с.
11. Семенюк О. А. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. / О. А. Семенюк, В. Ю. Паращук. – К. : ВІД «Академія», 2010. – 240 с.

Рудницька Неля Юріївна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Інтерес дитини до навчання виступає великою рушійною силою, бо саме він відкриває науці шлях до серця дитини. Пізнавальний інтерес у становленні особистості виконує функцію цінних мотивів діяльності, а за певних умов він стає рисою характеру людини, що проявляється в допитливості, постійній потребі у знаннях. Саме така людина зможе в житті досягти поставлених цілей.

Науковими дослідженнями інтересу займалися Е. Клапаред, К.А. Гельвецій, Дж. Дьюї, П.-А. Д. Гольбах, Е.-А. Торндайк, Дж.-Б. Кларк. Вони намагалися охарактеризувати його як філософську категорію, визначити суттєві ознаки і риси. Я. А. Коменський, борючись зі схоластикою та середньовічним аскетизмом, надавав інтересові у навчанні великого значення. Тільки завдяки інтересу учень «горітиме бажанням навчатись, не лякаючись ніяких труднощів, аби опанувати науку» [1, с. 200].

К. Д. Ушинський писав: «Збудіть у людині щиросердний інтерес до всього корисного, вищого і морального, і ви можете бути певні, що вона завжди збереже людську гідність» [2, с.406].

Учитель має навчити дитину вчитись, забезпечити і розвинути потребу пізнати. Тому саме початкова школа має закласти ті основи, які визначають успішність навчання на всіх інших етапах здобуття освіти.

На сучасному етапі у психологічній та педагогічній літературі є ряд досліджень, пов'язаних із вивченням ролі інтересу в навчально-виховному процесі (Н. М. Бабік, О. І. Киричук, Г. С. Костюк, А. Н. Проколієнко, О. Я. Савченко, Н. Ф. Скрипченко та ін.).

Вони всі надають важливого значення інтересу до пізнання у процесі шкільного навчання і приходять до висновку, що, маючи сформовані пізнавальні інтереси, дитина успішно навчатиметься, у неї з'явиться зацікавленість процесом учіння. Метою нашої статті є показати роль пізнавального інтересу в розвитку особистості школяра та проаналізувати умови

його формування, знання яких стане корисним для майбутніх учителів початкової школи.

У педагогіці поняття пізнавальний інтерес визначається як властивість особистості, що проявляється в активному, емоційно-забарвленому відношенні до пізнання предметів, явищ навколишньої дійсності, видів діяльності, що викликається усвідомленням їх значущості для особистості.

Виховання в учнів інтересу до будь-якого предмета – одне з найважливіших питань, які необхідно вирішити вчителю.

Інтереси розрізняють за змістом, стійкістю, широтою, дієвістю і силою. Зміст – це те, на що вони спрямовані. Наприклад, на вивчення математики, читання. Широта визначається різнобічністю, спрямованістю на різні об'єкти. Стійкість – час існування і впливу. Залежно від спрямованості діяльності інтерес поділяють на групи, види, підвиди, різновиди. Наприклад, існують такі види інтересів: професійні; навчальні; естетичні; читацькі; технічні.

Кожна з підгруп, видів є більш конкретизованою. У педагогіці розрізняють 4 етапи розвитку інтересу:

1) зацікавленість – швидкоплинний найелементарніший інтерес, не має особливого значення. Характеризується вибіркоким ставленням, що обумовлюється лише зовнішніми, часто несподіваними обставинами, які приваблюють людину. Учень задовольняється лише орієнтуванням у тій чи іншій проблемі. Ця стадія не виявляє дійсного прагнення до пізнання.

2) пізнавальний інтерес – вищий етап розвитку учнів. Дитина намагається самостійно розв'язати проблемне питання, пізнати суть, розкрити зв'язки. Пізнавальний інтерес характеризується пізнавальною активністю, чіткою вибірковою спрямованістю навчальних предметів, цінною мотивацією, у якій головне місце займають пізнавальні мотиви. Такі учні мають високі показники в навчанні.

3) допитливість – прагнення проникнути за межі побаченого, розширення знань. Наявна висока емоційність, радість, прагнення дати відповідь на питання: чому? Стаючи стійкою рисою характеру, має значну цінність у розвитку особистості. Допитливі люди не байдужі до всього, вони постійно знаходяться у пошуку.

4) теоретичний інтерес – не тільки глибоке засвоєння, а й опанування теоретичних основ, застосування їх на практиці, формується переконання, світогляд.

У шкільні роки особливе значення пізнавальний інтерес має, коли учіння стає фундаментальною основою життя. Інтерес, пов'язаний із вивченням шкільного курсу, часто називають навчальним. Отже, поняття «учбовий інтерес» є видовим щодо «пізнавального інтересу», що розповсюджується на різні галузі людських знань. Широке коло педагогічних досліджень пізнавальних інтересів школярів дозволяє зробити висновок, що це важливе утворення у шкільні роки може бути показником загального розвитку учнів, оскільки:

- пізнавальний інтерес взаємодіє з такими обставинними якостями людини, як активність і самостійність;

- пізнавальний інтерес пов'язаний з основною діяльністю молодшого школяра – учінням, пізнавальною діяльністю, вплив якої на розвиток людини не можна переоцінити;

- пізнавальний інтерес виражає ставлення школяра до певної діяльності, перспективи розвитку, а також дозволяє учням цілеспрямовано використовувати свій вільний час, свій відпочинок для задоволення власних інтересів [4, с. 35].

Розвиток пізнавального інтересу характеризується змінами в емоційній, інтелектуальній, вольовій сфері. Як приклад розглянемо інтерес до вивчення математики. Цей інтерес проявляється у використанні різних підходів до розв'язання задач, вільному здійсненні розумових операцій. Такий учень зможе виконувати завдання не шаблонним способом, використовувати різні форми вирішення, мислення характеризується високим рівнем узагальнення, умовиводів. Діти з розвиненим пізнавальним інтересом до математики запам'ятовують не всю математичну інформацію, а лише необхідну для розв'язування типових задач.

Отже, формування пізнавального інтересу є і результатом, і необхідною умовою успішного шкільного навчання.

Виникає складне питання – як розвивати пізнавальний інтерес до навчання взагалі і до окремих предметів зокрема? Можна викликати в учнів інтерес до будь-якого предмета, якщо вміло використовувати можливості його змісту.

Щоб навчання дитини було успішним, пробуджувало живу думку, викликало інтерес та забезпечувало необхідний розвиток, сприяло самоствердженню особистості у складній системі міжособистісних взаємин, необхідно дотримуватися наступних умов:

1) організувати колективну діяльність (взаємне навчання), у ході якої учні включаються в багатопланову безпосередню взаємодію один з одним, що активно допомагає самоствердженню дитини у класному колективі;

2) забезпечувати максимальну відповідність програмного матеріалу розумовому розвитку учнів, співвідносити елементи нового і старого у змісті навчальної інформації;

3) застосовувати різноманітні за змістом види навчальної діяльності, організувати роботу творчого характеру, надавати можливість для виявлення активності й ініціативи [5, с. 54].

Для збагачення і вдосконалення змісту навчального матеріалу на різних етапах уроку доцільно вводити елементи цікавої математики. Важливим і обов'язковим є дотримання принципу наступності у вивченні.

Цікавість молодших школярів до математики іноді послаблюється ще й тому, що вони часто не знають, з якою метою розв'язують ті чи інші задачі, де в житті зможуть із ними зустрітися. Тому необхідно наводити приклади з досвіду, життя дитини.

Особливий інтерес у дітей викликає вивчення той матеріал, де йде практичне ознайомлення і вони бачать його практичне використання. Тобто, практичне використання здобутих знань із математики, упровадження цікавих

Її елементів сприяє тільки кращому засвоєнню і розширенню теоретичних понять та розвитку інтересу до вивчення предмету.

Емоційний виклад матеріалу, сприятлива атмосфера на уроці сприяє збудженню думки учня, спонукає його активно мислити і працювати.

Важливою умовою формування навчальних інтересів виступає поєднання репродуктивних і творчих завдань. Діяльність учня може відбуватись на двох рівнях: репродуктивному (відтворювальному) і продуктивному (творчому). Перебіг пізнавального процесу в учнів початкових класів в основному має продуктивне спрямування: учитель пояснює, а учень здійснює мнемічну діяльність і відтворює те, що він запам'ятав.

Учитель повинен застосовувати різноманітні види навчальної роботи, які потребують активності та напруження вольових зусиль, не тільки стимулювати розумову активність учнів, а й привчати їх переборювати певні труднощі. Роботу над навчальним матеріалом варто проводити на творчому рівні в більшій мірі, це сприятиме підтриманню та розвитку пізнавального інтересу. Успішне виконання таких завдань посилює інтерес до здобуття знань. Уміло придумана система завдань є ґрунтом для створення проблемних ситуацій на уроках, що має важливе значення для пробудження інтересу до навчання.

Оскільки основною діяльністю молодших школярів є навчання, то його раціональна і цілеспрямована організація значною мірою сприяє успішному формуванню колективних взаємин між дітьми.

Завдання педагога – організувати емоційно багате колективне життя, діяльність в якому дає кожній дитині змогу пізнати радість творчості, можливість духовно збагачуватися, отримати повагу своїх ровесників.

На сучасному етапі використовуються різні види групової роботи: робота в парах, у групах, у групах змінного складу. Це сприяє більшій згуртованості учнів, надає можливість самореалізації та самовдосконалення. На таких уроках панує доброзичливість – це сприяє вихованню інтересів учнів до навчання.

Отже, у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи важливого значення набуває навчання їх формуванню пізнавального інтересу до предмету, який виступає рушійною силою розвитку школяра.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. В 3-х т. / Я. А. Коменский – М., 1939. – Т. 2.
2. Ушинский К. Д. Сочинения. / К. Д. Ушинский – М., 1950. – Т. 10.
3. Волошина В., Любов Л. До школи зі стійким пізнавальним інтересом / В. Волошина, Л. Любов // Початкова школа. – 2003. – № 4. – С. 8-12.
4. Махмутов М. И. Современный урок и пути его организации / М. И. Махмутов – М. : Знание, 1990. – 230 с.
5. Киричук О. І. Навчальні інтереси молодших школярів / О. І. Киричук – К. : Рідна школа. – 1982. – 128 с.

Сидорчук Нінель Герандовна,
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ЦІЛІСНА КОНЦЕПЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ: ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ НОВОЇ ПАРАДИГМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

У сучасних умовах оновлення системи освіти, що забезпечують дієздатність вітчизняної економіки, віддають перевагу не тільки високому рівню професійної кваліфікації фахівця, але й певним *професійно значущим якостям особистості* – важливому підґрунтю його соціальної успішності, конкурентоспроможності на європейському ринку праці.

Теоретичні висновки останніх десятиріч засвідчують, що побудова нової парадигми професійної підготовки фахівців концептуально забезпечується використанням *компетентісного підходу*. Значну увагу вивченню актуалізованої проблеми у ході підготовки фахівця в останні роки було приділено В.І. Байденко, А.А. Вербицьким, І.О. Зимньою, І.Ф. Ісаєвим, Д.А. Івановим, А.Г. Кириловим, Н.А. Селезньовою, Ю.Г. Татуром, В.Д. Шадриковим та ін.

У контексті дослідження проблеми удосконалення професійної підготовки сучасного фахівця важливим для розгляду стає питання власне *процесу формування цілісної концепції компетентісного підходу*. У статті на основі аналізу зарубіжних та вітчизняних джерел з даної проблеми розглянемо ключові етапи входження її у науковий простір взагалі та у науково-педагогічний зокрема.

Як зазначає І.О. Зимня, *орієнтована на компетенції освіта* (освіта, заснована на компетенціях: *competent-based education – CBE*) формувалася в Америці у загальному контексті запропонованого Н. Хомським у 1965 р. (Массачусетський університет) поняття "компетенція" стосовно теорії мови та трансформованої граматики (лінгвістична або мовна компетенція), що ґрунтувалося на знаннях, інтелектуально і особистісно обумовленому досвіді соціально-професійної життєдіяльності людини [5; 4, с. 8; 17, с. 2].

Але, відповідно до словника Merriam-Webster, перші згадки терміну "*компетенція*" відносяться до 1605 р. У той же час, І.О. Зимня стверджує, що поняття компетентності пов'язане ще з ім'ям Аристотеля, який вивчав "можливості стану людини, що позначається грецьким "*atere*" – сила, яка так розвивалася і вдосконалювалася, що ставала *характерною рисою особистості*" [4, с. 15; 1].

На початку ХХ століття поняття компетентності широко використовується в побуті та літературі. Так, "Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке" (1907 р.), визначає компетенцію, як "достатню обізнаність, необхідну для того, щоб вирішувати питання у відомій області й висловлювати ґрунтовні судження з приводу певного кола явищ" [12], "Словарь иностранных слов" 1933 р. дає визначення компетенції, як кола повноважень певної установи або особи [15, с. 867.].

Однак в освітньому середовищі поняття "компетентність" і "компетенція" отримали своє поширення лише в 60-70-х роках ХХ століття як результат інтенсивного розвитку економічних процесів (нових економічних стосунків, створення нових підприємств) та науково-технічного процесу. Відповідно, аналіз досліджень, проведених у межах зазначеної проблеми (Р. Уайт, Дж. Рамен, В.І. Байденко, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, А.В. Хуторської та ін.), дозволив умовно виділити три етапи становлення компетентнісного підходу у освіті.

Перший етап (1960-1970 рр.) характеризується введенням у науковий обіг категорії "компетенція". Деякі дослідники вважають, що цей факт пов'язаний із запуском СРСР штучного супутника Землі у 1957 році, у наслідок чого з'явилася різка критика системи американської освіти, відповіддю на яку й стало започаткування нової освітньої парадигми. А вже у 1959 році Р. Уайт у роботі "*Motivation reconsidered: The concept of competence*" ("Перегляд поняття мотивації: концепція компетентності") [21] уперше наповнює поняття компетентність особистісним змістом, чим створює передумови розмежування понять компетенція і компетентність.

У 1965 році М. Хомський уводить поняття "*компетенції*" в теорію мови, а мовну компетенцію (*competence*) семантично протиставляє "вживанню мови" (*performance*) у контексті своєрідного протиставлення "мови" та "слова" [17, с. 2]. З цього часу в межах трансформаційної граматики та теорії навчання мовам розпочинається дослідження різних видів мовної компетенції, вводиться поняття "комунікативної компетентності" (Д. Хаймс) [18], а на підставі ідей М. Хомського, висловлених у праці "Аспекти теорії синтаксису", в 70-і роки минулого століття в Америці здійснюється перехід до компетентнісно орієнтованої освіти [17, с. 2].

Фактично саме у 1960-1970 роках уводяться у науковий обіг категорії "компетентність" і "компетенція", закладається розуміння їх сутнісної характеристики, створюються передумови розведення зазначених термінів, з'являється нове поняття "комунікативна компетентність".

Другий етап відносять до 1970-1990 рр. У цілому він характеризується використанням категорій компетенція і компетентність не тільки у теорії та практиці навчання мови (особливо рідної), але й у сфері управління та менеджменту, в навчанні спілкуванню; розробляється зміст поняття "соціальні компетенції / компетентності".

Так, у 1984 році з'являється робота Джона Равена "Компетентність у сучасному суспільстві", де автор не тільки наводить розгорнуте визначення компетентності, але й викладає своє бачення природи компетентності, виділяє види компетентностей та здійснює їх класифікацію. Компетентність трактується Дж. Равеном, як життєвий успіх у соціально значущій галузі [13, с. 253]. Він окреслює 39 видів компетентностей, які ототожнює з "мотивованими здібностями". Серед них: здатність до самоосвіти, самоконтроль, критичне мислення, готовність до вирішення складних проблем, упевненість у собі, наполегливість, здатність до спільної роботи, персональна відповідальність та ін. [13, с. 253, 281-296]. Зазначену роботу вважають

базовою для розробки проблеми компетентнісного підходу в освіті для дослідників усього світу, у тому числі й на пострадянському просторі.

Тому, *третьої етап* вивчення компетентності як наукової категорії галузі освіти, який розпочався в 90-ті роки минулого століття, пов'язують із дослідженнями А.К. Маркової (1993, 1996), у яких у загальному контексті психології праці стає предметом спеціального всебічного розгляду професійна компетентність [10]. У 1990 році виходять роботи Н.В. Кузьміної та Л.А. Петровської, де компетентність розглядається, як "властивість особистості". Розробкою проблеми компетентності у цей час займаються Л.П. Алексеєва, Л.М. Мітіна та ін. Поняття компетентності у наукових доробках зазначеного періоду нерозривно пов'язане з поняттям професіоналізму.

У цей же час відбувається утвердження компетентнісного підходу на світовій арені, а у матеріалах ЮНЕСКО наводиться коло компетенцій, які розглядаються як бажаний результат освіти [14].

Прообразом *сучасних уявлень* щодо змістової інтерпретації компетентнісного підходу вважаються ідеї загального і особистісного розвитку, сформульовані в контексті психолого-педагогічних концепцій розвивальної та особистісно-орієнтованої освіти. У цьому зв'язку компетенції розглядаються як наскрізні, поза- над- і метапредметні утворення, які інтегрують як традиційні знання, так і різного роду узагальнені інтелектуальні, комунікативні, креативні, методологічні, світоглядні та інші вміння [6].

Базову концепцію компетентнісного підходу, услід за Н. Хомським, В. Худмахер (*Mr. Walo Hudmacher*) визначає, характеризуючи поняття компетенції. На його думку, воно, включене у ряд таких понять, як уміння, компетентність, здібність, майстерність, саме за змістом залишається не визначеним чітко. Разом з тим, підкреслює науковець, всі дослідники погоджуються з тим, що поняття "компетенція" ближче до понятійного поля "знаю як", ніж до поля "знаю, що" [19].

У 1984 р. англійський учений Дж. Равен констатував, що компетентнісний підхід має розглядатися на стику педагогічної та психологічної наук. Саме Дж. Равен запропонував першу систематизацію компетентнісного підходу за наступними ознаками: формування компетентності на різних вікових етапах розвитку людини; умови, необхідні для формування та розвитку компетентності. Спираючись на сформульовані тези, дослідник розглядає різні види компетентності: когнітивні (визначення перешкод на шляху досягнення цілей), афективні (задоволення від роботи) і вольові (наполегливість, рішучість, воля) [13, с. 27-41].

Широкого ж застосування компетентнісний підхід у Великобританії набув з 1995 року. У цей час чітко виділяються ключові компетенції – *key skills*, серцевинні (активні) компетенції – *core skills*, основні компетенції – *base skills*. За такого підходу ключові компетенції діляться на дві групи: комунікаційні (обчислювальні навички, робота з інформаційними технологіями) і базові – компетенції широкого профілю (робота в групі, вміння приймати рішення тощо).

Сьогодні у Великобританії стандарт освіти не фіксує знаннєві досягнення учнів, як це прийнято на пострадянському просторі, а визначає позитивний вектор розвитку учнів. Відповідно, виділяються різні рівні їх підготовки. В ідеалі на вищому рівні випускник повинен вміти вибудовувати стратегію діяльності, оперативно вирішувати проблеми (ці дві перші вимоги стосуються не тільки професійної діяльності, але й повсякденного життя), управляти колегами і підтримувати їх мотивацію на ефективну роботу [7].

У США особлива увага приділяється компетентності в галузі нових інформаційних технологій. Освітня політика цієї країни у межах зазначеної проблеми орієнтована на те, що в умовах постійно зростаючого обсягу інформації, способів її доставки людині актуалізується вміння відбирати, аналізувати і використовувати різноманітні, часто суперечливі дані. Особливої уваги набуває проблема розробки "моделі компетентного робітника", що розглядається як та частина спектру індивідуально-психологічних якостей, яку становлять самостійність, дисциплінованість, комунікабельність, потреба у саморозвитку.

Переорієнтація системи освіти на компетентнісний підхід в останні роки відбувається й у Німеччині та Австрії. Основним шляхом розв'язання поставленого завдання у цих країнах є впровадження програми EVA, за якою особлива увага приділяється трансформації форм навчання з метою формування ключових компетенцій (у німецькомовних країнах – ключові кваліфікації) через: проектне навчання, збільшення академічних свобод учнів, поетапне навчання в рамках тижневого плану. Зміна форм навчання припускає посилення ролі викладача в педагогічному процесі, підвищення ініціативи та активності учнів [7].

Відповідно до "Оперативного переліку робіт і професій" у Франції працівник повинен мати певний набір різних технологічних базових та супутніх компетенцій, що забезпечують виконання конкретної діяльності [20].

У Японії вирішальне значення надають не професійним знанням, а характеру та людським якостям. У співбесіді необхідно показати вміння співпрацювати з людьми, здатність вписатися у психологічний клімат компанії, приймати її систему цінностей, старанність у виконанні професійних дій та доручень. Пріоритет віддають професійній спрямованості як підґрунтя кваліфікації фахівця [9].

Аналіз розвитку компетентнісного підходу в країнах Євросоюзу, США, Японії показав, що тут компетентнісний підхід розглядають як побудову траєкторії освітнього процесу з позицій розвитку особистості через мотивацію її саморозвитку, а його впровадження найбільшою мірою пов'язують з вимогами, що пред'являються до випускників систем загальної та професійної освіти самою особистістю, роботодавцем, державою, соціумом у цілому.

У вітчизняній педагогіці традиційно навчальні досягнення тих, хто навчається, виражалися поняттями "знання", "вміння" і "навички" як такі. У якості терміна на вітчизняному ґрунті поняття *компетентність* починає використовуватися для опису кінцевого результату навчання тільки в останній

чверті минулого століття в роботах Н.В. Кузьміної [8, с. 87-90], А.К. Маркової [10], Л.А. Петровської [11] та ін. У цей час у дослідженнях уже не просто йдеться про компетентність у різних сферах людської життєдіяльності (педагогічна компетентність, комунікативна, інформаційна), але й у кожній з них виділяються різні її види [16, с. 19].

На сучасному етапі модернізації системи освіти розвиток компетентнісного підходу в країнах пострадянського простору відбувається в руслі загальносвітових тенденцій, що визначені Болонською декларацією та цілим рядом міжнародних документів, що регламентують міжнародну співпрацю у галузі освіти та відзначають, що проста трансляція знань, умінь і навичок уже недостатня для підготовки кваліфікованого спеціаліста [3, с. 23-29].

Обґрунтовуючи його значення у одній з найбільш відомих програм, де беруть участь університети всіх країн Євросоюзу – проекті "Надбудова освітніх структур", пріоритетним напрямом співпраці у галузі освіти європейські аналітики визначають чітке структурування загальних та спеціальних компетенцій випускників першого та другого циклів (рівнів) навчання – бакалаврів та магістрів [2, с. 37]. На їх думку, перевагами компетентнісного підходу є його гнучкість та автономія в архітектурі навчального плану, що й забезпечує *якість освіти* як підґрунтя майбутньої професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Аристотель*. Никомахова етика: [в 4-х т.] / Т. 4. / Аристотель. – М., 1983. – 347 с.
2. *Делор Ж.* Образование – сокрытое сокровище. UNESCO, 1996 / Делор Ж. // Университетская книга. – 1997. – №4 – С. 37.
3. *Згуровський М.З.* Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України. / М.З. Згуровський. – К.: НТУУ "КПІ", 2006. – 544 с.
4. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
5. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
6. *Козлова Н.В.* Психолого-акмеологическое знание в системе высшего профессионального образования [учеб. пособ. для слушателей дополнительной профессиональной образовательной программы получения дополнительной квалификации "Преподаватель высшей школы" и студентов психологических специальностей] / Козлова Н.В. – Томск. – Издательство ТПУ. – 2007. – 151 с. [Электронный ресурс] / С. Med-books.info. – Режим доступа: http://med-books.info/akmeologiya_769/psihologo-akmeologicheskoe-znanie-sisteme.html – 18.05.2011 г. – Загол. с экрана.
7. *Компетентностный* подход в современной психолого-педагогической науке при подготовке студентов к предпринимательству [Электронный ресурс] / С. Do.gendocs.ru. – Режим доступа: <http://do.gendocs.ru/docs/index-259462.html> – 18.07.2010 г. – Загол. с экрана.
8. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
9. *Кудрявцева Т.В.* Формирование профессиональной готовности менеджеров туризма в системе дополнительного образования: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Т.В. Кудрявцева. – Г., 1999. – 21 с.
10. *Маркова А.К.* Психология профессионализма / Маркова А.К. – М.: Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. – 308 с.

11. *Петровская Л.А.* Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Издательство Московского университета, 1989. – 216 с.
12. *Попов М.* Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке (1907) / М. Попов – [Электронный ресурс] / С. Inslov.ru. – Режим доступа: <http://www.inslov.ru/html-komlev/k/kompetentnost5.html> – 7.08.2012 г. – Загол. с экрана.
13. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 400 с.
14. *Реформы и развитие высшего образования: Программный документ ЮНЕСКО.* – М.: ЮНЕСКО, 1995. – 93 с.
15. *Словарь иностранных слов / под ред. О.Ю. Шмидта.* – М.: Советская энциклопедия, 1933 – 1500 с.
16. *Софьина В.Н.* Акмеологический подход к развитию профессиональной компетентности специалистов инженерного профиля: [монография] / В.Н. Софьина, В.А. Полянин. – Ковров: КГТА, 2008. – 220 с.
17. *Хомский Н.* Аспекты теории синтаксиса / Ноам Хомский. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1972 (англ. 1965). – 259 с. – (Серия переводов; вып. 1).
18. *Hymes D.* On Communicative Competence / D. Hymes. – Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972. – 253 p.
19. *Hudmacher Walo.* Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997.
20. *Quality education and competencies for Life (Workshop 3) Background Paper.* – 2004. – P. 6-7.
21. *White R. W.* Motivation reconsidered: The concept of competence // Psychological review. – 1959. – № 66.

Танська Валентина Володимирівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри зоології, біологічного моніторингу і охорони природи

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розвиток вищої освіти України в сучасних умовах вимагає переосмислення організації і побудови навчальних занять, співвідношення між ними, їх роль у формуванні знань, умінь і навичок, професійних компетентностей студентів. Загально визнано, що завдання підготовки професіонала нового типу, який поєднує в собі моральність і культуру, освіченість, уміння рефлексивно оцінювати свою діяльність і перебудовувати стратегію в змінюваних ситуаціях, стає безумовним пріоритетом вищої педагогічної освіти. Динаміка шкільних перетворень лише загострює проблему відповідності.

Державні вимоги до загальноосвітньої підготовки учнів у початковій школі передбачають удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів. Найбільш складними стають питання базової та методичної підготовки студентів до вирішення завдань, які входять до освітньої галузі «Природознавство». Воно має інтегрований характер, вимагає від учителя обізнаності в природознавчих науках, а також уміння методично грамотно їх

подавати на уроках у початковій школі. Система підготовки вчителів має враховувати те, що змінюється ідеологія шкільної освіти, на перше місце стає розвиток особистості та її творчого потенціалу.

Аналіз наукових і літературних джерел свідчить про те, що досить ґрунтовно досліджені окремі аспекти даної проблеми: *основні положення теорії особистості* (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Виготський, О. Леонтєв, Б. Ломов, В. Петровський, С. Рубінштейн та ін.); *психолого-педагогічні основи професійної підготовки вчителів у системі вищої школи* (О. Абдулліна, О. Антонова, С. Вітвицька, В. Гриньова, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Л. Хомич та ін.); *тенденції розвитку екологічної освіти та виховання у сучасних умовах* (М. Дробноход, Л. Лук'янова, Г. Пустовіт, Н. Пустовіт, Г. Тарасенко, М. Швед та ін.); *психолого-педагогічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів* (Т. Байбара, І. Павленко, В. Тименко, Л. Хомич та ін.).

Ми вважаємо, що проблему підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування екологічної культури учнів молодшого шкільного віку потрібно розглядати як соціально-педагогічну, і орієнтуватися на модель, яка б відповідала потребам початкової школи, а з іншого боку, випереджала би потреби суспільства, тобто враховувала перспективи розвитку суспільства у зв'язку зі соціально-економічним прогресом людства.

Поняття «*екологічна освіта*» розглядається нами як цілеспрямований процес формування знань про навколишнє середовище, місце людини у ньому, специфічних умінь й навичок, морально-етичних норм поведінки, способів діяльності, готовності приймати екологічно доцільні рішення. Результатом зазначеного процесу є формування екологічної культури.

В окремих наукових дослідженнях «екологічна культура» особистості аналізується в єдності з естетичною. Так, ґрунтовним вважаємо дослідження Г. Тарасенко, яка розглядає питання формування естетико-екологічної культури вчителя [2]. Дослідниця стверджує, що природа набуває свого ціннісного значення лише у системі культури, якщо ж відбувається протиставлення між «природою-культурою», то виникають екологічні проблеми. На її думку, саме культура забезпечує матеріальний і духовний розвиток суспільства через такі функції: *освоювально-перетворювальну*, *нормативно-регулятивну*, *прогностичну*, *захисну*, *акумуляцію* і *трансляцію* культурно-історичного досвіду. Автор детально відстежує зв'язок естетичного й екологічного світогляду в системі культури. На її думку, вчитель, відповідно до умов держави, повинен стати транслятором духовно-ціннісного ставлення до природи, він має усвідомлювати соціокультурний зміст своєї професійно-педагогічної діяльності [2].

Нами розроблена функціонально-структурна модель підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування екологічної культури учнів молодшого шкільного віку, яка включає такі функціональні компоненти: *діагностико-корегуючий* (базовий компонент професійно-педагогічної діяльності, що вміщує дослідження об'єкта, процесу та результатів власної праці, а також актуальних проблем розвитку і виховання молодших школярів); *розвивально-проективний* (включає проектування цілей і програм екологічної

тематики, індивідуального розвитку особистості учнів, моделювання цілей, засобів удосконалення особистої екологічної культури і педагогічної майстерності); *стимулюючо-спонукальний* (передбачає створення атмосфери психологічної підтримки, встановлення педагогічно доцільних стосунків з учнями, творчого пошуку); *комунікативно-виховний* (містить знання основ культури спілкування, оволодіння мовленнєвою культурою й уміння реалізувати цю функцію у майбутній професійній діяльності); *організаторський* (полягає в оволодінні вмінням залучати учнів до екологічної, природоохоронної діяльності); *контрольно-оцінний* (містить контроль, самоконтроль, оцінку та самооцінку здійсненої екологічної діяльності).

Реалізація функцій відбувається у процесі професійно-педагогічної діяльності студентів і залежить від рівня розвитку таких структурних компонентів, як: *ціле-мотиваційний* (орієнтація на роль і місце екологічної освіти у початковій школі; усвідомлення значущості основних мотивів формування екологічної культури учнів); *змістовий* (оволодіння рівнем психолого-педагогічних, власне екологічних і методичних знань); *діяльнісний* (набуття мотиваційних, гностичних, конструктивних, проектувальних, комунікативних, організаторських та оцінних умінь, необхідних для успішного формування екологічної культури молодших школярів); *емоційно-ціннісний* (формування педагогічних, соціальних, моральних, екологічних та «я-цінностей»); *творчо-пошуковий* (передбачає формування показників, які сприяють розвитку самоаналізу і самооцінки професійно-педагогічної діяльності та здатності до самовдосконалення).

Особистісно зорієнтований навчально-виховний процес у ВНЗ включає наступні блоки: теоретичний (психолого-педагогічна підготовка, спеціально-екологічна підготовка), практичний (практичні заняття) й науково-методичний (робота гуртків, клубів, зустрічі з учителями-новаторами, проведення тренінгів, екологічна пошукова робота та ін.).

Теоретична частина спрямована на збагачення й систематизацію природничих знань майбутніх учителів початкової школи. Практична – на формування професійних умінь щодо використання отриманих знань у практиці навчально-виховної роботи з учнями молодшого шкільного віку.

Велика увага належить і самостійній роботі. Зокрема, на практичних заняттях студенти працюють із програмами, додатковою літературою і т.д. Характер і обсяг самостійної роботи визначається: змістом матеріалу й особливостями навчального предмета; дидактичними цілями заняття; підготовленістю студентів до заняття та ін.

Під час проходження педагогічної та навчально-польової практики студенти оволодівають досвідом професійно-педагогічної діяльності, набувають практичних умінь і навичок з організації дослідної діяльності учнів у куточку живої природи, на шкільній навчально-дослідній ділянці.

Індивідуальні навчально-дослідні завдання та курсові роботи спрямовані на оволодіння студентами науковим рівнем проведення педагогічного експерименту.

Нами було проведено анкетування серед студентів 1–5-х курсів. Серед джерел отримання екологічної інформації 94 % студентів назвали засоби масової інформації, 13 % – виоремили суспільні науки; 55 % – навчальні дисципліни екологічного спрямування; 23 % – віддали перевагу екологічній самоосвіті. Дещо вражаючими були результати відповідей про діяльність екологічних організацій, що показує відсутність стійкого інтересу до цієї проблематики. Лише 22 % студентів назвали не більше 1–2-х організацій, 23 % – відповіли на запитання про основні законодавчі акти щодо охорони і використання природних ресурсів. Не набагато краща тенденція виявилась і у відповіді на запитання про створення концепції екологічної освіти в Україні та її засновників. Лише 5 % студентів указали рік створення документа, але жоден із них не назвав її засновників. Окрім того, студентам була надана можливість оцінити свій рівень знань із екологічних дисциплін.

Аналіз структурно-функціональних зв'язків професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування екологічної культури учнів молодшого шкільного віку дає змогу встановити підпорядкованість форм, методів, завдань організації загальній меті навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Подальшого дослідження потребують ряд проблем, зокрема: посилення уваги до вивчення проблем інтеграції педагогічних і біологічних знань; акцентування уваги до цієї проблеми в програмах та підручниках; вдосконалення форм і методів педагогічного впливу на учнів молодшого шкільного віку, залучення їх до безпосередньої практичної діяльності щодо охорони природи; якісна підготовка вчителів початкових класів до формування екологічної культури молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пустовіт Н. А. Система пізнавальних завдань екологічного змісту / Пустовіт Н. А., Вороніна Н. П., Руденко Л. Д. // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 80–88.
2. Тарасенко Г. С. Формування естетико-екологічної культури вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г. Тарасенко. – АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1996. – 47 с.

Тарасенко Андроніка Володимирівна,
завідувач райметодкабінетом
(Відділ освіти Прилуцької райдержадміністрації)

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Компетентнісний підхід у шкільному навчанні є інноваційним засобом його модернізації. Компетентнісна освіта – спроба вийти за межі традиційної парадигми навчання, коли результатом вважається система знань, умінь і навичок учня, а не його здатність діяти. Удосконалення рівня професійної компетентності вчителів

загальноосвітніх навчальних закладів – один із основних напрямів реформування сучасної системи освіти.

Передусім зазначимо, що компетентнісний підхід учені визначають як спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей. Результатом такого процесу має бути формування *загальної компетентності*, що є інтегрованою характеристикою досягнень учня. Вона набувається в результаті навчання, особистого пізнавального й життєвого досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми. Різні аспекти компетентнісного підходу відображено у численних працях (Т. М. Байбара, Н. М. Бібік, І. О. Зимня, В. В. Краєвський, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, А. В. Хуторський та ін.).

Мета статті – на основі наукових праць дослідників визначити аспекти професійної компетентності вчителів, розкривши поняття «професійна компетентність».

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На сучасному етапі розвитку освіти головним завданням, за висловом одного з найбільших теоретиків і практиків освіти дорослих американського вченого М. Ноулза, стало «виробництво компетентних людей – таких людей, які були би здатні застосовувати свої знання в умовах, які змінюються, і ... чия основна компетенція полягала б в умінні включатися в постійне самонавчання протягом усього свого життя» [2, с. 48].

Отже, педагогічна література активно оперує термінами «компетенція», «компетентність». Тлумачення поняття «компетентний» в українських словниках має такі загальні аспекти: той, хто володіє компетенцією; той, хто знає, володіє необхідною інформацією, авторитетний у чомусь; той, хто має достатні знання в якій-небудь галузі, який із чим-небудь добре обізнаний, тямущий; той, хто ґрунтується на знанні, кваліфікації; той, хто має певні повноваження, повноправний, повновладний. Отже, компетентна в певній галузі людина володіє відповідними здібностями, знаннями, уміннями та досвідом, що дають можливість обґрунтовано міркувати про цю галузь й ефективно діяти в ній.

Поняття «компетенція» має англійське походження («competence») і в перекладі означає: здатність, уміння; компетенція, повноправність освіти [3]. Згідно з українськими словниками термін «компетенція» походить від латинського «competentia – competentere» (відповідати, досягати, прагнути) і означає: 1) поінформованість людини в певному колі питань; 2) коло повноважень якогось органу чи посадової особи; 3) проблему, про яку в особистості багато інформації, що дає змогу фахово її розглядати; володіння знаннями й досвідом у тій чи іншій сфері.

Контекстуальний аналіз різних науково-педагогічних джерел щодо тлумачення поняття «компетенція» дає можливість нам зупинитися на такій семантизації: це наперед задані вимоги до освітньої підготовки (сукупності знань, способів діяльності, досвіду, якостей особистості) [3].

Щодо визначення поняття «компетентність», то ми вважаємо, що компетентність – це комплексна якість особистості, що забезпечує ефективне функціонування суб'єкта в певній діяльності та залежить від необхідних для цього компетенцій. У свою чергу, «компетенція» тлумачиться як особистісна здібність спеціалістів розв'язувати певний тип професійних завдань.

Л. Перестороніна зазначає, що професійна компетентність учителя становить сукупність професійно-педагогічних компетенцій: соціально-психологічна компетенція, пов'язана з готовністю до вирішення професійних завдань; комунікативна і професійно-комунікативна компетенції; загальнопедагогічна професійна компетенція (психолого-педагогічна й методична); предметна компетенція у сфері вчительської спеціальності; професійна самореалізація [4, с. 177].

Компетентнісний підхід тісно пов'язаний із такими підходами до навчання, як особистісно орієнтований (адже потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі для «всіх» на суб'єктивні надбання одного учня, що їх можна виміряти); діяльнісний (тому що може бути реалізований тільки в діяльності, тобто в процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій) [4]. Учені визначають професійну компетентність як певний психічний стан, що дає можливість діяти самостійно і відповідально, як оволодіння людиною здатністю й уміннями виконувати визначені професійні функції (А. Маркова); як професійну готовність та здатність суб'єкта праці до виконання задач і обов'язків щоденної діяльності (К. Абульханова); як наявність спеціальної освіти, глибокої загальної і спеціальної ерудиції, постійне підвищення власної науково-професійної підготовки (В. Зазикін та А. Чернишова); як потенційну готовність розв'язувати задачі зі знанням справи (П. Симонов). На думку науковців, показниками професійної компетентності є загальна сукупність об'єктивно необхідних знань, умінь та навичок; уміння правильно їх застосувати під час виконання своїх функцій; знання й прогнозування можливих наслідків певних дій; результат праці людини; практичний досвід; гнучкість методу; критичність мислення; а також професійні позиції, індивідуально-психологічні якості й акмеологічні інваріанти.

На нашу думку, критерієм ефективності професійної підготовки учителя загальноосвітнього навчального закладу має бути сформована професійна компетентність як складна взаємодія професійних і особистісних характеристик. Професійну компетентність педагога ми розуміємо як синтез когнітивного, наочно-практичного й особистісного досвіду. При цьому, як наголошують В. Болотов, В. Сериков, компетентність, будучи результатом навчання, не прямо впливає з нього, а є наслідком саморозвитку індивіда, узагальнення особистісного й діяльнісного досвіду [1, с. 21]. На основі здійсненого аналізу літературних, наукових, науково-публіцистичних джерел, вивчення практичного досвіду роботи педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів, вимог до їхньої професійної майстерності, умінь і навичок, ми можемо сформулювати власне визначення поняття «професійна компетентність учителя загальноосвітнього навчального закладу». Професійна компетентність учителя – інтегроване професійно

особистісне утворення, в якому внутрішні ресурси людини, її особисті якості та здібності розглядаються як джерело й критерії ефективної предметної діяльності в системі освіти. Вважаємо, що це – інтегративна властивість особистості, яка володіє комплексом професійно значущих для вчителя якостей, має високий рівень науково-теоретичної й практичної підготовки до творчої педагогічної діяльності та ефективної взаємодії з учнями у процесі педагогічної співпраці на основі впровадження сучасних технологій для досягнення високих результатів [3].

Проаналізувавши праці й дослідження вчених, ми встановили, що більшість науковців виокремлюють такі ключові складники професійної компетентності вчителів: продуктивна компетентність; автономізаційна, предметна, комунікативна, моральна, психологічна, соціальна, математична. Сьогодні чимало науковців серед ключових позицій професійної компетентності вчителів ставлять на перше місце саме продуктивну компетентність та розглядають її не лише як уміння працювати, а насамперед, як здатність до створення власного продукту, прийняття певних рішень, несення відповідальності за них, готовність і потребу у творчості.

Висновки із запропонованого дослідження й перспективи подальших наукових розвідок. Професійна компетентність учителя – поняття динамічне, багатогранне й багатоаспектне, його зміст змінюється відповідно до процесів, що відбуваються в суспільстві й освіті. Структура професійної компетентності також має періодично видозмінюватися, корегуватися в зв'язку зі стрімким розвитком науки й практики. У нашій наступній розвідці буде розглянуто поєднання управлінських впливів та дій адміністрації щодо розвитку професійної компетентності працівників педагогічного колективу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 23–28.
2. Козырева О. А. Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия [Текст] / О. А. Козырева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – С. 48–51.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [за заг. ред. О. В. Овчарук]. К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
4. Пересторонина И. Л. Особенности формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении второго иностранного языка / И. Л. Пересторонина // Научное исследование и российское образование: идеи и ценности 21 века. Материалы 6-й междисциплинарной научно-практической конференции аспирантов и соискателей 3–4 апреля 2003 года / Сост. Н. В. Фанькина. – М. : АПК и ПРО, 2003. – С. 177–181.

Тарнавська Наталія Петрівна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ЗАСТОСУВАННЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Одним із найбільш важливих і актуальних завдань математичної освіти дітей дошкільного віку є їхній розумовий розвиток та формування пізнавальних інтересів, що дозволятимуть творчо застосовувати набуті знання у практичній діяльності. На сучасному етапі дошкільна освіта орієнтується на європейські стандарти навчання і виховання дітей дошкільного віку. Питаннями ознайомлення дошкільників із елементарною математикою займається така дисципліна, як «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку», що виокремлена з дошкільної педагогіки і є самостійною науковою та навчальною сферою знань.

Зміст теорії та методики ФЕМУ є стандартизованим як для європейських країн, так і для України. Відмінними є підходи до реалізації навчально-виховних завдань. У першу чергу, вони відрізняються надмірною теоретичною підготовкою дітей в Україні, відірваністю теорії від дитячої діяльності, інтересів, гри. Провідним завданням вихователів дошкільних навчальних закладів стає підготовка дітей до навчання у школі, а не активне насичення дитячої життєдіяльності притаманними для періоду дошкільного дитинства видами діяльності.

Методика формування елементарних математичних уявлень у системі педагогічних наук покликана сприяти вихованню різнобічно розвиненої особистості, здатної аналізувати явища світу, розглядати зв'язки і закономірності, продукувати нові ідеї. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні спрямований на розвиток і формування математичних уявлень і здібностей, логічного мислення, розумової активності, кмітливості, креативності дітей дошкільного віку [1].

Уміння робити найпростіші узагальнення, порівняння, висновки, доводити правильність тих чи інших суджень, користуватися граматично правильними зворотами, математичною термінологією, мати бажання займатися математичною діяльністю – це основні завдання математичної освіти в період дошкільного дитинства. У математичній підготовці дошкільників поряд із навчанням дітей рахунку, розвитком уявлень про кількість і число в межах першого десятка велика увага приділяється операціям із наочно представленими множинами, проведенню вимірювань за допомогою умовних мірок, визначенню обсягу сипучих і рідких речовин, розвитку окоміру дітей, їхніх уявлень про геометричні фігури, про час і простір, розумінню просторових відношень. Такий комплекс завдань є програмою математичного розвитку, забезпечує більш глибоке розуміння дошкільниками кількісних та інших відношень, закладає основи подальшого вдосконалення математичного

мислення і мовлення. Усе це сприяє розумовому розвитку дітей, формуванню в них математичних компетентностей. Такі компетентності не можливо сформувати шляхом накопичення теоретичних знань. Ознайомлення дитини з елементарною математикою має відбуватися у процесі діяльності. Тобто, вимірювати, лічити, обчислювати потрібно не заради вирішення теоретичного завдання, а, безпосередньо, у практичній діяльності та для отримання практичного результату. Діяльнісний підхід неможливий без застосування педагогом ігрових прийомів, оскільки основна діяльність дітей дошкільного віку – ігрова.

Мета статті – проаналізувати проблему діяльнісного підходу в процесі формування в дітей дошкільного віку елементарних математичних уявлень.

Сучасні наука та практика показують, що засвоєння навчального матеріалу на рівні усвідомлення краще відбувається у процесі діяльності. Принцип єдності свідомості та діяльності досліджений С. Л. Рубінштейном у 1930–40-х роках. Він визначив свій варіант діяльнісного підходу (точніше, суб'єктно-діяльнісного). А. Н. Леонтьєв розширив принцип єдності свідомості та діяльності, висунувши принцип єдності психіки (у її різних формах) і діяльності. Діяльність описується як така, що складається із трьох структурних одиниць: діяльність-дія-операція (діяльність визначається мотивом, дія визначається метою, операція визначається конкретними умовами її протікання) [5]. Наприклад, навчальна діяльність, яку здійснює дитина дошкільного віку, може бути спрямована завдяки мотиву покращити власну гру, або мотивом залучення до колективної діяльності, або мотивом спілкування з однолітками на нові теми, або мотивом самовдосконалення і т. д., у реальності кожній діяльності, зазвичай, відповідають кілька мотивів (не або-або, а і-і), тому говорять про полімотивованість діяльності. На рівні дії в рамках навчальної діяльності дитина може здійснювати лінійне вимірювання однією мірою, щоби збудувати необхідну для гри споруду – обиратиме способи вимірювальної діяльності, готуватиме необхідне оснащення, тобто реалізовуватиме конкретну усвідомлену мету – побудувати будиночок, де проживатиме лялькова родина. Мета уявляється як образ потрібного майбутнього, для досягнення якого необхідно здійснити дію, що у свою чергу, містить у собі ряд операцій.

Операціями в рамках дії будівництва може бути читання казки, пояснення дорослого про способи роботи з конструктивно-будівельним матеріалом, необхідність вимірювання для будівництва, щоб ляльковий будиночок був не занадто маленьким для мешканців, підбір оснащення тощо. Структурні одиниці діяльності рухливі. Так, те, що вчора ще було дією, сьогодні може перерости в самостійну діяльність. Наприклад, якщо дитина навчилася вимірювати у процесі будівництва окремої споруди, то зможе конструювати більш складні об'єкти згодом, удосконалюючи спосіб вимірювання. Він стане цікавий дитині сам по собі. Таке явище А. Н. Леонтьєв назвав «зсув мотиву на мету». Діяльність можна розрізняти за спрямованістю: на об'єкти зовнішнього світу, іншої людини і самого себе. Діяльність розрізняється відповідно до предмету: ігрова діяльність, навчальна діяльність, трудова діяльність і т. д. Д. Б. Ельконін увів поняття

провідної діяльності, тобто діяльності, яка відповідає найбільш вагомому мотиву в той чи інший віковий період, або в тій чи іншій особистісно-значущій ситуації.

Навчання дошкільників елементарній математиці у процесі діяльності розглядали такі науковці, як В. В. Данилова, Н. І. Непомняща, О. Я. Савченко, Є. І. Тихеева, К. Й. Щербакова. У процесі засвоєння математичних знань необхідно забезпечити не лише міцність, глибину й усвідомленість, але і дієвість знань, тобто вміння використовувати їх на практиці, в навчанні та житті. Використання знань здійснюється в найрізноманітніших формах і залежить від характеру навчання, специфіки змісту навчального матеріалу. Навчання дітей дошкільного віку можна організувати у процесі вправ, дидактичних ігор, сюжетно-рольових ігор, трудової діяльності, конструктивно-будівельної діяльності.

Відповідно до розділів теорії і методики ФЕМУ в кожній віковій групі з математичного розвитку дітей передбачаються такі розділи: «Кількість і рахунок», «Величина», «Геометричні фігури», «Орієнтування в просторі», «Орієнтування в часі». Методика навчання елементарній математиці основана на загально-дидактичних принципах: систематичності, послідовності, наступності, індивідуальному підході, науковості, доступності, наочності, усвідомленості й активності. Засвоєння математичних знань на різних етапах дошкільного дитинства викликає суттєві труднощі у багатьох дітей, що пов'язано, у першу чергу, з нецікавим для них процесом навчання. Одна з причин, що породжують труднощі та перевантаження дітей у процесі засвоєння знань, полягає в недостатній підготовці мислення дошкільників до засвоєння цих знань, відсутності ігрової мотивації до навчальної діяльності. Тому за своїм змістом математична підготовка не повинна вичерпуватися формуванням уявлень про числа і найпростіші геометричні фігури, навчанням лічби, складанням і відніманням. Із точки зору сучасної концепції навчання дітей дошкільного віку не менш важливим, ніж арифметичні дії та лічба, для підготовки їх до засвоєння математичних знань є формування логічного мислення.

Дітей необхідно вчити не тільки обчислювати і вимірювати, а й міркувати. Навчання найбільш продуктивне, якщо воно йде в контексті практичної та ігрової діяльності, коли створені умови, за яких знання, отримані дітьми, стають необхідними їм, тому що допомагають вирішити практичну задачу, а тому засвоюються легше і швидше. Аналіз стану навчання дошкільників приводить багатьох фахівців до висновку про необхідність навчання в іграх. Іншими словами, ідеться про необхідність розвитку навчальних функцій гри, що передбачає навчання через гру.

Гра – це не тільки задоволення і радість для дитини, що саме по собі дуже важливо, з її допомогою можна розвивати увагу, пам'ять, мислення, уяву дитини. Граючи дитина може здобувати, нові знання, вміння, навички, розвивати здібності. До найважливіших властивостей гри відносять той факт, що у грі діти діють так, як діяли б у реальних ситуаціях, природно долаючи труднощі. Причому такий високий рівень активності досягається ними добровільно, без примусу.

Можна виокремити такі особливості гри для дітей дошкільного віку: гра є найбільш доступним і провідним видом діяльності дітей дошкільного віку, гра також є ефективним засобом формування особистості дошкільника, його морально-вольових якостей, усі психічні новоутворення беруть початок у грі. Гра сприяє формуванню особистості дитини. Гра – важливий засіб розумового виховання дитини, де розумова активність пов'язана з роботою всіх психічних процесів. На всіх етапах дошкільного дитинства ігровому методу надається велика роль. Необхідно зазначити, що навчальна гра може застосовуватися у процесі пояснення нового матеріалу, а не тільки для закріплення або повторення вже засвоєних знань. На заняттях і в повсякденному житті широко використовуються дидактичні ігри й ігрові вправи. Організовані ігри поза заняттями закріплюють, поглиблюють і розширюють математичні уявлення дітей, а головне – одночасно вирішують навчальні та ігрові завдання. У деяких випадків ігри несуть основне навчальне навантаження. Ось чому на заняттях і в повсякденному житті вихователі мають широко використовувати дидактичні ігри й ігрові вправи. Дидактичні ігри включаються безпосередньо у зміст занять як один із засобів реалізації програмних завдань. Місце дидактичної гри у структурі заняття з формування елементарних математичних уявлень визначається віком дітей, метою, призначенням, змістом заняття. Вона може бути використана як навчальне завдання, вправа, спрямована на виконання конкретного завдання. У молодшій групі, особливо на початку року, всі заняття повинні бути проведені у формі гри. Дидактичні ігри доречні й у кінці заняття з метою відтворення, закріплення раніше вивченого.

У формуванні в дітей математичних уявлень широко використовуються цікаві за формою та змістом різноманітні дидактичні ігрові вправи. Вони відрізняються від типових навчальних завдань і вправ незвично поставленою задачею. Ігрові вправи варто відрізнити від дидактичної гри за структурою, призначенням, рівнем дитячої самостійності, роллю педагога. Вони, як правило, не включають усі структурні елементи дидактичної гри (дидактична задача, правила, ігрові дії). Призначення їх – вправляти дітей із метою вироблення умінь, навичок. У молодших групах звичайним навчальним вправам можна надати ігровий характер і використовувати їх як метод ознайомлення дітей із новим навчальним матеріалом. Вправу проводить вихователь (дає завдання, контролює відповідь, діти при цьому менш самостійні, ніж у дидактичній грі. Елементи самонавчання у вправі відсутні). Дидактичні ігри поділяються на ігри з предметами, настільно-друковані, словесні ігри [4, с. 310]. Також у процесі формування елементарних уявлень у дошкільників можна використовувати ігри на площинне моделювання (Піфагор, Танграм), ігри на розвиток логічного мислення (головоломки, завдання-жарти, кросворди, ребуси, розвиваючі ігри).

Не дивлячись на різноманіття ігор, їхнім головним завданням має бути розумовий розвиток дитини, розвиток логічного мислення, а саме уміння встановлювати найпростіші закономірності: порядок чергування фігур за кольором, формою, розміром. Цьому сприяють ігрові вправи на знаходження пропущеної в ряду фігури. Також необхідною умовою, що забезпечує успіх у навчанні і вихованні дітей дошкільного віку, є творчий підхід вихователя до

математичних ігор: варіювання ігрових дій і питань, індивідуалізація вимог до дітей, повторення ігор у тій же формі або з ускладненням. Широке використання спеціальних навчальних ігор має важливе значення для пробудження у дошкільників інтересу до математичних знань, удосконалення пізнавальної діяльності, загального розумового розвитку.

Отже, необхідно зазначити, що навчання у процесі діяльності спрямоване на розвиток пізнавальних можливостей і здібностей, розширює математичний кругозір дітей дошкільного віку, сприяє математичному розвитку, підвищує якість математичної готовності до школи, дозволяє дітям більш упевнено орієнтуватися в найпростіших закономірностях навколишньої дійсності й активніше використовувати математичні знання в повсякденному житті. Щоб дитина дошкільного віку навчалася в повну силу своїх потенційних можливостей, потрібно намагатися створити необхідні умови, зокрема, забезпечити діяльнісний підхід до навчання. Педагогічна майстерність вихователя ДНЗ – це пробуджувати, зміцнювати і розвивати пізнавальні інтереси дошкільників у процесі навчання; це вміння зробити зміст навчання глибоким, захопливим, а способи пізнавальної діяльності різноманітними, творчими, продуктивними. Використання різного виду ігор, побудованих на різному матеріалі, дозволить дитині підійти до відкриття нового та закріплення вже вивченого. Таке навчання буде без примусу і тиску, із врахуванням природної потреби дітей дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Наук. кер. А. М. Богущ, д. чл. НАПН України, проф., д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богущ А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. – К., 2012. – 26 с.
2. Давайте пограємо. Математичні ігри для дітей 5-6 років / Под ред. Столяра А. А. – М. : Просвещение, 1991. – 80 с.
3. Методика формирования элементарных математических представлений у детей / А. К. Грибанова, Е. Й. Щербакова, С. Ф. Белова, К. В. Назаренко. – К. : Вища школа, 1987. – 136 с.
4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Поніманська – К.: Академвидав, 2006. – 456 с.
5. Теорія діяльності. Діяльнісний підхід у психології // Психологіс. Енциклопедія практичної психології [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psychologis.com.ua/teoriyab-deyatelnosti-deyatelnostnyu-podhod-v-psihologii.htm>

Тименко Володимир Петрович,

*доктор педагогічних наук, професор,
учений секретар*

*(Відділення професійної освіти і освіти дорослих
Національної академії педагогічних наук України)*

ГРА-КОКОЛОГІЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕТОД ВИЯВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ

У педагогічній науці дослідники все частіше використовують поняття зовнішнього середовища: «самопізнання», «четвертий вимір» тощо. Але досі не

актуалізовані поняття внутрішнього середовища: «просвітлення», «медитація». Медитація і є «четвертим виміром», самопізнання – просвітленням. Слово «медитація» походить від латинського «meditor», що означає «розмірковую, обдумую». Латинське «meditatio» має аналоги і в інших мовах: санскритське «дхьяна», грецьке «медомаі», західний еквівалент «транс», середньовічні філософські поняття «споглядання» або «самоспоглядання». Український аналог медитації – це уможливленість.

У широкому розумінні медитація з найдавніших часів розглядалася на Сході як засіб самовираження людини, що дозволяє разом із тим реалізувати приховані можливості людського «Я». Так, осяяння й екстаз – не єдині наслідки медитації. Інші результати медитації – зміна стереотипів поведінки людини або зцілення. У більш вузькому контексті під медитацією розуміються також спеціальні вправи, призначені для розширення розумово-психічних здібностей людини, їх розвиток у тому чи іншому напрямі.

З огляду на значення внутрішнього-особистісного середовища для інноваційної людини інформаційного суспільства, ми актуалізували нетрадиційний для українських науковців метод педагогічної діагностики – гру-кокологію.

Пояснимо детальніше використане нами поняття «педагогічної діагностики». Позиція естетично обдарованих учнів може виявлятися завдяки педагогічній діагностиці, яка порівняно з психодіагностикою, ще не отримала достатнього розвитку, але потенційно доступна не лише практичному психологу, але й учителю. Педагогічна діагностика має стати нормою для кожного вчителя, який працює в умовах упровадження принципово нових педагогічних технологій і функціонування різних типів шкіл. Підготовка вчителя до педагогічної діагностики є вмотивовано необхідною і незамінною. Важливо створити оптимальні умови для організації діагностичної діяльності майбутнього педагога. Учитель має знати наукове підґрунтя педагогічної діагностики, розуміти її функціональні особливості, уміти вправно застосовувати з метою отримання прогнозованих позитивних результатів навчання і виховання учнів.

Проблемам використання діагностики у педагогічному процесі присвячені праці зарубіжних дослідників, зокрема, Г. Вітцлака, К. Інгекампа, Д. Зеєбаха, Г. Клауса, Е. Стоунса та ін. Уперше термін «педагогічна діагностика» був уведений німецьким ученим К. Інгекампом у 1968 році. На його думку, педагогічна діагностика не є частиною психодіагностики, а виконує роль самостійної наукової галузі. У німецькій педагогіці під педагогічною діагностикою розуміють усі дії в контексті дослідження педагогічних процесів, вимірювання їх ефективності, визначення можливостей індивіда щодо отримання освіти (особливо щодо індивідуального вибору бажаної спеціальності в системі професійної підготовки або в системі підвищення кваліфікації) [1].

На сучасному рівні осмислення зазначеної проблеми педагогічну діагностику розуміють як систему технологій, засобів, процедур, методик і методів вивчення обставин, умов та факторів функціонування педагогічних

об'єктів, перебігу педагогічних процесів, установлення їх ефективності та наслідків у зв'язку із заходами, що передбачаються або здійснюються. Предметом педагогічної діагностики, у вузькому розумінні, є проектування оптимальних педагогічних процесів. Якщо проаналізувати її предмет ширше, то сюди необхідно віднести розв'язання всіх діагностичних завдань у царині навчально-виховного процесу, включаючи консультування і практичну допомогу батькам та учням.

За нашим розумінням, діагностика – це діяльність, результатом якої є діагноз (від грец. «діа» – прозорий і «гнозис» – знання), що буквально означає «прозоре знання»; це спосіб отримання випереджувальної, пропедевтичної інформації про досліджуваний об'єкт або процес.

Педагогічна діагностика поширюється, переважно, на об'єкти і процеси зовнішнього інформаційно-педагогічного середовища на відміну від діагностики психологічної, яка зорієнтована, в основному, на об'єкти і процеси внутрішнього інформаційно-особистісного простору.

Ми розглядаємо педагогічну діагностику в контексті педагогічного дизайну. Педагогічний дизайн, педагогічне проектування навчальних систем (ISD) є такою практикою створення навчального досвіду вчителем, якою досягається ефективно, дієво і, водночас, привабливе набуття компетентностей його учнями, забезпечується інтелектуальне, емоційне і фізичне благополуччя учасників навчально-виховного процесу.

Прикладом педагогічної діагностики естетичної обдарованості в контексті педагогічного дизайну є кокологія, якою забезпечується інтелектуальне, емоційне і фізичне благополуччя учасників цієї гри. З іншого боку, це метод діагностики душі, обґрунтований східною психологічною наукою [2].

Позиція осіб шкільного віку має бути в полі зору вчителя, а тому нами виокремлено нові способи педагогічної діагностики учнів, здатність педагога до виявлення і підтримки обдарованих учнів і, зокрема, з профілем естетичної обдарованості. Формування готовності вчителя до майбутньої професійної діяльності в українській педагогіці зорієнтоване, переважно, на пізнання наукове. Майже зігноровано пізнання естетичне і пізнання «тілесне». Зігноровано «золоте правило» дидактики: найкраще, коли предмет або явище сприймаються відразу всіма чуттями: і зором, і слухом, і дотиком. У науковця-мислителя домінує сприймання слухом, у естета-художника – зором, а в майстра-діяча переважає кінестетичне сприймання. Наукове, естетичне, «тілесне» пізнання в синтезі – це дизайн-пізнання, пізнання проектувальника, який бажанням, думкою і ділом спрямований у майбутнє. «Думка або слово і опредмечення цієї думки або діло є повністю тотожні між собою. Думка і діло є зовнішнім виявом пробудженого бажання» [3]. У мистецькому і «тілесному» пізнанні криється інша істина аніж у пізнанні науковому.

Естетичне пізнання – це спосіб саморозуміння на відміну від наукового, яке є способом розуміння зовнішнього світу. Естетично обдаровані учні навчаються себе розуміти у творах мистецтва. Мистецтво як спосіб самопізнання осягається цілісною естетичною свідомістю, коли «пробуджене

бажання» ума-уяви фіксується розумом (думкою і словом) і «отілеснюється» у фігурах і формах – нових артефактах митця. Результат естетичного пізнання – це просвітлення розуму в ноосфері, прозріння ума в спіритіосфері (сфері духу), «отілеснення здорового глузду» в біосфері («живій матерії» В. Вернадського).

В естетично обдарованого учня сприймання полісенсорне: і умом, і розумом, і здоровим глуздом. Ці три синоніми мають різні відтінки у лексичних значеннях: ум (художньо-образна уява), розум (логічно-понятійне мислення), здоровий глузд (активізовані нейрони парасимпатичної нервової системи, які поповнюють енергетичні запаси організму). Естетично обдаровані особи влучно характеризуються народними крилатими висловлюваннями: «і жнець, і швець, і на дуду гравець», «де не посій, там і вродить», «ум за розум заходить».

Для виявлення таких полісенсорно обдарованих осіб педагогічно доцільною є дизайн-освіта з її пріоритетною проектно-художньою діяльністю і нетрадиційними методами діагностики: казково-сюжетною самодіагностикою і грою-кокологією. Спочатку охарактеризуємо кокологію як діагностичний метод. З огляду на відсутність інформації про цей метод у вітчизняній літературі, ми подаємо переклад з іспанської мови окремих уривків книги Хулія Кото «Японські тести: 60 способів пізнати себе й інших» [2].

Виникнення кокологічного методу.

Ісаму Сайто (викладач психології і вчений-дослідник університету в Ріссе) і Тадахіко Нагао (телепродюсер) разом створили те, що було названо «останнім експортним продуктом з Країни Сонячного сходу». Все почалося з радіопередачі, під час якої слухачам пропонувалося протягом декількох хвилин узяти участь у грі. Їх просили уявити собі реальні чи вигадані ситуації і відповісти на декілька дуже простих питань. Кожна відповідь отримувала свою інтерпретацію з точки зору психології. У результаті коротка радіопередача за побажанням слухачів швидко перетворилася в культову програму, яка давала всім, учасникам, можливість розширити уявлення як про свою власну особистість, так і про своє найближче оточення в теперішньому і майбутньому.

Сутність поняття «кокологія».

Кокологія – це термін, який з'явився в Японії в кінці ХХ ст. Він утворився з японського слова «кокоро» (що означає «душа», «ум» або «почуття») і грецького слова «логія» (що означає «наука»). Цей новий метод діагностики заснований **на ментальній (уявній) візуалізації**. Ментальна візуалізація – процес пробудження художньої уяви, виникнення в уяві суб'єктивних образів або процесів. Наводимо один із багатьох прикладів гри-кокології.

Гра-кокологія «Душа»

Уяви, що твоя душа живе після смерті. Якої форми вона набула, покинувши тіло? Вибери одну з відповідей:

1. Вона такого ж розміру і форми, як і тіло.
2. Вона має форму людського тіла, але душа збільшилася після виходу з тіла.
3. Душа має форму людського тіла, але вона крихітна і схожа на чарівницю.

4. Душа схожа на вогняну кулю або хмарину, які не мають певної форми.

Інтерпретація відповідей.

Образ твоєї душі є відображенням твого уявлення про себе. Вибір образу душі засвідчує твоє ставлення до себе:

1 – ти володієш найціннішою якістю – самоповагою, сприймаєш себе таким, яким ти є насправді.

2 – у поточний проміжок часу ти не задоволений собою. Ти відчуваєш, що існує багато такого, що потрібно пізнати, випробувати і здійснити. Таке невдоволення може спонукати тебе до творчої самореалізації, якщо ти його контролюватимеш. Якщо контролювати невдоволення собою не вийде, то ти будеш мучитися, страждати.

3 – не дивлячись на свої позитивні риси, ти поки що не відкрив своєї неповторності. Ти не впевнений у сутнісних силах свого єства. Ти схильний думати: «Що ж у мені не так?». І відповіді на це не знайдеш ніколи. Змирися зі своїми недоліками і знай, що бездоганних людей не існує.

4 – тебе не турбують власні недоліки, ти не виявляєш потреби порівнювати себе з іншими. Тебе абсолютно не цікавлять проблеми, пов'язані зі станом власного «Я». Ти або ж поверхова і легковажна особа, або, навпаки, особа дуже мудра і чудово знаєш, що існують речі, які краще лишити такими, якими вони є.

Кокологія – це метод самопізнання, який відповідає її суті як науки про душу. Найкраще грати в групі тому, що гравці своїми повідомленнями про нас або ми своїми повідомленнями про них робимо неочікуваний і вагомий внесок у процес самопізнання. Кокологія є способом отримання інформації і формою спілкування, що дає нам самим і тим, хто нас любить, своєрідний код, за допомогою якого можна розшифрувати деякі таємниці нашої поведінки, що не пояснити словами.

Загальна характеристика методу кокологічного методу.

Гра дозволяє дати волю фантазії і не замислюючись відповідати перше, що спаде на думку. І, звичайно, беручи участь у грі, можна не погоджуватися з деякими (або зі всіма) інтерпретаціями відповідей, але той, хто грає «в кокологію», зазвичай готовий до постійних сюрпризів і з гумором сприймає результати тестів. Звичайно, мова йде про людину, яка бажає удосконалювати себе з усякого погляду і мати дуже ефективний інструмент для нової форми відносин зі своїм партнером (або партнеркою), друзями і родичами.

Однією з відмінних особливостей кокології є те, що гравці майже ніколи не можуть заздалегідь передбачити питання, а ще в меншій мірі – інтерпретацію кожної відповіді, тому ймовірність точності відповіді дуже висока. Іншою найважливішою особливістю кокології є спокійна, невимушена атмосфера під час гри, завдяки якій ні в кого з учасників не виникає відчуття, що інші порпаються в його інтимному «я». Окрім того, гравці активно беруть участь в інтерпретації своїх відповідей. У грі-кокології охоче і без явних зусиль учні можуть пояснювати свої власні емоції, очікування, мрії, страхи чи надії.

Правила гри-кокології.

У грі в кокологію також є певні правила. Вони настільки прості, що вимагають від гравця лише здорового глузду, а також щирості та правдивості. Перш за все, на запитання тестів варто відповідати невимушено і спонтанно. Іноді потрапляють такі питання, від яких гравець може ніяковіти, але і в цих випадках треба відповідати швидко, вимовляючи перше, що спаде на думку.

Без сумніву, важливо, щоб на запитання відповідав ти сам, щоб ти сприймав їх із гумором і відповідав, не ламаючи собі даремно голову в пошуках потрібного слова ... Але якщо тобі доведеться подумати декілька секунд, перш ніж відповісти, то це теж не привід для занепокоєння. Відповідай на питання спокійно, без вагань і сумнівів. Гра має приносити задоволення, і якщо в якийсь момент ти відчуваєш напругу, то краще припинити гру і спробувати продовжити її в інший день.

Друга обов'язкова умова: не варто грати одному. Як я вже пояснювала, кокологія – не просто гра, а інструмент, що сприяє спілкуванню. З її допомогою можна навчитися пізнавати свою власну особистість, свої почуття і страхи, форму, в якій ми найчастіше висловлюємо свою реакцію на ті чи інші обставини, і т. д., тобто гра нече дає її учасникам ключі до самих себе. І очевидно, що, граючи зі своїми близькими та рідними, ми можемо в цікавій, розважальній формі дізнатися причину виникнення тих чи інших розбіжностей і конфліктів.

Третя умова: не варто шукати відповіді за допомогою методу дедукції. Вгадуючи бажані відповіді, можна позбавити себе найкращого, що є у хорошій грі: елементу несподіванки, хвилювання і збудження від загадки. Не варто читати інтерпретацію відповідей на тести заздалегідь, не відповівши на питання. Екзаменатором є сам гравець.

Обладнання для гри-кокології.

Єдине, що необхідно мати під рукою, – це олівець і папір для тих питань, відповідаючи на які, потрібно робити малюнки, а також у певний момент може знадобитися лялька чи хороша добірка танцювальної музики. В Японії, де вже є справжні фахівці з кокології, учасники озброюються відеокамерами для того, щоб не втратити жодної деталі з реакцій учасників гри. Історії і ситуації, на яких заснована кокологія, викликають в учасників гри різні реакції, які виявляють їхні секрети, що викликають сміх, незабутні вирази обличчя і прояви емоцій. Творці гри тлумачать ці реакції нарівні з відповідями на питання, причому надають їм більшого значення, адже вони є більш спонтанні, непередбачувані і не підлягають контролю і часом не відповідають тому, якими нам хотілося бути. Ось чому грати «в кокологію» і весело, і цікаво.

Ми звернули увагу на певний зв'язок гри-кокології із симороном – реальним виявленням потенціалу всіх творчих можливостей людини, їх безперешкодним здійсненням у зовнішньому середовищі. Психологи вважають симорон одним із напрямів у психології, який дозволяє працювати з підсвідомістю людини без втручання свідомості [4]. Діти приходять у світ із природною потребою внести в «живу природу» щось нове, досі невідоме. Але більшість із них не може реалізувати природного дару, бо прислухається до зовнішніх рекомендацій, дотримується правил, які заважають реалізації

нестандартного підходу до культурної самореалізації у соціальному середовищі. За умови медитації, уособлення, персоніфікації власного «Я» у яскравому особистісно ціннісному образі учень чи студент вилучають себе із штучно створеного середовища і вдаються до духовного самопросвітлення.

Міністерством освіти України надано відповідний гриф програмам «Дизайн і технології» для учнів 1–4 і 5–9 класів [5], які рекомендовано учителям для вибору у варіативній частині навчального плану. Програми забезпечуються підручниками. Окрім навчальної, розвивальної і виховної функцій ми реалізували у предметі «Дизайн і технології» функцію діагностичну з метою виявлення і підтримки обдарованості учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Запропоновано завдання з художнього проектування, які можуть використати майбутні вчителі у процесі фахової підготовки з дизайну і технологій. Наводимо приклади деяких завдань.

Працюємо в парах: композиція «***Рідний край привітний –
Україноцвітний!***»

Розподіліть ролі «дизайнера інтер'єрів» і «графічного дизайнера».

Завдання «дизайнеру інтер'єрів»: розглянь з усіх боків контурну карту України: які з областей схожі на квітки, а які на листки? Намалюй жовті овали у центрах «областей-квіток». Познач прожилки на «областях-листках». Утвори кольорову композицію «Україноцвіття» за аналогом райдуги. Розмісти «букет україноцвіття» у «вазі Чорного моря». На дозвіллі створи панно «Україноцвіття», використавши улюблену техніку художнього оброблення матеріалів.

Завдання «графічному дизайнеру»: розглянь з усіх боків контурну карту України: яких істот нагадують контури областей? Домалою потрібні деталі до фігур істот, зафіксованих уявою. Намагайся при цьому максимально зберегти контури областей, якщо це можливо. Розфарбуй фігурки істот. Утвори композицію «Україна-зоопарк». Виготуй з матеріалів одну з істот. Додай відповідний ландшафт.

Працюю творчо і самостійно

За українською міфологією світ виник із сльози Сокола-Рода. Відшукай зображення сокола в інформаційних джерелах. Спрости (стилізуй, формалізуй) зображення сокола до графічного знака. Як цей графічний знак називається? Що він означає?

Розроби форму і графічний знак герба своєї області. Виготуй його зразок із глини або гіпсу.

На нашу думку, гру-кокологію педагогічно доцільно використати для підготовки майбутнього вчителя до навчання учнів образотворчого мистецтва, дизайну, технологій. Синтез змісту зазначених предметів має забезпечити формування здатності вчителя до ментальної (уявної) візуалізації, пробудження художньої уяви, виникнення в уяві суб'єктивних образів або процесів і, перш за все, образу власного ества. Образ власного «Я» пробуджується самопросвітленням, засобами якого є медитація, симорон, гра-кокологія.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ингекамп К. Педагогическая диагностика : Пер. с нем. / К. Ингекамп/. – М. : Педагогика, 1991. – 238 с.
2. Хулиа Кото. Японские тесты: 60 способов узнать себя и других / Хулиа Кото ; перев. с испанского Н. Врублевской. – М. : ЗАО Центрполиграф, 2008. – 219 с.
3. Толковая Библия или комментарий на все книги Св. Писания Ветхого и Нового Заветов. – Петербург : Издание преемников А. П. Лопухина, 1904–1913. – С. 5.
4. Симорон – Центр позитивної психології «Так!» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.treningi.e/simoron.html.
5. Тименко В.П. Дизайн і технології / В. П. Тименко, А. М. Тарара, Б. М. Терещук / Програми курсів за вибором для загальноосвітніх навчальних закладів. Варіативна складова Типових навчальних планів. 1-4 класи. Книга 5 / упоряд. А. Лотоцька, Г. Древаль. – Тернопіль : Мандрівець, 2015. – С. 197–299.

Тищук Людмила Іванівна,
кандидат психологічних наук, завідувач;

Ковальова Людмила,
практичний психолог

(Житомирський центр розвитку дитини № 53 «АБВГДЕЙКА»)

ПРОЯВИ АГРЕСІЇ В ПОВЕДІНЦІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: РЕАЛІЇ СЬОГОДЕННЯ

Ця стаття для майбутніх педагогів і тих, хто щодня працює з дітьми та прагне допомогти їм успішно розвиватися. Сучасна психолого-педагогічна наука має наближати педагогічного працівника до розуміння труднощів реального життя багатьох дітей, у тому числі покращувати ставлення до дітей із проявами агресії в поведінці та надавати консультативну допомогу їхнім батькам.

Актуальність проблеми проявів агресії в поведінці дитини дошкільного віку підтверджують дані вибірки, отримані в Житомирському центрі розвитку дитини № 53 «АБВГДЕЙКА» за 2012–2015р.р.

Аналізувалися такі документи: протоколи щорічних медико, психолого-педагогічних консилиумів і педагогічних рад; діагнози у виписках з історії розвитку дітей; журнали практичного психолога щодо корекційно-відновлюваної та розвивальної роботи і консультацій, бесід завідувача з батьками, змісту полілогів фахівців щодо особливостей прояву агресії в поведінці дітей із різними віковими особливостями й індивідуальними характеристиками; спостереження за діяльністю 29-ти вихователів з різним стажем професійної діяльності; спостереження за 1125-ма дітьми у віці від 2-х до 7-ми років. Із них в ясельних групах – 137, молодших – 291, середніх – 290, старших – 407. Число досліджуваних у 2012–2013 н.р. становило 323 дитини, у 2013–2014 н.р. – 388, у 2014–2015 н.р. – 414.

Обробка результатів показала, що у 2012–2013 н.р. прояви агресії в поведінці зафіксовано у 17-ти дітей, що становить 5,3 % від загальної кількості, у 2013–2014 н.р. – 25 (6,4 %), 2014–2015 н.р. – 35 (8,5 %). Дані наведені в таблиці 1.

Таблиця 1.

Прояви агресії в поведінці дітей віком від 2-х до 7-ми років

Навчальний рік	У % від загальної кількості	У % від кількості досліджуваних за віком			
		2-3 роки	3-4 роки	4-5 роки	5-7 роки
2012–2013	5,3	-	7,2	4,5	4,4
2013–2014	6,4	1,5	4,5	10,7	6,7
2014–2015	8,5	5,8	1	6,7	10

Показники вказують, по-перше, на тенденцію до збільшення кількості дітей із проявами агресії, по-друге, прояви агресії в тій чи іншій формі зафіксовано у всіх вікових групах.

Проблема порушень поведінки в дитячому віці давно турбує науковців і практиків. Американські дослідники Donald R. Lynam і Bill Henry наголошують, що на рівні індивіда основними факторами вразливості, швидше за все, є нейропсихологічні порушення, особливо недостатність вербальних навичок, навичок планування і самоконтролю [6, с. 215–234]. Англійський учений Dunn звертає увагу на те, що подолання конфліктів є важливим для всіх дітей у період розвитку при одночасному підвищенні рівня соціального усвідомлення [6, с. 45]. Rolf Loeder і John Coie вказують, що негативне ставлення ровесників, рідних братів і сестер або батьків може підвищити вірогідність агресивної поведінки дитини. У свою чергу, агресивні форми поведінки дитини підвищують вірогідність появи нових форм агресивного ставлення оточення, утворюючи нав'язані цикли. Й агресивні діти, особливо ті, з якими жорстоко поводилися, більш схильні вбачати загрозу в діях тих, хто поруч. Соціальні й індивідуальні фактори ризику знаходяться в постійній взаємодії і сприяють не лише ранній появі порушень поведінки, а й їх стійкості впродовж життя [6, с. 344–365].

Психологічний експеримент Альберта Бандури показав, що агресія може бути вивченою чи наслідуваною поведінкою. Просте підкріплення агресивної поведінки дітей викликає більшу частоту її проявів (Parke, Slahy, 1983). Спостереження за проявами агресії може сприяти виникненню у дитини асоціальної поведінки. Більша вірогідність наслідування агресивних дій моделі існує в тому випадку, коли спостерігачі відчувають схожість із нею, оцінюють її як сильну і компетентну (Eisenberg, 1988).

Г. Крайг, Д. Бокум вказують, що у боротьбі проти дитячої агресії, дорослі, які використовують фізичне покарання, демонструють модель агресивної поведінки. Схильність до агресивної поведінки може формувати покарання, особливо жорстоке чи часто повторюване. При перегляді насилля по телебаченню діти проходять «курс десенсибілізації» (Levin, 1996) до ефектів насилля і навчаються виправдовувати свою агресивну і насильну поведінку у випадках, коли вони вважають, що вони мають рацію [3, с. 376–379].

С. Л. Рубінштейн зазначає, що для розвитку особистості надзвичайно значущою є оцінка дорослого. Брутальна, категорична, неаргументована відмова чи заборона пригнічує активність дитини. Тиск із боку дорослого

викликає бурхливу реакцію протесту. Якщо така поведінка закріплюється, то вона дезорганізує активність дитини. Багато хто з дітей, отримуючи з брутальною оцінку своїх дій, реагує на ситуацію афективно, у них складається занижене уявлення про себе, свої можливості [7, с. 468].

Сучасний вітчизняний науковець Тетяна Гурковська зазначає, що у психологічно напруженій стресовій ситуації малюк інстинктивно захищає себе від надмірного емоційного напруження [2]. За допомогою дорослого дитина не лише відкриває секрет правильних і неправильних дій, але й засвоює критерії успіху в діяльності. Це є надзвичайно важливим для формування здатності контролювати власні дії. Тому досвід дитини необхідно збагачувати варіантами розв'язання різних ситуацій [1, с. 124].

Опрацювання наукових джерел засвідчило, що більшість дослідників трактують поняття *агресивність* як психічну властивість особистості, а поняття *агресія* як специфічну форму поведінки. Причинами агресії можуть бути незадоволені потреби, конфлікти, афект неадекватності, реальна чи уявна фрустрація. *Фрустрація* – психічний стан високого емоційно-вольового напруження людини, зумовлений об'єктивно нездоланими (чи суб'єктивно уявленими) бар'єрами на шляху до поставленої мети або задоволення важливих потреб і бажань [3; 5].

Аналіз даних і спостереження протягом трьох років за 1125-ма дітьми віком від двох до семи років не дає нам права визначати агресивність як психічну властивість особистості дитини дошкільного віку. В той же час дослідження показало, що в групах дошкільного закладу існує реальна проблема дітей, які в той чи інший спосіб протестують, бунтують, виражають гнів, а іноді ненависть і ворожнечу, завдаючи фізичної шкоди здоров'ю чи породжуючи психологічний дискомфорт іншим. Тому, на нашу думку, доречно вживати поняття *прояви агресії в поведінці* дітей дошкільного віку.

На основі виявлених наукових даних та власних досліджень ми визначали імпульсивні прояви агресії у поведінці дітей віком від 2-х до 7-ми років за такими **ознаками**: кусається; штовхається; дряпається; щипається; б'ється; категорично відмовляється виконувати дії разом з іншими дітьми; плюється; обзивається; кричить; фиркає; розкидає речі; говорить лайливі/нецензурні слова; тупає ногами; кривдить інших; відбирає і ламає іграшки; грюкає по предметах; усе заперечує; руйнує дитячі споруди; погрожує ровесникам і дорослим розправою батьків; проявляє аутоагресію.

Як і в дорослих, прояви агресії дитини дошкільного віку можуть носити вербальний, фізичний чи змішаний характер. Їх супроводжує гнівлива інтонація, міміка, поза, вираз очей і т. ін. Для прикладу, Олексій Д. відмовився заходити в групу, розкидав у роздягальні лави, одяг, відштовхував ровесників і вихователя, які зверталися до нього. Так він протестував проти того, що «вихователька нечесно зробила. Вася програв і змішав фішки. А вихователька сказала: якщо ви не вмієте грати, то я заберу гру. І поклала її на шафу». І лише після конструктивного спілкування психолога разом з усіма учасниками цього інциденту дитина повернулася до адекватної манери поведінки.

Зазначимо, що одиничні ситуативні прояви дитячої агресії, які більше не повторювалися, ми не реєстрували, фіксували ті, які повторювалися за такими показниками: іноді, часто, періодично.

Виявлено, що прояви агресії в поведінці дітей раннього і дошкільного віку викликають такі **чинники**: заборона; потреба захистити власні інтереси; завданий фізичний біль (акт відплати / дати здачу); бажання наполягти на своєму; несформованість уміння співвідносити власні інтереси з інтересами інших; бунт проти розлучення батьків; реакція на незрозуміле; боротьба за лідерство (4-6 років); несправедливе вирішення вихователем конфлікту з іншою дитиною; наслідування героя з комп'ютерних ігор; відсутність або обмеженість вербальних навичок (2-3 роки, дефекти мовлення); ігнорування батьками потреб дитини в любові й увазі. Наприклад, Денис О. бив ногами двері, шафи, бився головою об стінку, розкидав меблі, відштовхував і колотив руками вихователя, яка намагалася вберегти його від травм. Заспокоївся лише тоді, коли викликали батька, який ввечері приїхав із тривалого відрядження. Син дуже хотів бути разом із ним. Але вранці його відвели у садок, а мама, сестричка й тато залишилися вдома. Дитина бурхливо протестувала, намагалася вгамувати відчуття знедоленості, самотності, непотрібності і нелюбові найдорожчих їй людей.

Зумовлюють інтерес прояви агресії в поведінці дошкільників, пов'язані з *наслідуванням дій героїв комп'ютерних ігор*, у яких у реальному житті відсутній приклад авторитетного дорослого, із яким малюк прагне ідентифікувати себе за статтю. Дитина дошкільного віку не розуміє відмінність ігор віртуальних і реальних. Вона схильна до наслідування дій, які у віртуальному світі забезпечують перемогу, не усвідомлюючи, що у реальному житті аналогічні дії спричиняють біль живій людині. Тому вихователь змушений постійно розширювати репертуар педагогічних засобів, які надають дитині можливість усвідомити суть таких моральних понять, як співчуття, чуйність, доброзичливість та ін. у реальних взаємостосунках між людьми та визнання чеснот тих, хто оточує дитину.

У групах раннього, молодшого дошкільного віку та в групах для дітей із вадами мовлення прояви агресії мають свої особливості. Більшість дітей ще не вміє виражати свої бажання, почуття, потреби, висловлювати власну думку, адаптуючись у колективі ровесників.

Прояви агресії в їхній поведінці періодично виявляються в імпульсивних спалахах кусання, штовхання, удару, викликаних дисбалансом негативних емоційних переживань, пов'язаних із незадоволенням життєво важливих потреб і відсутністю чи обмеженістю у власному арсеналі вербальних засобів спілкування та прийомів зняття напруження. Прояви агресії в ранньому дитинстві можна назвати умовними, тому що дитина не має навмисного наміру скривдити ровесника. Таким доступним їй способом вона намагається привернути увагу однолітка та вихователя до власної важливої потреби і бажання.

Характерна особливість прояву агресії в поведінці вихованців дошкільного закладу полягає в тому, що свідками соціально неприйнятної поведінки стає велика кількість дітей. Якщо неправильно зреагувати на перші

прояви агресії та вчасно не провести відповідну корекційну роботу, то прояви асоціального стилю поведінки можуть стати нормою спілкування в групі.

Щоби підвищити ефективність психолого-педагогічного впливу педагога на зменшення проявів агресії дитини дошкільного віку, ми спрямували тісну взаємодію **вихователів групи, психолога, адміністрації і батьків у чотирьох напрямках. Перший** – профілактика проявів агресії як моделі поведінки. У дітей формуються уявлення про ефективні моделі конструктивної взаємодії з іншими людьми в різних життєвих ситуаціях.

Усунути розрив між потребами і можливостями допомагають такі методи: бесіди на етичні теми; моделювання та обговорення різних стилів поведінки в тій чи іншій ситуації; читання дитячої літератури на теми загальнолюдських цінностей; позитивний приклад ставлення вихователя до кожної дитини; заохочення та похвала позитивних проявів співпраці, уваги, турботи і допомоги; аналіз дитячих типових форм поведінки, які потребують усвідомлення і коригування. Цьому сприяють такі прийоми і техніки: рефлексія, емпатія, протилежна думка, образне бачення, інтерпретація, перевтілення, створення малюнка чи плаката, організація ситуації успіху, інверсія, фреймінг тощо [4].

Важливо акцентувати увагу на найменших проявах позитивної поведінки дитини, яка переживає внутрішні негаразди. Хвалити треба не загальними поняттями, як «Молодець!», а формулювати похвалу як позитивну установку: «Ти зумів довести справу до кінця. Хвалю!», або: «Мені сподобалось, як турботливо Богдан оберігав Настю, щоби ніхто її не штовхнув» (хоча перед цим саме Богдан штовхнув її). Діти дуже чутливі і швидко переймають зразок «поведінки». Варто вихователю декілька разів сказати «Знову ти, Максиме. Скільки можна говорити, що битися не можна», як діти у конфлікті повторять: «Це Максим почав, він штовхнув...», навіть якщо Максима й близько там не було.

Значиму роль у профілактиці дитячої агресії відіграє підвищення рівня психолого-педагогічних знань батьків такими засобами: первинні бесіди при знайомстві з родиною; консультації при виникненні труднощів дитини у спілкуванні; телепередачі на актуальні теми за участю педагогів; папки-«пересувки» про соціально прийнятні форми вирішення конфліктів; практичні матеріали на сайті дошкільного закладу у доступному форматі «питання-відповідь» про різні форми конструктивного спілкування; інтерактивні форми роботи на загальних зборах щодо зміни відношення до потреб та інтересів дитини, поваги до неї як повноцінного члена родини тощо.

Другий напрямок спільних зусиль – блискавична «тут і зараз», адекватна і дієва реакція вихователя на агресивні прояви будь-кого у будь-якій формі. Оперативна реакція, можливість вибору педагогічних засобів позитивного впливу на «автора чи авторів» агресивної поведінки або конфлікту убереже учасників від травм психічних і фізичних, мінімізує негативний вплив на психологічний клімат у групі, упередить засвоєння іншими дітьми моделі агресивної поведінки як засобу вирішення життєвих проблем. Оперативне реагування вихователя на прояви агресії дитини дошкільного віку допоможе

спрямувати траєкторію прояву агресії у перспективу її повноцінного життя і розвитку.

Третій напрямок – корекційно-розвивальна робота психолога з «агресивчиком» і його родиною. Дієвою й ефективною виявилася **модель неперервної допомоги**. Вона найбільш гарантує тривалий позитивний результат. Якщо допомога переривається, втрачається ефект і виникає потреба починати все спочатку. Після оперативної адекватної реакції вихователя на імпульсивний спалах агресії в поведінці дитини корекційна робота проводиться так, щоби вплинути на діяльність дитини в групі та вдома. Після покращення результатів підтримка не переривається, а змінюється. Допомога продовжується, але вже на періодичній основі. Така модель неперервної допомоги виявилася особливо ефективною в роботі з дітьми, в яких батьки розлучилися.

Четвертий напрямок – взаємодія з батьками. Серед ефективних методів позитивного впливу на поведінку дитини, в якій спостерігалися прояви агресії, та якими ми володіємо нині, виявилися такі форми взаємодії з батьками: навчання батьків навичкам конструктивного вирішення проблем і саморегуляції власної реакції на прояви агресії сина/дочки; консультування, мета якого – допомогти побачити себе очима дитини, відкрити світ її переживань у зв'язку зі сімейними негараздами; пропагування засобів позитивного впливу на інших членів родини і дитину. Спільний аналіз мікросоціальних взаємостосунків дозволяє зламати стереотипи підходів до виховання, які використовували батьки, і детально описати, як вони можуть покращити свої навички.

Отже, з вище викладеного матеріалу можна зробити такі висновки.

По-перше, дослідження показало актуальність проблеми проявів агресії в поведінці дітей різних вікових груп.

По-друге, щодо дітей дошкільного віку доречно вживати поняття *прояви агресії в поведінці*, тому що немає підстав визначати агресивність як психічну властивість особистості дитини дошкільного віку.

По-третє, прояви агресії в поведінці дітей дошкільного віку виявляються за ознаками: кусання, штовхання, удар тощо, які спричинені дисбалансом негативних емоційних переживань, пов'язаних із незадоволенням життєво важливих потреб і обмеженістю вербальних засобів та прийомів зняття напруження.

По-четверте, прояви агресії в поведінці дітей дошкільного віку зумовлюють такі чинники: заборона; захист власних потреб; фізичний біль; бажання наполягти на своєму; несформованість уміння співвідносити власні інтереси з інтересами інших; бунт проти розлучення батьків; боротьба за лідерство; несправедливе вирішення дитячого конфлікту педагогом; наслідування героя з комп'ютерних ігор; обмеженість вербальних засобів; ігнорування потреб дитини в любові й увазі.

По-п'яте, у дитячому колективі, особливо великому, існує загроза засвоєння дітьми асоціальної поведінки як норми спілкування.

По-шосте, підвищенню ефективності психолого-педагогічного впливу педагога на зменшення проявів агресії дитини дошкільного віку сприяє профілактика проявів агресії як моделі поведінки, оперативна та адекватна реакція

педагога на агресивні прояви будь-кого у будь-якій формі, корекційно-розвивальна робота психолога та співпраця з батьками щодо надання допомоги дитині.

Потребує підтвердження гіпотеза залежності кількості дітей дошкільного віку з проявами агресії від соціально-економічних умов суспільства загалом і кількістю дітей у групі зокрема.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гурковська Т. Переживання успіху як чинник становлення особистісного потенціалу дитини в пізнавальній сфері / Т. Гурковська // Актуальні проблеми психології. Том IV: Психолого-педагогічні основи розвитку особистісного потенціалу дитини в сучасному суспільстві. Зб. наукових статей / За заг. ред. С. Д. Максименка, С. О. Ладивір. – К. : 2007. – С. 119–129.
2. Гурковська Т. «Кусюча» проблема, або Як відучити дитину кусатися / Т. Гурковська // Практичний психолог. Дитячий садок. – 2015. – № 12. – С. 31–35.
3. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум – 9-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 940 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).
4. Лохвицька Л. Ляльки – «моральні путівники» / Л. Лохвицька // Палітра педагога. – 2015. – № 6. – С. 5.
5. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – С. 381.
6. Розлади поведінки дитячого та підліткового віку [Пер. з англ.] / За заг. ред. В. Штенгелова. – К.: Сфера, 2006. – 540 с. – Рос. мовою.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – СПб., 1999.

Шмельова Тетяна Всеволодівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри естетики, етики та образотворчого мистецтва

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

РЕЛІГІЙНЕ МИСТЕЦТВО В КОНТЕКСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ІСТОРІЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА»

Постановка проблеми. Сучасна програма розвитку української освіти передбачає розв'язання питань гуманізації та гуманітаризації навчального процесу, насамперед, шляхом підвищення рівня духовної культури особистості, розширення її світоглядних орієнтирів, формування сприймання світу за законами краси. Однією з основних тенденцій розвитку сучасної освіти є пошук точок дотику, можливості співіснування світоглядів: світського й релігійного. Професійний підхід до цієї проблеми, насамперед, залежить від підготовки фахівців у рамках університетської освіти.

Важливим є, на нашу думку, включення до програми навчальної дисципліни «Історія образотворчого мистецтва» теми «Релігійне мистецтво», яка створить можливість для ознайомлення студентів із багатством релігійного образотворчого мистецтва.

Аналіз досліджень і публікацій. У системі пріоритетів розвитку нашого суспільства, удосконалення підготовки майбутнього вчителя постає як одне з головних завдань. Питання професійної підготовки майбутнього вчителя висвітлюються у працях С. Вітвицької, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюна, М. Лещенко, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, Г. Сотської, О. Сухомлинської,

Л. Хомич; питання формування естетичної культури особистості розкриваються в дослідженнях С. Коновець, Л. Масол, Н. Миропольської, Л. Печко, О. Рудницької, О. Щолокової; проблемами формування естетичного ставлення учнівської молоді до природи, мистецтва, людини займаються О. Дем'янчук, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Семашко та інші науковці.

Метою цієї статті є загальне ознайомлення з поняттям «релігійне мистецтво», його особливостями та функціями у процесі підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Протягом усієї історії людства релігія і мистецтво взаємодіючи, утворювали ті своєрідні явища історії культури, які ми позначаємо терміном «релігійне мистецтво».

Будь-яка релігія має свій культ, тобто синтез особливих дій, за допомогою яких релігійні діячі намагаються впливати на надприродні об'єкти їхніх вірувань – духів, богів тощо. Культові дійства передбачають створення особливих обставин, які відрізняються від повсякденності та насичені релігійними символами й образами надприродних сил та істот [2].

Релігійне мистецтво функціональне, воно є елементом релігійного культу та покликане його обслуговувати.

Отже, до релігійного мистецтва ми відносимо ті твори мистецтва, які включені в систему релігійного культу й виконують певні функції [4, с. 100].

Включення мистецтва в систему релігійного культу суттєво вплинуло як на його зміст, так і на його форму. Головним змістом релігійного мистецтва стають надприродні істоти: боги, духи тощо. Художня форма розглядається представниками культу лише як засіб, що здатний викликати в людей емоційне ставлення до міфологічних образів, укріпити в них віру в існування надприродного.

Проте, на думку Д. Угріновича, релігійне мистецтво варто розглядати у двох аспектах: мистецтво, яке включено в систему культу, – це релігійне мистецтво, у вузькому значенні цього слова; а релігійне мистецтво, не пов'язане безпосередньо з культом, але таке, що має релігійну ідейну спрямованість, – релігійне мистецтво, у широкому значенні.

Так, наприклад, якщо в епоху Середньовіччя майже весь живопис безпосередньо слугував церкві (фрески, ікони тощо), то в наступну епоху поза церквою з'являється станковий живопис із релігійним змістом.

Віднесення певного твору мистецтва до культового не викликає суттєвих проблем. Проте проблеми виникають, коли твір мистецтва не пов'язаний безпосередньо з культом. До релігійного мистецтва важко віднести той чи інший художній твір тільки тому, що його тема, сюжет, образи запозичені з релігійної сфери. У мистецтві народів Європи є чимало творів живопису, скульптури, літератури, які використовують окремі сюжети та образи біблійної тематики, проте за своїм сюжетним спрямуванням, за світовідчуттям вони досить далекі від християнства. Наприклад, у великих художників епохи Відродження – Леонардо да Вінчі, Мікеланджело та ін. – релігійні сюжети, теми й образи виступають частіше лише як своєрідний засіб утілення світського, земного змісту. Більшість богословів наголошують, що твори

живопису на релігійні теми художників Ренесансу не відповідають завданням церковного мистецтва й не можуть розглядатися як його образи [4, с. 103].

Цікаво зазначити, що ранньохристиянські релігійні діячі негативно оцінювали ті види мистецтв, які могли викликати чуттєве задоволення. І лише з часом виникла думка, що деякі види мистецтв можуть бути корисні для поширення християнства, що призвело до активного використання мистецтва у культовій практиці [6, с. 153].

Отже, ні сюжет, ні образи самі по собі не роблять твір мистецтва релігійним. Релігійним його робить загальне ідейне спрямування, загальний зміст. Якщо художник засобами мистецтва стверджує реальність надприродного і трактує людину як істоту слабку і гріховну, яка повністю залежить від надприродного, – такий твір мистецтва є релігійним.

На певну парадоксальність релігійного мистецтва звернув увагу Д. Угрінович, який зазначив, що найбільшу художню цінність твір релігійного мистецтва набуває тоді, коли втрачається віра в реальність існування зображених богів, коли боги сприймаються як образи надприродного. Тобто можна стверджувати, що релігійне мистецтво має протилежне від світського спрямування.

Церква вимагає від мистецтва, щоб воно повчало й наставляло, могло в доступній і точній формі викласти релігійні факти, спрямовувало уяву працювати у визначеному напрямі. У релігійному мистецтві закладена певна програма, яка функціонує у християнському світі.

Отже, культове мистецтво функціональне. Воно виконує, принаймні, дві функції:

- специфічно-релігійну (церковну), що зміцнює і підсилює релігійні вірування;
- естетичну, яка викликає в тих, хто сприймає це мистецтво, естетичні почуття і судження.

Між цими двома функціями культового мистецтва існують складні й суперечливі зв'язки: з одного боку, за певних умов, естетична функція може посилювати релігійний вплив того чи іншого твору культового мистецтва, а естетичні почуття можуть активізувати релігійні переживання; з іншого боку, в інших обставинах, естетична функція може вступити в конфлікт із релігійною, відтісняючи як другорядне культове значення даного твору мистецтва.

Можлива й інша ситуація, коли релігійна функція культового мистецтва взагалі відсутня, і воно сприймається винятково в його естетичному змісті.

Велике значення в співвідношенні цих двох функцій відіграють суб'єктивні умови й насамперед – це сприйняття людини, твору культового мистецтва та її погляд на релігію в цілому.

Наприклад, для людини, яка вірить в Бога, православна ікона (особливо «чудотворна»), є предметом культового поклоніння, а не як об'єкт естетичного милування. Цієї ж позиції дотримуються офіційні православні богослови. Так, П. Флоренський писав, що хибний сучасний напрям, за яким в іконописі вбачають артефакт давнього живопису [5, с. 100].

Якщо у людини, яка вірить у Бога, естетична функція творів релігійного

мистецтва підпорядковується релігійній, то в людини, яка не вірить, навпаки, релігійна функція витісняється естетичною, яка виходить на перший план і набуває самостійного значення. Для атеїста ікона не є предметом поклоніння, а твором образотворчого мистецтва, який має історичну цінність.

Окрім того, акцентуємо увагу на важливості місця знаходження твору релігійного образотворчого мистецтва. Одна справа, коли ікона доступна людині в храмі, і зовсім інша – коли релігійний живопис представлений у експозицію музею й орієнтує відвідувачів не на релігійне, а на естетичне сприймання ікони як твору мистецтва.

Ікона має унікальне значення в системі християнського мистецтва, вона є певним текстом, який необхідно досліджувати для кращого розуміння християнства [1, с. 19]. Ікона має на меті вивести свідомість у духовний світ, показати таємні й надприродні явища. Якщо ця мета не досягнута й у глядача не виникає, хоча б у деякій мірі, відчуття реальності іншого світу, то така ікона не стає твором релігійного мистецтва. Це не означає, що християнські богослови заперечують естетичну функцію ікони та інших творів релігійного мистецтва. Вони лише проти того, щоб естетична функція набувала переважного значення, не пов'язаного з її релігійним значенням.

Релігійне мистецтво виникло й розвивалося на основі підпорядкування художнього початку релігійному. Головним для нього стало не відображення реальної дійсності, а «наближення» людини до Бога, пробудження в неї релігійних образів і настроїв.

Художні засоби і прийоми, що використовуються в сакральному мистецтві, визначаються не естетичними моментами, а, насамперед потребами церкви. Саме цими потребами, у значній мірі, зумовлений символічний характер художніх образів релігійного мистецтва [8].

Символ є різновидом знаку. Як будь-який інший знак символ виступає у процесі пізнання як замісник реальних предметів, об'єктів, явищ. Проте на відміну від інших знаків символ, зазвичай, має часткову подібність до позначеного об'єкта. Символами тих чи інших об'єктів можуть бути образи тварин, рослин, явищ природи, продуктів діяльності людей, у яких простежуються схожі риси з предметом, який є символом, або виявляються будь-які асоціативні зв'язки з ним [7, с. 187]. Символ як структура узагальнення і формалізації змісту покладений в основу релігійного мистецтва та допомагає створювати певну символічну реальність чуттєвого світу людини.

Отже, символічна суть релігійного мистецтва сприяє активізації емоційно-чуттєвої сфери особистості та робить її більш піддатливою до сприймання творів релігійного образотворчого мистецтва.

Ознайомлення з християнським образотворчим мистецтвом у межах навчальної дисципліни «Історія образотворчого мистецтва» будується на основі порівняльного аналізу католицької і православної традиції, виявлення причин розбіжності та переважання скульптурного зображення і своєрідного реалізму живопису католицизму над ірраціональною мальовничою ідеєю православ'я. Найбільш показовим прикладом є зіставлення іконографії Христа та Богоматері (Мадонни). Перспективним у методичному сенсі є пошук і виокремлення

універсальних ознак ролі образотворчого мистецтва в релігійній практиці.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У сучасному світі, на тлі небаченого злету науки і техніки, постає питання про «збереження в людині людяності, більш того, про збереження самої людини» [1, с. 22].

Завдання педагогів, діячів мистецтва й усіх, хто займається естетичним вихованням особистості в суспільстві, полягає в тому, щоб максимально використовувати можливості релігійного мистецтва для шляхетних цілей «збереження в людини людяності».

Отже, вивчення теми «Релігійне мистецтво» у межах програми навчальної дисципліни «Історія образотворчого мистецтва» надасть майбутнім учителям образотворчого мистецтва методологічну характеристику для кращого розуміння специфіки естетичного підходу до релігійного мистецтва, для сприймання творів релігійного мистецтва й аналізу системи культових символів та ідеалів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамович С. Д. Церковне мистецтво: навч. посіб. / С. Д. Абрамович. – К. : Кондор, 2005. – 206 с.
2. Карпушин И. И. Искусство и религия: Истоки и грани взаимодействия / И. И. Карпушин. – М. : Педагогика, 1991. – 160 с. : ил.
3. Педагогическая энциклопедия: [в 4 т.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1965. – Т. 2. – 1965. – 911 с.
4. Угринович Д. М. Искусство и религия : [Теорет. Очерк]. / Д. М. Угринович – М.: Политиздат, 1983. – 288 с. : ил.
5. Флоренский П. А. Свящ. Иконостас / П. А. Флоренский // Избранные труды по искусству. – М., 1996. – С. 110.
6. Шейко В. М., Гаврюшенко О. А., Кравченко О. В. Історія світової культури: навч. посібник / В. М. Шейко, О. А. Гаврюшенко, О. В. Кравченко; наук. ред. В. М. Шейко. – К. : Кондор, 2006. – 408 с.
7. Яковлев Є. Г. Мистецтво і світові релігії : навч. посібник / Є. Г. Яковлев. – К. : Вища школа 1989. – 223 с.
8. Естетичний портал [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://estetikatyt.ru/>
9. Портал: Сакральне мистецтво [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sacral-art.ucoz.ru/publ/2-1-0-2>

Якименко Світлана Іванівна,

кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти факультету дошкільної та початкової освіти (Миколаївський національний університет ім. В. О. Сухомлинського)

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ВИХОВНОМУ ПРОСТОРІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Постановка проблеми. Поняття «процес» розглядається як рух уперед, зміна і як хід розвитку якогось явища, послідовна зміна станів у розвитку, закономірна, безперервна зміна наступних один за одним моментів розвитку

[1]. У процесі відбувається зміна суб'єкта. Він переходить з одного стану в інший.

Аналіз останніх досліджень. Джерелом розвитку особистості, за А. В. Петровським, служить протиріччя між потребою людини в персоналізації (створенні професійного іміджу) і зацікавленістю значимого для неї оточення приймати лише ті прояви його індивідуальності, які відповідають його інтересам, а сам процес буде знову і знову повторюватися, наповнюючи новим змістом [2, с. 73–81].

Тлумачний словник С. І. Ожегова визначає формування як «надання певної форми, завершеності чогось» [3, с. 786].

Формуванням вважатимемо не будь-який процес розвитку, а тільки такий, що спрямований до цілісності.

Багато вчених уважають, що процес виховання нескінченний. Ми визнаємо цю точку зору, але вважаємо, як і в будь-якому процесі, у формуванні професійного іміджу зберігається загальність органічної єдності безперервного і перерваного: у всій безперервності психічного як процесу в ньому завжди є і щось безперервне.

Виклад основного матеріалу. Професійний імідж майбутнього вчителя є перерваним компонентом єдиного безперервного процесу розвитку культури педагогічної діяльності. Після свого виникнення професійний імідж майбутнього вчителя продовжує «жити» у психічному процесі, значно впливаючи на нього і не віддаляючись від нього.

Формування професійного іміджу майбутнього вчителя є однією зі «сторін» єдиного процесу розвитку особистості. Д. І. Фельдштейн зазначає: «Розвиток особистості – це єдиний процес соціалізації, коли людина освоює соціальний досвід, і індивідуалізації, коли він висловлює власну позицію, протиставляє себе іншим, проявляє самостійність шляхом встановлення все більш широких відносин, де він сам себе перевіряє, «прокручує», виробляє перспективу та розвитку подальшої діяльності та, що дуже важливо, виходячи за межі даної діяльності» [4, с. 148].

Отже, формування професійного іміджу майбутнього вчителя постає як процес створення стійких внутрішніх структур і зовнішніх характеристик особистості, спрямованих на його професійну самопрезентацію.

Завдання нашої роботи вимагають розгляду не так загальних, а специфічних проявів індивідуалізації та соціалізації у процесі освоєння майбутнім учителем культури педагогічної діяльності. Специфічні конкретизовані вияви індивідуалізації та соціалізації розглядаються у різних психологічних і соціологічних теоріях.

У соціально-психологічній концепції діяльнісно-опосередкованого розвитку особистості А. В. Петровського індивідуалізація це одна із фаз становлення особистості, що займає серединне місце між фазами адаптації та інтеграції [2, с. 73–81]. Тут індивідуалізація – це повторюваний на кожному віковому етапі і при кожному входженні в новий для людини соціум процес.

У науці процес соціалізації розглядається як рушійна сила процесу освоєння особистістю культури педагогічної діяльності.

Концепції індивідуалізації (С. А. Гільманов, А. В. Петровський) і соціалізації (П. Бергер, Т. Лукман) дозволяють прийти до важливих для нас висновків:

- формування професійного іміджу майбутнього вчителя описано не тільки як соціалізація (засвоєння особистістю соціальної ролі «вчитель»), але і як індивідуалізація, професійне становлення, тобто професійний імідж майбутнього вчителя пов'язаний із засвоєнням професійних норм, цінностей, знань, умінь і навичок, але він завжди професійний. В індивідуальному іміджі майбутнього вчителя виявляється культура педагогічної діяльності, імідж – наслідок процесу її надбання, форми прояву культури педагогічної діяльності в іміджі завжди індивідуальні;

- процес формування професійного іміджу майбутнього вчителя спрямований на подолання відчуження студента від природи, соціуму, культури, самого себе, на побудову свого позитивного образу.

Це стало основою для розробки змісту процесу формування професійного іміджу майбутнього вчителя.

У науці будь-який процес розглядається як поетапний. Значить, і формування професійного іміджу майбутнього вчителя ми розглядатимемо як поетапний процес.

У нашому дослідженні виділено етапи формування індивідуального іміджу майбутнього вчителя у процесі освоєння культури педагогічної діяльності.

1 етап – мотиваційно-цільовий. Мета – розвиток позитивної мотивації майбутніх учителів щодо освоєння культури педагогічної діяльності та формуванню професійного іміджу відповідно до неї.

Зміст: розвиток мотивації щодо формування професійного іміджу як компонента культури педагогічної діяльності, уявлень студентів про відповідні і невідповідні педагогічній діяльності дії. Засвоєння знань про загальнолюдські та професійні цінності, суті культури педагогічної діяльності вчителя, про індивідуальний імідж як її компонент. Адаптація майбутнього вчителя в соціокультурному середовищі педагогічного інституту, частиною якого суб'єкт стає. Діагностика вміння студентів висловитися в поведінці і дати оцінку своїй культурі педагогічної діяльності.

2 етап - власне формування професійного іміджу майбутнього вчителя. Мета – сформувати професійний імідж майбутнього вчителя.

Зміст: системне оволодіння знаннями й уміннями, освоєння норм, цінностей і зразків педагогічної діяльності, які склалися на даному етапі в рамках педагогічної культури, вироблення критеріїв професійного іміджу майбутнього вчителя. Аналіз власної шкали цінностей. Становлення професійної «Я-концепції» (образу «Я-вчитель»). Опанування інструментарієм формування професійного іміджу та способом його передачі учням.

3 етап – результативно-оціночний. Мета – удосконалити професійний імідж майбутнього вчителя.

Зміст – актуалізація професійного іміджу та самоствердження майбутнього вчителя у професійній діяльності, пошук нових форм і методів розвитку культури педагогічної діяльності.

Рефлексія діяльності: чи вдається сформувати професійний імідж, відповідний нормам педагогічної культури, етики та естетики? Якщо вдається, то за рахунок чого? Якщо – ні, то який характер труднощів? Що треба розвивати (які здібності), аби вирішити труднощі та досягнути мети?

Жоден із розглянутих етапів не є першорядним у формуванні професійного іміджу майбутнього вчителя. Ці етапи взаємообумовлюють один одного: без становлення професіоналізму не можуть сформуватися і повністю проявитися всі компоненти іміджу (через порушення смислової сфери, неповної «Я-концепції», незадоволеності результатами діяльності). Індивідуально незабарвлений імідж призводить до стереотипізації. Такий імідж – збиток, що відчують, передусім, учні.

Процес формування професійного іміджу як компонента, що забезпечує цілісність культури педагогічної діяльності майбутнього вчителя, базується на таких принципах: культуровідповідності, персоналізації, компенсації, єдності особистості й діяльності.

Ефективне вирішення проблеми формування індивідуального іміджу майбутнього вчителя як компонента, що забезпечує цілісність культури педагогічної діяльності, неможливе без реалізації принципу культуровідповідності: необхідно зважати на умови місця і часу, в яких доведеться жити студенту, всю сучасну культуру в широкому і всеохопному сенсі. Основи й елементи культури педагогічної діяльності складають ядро процесу формування індивідуального іміджу та розвивають у майбутнього вчителя культуру діяльності, мислення, культуру спілкування, етичну, естетичну культуру, психологічну та фізичну культуру.

Принцип персоналізації («відбитої суб'єктності», за А. В. Петровським) у процесі формування професійного іміджу майбутнього вчителя означає, що динаміка переживань індивіда (майбутнього вчителя) в умовах впливу на нього особистості значущого іншого (педагога) характеризує не так вплив взаємодій на індивіда, а саму особистість іншого (педагога) у сприйнятті цього індивіда (майбутнього вчителя). Специфічний особистісний вплив відбувається у міжособистісній взаємодії педагогів і студента за допомогою трансляції педагогами ще не освоєних майбутніми вчителями зразків, норм активності і культури педагогічної діяльності, в яких об'єктивуються унікальні, яскраві особистісні характеристики самих педагогів. Пропонуючи зразки своєї активності, діяльності, поведінки, педагог здійснює перетворення особистісних смислів майбутнього вчителя.

Принцип компенсації у процесі формування професійного іміджу майбутнього вчителя розглядається на трьох рівнях: 1) окремої психічної функції (Л. С. Виготський та ін.); 2) заміщення психічних та фізичних недоліків іншими характерними рисами особистості (К. К. Платонов та ін.); 3) компенсації на рівні конкретної професійної діяльності (В. Д. Шадриков та ін.).

Розвиток індивідуальності в досліджуваному процесі – це конкретизація принципу єдності особистості як соціальної індивідуальності і діяльності.

Рівень розвитку особистості майбутнього вчителя зумовлює успішність формування та реалізації його професійного іміджу у професійній діяльності.

Отже, виконане дослідження дало можливість нам виявити зв'язок та закономірності, без урахування яких неможлива організація процесу формування професійного іміджу майбутнього вчителя. Ці закономірності характеризують умови його формування як психолого-педагогічного феномена. Представлені принципи і закономірності реалізуються цілісно.

Процес формування професійного іміджу нерозривно пов'язаний і багато в чому визначається тим соціальним середовищем, у якому відбувається професійне становлення майбутнього вчителя.

Уважаємо, що формування професійного іміджу майбутнього вчителя передбачає організацію його взаємодії не тільки зі специфічним соціокультурним середовищем закладу професійної освіти, а й за її межами. «Закритість» виховної системи, наприклад, коледжу може призвести до відчуження студента від реального життя. Світоглядна замкнутість, «закритість» свідомості до інших типів і форм взаємодії в освіті призводить до того, що мимоволі, входячи у світ цінностей, поширених у реальній педагогічній практиці, майбутній учитель утрачає свою внутрішню стійкість.

Виховний простір ми, услід за І. А. Зимовою, розглядатимемо як:

- частину загальнодержавного виховного простору, напрямок і зміст виховної роботи якої визначено на державному рівнях, що знаходиться в той же час в інформаційному потоці;

- фактор інтегративного впливу на процес формування особистості майбутнього вчителя з метою забезпечення їй психологічного комфорту та умов для саморозвитку і самореалізації [5, с. 18].

Формування професійного іміджу майбутнього вчителя проходить більш ефективно за таких умов:

- сформовані мотивації студента на професію вчителя;
- розробленості змісту освітнього процесу щодо засвоєння норм, знань, умінь, навичок культури педагогічної діяльності, що складають основу формування професійного іміджу майбутнього вчителя;
- активізації суб'єкта в рефлексії педагогічної діяльності.

Сформована мотивація студента щодо професії вчителя – це рушійна сила процесу формування професійного іміджу. Мотивація забезпечує поведінкову активність. Вона утворює систему чинників (потреби, мотиви, наміри, цілі, інтереси), що викликають активність суб'єкта і визначають спрямованість поведінки.

Діяльність педагога проявляється в мотивуванні. У контексті нашої теми – це процес спонукання студентів до діяльності і спілкування для досягнення цілей особистості (внутрішніх) або цілей організації (зовнішніх). На наш погляд, змотивувати студентів на професію вчителя – значить торкнутися інтересів, важливих для них, забезпечити їм умови для творчої самореалізації у виховному просторі інституту педагогічної освіти і в майбутній професії:

створення ситуації для свободи творчого самовизначення (ситуації вибору, ситуації успіху, ситуації творчості).

Отже, процес формування професійного іміджу майбутнього вчителя початкових класів ми розглядаємо як вторинну соціалізацію – освоєння особистістю культури педагогічної діяльності у процесі отримання професійної освіти в поєднанні з індивідуалізацією (вибором індивідуальних форм її прояву).

Висновки. Формування професійного іміджу майбутнього вчителя проходить поетапно. В основі організації процесу лежать такі принципи: культуровідповідності, компенсації, персоналізації, єдності особистості і діяльності. Як соціокультурне середовище, взаємодія з яким сприяє формуванню професійного іміджу майбутнього вчителя, ми розглядаємо виховний простір інституту педагогічної освіти.

Ефективність досліджуваного процесу забезпечують такі педагогічні умови: сформована мотивація студента щодо професії вчителя; розробленість змісту освітнього процесу щодо засвоєння норм, знань, умінь, навичок культури педагогічної діяльності, що складають основу формування професійного іміджу майбутнього вчителя; активізація суб'єкта в рефлексії педагогічної діяльності.

Структурно-логічна модель досліджуваного процесу може служити еталоном організації процесу в ході дослідно-експериментальної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьміна Н. В. Нариси психології праці вчителя / Н. В. Кузьміна. – Л. : Вид-во ЛДУ, 1967. – 183 с.
2. Єрмакова Г. Г. Педагогічні умови розвитку професійної рефлексії педагога / Г. Г. Єрмакова : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 1999. – 23 с.
3. Ожегов С. І. Словник російської мови / С. І. Ожегов. – М., 1973. – 920 с.
4. Прихожан А. М. Психологія невдахи: Тренінг впевненості в собі / А. М. Прихожан. – М. : ТЦ «Сфера», 1997. – 192 с.
5. Орлов Ю. М. Сходження до індивідуальності / Ю. М. Орлов. – М. : Просвіта, 1991. – 287 с.

РОЗДІЛ II

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Греб Марія Михайлівна,
кандидат філологічних наук, доцент,
(Бердянський державний педагогічний університет)

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Сучасна освітня парадигма визначає не тільки знання, уміння й навички, компетентності студентів, а й особистісні якості, світоглядні пріоритети, причому гармонійне поєднання знань з індивідуальними якостями людини є ключовим моментом у процесі навчання й виховання. Відтак форми, методи, засоби навчання лексикології у вищому педагогічному навчальному закладі мають якомога повніше враховувати інтереси, здібності, запити майбутнього фахівця.

Мета статті полягає у визначенні психологічних чинників формування лексичної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Однією з умов ефективного засвоєння будь-якого матеріалу, в тому числі й лексичного, є забезпечення уваги, розвитку пам'яті, мислення студентів у процесі його сприйняття. Дослідження психологів (І. Бех, І. Зимня, Л. Карамушка, І. Кон, В. Семиченко та ін.) засвідчують, що в студентському віці розвиток важливих психічних процесів: сприймання, мислення, пам'яті, уваги, уваги тощо відбувається нерівномірно, тому що під час цього макроперіоду особливо помітна пульсація в мисленні, пам'яті та відтворенні. За свідченнями психологів, піки в розвитку мислення, пам'яті припадають на 17-22 роки, спади – на 22-24 роки. Зміни пам'яті теж мають ритмічний характер, але коливання не такі значні, як у мисленні. Піки в розвитку пам'яті припадають на 17, 19, 21 роки, спади – на 18, 20, 22 роки. Зміни уваги теж носять коливальний характер. У студентські роки (17-21 рік) рівень уваги досить стабільний, а в наступні чотири (22-25 років) коливання значно виражені. Піки в розвитку уваги спостерігаються у 22, 24 роки, а спади – у 23, 25 років. Наведені дані свідчать про суперечливий характер розвитку психічних функцій та інтелекту в період навчання студентів у виші. На основі наведених даних робимо висновок, що віковий період 17-25 років – це період відносно високого рівня розвитку мислення та пам'яті й відносно низького рівня розвитку уваги. У процесі навчання лексикології майбутніми вчителями початкових класів необхідно враховувати особливості процесів мислення й пам'яті та контролювати процес уваги [7; 9].

У статті враховано думку психологів, що високий рівень пізнавальних можливостей у віці 17-23 роки необхідно брати до уваги в організації навчального процесу й правильно спрямовувати розвиток навчально-пізнавальної діяльності студентів задля підвищення інтелектуального розвитку

на якісно новий рівень, пов'язаний із розвитком творчих здібностей, що виявляє себе не тільки в засвоєнні інформації, а й в інтелектуальній ініціативі студентів, збагаченні їхнього словникового запасу термінами, фразеологічними сполуками тощо [4; 7].

З-поміж психічних явищ, на основі яких здійснюється розвиток мовленнєвих умінь і навичок, на думку А. Брудного, виокремлюється увага як важлива й необхідна умова ефективності навчальної діяльності суб'єкта, що й передбачає підвищення його сенсорної, інтелектуальної або рухової активності [2, с. 127]. Усе те, що є предметом уваги, ясніше сприймається та усвідомлюється, краще запам'ятовується [8, с. 100].

У процесі формування лексичної компетентності студентів-майбутніх учителів початкових класів важливу роль виконує й довільна увага, яка свідомо регулюється та спрямовується ними на засвоєння матеріалу, і мимовільна увага, що виникає без свідомого наміру. Довільна увага на занятті визначається особливостями його побудови, залежить від змісту та способів його подачі. Живий, яскравий, динамічний, логічно послідовний, багатий за змістом та доступний для засвоєння виклад є важливою умовою для забезпечення уваги студентів. Постійна підтримка уваги за допомогою вольових зусиль пов'язана з великою напругою та дуже стомлює студентів [3, с. 219]. Тому викладачеві необхідно організовувати заняття так, щоби довільна увага могла перейти в мимовільну, яка виявляється в процесі навчання під впливом зацікавленості. Виявляючи інтерес до навчального матеріалу, студент не докладає вольових зусиль. Саме це й визначає особливе значення мимовільної уваги в процесі навчання. Зацікавленості студентів на заняттях із мови сприятимуть проблемність навчання, використання творчих завдань та доцільне використання наочності. Наведемо приклад:

- Прослухайте текст. Дайте відповіді на запитання: про що йдеться в тексті? Які поняття Ви почули вперше? Які з них Ви готові обґрунтувати?

Поняття, яке ми сьогодні вивчатимемо, називали по-різному: «найвеличніший володар», «найзіркіше око», «наймогутніша сила», «найточніший різець», «зерно, що впало в родючу землю», «перше дзеркало духу», «основний матеріал творчості», «зброя», «прізвище думки», «особливий мікросвіт», «провідник думок і почуттів». Воно може «народжуватись» і «відмирати», «поєднувати» й «роз'єднувати», «страх припинити і печаль відвернути, викликати радість і посилити жалість», «підбадьорити» й «надихнути», «створити красу і спотворити її».

Важливу роль у розвитку лексичної компетентності майбутніх учителів початкової школи відіграють функції пам'яті: запам'ятовування, збереження та відтворення індивідом його досвіду. Пам'ять лежить в основі здібностей людини, є умовою навчання, набуття знань, формування умінь та навичок [9, с. 121].

Аналіз спеціальної літератури засвідчує, що в психології існують різні види класифікацій пам'яті. Так, Ю. Гільбух класифікує пам'ять через тип сприймання, на цій підставі виокремлюючи чотири типи: 1) зоровий; 2)

слуховий; 3) моторний; 4) змішаний [5]. С. Гончаренко подає класифікацію пам'яті за характером психічної активності, що домінує в діяльності людини: моторна, емоційна, образна й словесно-логічна; за тривалістю – короткочасна й довгочасна [5, с 247].

Розрізняють довільне (коли ставиться мета щось запам'ятати) і мимовільне (коли така мета відсутня, отже, запам'ятовування здійснюється в процесі іншої діяльності) запам'ятовування [2].

Як зазначають психологи, студентам властиве переважно довільне запам'ятовування, що є ефективним у тому випадку, коли вони усвідомлюють, навіщо їм необхідно запам'ятовувати той чи інший матеріал. Запам'ятовуванню сприяє усвідомлення специфіки матеріалу, смислове групування об'єктів запам'ятовування і, щонайголовніше, опора на інтенсивну розумову роботу, що забезпечується проблемною організацією всієї пізнавально-комунікативної діяльності суб'єктів навчання [1; 2].

Значну роль відводять розвиткові емоційної пам'яті, бо це «афективна пам'ять, пам'ять почуттів», вона має особливість «одномоментного включення механізмів мозку, що визначають емоційну реакцію й формування пам'ятного сліду» [6, с. 9]. Ставка на емоційну пам'ять, що, як переконливо доводить Є. Громова, відрізняється швидкістю запам'ятовування й відтворення, дозволяє залучити студентів до діяльності, створює позитивне емоційне тло заняття, формує інтерес до дисципліни. Психологи радять: можна покращити пам'ять, якщо викликати інтерес, позитивне ставлення до матеріалу, що запам'ятовується. Краще запам'ятовується той матеріал, що спонукав студента повернути до себе увагу. Можна підвищити рівень запам'ятовування матеріалу за допомогою спеціальних прийомів. Так, перш ніж запам'ятовувати, студентам необхідно усвідомити значення теоретичного матеріалу. Запам'ятовування виявиться більш ефективним, якщо його логічно розчленувати, осмислити, об'єднати в групи [6; 8]. Тому лексичний матеріал, що пропонується майбутнім учителям початкових класів для поглибленого вивчення, вимагає уважного перегляду, нового структурування, вибору способів репрезентації, які створювали би позитивне емоційне тло.

Під час вивчення лексикології й фразеології особливої ваги набувають експресивні висловлення. Значний потік інформації стимулює пошуки викладачів до виражальних засобів, які будили би думку, створювали емоційний настрій, викликали цікавість до виучуваних проблем, а нерідко робили б їх і доступнішими. Адже образ нам більш відомий, ніж пояснюване ним, а тому метою образності є наближення значення образу до нашого розуміння (за О. Потебнею). Порівняння лінгвістичних понять з предметами, явищами, влучні зіставлення, каламбурні зіткнення, персоніфікація стають основою численних образних характеристик різноманітних мовних одиниць, наприклад, «Слово – клітинка мислі, артерія сили духу. Тільки вона єднає різні людські береги» (П. Воронько). «... словник – це цілий світ в алфавітному порядку» (А. Франс). «Морфемі – це атоми семантичної структури, тоді як слова – молекули» (В. Русанівський) тощо.

Такий прийом, на наше переконання, є особливо продуктивним у початковій школі, адже сприяє розвитку пам'яті і позитивно впливає на розвиток здібностей. Ті, у кого більше розвинена зорова пам'ять, краще сприймають і аналізують зафіксовану на письмі інформацію (аналіз друкованих текстів, робота з комп'ютерними програмами тощо), ті, у кого слухова – легше сприймають прочитані вголос тексти (аудіювання, переказ, аналіз мовних особливостей тощо). У навчальній діяльності всі види пам'яті перебувають у постійній взаємодії, а наявність самостійних механізмів, що беруть участь у формуванні окремих видів пам'яті, притаманній окремим особам, що виявляється як індивідуальні особливості їхньої пам'яті [6, с. 12].

Для методики навчання лексикології й фразеології важливі такі положення:

- краще запам'ятовування лексичного мовного матеріалу відбувається за умови свідомого виконання вправ і операцій з мовним матеріалом;
- лексичний матеріал має засвоюватися в процесі виконання як усних, так і письмових вправ, що забезпечує опору на сукупність різних видів відчуттів;
- надання вправам комунікативного характеру стимулює інтерес студентів.

Як свідчить практика, студенти з розвиненим понятійним мисленням легко аналізують тексти наукового, офіційно-ділового стилів, засвоюють наукові поняття, володіють термінологією; з образним мисленням концентрують свою увагу на емоційно-, волюнтативно- й естетично-експресивних властивостях слова, глибоко аналізують художні тексти, здатні легко знаходити зображально-виражальні засоби.

Ознаки того чи іншого типу мислення яскраво виражаються в процесі креативної діяльності суб'єктів навчання. Студенти з понятійним типом мислення створюють точні, аргументовані, послідовні висловлювання, з образним – експресивні, з проміжним типом мислення (понятійно-художнім) сприймають і створюють тексти будь-якого стилю. Природні властивості мислення студентів зумовлюють диференційований підхід до навчання лексикології та фразеології, що сприяє розвитку лексичної компетентності, творчої індивідуальності майбутнього фахівця.

Важливою умовою, що забезпечує успіх у формуванні лексичної компетентності майбутніх учителів початкової школи, є самостійність під час виконання практичних вправ і завдань. Цю якість необхідно виховувати поступово, привчаючи спочатку самостійно ознайомлюватись із завданням, поставленим до вправи, читати правило правопису перед тим, як виконувати вправу, користуватися таблицями, словниками, тобто навчити спочатку самостійно працювати з навчальною інформацією.

Отже, у центрі уваги під час навчання лексикології й фразеології перебуває суб'єкт навчання – особистість студента, його психічні якості, темперамент і характер, здібності, особливості психічних процесів.

Успішному розвитку лексичної компетентності майбутніх учителів початкової школи сприяє врахування індивідуальних та вікових особливостей, інтересів, рівня пізнавальних можливостей, здібностей студентів, розуміння суті психічних процесів, що складають основу мовленнєвої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения / Р. Аткинсон. – М. : Прометей, 1980. – 365 с.
2. Брудный А. А. Понимание как философско-психологическая проблема / А. А. Брудный // Вопросы философии. – 1975. – № 10. – С. 109–117.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Гильбух Ю. З. Темперамент и познавательные способности школьника / Ю. З. Гильбух – К. : Ин-т психологии АПН Украины, 1993. – 272 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Громова Е. Д. Эмоциональная память и её механизмы / Е. Д. Громова. – М. : Наука, 1980. – 180 с.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / Ирина Алексеевна Зимняя. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 480 с.
8. Основы общей и медицинской психологии / Витенко И. С., Пискун В. М., Тылевич И. М., Чередниченко А. Т. – К. : Вища шк., 1984. – 176 с.
9. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? / В. А. Семиченко // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : Монографія / За ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – С. 176–203.

Зосименко Оксана Вікторівна,

*кандидат педагогічних наук, доцент, член-кореспондент Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, доцент кафедри професійної освіти та менеджменту
(КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти)*

НАВЧАЛЬНІ ПРОЕКТИ: ІСТОРИЧНИЙ ЕКСКУРС

Постановка проблеми. Стрижнем сучасної освіти є розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї нації. Вирішального значення для економічного і соціального розвитку нашої країни набуває підвищення якості підготовки педагогічних працівників, рівня їх освіченості і культури, що зумовлює глибоке оновлення системи педагогічної освіти та визначає її випереджувальний характер. У цьому контексті організація проектної діяльності, що дає можливість максимального взаємопроникнення теорії та практики на базі сформованих у студента вмінь самостійної роботи, не викликає сумнівів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз стану наукової розробки проблеми проектної діяльності в процесі навчання показав, що її розв'язання було предметом досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних педагогів: теоретичні засади проектної діяльності розкриваються у роботах: П. П. Блонського, О. О. Добрякова, Д. Дьюї, Б. В. Ігнат'єва, В. Х. Кіпатрика, Е. Коллінгса, Л. Е. Левіна, І. І. Ляхова, М. М. Нечаєва, В. В. Сидоренка, В. О. Моляко, Н. В. Матяш, В. В. Рубцова, С. Т. Шацького, Г. П. Щедровицького

та ін.; концептуальні положення проектної технології обґрунтовуються у роботах: Т. В. Белєвцева, О. Доненко, В. Крутоус, Т. Г. Кручініної, Д. Г. Левітес, Т. О. Лобас, О. Онопрієнко, О. М. Пехоти, Є. С. Полат, В. О. Самкової, Г. К. Селевко та ін. Проте дослідження проблеми проектної діяльності, пошук шляхів її організації не може обмежуватися лише аналізом її сучасного стану, а потребує ретроспективного підходу. Отже, **метою** даної статті є розробка та обґрунтування періодизації становлення та розвитку проектного навчання. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання: здійснити ретроспективний аналіз становлення та розвитку проектного навчання; визначити та обґрунтувати його сутнісні характеристики на кожному етапі; показати ефективність проектного навчання у сучасній школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історія зародження ідеї проектного навчання є досить суперечною та недостатньо вивченою. Отже, з одного боку, аналіз педагогічної літератури дозволяє зробити висновок про те, що метод проектів як педагогічна категорія виникає на початку ХХ століття у Сполучених Штатах Америки. А з іншого – його коріння варто шукати в архітектурному освітньому русі, яке почалося в Італії ще наприкінці ХVІ століття. У 1911 році Бюро виховання (Board of Education) узаконило термін «проект». Із цього моменту він набуває широкого використання в педагогічній практиці як метод навчання.

В основу методу проектів покладені педагогічні концепції американського філософа та педагога Дж. Дьюї, фундаментальною основою яких була філософія прагматизму. Як провідну ідею прагматизму Дьюї визнавав твердження про те, що значення тієї чи іншої ідеї може бути встановлено лише в результаті її практичного застосування. Він також визначив основний принцип навчання в прагматичній педагогіці – це «навчання через дію». Вчений вважав, що суттю процесу навчання є відкриття, тобто постійне, реальне втілення чогось нового.

Проте більш докладного обґрунтування метод проектів отримав у роботах американського педагога В. Кілпатрика. Свою концепцію проектного навчання він будує на основі «теорії життєвого досвіду» Д. Дьюї та психології навчання Е. Торндайка. Взявши за основу положення Е. Торндайка про те, що діяльність, до якої є «схильність», викликає «задоволення» і повторюється частіше, ніж та, яка «дратує» або виконується за «примусом», В. Кілпатрик робить висновок, що вирішальним моментом у навчальному процесі є «психологія дитини» та визначає «проект» як «дію, що має намір бути виконаною від усього серця» [2].

Визначаючи переваги розробленого В. Кілпатриком методу проектів, доречно зазначити, що, розширивши визначення проекту, він усе-таки не враховував «об'єктивні» умови навчання: учитель – навчальний план – програма. Це привело до редукування загальнонавчаних критеріїв проекту, обмежившись лише орієнтацією на стихійні інтереси дитини. Отже, під «методом проектів» В. Кілпатрик розумів: «зацікавлену цілеспрямовану діяльність учнів, пов'язану з вирішенням будь-якого шкільного завдання в реальному життєвому оточенні» [3].

Значна популярність методу проектів серед американських педагогів призвела до розширення його поняття. Так, доповнюючи характеристики проектного навчання, Е. Коллінгс визначає ще й такі: самостійність учнів у плануванні, здійсненні та оцінюванні проекту; зміна ролі викладача; проблемний і діяльнісний характер навчання; зв'язок з іншими предметами та позашкільною діяльністю; одержання результату, орієнтованого на продукт; перевірку практикою [4]. Проте розширення поняття проектного навчання й надання йому статусу основного методу обумовило критику концепції В. Кілпатрика як консервативних, так і ліберальних педагогів. Критика стосувалася формального й змістовного аспектів його концепції. Як результат проект у широкому значенні все рідше застосовувався в американських школах. Але в первісному своєму тлумаченні він пережив роки кризи й використовувався надалі у вивченні технічних, природничих та сільськогосподарських дисциплін.

Проектне навчання привернуло увагу й вітчизняних педагогів (П. Блонський, Є. Кагаров, Н. Крупська, А. Макаренко, С. Шацький та ін.) початку ХХ століття. Основними причинами уваги до цього методу були такі: 1) соціальне замовлення суспільства на виховання активної, самостійної, творчо мислячої людини; 2) принцип зв'язку школи з життям за допомогою активної участі школярів у перетворюючій діяльності, пов'язаній зі змінами навколишнього середовища. Така діяльність передбачає участь школярів у різних видах суспільно корисної праці. Отже, під методом проектів розуміли «всеосяжну форму шкільної роботи, що органічно включає в себе і Дальтон-план, і комплексну систему, і дослідницький метод» [1].

Але незважаючи на прогресивні погляди радянських педагогів початку ХХ століття, у процесі впровадження проектного методу навчання в школи було допущено ряд помилок: по-перше, універсалізація методу, яка призвела до зниження рівня наукової підготовки школярів; по-друге, відсутність підготовлених педагогічних кадрів, які б могли використовувати таку методiku як засіб розвитку, навчання та виховання учнів. Тому постановою ЦК ВКП(б) від 5 вересня 1931 року «О начальной и средней школе» метод проектів було засуджено та заборонено. Відтоді аж до 90-х років ХХ століття в практиці вітчизняних шкіл не робилося якихось серйозних спроб відродити цей метод в освітянській практиці.

Висновки. Як бачимо, суть ідеї проектного навчання полягає в стимулюванні інтересу до навчання шляхом організації самостійної діяльності, а також у створенні таких ситуацій, розв'язання яких має сприяти появі нових знань та вмінь. Важливим є те, що вчені розглядають проекти і як метод, і як спосіб, і як технологію навчання, і як певну діяльність, що зумовлює його широке використання у навчальному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кагаров Е. Г. Метод проектов в трудовой школе / Е. Г. Кагаров. – Л.: Блокгауз-Ефрон, 1926. – 89 с.
2. Карпов Е. Учебно-исследовательская деятельность в школе. В поисках новой педагогической альтернативы Е. Карпов // Экономика в школе. – 2001. – № 2. – С. 3–10.

3. Кильпатрик У. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / У. Х. Кильпатрик. – Л. : Блокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.

4. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов / Е. Коллингс; предисловием У. Кильпатрика; пер. с англ. С. Тюрберт / Под ред. А. У. Зеленко – М. : Новая Москва, 1926. – 289 с.

Коновальчук Інна Миколаївна,
асистент кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИРІШЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ

Наявність конфліктів у педагогічній діяльності потребує високого рівня готовності вчителів до гуманної взаємодії з учнями, здатності розробляти й реалізовувати власні стратегії конструктивної поведінки, самостійно й нетрадиційно мислити, здійснювати моральний вибір і нести за цей вибір відповідальність. Тому оволодіння студентами ефективними способами взаємодії у системі міжособистісних стосунків, методами передбачення, запобігання та регулювання конфліктних ситуацій, що виникають у педагогічному процесі, формування умінь налагоджувати стосунки з учнями і з їхніми батьками, а також своїми колегами виступають важливими завданнями професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Аналізу особливостей взаємодії в конфліктних ситуаціях, способам запобігання і вирішення конфліктів присвячені дослідження А. Анцупова, Н. Гришиної, В. Журавльова, О. Ковальова, М. Рибаквої, К. Боулдінга, Л. Козера, Х. Корнеліуса, Р. Мей, Р. Фішера та ін. У розробку методологічних і загальнотеоретичних аспектів вирішення професійно-педагогічних конфліктів значний внесок зробили Н. Гришина, Д. Джонсон, М. Кашапов, Я. Коломінський, Н. Кузьміна, М. Леонов, М. Рибаква, І. Риданова, Н. Пов'якель, В. Семиченко, Д. Шапіро та ін. Проте, як теоретичні, так і практичні аспекти формування готовності майбутніх учителів початкових класів до попередження та вирішення конфліктів у педагогічній діяльності висвітлені недостатньо.

У педагогіці й психології накопичено значний теоретичний і практичний матеріал щодо питань формування готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності (О. Дубасенюк, Г. Костюк, Н. Кузьміна, О. Мороз, Л. Кондрашова, О. Щербакова, О. Пехота, В. Сластьонін, Г. Троцько, Л. Виготський, М. Кларін, С. Рубінштейн та ін.). Готовність до педагогічної діяльності аналізується науковцями як складне соціально-педагогічне явище, яке містить у собі комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості й систему професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, які забезпечують успішність реалізації професійно-педагогічних функцій. Готовність до педагогічної діяльності відображає зв'язок професійної спрямованості з іншими важливими складовими особистості вчителя – світоглядом, життєвими установками й духовними цінностями, з морально-вольовою й емоційною

сферами та передбачає активність у самоосвіті й самовихованні, прагнення до морального та фахового самовдосконалення.

У трактуванні Л. Кондрашової поняття «готовність до педагогічної діяльності» досить комплексно відображено поєднання психічних особливостей та моральних якостей особистості, які становлять основу установки майбутнього вчителя на усвідомлення функцій педагогічної праці, професійної позиції, оптимальних способів діяльності, співвіднесення своїх здібностей із подоланням труднощів, що виникають під час вирішення професійних завдань та досягненні спланованих результатів [3, с. 24]. К. Дурай-Новакова, досліджуючи процес формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності, робить висновок, що це не природжена якість особистості, а результат спеціальної підготовки у вищій школі, яка зумовлює плідність дій, вибіркову активність людини, керує її спрямованістю у вирішенні професійно важливих завдань [1].

Сформована загальна готовність є фундаментальною умовою ефективності й результативності професійної діяльності вчителя. У практиці професійної освіти формується готовність фахівця до здійснення гностичної, організаторської, комунікативної та інших видів педагогічної діяльності. Однак, незважаючи на те, що педагогічний конфлікт є типовим явищем у педагогічній діяльності, формуванню готовності педагогів до попередження та розв'язання конфліктних ситуацій приділяється недостатньо уваги.

В. Сухомлинський відносив конфлікт до руйнівних подій, вважав, що виникнення конфліктних ситуацій у педагогічному процесі є неминучим й називав конфлікт між педагогом і дитиною, між учителем і батьками, педагогом і колективом великою бідою школи. Він підкреслював роль особистості вчителя у питаннях запобігання й розв'язання конфліктів у навчально-виховному процесі, що вимагає від педагога постійного пізнання людини, неодмінної роботи над удосконаленням власних професійних і особистісних якостей. Витоки конфліктних зіткнень учений убачав у самій природі педагогічної діяльності, що об'єднує велику кількість людей із різними особистими якостями, досвідом, характерами. Поширеною причиною конфліктів В. Сухомлинський називав педагогічну неграмотність, що виявляється в нездатності вчителя володіти собою й ситуацією, орієнтацію переважно на дисципліну й слухняність учнів і неспроможність викликати в них бажання вчитися, перевантаження учнів і вчителів [6, с. 185].

Готовність учителя до вирішення конфліктів – складне інтегративне утворення, яке необхідно розглядати, враховуючи специфіку виникнення, протікання та вирішення педагогічних конфліктів.

У сучасній психолого-педагогічній науці конфлікт (лат. *conflictus* – зіткнення) тлумачиться як зіткнення різноспрямованих цілей, інтересів, позицій, думок чи поглядів, що виражене в загостреній, жорсткій формі, а також як гранично загострене протиріччя, пов'язане з гострими емоційними переживаннями [4, с. 127].

Педагогічний конфлікт – це розбіжності у взаємодії в системах «вчитель – учні», вирішення якого передбачає використання специфічних технологій.

Педагогічний конфлікт має суттєві відмінності від інших видів конфліктів через включення в конфліктну взаємодію дорослого й дитини, яка ще не має достатнього життєвого досвіду, розвиненої волі та інших якостей, необхідних для саморегуляції своєї поведінки при ускладненні взаємовідносин з іншими. В педагогічній діяльності не існує чіткої межі між конфліктною ситуацією і конфліктом, бо діти не завжди відкрито можуть висловити свою думку, заявити про свої інтереси, захистити власну точку зору тощо. Часто конфлікт виражається у прагненні вчителя зміцнити власну позицію, а з боку учня – у протесті проти несправедливого покарання, неправильної оцінки його діяльності. Такі протиріччя надовго порушують систему взаємовідносин між вчителем й учнями, викликають негативні переживання, упередженість у ставленні один до одного. Педагогічні конфлікти прямо або опосередковано суттєво впливають на психологічний клімат навчального закладу та ефективність навчання й виховання дітей. С. Ємельянов вважає, що конфлікт – це завжди протиборство суб'єктів, яке характеризується нанесенням взаємних втрат (моральних, матеріальних, фізичних, психологічних). Нанесення будь-якої шкоди учням із боку вчителя є неприйнятним. Тому, при всій природності й закономірності прояву суперечностей у навчально-виховному процесі, учитель має бути підготовлений до їх попередження [2, с. 78].

М. Рибакова підходить до проблеми педагогічного конфлікту з точки зору педагогічної ситуації як певного поєднання психологічних, педагогічних, соціальних, моральних та інших умов, системи взаємопов'язаних суб'єктивних та об'єктивних обставин життєдіяльності учня та вчителя. На думку дослідниці, у педагогічній діяльності можливі такі потенційно конфліктні ситуації: конфлікти діяльності, що виникають у зв'язку з невиконанням учнем навчальних завдань, проблем успішності; ситуації поведінки, що виникають у зв'язку з порушенням учнем правил поведінки в школі, на уроках; ситуації відносин, що виникають у сфері емоційно-особистісних взаємин учнів та вчителів, у їхньому спілкуванні, у процесі педагогічної діяльності, через невміння учителя вирішити ту чи іншу ситуацію [5]. Конфлікти відносин вважаються найбільш складними через їх тривалість й особистісний зміст, який породжує неприязнь учня до вчителя. У кожному конкретному випадку виникнення конфлікту педагог має бути готовий знайти його оптимальне вирішення, використовуючи комплекс професійних засобів і прийомів, зважаючи передовсім на індивідуальні особливості та потреби розвитку дитини.

Готовність педагога до вирішення конфліктів передбачає сформованість індивідуального стилю його поведінки в конфлікті – відносно стійкої сукупності цілей, усвідомлюваних або неусвідомлюваних дій, операцій і реакцій у конфліктній ситуації, які обумовлені комплексом особистісних властивостей учителя, що може визначати конструктивний або деструктивний тип розв'язання конфлікту. Тому підготовка майбутніх учителів до конструктивного розв'язання педагогічних конфліктів можлива за умови становлення основ їхнього індивідуального стилю професійно доцільної поведінки в конфлікті, формування і коригування якого відбуватиметься у процесі самостійної професійної діяльності.

Сформованість готовності вчителя до вирішення конфліктів передбачає: знання їх природи та розуміння наслідків, професійного позитивного ставлення до їх сутності як джерела розвитку дитини, уміння вчасно діагностувати причини їх виникнення, оцінювати й пояснювати проблемні ситуації, здатність ефективно взаємодіяти в системі міжособистісних стосунків, володіння навичками неконфліктного спілкування у складних ситуаціях, майстерності керувати конструктивним перебігом конфлікту, регулювати емоційний стан (як свій, так й інших учасників конфлікту), попереджувати виникнення негативних конфліктних ситуацій. Важливими показниками сформованості конфліктологічної готовності є оптимальний вибір учителем адекватної стратегії власної поведінки та здатність до управління іншими суб'єктами конфлікту. Постійна рефлексія власних дій сприяє відбору та включення вчителем у власний арсенал засобів вирішення конфліктів випробуваних ефективних методів та прийомів й обережне використання ризикованих способів.

Отже, готовність майбутніх учителів до вирішення конфліктів ми розглядаємо як складне інтегральне утворення, що містить когнітивний, мотиваційний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-операційний, психомоторно-регулятивний компоненти взаємодії, передбачає індивідуальний стиль конструктивної поведінки з учасниками конфлікту й використання професійних засобів його розв'язання. Формування готовності майбутніх учителів до розв'язання педагогічних конфліктів – це складний і багатоаспектний процес, який передбачає цілісність розвитку професійних та особистісних важливих якостей педагога у процесі спеціальної підготовки.

Перспективи досліджень убачаємо у визначенні й науковому обґрунтуванні педагогічних умов, що сприятимуть формуванню готовності майбутніх учителів до запобігання й розв'язання конфліктів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 365 с.
2. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии / С. М. Емельянов. – СПб. : Питер, 2009. – 384 с.
3. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л. В. Кондрашова. – К. : Вища школа, 1987. – 55 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; Редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
5. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: книга для учителя. / М. М. Рыбакова. – М. : Просвещение, 1991. – 126 с.
6. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу В. О. Сухомлинський // Твори в 5-ти т. Т.1. – К. : Рад. школа, 1976. – С. 403–641.

Майданик Олена Василівна,
пошукач кафедри фахових методик та інноваційних технологій
(Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини),
завідувач шкільного відділення
(Вінницький обласний комунальний гуманітарно-педагогічний коледж)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Постановка проблеми. В умовах гуманізації і гуманітаризації змісту та технологій освіти, демократизації всього шкільного життя, орієнтації на розвиток особистості учня особливого значення набувають питання вдосконалення професійної компетентності вчителя. Саме тому сучасному вчителю вже недостатньо просто добре володіти змістом програмового матеріалу для якісного здійснення навчального процесу – йому необхідно розуміти співвідношення навчання і розвитку, знати етапи, закони і принципи формування розумових здібностей, а також знайти найоптимальніший стиль спілкування і взаємодії з учнями, побудований на гуманних принципах.

Невід'ємним елементом модернізації освіти є компетентнісний підхід, який передбачає якісну зміну педагогічної системи, спрямовану на вдосконалення теперішньої освітньої практики і має значний потенціал для розвитку особистості майбутнього фахівця, підготовки його до активної участі у професійній діяльності. В умовах компетентнісної освіти, яка більше зорієнтована на практичні результати, досвід особистої діяльності, ніж на обсяг знань, перед вищими педагогічними навчальними закладами, в тому числі і коледжами, ставиться завдання перебудувати зміст й організацію навчання, спрямувавши їх на розвиток конкретних цінностей і життєво необхідних знань та умінь студентів із метою підготовки спеціаліста нового рівня – носія інтелектуальної, педагогічної, інформаційної, загальнолюдської і національної культури.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи та виокремлення умов, які забезпечують його успішну педагогічну діяльність на сучасному етапі розвитку суспільства, набула підвищеного інтересу серед багатьох науковців. Зокрема, проблеми змісту педагогічної освіти розглядаються у наукових доробках А. Абдулліної, А. Алексюка, В. Андрущенко, А. Беляєвої, І. Беха, С. Гончаренка, М. Дяченка, О. Дубасенюк, М. Євтуха, М. Жалдака, В. Майбороди, О. Мороза, В. Семиченко та ін.; про удосконалення технологій навчання майбутнього вчителя початкової школи йдеться в роботах В. Бондаря, Л. Коваль, О. Комар, О. Пометун, О. Савченко, В. Сластьоніната ін. Особливої уваги заслуговують наукові роботи Е. Зеєра, І. Зимньої, Л. Карпової, Н. Кузьміної, присвячені дослідженню різних аспектів професіоналізму педагога, його особистості, зокрема через розкриття поняття професійної компетентності.

Проблеми компетентнісного підходу в освіті присвячені праці Т. Байбари, Н. Біб'юк, Е. Зеєра, І. Зимньої, В. Лугового, А. Маркової, О. Овчарука, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторського та ін.

Мета статті – здійснити аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблемі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах упровадження компетентнісної освіти та охарактеризувати основні умови професійної підготовки фахівців у педагогічному коледжі на засадах компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу. Важливе місце в особистісному становленні майбутнього педагога займає саме педагогічна підготовка, яка є одним із складників системи професійної підготовки. У педагогічному словнику С. Гончаренка професійна підготовка трактується як «система підготовки педагогічних кадрів для загальноосвітніх шкіл та інших навчальних закладів у педагогічних університетах та інститутах, педагогічних училищах; у широкому розумінні – як підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів для навчальних закладів усіх типів» [4, с. 252].

Педагогічна енциклопедія професійну підготовку тлумачить як «сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії» [7, с. 573].

Та все ж, багато вчених не мають одностайної думки щодо трактування цього поняття. На думку Г. Троцько, професійна підготовка є системою, яка характеризується взаємозв'язком і взаємодією структурних та функціональних компонентів, сукупність яких визначає особливість, своєрідність, що забезпечує формування особистості студента відповідно до поставленої мети – вийти на якісно новий рівень готовності студентів до професійної діяльності [9]. Дещо по-іншому пояснює цей термін О. Абдулліна, яка зазначає, що «професійна підготовка» характеризується як «процес учіння студентів у системі навчальних занять із педагогічних дисциплін і педагогічної практики й результат, що характеризується певним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованості загальнопедагогічних знань, умінь і навичок» [1]. Система ж загальнопедагогічних знань, умінь і навичок є загальною, єдиною необхідною кожному педагогу, зокрема, вчителю початкової школи для реалізації його соціально-професійних функцій (звідси поняття «загальнопедагогічна підготовка») [1, с. 57]. Визначення поняття професійної підготовки вчителя знаходимо у працях В. Семиченко, яка обґрунтовує розуміння його як: процесу професійного становлення майбутніх спеціалістів; мети й результату діяльності вищого навчального закладу; сенсу включення студента у навчально-виховну діяльність [8, с. 9].

Отже, професійну підготовку можна пояснити як процес формування фахівця для певної галузі діяльності, оволодіння ним певним родом занять, професією. Саме школа має стати тим осередком, де сучасний учитель забезпечить надання своїм учням знань, умінь і навичок, які він сам отримав у процесі професійної підготовки.

Найважливішою ланкою в системі безперервної освіти є початкова школа. У ній закладаються основи розуміння рідної (державної) мови як головного,

універсального засобу спілкування; культури мови – міри духовної культури індивіда; етично-моральне ставлення до оточення; науково-гуманістичний погляд на людину; утилітарний і духовний погляд на природу, родину, зміст і красу життя, самоцінність, покликання людей; на індивідуальне і спільне в людях тощо. Цей етап є своєрідним фундаментом усього подальшого навчання школярів. Від учителя початкової школи залежить рівень сформованості загальнонавчальних умінь, навичок і способів діяльності, а разом із тим й успішність навчання його вихованців у наступній ланці школи.

Ми підтримуємо думки науковців Л. Карпової, В. Кузя, Н. Кузьміної, З. Курлянд, О. Савченко, О. Цокур та ін. і визначаємо професійну підготовку вчителя початкової школи як процес оволодіння особистістю життєвими компетенціями, загальнонауковими, професійними знаннями і вміннями для успішного здійснення професійної діяльності під час навчання у вищому навчальному закладі.

Характеризуючи фахову готовність до педагогічної діяльності вчителя початкової школи, О. Івлієва зазначає, що вона є цілісним стійким утворенням, яке є фундаментальною умовою успішного виконання функцій, організації ефективного навчального процесу молодших школярів і результатом професійно-педагогічної підготовки вчителя [5, с. 10].

Досліджуючи професійну підготовку майбутніх педагогів, М. Васільєва визначає її як спрямовану, організовану, планомірну, змістовну й динамічну систему діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі, мета якої – формування у майбутніх педагогів усіх видів компетентності, потрібних для успішної професійної діяльності [2, с. 67].

Ураховуючи те, що саме початкова освіта є першим освітнім рівнем, який закладає фундамент загальноосвітньої підготовки учнів, варто проаналізувати особливості професійної підготовки вчителя початкової школи.

Нині питання загальнопедагогічної підготовки вчителя початкової школи є досить актуальним. Адже реформа вищої освіти була зумовлена потребами практики, необхідністю поглиблення й розширення наукового супроводу конкретних перетворень, що здійснюються в суспільстві й науково-освітній галузі на рубежі століть, і відбувається в умовах упровадження компетентнісного підходу. Саме він передбачає якісну зміну педагогічної системи, спрямовану на вдосконалення теперішньої освітньої практики і має значний потенціал для розвитку особистості майбутнього фахівця, підготовки його до активної участі у професійній діяльності. «Сьогодні, як ніколи раніше, – ... про стан і перспективи розвитку освіти в Україні, – актуалізується двоєдине завдання – виробити в дітей і молоді здатність, бажання та вміння навчатися протягом життя, щоб завжди бути компетентними і конкурентоспроможними, а також навчити того, що буде основою, методологією життя й діяльності людини. Отже, забезпечити індивідуальну й самостійну роботу учнів та студентів, перебудувати зміст і навчальні методики на компетентнісних засадах. За цих умов формується знаннева, інноваційна

людина, для якої знання і творчість – фундамент життя. Саме такі люди і будуть визначати майбутнє знаннєве суспільство» [3, с. 149].

У рамках Болонського і Копенгагенського процесів Україна зобов'язалася прийняти базові принципи організації єдиного європейського освітнього простору, зокрема і ті, що стосуються компетентнісного підходу в освіті.

У сучасних умовах компетентнісний підхід спрямований на формування компетентної особистості, здатної та готової відповідати вимогам сучасного життя, зокрема: розвиток самостійності, ініціативи, відповідальності, толерантності, комунікабельності особистості; установлення зв'язку між знаннями і вміннями; володіння засобами спілкування та використання їх у конкретних ситуаціях спілкування; зміщення акценту з накопичення знань на формування й розвиток функціональних умінь та навичок у вихованців; застосування власного досвіду в конкретних ситуаціях міжособистісної взаємодії; зв'язок виховного процесу з реальним життям дітей; перегляд змісту діяльності дитячого об'єднання; наголошення на діяльнісному аспекті виховання і формуванні тих прагматичних якостей і умінь, які повинні бути притаманними сучасній особистості.

Упровадженню компетентнісного підходу в професійне навчання майбутніх учителів початкової школи у вищих навчальних закладах сприяли соціально-економічні (зміна в суспільній свідомості та поява нових цінностей в освіті, створення нових умов у взаєминах людини, природи, особистості тощо), практичні (поява нових типів навчальних закладів, у яких підготовка вчителя має відповідати сучасним вимогам, активізація розробок методологічної та теоретичної основ педагогічної освіти) і теоретичні (зумовлені змінами в розвитку педагогічної освіти та втілення у навчальні плани інтегрованих курсів дисциплін психолого-педагогічної, фахової та методологічної підготовки) чинники.

Ефективною базою професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є педагогічний коледж. Цьому сприяють: вихідна базова освіта, співвідношення між теоретичною і практичною підготовкою, співвідношення у межах теоретичної підготовки між складом, обсягом і змістом загальнонаукової, загальнопрофесійної і спеціальної її частини, клас професійних задач, до яких готується вчитель, тип організації навчального процесу.

Саме в таких вищих навчальних закладах, на нашу думку, здійснюється належна професійна підготовка майбутніх вчителів початкової школи.

У процесі такої підготовки, за твердженням Г. Ларіонової, можна виокремити деякі закономірності:

1. Формування професійної діяльності студентів із застосування знань, що включає інтелектуальний розвиток у межах професійної спрямованості навчальних дисциплін, основним компонентом якої є організація самостійної роботи студентів щодо вирішення навчально-професійних завдань.

2. Рівень інтелектуального розвитку студентів на основі професійної спрямованості – поліноміальна функція, що визначається: сприйняттям проблемних ситуацій у навчально-пізнавальній, навчально-професійній і професійній діяльності і здатністю до їх вирішення; формуванням логіки мислення; успішністю адаптації навчально-пізнавальної діяльності студентів до

професійної діяльності; здатністю впорядковувати знання, дії, діяльність із метою створення будь-яких заданих структур чи формуванням організаційно-управлінських умінь майбутнього спеціаліста; формуванням навчальної, професійної мотивації, професійного самовизначення.

3. Формування умінь самостійного вирішення професійних завдань, застосовування знань у професійній діяльності відбувається поетапно і функціонально зумовлено змістом і структурою навчально-професійного завдання.

4. Засвоєння студентами діяльності із застосовування знань у вирішенні професійних завдань починається зі сприйняття відповідної орієнтованої основи дій процесу вирішення, засвоєння алгоритмів вирішення у різних проблемних ситуаціях і в майбутньому проявляється у самостійному їх застосовуванні, у створенні нових методів і алгоритмів вирішення прикладних завдань, у творчості.

5. У процесі вирішення відбувається цілеспрямоване впорядкування, структурування навчальної інформації, і в результаті створення таких інформаційних структур, які відповідають необхідному професійному інтелекту випускника [6, с. 6].

За твердженням учених, студент педагогічного коледжу має оволодіти трирівневою підготовкою: освіченістю, кваліфікацією, професіоналізмом. Кожен із цих рівнів характеризується певними вимогами до вмінь і навичок у галузі дослідницької діяльності, а саме: здатністю до системних дій у професійній ситуації; умінням аналізувати і проектувати свою діяльність, планувати і здійснювати цілісний педагогічний процес на основі аналізу й оцінки досягнутого рівня розвитку, навченості і вихованості дітей; вивчати на основі спостережень особистості дітей виявляти їхні труднощі і надавати їм допомогу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, теоретичний аналіз особливостей професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи у педагогічному коледжі на засадах компетентнісного підходу дозволив нам тлумачити, що:

- професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи – це складна суб'єктно-орієнтована інтегрована система, функціонування якої буде ефективним і повноцінним за умови взаємодії всіх складників сучасного освітнього процесу;

- найпоспідовніше та цілеспрямованіше професійна підготовка відбувається в умовах упровадження компетентнісного підходу, що реалізується у двох аспектах: як результативна складова освітнього процесу, тобто набуття студентами певних компетентностей, та як готовність формувати в учнів ключові та предметні компетентності;

- компетентнісний підхід розширює можливості освітнього процесу, додаючи до традиційних знань, умінь і навичок досвід та особистісні якості;

- саме в педагогічному коледжі відбувається професійне самовизначення студентів, засвоєння ними фундаментальних та фахових дисциплін, формуються професійні якості особистості й навички професійного і соціального спілкування.

Перспективою цього дослідження є пошук оптимальної моделі компетентнісного навчання, що сприятиме створенню результативної освіти, оновленню педагогічних, психологічних і методичних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у педагогічному коледжі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллина А. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для педагогических спец. высш. учеб. заведений / А. А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.*
2. Васильєва М. П. *Культурологічний підхід до процесу професійної підготовки майбутнього педагога / М. П. Васильєва // Педагогіка і психологія творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць. – Вип. 47. – Запоріжжя, 2007. – С. 67.*
3. Гаврилюк С. М. *Утвердження компетентнісного підходу до педагогічної творчості в професійній підготовці майбутніх вихователів / С. М. Гаврилюк // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 4 (85). – С. 44– 49.*
4. Гончаренко С. І. *Український педагогічний словник / С. І. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 366 с.*
5. Івлієва О. М. *Критеріально-орієнтоване тестування в системі формування професійної готовності вчителя початкових класів : автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Івлієва. – Ізмаїл, 2001. – 33 с.*
6. Ларионова Г. А. *Психолого-педагогические аспекты преемственности в системе «колледж-вуз»: В помощь преподавателю / Г. А. Ларионова / Южно-Уральский науч.-образоват. центр РАО. – Челябинск, 2002. – 19 с.*
7. *Педагогическая энциклопедия / [гл. ред. А. И. Каирова] – М. : Сов. энциклопедия, 1988. – Т. 3. – 880 с.*
8. Семиченко В. А. *Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей: автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. пед. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / В. А. Семиченко. – К., 1992. – 46 с.*
9. Троцко Г. В. *Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. В. Троцко. – К., 1987. – 54 с.*

Пасько Катерина Миколаївна,
кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології
(Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка)

ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ ПАРАДИГМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Підвищення якості освіти залишається однією з актуальних проблем не лише в Україні, але і у всій світовій спільноті. Постійні зміни потреб сучасного суспільства і внутрішня логіка наукового пізнання призводять до необхідності зміни загальної стратегії освіти. Наукові інноваційні технології потребують підготовки спеціалістів нового типу – творчих, активних, нестандартних, мобільних, готових постійно оновлювати,

доповнювати власні знання задля засвоєння та використання інновацій у професійній галузі.

Досить успішною в умовах сучасності може вважатись особа, яка знає предмет діяльності, уміє працювати з ним, володіє основами управлінської діяльності (може самостійно сформулювати проблему, що потребує розв'язання, визначити цілі, організувати діяльність, виконати поставлені завдання, здійснити рефлексію й оцінити результати, внести необхідні корективи тощо), усвідомлює власні особливості (психологічні та фізіологічні особливості, здібності, нахили, установки, можливості, об'єм власних професійних знань, умінь тощо) і власну діяльність, має сформовану позитивну настанову на діяльність, усвідомлене прагнення діяти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам різнобічного вивчення компетентності особистості присвятили роботи Ю. П. Азаров, Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, С. Л. Братченко, М. В. Булигіна, А. О. Деркач, І. О. Зимня, Н. В. Кузьміна, М. М. Манько, А. К. Маркова, В. М. Мясичев, А. В. Хуторской, Г. А. Шредер, Д. Шульц та ін.

Мета статті – розкрити змістовні пріоритети філософсько-психологічного осмислення компетентності в контексті сучасної професійної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Тривалий час провідною характеристикою суб'єкта професійної діяльності виступав професіоналізм, що передбачає наявність знань, умінь, навичок та досвіду, необхідних для ефективного виконання певної діяльності.

Сьогодні принципом, що реалізує інтенцію до суб'єктивації індивіда, є компетентнісний підхід, що розглядає залученість людини до основних сфер життєдіяльності, вагомих на певному етапі її становлення. Проблема компетентності безпосереднім чином пов'язана із питанням про можливості суб'єкта в освіті та перш за все із тим, чи можна навчити компетентності, як навчити компетентності без залучення суб'єкта до реальних умов професійної діяльності.

Незважаючи на високу популярність, досі відсутнє загальноприйняте визначення компетентності. Сьогодні у розумінні феномена компетентності переважають педагогічний, психологічний та соціологічний підходи. Попри множинність визначень у розумінні того, що таке компетентність, межі поняття цілком обмежені.

Поняття «компетентність» у філософському науковому просторі сприймають дещо обережно. Онтологічним корінням освіти і, відповідно, компетентності є розвиток людини, адже освіта, як констатував М. Шелер, є, у першу чергу, певні – у кожному випадку індивідуально самотутні – форма, образ, ритміка, у межах яких та згідно з якими відбувається вся вільна духовна діяльність людини [4, с. 16], яка керує і спрямовує всі психофізичні життєві прояви, усю поведінку людини [4, с. 18]. Освіта – це не просто спосіб трансляції знань, а індивідуальний екзистенціал особистості. Тож, очевидно, що освіта спрямована, насамперед, на виявлення, розвиток, можливість вияву сутності людини у світі, й у цьому зв'язку, компетентність виступає

культурообразним видом дії, в якому фіксується виявлена сутність людини. Компетентність може бути розглянута як природне продовження самої людини, для якої освіта є потребою в самотворенні. При цьому з філософських позицій компетентність відображає такі важливі в інформаційному суспільстві особистісні цінності, як неперервний пошук свого «Я» і розкриття власних здібностей, своєї «самості», унікальності; прагнення до освіти і розвитку протягом усього життя; направленість суб'єкта на творчість, продукування нового, що сприяє стійкому розвитку та належному існуванню суспільства [5, с. 86–93].

Ідея процесу формування особистості як професіонала й активного суб'єкта життєдіяльності представлена в моделі компетентності Дж. Равена [3]. В обґрунтуванні розуміння компетентності він виходить із того, що компетентність складається зі значної кількості компонентів, багато з яких є залежними один від одного. Серед них є ті, які проявляються актуально або латентно, приховано, що можуть проявлятися в нових ситуаціях життєдіяльності; деякі компоненти відносяться до когнітивної сфери, інші – до емоційної, але всі вони можуть замінити один одного як складові ефективної поведінки.

Компетентність, будучи продуктом навчання, є наслідком саморозвитку індивіда, його не стільки технологічного, скільки особистісного зростання, наслідком самоорганізації та узагальнення діяльнісного й особистісного досвіду, при цьому умовою формування компетентного фахівця є розвиток рефлексивної спрямованості мислення. Дана наповненість процесу обумовлена самою структурою орієнтовної основи діяльності, що включає в себе такі елементи [1, с. 17]: предмет і способи (мисленнєвої, організаційної, комунікативної та ін.) дій; понятійне знання про сутність того, що створюється в певній діяльності предмета або процесу; набір апробованих на власному досвіді способів діяльності; досвід виконання цієї діяльності у проблемних умовах за неповного знання умов задачі, за дефіциту інформації, відсутність причинно-наслідкових зв'язків, непридатності відомих варіантів рішення; механізм рефлексії, що проявляється в осмисленні ситуації і власної поведінки відповідно до їх ціннісно-сміслових установок.

Проблема компетентності вважається міждисциплінарною, а отже, різні її аспекти вивчаються у філософії, психології, соціології, акмеології, педагогіці. Тож, у науковій літературі виокремлюються такі види компетентностей: комунікативна (С. Л. Братченко, Ю. М. Ємельянов, А. П. Панфілова, О. П. Саннікова, Г. С. Трофимова, В. Д. Ширшов та ін.); пізнавальна (С. Г. Ворощиков, Д. В. Тат'янченко); інтелектуальна (Е. Г. Гельфман, М. О. Холодна) та інтелектуально-корпоративна (А. О. Аринушкіна); інформаційна (А. М. Орбинський, О. Г. Смолянинова); технологічна (М. М. Манько); культурологічна (М. В. Булигіна, А. Н. Федорова); психологічна (О. Д. Алферов, І. Ф. Демидова, В. М. Дружинін); психолого-педагогічна (М. І. Лук'янова, О. В. Попова); професійна (А. К. Маркова, В. А. Якунін); соціально-психологічна (А. Г. Кудрявцева, Л. І. Берестова); загальнокультурна (Н. Ю. Конасова, О. О. Петров).

У наш час освіта зіштовхнулася із досить складним завданням – визначення як змісту поняття, так і підстав розмежування компетентностей та обсягу компонентів, що входять до їх складу. Дослідниця І.О. Зимняя спробувала, по-перше, виокремити і теоретично обґрунтувати підстави угруповання ключових компетенцій, по-друге, визначити основну, необхідну їх номенклатуру і, по-третє, з'ясувати види компетентностей, що входять до кожної з них.

Теоретичною основою виокремлення трьох груп ключових компетентностей у вітчизняній психології стали сформульовані положення щодо того, що людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці (Б. Г. Ананьєв); що людина проявляється в системі відносин до суспільства, інших людей, до себе (В. М. Мясіщев); що компетентність людини має вектор акмеологічного розвитку (Н. В. Кузьміна, А. О. Деркач); що професіоналізм включає компетентності (А. К. Маркова).

Із цих позицій були розмежовані три основні групи компетентностей:

1. Компетентності, що відносяться до самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності.
2. Компетентності, що належать до взаємодії людини з іншими людьми.
3. Компетентності, що відносяться до діяльності людини в усіх її видах і формах.

Для зростання компетентності, тобто для підвищення якості діяльності, суб'єкта в контексті нової освітньої парадигми важливо:

- мати адекватну реаліям інформаційного суспільства та специфіці обраної професії, діяльності базову підготовку – початкові умови для виконання роботи привабливої для особистості;
- усвідомити значимість діяльності, якою людина займається, у загальнолюдському контексті; побачити особистий внесок у процес становлення і розвитку сучасного, самоорганізованого суспільства;
- намагатися узгодити особистісні цінності загальнолюдськими цінностями, цілеспрямовано працювати над собою, розвиваючи власний внутрішній світ;
- удосконалювати компетенції в контексті обраної сфери професійної діяльності.

Висновки. Притаманна людині здатність вільного і творчого самотворення, що реалізується у процесі вироблення нової якості стану – компетентності, містить у собі можливість реалізовувати різноманітні форми діяльності, кращі зразки якої втілені в ціннісних, духовних категоріях соціокультурного простору, здатності особистості до самостійного мислення, здатності знаходити неординарні рішення проблем. Бути компетентним – означає уміти мобілізувати набуті знання та досвід як у конкретній, так і в невизначеній ситуації, що дозволяє розглядати компетентність як багатофункціональний інструмент вимірювання якості професійної освіти.

Отже, вести мову про компетентність можна саме в тому випадку, коли освіта виступає як високомотивоване, особистісноорієнтоване усвідомлення індивідом власної значимості, що забезпечує максимальну затребуваність

особистісного потенціалу та постійне прагнення людини до особистісного та професійного зростання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баскаев Р. М. О тенденциях изменений в образовании и переходе к компетентностному подходу / Р. М. Баскаев // *Инновации в образовании*. – 2007. – № 1. – С. 10–15.
2. Материалы к семинару «Компетентностный подход в современном образовании» / Отв. ред. Зимняя И. А. – Москва-Пермь, 2004. – 15 с.
3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен – М. : Когито-центр, 2002. – 396 с.
4. Шелер М. Формы знания и образование / М. Шелер // Шелер М. *Избранные произведения*. – М. : Издательство «Гнозис», 1994. – 490 с.
5. Прангишвили И. В. Системный подход и общесистемные закономерности / Прангишвили И. В. – М. : СИНТЕЗ, 2000. – 528 с.

Підгурська Валентина Юріївна,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
лінгвометодики та культури фахової мови*

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗА РУБЕЖЕМ

Постановка проблеми. Одна з найактуальніших проблем педагогіки вищої школи – підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності, адже від її успішного розв'язання залежить доля розбудови національної системи освіти.

Оволодіння педагогічною діяльністю і формування готовності до неї можливі тільки за умови взаємопроникнення й взаємообумовленості теоретичної й практичної підготовки майбутнього вчителя. Як важливу складову професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи ми розглядаємо педагогічну практику. Це форма професійного навчання у вищій педагогічній школі, спрямована на практичне засвоєння майбутніми вчителями закономірностей і принципів педагогічної діяльності й формування професійних умінь і навичок.

Педагогічна практика є основною складовою професійної підготовки майбутнього педагога та організаційною формою, що пов'язує його навчання з майбутньою професійною діяльністю. Під час педагогічної практики інтенсифікується процес формування педагогічних умінь і навичок. Це відбувається завдяки тому, що практика проходить в умовах, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Дослідження науковців: О. Абдулліної, С. Бреус, Л. Булатової, К. Дурай-Новакової, С. Єлканова, Г. Коджаспірової, Н. Казакова, Л. Кацова, Г. Кузнєцової, О. Лук'янченко, Л. Манчуленко, В. Морозової, О. Мосіна, Л. Хомич, А. Щербакова та ін., засвідчили, що у процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів важливу роль відіграє педагогічна практика, під час якої активізується процес професійного

становлення та самовизначення фахівця. Педагогічна практика є формою навчання, яка поєднує теоретичні знання, здобуті в університеті, з майбутньою самостійною роботою в школі як вчителя-класовода.

Мета статті – проаналізувати зарубіжний досвід організації педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. У процесі педагогічної практики створюються умови, найбільше наближені до умов самостійної педагогічної діяльності в школі, – це своєрідний мікроаналог професійної діяльності вчителя. Б. Степанишин зазначає, що «з усіх форм навчання у вузі навряд чи є щось важливіше від педагогічної практики...» [7, с. 37].

Питання організації педагогічної практики в системі підготовки педагогічних кадрів почало інтенсивно розроблятися ще за часів заснування перших учительських закладів у країнах Західної Європи наприкінці XVIII ст. [3]. Змістовно обґрунтовано сутність педагогічної практики та з'ясовано значення теоретичних знань для практичної діяльності майбутнього вчителя у працях німецьких педагогів, філософів-філантропів І. Гербарта й А. Дістервега. Їхні теоретичні й практичні напрацювання мали значний вплив на формування теоретичних узагальнень вітчизняної педагогічної практики як складової професійної підготовки учителів [2, с. 5].

Початок третього тисячоліття характеризується глобалізацією освіти. Приєднання України до Болонського процесу передбачає глибше ознайомлення із зарубіжними дослідженнями з проблеми педагогічної практики. Вивчення сучасного зарубіжного досвіду підготовки учителів (зокрема початкових класів) доводить, що педагогічній практиці відводиться чільне місце. Безсумнівним є той факт, що правильно організована педагогічна практика, її безпосередній зв'язок із теорією є одним із основних шляхів покращання професійної підготовки педагогічних кадрів. З огляду на це, доцільно проаналізувати особливості організації практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в різних країнах із метою вивчення й можливого застосування позитивного досвіду зарубіжних науковців вітчизняними вищими педагогічними закладами освіти.

Так, у педагогічних навчальних закладах Польщі функціонують такі форми педагогічних практик: виховна-табірна, асистентсько-загальнопедагогічна, предметно-методична, безперервна [5, с. 157].

Асистентсько-загальнопедагогічна практика триває два тижні. Під час цієї практики студенти спостерігають за навчально-виховним процесом, оцінюють психолого-педагогічні теорії в умовах школи. У процесі предметно-методичної практики протягом навчального року студенти вчаться аналізувати відвідані заняття, а також самостійно планують, готують і проводять пробні уроки.

У Німеччині учителів початкової школи готують переважно у вищих педагогічних школах (3 роки навчання), а також у середніх спеціальних навчальних закладах, де навчання ведеться на базі реальної школи. Для майбутніх учителів початкової школи практика триває 13–15 тижнів. Вона організована так, що майбутні вчителі отримують місце роботи в школі з

повним навантаженням. Серед основних недоліків підготовки вчителя до практичної роботи в школі є автономність і відмежованість від університету, внаслідок чого утворюється розрив між теоретичною і практичною професійною підготовкою [6, с. 104–107].

Попри те, що західноєвропейські фахівці загалом схвально оцінюють модель двофазної підготовки учителів, у Німеччині з цього приводу постійно відбуваються дискусії щодо реорганізації педагогічної освіти.

Обов'язковою складовою професійно-педагогічної підготовки в коледжах Англії є шкільна педагогічна практика студентів. Вона розпочинається вже на першому курсі, і за цей період студенти мають відвідати школу 10 разів, проводячи з дітьми півдня під час кожного відвідування. На другому курсі майбутні педагоги проводять у школі 10 повних днів. Від початку 5-го навчального семестру обов'язково планується педагогічна практика за місцем проживання студента протягом двох повних тижнів, у цей період студенти виконують обов'язки помічників учителів. У педагогічних коледжах Англії останнім часом посилилася увага до практики: на шкільну практику відводиться близько 15 % загального навчального часу [4, с. 45].

По закінченні педагогічного коледжу студентам необхідно пройти річне стажування за місцем роботи для завершення освіти. Цікавим є доуніверситетський період підготовки вчителів, що ґрунтується на методичній системі В. Тейлора. Протягом останніх двох років навчання в школі майбутні випускники проходять 4-тижневу педагогічну практику під керівництвом досвідченого педагога. Випускникам школи, які вирішили вступати до педагогічного закладу, видається характеристика з оцінкою за педагогічну практику. Це і є початковим етапом формування готовності майбутніх учителів до ефективної педагогічної діяльності [8].

Важлива частина педагогічної освіти у США – практика і стажування. В університетах на педагогічну практику відводиться 4–5 тижнів. У педагогічних коледжах практика передбачена на кожному курсі. По закінченню педагогічного коледжу студенти мають для завершення освіти пройти річне стажування за місцем роботи.

У Франції базова педагогічна освіта вчителя початкової школи має дволанкову структуру: два роки в університеті, а потім два роки у нормальній школі. На педагогічну шкільну практику в університеті приділяється три тижні, час перебування в нормальній школі – двадцять тижнів [1, с. 330].

У педагогічних університетах Румунії та Молдови співвідношення годин теоретичних занять і педагогічної практики – 2/1. У підготовці фахівців цих країн акцентується увага на формуванні комплексу професійних компетентностей. У педагогічних закладах Канади практика вважається найціннішим компонентом і головним досягненням чинних програм педагогічної освіти. Угорські вчені дотримуються думки, що саме педагогічна практика дає найбільш об'єктивні дані щодо професійних здібностей студентів. На педагогічних відділеннях початкової освіти Греції педагогічна практика є складовою певних теоретичних дисциплін (дидактична методологія, критично-мисляче викладання: теорія і практика тощо) і навіть цілих циклів дисциплін

(загальна й спеціальні дидактики). Так забезпечується безпосередній зв'язок теорії і практики. В японській педагогічній освіті практика залишається слабким місцем, її тривалість 2-4 тижні, причиною тому є труднощі забезпечення практикою великої кількості студентів.

Висновки. Критичний аналіз досвіду підготовки педагогічних кадрів за кордоном сприяє пошуку нових підходів до підготовки майбутніх учителів-класоводів. Поєднання досягнень вітчизняної педагогічної науки і зарубіжного досвіду в організації педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів є перспективним напрямком модернізації системи педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник [за модульно-рейтинг. системою навчання для студ. магістратури] / Світлана Сергіївна Вітвицька. – К. : Центр навч. л-ри, 2006. – 384 с.
2. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег; под ред. Е. Н. Медынского. – М. : Гос. учеб.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1956. – 374 с.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособие для пед. учеб. заведений / под ред. А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Сфера, 2001. – 512 с.
4. Леонтьева О. Ю. Професійно-педагогічні особливості підготовки педагогічних кадрів у коледжах Англії / О. Ю. Леонтьева // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Вип. 6. Серія «Педагогічні науки». – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2000. – С. 44–46.
5. Новацка У. Організація педагогічних практик студентів математично-природничого відділу вищої педагогічної школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Уршула Новацка. – К., 2002. – 376 с.
6. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності : монографія / Людмила Прокопівна Пуховська. – К. : Вища шк., 1997. – 179 с.
7. Степанишин Б. Стратегія і тактика педагогічної практики українців / Борис Степанишин // Дивослово. – 1995. – № 7. – С. 37–40.
8. Яцишин Н. П. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (90-ті роки XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Наталія Пилипівна Яцишин. – Луцьк, 1998. – 216 с.

Рехтета Любов Олександрівна,

*к.п.н., доцент, доцент кафедри теорії та методик початкової освіти
(Миколаївський національний університет ім. В. О. Сухомлинського);*

Захожа Олена Анатоліївна,

студентка 748-ї групи

(Миколаївський національний університет ім. В. О. Сухомлинського)

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Актуальність теми дослідження. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується глибокими соціально-економічними перетвореннями, коли від людини вимагаються не тільки знання і вміння, а й розвинені особистісні якості, які давали б їй змогу активно долучатися до

творчої діяльності. У зв'язку з цим перед освітою постають нові завдання: школа має орієнтуватися на створення оптимальних умов для розвитку кожної дитини, спрямовуватися не на заучування, а на формування в учнів здібностей самостійно осмислювати навколишню дійсність. Нові вимоги, що висуває держава до підготовки спеціалістів у різних галузях, зумовлюють пошук таких технологій навчання, які б відповідали світовому стандарту освіти, забезпечували підготовку майбутніх поколінь на високому професійному рівні. Усе це, у свою чергу, спонукає педагогічні вищі навчальні заклади до переосмислення та перебудови змісту навчання, побудови його на гуманістичній основі суб'єкт-суб'єктивних відносинах та створенні умов для стимулювання творчого потенціалу майбутнього вчителя.

Це передбачає перебудову процесу навчання, кінцевою метою якого має стати максимальне розкриття індивідуальних можливостей та самоактуалізація особистості кожного школяра. Демократичний розвиток України зумовив перебудову системи початкової, середньої та вищої освіти, розробку нових програм із метою поліпшення умов, результатів навчання школярів та вдосконалення професійної підготовки вчительських кадрів. В освітніх документах акцент робиться на розвитку інноваційних освітніх технологій у навчальному процесі з метою забезпечення переходу освіти на нову, особистісно орієнтовану парадигму. Визначальною рисою особистісно орієнтованого навчання є взаєморозуміння, взаємодія, творча співпраця вчителя та учнів, викладача і студентів.

Мета дослідження – визначити та розкрити стан готовності майбутніх вчителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій.

Як відомо, у шкільній освіті існує безліч методів навчання, різні типи уроків, мета яких одна єдина – засвоєння знань учнями. Заохочувальним є впровадження нововведень та їхнє гармонічне «уливання» в устояну структуру уроку.

Учень і вчитель є рівноправними суб'єктами навчання. Організація інтерактивного навчання припускає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, загальне рішення питань на підставі аналізу обставин і ситуації. Зрозуміло, що структура інтерактивного уроку буде відрізнятися від структури звичайного уроку, це також вимагає професіоналізму і досвіду викладача. Тому в структуру уроку включаються тільки елементи інтерактивної моделі навчання – інтерактивні технології, тобто включаються конкретні прийоми й методи, які дозволяють зробити урок незвичайним і більше насиченим і цікавим. Хоча можна проводити і повністю інтерактивні уроки.

У педагогіці розрізняють кілька моделей навчання:

1. пасивна: учень виступає в ролі об'єкта навчання (слухає й дивиться);
2. активна: учень виступає суб'єктом навчання (самостійна робота, творчі завдання);
3. інтерактивна: *inter* (взаємний), *act* (діяти). Процес навчання здійснюється в умовах постійної, активної взаємодії всіх учнів.

Реформаторські процеси в галузі освіти, які відбуваються нині на національному ґрунті, спрямовані на її гуманізацію та демократизацію. З усіх складових освітнього процесу (мета, завдання, зміст, засоби, форми, методи, прийоми, контроль та аналіз результатів) саме методи – вирішальна умова його ефективного функціонування. Тому вдосконалення, осучаснення освіти має супроводжуватися оновленням методів її реалізації, коли поряд із традиційними широкого застосування набувають їх інноваційні різновиди.

Сьогодні спостерігається перехід школи на курс, який має забезпечити створення можливостей для учнів займати не просто активну, а й ініціативну позицію в навчальному процесі. Найбільшою мірою таким вимогам відповідають інтерактивні методи навчання. До основних переваг інтерактиву належать: можливість переведення учнів у позицію суб'єкта навчального процесу, сприяння розвитку в них комунікативних умінь і навичок, рефлексії, навичок проектної діяльності та логічного мислення, самостійної роботи, підвищення інтересу до опанування навчального матеріалу.

Ми в своєму дослідженні визначаємо інтерактивні методи як такі, що ґрунтуються на взаємодії, діалоговому (полілоговому) спілкуванні, забезпечують суб'єктність учня, розвиток його логічного, творчого, критичного мислення, формування навичок працювати в команді, аргументувати, доводити власну точку зору, слухати і приймати погляди інших на засадах паритетності та партнерства.

Насамперед, нас цікавило ставлення майбутніх учителів початкової школи до інтерактивних технологій в освіті. У результаті обробки відповідей на запитання анкети нами виявлено елементарний рівень готовності групи студентів II курсу спеціальності «Початкова освіта» (16 %), які негативно ставляться до будь-яких інновацій, змін в організації навчального процесу, не хочуть і не готові працювати творчо. Такі студенти не хочуть змінювати традиційний стиль роботи, виявляти творчість, упроваджувати інтерактивні педагогічні технології у своїй майбутній діяльності. 32 % опитуваних студентів показали низький рівень готовності. Для таких студентів характерним є пасивне ставлення до ІТ, слабка орієнтованість у їх застосуванні.

Виявлена частина опитуваних середнього рівня готовності (44 %), які позитивно-пасивно ставляться до інновацій в освіті. Студенти, у цілому, схвалюють, розуміють їх необхідність для вдосконалення навчального процесу, однак планують їх використовувати ситуативно. Лише невелика група опитуваних (8 %) позитивно-активно сформована до навчального процесу за допомогою ІТ; прагне вивчати і впроваджувати ІТ у майбутній професійній діяльності, готує себе до інноваційної діяльності.

Результати проведеного дослідження дають змогу зробити такі висновки. Нові запити суспільства XXI сторіччя висунули відповідні вимоги до підготовки майбутніх компетентних фахівців, що і зумовило потребу в пошуку і впровадженні нових сучасних технологій навчання, а це, у свою чергу, – інтерактивних форм навчання на всіх рівнях освіти. У підготовці майбутніх фахівців склалася усталена система підготовки кадрів, в якій використовуються традиційні форми проведення занять: лекції, практичні заняття, лабораторні

роботи, консультації, заліки, экзамени, різноманітні форми позааудиторної роботи. У зв'язку з переходом на компетентнісну основу в підготовці майбутніх фахівців виникає потреба у зміні технологій, форм і методів проведення занять, що дозволить уникнути наслідків наявної суперечності між теоретичною підготовкою й ефективністю практичної роботи фахівців. Це і зумовлює необхідність розроблення і використання інноваційних технологій навчання в підготовці компетентних фахівців.

Проведене емпіричне дослідження дозволило виявити стан готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних педагогічних технологій. Результати анкетування вказують на ряд недоліків у підготовці студентів за допомогою ІПТ у майбутній професійній діяльності, зокрема, часткову готовність до поширення інновацій. Причинами такого явища встановлено: складність інтерактивного підходу, відсутність знань і досвіду, недостатня кількість необхідної літератури тощо.

Професійна педагогічна підготовка вчителів початкової школи до застосування інтерактивних педагогічних технологій покращиться, якщо буде оновлений зміст, форми і методи. Формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до застосування інноваційних технологій передбачає засвоєння студентами збагаченого знаннями з основ педагогічної інноватики й технологічного підходу змісту психолого-педагогічних дисциплін, виконання ними системи практичних завдань із метою вироблення необхідних умінь і навичок, залучення їх до проведення лекційних, практичних, семінарських занять, спрямованих на поглиблення всіх компонентів готовності.

Апробація розроблених змісту, форм і засобів підготовки студентів за допомогою інтерактивних технологій позитивно вплинула на стан їхньої готовності у зазначеній сфері педагогічної діяльності за всіма рівнями. Отримані дані прикінцевого етапу засвідчили якісну динаміку формування компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування ІПТ. Збільшилася кількість студентів середнього й високого рівнів готовності, зменшився відсоток студентів із елементарним і низьким рівнями готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій у сучасній освіті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баліцька Н. Г. Використання інтерактивних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх учителів: монографія / [Н. Г. Баліцька, О. А. Біда, Г. П. Волошина та ін.]; за ред. Н. С. Побірченко. – К. : Наук. світ, 2003. –138 с.
2. Беспалько В. П. Инструменты диагностики качества знаний учащихся / В. П. Беспалько // Школьные технологии. – 2006. – № 2. – С. 138–150.
3. Біда О. Застосування інтерактивних технологій при підготовці вчителя біології / О. Біда // Рідна школа. – 2007. – № 5 – С. 50–53.

Сіукаєва Оксана Анатоліївна,
учитель початкових класів
(Коростенська міська гімназія)

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ ШЛЯХОМ УПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРАЦІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС

Основним завданням учителя нині є забезпечення виходу кожного учня на рівень базової освіти, розвиток його пізнавальної й творчої активності, формування предметних і самоосвітніх компетентностей.

Формування компетентної особистості є цілеспрямованим процесом. Початкова школа – це період первинного і тому визначального для наступних етапів розвитку організованого та цілеспрямованого суспільного впливу. Для молодшого школяра характерна сила актуальних потреб, загострена сприйнятливність до того, що його оточує, прагнення пізнати реальний мінливий світ у його зв'язках і взаємозалежностях. Водночас пізнавальні можливості дітей цього віку обмежені. Адже вони недостатньо володіють такими важливими розумовими операціями, як осмислення побаченого, диференціювання суттєвого й несуттєвого, класифікація, доведення істинності судження. З огляду на це надзвичайно цінним і продуктивним є впровадження інтегрованих днів і уроків.

Особливо актуальним є інтегрування різнопредметних знань, оскільки молодшим школярам властиве нерозчленоване сприйняття об'єктів навколишнього світу, без усвідомлення їхніх істотних ознак. Системний аналіз складових цілого, порівняння з іншим викликає в учнів значні труднощі.

Для інтегрування окремих навчальних курсів у початковій школі існують й інші об'єктивні причини та передумови. Однією з таких причин є необхідність уникнути перевантаження дітей, скоротити кількість навчальних годин протягом тижня, вивільнити їх для предметів розвивально-виховного циклу [5].

Інтеграція – це процес пристосування й об'єднання різнорівневих елементів в єдине ціле за умови їхньої цільової та функціональної однотипності.

Методичними принципами об'єднання предметів є:

- опора на знання з багатьох предметів;
- взаємозв'язок у змісті окремих дисциплін;
- зближення однорідних предметів;
- визначення спільних рис предметів, що об'єднуються.

Інтегровані уроки я проводжу здебільшого як вступні до теми або узагальнюючі. Готую до них учнів заздалегідь: насичую їхнє сприймання відповідними враженнями, активізуючи словник, інтерес до певної теми.

Підготовка інтегрованих уроків передбачає:

- аналіз річного календарного планування;
- зіставлення матеріалу різних предметів для виокремлення тем, близьких за змістом або метою;
- визначення завдань уроку;

- «конструювання уроку».

Такі уроки емоційно збагачують навчально-виховний процес, допомагають різнобічно і системно сформуванню необхідних уявлень та понять. Різні види діяльності (художньо-трудова, малювання, читання, слухання), які притаманні урокам інтегрованого змісту, роблять їх цікавими, запобігають утомі дітей, посилюють інтерес до навчання та школи загалом [8].

Найперспективнішою я вважаю таку організацію пізнавальної діяльності учнів, коли спільною темою об'єднуються уроки рідної мови і низки інших навчальних предметів (читання, природознавства, математики, художньої праці). Саме інтеграція словесної творчості з різними видами діяльності дає можливість організувати оволодіння граматичними вміннями й правописними навичками, ефективно розв'язання мовленнєвих завдань, досягти значних зрушень у загальному розвитку учнів [3].

З огляду на сукупність дидактичних цілей кожного з уроків, відведених на вивчення того чи іншого розділу, теми програми, я визначаю конкретні цілі даного уроку, виокремлюю головні та супровідні дидактичні цілі. Керуючись головними дидактичними цілями, знаходжу оптимальне поєднання інтегрованих засобів навчання, уникаючи небажаного нагромадження видів діяльності, що тільки стомлює дітей.

Так, плануючи інтегрований урок, мета якого – формування нових знань дослідницьким методом, я використовую конструктивно-творчі завдання, орієнтовані на розвиток словесної творчості, типу «доповни», «пошир», «відредагуй», «склади за графічною моделлю», «напиши стислий, докладний чи вибіркового переказ», а також «вільний диктант».

Плануючи інтегрований урок із метою активізації словесної творчості, яка поєднується і музичною, пісенною, драматизацією, малюванням, спостереженнями за довкіллям, я добираю завдання, що передбачають високий рівень мовленнєвої творчості: скласти казку, оповідання, вірш, загадку, створити пісню, ілюстрацію – малюнок, драматизацію.

Плануючи урок, дотримуюся певної структури:

- Початок уроку.
- Пояснення нового матеріалу.
- Закріплення, тренування, відпрацювання умінь.
- Повторення.
- Контроль.
- Домашнє завдання.
- Кінець уроку.

Будь-який етап уроку може бути реалізований різноманітними прийомами або їх комбінуванням.

Конструктор уроку

Початок уроку:

- інтелектуальна розминка;
- презентація власної поезії;
- «світлофор», «смайлики»;
- м'яке опитування;

- театралізація.

Пояснення нового матеріалу:

- проблемна тема;
- приваблива мета;
- художня мотивація;
- кліп-інструктаж;
- майстер-клас;
- один за всіх;
- здивуй.

Засвоєння:

- «Спіймай помилку»;
- гра-тренінг;
- «Так чи ні»;
- усне програмоване опитування;
- взаємне опитування;
- словесне малювання.

Повторення:

- повторення з контролем;
- свої приклади;
- опитування-підсумок;
- редагування;
- мозаїка;
- колажування.

Контроль:

- опитування ланцюжком;
- фактологічний диктант;
- бліц-контрольна;
- перетинання.

Домашнє завдання:

- завдання масивом;
- особливе завдання;
- ідеальне завдання.

Кінець уроку:

- відстрочена відгадка;
- рефлексія;
- вернісаж.

Наприкінці уроку всі учні мають самостійно позначити ті міжпредметні зв'язки, заради яких і планувалося заняття. Тобто мета повинна бути досягнута [1]. На етапі закріплення важливо, аби вправи цього моменту уроку були найбільш яскравими, конкретними, придатними для індивідуальної роботи.

Іноді те, що вразило, підтримує цікавість дитини протягом довгого часу. Досягнути цього допомагає прийом «відстрочена відгадка». Наприклад, після вивчення алгоритму роботи над задачами на зведення до одиниці я пропоную розв'язати задачу «із секретом»: 1-й тиждень – 12 кг картоплі, ? днів – 60 кг картоплі. Після чого пояснюю дітям, що така задача є задачею на спосіб

відношення і ми навчимося її розв'язувати на наступному уроці.

Інтегровані уроки є потужними стимуляторами розумової діяльності дитини. Діти починають аналізувати, зіставляти, порівнювати, шукати зв'язки між предметами і явищами.

Інтеграція – це надзвичайно приваблива форма уроку для дитини. Від одноманітності діти стомлюються, а інший, незвичний хід уроку спонукає їхній інтерес і стимулює активність [6].

Для демонстрації взаємозв'язку між навчальними предметами доцільно проводити інтегровані дні. Інтегрованими днями В. Р. Ільченко називає «навчально-виховні заходи, призначені для інтеграції змісту знань із різних предметів на основі поняття чи групи понять, що є важливою віхою у навчальному процесі» [4]. Під час таких занять відбувається інтеграція знань учнів і зусиль учителя у створенні цілісності знань. Суть таких занять: в один день проводять уроки з різних предметів на одну або споріднені теми.

Алгоритм підготовки інтегрованого дня

Аналіз календарного плану

Виділення уроків, які можна об'єднати у тематичний блок

Визначення спільної мети

Визначення мети кожного предмету блоку

Визначення змісту й обсягу навчального матеріалу

Визначення форм і методів роботи на уроках блоку

Технічне забезпечення

Використовуючи у своїй роботі інтегровані уроки та інтегровані дні для формування в учнів ключових компетентностей, досягла таких результатів: учні швидше сприймають новий матеріал, кожне завдання виконують із задоволенням, вони з бажанням ідуть до школи і з нетерпінням чекають наступних уроків та днів, пропонують свою допомогу і беруть активну участь у їх підготовці, залучаючи до цього і своїх батьків.

Вони стали доброзичливішими, уважнішими один до одного, допомагають одне одному у навчанні, проявляють почуття радості за успіхи інших. Шукаючи найбільш результативні методи роботи, я роблю висновок, що процес формування вмінь і навичок стає набагато результативнішим, якщо організувати навчання у співробітництві, яке ґрунтується на спільній діяльності і взаєморозумінні вчителя і учнів. Саме таке навчання, з використанням інтерактивних технологій, сприяє формуванню ключових компетентностей учнів, підвищує інтелект дитини, зміцнює її віру у власні здібності, стимулює активність і творчість [4].

Отже, з'ясувавши суть компетентнісного підходу до навчання та особливості його впровадження в початковій школі; проаналізувавши методи, форми і засоби навчання, використання яких дозволить формувати в учнів основні ключові компетентності, я переконалася в *ефективності застосування інтегрованих уроків та інтегрованих днів щодо формування в учнів основних ключових компетентностей.*

	Теми інтегрованих блоків				
Доки рослина росте, доти очі милує. Читання Я і Україна математика трудове навчання	Дива поряд з нами. Читання РЗМ обр. мистецтво трудове навчання	Журавлі- веселики Природознавство читання РЗМ математика трудове навчання	Гарна писанка у мене. Читання Я і Україна обр. мистецтво трудове навчання	По роботі й нагорода Читання РЗМ обр. мистецтво трудове навчання	
		Природознавство Весна в природі. Перевіряємо народні прикмети.	Уміння читати текст в особах.		
		Читання В. Чухліб «Журавлі- веселики» Г. Паламарчук «Чому веселиками звуться журавлі»	Навчити складати текст-опис.		
		Розвиток зв'язного мовлення Складання тексту- опису.	Поняття «перелітні птахи».		
		Математика Усне додавання і віднімання двоцифрових чисел; розв'язування задач; геометричний матеріал.	Удосконалення обчислювальних навичок, формування уміння розв'язувати задачі.		
		Трудове навчання Мистецтво паперопластики. Техніка оригамі.	Навчити робити японського журавлика.		
			Бережливе ставлення до природи, любов до рідного краю, почуття радість від спілкування і колективної праці.		

Уміння й бажання навчатися – той фундамент, який маю закласти я як учитель. Використовуючи інноваційні методи навчання, я переконалася, що учні стали краще аналізувати, зіставляти, знаходити головне, застосовувати знання на практиці, набули комунікативні навички. Підвищився їхній інтерес до знань, зросла самоповага. Тому я впевнена, що за активними методами навчання – майбутнє. Постійне впровадження їх у практику роботи робить процес навчання значимим, орієнтованим на особистість учня і дає позитивні результати. Застосування в навчально-виховному процесі інтерактивних педагогічних технологій дозволить вирішити основне завдання сучасної початкової освіти – формувати в учнів молодших класів основні ключові компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гін А. Прийоми педагогічної техніки: Вільний вибір. Відкритість. Діяльність. Зворотний зв'язок. Ідеальність: посібник для вчителів / А. Гін. – 2-е вид., доп. – Луганськ : СПД Резніков В.С., 2007.
2. Варзацька Л. О. Типи інтегрованих уроків мови та мовлення / Л. О. Варзацька // Початкова школа. – 1996. – № 6. – С.11–14
3. Комар О. А., Лобановська О. М., Лаптева Л. Ф. Проводимо інтегровані уроки / О. А. Комар, О. М. Лобановська, Л. Ф. Лаптева // Початкова школа. – 1996. – № 1. – С. 16–18.
4. Присяжнюк Н. І. Інтегровані уроки / Н. І. Присяжнюк // Рідна школа. – 1997. – № 8. – С. 27–32.
5. Савченко О.Я. Вимоги до якості педагогічної освіти / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 1995 – № 1 – С. 4–7.
6. Савченко О. Я. Дидактичні особливості інтегрованих уроків / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 1992. – № 1.
7. Савченко О.Я. Урок у початкових класах / О. Я. Савченко. – Х. : Освіта, 1993. – 225 с.
8. Садкіна В. І. 101 цікава педагогічна ідея. Як зробити урок / В. І. Садкіна. – Х. : Вид. група «Основа», 2008.

Січко Ірина Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії та методики початкової освіти
(Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського)
Іванова Наталя Валентинівна,
магістрантка
(Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Постановка проблеми. Сучасному етапу розвитку суспільства мають відповідати конкретні задачі освіти. Мета її сьогодні – це підготовка висококваліфікованого фахівця, мобільного, активного, творчого, здатного до впровадження новітніх педагогічних технологій, спроможного до власного неперервного саморозвитку. Підвищення ефективності професійної підготовки майбутнього вчителя сприяє соціальному замовленню української нації, української держави на виховання самодостатньої особистості, здатної діяти на основі усвідомленої позиції. Адже завдяки діяльності вчителя реалізується

державна політика у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку вітчизняної науки, техніки і культури на рівні світових досягнень, у збереженні й примноженні культурної спадщини й формуванні людини майбутнього [3, с. 89].

Аналіз досліджень. Проблема спільної діяльності учнів на уроках у сучасній практиці початкового навчання доки недооцінюється. У той же час сучасними дослідженнями педагогів і психологів (А. С. Границька, В. К. Дяченко, М. А. Чошанов, П. А. Юцявичене та ін.) доведено, що співпраця з однолітками в малих групах грає незамінну роль у розвитку, навчанні і вихованні молодших школярів порівняно з традиційною формою організації навчальної діяльності. А такі науковці, як О. Агрикова, В. Бондар, В. Володько, В. Ільман, Г. Полякова, Л. Хомич, Л. Шевчук розглядали особливості організації групової форми навчання.

Мета статті полягає в науковому обґрунтуванні педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Групова навчальна діяльність – діяльність невеликих за складом груп учнів, які діють у межах одного класу. Досягнення загальної мети відбувається спільними зусиллями окремих членів групи. Така діяльність не ізолює учнів один від одного, а навпаки, дає змогу реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і сприяє закріпленню і поглибленню знань, систематизації та узагальненню вивченого матеріалу. У процесі групової діяльності зникає страх спілкування з учителем (воно зведене до мінімуму, спільно працюють усі, навчальна задача розв'язується індивідуально, але з елементами взаємодопомоги; виникає можливість учитися не лише за підручником, а й один в одного. Покращується контроль і корекція знань.

Групова навчальна діяльність учнів побудована на спільних діях і спілкуванні. Учні опитують один одного, разом працюють над виконанням завдань і вправ, перевіряють, чи правильно їх виконали, оцінюють результати навчання кожного члена групи.

Як свідчить шкільна практика, під час групової роботи активізується діяльність усіх її виконавців, не було жодного випадку, щоб її продуктивність була нижчою за продуктивність навчання, побудованого на використанні фронтальної та індивідуальної роботи. Пояснюється це тим, що при груповій роботі слабкі учні виконують на 20–30 % більше вправ, ніж при фронтальній роботі. Групова форма роботи сприяє також організації більш ритмічної діяльності кожного учня.

Надзвичайно важливим для розуміння суті групової роботи, на нашу думку, є твердження науковців про те, що групова навчальна діяльність – це організована вчителем спільна навчальна діяльність учнів одного класу, під час якої група (а не окремих учень) отримує завдання, виконання яких потребує спільних зусиль учнів – спільного планування роботи, взаємодопомоги, співробітництва, самооцінювання.

Результати теоретичного аналізу показують, що проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування

інтерактивних педагогічних технологій у навчальний процес початкової школи є актуальною і потребує подальшого дослідження. Своєчасне, об'єктивне з'ясування рівня сформованості готовності конкретного студента до інноваційної діяльності дає змогу спланувати роботу щодо розвитку його інноваційного потенціалу, який є важливим компонентом структурних професійних якостей.

Насамперед, нас цікавило ставлення майбутніх учителів початкових класів до організації групової форми навчання. У результаті обробки відповідей на запитання анкети нами виявлено елементарний рівень готовності групи майбутніх учителів початкових класів (23 %), які негативно сприймають будь-які інновації, зміни в організації навчального процесу, не хочуть і не готові працювати творчо. Вони не здатні до застосування ГФН у навчальний процес початкової школи. Такі студенти не хочуть змінювати традиційний стиль роботи, виявляти творчість, впроваджувати групову форму роботи у своїй майбутній діяльності. 32 % опитаних майбутніх учителів початкових класів мають початковий рівень готовності. Для таких студентів характерним є пасивне ставлення до ГФН, слабка орієнтованість на організацію ГФН, недостатнє усвідомлення значення організації ГФН для підвищення якості початкової освіти.

Виявлена частина опитаних середнього рівня готовності (38 %), які позитивно-пасивно ставляться до організації групової форми навчання. Вони вважають, що практично впроваджувати їх складніше, ніж обґрунтувати теоретично. Студенти, у цілому, схвалюють ГФН, розуміють їх необхідність для вдосконалення навчального процесу в початковій школі, однак планують їх використовувати ситуативно. Лише невелика група учасників дослідження (7 %) позитивно-активно налаштована на організацію ГФН, переконана у їхній ефективності у підвищенні якості навчального процесу, прагнучи, вивчати і впроваджувати у майбутній професійній діяльності. Результати аналізу відповідей студентів щодо їхнього ставлення до організації групової форми навчання в освіті представлено в діаграмі (рис.2.1).

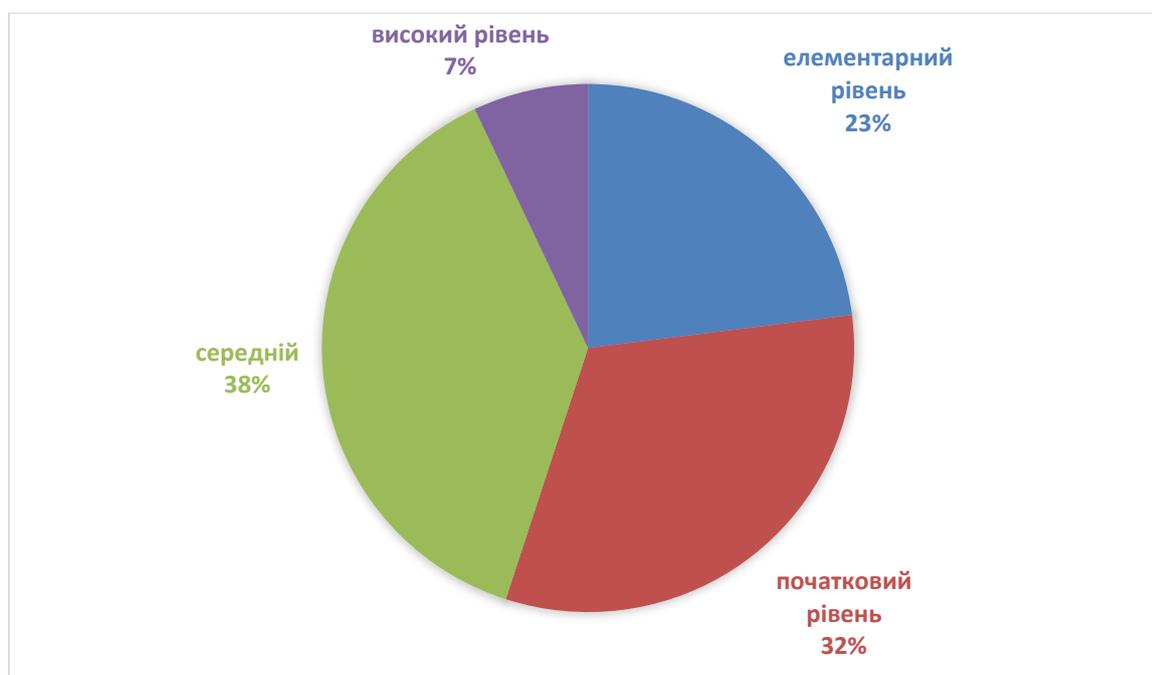


Рис. 2.1 Ставлення майбутніх вчителів початкових класів до організації групової форми навчання в освіті

Результати проведеного дослідження підтвердили гіпотетичне припущення нашого дослідження. У результаті експериментальної перевірки гіпотези ми зробили такі висновки: підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації групової навчальної діяльності неможливо здійснювати без бази теоретичних знань, практичних умінь та навичок їх упровадження в професійну діяльність.

Збагачення процесу навчання за допомогою групових форм навчання дозволяє підвищувати рівень мисленнєвої діяльності молодших школярів на якісно новий рівень, створювати серйозні передумови для засвоєння учнями більш складних понять у майбутньому навчанні, сприяє формуванню творчого і самостійного потенціалу до пізнання навколишнього середовища.

Результати проведеного дослідження вплинули на ступінь сформованості готовності майбутніх учителів до організації ГФН у сучасній початковій школі позитивно.

Запровадження групової навчальної діяльності вимагає деякого додаткового часу, тому що необхідно здійснити відповідне тематичне планування, розробити структуру проведення занять, скласти варіанти завдань. Шкільна практика свідчить, що в тих класах, де застосовується групова навчальна діяльність, учні виявляють високі результати навчання. Слабкі учні збагачуються новою інформацією, мають можливість своєчасно отримувати додаткове пояснення незрозумілих питань. Завдяки контролю з боку сильних учнів вони роблять меншу кількість помилок. Середні учні в умовах групової роботи оперативно опановують невідомі раніше категорії. Сильні учні, допомагаючи опановувати навчальний матеріал у групі, перевіряють і закріплюють свої знання. Навчальна діяльність, що вміло організована,

підтверджує висновок Л. Виготського про те, що «у співробітництві дитина може зробити більше, ніж самостійно» [9, с. 45].

Однак, групова форма організації занять має цілу низку переваг і недоліків.

Фронтальна робота недостатньо враховує індивідуальні особливості учнів, зокрема темп їхньої навчально-пізнавальної діяльності, рівень попередньої підготовки.

Індивідуальна форма організації навчання потребує значних затрат часу і зусиль. Проте дає змогу врахувати темпи роботи кожного учня, його підготовки, створює можливості для диференціації завдань, контролю й оцінювання результатів, забезпечуючи відносну самостійність.

Перевагою групової форми навчальної діяльності є можливість урахування навчальних інтересів учнів, кооперування їх навчально-пізнавальної діяльності, взаємоконтроль за її результатами; недоліками – пасивність окремих учнів, можливість списування.

Висновок. Професійна педагогічна підготовка вчителів початкових класів до організації групової навчальної діяльності покращиться за умови дотримання психолого-педагогічних засад та впровадження нових форм і методів в оновлений зміст навчальних програм у ВНЗ. Така підготовка майбутніх учителів передбачає засвоєння студентами збагаченого знаннями з основ педагогічної інноватики змісту психолого-педагогічних дисциплін, організації педагогічної практики на інноваційній та компетентнісній основі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абасов З. В. Форма навчання – групова робота / З. В. Абасов. – М. : Просвещение, 1998.
2. Агрикова О. С. Групова форма організації навчальної діяльності школярів як спосіб реалізації особистісно-орієнтованого навчання / О. С. Агрикова, С. М. Муженко // Шкільний журнал. – 2006. – № 1–2. – С. 10–11.
3. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі / Анатолій Миколайович Алексюк. – 2-е вид., перероб. і доп. – К. : Радянська школа, 1981. – 206 с.
4. Балканский Д. И. Формирование и развитие коммуникативных способностей в групповой изобразительной деятельности / Д. И. Балканский // Начальная школа. – 2012. – № 4. – С. 63–69.
5. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
6. Бутар Т. Б. Організація групової навчальної діяльності учнів на уроках математики. // Математика. – 2007 – № 13-14 (травень).
7. Василенко В. Впровадження інтерактивних форм і прийомів в організацію навчання учнів / В. Василенко // Початкова школа. – 2005. – № 7. – С. 20–23.
8. Васильєва Н. М. Застосування інтерактивних методів навчання / Н. М. Васильєва // Управління школою. – 2005. – № 34. – С. 22–24.
9. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1956. – 479 с.

Усатий Андрій В'ячеславович,
*доцент кафедри дидактичної лінгвістики та літературознавства,
(Житомирський державний університет імені Івана Франка);*

Усатий В'ячеслав Дмитрович,
*доцент кафедри лінгвометодики та культури фахової мови,
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ І ПОЛІТИКА В УКРАЇНІ

Соціально-економічні та культурно-політичні зміни в українському суспільстві спричинили появу низки проблем, серед яких вирізняються як суто матеріальні, так і духовно-моральні. Усі вони потребують вирішення, адже впливають на ситуацію в Україні, на забезпечення стабільності та спокою в державі. Відсутність належного пояснення цілого комплексу проблем породжує різі тлумачення важливих питань.

Одним із важливих факторів єдності суспільства виступає мова. На щастя, кануло в небуття стратегічне твердження Маркса про «злиття націй» і національних мов, а також «продовження попередньої самодержавної політики асиміляції неросійських народів імперії» [7, с. 6]. На словах народам світу демонструвалися результати царської політики, а насправді реалізовувалися ще страшніші за своєю суттю заходи більшовиків у мовній політиці: «забороняли вживати українську мову прилюдно, цілковито або частково; накидали державну мову через освітню систему; заблювали українців своєю культурою й можливістю кар'єри; переселяли їх на неукраїнські території, а українські землі заселяли членами панівної нації ... советська система встановила контроль над структурою української мови: заборонила певні слова, синтаксичні конструкції, граматичні форми, правописні й орфографічні правила, а натомість пропагувала інші, ближчі до російських ... Боротьба відбувалася не тільки в людській психіці, а й у самій мові» [8, с. 173]. Подібна практика, як свідчать події минулих років, упроваджувалася і, на жаль, продовжує своє існування дотепер: ніби вже й не існує такої вбивчої політики, та відмовитися від лінгвоциду важко. Рідко українське слово чується в спорті, мистецтві, мало звучить у телепередачах чи виступах співаків тощо. Невже для того, аби збагнути, у якій країні ми живемо, треба хтось із уряду?

Проблеми культури мовлення настільки широкі, що розкрити їх в одній статті важко. Українська мова має багату фразеологію, морфологію, синтаксис, стилістику. Протягом багатьох віків проблеми культури мови та мовлення досліджували в Україні Б. Антоненко-Давидович, А. Коваль, Г. Кочура, О. Курило, М. Наконечний, М. Пилинський, О. Пономарів, М. Рильський, О. Сербенська, О. Синявський, Н. Тоцька, Є. Чак, та ін., однак за браком популяризації таких досліджень вони залишаються проблемою, над якою варто багато працювати.

Досить актуальним є питання мовної політики і культури мови та мовлення сьогодні. Не будемо занадто обтяжувати читача, але спробуємо на найбільш промовистих прикладах продемонструвати існування самої проблеми. Зокрема, на жаль, продовжує існувати вислів «на Україні». Мало хто

здумується над тим, що саме цією сполукою ми демонструємо свою неповагу до незалежної держави. Цю проблему глибоко досліджували І. Огієнко, О. Пономарів та ін. Нам же необхідно пам'ятати: коли йдеться про «окреслену територію, як закінчене ціле, або про самостійну державу» [4, с. 228], то вживаємо прийменник «в» чи «у»: в Англії, у Канаді, у Польщі, прийменник «на» свідчить про несамотійне ціле, а складова частина чогось: на Поліссі, на Київщині. До жодної назви самостійної держави не використовується прийменник «на», крім острова Куба, до якого застосування прийменника «в» чи «у» надає двозначності. Нам, та й не тільки нам, віками доводили українцям несамотійність держави Україна. Такою була мовна політика ще за царських режимів, великодержавний шовінізм існував і продовжує існувати в Росії й нині.

Для поліпшення культури української мови варто користуватися словниками [2, с. 263], у яких віднайдемо не тільки багатство слів, їхній правопис, вимову, а й стилістико-семантичне поєднання у словосполучення та речення. Аналізуючи рівень культури мовлення, можна зазначити, що з часу здобуття Україною незалежності «помітно змінюється обличчя нашого суспільства» [1, с. 5], по-новому звучить й усне мовлення, набуваючи логічності, послідовності, правильної побудови.

Аналізуючи мовлення студентів, учнів, учителів чи інших співрозмовників, хочемо звернути увагу на найтиповіші помилки, які чуємо чи бачимо в текстах, створених носіями мови.

Найчастіше нехтують фонетичними законами української мови. Насамперед у випадках чергування *у-в, і-й, ти-ть, ся-сь* та інші, які забезпечують милозвучність мови (на початку і в середині речення після приголосного вживаємо форми з у, і): *Лаврін узав віник і почав мести піл (І. Нечуй-Левицький); Папери були скрізь: і на столі, й на полицях (М. Коцюбинський); Праворуч і ліворуч у степах скрізь рухаються війська (О. Гончар); Умились ми, пішли (А. Тесленко); І враз сталося щось незвичайне (М. Коцюбинський).*

Перебуваючи в умовах Полісся, коли значний вплив на мовлення мають діалектні особливості мешканців нашого регіону, варто врахувати такі явища. Перше, що сприймається на слух, це вживання дифтонгів у \square о, у \square е, у \square и, у \square і. Так виникають звукосполучення типу: *[ім'і \square е нік], [с \square і \square есно], [т'і \square ес \square т \square], [ку \square он \square]* тощо. Крім цього, під впливом діалектного мовлення виникають ненормативні форми займенників: до єї, з їм; характерним є також наявність суфіксів *-ть-* у неозначеній формі дієслова замість *-ти-*: *робить – робити, читать – читати, бігать – бігати.*

Під впливом російської мови частина студентів вимовляє слова, оглушуючи кінцеві приголосні: –

– / тощо.

За орфографічними й фонетичними нормами чотири групи приголосних: губні, шиплячі, глоткові та задньоязикові в українській мові завжди тверді, і лише за певних умов вони можуть бути напівпом'якшеними, однак не всі носії мови враховують цю особливість, використовуючи м'які звуки, чим псують мовлення.

Відповідно до четвертого (1993 року) видання «Українського правопису», яким поновлено задньоязиковий г в українській абетці, таких слів не так багато, загальних назв до 30-ти, а також декілька власних назв, наприклад: *танок, гирлига, глей, гуля, дзига, гудзь* тощо. Деякі носії мови активно вживають такий звук і в інших словах, що є недоречним.

Чималих зусиль потребує робота з науковою та науково-довідковою літературою в питаннях, що стосуються наголошування слів. У сучасній українській мові кожне слово має наголос для будь-якої форми [6, с. 22]. Дотримання ж норм наголошування потребує систематичного пошуку. Наголошування деяких слів треба запам'ятати:

, п

(документ), ві

. На жаль, цей список далеко не повний, ще й з часом він змінюється, а тому варто постійно перевіряти свої знання.

Ми спробували проаналізувати певні фонетичні, акцентологічні норми, однак існує й чимало інших, на які важливо звернути увагу. Часто використовують слова *вірно* і *правильно*, *являтися* – *бути*, *військовий* – *воєнний* тощо. Щоби правильно користуватися такими словами, потрібно знати їхнє значення, а для цього звернімося до словників.

Вірний (надійний, відданий, стійкий) *друг*, *вірні почуття*, а *правильний* (стосовно правила) *вислів*, *правильне завдання*, *правильна задача*. Слово *являється* (з'являтися) – приходить куди-небудь. Наприклад: *Чого являєшся мені у сні? (І. Франко)*. В інших випадках доречно використовувати *бути* у відповідних формах. Лексикон сьогодення змінився, а тому в словнику активізувалися слова *військовий* (стосується війська, встановлений у ньому): *військовий потяг, квиток* тощо. *Воєнний* (стосується війни) – *воєнна загроза, воєнні дії*. Відповідально слід використовувати й слова *барва* в прямому (природний колір, забарвлення) чи в переносному значенні (колорит, манера). Наприклад, *барви лісу, заіскрилися барвами*. І *фарба* (колір, штучно нанесений), наприклад: *червона фарба, малювати фарбами*. Часто використовують слово *батьків* (належний батькові), наприклад, *батьків капелюх* і *батьківський* (належний батькам), наприклад, *дім, поріг, поради* тощо. Відрізняються значенням і слова *блюдо* (широка посудина) і *страва* (продукти для вживання в їжу). Тому знання лексичних норм та правильне їх використання підвищують культуру висловлювання, надають тексту однозначності та полегшують сприймання. Наприклад, *великий* може бути використаний у таких словосполученнях: *велика промисловість, велика перемога, великий талант*, а *крупний* буває *пісок, щєбінь, зерно*, бо воно складається з окремих великих

частинок тощо. Різні значення й слова *відношення*, вживаного у філософії, логіці у значенні «взаємозв'язок», а також у мовознавстві та математиці. Слово *відносини* вживається у словосполученнях суспільні, державні, колективу, наприклад, *дружні відносини, товариські, ділові*. Слово *стосунки* має значення «особисті зв'язки між людьми». *Взаємини* свідчать про взаємні стосунки.

Також хотілося б зупинитися на словах, які були нівельовані в 1930–1970-х роках через «зближення нації», а отже, вони були повинні зникнути з лексичного запасу українців. Так «замінені» лексичні одиниці, наприклад, *виміна* на *обмін*, *будущина* на *майбутнє*, *гніт* на *прес*, *гуртовий* на *валовий*, *занапастити* на *погубити*, *сьогодення* та *сучасність*. А низку слів було зовсім усунуто, як-от, *достеменно*, *либонь*, *незгірше*, *чорнявець*, *гордівниця*; *робота дома* на *робота на дому*. Часто запитують, як же правильно: *вертоліт* – *гелікоптер* – *гвинтокрил*, звідки взялися такі слова? Але ми не знаємо, яка кількість слів була відправлена у «в'язницю», бо звучали чи писалися не так, як у Росії.

Слова, вилучені з активного вжитку: *байдужий*, *бережина*, *бігуновий* (російський замітник *полярний*), *болото* (грязь), *в'язка* (пучок), *вар'ят* (божевільний), *вертепа* (ущелина), *взуттярня* (взуттєва фабрика), *вивласнення* (відчуження), *вишина* (висота), *від'ємний* (негативний), *віддатися* (вийти заміж), *відсоток* (процент), *відчикрижити* (відрізати), *водоспад* (водопад), *водойма* (басейн), *галузь* (вітка), *гніт* (прес), *горішній* (верхній), *грумада* (община), *гурт* (група), *живе срібло* (ртуть), *жмуток* (пучок), *зірка* (зоря), *змійка* (спіраль), *кіш* (бункер), *крамар* (торговець), *мана* (карта), *мастиво* (мастика), *мати рацію* (бути правим), *обміна* (обмін), *обрій* (горизонт), *обрус* (скатерть), *оливо* (свинець), *осоння* (на сонці), *попри* (повз, дарма що), *просякнути* (насочити), *прямовисний* (вертикальний), *пустеля* (пустиня), *рільництво* (землеробство), *філіжанка* (чашка), *шанець* (окоп) та ін. Тут подано лише незначну кількість слів, деякі з яких нині увійшли до активного словника українців.

Досліджуючи проблему культури мовлення, щоразу задумуєшся, як можна активізувати результати такої роботи, щоб вони приносили користь, формували національну культуру мовлення, а отже, й загальну культуру українців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коваль А. П. Ділове спілкування : навч. посіб. / А. П. Коваль. – К. : Либідь, 1992. – С. 5.
2. Огієнко І. Історія української літературної мови / І. Огієнко. – К. : Либідь, 1995.
3. Погрібний М. І. Словник наголосів української літературної мови / М. І. Погрібний. – К. : Радянська школа, 1959.
4. Пономарів О. Д. Українське слово для всіх і для кожного / О. Д. Пономарів. – К. : Либідь, 2013.
5. Словник-довідник з культури української мови / Д. Гринчишин та ін. – К. : Знання, 2006.
6. Сучасна українська літературна мова : підруч. М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін.; за редакцією М. Я. Плющ. – К. : Вища школа, 1994.
7. Українська мова у ХХ сторіччі: історія лінгводику: Документи і матеріали / Упор. : Л. Масенко та ін. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2005.
8. Шевельов Ю. Українська мова в першій половині ХХ ст. (1900–1941). Стан і статус / Юрій Шевельов. – Чернівці: Рута, 1998. – С. 173.

РОЗДІЛ V

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Антонова Олена Євгеніївна,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

РАННІЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ У ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США

Багатьох сучасних дослідників цікавить питання раннього розвитку особистості, оскільки відомо, що діти раннього та дошкільного віку «схоплюють» і запам'ятовують інформацію дуже швидко. Тому втрачати цей час для розвитку, чекаючи, поки дитина підросте, як мінімум нерозумно. У багатьох країнах світу незаперечним вважається, що ранній розвиток дітей і навчання дошкільнят – це основа системи освіти. Адже прогрес у розвитку людського суспільства відбувається надзвичайно швидко. Якщо ми будемо вчити своїх дітей лише «так, як нас вчили, як наших дідів і прадідів вчили», якщо не станемо стимулювати розумову діяльність дитини з найперших днів, коли починається фізіологічне формування мозку людини, прогрес буде неможливим.

Вивченню питань розвитку особистості дітей раннього та дошкільного віку присвячено чимало фундаментальних праць як вітчизняних (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, П.Я. Гальперін, Я.О. Пономарьов, Н.А. Менчинська, З.І. Калмикова та ін.), так і зарубіжних психологів, серед яких А. Адлер, А. Валлон, Е. Еріксон, Ж. Піаже, З. Фрейд та ін.

Вже у ранньому віці у дітей можна помітити перші прояви здібностей – схильність до якогось виду діяльності. Основу розвитку інтелектуальних здібностей складають дії наочного моделювання: заміщення, використання готових моделей і побудова моделі на основі встановлення відносин між заступником і заміщаються об'єктом. Творчі здібності пов'язані з уявою і дозволяють дитині знаходити оригінальні способи і засоби вирішення завдань, придумати казку чи історію, створити задум гри або малюнка. До практичних здібностей дошкільнят належать також конструктивно-технічні: просторове бачення, просторова уява, вміння представляти предмет в цілому і його частини за планом, кресленням, схемою, опису, а також уміння самостійно формулювати задум, що відрізняється оригінальністю.

У дошкільному віці активно розвиваються й спеціальні здібності, насамперед художні. Дошкільне дитинство, як ніякий інший віковий період, створює сприятливі умови для їх формування. Дошкільник включений у все різноманіття художніх видів діяльності. Він співає, танцює, ліпить, малює. У дитини дошкільного віку виявляються такі здібності, як образотворчі, декоративно-прикладні, що включають відчуття композиції, кольору, форми, музичні, які складають мелодичний і ритмічний слух, почуття ладу; театральні-

мовні, в які входять поетичний слух, виразність інтонації і міміки. Будь-яка спеціальна здатність включає основні складові: певний рівень розвитку пізнавальних процесів, технічних умінь, а також емоційної чуйності і сприйнятливості. Причому останнє в художніх здібностях виступає на перший план.

Виконуючи улюблені види діяльності, дитина відчуває радість, задоволення. Чим більше малюк займається цим видом діяльності, тим більше йому хочеться це робити. При цьому йому цікавий не результат, а сам процес: дитині подобається не намалювати картинку, а малювати; не побудувати будиночок, а будувати його.

Особливе місце в психології здібностей займає проблема розвитку обдарованості. Під обдарованістю, як правило, розуміється якісно своєрідне поєднання здібностей, яке зумовлює діапазон інтелектуальних можливостей людини, своєрідність його діяльності. Обдарована дитина за темпом розумового розвитку випереджає своїх однолітків. Для неї характерні ранній розвиток мовлення і багатий словниковий запас, чутливість до нової інформації, вміння її отримувати і систематизувати, прагнення вирішувати важкі проблеми і міркувати про складні явища, встановлювати приховані зв'язки між об'єктами, знаходити причинно-наслідкові залежності. Обдаровані діти дуже допитливі, задають дорослому багато питань, які можуть поставити його в глухий кут, вони критичні по відношенню до себе і оточуючих [6].

Н.С. Лейтес виокремлює три групи обдарованих дітей:

- діти з прискореним розумовим розвитком (відрізняються високим рівнем розвитку інтелекту, різною розумовою активністю, ненаситною пізнавальною потребою);

- діти з ранньої розумової спеціалізацією (характеризуються при звичайному загальному рівні здібностей особливою схильністю до якого-небудь одного предмета чи галузі діяльності, в якій може значно перевершувати інших дітей легкістю засвоєння матеріалу, заглибленістю інтересу, готовністю засвоювати й творчо брати участь в роботі);

- діти з окремими ознаками надзвичайних здібностей (не випереджають однолітків у загальному розвитку інтелекту, не проявляють яскравих успіхів у будь-яких сферах діяльності, але їх відрізняють особливі якості окремих психічних процесів, наприклад, надзвичайна пам'ять на будь-які об'єкти, багатство уяви, що виявляється в незвичайних асоціаціях, гостра спостережливість) [5].

Починається інтелектуальний розвиток дитини вже з моменту її народження. На думку сучасних дослідників, те, що прийнято називати раннім розвитком дитини, насправді просто її нормальний розвиток. Все більше і більше країн починають серйозно займатися раннім розвитком дітей, адже ранній розвиток – це черговий крок у розвитку цивілізації і саме йому належить майбутнє [4].

Ранній розвиток дитини можуть забезпечити батьки, однак в останні роки на державному і міждержавному рівні все частіше визнається важливість дошкільної освіти. Так, ще у вересні 2010 року в Москві відбулася Перша

Всесвітня конференція ЮНЕСКО по вихованню та освіті дітей молодшого віку, в якій взяли участь міністри освіти 50 країн.

Так, на розвиток американської системи дошкільного виховання вплинула реалізація програми “Хед Старт” (1965), яка передбачала збільшення асигнувань на створення дошкільних закладів (передусім для дітей із малозабезпечених сімей). Якщо у 1965 р. дитячі садки відвідували 10 % трьох-чотирьохрічних дітей, то у 1985 р. — 40 %, а 5—6-річних дітей — 96 %. Нині відвідування дошкільних навчальних закладів є нормою підготовки до школи.

Потреби сімей спричинилися до формування різноманітних типів закладів дошкільної освіти:

- групи дітей 4-х - 5-ти років при школах (ці державні дитячі садки працюють 2-3 години зранку, дбаючи передусім про інтелектуальний розвиток дитини);

- школи-ясла для дітей раннього віку (з 3-х років) (окремі з них діють при наукових центрах і педагогічних коледжах, використовуючи програми розвиваючого навчання);

- приватні центри (функціонують протягом дня переважно при підприємствах і організаціях для дітей робітників і службовців).

Кожен штат США має свої освітні стандарти, а кожен заклад працює за власною програмою.

Концепція дошкільного виховання у США полягає у розвитку особистості дитини через набуття нею досвіду. Значна увага приділяється розвитку дитячої творчості та обдарованості. У процесі залучення до мистецтва у дітей розвивають здатність до спілкування.

Приміщення групової кімнати, як правило, поділене на зони (куточки) для організації різних видів діяльності: центр соціодрами (сюжетно-рольової гри), лялькового театру, мистецтва, кулінарії, науково-математичний центр, куточок будівництва і конструювання тощо. Це створює умови для самостійної роботи дітей за їхнім бажанням. Система дошкільного виховання вчить дитину бути вільною, незалежною особистістю. При цьому йдеться про рівність можливостей, а не рівність здібностей, що потребує створення у процесі навчання і виховання умов для врівноваження свободи і порядку, вимогливості й поблажливості щодо кожної дитини.

Пошук та відбір обдарованих дітей у США розпочинається вже на рівні дошкільної освіти. Дошкільне виховання здійснюється в дитячих яслах (до 3 років) і садках (від 3 до 5 років). Система дошкільних закладів охоплює приватні, державні та кооперативні установи, що суттєво відрізняються між собою метою, організацією та програмою діяльності. З 80-х рр. відзначається активізація уваги до цієї освітньої ланки, суттєве зростання кількості дошкільних установ. Пояснюється це необхідністю забезпечення більш раннього інтелектуального та загального розвитку дітей як важливої умови їх успішного навчання у школі і, певною мірою, досягнення життєвого успіху. Отже, провідною метою закладів дошкільного виховання є підготовка до школи. Для дітей, які позбавлені такої можливості у дитячих установах або вдома, здійснюється урядова програма „Хед старт” (початковий старт), що

передбачає набуття початкових освітніх навичок за допомогою телевізійних навчальних програм.

Одним з варіантів відбору обдарованих дошкільників є програма, розроблена в Іллінойському університеті. Вона передбачає організацію занять у класі за вільною системою, яка сприяє розвитку незалежності суджень, наполегливості у виконанні завдань, мисленневих здібностей та творчого підходу. Задум полягав у комплектуванні груп складом по 22 дитини віком від 3-х до 5-ти років. Відібрані діти мають випереджати ровесників у розвитку інтелектуальних, творчих та інших здібностей. З ними організовується процес навчання за спеціально розробленими програмами [3].

Виявлення обдарованих малюків розділено на три етапи: пошук, оцінка і відбір.

Пошук. Приблизно за місяць до індивідуальних обстежень починається широка інформаційна серед батьків та близьких родичів потенційно обдарованих дітей, які мають можливість відвідувати групи для навчання за спеціальною програмою.

Після попереднього обстеження, батьків докладно інформують про цілі і завдання пропонованої програми, а також ознайомлюють з практичними аспектами проведення занять у класі.

Оцінка. Процедура обстеження побудована таким чином, щоб інформація про рівень інтелектуального, творчого та психомоторного розвитку дитини надходила від двох незалежних джерел: від батьків та від спеціалістів (психологів). Він батьків вимагається заповнити спеціальні опитувальники стосовно здібностей та інтересів дітей. Поки батьки заповнюють опитувальники, психологи тестують дитину за заздалегідь підготовленими схемами відповідно до віку, характеру здібностей, типом провідної діяльності тощо. Обробка даних займає всього одну годину, однак, як правило, докладну інформацію про результати батькам не сповіщають.

Усі результати заносяться до індивідуальної тестової картки дитини й одночасно до загальної карти результатів дослідження за певною схемою. Всі етапи дослідження через комп'ютерну мережу поступають до бази даних місцевого органу самоврядування.

Відбір. Це завершальна стадія виявлення здібностей, яка переслідує подвійну ціль: відібрати найбільш придатний для навчання за цією програмою склад учнів та забезпечити участь у програмі дітей з різних соціально-економічних прошарків суспільства, расових груп, статевої приналежності. Склад групи визначається згідно з одержаними оцінками. До кваліфікаційних критеріїв для зарахування до групи спеціального навчання належать:

- перевищення стандартного відхилення у 2 рази за одним (будь-яким) тестом;
- перевищення стандартного відхилення у 1,5 рази та більше за двома (будь-якими) тестами;
- для дітей з малозабезпечених сімей достатньо перевищення стандартного відхилення, рівного 1 і вище за двома (будь-якими) тестами.

Остаточне рішення про відбір приймає Рада педагогів. Деякі діти, які пройшли кваліфікаційний відбір, але не потрапили до основного складу групи, зараховуються до резервного списку і можуть бути прийнятими пізніше за умови виникнення вакансії на початку навчального року.

У цілому процес пошуку та виявлення обдарованих дітей триває від двох до трьох місяців. Кінцевим результатом цього процесу є формування групи дитячого садочка для навчання за програмою, спрямованою на розвиток обдарувань дітей [3, с. 196-199].

Окрім загальнодержавних проектів стосовно виявлення і розвитку обдарованих дітей, у США багато ініціативних і творчих дослідників, які самостійно займаються проблемами обдарованих дітей. Серед них варто відзначити діяльність колишнього військового лікаря Гленна Домана (Glenn Doman) [2] та створеного з його ініціативи Інституту досягнень людського потенціалу у Філадельфії. Більш ніж півстоліття тому Г. Доман заснував видавництво "Gentle Revolution", чийм завданням було визначено надавати всім батькам поради, необхідні для того, щоб виростити високо інтелігентну, талановиту і чарівну дитину, і завдяки цьому сприяти створенню високо гуманного, здорового і порядного світу. У 1964 році була вперше опублікована книга "Як навчити дитину читати", яку прочитали більше двох мільйонів батьків лише англійською мовою. Матері писали листи до редакції з розповідями про те, як легко їм було навчити дітей читати. "Gentle Revolution" на чолі з Г. Доманом прагне до того, аби дати кожній дитині шанс стати ідеальним за допомогою батьків.

Г. Доман упевнений, що кожна дитина має задатки генія, адже всі ми члени однієї спільності під назвою *homo sapiens* і тому успадкували гени, завдяки яким володіємо унікальним людським мозком. Наш мозок пройшов значний шлях розвитку, постійно вдосконалюючись. Наступні покоління вбирали у себе досвід своїх попередників і йшли далі, оскільки бачили далі (згадаймо слова Г. Лейбниця: „Якщо я і бачив далі за інших, то лише тому, що стояв на плечах гігантів”). І коли сьогодні батьки саджають дітей до себе на плечі, то в цьому є щось символічне. Тільки людський рід може надавати дітям можливість починати там, де закінчили їхні батьки. Це є результатом еволюції унікального людського мозку. І саме цим ми відрізняємося від всіх інших живих істот. Отже, основне питання, на думку американського дослідника, полягає в тому, чи спроможні ми забезпечити необхідні умови для росту і розвитку мозку дитини. Однак походження генія пов'язане не тільки з древніми генами наших загальних предків. Геніальність схожа на зерно, яке приховане у кожній дитині і яке здатне прорости і принести плоди за певних умов. Адже ми народжуємося у визначених обставинах, які можуть стимулювати або сповільнювати наш розвиток. У цілому ж при кожному народженні дитини на світ з'являється потенційний геній, тобто геніальність доступна кожній дитині. Про це свідчить весь досвід людства і всі його знання. Від народження дитина являє собою ненаписану книгу і має потенціал стати ким завгодно. Однак до шести років вона цей потенціал втрачає.

Геніальність, на думку Г. Домана, – це не подарунок Божий, що побажав за його допомогою виділити деяких із своїх маленьких створінь, надавши їм переваг над всіма іншими. Це і не дарунок сліпого випадку, що відбувається раз на століття, а то й тисячоліття, не підкоряючись жодній закономірності. Геніальність – ця унікальна здатність унікального людського мозку – зовсім не рідкісний дарунок. Це наше загальне уроджене право, що ми втрачаємо через незнання. Це та найбільша можливість, яку переважна більшість з нас просто не використовує.

Геній проявляє себе у тому, що він робить, і визначати його необхідно не за допомогою всіляких тестів, які часто бувають просто помилковими, а оцінюючи його досягнення. Тільки тоді ми перестанемо його боятися.

Г. Доман пропонує цілу систему раннього розвитку дитини, яка враховує і спадкові передумови до розвитку певних здібностей, і умови оточуючого середовища, і комплекс відповідних форм і методів навчання й виховання, заснований на повазі до особистості дитини, вірі у її можливості [2].

Часто вчителі й вихователі задаються питанням: чи варто в кожній дитини шукати прояви обдарованості, втрачати час і зусилля на розвиток здібностей і підтримку індивідуальності? Мовляв, немає нічого поганого у тому, що дитина виросте просто звичайною, адже хтось має займатися й рутинною роботою. Тим більше, що високий рівень розвитку здібностей й інтелекту ще не гарантує людині щастя.

Звісно, сам по собі високий інтелект не може ні гарантувати щастя, ні перешкодити йому. Однак він робить життя людини цікавішим, більш насиченим, різноманітним, відкриває можливості для творчого і кар'єрного зростання. Талановита людина цікава оточуючим, їй хочеться наслідувати. Вона не задовольняється малим і бере від життя все, однак і віддає життю всю себе. Це життя на іншому, більш високому, рівні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова О.Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: Монографія. – Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2005. – 456 с.
2. Доман Г., Доман Д. Дошкольное обучение ребёнка. – М., 1995. – 400 с.
3. Одарённые дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слуцкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
4. Поляков С. Раннее развитие детей и обучение дошкольников – основа системы образования : электронный ресурс : [режим доступа] : http://www.leon4ik.com/publ/rannee_razvitiye_detej_i_obuchenie_doshkolnikov_osnova_sistemy_obrazovanija/1-1-0-58
5. Психология одарённости детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Академия, 2000. – 336 с.
6. Развитие способностей дошкольника : электронный ресурс : [режим доступа] : <http://udnz15.org/rozvitok-zdibnostej-2>.

Бабійчук Тамара Василівна,
кандидат педагогічних наук,
викладач-методист
(Бердичівський педагогічний коледж)

ЛІТЕРАТУРНИЙ РАНОК У ДНЗ ЯК ФОРМА РОБОТИ З РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ

Як відомо, рівень розвитку рідної мови відображає рівень духовного розвитку нації, її культури [1, с. 3]. Саме рідна мова є загальною основою навчання і виховання дітей. Психологами доведено, що дошкільний вік є найбільш сприятливим для оволодіння рідною мовою [1, с.4].

Аналіз наукових джерел доводить, що проблема розвитку зв'язного мовлення дітей, яка цікавила впродовж тривалого періоду багатьох психологів, філософів, педагогів, є актуальною і сьогодні. Адже розкриття закономірностей розвитку словника дітей дошкільного віку дозволяє ефективно його здійснювати.

Проблема словникової роботи з дітьми на етапі дошкільного дитинства досліджувалась у різних напрямках. Зокрема, навчання малят рідної мови передбачає: збагатити їхній словник, сформувати граматично правильне мовлення, виховати звукову культуру, розвинути зв'язне мовлення. Питання зв'язного мовлення, його активізації, мовленнєвого спілкування, ролі художньої літератури в розвитку мовлення, зокрема образного мовлення, розроблені науковцями А. Богуш, Н. Водолагою, Н. Гавриш, Л. Глухенькою, М. Івашиною, Т. Котик, К. Крутій, С. Ласуною, О. Лещенко, Н. Лисенко, Г. Лозою, Н. Лопатинською, Є. Лукіною, Н. Луцан, Н. Малиновською, Т. Науменко, Н. Маковецькою, Т. Поніманською, Т. Постоян, С. Русовою, Т. Садовою, Є. Тихеєвою, Л. Фесенко, Г. Чулковою та ін. [2].

Однак, актуальне питання проведення інтелектуальних літературних ранків, присвячених українським письменникам, як формі роботи з розвитку зв'язного мовлення, на жаль, побіжно піднімалося в науковій літературі, саме це і стало предметом нашої розмови.

Як відомо, найпершими вихователями і вчителями дітей дошкільного віку є сім'я та дитячий садок. Варто прагнути до взаєморозуміння між цими двома соціальними інститутами. Для цього насамперед треба зацікавити батьків роботою ДНЗ. Класичними, випробуваними часом формами роботи з батьками є проведення батьківських зборів, індивідуальних бесід, консультацій, тематичних «круглих столів», конференцій, днів відкритих дверей.

Звернемо увагу на проведення спільного дозвілля, зокрема літературних ранків. Літературні ранки – це важлива частина педагогічного процесу, який передбачає розумове, естетичне та моральне виховання. У ДНЗ традиційно проводять ранки. Однак літературні ранки, по-перше, на жаль, не стали невід'ємною складовою навчально-виховного процесу ДНЗ. По-друге, коли такі ранки і проводяться, то врешті коефіцієнт корисної дії їх невисокий.

Доречно вести мову і про навчальне, розвивальне, виховне значення літературних ранків насамперед для розвитку зв'язного мовлення дітей. Такі

ранки мають духовно збагачувати малят, емоційно наснажувати, залишати яскраві враження.

Окремі методичні вказівки щодо проведення літературного ранку. Сценарій має бути цікавим, змістовним, доступним для малят, у ньому повинні бути враховувані особливості віку та психіки дітей. Під час проведення ранку бажано задіяти кожну дитину, отож доцільно проводити колективну гру, танок, спільно співати пісню, відповідати на запитання.

Літературний ранок обов'язково має дарувати тільки позитивні емоції, стати святом для малят. Діти разом із батьками до таких свят ретельно готуються, учать вірші, пісні, танці, ігри, ставлять невеличкі сценки тощо. Усе це формує в малят почуття відповідальності, творчості, значимості та важливості заходу.

Святкові ранки в дитячому садку дозволяють відкрити нові можливості й таланти дитини, розвинути навички, які дитина вже має.

Підготовка до свята допомагає легко згуртувати дитячий колектив, оскільки ставить перед ним єдину ціль, яку потрібно досягти, вихователям і батькам варто попрацювати над відповідним оформленням зали, костюмами малят. Тривалість літературного ранку для дітей старшого дошкільного віку – до 30 хв.

Представлення гостей на початку свята дозволяє виховувати культуру поведінки дітей, а для запрошених таке представлення є знаком поваги.

Багато хто з присутніх долучився до проведення свята, адже робота тривала в часі. Тому необхідно назвати імена всіх, хто допоміг готувати ранок. Особливо гречно треба подякувати батькам, що заохотить їх бути більше з дитиною, перейматися дитячими справами, самим ставати активними громадянами, а не пасивними споглядачами. Для дошкільного закладу така взаємодія з батьками – це запорука його престижу, передусім успішної навчально-виховної роботи.

Пропонуємо як зразок сценарій літературного ранку до дня народження Тараса Шевченка. Ранок може бути проведений у старшій групі ДНЗ. Сценарій ранку можна скоротити з метою унеможливити втому дітей через надмірну тривалість у часі. Вилучені фрагменти не мають утруднювати розуміння дітьми головної думки ранку.

Сценарій літературного ранку, присвяченого Тарасові Шевченку

Мета: узагальнити знання дітей про життєвий і творчий шлях Т. Шевченка, виховувати любов до краси поетичного слова, викликати бажання вивчати твори поета, розуміти їхній зміст.

Обладнання: портрет Т. Шевченка, вишиті рушники, українські костюми, ілюстрації дітей до творів Кобзаря, репродукції картин Т. Шевченка, фотографії пам'ятників поетові в Україні та за кордоном, відео.

Хід розваги

Вед.І. Здрастуйте, дорогі діти, батьки і гості!

Вед.ІІ. Сьогодні в нас велике свято.

Вед.І. Малята старшої групи разом із вихователями і батьками підготували літературний ранок, присвячений Тарасу Шевченкові.

Вед.ІІ. Таке свято, як у нас, проходить у кожному дитячому садочку, у кожній школі нашої України.

Вед.І. Діти, а хто такий Тарас Шевченко? (Відповіді: великий український поет і художник).

Вед.ІІ. Наш народ називає Тараса Шевченка батьком, пророком, великим Кобзарем. Запам'ятайте це.

Вед.І. До нас на свято прийшли батьки наших малят.

Вед.ІІ. Серед гостей є бібліотекарі дитячої бібліотеки, куди ми з вами, малята, ходили, щоби познайомитися з новими книгами і прочитати їх.

Вед.І. Привітаймо, малята, наших гостей оплесками.

Вед.ІІ. Усі присутні у цьому залі – це учасники нашого свята. Тому ми просимо кожного бути активним. Дякую!

Вед.І. Подивіться, діти, на стіні висить портрет молодого Тараса Шевченка. Його принесла мама (ім'я дитини та її мами). Подякуємо їй!

Вед.ІІ. Портрет ми уквітчали вишитим рушником. Рушник вишила бабуся нашої (ім'я дитини та її бабусі). Подякуємо їй!

Вед.І. А чому, діти, ми причепурили портрет саме вишитим рушником? (Відповіді: вишитий рушник – оберіг нашого народу).

Вед.ІІ. Діти, а в кого з вас удома є портрет Шевченка, прикрашений вишитим рушником? (Відповіді дітей). Дякую!

Вед.І. Діти, а чому ми під портретом поклали кетяги червоної калини? (Відповіді: червона калина – символ України).

Вед.ІІ. А що ми, діти, поклали з вами на столик? (Відповіді: книги Шевченка для дітей).

Вед.І. А в кого з вас удома є такі книжечки? (Відповіді дітей).

Вед.ІІ. До свята наші діти готувалися ретельно і серйозно, а ще – довго. Кожен із вас, діти, щось робив. Розкажемо гостям про свою роботу.

Вед.І. І розповідь наша буде особлива. Подивіться, діти, на цю квітку. На білій серединці – портрет Тараса Шевченка. А на червоних пелюсточках – слова і картинки.

Вед.ІІ. Малята, червоний колір означає любов. Ці пелюсточки – промінчики любові Тараса Шевченка.

Вед.І. Що ж любив Тарас Шевченко?

Вед.ІІ. Прочитаймо, діти, ці пелюсточки.

Вед.І. Я вам допоможу. На цій пелюсточці – пейзаж. Так що любив наш Кобзар? (Відповіді: природу).

Вед.ІІ. Сьогодні ми будемо виразно читати вірші Тараса Шевченка, що їх люблять малята.

Вед.І. Ці вірші – про українську природу.

Вед.ІІ. Просимо! (Називаються імена дітей, діти читають вірші).

Вед.І. Шевченкові вірші ставали піснями.

Вед.ІІ. Ми просимо маму (ім'я дитини та її мами) виконати пісню на слова Тараса Шевченка (слухання співу).

Вед.І. А ще під пісні на слова Шевченка можна танцювати (танок).

Вед.ІІ. Діти, за прочитаними вами віршами хочеться малювати.

Вед.І. Наші малята створили ілюстрації до Шевченкових рядків. Погляньте, на нашу картинну галерею.

Вед.ІІ. Підійдіть, будь ласка (*вихователь називає 3-4 малят*), розкажіть, що ви намалювали ? (*Розповіді дітей*).

Вед.І. Тарас Шевченко теж любив малювати, тому на цій пелюсточці – пензлик і фарби.

Вед.ІІ. Отож малювання – ще одна любов Тараса Шевченка.

Вед.І. Ця любов з'явилася рано, коли Тарасик був таким, діти, як і ви.

Вед.ІІ. Малював ось такою крейдою і вуглинкою, адже олівці коштували дорого, а сім'я, у якій зростав Тарас, була бідною.

Вед.І. Малював Тарас усюди: на стінах, лавах, на столі в хаті, малював і надворі, удома і в гостях...

Вед.ІІ. Малював птахів, звірів, людей.

Вед.І. Яюсь прийшла старша сестра Катерина з роботи і не впізнала своєї хати: візерунками розмальовані стіни, долівка і навіть призьба.

Вед.ІІ. На нашій виставці – малюнки Шевченка.

Вед.І. Ми покажемо вам ті малюнки, на яких – діти. Бачите, з якою любов'ю художник малює хлопчиків і дівчаток. Одразу видно, що Шевченко був другом дітей.

Вед.ІІ. Отож наступна пелюсточка розкаже нам про ніжну Шевченкову любов – любов до дітей.

Вед.І. Що ви знаєте про стосунки великого поета і малих діток ? (*Відповіді: Шевченко частував дітей солодоцями, співав їм пісні, грав із ними в ігри, розповідав бувальщини, дарував їм книжки, купував одяг і взуття, багато розмовляв з ними*).

Вед.ІІ. Читаємо іншу пелюсточку.

Вед.І. Так, Шевченко любив маму.

Вед.ІІ. Тарасикова мама померла молодою. Шевченко завжди згадував неньку, яка молилася за свого синочка, щоб йому легко жилося.

Вед.І. Шевченко казав, що для нього слово «мамо» – найкраще слово.

Вед.ІІ. А для кого з вас, діти, слово «мамо» – теж найкраще слово? Молодці! Любіть своїх мам так, як любив Тарас Шевченко свою маму.

Вед.І. У дитинстві Тарас був непосидючим. Любив гратися в різні народні ігри.

Вед.ІІ. На нашій пелюсточці теж діти, які граються. Малята, покажемо гостям, як грався малий Тарасик ? (*Проводиться народна гра*).

Вед.І. Шевченко любив слухати кобзарів. Послухаймо і ми спів бандуриста (*виступ бандуриста: запрошений актор або відео*).

Вед.ІІ. І сам Тарас гарно співав.

Вед.І. А хто з вас уміє співати українські народні пісеньки?

Вед.ІІ. Будь ласка (*ім'я дитини: спів, слухання веснянки*).

Вед.І. Малий Тарас був допитливим, любив фантазувати.

Вед.ІІ. А ще любив чесність, справедливість.

Вед.І. Любив друзів.

Вед.ІІ. Малий Тарасик дуже рано навчився читати і залюбки вголос читав книжки для своїх рідних.

Вед.І. Усе це написано на пелюсточках нашої квітки.

Вед.ІІ. Діти, а тепер, будь ласка, гляньте на ці фото. На них – пам'ятники Тарасові Шевченкові.

Вед.І. Пам'ятники великому Кобзареві є в багатьох країнах світу. Найбільше таких пам'ятників в Україні.

Вед.ІІ. У нашому місті теж є пам'ятник Тарасу Шевченкові.

Вед.І. Як ви думаєте, діти, про що свідчать пам'ятники? (*Відповіді: про любов людей до великих синів і дочок свого народу*).

Вед.ІІ. Ми з вами, діти, теж ходили до пам'ятника Шевченкові, поклали квіти, прочитали коло пам'ятника вірші.

Вед.І. Покажемо гостям відео із нашою екскурсією (*показ відео: 2-3 хв.*).

Вед.ІІ. Наше свято закінчується. І закінчити його ми хочемо танком козачат (*танок*).

Вед.І. Дякуємо всім присутнім за увагу і за допомогу в підготовці нашого свята !

Вед.ІІ. Ми знаємо, що зустріч із Тарасом Шевченком і з його віршами буде продовжуватися у вас, діти, і у вас, наші гості, протягом усього життя.

Отже, основним чинником становлення особистості в дошкільному віці є мовленнєвий розвиток дитини, а також рівень сформованості пізнавальних і соціальних мотивів дитини, її потреб та інтересів, рівень знань, умінь і навичок. Словниковий запас, його обсяг і якість, доречна актуалізація під час говоріння – це все найважливіші складові мовленнєвого онтогенезу дошкільника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / А. М. Богуш. – Х. : Вид-во «Ранок», 2011. – 176 с.
2. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи : навч.-метод. посібник / А. М. Богуш, Н. І. Луцан. – К. : Вид. дім «Слово», 2008. – 256 с.

Берегова Наталія Петрівна,

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри
практичної психології та педагогіки*

(Хмельницький національний університет);

Мартинюк Дарина Олегівна,

студентка гуманітарно-педагогічного факультету

(Хмельницький національний університет)

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Однією з тенденцій розвитку світової системи освіти є спрямованість на особистісноорієнтований підхід, розкриття і розвиток здібностей, виокремлення зусиль і досягнень кожної людини. Пріоритетом системи освітніх цінностей є особистість, здатна свідомо, активно і креативно діяти у динамічних умовах сучасного суспільства.

Вимоги до підвищення ефективності вищої освіти знову звертають увагу дослідників на проблему формування компетентності майбутніх фахівців. Уперше проблема компетентної освіти була піднята науковцями зарубіжних країн. Так, ще у 1997 році Федеральним статистичним департаментом Швейцарії та Національним центром освітньої статистики США й Канади було започатковано програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» («DeSeCo»).

Аналіз досліджень з означеної проблеми засвідчив, що поняття професійної педагогічної компетентності є більш складним, ніж поняття «професійна компетентність». Так, у працях І. Зязюна зазначено, що, крім знань і умінь, педагогові «необхідні певні особистісні якості, адже сам педагог є інструментом впливу на учня. Цей інструмент – його душа – має бути чутливим до іншої людини, гуманним у своїх помислах» [7]. Окрім того, як зауважує Г. Беленька, формування зростаючої особистості значною мірою залежить від світоглядних позицій педагога, філософії його буття, яка безпосередньо впливає на дитину, віддзеркалюючись у її підсвідомості [2]. Актуальними й у наш час залишаються слова К. Ушинського про те, що ніхто не замінить вчителя у справі виховання юного покоління; лише безпосередній вплив педагога на вихованця є справжнім вихованням, яке дає позитивний результат [9].

Філософським підґрунтям актуальності введення компетентного підходу є необхідність подолання сформованої в ХХ столітті гіперболізації цінностей науки, техніки та недооцінки унікальності, індивідуальності окремої людини [3].

Дослідженню проблеми компетентного підходу у системі освіти присвячені роботи І. Беха, Г. Беленької, І. Драча, Н. Бібик, О. Локшиної, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пометун, І. Родигіна, Т. Смагіної, С. Трубачевої та ін. Так, на думку І. Беха, саме компетентнісний підхід є освітньою відповіддю на актуальні потреби сучасного суспільства, зокрема ринку праці. На думку, Г. Беленької, компетентнісний підхід наприкінці ХХ століття змінив знаннєву парадигму освіти.

Поняття «компетентнісний підхід» розглядається науковцями як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості, якими мають оволодіти як учні, так і студенти під час навчання. Відбувається перенесення акцентів із процесу набуття знань, умінь і навичок на формування в особистості здатності дієво і творчо застосовувати набуті знання та досвід у вирішенні різних життєвих ситуацій, виконання ключових функцій, соціальних ролей (В. Химинець, Н. Нагорна) [6; 11].

О. Пометун під компетентнісним підходом розуміє спрямованість освітнього процесу на формування загальної компетентності людини, що є її інтегрованою характеристикою. Науковець констатує, що «компетентнісний підхід» в освітньому просторі пов'язаний з особистісно зорієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, адже стосується особистості того, хто навчається, і може бути реалізованим і перевіреном у процесі виконання конкретною особистістю певної системи дій [8].

Можна резюмувати, що компетентнісний підхід визначається науковцями як нова парадигма формування педагогічних кадрів, що передбачає включення в систему стандартів забезпечення якості вищої освіти таких складових, як:

- конкурентоздатність майбутнього фахівця;
- поступовий відхід від домінуючої освітньої парадигми як засобу передачі молодому поколінню універсальних елементів культури минулого з переважаючою трансляцією знань і формування навичок до створення умов для оволодіння комплексом компетенцій;
- надання переваги не поінформованості людини, а її вмінню критично оцінювати різну інформацію та вирішувати реальні проблеми;
- пріоритетна орієнтація на цілі – вектори освіти: є навчуваність, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація, розвиток індивідуальності (Е. Ф. Зеєр) [4];
- система характеристик працівника, які забезпечують можливість ефективно вирішувати не тільки сьогочасні, а й потенційні професійні завдання.

Порівняємо складові професійної компетентності майбутнього вихователя дошкільного закладу у системах вищої освіти України і зарубіжжя. Так, згідно з Галузевими стандартами вищої освіти України (ГСВО) спеціальності «Дошкільна освіта» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», вона передбачає такі компетенції, як: оздоровчо-профілактична; діагностико-прогностична; навчально-розвиваюча; методична; виховна; комунікативна; організаційно-педагогічна; контролююча; просвітницька; самовдосконалення. Саме студенти, які здобувають ОКР «бакалавр», згідно з ГСВО, мають кваліфікацію «Вихователь дошкільного навчального закладу».

У дослідженні Н. Мельник зазначено, що основною метою підготовки кадрів дошкільної освіти у США також є формування професійної компетентності вихователя. Відтак, компетентний вихователь – це особистість, яка має високий рівень міжособистісної, психолого-педагогічної й організаційної взаємодії з будь-яким контингентом дітей.

Так, педагоги, що здійснюють навчання та виховання дітей дошкільного віку у системі загальної освіти громадян США мають володіти такими компетентностями: педагогічно-методичною, інформаційно-комунікаційною, загальнонауковою, психологічною, загальнокультурною [5].

Цікавим і доцільним у реалізації компетентнісного підходу нам видається досвід Франції, де майбутніх педагогів готують до роботи як з дітьми дошкільного віку, так і з дітьми молодшого шкільного віку. Тобто, навчання у материнській школі (дошкільний заклад) і початковій школі здійснює один педагог [10].

Компетентнісний підхід до підготовки «дошкільних вчителів» у Норвегії пов'язаний насамперед з індивідуальним та дослідницьким підходом до організації навчання, адже одне з головних завдань підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів – це розвиток у них умінь самостійно, творчо мислити, науково обґрунтовуючи відповіді на педагогічні та методичні питання.

Серед тенденцій модернізації системи підготовки педагогів Франції, Німеччини, Великобританії привертає увагу посилення практичної спрямованості дисциплін психолого-педагогічного циклу на вивчення та удосконалення навчально-виховного процесу в дошкільному закладі та школі. Варто зазначити, що орієнтація на посилення практичної підготовки педагогів притаманна й вищій освіті України.

Отже, одне з найголовніших завдань вітчизняної системи вищої освіти є розвиток професійно-діяльнісних здібностей замість накопичення й оцінювання знань, а саме: уміти «відчувати» дитину, бути для неї прикладом для наслідування, здійснювати її всебічний розвиток. З огляду на це, набуває особливої значущості психолого-педагогічна складова підготовки майбутнього педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бедь В. Компетентнісний підхід в процесі модернізації ВНЗ / В. Бедь, М. Артемова // Український науковий журнал ОСВІТА РЕГІОНУ: ПОЛІТОЛОГІЯ. ПСИХОЛОГІЯ. КОМУНІКАЦІЇ. – № 5. – 2011. – С. 43.
2. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія / Г. В. Беленька. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – С. 9–67.
3. Драч І. І. Аналіз базових категорій компетентнісного підходу та їх співвідношення / І. І. Драч // Теорія та методика управління освітою [Електронний ресурс]. – К. : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. – № 10. – 2013.
4. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию Э. Ф. Зеер // Психология профессий : Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М. : Академический проект, 2003. – 336 с.
5. Мельник Н. І. Розвиток дошкільної освіти у США : дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. Наук : спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Н.І.Мельник; Інститут проблем виховання НАПН України. – К., 2011. – 327 с.
6. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції / Н. В. Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – № 1–2 (11–12). – С. 266–268.
7. Педагогічна майстерність [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
8. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / [за заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
9. Ушинский К. Д. Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский. – Львів : Изд-во УРАО, 2002. – 592 с. – (Новая педагогическая библиотека).
10. Харченко Т. Тенденції розвитку педагогічної освіти у Франції в другій половині ХХ століття / Т. Харченко // Шлях освіти. – 2009. – № 1. – С. 15–20.
11. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя : [текст] / В. Химинець // Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakinppo.org.ua/images/2015/doc/06/oz21.pdf>

Будаківська Людмила Йосипівна,
*викладач вищої категорії,
старший викладач,
викладач математики,
основ комп'ютерних технологій
та обчислювальної техніки і ТЗН
(Бердичівський педагогічний коледж)*

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВА СКЛАДОВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

В усі часи освіта розглядалася як ключовий фактор стабільного розвитку держави. Нова роль особистості в умовах демократизації, гуманізації суспільства, професіоналізації життя, впровадження новітніх технологій виробництва, зростання конкуренції на ринку праці ставить перед колективами вищих навчальних закладів нові вимоги до якості навчальних досягнень майбутніх спеціалістів. Якість вищої освіти, як сказано в Законі України «Про вищу освіту», – це сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства.

Сьогодні якість вищої освіти є ключем до входження України в єдиний європейський освітній простір, вона стає центральною в освітній політиці нашої країни. У документах ЮНЕСКО визначені такі фундаментальні цілі освіти:

- навчити отримувати знання (вчити вчитися);
- навчити працювати і заробляти (вчення для праці);
- навчити жити (вчення для буття);
- навчити жити разом (вчення для спільного життя).

Проблема ефективності, результативності педагогічного процесу може бути розв'язана лише за умови забезпечення високої компетентності та відповідної професійної майстерності кожного педагога: вихователя, учителя, викладача. У системі безперервної освіти підготувати компетентного фахівця може лише компетентний викладач. Доречними тут будуть слова Конфуція: «Учитель та учень зростають разом». Сучасний вихователь дошкільного закладу повинен бути готовим до змін, здатним сміливо приймати нестандартні педагогічні рішення, виявляти ініціативу, творчість, компетентність.

Компетентність (від латинської – *competentia*) означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід [7]. Компетентний вихователь має відповідні знання та здібності, що дозволяють йому ґрунтовно аналізувати сферу дошкільного виховання та освіти дошкільнят й ефективно діяти в ній.

Пріоритетом діяльності Програми розвитку Об'єднаних Націй є сприяння реалізації Цілей розвитку тисячоліття ООН у межах проекту «Освітні політика

та освіта «рівний – рівному» (ПРООН) [2, с. 5], у рамках якого зініційовано низку дискусій, що стосуються модернізації змісту освіти та формування в молоді ключових компетентностей.

Відмітимо, що поняття «компетентнісна освіта» (Competency-Based Education) виникло у США на початку 90-х років ХХ століття, підґрунтям якого стали вимоги бізнесу і підприємництва щодо випускників вищих навчальних закладів [3, с. 8– 10].

Урядова Стратегія модернізації освіти передбачає, що в основу оновленого змісту загальної освіти будуть покладені «ключові компетентності». Передбачається, що до числа ключових компетентностей повинні увійти інформаційна, соціально-правова і комунікативна компетентність.

Компетентнісний підхід у системі вищої та загальної середньої освіти у контексті гармонізації, гуманізації особистості на основі морально-етичних цінностей є предметом наукового дослідження вітчизняних науковців І. Бабин, П.Бачинського, Н. Бібик, В. Бондар, Г. Гавришак, І. Драча, І. Зязюна, Т. Смагіної, Г.Терещук, С.Трофименко, С.Трубачевої, Н. Фоменко та ін. Характеристику компетентнісного підходу знаходимо у дослідженнях учених Росії, зокрема М. Авдєєвої, В. Байденко, В. Болотова, Е. Бондаревської, В. Введенського, Н. Вовнової, А. Войнова, Д. Іванова, В. Краєвського, Є. Чуб.

Ключові компетенції (key skills) – підстава (ключ) для предметно-орієнтованих компетенцій. У зарубіжній методичній літературі існує багато визначень поняття «компетенція». Так, Федеральний Інститут професійної освіти (Німеччина) під *професійними компетенціями* розуміє *знання, вміння та здібності, необхідні для роботи з якої-небудь спеціальності*, що дозволяє працівникові проявити автономність і гнучкість у вирішенні професійних проблем. У Великій Британії Національна рада визначає дане поняття як *готовність працівника застосовувати необхідні знання в конкретній професійній області*, а рівень кваліфікації визначається залежно від наступних параметрів:

- рівень базових знань;
- область застосування здібностей і вмінь;
- контроль за діяльністю інших;
- можливість адаптації трудового середовища.

Компетенція – інтегративний комплекс знань, здібностей, установок, що дозволяють працівнику здійснювати професійну діяльність відповідно до сучасних вимог розвитку трудового середовища (Lernia, Швеція) [4].

А. Хуторської у своїй статті «Ключові освітні компетентності» вважає: «Перелік ключових освітніх компетентностей визначається нами на основі головних цілей загальної освіти, структурного представлення соціального досвіду й досвіду особистості, а також основних видів діяльності учня, що дозволяють йому опановувати соціальний досвід, одержувати навички життя та практичної діяльності в сучасному суспільстві» [6]. З урахуванням даних позицій учений виокремлює сім ключових освітніх компетентностей.

- 1. Ціннісно-смилова компетентність** – це компетентність у сфері світогляду, пов'язана з ціннісними орієнтирами учня, його здатністю бачити та розуміти навколишній світ, орієнтуватись у ньому, усвідомлювати свою роль і призначення, творчу спрямованість, уміти вибирати цільові та значеннєві установки для своїх дій і вчинків, приймати рішення. Така компетентність забезпечує механізм самовизначення учня в ситуаціях навчальної й іншої діяльності. Від неї залежать індивідуальна освітня траєкторія учня та програма його життєдіяльності в цілому.
- 2. Загальнокультурна компетентність.** Коло питань, у яких учень повинен бути добре обізнаний, мати пізнання та дуже широкий досвід діяльності: це особливості національної та загальнолюдської культури, духовно-моральні основи життя людини й людства, окремих народів, культурологічні основи сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій, роль науки та релігії в житті людини, їх вплив на світ, компетентності в побутовій і культурно-дозвілєвій сфері, наприклад, володіння ефективними способами організації вільного часу. До цього ж відноситься досвід засвоєння учнем наукової картини світу, що розширюється до культурологічного й загальнолюдського розуміння світу.
- 3. Навчально-пізнавальна компетентність** – це сукупність компетентностей учня у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що включає елементи логічної, методологічної, евристичної, загальнонавчальної діяльності, співвіднесеної з реальними об'єктами, які пізнаються учнем. Сюди входять знання й уміння організації цілепокладання, планування, генерації ідей, аналізу, рефлексії, самооцінки навчально-пізнавальної діяльності. Стосовно досліджуваних об'єктів учень опановує креативні навички продуктивної діяльності: «добуванням» знань безпосередньо з реальності, володінням прийомами дій у нестандартних ситуаціях, евристичними методами вирішення проблем. У рамках цієї компетентності визначаються вимоги відповідної функціональної грамотності: уміння відрізняти факти від домислів, володіння вимірювальними навичками, використання ймовірнісних, статистичних та інших методів пізнання.
- 4. Інформаційна компетентність.** За допомогою реальних об'єктів (телевізор, магнітофон, телефон, факс, комп'ютер, принтер, модем, копір тощо) й інформаційних технологій (аудіо-, відеозапис, електронна пошта, ЗМІ, Інтернет) формуються вміння самостійно шукати, аналізувати та відбирати необхідну інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати та передавати її. Дана компетентність забезпечує навички діяльності учня стосовно інформації, що міститься в навчальних предметах та освітніх галузях, а також у навколишньому світі.
- 5. Комунікативна компетентність.** Включає знання необхідних мов, способів взаємодії з оточуючими й окремими людьми та подіями, навички роботи у групі, виконання різних соціальних ролей у колективі. Учень має вміти презентувати себе, написати лист, анкету, заяву,

поставити запитання, вести дискусію тощо. Для освоєння даної компетентності в навчальному процесі фіксується необхідна й достатня кількість реальних об'єктів комунікації та способів роботи з ними для учня кожного ступеня навчання в рамках кожного досліджуваного предмета чи освітньої галузі.

- 6. Соціально-трудова компетентність** означає володіння знаннями та досвідом у сфері громадянсько-суспільної діяльності (виконання ролі громадянина, спостерігача, виборця, представника тощо), у соціально-трудовій сфері (права споживача, покупця, клієнта, виробника), у сфері сімейних стосунків та обов'язків, у питаннях економіки та права, у галузі професійного самовизначення. У дану компетенцію входять, наприклад, уміння аналізувати ситуацію на ринку праці, діяти відповідно до особистої та суспільної вигоди, володіти етикою трудових і громадських взаємин. Учень опановує мінімально необхідні для життя в сучасному суспільстві навички соціальної активності та функціональної грамотності.
- 7. Компетентність особистісного самовдосконалення** спрямована на засвоєння способів фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції та самопідтримки. Реальним об'єктом у сфері даної компетентності виступає сам учень. Він опановує способи діяльності у власних інтересах і можливостях, що виражається в його безперервному самопізнанні, розвитку необхідних сучасній людині особистісних якостей, формуванні психологічної грамотності, культури мислення та поведінки. До даної компетентності відносяться правила особистої гігієни, турбота про власне здоров'я, статеві грамотність, внутрішня екологічна культура. Сюди ж входить комплекс якостей, пов'язаних з основами безпечної життєдіяльності особистості [6].

Отже, як бачимо, *інформаційна і комунікаційна компетентності* є ключовими у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільного закладу. Наказом МОН України № 371 визначено такий перелік ключових компетентностей: уміння вчитися, здоров'язберігаюча, загальнокультурна, соціально-трудова, інформаційна (ІКТ).

У науковій літературі поняття інформаційно-комунікативної компетентності має різне трактування. Науковець С. Литвинова під інформаційно-комунікативною компетентністю розуміє здатність педагога орієнтуватись в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного суспільства. Під інформаційно-комунікативною компетентністю вчитель А. Єлізаров розуміє сукупність знань, умінь та досвіду, причому саме наявність досвіду є визначальною стосовно виконання професійних функцій. П. Беспалов визначає цей термін як інтегральну характеристику особи, що припускає мотивацію до засвоєння відповідних знань, здатність до вирішення завдань у навчальній і професійній діяльності за допомогою комп'ютерної техніки і оволодіння прийомами комп'ютерного мислення [1]. Відповідно до зазначеного, інформаційно-комунікативна компетентність розглядається вченими-методистами як інтегральна якість

особистості, що визначає підготовленість і здатність учителя використовувати інформаційно-комунікативні технології у своїй професійній діяльності [1].

А. О. Поляков зазначає: «Сучасна вища професійна освіта за своєю суттю є найбільш інформаційно місткою галуззю життєдіяльності людини. Прогресування професійної освіти залежить від розвитку інформаційних технологій, а застосування мультимедійних засобів здатне різко підвищити ефективність активних методів навчання для всіх форм організації навчального процесу, особливо – на етапі самостійної підготовки студентів, на лекціях, на семінарських, практичних та лабораторних заняттях, захисту курсових, дипломних, магістерських робіт тощо. Перспективною стає відкрита дистанційна освіта, освіта упродовж життя, змістові основи якої на європейському просторі відображаються в Болонському процесі, міжнародних, національних нормативно-правових документах. Формується вона як на етапі вивчення комп'ютера, так і в процесі його застосування як засобу подальшого навчання та професійної діяльності і розглядається як одна зі сторін особистісної зрілості» [4].

Проаналізувавши підходи західних і вітчизняних учених до визначення ролі і суті інформаційно-комунікативної компетентності, ми робимо висновок, що в багатьох країнах вважають їх ключовими. Привертає увагу той факт, що серед ключових компетентностей освітнього сектору переважають лінгвістична компетенція, знання іноземних мов, культурна приналежність, міжкультурні компетенції, медіакомпетенція, а для економічного сектора більш важливими є ІТ-компетенція, уміння демонструвати свої знання і можливості, а також інтернаціоналізація.

Важливо зазначити, що компетентнісний підхід – лише один із чинників, що сприяють модернізації змісту дошкільної освіти, він лише доповнює низку освітніх інновацій, не применшуючи значення класичних підходів.

Упровадженням у практику навчання компетентнісного підходу є компетентнісне навчальне заняття; зміни в методиці викладання; упровадження курсів за вибором, спецкурсів, факультативів.

Інформаційна і комунікативна компетентності досягаються у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільного закладу через усі без винятку дисципліни й виховні заходи. За набуття інформаційно-комунікативних компетентностей майбутніх вихователів ДНЗ відповідальні не лише професійна і вища школи, а й дошкільна і загальноосвітня, та насамперед вагомий вплив на їх формування здійснюють сім'я, мас-медіа, релігійні та культурні організації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалов П. В. Компьютерная компетентность педагога в контексте личностно-ориентированного обучения / П. В. Беспалов // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 45–50.
2. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / За редакцією В. Г. Кременя. Автор. колектив : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко та ін. – К., МОН. – 288 с.
3. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.

4. Поляков А. О. Компетентнісний підхід в неперервній професійній освіті [Електронний ресурс] / А. О. Поляков. – Режим доступу : <http://intkonf.org/kandpedagog-nauk-polyakov-ao-kompetentnisniy-pidhid-v-neperervniy-profesiyniy-osviti/>

5. Чуб Є. В. Компетентнісний підхід в освіті. Сучасні технології навчання, орієнтованого на дію [Електронний ресурс] / Є. В. Чуб – Режим доступу : <http://ukrdoc.com.ua/text/18746/index-1.html?page=3>

6. Хуторської А. В. Ключові освітні компетентності: Стаття [Електронний ресурс] / А. В. Хуторської. – Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/school/theory/2340/>.

Гончар Наталія Петрівна,
*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик
(Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)*

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Постановка проблеми у загальному вигляді. Демократизація, гуманізація, професіоналізація як домінуюча характеристика розвитку постіндустріального суспільства спрямовує національну систему освіти на формування креативної, всебічно розвиненої, компетентної особистості. Законодавча база дошкільної освіти як провідної ланки розвитку особистості передбачає безперервність і наступність у єдиній системі освіти між усіма її ланками та необхідність створення належних умов для її здобуття. Це вимагає зміни світоглядних позицій, творчого переосмислення цілей, структури, змісту та процесуальності вищої освіти, зміщення акцентів у підготовці майбутніх вихователів. А це означає, що суспільство потребує педагога нового типу і висуває значні вимоги до його професійної компетентності.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблемам розробки нових підходів до підготовки майбутніх педагогів на основі компетентнісного підходу присвячено праці Є. Аксьонової, Л. Богомолу, О. Овчарука та ін. Учені С. Будак, С. Вершловський, М. Галагузова, О. Добудько, М. Кабардов, В. Маслов, Т. Новикова, Р. Овчарова, Т. Саранцев, Л. Соломко, В. Стрельников, Н. Харитонова, О. Шиян наголошують на необхідності вирішення проблеми підвищення професійної компетентності педагога в умовах безперервної освіти. Питанням формування професійної компетентності майбутніх вихователів були присвячені роботи А. Алексєєвої, Л. Артемової, Г. Беленької, О. Богініч, Ю. Косенко, М. Машовець та ін.

Мета статті – розглянути сутність компетентнісного підходу та визначити компоненти його реалізації у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід в освіті ширший, ніж підхід із позиції предметних знань, умінь, навичок, і містить у собі широкі гуманістичні, морально-етичні, культурні, естетичні, мотиваційні та інші компоненти, націлені на творчість, дію, ініціативу, виконання, результат.

Компетентність (у перекладі з латинської – *competentia* – означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід) – це активна спроможність спеціаліста реалізовувати всі компоненти діяльності, яка зумовлюється його знаннями, навичками, вміннями, а також здібностями й психічними властивостями. Це ступінь його кваліфікації, яка дозволяє успішно вирішувати задачі, що стоять перед ним [5].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень І. Зимньої, Н. Маркової, О. Пометун, Дж. Равена, Р. Уайта, Н. Хомського та ін. показав, що процес становлення поняття «компетентність» умовно можна поділити на три етапи:

– перший етап (1960–70-ті рр.) – уперше в науковій літературі з'явилися такі поняття, як «компетентність», «компетенція» (А. Бермус, Р. Уайт, Е. Шорт). Розпочинається робота над виокремлення та систематизацією різних видів компетентностей [7];

– другий етап (1970–90-ті рр.) – вдалося створити перелік ключових компетенцій. Так, Дж. Равен у своїй книзі «Компетентність в сучасному суспільстві» [8] дає розгорнуте тлумачення цього терміна, а також наводить список 39 компетентностей. Основна увага тут зосереджується на категоріях «готовності», «упевненості», «здатності», «відповідальності» людини;

– третій етап (кінець 80-х рр. ХХ ст.) – була спроба визначити компетентності як певний освітній результат. Поняття професійної компетентності стає предметом спеціального всебічного розгляду. У нормативних документах та матеріалах міжнародних організацій чітко окреслено коло компетенцій, які повинні розглядатись усіма як бажаний результат освіти. Компетенція виступає головним складником компетентісно орієнтованого навчання.

Отже, можна зробити висновок, що поняття професійної компетентності має свою історію: на першому етапі створено передумови для дослідження понять компетентності, компетенцій тощо; на другому етапі науковці виокремили перелік ключових компетенцій; на третьому етапі вчені обґрунтували поняття «професійна компетентність». Незважаючи на це, доцільно звернути увагу, що й дотепер у педагогіці не існує однозначного трактування сутності цього поняття.

В «Енциклопедії освіти» професійна компетентність визначається як «інтегрована характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця» [3, с. 722].

Сучасні дослідники (Н. Бойчук, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, В. Шахов) по-різному трактують це поняття. Так, В. Сластьонін визначає професійну компетентність як інтегральну характеристику ділових і особистісних якостей спеціаліста, що відображає не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, а й соціально-моральну позицію особистості [6].

Н. Бойчук професійну компетентність педагога розглядає як «володіння вчителем необхідною кількістю знань, умінь і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й

особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості» [2].

Більш широко це поняття розглядає Н. Кузьміна. Вона зазначає, що професійно-педагогічна компетентність – це здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, у засіб формування особистості з урахуванням обмежень і приписів щодо навчально-виховного процесу відповідно до вимог педагогічної норми, в якій він здійснюється; це сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове й практичне знання з метою кращого вирішення педагогічних завдань. Основними компонентами дослідниця вважає: спеціальну й професійну компетентність у галузі дисципліни, що викладається; методичну компетентність у галузі способів формування знань, умінь в учнів; соціально-психологічну компетентність у галузі процесів спілкування; диференціально-психологічну компетентність у галузі мотивів, здібностей, спрямованості учнів; аутопсихологічну компетентність у галузі переваг і недоліків власної діяльності й особистості [4].

На думку В. Шахова, компетентність у сфері педагогічної діяльності містить теоретико-методологічні, психолого-педагогічні та дидактико-технологічні знання; діагностико-прогностичні, аналітичні, рефлексивні вміння; професійні педагогічні позиції, професійно важливі якості особистості; педагогічну ерудицію; педагогічне мислення (здатність до аналізу педагогічних ситуацій); педагогічну інтуїцію й імпровізацію; педагогічну спостережливість; педагогічний оптимізм; педагогічне прогнозування [9].

Отже, професійна компетентність майбутнього педагога – це інтегративна якість особистості, що зумовлюється психолого-педагогічними та методичними знаннями про організацію навчально-виховної діяльності; практичними вміннями та навичками, достатніми для досягнення поставленої мети в організації освітньо-виховного процесу.

Погоджуючись із думкою Г. Беленької про те, що професійна компетентність майбутніх вихователів може бути зображена як триступенева піраміда, фундамент якої складають професійні знання, на їх основі формуються вміння та навички, а їх індивідуалізація та інтерпретація особистістю стає базою професійної діяльності [1], нами були визначені компоненти готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності (мотиваційний, пізнавально-когнітивний, конативний).

Мотиваційний компонент передбачає стимулювання в студентів інтересу до набуття професійних знань, умінь та навичок; підготовку молодих спеціалістів до майбутньої професійної діяльності; розвиток прагнення до самовдосконалення професійно-особистісних якостей.

Пізнавально-когнітивний компонент передбачає перелік основних знань та умінь, необхідних для професійного становлення майбутніх фахівців дошкільної сфери, як-от: основи психолого-педагогічних, методичних дисциплін, необхідних для розв'язання педагогічних, науково-методичних й організаційних завдань; зміст, організаційні форми та методи навчання й виховання дітей дошкільного віку для здійснення їхнього різнобічного

розвитку; основи етики та естетики, дитячої літератури з основами культури й техніки мовлення, народознавства і родинної педагогіки; методи педагогічного керівництва різними дитячими діяльностями; зміст посібників із різних питань виховання та навчання дітей дошкільного віку; відносини між вихователем та дітьми дошкільного віку, базові знання про анатомію та фізіологію дітей. Щодо вмінь, то майбутній вихователь має на практиці ефективно використовувати отримані знання; організовувати керівництво педагогічним процесом з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей розвитку дітей дошкільного віку; підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність; забезпечувати набуття дітьми життєвого досвіду, знань, умінь і навичок, необхідних для їхнього майбутнього навчання в школі; сприяти навчально-пізнавальній діяльності дітей старшого дошкільного віку, виконуючи роль фасилітатора.

Конативний компонент відображає сформованість відповідної професійної компетентності під час практичних занять, педагогічної практики та самостійної навчально-дослідницької роботи на основі засвоєння змісту нормативних навчальних дисциплін, внесення новизни та підвищення професійного рівня.

Висновки. Отже, професійна компетентність майбутнього вихователя визначена компетенціями, які дають змогу описати інтегральну характеристику особистості, де враховано не лише знання, вміння й навички, а й мотивацію до діяльності, практичний досвід, необхідний рівень розвитку інтелекту, особистісні якості, а також ступінь засвоєння культурних й етнічних норм. Отже, компетентнісний підхід формує результати освіти не в термінах «знання – вміння – навички», а як готовність випускника провадити професійну діяльність у її синтетичній сукупності.

Перспективу подальших розвідок може скласти дослідження формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання інтерактивних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія / Г. В. Беленька. – К. : Світич, 2006. – 304 с.
2. Бойчук Н. І. Професійна компетентність вчителя як запорука успішності суспільства. [Електронний ресурс] / Н. І. Бойчук. – Режим доступу: <http://intkonf.org/boychuk-ni-profesiyna-kompetentnist-vchitelya-yak-zaporuka-uspishnosti-suspilstva/>.
3. Енциклопедія освіти / [відповід. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Кузьміна Н. В. Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьміна. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
5. Луговий В. І. Компетентності та компетенції : поняттєво-термінологічний дискурс [Текст] / В. І. Луговий // Вища освіта України. Додаток 1. – 2009. – № 3. – С. 8–14.
6. Педагогіка професіонального образования / [под ред. В. А. Сластенина]. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 368 с.
7. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

8. Равен Дж. Педагогическое тестирование : проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен. – М. : «Когито-Центр», 1999. – 144 с.
9. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя : загальнопедагогічний аспект / В. І. Шахов. – Вінниця : Едельвейс, 2007. – 383 с.

Гужанова Тетяна Сергіївна,
доцент кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ ДО ОЗДОРОВЧОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ В ЛІТНІЙ ПЕРІОД

За останні роки, як свідчить статистика, загальний стан здоров'я дітей погіршився: збільшилася кількість дітей дошкільного віку з хронічними захворюваннями, хворобами дихальної, ендокринної систем, опорно-рухового апарату, органів травлення. Тому питання оздоровчої роботи з дітьми в дошкільному навчальному закладі є дуже актуальним.

Оздоровчою прийнято називати роботу з дітьми в дошкільному навчальному закладі влітку. Цим визначають її основну мету і завдання. Діяльність дошкільних навчальних закладів у літній період спрямовується на організацію змістовної, різноманітної життєдіяльності з метою оздоровлення дітей, забезпечення їх активного відпочинку, закріплення, уточнення, розширення запасу набутих упродовж навчального року знань, уявлень про навколишній світ і самих себе, збагачення досвіду застосування практичних умінь, навичок у процесі різних видів дитячої діяльності.

Саме тому актуальною проблемою сьогодення постає підготовка педагогів, які будуть здатні навчити дітей турбуватися про своє здоров'я, формувати у них культуру здоров'я. Лише навчивши малят, як власними силами зберегти здоров'я, підтримувати високу працездатність, уникати стресових ситуацій, дотримуватися умов безпечного життя, можна виправити критичну ситуацію погіршення стану здоров'я нації [4].

Для підготовки майбутніх вихователів ДНЗ передбачена літня педагогічна практика, метою якої є формування у студентів уявлення про особливості роботи дошкільного закладу в літній оздоровчий період і самостійне оволодіння функціями діяльності вихователя.

Основним змістом літньої практики є самостійне виконання студентами функцій вихователя груп дошкільного віку: материнської, розвивальної, діагностичної, корекційної, комунікативної, конструкторсько-організаційної, координуючої, функції професійного самовдосконалення.

Охорона і зміцнення здоров'я дітей (материнська функція). Реалізуючи цю функцію, потрібно створювати найкращі умови для фізичного розвитку дітей, охорони здоров'я, приділяти увагу загартуванню дитячого організму. Ця функція виявляється також у забезпеченні позитивного емоційного стану кожної дитини і групи, в турботливому, лагідному ставленні до дітей.

Доречні наступні форми роботи з фізичного виховання: фізкультурний відпочинок; фізкультурне свято; ранкова гімнастика з елементами танцю, аеробіки на свіжому повітрі; заняття з розвитку рухів в ігровому сюжеті або рухливих іграх; індивідуальна робота з розвитку рухів.

Розвиваюча (виховна та навчальна) функція. Студент у процесі своєї взаємодії з дітьми повинен намагатися формувати в них цілісні основи відношення до дійсності.

Навчальна функція полягає у стимуляції й управлінні активністю дошкільника, в результаті якої у нього формуються знання, уміння і навички. Головна мета навчання дошкільників – не передавання готових знань, а формування здібностей, інтересу до їх самостійного здобування.

Особливу увагу під час літньої виробничої практики варто звернути на вирішення задач екологічного виховання дошкільників. Можна використати такі форми роботи: екологічні свята; екологічні розваги; екологічні заняття.

Діагностична і корекційна функції. Реалізація цих функцій передбачає наявність у студента умінь використовувати елементарні засоби діагностики рівня інтелектуального й особистісного розвитку дитини. Дуже важливо виявити труднощі, які відчуває дитина у значущих для нього видах діяльності, в установленні взаємостосунків з оточенням.

Із цією метою треба вивчати особливості сюжетно-рольової гри; досліджувати особливості усвідомлення дошкільниками 5-7 років сумісної гри і праці як різних видів діяльності.

Комунікативна функція. Ця функція виявляється в стилі взаємовідносин між студентом і вихователем, студентом, дітьми та їхніми батьками. Вона оснований на вмінні встановлювати педагогічно доцільні стосунки з дітьми, регулювати спілкування і взаємовідносини в групі дітей не тільки одного віку, але й різного віку.

Регулюючи взаємодію дітей, студенту рекомендується затвердити у різновіковій групі такі правила: старші допомагають молодшим, коли ті просять; молодші не заважають старшим працювати та гратися; не можна відбирати іграшку в іншої дитини, бити чи ображати її, руйнувати її роботу або псувати продукти праці; молодші завжди можуть бути присутніми при будь-якому занятті і за бажанням брати участь у ньому; не треба примушувати дітей брати участь у заходах.

Конструкторсько-організаторська функція. Реалізація цієї функції передбачає: уміння студентів створювати умови для успішного розвитку і виховання дитини; планувати навчально-виховний процес; володіти набором варіативних методик і педагогічних технологій, здійснювати їх відбір і застосовувати відповідно до певних умов; творчо брати участь у перетворенні предметного середовища, яке оточує дитину; проектувати розвиток дитини в системі навчально-виховної взаємодії.

Координуюча функція. Реалізація цієї функції полягає в об'єднанні й узгодженні змісту і направленні педагогічного впливу на дитину. Студент здійснює координацію діяльності помічника вихователя, музичного керівника та інших співпрацівників дошкільного закладу. Узгоджує свою діяльність із

вихователем-напарником, методистом, медичним персоналом у межах освітнього процесу всього дошкільного закладу; систематично співпрацює з батьками й особами, які їх замінюють.

Функція професійного самовдосконалення. У діяльності студента-практиканта особливо важлива роль належить самоосвіті і самовихованню. Широке коло знань сприяє професійному росту молодого вихователя. Те, на чому зупиниться студент у процесі самоосвіти, багато в чому залежить від його інтересів, мети, ціннісних орієнтацій, установок [3].

У процесі підготовки до проходження літньої педагогічної практики студенти мають оволодіти знаннями про: особливості вікового розвитку дітей дошкільного віку; охорону життя та здоров'я дітей; нормативно-правові основи роботи вихователя; педагогіку різновікового дитячого колективу; педагогічні можливості гри.

Оволодіти такими вміннями: діагностичними; проектувальними (планування колективної й індивідуальної роботи з дітьми, визначення конкретних цілей і задач, планування власної педагогічної діяльності); конструктивними (розробка творчих виховних справ, ігор тощо); організаторськими (організація життєдіяльності у літній період, організація роботи у різновіковій групі, координація власної діяльності); комунікативними (співробітництво та взаємодія з дітьми, підбір індивідуального підходу до дитини); аналітико-рефлексивними (аналіз педагогічних ситуацій, аналіз власної діяльності); прикладними (оформлення газет, виготовлення призів тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / наук. керів. А. М. Богуш. – К. : Спеціальний випуск журналу «Вихователь-методист дошкільного закладу», 2012. – 64 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» // Інформаційний вісник МОН України. – 2002. – № 9. – С. 2–30.
3. Запорізький педагогічний коледж – рідному місту [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.zpk.zp.ua/index.php/chat/>.
4. Максимова О. О. Валеологічна освіта дітей дошкільного віку (теоретико-методологічні засади) : навч.-метод. посіб. – Житомир, 2015. – 213 с.

Зданевич Лариса Володимирівна,
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної педагогіки,
психології та фахових методик
(Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)*

СУТНІСТЬ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У СУЧАСНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Постановка проблеми в загальному вигляді. Наслідком трансформації освітньої парадигми є поява т. зв. «компетентнісного підходу», який, на думку І. Зимньої, розуміється як спрямованість освіти на розвиток особистості в

результаті формування такої комплексної якості, як компетентність, що охоплює не тільки когнітивну й операціонально-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову [5]. Компетентнісний підхід, заснований на осмисленні ролі і змісті компетентності, є важливою характеристикою нової парадигми гуманної педагогіки, орієнтованої на ціннісно-смыслову, змістовну й особистісну складові освіти. Реалізація компетентнісного підходу у вищій освіті має забезпечити виконання основної мети професійної освіти – підготовку кваліфікованих працівників відповідного рівня і профілю, конкурентоспроможних на ринку праці, компетентних, відповідальних, здатних до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання реалізації компетентнісного підходу розглянуто в працях В. Вербицького, Д. Заводчикова, Г. Зайчука, Е. Зеєра, І. Зимньої, С. Лісової, Н. Мурованої, О. Овчарук, О. Пометун, М. Пустового, М. Сосніна, А. Хуторського та ін. [5; 7; 9; 13]. Дослідження В. Петрук присвячене теоретичним засадам формування базових професійних компетенцій фахівців технічних спеціальностей; проблеми управління формуванням професійних компетенцій розглянуто І. Белих; праця А. Вербицького присвячена питанню контекстного навчання у компетентнісному підході тощо. Теоретичні положення про запровадження компетентнісного підходу до дослідження процесу сучасної професійної підготовки фахівців знаходимо у роботах О. Березюк, Н. Бібик, С. Вітвицької, О. Дубасенюк, О. Єфремова, С. Лісової, М. Радишевської, О. Савченко, Н. Сидорчук та ін. Н. Радіонова розглядає компетентнісний підхід у процесі освіти як сукупність ключових, базових і спеціальних компетентностей. Компетентнісний підхід, на її думку, виступає ціннісним орієнтиром для системних змін у педагогічній освіті і є основою для розробки науково-методичного забезпечення процесу професійної підготовки і перепідготовки спеціалістів [9].

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення сутності та положень компетентнісного підходу як одного з інструментів професійної підготовки майбутніх вихователів у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. За Національним освітнім глосарієм компетентнісний підхід – це підхід до визначення результатів навчання, що базується на їх описі в термінах компетентностей [10, с. 31]. Як наголошується у низці досліджень (А. Хуторський [13] та ін.), підготовка має бути практикоорієнтована, одним із завдань якої є підготовка фахівців, які характеризуються професійними компетенціями. Компетентнісний підхід передбачає підвищення суб'єктності самого студента в навчальному процесі, пов'язаної з умінням орієнтуватися в потоці інформації і рефлексією, тобто формуються поведінкові моделі: коли випускник здатний не просто відтворити інформацію (знання), а й самостійно орієнтуватися в ситуації і кваліфіковано вирішувати завдання, що постають перед ним (в ідеалі і ставити нові). Вочевидь, що реалізація компетентнісного підходу неможлива без посилення

практичної спрямованості професійної освіти за умов збереження її фундаментальності.

За основу побудови моделі майбутнього вихователя, здатного працювати з дітьми дошкільного віку, ми взяли компетентнісний підхід, бо вважаємо, що сучасний педагог має опанувати не тільки системою знань і навичок, але й бути готовим до вирішення різнопланових, педагогічних, життєвих ситуацій в освітньому процесі. Для цього необхідно визначити ті компетенції, що дозволять упорядкувати знання, уміння, особистий (суб'єктивний) досвід, здібності та використати їх у своїй майбутній професійній діяльності. У термінологічному полі дошкільної педагогіки існує досить багато розбіжностей за визначенням дефініцій: «компетентнісний підхід», «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність».

Під «компетенцією» розуміють наперед задану вимогу до освітньої підготовки (стандарт), опис повноважень, окреслення сфери діяльності, потенційну можливість особистості (Е. Зеєр, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Хуторський та ін.) [8]. На думку І. Зимньої, у поняття «компетенція» як складові частини входять знання, вміння, навички, а також особистісні якості (ініціативність, відповідальність, цілеспрямованість, толерантність тощо), соціальна адаптація (уміння працювати як самостійно, так і в колективі) і професійний досвід [5]. О. Заблоцька зазначає, що компетенції – це інтегрована особистісно-діяльнісна категорія, яка формується під час навчання в результаті поєднання початкового особистого досвіду, знань, способів діяльності, умінь, навичок, особистісних цінностей і здатності їх застосування у процесі продуктивної діяльності стосовно кола предметів та процесів певної галузі людської діяльності. Усі компоненти цієї категорії є рівноправними, вони пов'язані між собою та інтегровані одна в одну [4].

У «Словнику-довіднику основних термінів і понять з організації навчального процесу у вищих навчальних закладах» термін «компетенція» трактується як «сукупність критеріїв, доступних для вимірювання чи оцінювання знань, умінь і навичок, набутих впродовж життя, і необхідних для виконання певного виду професійної діяльності» [12, с. 29].

Ми поділяємо думку Г. Беленької, що компетенції притаманні всім риси педагогічної діяльності, але всі вони набувають особливого забарвлення у діяльності майбутнього вихователя, який здійснює розвиток, навчання і виховання дітей раннього та дошкільного віку [1, с. 15–20]. У таблиці 1 подано найбільш часто аналізовані в дослідженнях визначення поняття «компетенція».

Отже, з'ясувавши суть компетентнісного підходу до навчання та особливості його впровадження в початковій школі; проаналізувавши методи, форми і засоби навчання, використання яких дозволить формувати в учнів основні ключові компетентності, я переконалася в *ефективності застосування інтегрованих уроків та інтегрованих днів щодо формування в учнів основних ключових компетентностей*.

Таблиця 1.

Аналіз визначень поняття «компетенція»

Дослідники	Визначення поняття «компетенція»	Характерна ознака
Н. М. Бібік	Соціально закріплений освітній результат реалізації компетентностей	Результат
О. В. Бондаревська	Здатність вирішувати проблеми завдяки не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивній участі розуму, досвіду, творчих здібностей особистості	Здатність
Е. Ф. Зеєр	Здатність фахівця мобілізувати у професійній діяльності знання, уміння, навички, способи виконання дій	Здатність
В. В. Краєвський	Коло питань, вирішення яких входить до обов'язків фахівця	Коло питань
А. К. Маркова	Готовність, яка полягає в мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання професійних дій	Готовність
Л. М. Мітіна	Готовність, яка полягає в мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання професійних дій	Готовність
О. В. Овчарук	Знання, уміння, навички, досвід, цінності, ставлення до певного виду діяльності	Знання, уміння, навички, досвід
А. В. Хуторський	Сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються відносно певного кола предметів і процесів для продуктивної діяльності щодо них	Якість особистості

Термін «компетентність» у «Великій сучасній енциклопедії» за редакцією Є. Рапацевича визначено як «міра співвідношення знань, умінь і досвіду особистостей певного соціально-професійного статусу щодо рівня складності виконуваних ними завдань і проблем» [11, с. 237]. А. Василюк наголошує, що компетентність є «здібністю відповідально виконувати обов'язки та знаходити рішення у нестандартних ситуаціях, використовувати знання та вміння в нових умовах і іншій робочій обстановці» [2, с. 25]. У таблиці 2 подано зведені дані щодо найбільш часто аналізованих у дослідженнях визначень поняття «компетентність».

Таблиця 2.

Аналіз визначень поняття «компетентність»

Дослідники	Визначення поняття «компетентність»	Характерна ознака
Г. С. Батищев	Інтегральна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця	Характеристика
В. І. Бондар	Здатність особистості діяти, вирішувати проблеми, використовуючи розум, досвід, творчі здібності	Здатність
Е. Ф. Зеєр	Інтегративна цілісність знань, умінь, навичок, які забезпечують професійну діяльність	Знання, уміння, навички
А. К. Маркова	Індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії	Характеристика
Л. М. Мітіна	Сукупність знань, умінь, навичок, способів і прийомів їхньої реалізації в діяльності, спілкуванні й розвитку особистості	Знання, уміння, навички
О. М. Новіков	Здібність, яка самостійно реалізується до практичної діяльності, до вирішення життєвих проблем, заснована на здобутому навчальному та життєвому досвіді	Здібність
О. В. Овчарук	Інтегративна характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції	Характеристика
Г. І. Щукіна	Здатність користуватися знаннями, навичками, уміннями, набутими у процесі діяльності	Здатність

Шведськими й американськими вченими В. Чапанат, Г. Вайлер, Я. Лефстед була розроблена концепція «інтегрованого розвитку компетентності», відповідно до якої розвиток компетентності фахівця пов'язується з інтеграцією інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних, політичних аспектів знань та умінь. Б. Вульфсон характеризує особливу одиницю виміру знань спеціаліста – період піврозпаду компетентності. Це означає, через те, що за певний час після закінчення вищого закладу освіти одержані знання будуть застарілими у зв'язку з тим, що з'являється нова інформація, компетентність спеціаліста знижується на 50 % [3].

Така точка зору є важливою для дослідження системи критеріїв і рівнів професійного зростання майбутнього вихователя ДНЗ у процесі його спеціальної підготовки. Через те, що поновлення інформаційного поля професійної діяльності педагога є стрімким і безперервним, щороку модернізується і трансформується близько 20 % професійних знань, що вимагають системної підтримки та підвищення кваліфікаційного рівня. Тому розширення професійно-рольового репертуару і розвиток квазіпрофесійних умінь є необхідною в системі професійної підготовки майбутнього фахівця для системи дошкільної освіти. Побудова індивідуальної програми стратегії професійного зростання дасть можливість фахівцеві не втратити отримані компетентності, але і заздалегідь запланувати набуття додаткових компетентностей у суміжних сферах діяльності.

Теоретичними засадами формування професійної компетентності фахівців у процесі їхньої підготовки у вищому навчальному закладі виступають положення компетентнісного підходу, відображені в роботах Л. Артемової, Н. Бібік, І. Беґа, В. Бондаря, І. Зимньої, І. Зязюна, Б. Коротяєва, В. Кременя, Н. Кузьміної, С. Литвиненко, О. Савченко та ін. У працях визначено завдання сучасної вищої освіти, яке полягає в тому, щоби не тільки дати молоді професійні знання, а й підготувати фахівця, який глибоко розуміє і знає свою роль у суспільстві, уміє творчо використовувати здобуті знання на практиці, працювати з людьми, критично оцінює досягнуте.

В. Чичикін зазначає, що єдиної структури стандартів професійної компетентності не існує. Він виокремлює такі складові: інформацію, що особа має знати або вміти робити; критерії ефективності виконаної роботи та ситуації, в яких повинна бути продемонстрована ефективність роботи [14]. Структура професійної компетентності може бути розкрита завдяки професійним умінням. Ознакою професійної компетентності є те, що в майбутнього вихователя до початку його самостійної діяльності педагогічна компетентність сформована й усвідомлена в такій мірі, що він здатний здійснювати професійну діяльність за певною кваліфікацією.

Далі в таблиці 3 подано найбільш часто аналізовані в дослідженнях визначення поняття «професійна компетентність».

Таблиця 3

Аналіз визначень поняття «професійна компетентність»

Дослідники	Визначення поняття «професійна компетентність»	Характерна ознака
Г. С. Батищев	Володіння необхідною сумою знань, умінь, навичок, які визначають сформованість професійної діяльності	Система знань, умінь і навичок
Є. Ф. Зеєр	Система знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, що забезпечують виконання професійних	Система знань, умінь і навичок

	обов'язків певного рівня	
А. К. Маркова	Системне явище, яке включає знання, уміння, навички, професійно значущі якості фахівця, що забезпечують виконання ним власних професійних обов'язків	Явище
В. О. Сластьонін	Інтегральна характеристика ділових і особистих якостей фахівця, що відображає не лише рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, а й соціально-етичну позицію особистості	Характеристика
Г. В. Беленька	Здатність особи вирішувати задачі професійної діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатія та розвиток комунікативних умінь	Фахові знання та вміння

На думку Г. Беленької, «професійна компетентність вихователя складається з трьох основних компонентів: теоретичних знань, практичних умінь з їх застосування та професійнонаучущих якостей, що дають особистості можливість вільно, впевнено і толерантно діяти залежно від наявної необхідності та потреб оточуючого життя. Стабільний і безперервний розвиток усіх трьох складових на основі позитивних світоглядних позицій майбутнього вихователя і становить компетентність фахівця. Знання та вміння мають формуватися в контексті набуття особистістю емпіричного і професійного педагогічного досвіду» [1, с. 30].

І. Зязюн підкреслює, що крім знань і умінь, педагогові необхідні певні особистісні якості, адже він сам є засобом впливу на учня [6]. Формування особистості дитини значною мірою залежить від спрямованості майбутнього вихователя, його поведінки, яка безпосередньо впливає на дитину. Тому, специфіка структури професійної компетентності вихователя полягає в урахуванні професійно значущих якостей особистості.

Аналіз визначень професійної компетенції і компетентності майбутнього вихователя дозволяє визначити компетенцію як інтегративну характеристику

особистості майбутнього вихователя, яка може бути представлена структурою, що складається з низки компонентів. У нашому розумінні компетентність майбутнього вихователя розглядається як окремий вид професійної педагогічної компетентності в галузі дошкільної освіти, який тісно пов'язаний і взаємообумовлений з іншими видами психолого-педагогічної компетентності майбутніх вихователів цього профілю, та є результатом оволодіння рядом професійних компетенцій, обумовлених як специфікою роботи з дезадаптованими дітьми, так і особливостями процесу соціального розвитку дошкільників.

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, здійснено контент-аналіз основних дефініцій: «компетентнісний підхід», «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність». З'ясовано, що професійна компетентність формується індивідуально з компетенціями кожної особистості, є її особистісною психологічною властивістю. Професійна компетентність майбутнього вихователя як фахівця є потенційною, адже остаточно не зреалізована й оцінюється авансовано, опосередковано через відповідні компетенції. Наявність будь-якого виду компетенцій не є показником компетентності, але є необхідною умовою її виникнення, у цьому сенсі компетенції складають основу компетентності щодо майбутньої роботи фахівців із дошкільниками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : [моногр.] / Г. В. Беленька. – К. : Університет, 2011. – 320 с.
2. Василюк А. В. Вступ до спеціальності. Навчальний посібник / А. В. Василюк. – Ніжин : НДПУ імені М. Гоголя, 2004. – 70 с.
3. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон. – М. : УРАО, 1999. – 208 с.
4. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 40. – С. 63–68.
5. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
6. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
8. Компетентностный подход в обучении : науч.-метод. пособие / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во «Эйдос» ; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.
9. Лісова С. В. Компетентнісний підхід у вищій освіті : зарубіжний досвід / С. В. Лісова // Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід : [монографія] / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с. – С. 34–54.
10. Національний освітній глосарій: вища освіта / [авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін. ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя]. – К. : Плеяди, 2011. – 100 с.
11. Рапацевич Е. С. Педагогика : Большая современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич. – Мн. : «Современное слово», 2005. – 720 с.
12. Тимошенко З. І. Болонський процес в дії : Словник-довідник основних термінів і

понять з організації навчального процесу у вищих навчальних закладах / З. І. Тимошенко, О. І. Тимошенко. – К. : Вид-во Європейського університету, 2006. – 58 с.

13. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А. В. Хуторской // Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения : сб. науч. трудов / под ред. А. В. Хуторского. – М. : ГНУ ИСМО РАО, 2006. – С. 65–79.

14. Чичикин В. Профессиональная готовность и ее измерение / В. Чичикин // Человек в мире спорта: Новые идеи, технологии, перспективы : тез. докл. междунар. конгр. – М., 1998. – Т. 2. – С. 491–492.

Кицак Людмила Вікторівна,
кандидат філологічних наук,
викладач української мови та літератури
(Бердичівський педагогічний коледж)

ФРАЗЕОЛОГІЗМИ В РОБОТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДНЗ

Розвиток мовлення дитини – основне завдання вихователя ДНЗ. Сучасні українські вчені (А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Ю. А. Руденко та ін.) вивчають проблему формування словникового запасу дитини дошкільного віку. Мовленнєвий бік спілкування становить складну поліфонію реплік, розповідей, запитань, оцінних суджень, відповідей, зауважень, емоційних реакцій. Ця специфічна атмосфера – результат комунікативної поведінки вихователя й дітей. Педагогічна ефективність мовлення вихователя багато в чому залежить від рівня володіння мовою, уміння здійснювати правильний вибір мовних засобів [2].

Розвивати мовлення – це формувати фонетичну, морфологічну, синтаксичну грамотність, збагачувати словник. Збагачення словника, як відомо, – це робота зі словом: його значенням, синонімічним рядом, антонімічними парами; це робота з фразеологізмами. Отож формування лексичної компетентності дітей передбачає збагачення їхнього словника образними виразами – фразеологічними зворотами.

Головною темою наукових робіт (А. Г. Арушанова, Л. Я. Бірюк, А. П. Ількова, Н. Р. Кирста, Г. О. Куршева, Ф. О. Сохін, О. С. Ушаковата ін.) стали особливості засвоєння семантики слів, уточнення і розширення значень уже відомих у певному контексті тощо, використання тематичного принципу введення лексики, асоціативного поєднання слів. Однак результати педагогічних спостережень засвідчили, що ознайомлення з фразеологізмами незначне у практиці дошкільної освіти [1]. Це й обумовило **мету статті**: розкрити один із шляхів ознайомлення дошкільників з українською фразеологією, подати зразки діалогів із використанням фразеологізмів, доступних для дітей дошкільного віку.

Вихователь має не тільки ознайомити дітей із фразеологізмами, звернути їхню увагу на незвичайні вислови, допомогти осмислити їх значення, а й готувати до сприймання й усвідомлення складних поетичних образів літературних і фольклорних творів у майбутньому.

Фразеологізм або фразеологічний зворот – це стійке поєднання слів, яке виконує роль єдиної лексичної одиниці і, в більшості випадків, його можна легко замінити одним словом. **Фразеологізми** – семантично цілісні, відносно стійкі (з

допущенням варіантності), відтворювані й переважно експресивні одиниці, які виконують номінативну функцію (В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко) [4].

Усвідомлення значення фразеологічних зворотів допомагає малюкам практично опанувати такими мовними явищами, як полісемія, синонімія, антонімія; знайти місце незвичайних висловлювань у певній лексичній групі.

Систематична і професійно грамотна робота з фразеологічними зворотами реалізує можливості збагачення образного мовлення дітей. Важливо навчити малюків чути не тільки те, про що розповідають або читають, а й те, як і якими мовними засобами цей зміст передається, а також навчити помічати й відтворювати засоби художньої виразності в повсякденному власному мовленні. Звідси мовлення самого вихователя має бути багатим, яскравим та емоційним, становити зразок для дітей.

Ми пропонуємо знайомити дітей із фразеологізмами на всіх заняттях, а не тільки на заняттях із розвитку мови: на прогулянці, під час самостійної художньої діяльності, під час режимних процесів тощо.

Для того, щоби студенти (майбутні вихователі) методично правильно працювали з фразеологізмами, їх цього варто навчити, що ми й робимо на заняттях української мови насамперед через рольові ігри.

Рольова гра – це групова форма навчання, у процесі якої використовується рольова структура ведення заняття. Рольова гра відіграє важливу роль в активізації навчально-виховного процесу.

Під час рольової гри відтворюються реальні робочі ситуації, мета – розв'язати поставлене завдання. Програвання ролей дозволяє учасникам краще зрозуміти мотиви поведінки тієї людини, чия роль програється, допомагає побачити типові помилки, вибрати правильну модель поведінки в запропонованій ситуації. Рольова гра є одним із тих унікальних методів навчання, що допомагає студентам дати раду з невизначеністю. Рольова гра ставить їх у ситуацію, що включає ті ж обмеження, мотивацію, які існують у реальному світі. Набутий через рольову гру досвід зберігається надовго, адже «навчання через дію» – один із найефективніших способів навчання. Власні переживання запам'ятовуються яскраво і зберігаються тривалий час [3].

Наприклад, в учасників мовної рольової гри з використанням фразеологізмів виникає реальне розуміння того, що думає і відчуває дитина, яка опинилася в певній ситуації. Це сприяє розвитку в майбутніх вихователів уміння оцінювати, передбачати поведінку дітей, що важко було б досягнути яким-небудь іншим шляхом, тобто у процесі рольової гри здобуті знання якісно трансформуються в навички.

Подаємо зразки діалогів, які складала й озвучували студенти на занятті з української мови у процесі рольової гри. Це діалоги вихователя з дітьми; через таку форму ми пропонуємо цікаве, швидке, яскраве знайомство з крилатими висловами рідної мови, введення їх в активний словник дитини.

Діалог 1

Вих.: Дітки, зараз ми всі підемо одягатися на прогулянку, але робити це треба зі швидкістю звуку.

Дит.: Оксано Іванівно, а як це зі швидкістю звуку?

Вих.: Михайлику, це означає дуже швидко! Тому йди і не барися. Діти, будь ласка, одягайтесь, а не бийте байдики!

Дит.: Оксано Іванівно, ми ж нічого не б'ємо.

Вих.: Дітки, бити байдики – це ледарювати. Ну що, усі одяглися? Чудово. А зараз стаємо по двоє і вирушаємо на прогулянку, але ви перестаете сушити зуби.

Дит.: А ми й не сушимо зуби, Оксано Іванівно.

Вих.: Сушити зуби, діти, – це сміятися. Грайтеся досхочу, малята, а то скоро прийдеться змотувати вудочки.

Дит.: А в мене немає вудочок. Тому я нічого не змотуватиму, правда, Оксано Іванівно?

Вих.: Оленко, змотувати вудки означає закінчувати роботу і йти геть.

Дит.: Оксано Іванівно, ви сьогодні так незвично говорили.

Вих.: А вам сподобалося?

Дит.: Так.

Вих.: Хочете, я й вас навчу так говорити?

Дит.: Хочемо.

Діалог 2

Вих.: Малята, сьогодні у нас багато справ і все треба встигнути. Отож маєте бути уважними і робити все швидко. А знаєте, як красиво можна сказати про те, що у нас багато справ?

Дит.: Ні.

Вих.: Угору ніколи глянути. Дітки, а коли, справді, людині ніколи вгору глянути?

Дит.: Коли в неї багато роботи. Коли вона заклопотана.

Вих.: Правильно. Отож ми запам'ятали такий цікавий крилатий вислів: угору ніколи глянути. Хто з вас, діти, вдома повторить цей вислів?

Дит.: Я! Я! Я!

Вих.: А коли ви будете так казати: угору ніколи глянути?

Дит.: Коли будемо багато трудитися.

Вих.: Молодці. А знаєте, як кажуть про таких людей, які все встигають? Не пасуть задніх. Хто це в нашій групі пасе задніх?

Дит.: Андрійко.

Вих.: А чому ви так думаєте?

Дит.: Бо він завжди відстає. Діти вже закінчили їсти, готові йти на заняття, а він усе ніяк не може чи то допити, чи то дожувати.

Вих.: Андрійку, правда ж, ти не хочеш пасти задніх?

Дит.: Ні.

Вих.: Тоді поспішай. Не паси задніх, Андрійку. Тобі теж угору ніколи глянути. Діти, а які красиві слова ви вдома розкажете мамі?

Дит.: Угору ніколи глянути. Не паси задніх.

Вих.: Дякую, діти, ви були уважними і працьовитими. Завтра ми теж будемо знайомитися з красивими словами. Вам сподобалося?

Дит.: Так.

Діалог 3

Вих.: Маринко, чому ти плачеш?

Дит.: Мене образила Оксанка.

Вих.: Не може бути! Ви ж такі подруги! А знаєте, як про таких, як ви, можна було говорити до вашої сварки?

Дит.: Як?

Вих.: Нерозлийвода. Правда, цікаве слово?

Дит.: Так.

Вих.: Повторімо його.

Дит.: Нерозлий вода.

Вих.: Але якщо ви будете сваритися, то про вас казатимуть, що ви глек розбили. І навіщо ти, Маринко, з Оксанкою глек розбила?

Дит.: Я не розбивала.

Вих.: А ти, Оксанко, теж не розбивала глека з Маринкою?

Дит.: Ні.

Вих.: От і гаразд. Грайтеся дружно, і тоді як про вас казатимуть ?

Дит.: Нерозлийвода.

Вих.: Молодці. Розумнички. І не розбивайте глека.

Діалог 4

Вих.: Малята, у нашому садочку скоро буде день здоров'я. Пригадай, які ви знаєте прислів'я про здоров'я. Першою скаже прислів'я Юля.

Дит.: Здоров'я за гроші не купиш.

Вих.: Дякую. Продовжить Сергійко

Дит.: Здоров'я – найбільший скарб у житті.

Вих.: І тобі дякую. А ти, Ромчику, теж хочеш сказати? Ми уважно слухаємо.

Дит.: У здоровому тілі – здоровий дух.

Вих.: Молодець. Послухаємо Іванка. Іванку, я тобі допоможу: Сміх – це...

Дит.: Здоров'я.

Вих.: Правильно. А як ти розумієш, що сміх – це здоров'я?

Дит.: Коли смієшся, то хвороба втікає.

Вих.: Чому?

Дит.: Бо сміються сильні. А слабкі плачуть. От хвороба і думає: не піду до сильного, бо він прожене; піду до слабкого, причеплюсь до нього, так і перезимую.

Вих.: Дякую, Іванку, за таку казочку. Отож будемо, дітки, часто сміятися – і будемо здоровими.

Діалог 5

Вих.: Дітки, а про кого кажуть, що він байдики б'є?

Дит.: Про ледаря.

Вих.: Правильно. А як кажуть про людину, яка багато говорить?

Дит.: Ляси точить. Теревені править.

Вих.: Дякую. Ви розумнички. Діти, а коли кажуть: як Пилип із конопель?

Дит.: Коли людина з'явилася непроханою, небажаною.

Вих.: Справді, це так. Дякую. Дітки, а коли це: за царя Гороха?

Дит.: Давно.

Вих.: Молодці. Дітки, гляньте, скільки нас багато на занятті. А як про це можна красиво сказати?

Дит.: Як бджіл у вулику.

Вих.: Правильно, мої бджілки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Калмикова Л., Мисан І. Психолінгвістичні аспекти фразеології як теоретико-методологічні засади збагачення мовлення дітей експресивно-стилістичними засобами мови / Лариса Калмикова, Інна Мисан // Східноєвропейський журнал психолінгвістики. – Вип. 1. – 2014. – С. 66–74.
2. Мельничук Ю.Ю. Розвиток словникового запасу дошкільників за допомогою ознайомлення з фразеологією української мови / Ю. Ю. Мельниченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/1101/1/>
3. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко / За ред. О. І. Пометун. – К.: Видавництво А. С. К. , 2004. — 192 с.
4. Ужченко В.Д., Ужченко Д.В. Фразеологія сучасної української мови : навч. посіб. / В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко. – К. : Знання, 2007. – 494 с.

Крутій Катерина Леонідівна,
*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та
методики початкової і дошкільної освіти
Інституту педагогіки і психології
(Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка);*

Зданевич Лариса Володимирівна,
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної педагогіки,
психології та фахових методик
(Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)*

ЕКСПРЕС-АНАЛІЗ СТРАТИФІКАЦІЇ СУЧАСНОГО ДОШКІЛЬНОГО ДИТИНСТВА

Постановка проблеми. На нашу думку, є необхідність дати наукову оцінку з приводу т.зв. теорії «дітей індиго» та інших, похідних від неї. У зв'язку з еkleктичним характером поглядів авторів теорії і низьким рівнем аргументації, ця теорія, на жаль, не привертає уваги психологів і педагогів. Розквітнувши в Internet-просторі, маскуючись під науку, вона дезорієнтує батьків, у яких діти мають проблеми в навчанні та поведінці, а також негативно впливає на рівень педагогічної культури суспільства. Головним напрямом діяльності adeptів ідеї «дітей індиго» є поширення літератури, підтримане рекламною кампанією, створення центрів і, частково, організація семінарів та курсів. Так, лише в Києві зареєстровано понад 10 приватних «Індиго-Центрів»,

які мають ліцензії на освітню діяльність від департаментів освіти та науки. Аналіз сайтів таких центрів засвідчує різноманітність і різноплановість діяльності з дошкільниками, проте виникає питання про доречність назв, а також про зміст роботи з дітьми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми. Наукових статей, які торкаються означеної теми, обмаль. О. І. Савенков презентує концепцію індоктринації – навчання когонебудь доктрини без включення критичного сприйняття, підготовка до посвячення в адепти якоїсь релігійної групи; систематичного вивчення спірних ідей, їх пропаганди. За цим визначенням «теорія індиго» може претендувати на звання психосекти. Психосекти, або психокульту, виникають у результаті тренінгових занять із групою людей при використанні методів прихованого психологічного насильства [6]. За стилістикою, аналізовані нами тексти написані в руслі поглядів руху Нью Ейдж. У статтях розповсюджувачів ідеї є покликання на теософію й антропософію, а також на Реріхів.

Розвиток суспільства безпосередньо пов'язаний зі зміною поколінь, які сформувалися в різних соціально-культурних контекстах. На думку іспанського мислителя Х. Ортега-і-Гассета, саме покоління є одиницею глобальних історичних змін [3]. В основі розробки ефективної системи соціалізації дітей і сучасної молоді є результати, отримані в межах теорії поколінь, розробленої в 1991 році американськими вченими – демографом Нейлом Хоув (Neil Howe) та істориком Вільямом Штраусом (William Strauss) [12]. Предметом їх вивчення став феномен т. зв. конфлікту поколінь. Автори концепції вважають, що цей конфлікт детерміновано розходженням цінностей, а не різницею у віці. На думку Н. Хоува й У. Штрауса, базові цінності людей змінюються через певний період часу і безпосередньо залежать від одних і тих самих подій, які ці люди пережили (політичних, економічних, соціальних, технологічних), а також від принципів їх виховання. Цінності, сформовані до 12-14-ти років, є підсвідомими і деколи не явними для їх власників, але впродовж усього життя кожний відчуває їх вплив. Різниця в цінностях може породжувати труднощі комунікації між представниками різних поколінь у соціумі [9; 12].

У межах аналізованої концепції, яка прийнятна на всій земній кулі, автори виокремлюють шість поколінь, які живуть сьогодні: «The G. I. Generation», «The Silent Generation», «The Boom Generation», «Generation X», «The Millennial Generation», «The Homeland Generation». Теорію поколінь було адаптовано (2003 р.) для використання й аналізу поколінь на теренах пострадянського простору [10]. У базовій теорії покоління змінюють одне одного приблизно кожні 20 років. Однак зрозуміло, що зміна поколінь не проходить разом із настанням календарного року. Люди, які народилися в період переходу, тобто плюс-мінус 3-4-роки від дати появи поколінь, відносяться до т. зв. «Граничного» або «Ехо-покоління» [11] (подано в табл. 1).

Таблиця 1

Роки народження «базових» і «граничних» поколінь

Назва покоління	Рік народження «базових» поколінь	Назва покоління	Рік народження «граничних» поколінь
GI	1903–1918 (19)	GI-Мовчазне	1919–1926
Мовчазне	1927–1939	Мовчазне-Бєбі-Бумери	1940–1946
Бєбі-Бумери	1947–1959	Бєбі-Бумери-Х	1960–1967(68)
Х (Невідоме)	1968(69)–1980	Х-У (Міленіум)	1981–1987
У (Міленіум)	1988–1999	У (Міленіум) -Z	2000–2005(6)
Z	2007(6)–2019	?	?

Коротко проаналізуємо наведену таблицю. Концепція поколінь достатньо відома, тому в межах нашої статті назвемо лише цінності означених поколінь.

Покоління GI (покоління Переможців). Цінності: готовність до змін і віра у світле майбутнє, працьовитість, відповідальність, схвалення ідеології, сімейні традиції, категоричність суджень.

Мовчазне покоління. Їхні цінності, які формувалися в період Другої світової війни, – це відданість, дотримання правил, честь, терпіння.

Покоління бєбі-бумерів назване так завдяки буму народжуваності, що стався в післявоєнні роки (1943–1963 рр.). Їхніми цінностями стали: оптимізм, досягнення високого результату, зацікавленість в особистісному зростанні та, водночас, колективізм і командний дух.

Покоління Х (Невідоме покоління). Цінності: готовність до змін, можливість вибору, глобальна інформованість, самостійність, рівноправність статей, неформальність поглядів, пошук емоцій, прагматизм, високий рівень матеріальних амбіцій.

Покоління У (покоління Міленіум). Цінності: громадянський обов'язок, мораль, відповідальність, а також негайна винагорода і мода [10].

Покоління Z (Тихі, «зима», «художники»). За прогнозами теоретиків поколінь, Z виростуть ідеалістами. Цінності найстарших представників продовжують формуватися й дотепер.

Зупинимося детальніше саме на цьому поколінні. На думку Нейла Хоува, саме покоління У (Міленіум) – Z буде вищою точкою розвитку: добропорядні, можуть працювати в команді, прагматичні [12]. Канал MTV опитав тисячі підлітків, запропонувавши їм на вибір понад 500 нікнеймів для позначення свого покоління. У списку були й «покоління Z», і «навігатори», і ще сотні назв, якими дослідники намагаються позначити сучасних підлітків. Проте

підлітки самі обрали назву «*Фаундер*» (*founder*) – *засновник*. Найменування відображає головне прагнення нового покоління – не ламати і без того зруйновану систему, а відновити суспільство [16].

Як засвідчує викладене, зрозуміле прагнення науковців і тих, хто хоче в будь-який спосіб «торкнутися проблеми» (езотерики, екстрасенси, «адепти» та ін.), дати характеристику сучасним дітям, виокремити тенденції змін їхнього розвитку, стратифікувати (розподілити) тощо. Проте незнання (небажання, ігнорування тощо) еволюційних тенденцій та законів онтогенезу з боку прихильників теорії «дітей індиго» призводить до маніпулювання свідомістю батьків (іноді педагогів і психологів), які мають справу з проблемами розвитку сучасних дітей.

Отже, ми коротко розглянули теорію поколінь, яка має безпосереднє відношення до експрес-аналізу чинників, що впливають на розвиток сучасних дітей і стратифікації їх за категоріями.

Мета статті – проаналізувати публікації з теми стратифікації сучасних дітей за категоріями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поява «дітей індиго», «кришталевих дітей» та інших «різновидів нової раси» припадає саме на роки народження «базових» і «граничних» поколінь (таблиця 1). На думку сучасних науковців, риси, які приписуються цим дітям, зустрічаються у значній кількості як сукупно, так і окремо. М. М. Безруких зауважує, що за 25 років розмов про дітей індиго, їй так і не вдалося побачити й обстежити жодної дитини: «Якщо ж говорити про живучість міфів, думаю, що увага до дитини виявляється у нас дуже специфічно. Багато батьків розглядають „вкладення в розвиток” як інвестицію, яка обов’язково повинна дати бажаний результат. Але, на жаль, дитина не завжди може відповідати домаганням батьків, і тоді стає дуже затребувана ідея оригінальності, незвичайності. Це дозволяє „зняти відповідальність” із себе і перекласти її на „нерозуміючих” учителів, вихователів, суспільство» [1].

Зазначимо, що термін «діти індиго» вперше був використаний екстрасенсом Ненсі Енн Тепп 1982 року в книзі «Розуміння твого життя за допомогою кольору» [14]. Вона ще в 60-х роках ХХ століття зауважувала, що багато дітей мають ауру кольору індиго. У 2006 році 70 % дітей у віці до 10-ти років і 40 % у віці від 15-ти до 25-ти вважались «індиго» [13]. Найбільшого поширення термін набув у 1999 році після успіху книги Лі Керролла і його дружини Джен Тоубер «Діти Індиго: Нові діти вже прийшли» [15]. Лі Керролл стверджує, що подібна тема постала як наслідок його спілкування з «носієм ангельської енергії», а сам він є ченнелером (провідник каналу зв’язку в ізотериці) істоти на ім’я Крайон, як він себе називає.

Зрозуміло, що інформацію, наведену цими авторами, не можна вважати науковою, тим паче, що жоден із авторів немає відповідної психологічної або педагогічної освіти. Так, Керролл був головним економістом, керував бізнесом із продажу аудіотехніки впродовж 30-ти років, поки в стані кризи середнього віку не відвідав екстрасенса, який підштовхнув його до New Age. Він зацікавився релігією і почав подорожувати світом, організовуючи семінари з

«самодопомоги». Його супроводжувала Тоубер, яка практикувала метафізику і зцілення дотиком рук. Одним із співавторів «Дітей Індиго» є також д-р філософії Роберт Джерард, чий розділ у книзі називається *Emissaries from Heaven* («Посланці небес»). Він вважає, що його донька належить до дітей індиго, а «більшість дітей індиго бачать ангелів та інших істот, що живуть на небесах». Керуючи організацією *Oughten House Foundation, Inc.*, він продавав листівки із зображенням ангелів. Інший співавтор, Дорін Ветью, прихильниця ангелотерапії, сягнула далі: виявила ще одне покоління – «Кришталеві діти» (характеристику подано в таблиці 2).

Особливу увагу в процесі експрес-аналізу публікацій із означеної проблеми нами було звернено на характеристику особистості т.зв. «дітей індиго», «кришталевих дітей» і на твердження, що торкаються нібито доведеної біологічної «інакшості» (otherness) дитини. Аналіз текстів (здебільшого – це Internet статті без авторства) довів відсутність будь-якої наукової теорії. Тексти, як правило, є колективними творами на тему: самотність дитини, відмінність від інших, бажання принести користь іншим, реалізувати свої здібності тощо. На жаль, переважно автори оформили своє прагнення в ідею месіанства, що має явно окультну форму, або «гру в науку», використовуючи навіть пасіонарну теорію етногенезу Л. М. Гумільова.

Біологічні характеристики дітей є вигадками, що мають наукоподібний характер. Нами виявлено передумови поширеності таких теорій на пострадянському просторі й методи їх упровадження в буденну свідомість.

Головна думка авторів книги «Діти Індиго» полягає в тому, що багато дітей, які страждають синдромом дефіциту уваги або синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ), насправді – новий вид еволюції людства. Прихильники теорії забувають, що характеристики дитини, що торкаються відхилень у психічному розвитку і поведінці, описані в науці: їх можна віднести або до дітей із мінімальною мозковою дисфункцією, або до СДУГ.

Обстежуючи старших дошкільників, психологи і неврологи все частіше діагностують СДУГ (ADHD за американською класифікацією). Це не захворювання, такий діагноз ставлять дітям із нормальним (часто високим) рівнем інтелекту. Вони швидко втомлюються, легко відволікаються, надзвичайно рухливі й імпульсивні, відчувають проблеми зорового і слухового сприйняття (звідси і проблеми вимови, читання, письма тощо). Головна причина цих проблем – непосильні інформаційні навантаження в поєднанні з більш повільним дозріванням головного мозку через несприятливі екологічні умови, патології розвитку плоду під час вагітності та ін.

Отже, термін «діти індиго» не прийнятий науковим співтовариством, проте, у Франції таких дітей називають «тефлоновими», у Великобританії – «дітьми тисячоліття», а в Китаї та Росії – «дітьми світла», зустрічаються також назви: «діти райдуги», «діти світла», «шоста раса» тощо.

Зараз за широтою охоплення це явище (на нашу думку, масштабна наукова профанація) не визнає кордонів: автори публіцистичних статей наполягають на тому, що діти індиго є не тільки в Америці, Франції, Росії, Україні, але й у багатьох інших країнах – хоча їхню ауру бачить небагато

людей. На жаль, іноді навіть у поважних виданнях можна спостерігати тлумачення явища (т. зв. «дітей індиго» та ін.) як досягнення науки. Виникає запитання: якої науки, хто проводив ґрунтовні дослідження, яка вибірка, чи верифіковані дані тощо? Відповіді не тільки немає, але й не може бути, тим більше, коли пояснювати психічний розвиток сучасних дітей намагаються прихильники езотерики, сектантські проповідники та ін.

До речі, нещодавно одна з адепток аналізованої теорії запитала сама себе: а куди ж діваються «діти індиго» далі? Якщо перші індиго народилися у 80-х рр. минулого століття і їх, як стверджують, було 70-90 %, то вони мали б стати дорослими і щось зробити на благо людства? [2]. Отже, ми повинні були б мати хвилю наукових відкриттів, геніальних знахідок тощо. Де це все?

Нами здійснено аналіз різних підходів до стратифікації сучасних дітей (таблиця 2).

В основу порівняння було покладено результати дослідження, яке провів відомий психолог Д. Й. Фельдштейн [7; 8]. Науковець *визначив чинники й індикатори*, які впливають на зміни в розвитку сучасних дітей, а саме: *маркетизація, адопція, маргіналізація, медикалізація, мілітаризація і засилля комп'ютерних ігор, мобілізація*.

На думку Д. Й. Фельдштейна, ступінь реальних змін історичної ситуації об'єктивно зумовили якісні психічні, психофізіологічні, особистісні зміни сучасної дитини. Так, є очевидний закономірний процес, на характер якого вказував ще Д. Б. Ельконін. Дитинство, з точки зору видатного психолога, не тільки продовжується, але й якісно змінює як структуру, так і особливості всіх своїх стадій.

У світі безліч безглузких гіпотез про дивовижні вроджені здібності названих дітей, а також про їх походження. О. І. Савенков констатує: «Це явище я запропонував би кваліфікувати як *вельми серйозну соціально-психологічну патологію, що вразила свідомість пересічного громадянина*. Ставитися до цього треба як до хвороби, а тому гріх дорікати людям, що думають подібним чином, їм потрібно допомагати звільнитися від подібних спроб деструктивного контролю свідомості. При цьому зауважу – ті, хто нав'язує людям подібні судження, самі, як правило, не схильні до деструктивного впливу цих ідей. Вони холодні й розважливі. *Для них – це бізнес, вони так заробляють собі на життя*» [5].

Порівняльний експрес-аналіз підходів до стратифікації сучасних дітей

<i>Чинники / Індикатори змін</i>	<i>«Діти індиго»</i>	<i>«Кришталеві діти»</i>	<i>СДУГ</i>	<i>Сучасні тенденції змін у розвитку дітей</i>
<i>Маркетизація – етика ринку посилює орієнтацію дітей на споживання.</i>	Для них немає абсолютних авторитетів, вони не вважають за потрібне пояснювати свої вчинки і визнають тільки свободу вибору. Їм фізично і морально важко здійснювати деякі безглузді дії.	Коли діти-«кристали» починають говорити, спілкування з ними не стає легшим, тому що вони дуже тонко відчують людей.	Багато і швидко розмовляють, «ковтають» слова, часто не дослуховують інших, перебивають, ставлять безліч запитань і практично не слухають відповіді на них.	Помітна недостатня соціальна компетентність 25 % дітей молодшого шкільного віку, їхня безпорадність у стосунках з однолітками, нездатність вирішувати найпростіші конфлікти.
<i>Адопція – відрив дитини від культурних традицій суспільства та його історії.</i>	Вони відчують свою перевагу над усіма і часто поводяться відповідним чином. Не сумніваються у своїй значущості й часто густо повідомляють батькам, «хто вони». Не соромляться говорити про те, в чому відчують потребу.	Не потрібно прищеплювати любов до природи. Уміння дивуватися всьому живому і насолоджуватися спілкуванням із рослинами і тваринами у них закладено зі самого початку. Навіть можуть чути і розуміти мову тварин.	Зазвичай уникають, відчувають невдоволення і пручаються, коли їх залучають до виконання завдань, які вимагають тривалого збереження розумової напруги. Часто гублять речі. Легко відволікаються на сторонні стимули.	Значна частина батьків множинні невдачі в сімейній, професійній та інших сферах, серйозні професійні й особистісні проблеми переносять на дитину, яка перебуває в атмосфері переживання труднощів, неуспіху, безпорадності, і безнадійності.
<i>Маргіналізація – нерівний доступ до освітніх ресурсів у мегаполісі і провінції, зростання девіацій, прагнення батьків</i>	Бачать більш раціональний спосіб вирішення тієї чи тієї задачі, однак оточення сприймає це як «порушення правил» і небажання таких дітей пристосовуватися до існуючої системи. Мають тенденцію до анти-соціального способу життя.	Можуть виявляти ознаки аутизму (аутичний компонент) через важку адаптацію до сучасного середовища. Прихильники ідеї переконані, що ці діти знають й інтуїтивно розуміють набагато більше, тому вони особливо вразливі.	Часто спостерігаються неспокійні рухи в кистях і стопах: сидючи на стільці, дитина крутиться. Встає зі свого місця під час занять або в інших ситуаціях, коли потрібно залишатися на місці. Безцільна рухова активність: бігає, крутиться, намагається	Із 2005 по 2009 р. різко знизився когнітивний розвиток дітей дошкільного віку. У 2006–2007 рр. лінійне візуальне мислення у дошкільнят було розвинене як «середнє», у 2009-му – уже як «українське»; структуроване візуальне мислення в

<p>обмежувати активність і самостійність дитини.</p>	<p>Їм комфортніше проводити час на самоті або у своїх фантазіях.</p>		<p>кудись залізти, причому в таких ситуаціях, коли це неприйнятно. Зазвичай не може тихо, спокійно грати або займатися чим-небудь на дозвіллі.</p>	<p>2006–2007 рр. було розвинене як «добре», у 2009-му – уже як «середнє». Інші компоненти когнітивного розвитку виявляють таку саму тенденцію; розвиток дивергентного мислення (креативності) знизився з «достатнього» до «слабкого». Знизилася енергійність дітей, їхнє бажання активно діяти, зріс емоційний дискомфорт.</p>
<p><i>Медикалізація</i> – дітям ставлять діагнози, які раніше ставили дорослим; використання антидепресантів для агресивних дітей.</p>	<p>У багатьох «індіго» із самого народження добре розвинені екстрасенсорні здібності. Іноді агресивні, тривожні.</p>	<p>Можливість передбачити недалеке майбутнє – також одна з рис, притаманних «кристалам». Значну помилку, на думку адептів ідеї, здійснюють батьки, які відразу біжать зі своєю дитиною до психіатра. Цим можна її дуже глибоко поранити і втратити довіру на досить довгий час.</p>	<p>Імпульсивність: відповідає на запитання не замислюючись, не вислухавши їх до кінця. Зазвичай важко чекає своєї черги в різних ситуаціях. Часто-густо заважає іншим, чіпляється до оточуючих, втручається в розмови або ігри.</p>	<p>Значну групу складають діти, для яких характерний проблемний психічний розвиток в онтогенезі. Поширеність основних форм психічних захворювань дітей, яка кожні десять років зростає на 10-15 %. Нервово-психічні захворювання є причиною 70 % інвалідності з дитинства. Майже у 20 % дітей спостерігаються мінімальні мозкові дисфункції.</p>
<p><i>Мілітаризація і засилля комп'ютерних ігор</i> – підвищений</p>	<p>Вони губляться, коли замість прояву творчих здібностей від них вимагають суворого дотримання традиції.</p>	<p>Дитина незалежна, її мало цікавлять звичайні ігри та захоплення однолітків, через це, відповідно, виникають проблеми зі</p>	<p>Знаходяться в постійному русі, не контролюючи себе. Навіть у стані перевтоми вони продовжують рухатися, а остаточно</p>	<p>До початку шкільного віку час перегляду ТВ сягає 10-12 годин на добу, більше 60 % батьків проводять дозвілля з дитиною перед</p>

<p>рівень три-можності і страхів дітей, а в ряді випадків – підвищена агресивність, що знижують контроль дітей за власною поведінкою і формують залежність.</p>	<p>Вони ніяк не відгукуються на звинувачення в порушенні дисципліни, залишаються «глухими» до погроз на кшталт: «Ось почекай, прийде батько, дізнається, що ти накоїв, тоді побачиш!». Жорстокими вони стають, якщо їх змушують бути як всі або підводять під загальні правила.</p>	<p>спілкуванням. Нерідко запізнюється розвиток мовлення (пояснення з боку адептів ідеї – дітям не потрібно вербальне спілкування, оскільки у них досить розвинені телепатичні здібності)</p>	<p>втомившись, впадають в істерику або плачуть. Практично не реагують на заборони і незалежно від обставин поведуться однаково активно. Часто провокують конфліктні ситуації, не вміють стримувати свою агресивність, кусаються, б'ються і дряпаються</p>	<p>телевізором, у кожній десятій дитині – дошкільника весь вільний час проходить біля телевізора. Виникає особлива потреба в екранній стимуляції, яка блокує власну діяльність дитини.</p>
<p><i>Мобілізація</i> – створення неформальних об'єднань, виклики оточенню і довкіллю.</p>	<p>Відчувають, що «zasлужили бути тут», і бувають дуже здивовані тим, що інші не завжди поділяють їхню думку. Нетовариські, якщо не перебувають у колі собі одностудців. Якщо поруч немає нікого схожого на них, замикаються в собі, відчувають, що їх ніхто не розуміє.</p>	<p>Миротлюбні і несуть добро оточенню. Вважається, що «кришталеві діти» походять від індиго, нібито це наступне покоління, більш високого гатунку.</p>	<p>Не в змозі дотримуватися запропонованих інструкцій і впоратися до кінця з виконанням завдань, що не пов'язані з негативізмом або протестною поведінкою, нездатністю зрозуміти завдання. Відчувають складнощі в організації самостійного виконання завдань та інших видів діяльності.</p>	<p>Простежується небезпечна тенденція, коли більше ніж 30 % самостійних рішень, запропонованих дітьми, мають явно агресивний характер. Збільшується кількість неформальних об'єднань.</p>

Висновки даного дослідження і перспективи наукових розвідок. Зміни сучасної дитини пов'язані не тільки зі соціокультурними процесами, а й з інтенсивним еволюційним саморозвитком сучасної людини, що виявляється в морфологічних змінах, т. зв. «секулярних трендах» – астенизації, деселерації, тенденції до ліворукості, ювенілізації, грацілізації, андрогінії, які супроводжуються комплексом психологічних ознак [8]. Нинішнє покоління дітей значно випереджає у своєму розвитку всі попередні, маючи нові можливості. Йдеться не про незвичайну когорту дітей-месій або т. зв. дітей індиго, а про всю популяцію сучасних дітей, глибинні зміни їх сприйняття, уваги, пам'яті, свідомості, мислення, характеру їх орієнтації й інших характеристик. Дітей індиго з погляду академічної науки не існує. Риси, які відрізняють їх від інших, за твердженням апологетів ідеї існування таких дітей, до деякої міри притаманні (були притаманні) кожній особистості на певному етапі її розвитку, окрім однієї – «колір аури». Зазначимо, що в жодному науковому співтоваристві немає зареєстрованого типу вимірювального пристрою, який би вимірював «довжину хвилі аури» людини. Теорія про «дітей індиго» є псевдонауковою, метою якої є комерціалізація і реклама. Значну роль у поширенні міфу про «дітей індиго» відіграє бажання тих, хто втратив духовне підґрунтя, іноді науковий глузд, віднайти заміну тому, що не можна пояснити «тут і зараз». Отже, неспроможність «адептів ідеї» пояснити феномен із наукової точки зору спровокувала розквіт на теренах Internet-простору псевдонаукових понять. Будь-яка псевдонаукова стратифікація (розподіл) дітей є небезпечною. Тому вбачаємо за необхідне поширювати правдиву наукову інформацію про відсутність дітей індиго, розвінчувати адептів цієї псевдонаукової теорії, яка вже завдає шкоди здоров'ю дітей і благополуччю родинам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дети индиго: главная мистификация XX века / URL [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <https://deti.mail.ru/child/deti-indigo-kak-glavnaya-mistifikaciya-hh-veka/>
2. Куртышева М. Дети Индиго – будущее человечества / М. Куртышева. – СПб. : Питер, 2008. – 208 с.
3. Ортега и Гассет Х. Избранные труды : пер. с исп. / Сост., предисл. и общ. ред. А. М. Руткевича. – М. : Весь Мир, 1997. – 704 с.
4. Роменкова В., Райпулис Е. Так называемая теория «детей Индиго»: наука или миф? / В. Роменкова, Е. Райпулис // Дошкільна освіта. – 2010. – № 4 (30). – С. 45–53.
5. Савенков А. И. «Дети индиго». Родословная опасного мифа / А. И. Савенков // Современное дошкольное образование. 2009. – № 2. – С. 12–19.
6. Савенков А. И. Индоктринация личности / А. И. Савенков // Развитие личности. – 2006. – № 1, 2. – С. 53–61.
7. Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Д. И. Фельдштейн // Мир психологии. – 2010. – № 2 (62). – С. 206–216.
8. Фельдштейн Д. И. Мир детства в современном мире (проблемы и задачи исследования) / Д. И. Фельдштейн. – М. : МПСУ ; Воронеж : МОДЭК, 2013. – 336 с.
9. Хомякова Е. И. Поколение «Y» в контексте социального взаимодействия в современном мире / Е. И. Хомякова // Известия Томского политехнического университета. – 2011. – Т. 319. – № 6. – С. 153–156.

10. Шамис Е. Теория поколений / Е. Шамис, А. Антипов // Маркетинг Менеджмент. – 2007. – № 6. – URL [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://old.executive.ru/publications/specialization/newfolder8086/article_5457 (дата обращения: 10.12.2015).
11. Шамис Е. Дети, взрослые, образование и Теория поколений: стратегические выборы 2003-2023 годов [Электронный ресурс] / Е. Шамис. – Режим доступа : <http://rugenations.su/>
12. Howe N., Strauss W. Generations: The History of Americas Future, 1584 to 2069. – N.Y.: Quill William Morrow, 1991. – 544 p.
13. Savannah Thomas Arrigo «Indigo glow: Aura theory interprets behavior of exceptional children» // Today's Local News. – 2006. – 2 July.
14. Tappe N. Understanding your life thru color: Metaphysical concepts in color and aura. – Starling Publishers, 1986
15. Tober J & Carroll LA. The Indigo Children: The New Kids Have Arrived. – Light Technology Publishing, 1999.
16. Here's What MTV Is Calling the Generation After Millennials [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://time.com/4130679/millennials-mtv-generation/>.

Левшун Оксана Володимирівна,
викладач
(Бердичівський педагогічний коледж
Житомирської обласної ради)

ПЕДАГОГІЧНА ЦІННІСТЬ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИПУСКНИКІВ ВНЗ

Актуальність. Нові стратегічні орієнтири розвитку сучасної освіти в Україні відповідно до вимог Болонської декларації, спрямовані на формування загальноєвропейської системи освіти, зумовили необхідність пошуку підходів до практичної підготовки майбутніх фахівців [1, с.12].

Зміни, що відбуваються в суспільстві, націлюють вищу професійну освіту на становлення компетентного спеціаліста, якому притаманна інтегративна особистісна характеристика, що виражається у здатності до успішної соціальної і професійної діяльності. Названу характеристику особистості ми визначаємо як кар'єрну компетентність: кар'єрна компетентність – інтегративна якість особистості, що характеризує її прагнення, готовність і здатність реалізувати свій потенціал у можливих шляхах соціально-трудової діяльності [6, с. 37].

Як свідчать дослідження й практика, у вищих закладах освіти недостатню увагу звернено на проектні технології як ефективний метод навчання [1, с.116].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у розвиток проектного методу навчання зробили вітчизняні (П. Блонський, В. Ігнатєва, Е. Каганова, А. Макаренко, С. Шацький, В. Симоненко, В. Шульгін) й зарубіжні (Д. Дьюї, В. Кіпатрик, Е. Колгінс) дослідники.

Окреслена проблема розглядалася в таких аспектах: етапи організації проектної роботи (В. Вербицький, В. Кайнова, О. Касьянов); класифікація проектів (Т. Блур, М. Бухаркіна, Е. Полат, М. Сент-Джон,); умови функціонування в навчальному процесі (В. Вербицький, А. Цимбалару) [1].

Саме це й зумовлює неабияку актуальність підвищення рівня знань майбутніх фахівців засобами проектної форми навчання.

Метою статті є теоретичний аналіз різних підходів щодо визначення змісту поняття «проект», класифікацій проектів, етапів їх здійснення.

Виклад основного матеріалу. «Метод проектів», слід вказати на те, що цей метод не є принципово новим у світовій педагогіці. Він набув поширення у США ще на початку минулого століття. В основу методу були покладені філософсько-гуманістичні ідеї Дж. Дьюї та його учня У. Х. Кільпатріка.

Проектна технологія є однією з інноваційних технологій навчання і виховання, яка поєднує теоретичні знання та їх практичне застосування для розв'язання конкретних життєвих чи професійних проблем.

У сучасній педагогіці «метод проектів» розглядають як спосіб організації самостійної діяльності студентів, спрямований на вирішення завдань навчального проекту, що інтегрує в собі проблемний підхід, групові методи, рефлексивні, презентаційні, дослідницькі, пошукові й інші методики (Н. Ю. Пахомова); як спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), яка має завершитися цілком реальним, відчутним практичним результатом, оформленим так чи так (Є. С. Полат). Під проектним навчанням студентів розуміють технологію активної самостійної діяльності, яка орієнтована на творчу самореалізацію особистості студента і спрямована на підвищення його професійної підготовки у вищому навчальному закладі (І. С. Сереев) [4, с. 24].

Серед проектів освітньої діяльності виокремлюють такі типи:

дослідницькі – наближені до наукового дослідження, що містять доказ актуальності, предмет, об'єкт, завдання, гіпотези дослідження, визначення методів, джерел інформації, узагальнення результатів, висновки, оформлення результатів, визначення перспектив;

творчі – не мають детально опрацьованої структури, що підпорядковуються жанру кінцевого результату (газета, фільм, свято), але результати оформляються у продуманій завершеній формі (сценарій фільму або свята, макет газети);

інформаційні – збір інформації та ознайомлення з нею зацікавлених осіб, аналіз й узагальнення фактів; схожі з дослідницькими проектами та є їх складовою частиною; соціально значущі – від початку чітко позначається результат діяльності, орієнтований на інтереси якоїсь групи людей; вимагають розподілу ролей учасників, плану дій, зовнішньої експертизи [4, с. 46].

Необхідними етапами проектної діяльності є: вироблення концепції, визначення цілей і завдань проекту, визначення доступних інформаційних та матеріальних і фізичних ресурсів, створення плану, організація діяльності щодо реалізації проекту, презентація проекту, рефлексія результатів діяльності.

Із точки зору О. Пехоти, проект – це практика особистісно-орієнтованого навчання у процесі конкретної праці студента, на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів [4, с. 79].

О. Касьянов переконаний, що проектне навчання створює умови для творчості, самореалізації студентів, підвищує мотивацію до навчання, сприяє розвитку їхніх інтелектуальних здібностей, самостійності, відповідальності, умінню планувати, приймати рішення, оцінювати результати [1, с. 67].

Робота над проектом ретельно планується викладачем й обговорюється зі студентами. При цьому проводиться докладне структурування змістовної частини проекту, що передбачає визначення поетапних результатів і термінів презентації результатів іншим студентам групи. Успіх проектної діяльності студентів більшою мірою залежить від організації роботи, чіткого розподілу терміну виконання завдання.

У процесі виконання проектної роботи студенти навчаються самостійно думати, знаходити і вирішувати проблеми, використовуючи знання із різних предметних областей, висувати гіпотези, формувати висновки. Проектна робота дозволяє уникнути формальний характер вивчення дисципліни. Викладач у проекті виступає у ролі координатора, експерта.

У дослідженні Р. К. Селевко зазначається, що в сучасній педагогічній практиці метод проектів використовується як компонент освітніх систем і сприяє:

- формуванню проектної діяльності, проектного мислення,
- стимулювання мотивації для набуття нових знань,
- залучення всіх учнів до самостійної роботи,
- розвитку вмінь користуватися знаннями для вирішення нових пізнавальних і практичних завдань,
- розвитку здатності застосовувати знання у життєвих ситуаціях, розвитку здібностей до аналітичного, критичного і творчого мислення студентів та викладача,
- розвитку найважливіших компетенцій для сучасно життя: здатність брати на себе відповідальність; брати участь у спільному прийнятті рішення; регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом; оцінювати й аналізувати соціальні звички, пов'язані зі здоров'ям, із навколишнім середовищем; робити свій вибір; володіти усним і письмовим спілкуванням; здатності вчитися все життя як основа безперервної підготовки до професійної та громадської діяльності, а також в особистому житті,
- розвитку дослідницьких умінь: аналізу (виявлення проблеми, збору інформації), спостереження, побудови гіпотез, експериментів, узагальнення [5, с. 56].

До перерахованих позитивних характеристик використання проектної діяльності додамо важливі аспекти проектного методу (П. П. Блонський, Д. Дьюї, В. Х. Кілпатрік, К. Е. Левін, Е. С. Полат та ін.), актуальні для формування кар'єрної компетентності, такі як:

- розвиток здатності до цілепокладання, аналізу, оцінки результатів своєї діяльності;

- розвиток ділових якостей особи, наполегливості в подоланні труднощів, ініціативи і творчих здібностей;

- формування навичок колективної діяльності і взаємодопомоги [4, с.79].

У педагогічній діяльності важлива позитивна ціннісна орієнтація проектної діяльності, бо передбачає наявність особистісно-значущої проблеми для студента, яка вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку рішень, публічного представлення свого проекту, підвищує мотивацію студентів і дозволяє пережити відчуття успіху.

Для ефективного застосування проектних технологій у підготовці майбутніх вихователів дитячого навчального закладу варто дотримуватися таких педагогічних умов: 1) значимість у дослідницькому і творчому плані проблеми та її усвідомлення учасниками навчально-виховного процесу (студенти мають усвідомлювати теоретичну і практичну значимість завдань для їхнього професійного зростання); 2) професійна спрямованість та реальність виконання запропонованих завдань (проекти мають бути пов'язані з майбутньою професійною діяльністю і мати практичне значення); 3) структуризація змістової частини проекту (чітке планування етапів виконання проекту); 4) самостійність студентів у виконанні проектів (важливо чітко встановити обсяг і зміст самостійної роботи кожного учасника проекту); 5) використання дослідницьких методів; 6) суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчально-виховного процесу; 7) ресурсно-диференційований підхід до використання проектних методик, що передбачає урахування можливостей викладача та рівня підготовки й індивідуальних особливостей студентів; 8) адекватність системи контролю за виконанням проекту відповідно до складності завдань (форми та методи контролю мають бути методично обґрунтованими).

Визначено таку послідовність та структуру діяльності студентів і викладача щодо виконання проекту.

Підготовчий етап – уведення у проект, визначення теми й цілей проекту. Формування груп учасників, розподіл завдань між членами групи. Визначення джерел інформації, способів збору й аналізу інформації, форм представлення проміжних результатів та кінцевого продукту проектної діяльності, критеріїв оцінки результатів. Студенти виробляють план дій. Викладач розкриває студентам перспективи дослідження, мотивує, консультує, коректує, пропонує ідеї, допомагає прогнозувати результат.

Дослідницький етап – збір інформації, вирішення поставлених навчальних завдань; обробка й аналіз інформації, обмін нею, що дає можливість ознайомитися з роботою кожного студента. Викладач спостерігає, консультує.

Технологічний етап – розробка технології створення навчально-методичного продукту; виконання операцій, передбачених технологією; створення кінцевого продукту проектної діяльності, формулювання висновків. Викладач опосередковано спрямовує роботу, допомагає (якщо є потреба).

Завершальний етап – подання результатів викладачеві та експертам; корегування діяльності (чи відповідає розроблений проект задуму, вимогам); підготовка до презентації кінцевого продукту (вибір форми та змісту презентації, доцільних засобів наочності); презентація проекту, його захист; оцінювання виконання проекту всіма учасниками; індивідуальна та групова рефлексія. Викладач допомагає в організації презентації отриманих результатів, обговорює можливі способи їхнього впровадження в практику.

Оцінювання проекту включає такі аспекти: аргументованість вибору теми, обґрунтування потреби, практичну спрямованість і значимість виконаної роботи; обсяг і повноту розробок, виконання етапів проектування, самостійність, закінченість, аргументованість запропонованих рішень, підходів, оригінальність теми, оригінальність матеріального втілення і представлення проекту; якість оформлення проекту тощо. Оцінюється також доповідь, уміння вести коректну дискусію, відстоювати свою точку зору; ділові та вольові якості доповідача: відповідальність, прагнення до досягнення високих результатів, працьовитість, доброзичливість, контактність.

Важливим є те, що проектна діяльність збагачує не тільки тих, хто вчиться, але і тих, хто навчає. До професійного навчання повною мірою можна віднести наступне зауваження: «Адже дослідницька діяльність формує компетентність не тільки учнів, але і викладача. Він повинен сам володіти тими вміннями, яким навчаються його учні, повинен уміти організувати ті ситуації, в яких ці вміння могли б напрацьовуватися. Проекти як співтворчість дозволяють сформувати комфортні взаєностосунки в колективі, взаєностосунки між вчителем і учнями, розкрити різноманітні здібності їх учасників і дають можливість бути успішними і в житті, і в професійній діяльності» [7, с. 29–30].

Перераховані вище позитивні аспекти методу проектів, що розвивають якості особистості, актуальні для успішної професійної діяльності та кар'єрного росту, дозволяють стверджувати, що використання в освітній практиці проектної діяльності сприяє формуванню кар'єрної компетентності студентів, адже є прототипом майбутньої професійної діяльності. Ми обґрунтовуємо це тим, що в сучасних соціально-економічних умовах проектна діяльність стає провідною. Погляд на майбутнє як на життєвий проект націлює випускника на необхідність планування і прогнозування кар'єри, що надає процесу здобуття вищої професійної освіти глибокий особистісно-значущий сенс, сприяючи більш усвідомленому формуванню необхідних компетенцій для життя в соціумі і професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська – К. : Академвидав. – 2007. – 352 с.
2. Осипова С. И. Теоретическое обоснование построения и реализация модели образования, способствующей становлению субъектной позиции учащихся / С. И. Осипова. – Красноярск, 2001. – 348 с.
3. Осипова С. И., Янченко И. В. Карьерная компетентность как предмет педагогического исследования / С. И. Осипова, И. В. Янченко // Вестник КемГУ. – 2012. – № 3 (51). – С. 135–141.

4. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
5. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : В 2 т. Т. 1./ Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
6. Полат Е. С. Личностно-ориентированные технологии обучения / Е. С. Полат // 12-летняя школа. Проблемы и перспективы развития общего среднего образования. – М.: ИОСО РАО, 1999. – 226 с.
7. Касьянов О. В. Проектна технологія у навчально-виховному процесі : посібник для самостійної роботи слухачів курсів підвищення кваліфікації / О. В. Касьянов. – Луганськ, 2007. – 189 с.

Маловицька Людмила Флавіївна,
старший викладач
кафедри естетики, етики та образотворчого мистецтва
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ІДЕЇ ОРХЕСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНО- ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Згідно з Державною базовою програмою розвитку особистості в дошкільному віці «Я у Світі», спрямованої на особистісноорієнтовану модель дошкільної освіти, основним її компонентом визначено провідні напрями розвитку дитини та відповідні форми її активності. Особливу цікавість, на наш погляд, викликають два нові розділи про емоційно-ціннісний і креативний розвиток дитини, а також окремий розділ «Театралізована діяльність», який входить до сфери «Культура». Музично-театралізовані ігри та вистави мають, на нашу думку, пріоритетне значення у виховному процесі дошкільнят.

Цікавою, на наш погляд, видається ідея орхестичного виховання дитини як особливої складової музично-театралізованої діяльності дитини дошкільного віку. Ця ідея вже не нова, але в науці ґрунтовно ще не досліджена й не отримала гідного практичного застосування. Проблема полягає у тому, що повноцінне і широке її втілення потребує професійних психолого-педагогічних знань, гарної освіченості у сфері музичного, театрального та хореографічного мистецтва, певних творчо-виконавських здібностей і навичок, уміння та бажання працювати з маленькими дітьми й, безумовно, ставлення до дітей із великою любов'ю.

Відповідно, мета статті – дослідити вплив та значення орхестичного виховання дитини засобами музично-театралізованої діяльності, можливості застосування його основних принципів і методів у сучасній українській освіті, привернути увагу до світоглядного, психологічного та художньо-естетичного аспектів музично-театрального мистецтва як важливих чинників творчо-виконавської діяльності дитини.

Ідеї виховання дитини засобами орхестики, тобто вільного (пластичного, ритмопластичного) танцю, розробляли і впроваджували відомі митці-хореографи Айседора Дункан, Еміль Жак-Далькрос, Рудольф Штайнер, Валерія Дьєнеш, Рудольф Лабан, С. Д. Руднева, Буто. Запропонована стаття є продовженням надрукованого дослідження автора у збірнику «Культура музичного сприймання: ідея орхестичного підходу у формуванні артистизму виконавця» [1, с. 66–70]. Системного й ґрунтовного дослідження про вплив на виховання маленької дитини музично-ритмізованих театральних постанов із акцентом саме на орхестичному вихованні як можливості максимального тілесно-психічного вираження засобами музично-театрального мистецтва – музики, слова і танцю – немає.

Відомо, що театр – особливий вид мистецтва. Театр – це видовище, гра, театр – це перевтілення, театр – це комунікація, театр – це катарсис (грец. *katharsis* – очищення почуттів, піднесення, оздоровлення). Театр – мистецтво синтетичне, яке складається з драматургії, режисури, акторського виконання, музичного оформлення, танців, художньо-декоративного оформлення та костюмування. Театральне мистецтво – це світ уяви, фантазії, вигаданих подій, які формують у людини ціннісні установки та погляди на життя, певні моделі поведінки в суспільстві, у відносинах з іншими людьми. Театр – це можливість відчути і зрозуміти іншу людину, «зануритися» у її внутрішній світ й набути нового досвіду.

Витоки музично-драматичного театру Давньої Греції сягають найдавніших релігійно-театральних постанов – хореї, яка складалася із 3-х головних елементів (видів мистецтва): музики, поезії і танцю. Ці елементи були рівнозначні, виступали як тісно пов'язані, неподільні та взаємообумовлені частини давньогрецького театру, тобто розвивалися як синкретичне явище. Драматичні вистави склалися з пісень (гімнів) і танців, які виконувалися просто неба на колоподібному майданчику орхестрі (грец. *orchestra* – місце для пляски) – священній ділянці бога Діоніса з жертвником у центрі [2]. Пізніше з давньогрецької хореї виокремилися музика, поезія, танець, які перетворилися на самостійні види мистецтва. Поширене у наступних століттях поняття «орхестика» (грец. *orghestika* – мистецтво танцю), у свою чергу, походить від слова «орхестра».

Засновницею вільного танцю на основі давньогрецької орхестики на початку ХХ століття вважається відома талановита й оригінальна танцівниця Айседора Дункан (1877–1927). Вона мріяла про нову людину, для якої танець виявиться природним чинником її існування [3]. Створюючи свій танець, Айседора намагалася втілити ідею свободи, гармонії та краси у русі, прагнула відобразити емоції та характер образу, перетворюючи пластичні тілесні рухи на мову душі – і тоді танець набував властивостей самого життя. Ця дивовижна жінка з трагічною долею була прекрасним педагогом: вона на власні кошти організувала школу танцю у Німеччині для 40-ка дівчаток-сиріт (вона була для них, по суті, матусею) з метою виховання дітей у дусі елліністичної краси, щоби ті у майбутньому навчили інших дітей, доки всі діти

світу не перетворюються на величезний щасливий колектив, який радісно танцює. Восени 1921 року вона відкрила другу свою школу – у голодній, холодній післяреволюційній Москві, але її коштів вистачило ненадовго, й вона повернулася в Європу. Айседора показала світові новий «старий» танець, витоки якого йдуть із давньогрецької культури, але вона не створила відповідної педагогічної системи [4]. Ідеями Айседори Дункан захопилася друга відома танцівниця ХХ століття – Валерія Дьєнеш (1879–1978), яка отримала психолого-естетичну освіту, зрозуміла невичерпні можливості вільного танцю для розвитку людини. Протягом довгих років у сфері вільного танцю вона створила власний напрям під назвою «Orkesztika», який поєднував як танець, так і поезію, історію, релігію, хоровий рух, імпровізацію, а також її власну методику викладання [5].

Дитина – відкрита до світу, щиросердна, безпосередня, наївна. Усім своїм еством вона прагне кожної миті пізнати й зрозуміти навколишній світ – такий таємничий і цікавий для неї. Відомо, що цей процес пізнання відбувається за допомогою поступового формування, у першу чергу, чуттєвої та емоційно-вольової сфери, яка сприяє вдосконаленню психічно-пізнавальної діяльності дитини. Інакше кажучи, світ, який вражає і дивує дитину своїми різноманітними якостями, значеннями, фарбами, вона сприймає через емоції та почуття, які народжуються як певна реакція – у відповідь на численні чуттєві подразники навколишнього світу. Безумовно, для формування чуттєво-емоційних вражень дитини найважливішими з відчуттів є зорові, слухові та дотикові, а також динамічно-рухові відчуття.

Світ людських емоцій величезний та розмаїтий. Зміст будь-якого мистецького твору виражається через емоції, які ми називаємо естетичними. Естетична емоція є основою всіх мистецтв, поза нею неможлива реалізація їх художніх елементів. У цьому сенсі мистецька естетична емоція є універсальною. Наприклад, «ніжність» як естетична емоція в композитора легко розгортається за допомогою звуків, в уяві художника вона допомагає народжуватися фарбам і лініям, в уяві поета – виразним словам. Естетичні емоції здатні відтворити найприхованіші, найневимовніші глибинні відчуття людини, виводячи їх на рівень синестезійного сприймання творчого акту, тобто загострюючи відчуття до стану поєднання-злиття в одне нове, оригінальне відчуття (наприклад, явище «кольорового слуху»). Цілеспрямований і систематичний розвиток художньо-емоційної активності дитини сприяє всебічному та гармонійному розвитку її особистості, вихованню культури емоцій, поступово трансформуючи буденно-примітивні уявлення на змістовно-духовні естетичні емоції та почуття, – згодом вони допоможуть дитині зрозуміти загальну цінність людського існування в світі.

Художньо-музичне виховання дітей дошкільного віку передбачає навчання співам, танцям, ритміці, участь у музично-шумових оркестрах, грі на дитячих музичних інструментах, слухання і розуміння музики з метою поступового набуття музично-слухового та художньо-естетичного досвіду, який має велике значення для загального розвитку дитини, виявляє її творчо-мистецькі

здібності. Велику користь у розвитку творчих можливостей дитини має створення маленьких музично-театральних п'єс на заданий педагогом сюжет.

Прикладом цікавого і плідного звернення до художньо-образного виховання дитини є ідеї відомого українського композитора, хореографа, першого теоретика українського народного танцю, етнографа В. М. Верховинця, основу яких складає український фольклор [6]. Доцільність використання театралізованих музично-святкових ігор у супроводі пісень учений пояснював природними психофізіологічними особливостями людини, яка весь час перебуває в русі й прагне самореалізації у певній діяльності, а також яскравою музикальністю українського народу. Саме тому він вважав, що ритмізовані музично-театральні ігри мають педагогічну цінність, адже вони об'єднують дітей і перетворюють гру на спільну творчу працю. В. М. Верховинець також надавав важливого виховного значення народному хореографічному мистецтву, заснованому на виразності тілесної пластики людини та її ритмізованих рухів.

На нашу думку, завдяки фокусуванню на позитивних емоціях та відкритості сценічного мистецтва такі музично-театральні ігри та постанови здавна здійснювали потужний психотерапевтичний вплив на людину, позбавляли її психотілесних затисків і психологічних травм.

Постанова дитячої сценки педагогом-вихователем складається з елементів, схожих до давньогрецької хореї – музики, віршів (співів) і танцю. Сутність артистичного виконання дитиною певної ролі полягає у вмінні перевтілюватися в образи сценки, наслідуючи приклад вихователя, ясно промовляти слова у піснях (розвиток гарної дикції), або діалогах, вільно почуватися у рухах, позбавлятися скутості, мати гарну й виразну пластику. Маленькі театралізовані сценки, як і зріле театральне мистецтво, сприяють також вихованню емоцій і почуттів дитини, адже найвищий спосіб вираження емоційності дитини відбувається саме завдяки долученню її до музично-театрального мистецтва: дитина дуже радіє **пісні** (вона її слухала ще в колисці) й потім сама починає співати, намагаючись за допомогою музики виразити свій внутрішній стан, настрій, який важко піддається словесним визначенням; педагог, звертаючись до поезії, навчає дитину читати **вірші**, формуючи так здатність стисло, чітко, змістовно висловлювати думки; танець допомагає тілесно виразити емоції через **рухи**: дитина у цьому віці дуже рухлива й прагне стрибати, бігати, жестикулювати. Роль ритмізованих танцювальних рухів у вивільненні чуттєвості й емоційності дитини – надзвичайна.

Артистизм дитини, який яскраво проявляється у сценічних діях, розкриває її оригінальність та самобутність, сприяє народженню віри у власні сили, позбавляє акцентуації в дитини негативних психічних властивостей: невпевненості, неповноцінності, заздрості, недружності, озлобленості, адже сьогодні більше мають змогу реалізуватися у житті і творчості сильні духом, сміливі, активні, щирі особистості, які оптимістично почуваються у світі.

Вистава-сценка упорядковує, космізує світ різноманітних емоцій дитини та хаотичних дитячих рухів, допомагає концентрувати увагу на певному

завданні, виховуючи здатність до зосередження, вміння побачити ситуацію очима іншого – людини, тварини (коли дитина грає в іграшки, вона практично робить те ж саме, тільки невміло, інтуїтивно). Із чуйним, майстерним, креативним вихователем дитина долучається до світу культури, етичних, естетичних зразків поведінки в суспільстві, навчається позитивному досвіду, який їй знадобиться у майбутньому.

Підсумовуючи стислий виклад нашого дослідження, зазначимо, що необхідність звернення до ідеї орхестичного виховання засобами музично-театралізованої діяльності є надто актуальною і плідною. Музично-театралізовані сценки за участю дошкільнят у мініатюрі відображають ідеї театру дорослих людей: вони теж формують у дитині, як і в дитячій грі, певні моделі майбутньої поведінки у суспільстві, навчають її дуже важливим психолого-комунікативним якостям, які допомагають бути впевненим й активним у майбутній життєдіяльності, а саме: вільному діалогічному спілкуванню з іншими, вмінню чітко і ясно висловлювати власну думку, отримувати позитивні емоції під час спілкування, сприймати події свого маленького життя як цікаві, радісні та змістовні. Ці якості сприяють нормальному психологічному клімату в дитячій групі і вдома, а також під час підготовки дитини до школи й дорослого життя.

У цілому, орхестичне виховання сприяє:

- розвитку художньої уяви та художньо-образного мислення дитини, умінню концентрувати глибоку увагу-зосередженість на головних подіях сюжету, музично-ритмічних побудовах, рухах;
- формуванню й відпрацюванню музичних, декламаційних і танцювальних навичок – професійно-технічної умови створення сценки як цілісного музично-театрального твору, у якому має внутрішньо і зовнішньо розкритися творчий потенціал дитини;
- формуванню артистизму в дитини ще у ранньому віці, уміння легко і вільно почувати себе під час сценічної дії, здатності виходити за межі егоїстичного сприймання власних завдань, даруючи іншим людям радість від власного виконання-захоплення.

Здається, у сучасних умовах жорсткого цивілізаційного відчуження й соціальних катаклізмів особливо піднесено сприймається людяна настанова Айседори Дункан: «Дайте красу, свободу та силу дітям. Дайте мистецтво людям, які так його потребують...» [7].

ЛІТЕРАТУРА

1. Маловицька Л. Культура музичного сприймання: ідея орхестичного підходу у формуванні артистизму виконавця / Людмила Маловицька // Сучасна музика в сучасному світі : Зб. наук. праць. – Вип. 2. / Ред. кол. С. В. Олійник (відп. ред.), М. А. Моїсеєва, О. В. Плотницька. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 66–70.
2. Зелинский Ф. Ф. Древнегреческая религия / Ф. Ф. Зелинский. – К. : СИНТО, 1993. – С. 52-53.
3. Айседора Дункан [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/118907>.
4. Климова Ольга. Айседора Дункан. Продвижение к свету [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.liveinternet.ru/users/2496320/post138933698/>

5. Валерия Дьенеш [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/119446>.
6. Верховинець Василь Миколайович [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://uk.wikipedia.org/wiki/Верховинець_Василь_Миколайович.
7. Айседора Дункан. Продвижение к свету [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.liveinternet.ru/users/2496320/post138933698/>
8. Гуменюк А. Хореографічна діяльність В. М. Верховинця / А. Гуменюк // Нар. творчість та етнографія. – 1980. – № 1.
9. Золочевський В. Українська народна пісня в творчості В. М. Верховинця / В. Золочевський // Нар. творчість та етнографія. – 1960. – № 3.
10. Лосев А. Ф. История античной эстетики. В 8-ми томах. Т. 3. / А. Ф. Лосев // [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psylib.ukrweb.net/books/lose003/txt09.htm>.

Малогулко Юлія Вікторівна,

викладач

(Бердичівський педагогічний коледж)

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Постановка проблеми. Основою розвитку особистості, суспільства, нації та держави є освіта. Вона є ключовим показником політичного, соціально-економічного та культурного життя, стратегічним ресурсом зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені. Саме тому розвиток освіти належить до одного з найважливіших національних пріоритетів.

Сучасний етап реформування вищої педагогічної освіти України визначається переходом на систему, одним із основних завдань якої є підготовка висококваліфікованого, компетентного педагога.

Аналіз наукових досліджень та публікацій свідчить про те, що сьогодні існує вже значна кількість праць, присвячених проблемам компетентного підходу в освіті, зокрема у працях Н. Бібік, В. Кремень, О. Локшина, О. Пометун, С. Сисоєва та ін.

Сучасні підходи до здійснення професійної підготовки майбутніх дошкільних педагогів висвітлюються у дослідженнях О. Абдулліної, Г. Беленької, І. Богданової, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Грами, І. Зязюна, Е. Карпової, З. Курлянд, Т. Поніманської, Р. Хмелюк та ін.

Існує ряд досліджень, які висвітлюють окремі аспекти проблеми методологічної компетентності та методологічної культури Т. Алексєєвої, П. Баранова, А. Кочетова та ін., але вони не зосереджують увагу на шляхах формування методичної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Мета статті – проаналізувати поняття «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність майбутніх вихователів дошкільних закладів», «методична компетентність», «інтерактивні методи»; розглянути найбільш

ефективні інтерактивні методи навчання у процесі формування методичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних закладів.

Виклад основного матеріалу. В умовах євроінтеграції одним із основних завдань вищої школи є підготовка компетентного, конкурентоспроможного, мобільного фахівця, який здатний швидко пристосовуватися до нових умов та матиме високий рівень успішності у професійній самореалізації.

У психолого-педагогічній літературі при аналізі процесу формування і розвитку професіоналізму майбутніх фахівців широко використовуються два поняття: «компетентність» і «компетенція».

А. Хуторський визначає поняття «компетентність» як володіння відповідними знаннями та здібностями, що дозволяють людині судити про певну галузь й ефективно діяти в ній [7, с. 55].

Н. Ничкало стверджує, що компетентність – це «не тільки професійні знання, навички і досвід у спеціальності, але і ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси і прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці у конкретній робочій ситуації» [4, с. 96].

Паралельно з терміном «компетентність» широко вживається в науковому обігу термін «компетенція». За твердженням В. Бусела, компетенція – добра обізнаність із чим-небудь. Компетентний – це той, що має достатні знання у певній галузі: 1) тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований; 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний [3, с. 445].

М. Васильєва професійну підготовку майбутніх педагогів визначає як цілеспрямовану, організовану, планомірну, змістовну й динамічну систему діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі, спрямовану на формування в майбутніх педагогів усіх видів компетентності, необхідних для успішної професійної діяльності [2, с. 67].

Г. Беленька зазначає, що *професійна компетентність вихователя дошкільного навчального закладу* характеризує його здатність виконувати професійні завдання діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатія та комунікативність. Професійні компетенції вихователя дошкільного навчального закладу – оздоровчо-профілактична, діагностико-прогностична, плануюча, навчально-розвивальна, виховна, комунікативна, просвітницька, методична, контролююча і самовдосконалення, які визначені Галузевим стандартом вищої освіти [1, с. 2].

Дефініцію методичної компетентності педагогів досліджували багато науковців, переважна більшість із них вважають, що методична компетентність поєднує систему знань в області педагогіки, психології, спеціальних наук, методики та професійно-методичних умінь (М. Абдуразаков, Т. Гущина, Т. Залезная, І. Зимня., О. Зубков, Т. Кобильник, І. Ковальова, О. Лебедева,

В. Моторіна, М. Рагуліна, О. Рогуліна, Т. Руденко та ін.). Значно менша частина науковців визначають методичну компетентність як уміння вирішувати педагогічну ситуацію, яка пов'язана з результативним викладом навчального матеріалу (Е. Аринханова, Х. Кнауф, Ю. Савінков). Незначна кількість дослідників вважає, що методична компетентність – це здатність до сприйняття та інтерпретації інформації, високий рівень розвитку критичного мислення (Л. Вікторова, І. Дигіна) [6, с. 177].

А. Мормуль, проаналізувавши визначення, які використовуються в педагогічних наукових колах, окреслила зміст поняття «методична компетентність» як систему наукових, психологічних, педагогічних і предметних знань та професійно-методичних умінь, які базуються на знаннях дидактичних методів, принципів і прийомів та сприяють формуванню всіх компонентів професійної компетентності [6, с. 177].

О. Зубков, досліджуючи складові методичної компетентності педагога, виокремив такі її елементи: методичне мислення, методичну культуру та методичну творчість.

Двом першим складникам автор надає перевагу в розвитку методичної компетентності педагога. На думку автора, методичне мислення – це мислення, що забезпечує вміння педагога застосовувати наявні знання для реалізації цілей виховання і навчання відповідно до методичної теорії та конкретних умов навчання. Воно виявляється у способах постановки і вирішення педагогічних завдань стратегічного, тактичного та оперативного плану.

Методична культура, на думку О. Зубкова, служить інтегрованим показником ефективності праці педагога. У свою чергу, її потрібно розуміти як вищу форму активності і творчої самостійності, як стимул і умову вдосконалення навчального процесу, як передумову для виникнення нових методичних ідей та шляхів їх вирішення. Методична культура вихователя виступає як суб'єктний аспект його професійної діяльності, як здатність узагальнювати методичний досвід у своїй діяльності. А методична творчість розглядається ним як майстерність, і мистецтво, обумовлене індивідуальністю педагога, умінням формувати і розвивати знання [5, с. 17–18].

Використання лише традиційних методів і форм навчання не завжди забезпечує формування професіоналізму, готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності в сучасному дошкільному закладі. Ця проблема може вирішуватися із застосуванням методів інтерактивного навчання, орієнтованих на розвиток у студентів самоосвіти, комунікативної, пізнавальної і творчої діяльності, забезпечення формування знань та умінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Слово «інтерактив» запозичене з англійської мови («interact», де «inter» – взаємний і «act» – діяти). Отже, «інтерактивний» – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, особливість якої полягає в тому, що навчальний процес здійснюється за умови постійної, активної взаємодії всіх його членів.

Для розвитку методичної компетенції можна використовувати такі інтерактивні методи:

- «*Мозковий штурм*» (метод, який сприяє використанню досвіду студентів із метою розв'язання проблем та розробки ідеї);

- «*Асоціативний куц*» (спонукає думати вільно та відкрито стосовно певної теми);

- *Сенкан* (вільний вірш із 5-ти рядків, що синтезує інформацію, коротко описує тему, який складається за певними правилами: тема (зазвичай іменник), опис (два прикметники), дія (три дієслова), ставлення до теми (фраза – чотири слова), перефразування сутності (одне слово);

- «*Грунування*», *Веббінг*, *Кластер*, *Ментальна карта* (стратегія навчання, яка спонукає студентів вільно думати й відкрито висловлюватися на певну тему, спрямована на стимулювання мислення про зв'язки між окремими поняттями.);

- *метод «Пресс»* (навчає виробляти й формулювати аргументи, висловлювати думки стосовно дискусійного питання у виразній і стислій формі, переконувати інших);

- «*Передбачення*» (метод стимулює розвиток критичного мислення, дозволяє синтезувати думку, аналізувати інформацію, давати оцінку та зіставляти свої уявлення з розвитком подій);

- «*Навчаючи – вчуся*» (надає можливість студентам брати участь у навчанні та передачі професійних знань своїм одногрупникам, підбираючи найефективніші засоби та методи);

- «*Займи позицію*» (цей метод корисний на початку роботи з дискусійними питаннями та проблемами, його можна використовувати для демонстрування розмаїття поглядів на проблему, що вивчатиметься, або після опанування студентами певної інформації з проблеми й усвідомлення ними можливості протилежних позицій щодо її вирішення) та ін.

Так, наприклад, розглядаючи із студентами дошкільного відділу тему «*Дидактичні ігри, їх своєрідність*», використовуємо метод *кубування*, що сприяє розвитку методичного мислення. Для реалізації цієї методики необхідний куб, на кожному боці якого зазначаємо операцію мислення відповідно до кількості крапок-позначок або написи-інструкції (опишіть, порівняйте, засоціюйте, проаналізуйте, знайдіть застосування, запропонуйте аргументи «за» та «проти»). Використовуючи ці інструкції, студенти поглиблюють знання про дидактичні ігри, вчать педагогічно грамотно висловлювати свої думки та закріплюють знання про інші види ігор, які вивчалися раніше.

Із метою формування у майбутніх вихователів методичної культури та методичної творчості на заняттях нерідко використовуємо *рольові ігри*. Вони дозволяють реалізувати студентам свій творчий потенціал, дозволяють отримати певний досвід і навчитися використовувати різні шляхи для розв'язання окремої проблеми. Так, на практичному занятті на тему «*Батьківські збори в дошкільному закладі*», яке проходить у формі ділової гри, студенти мають змогу не лише закріпити теоретичні положення, оволодіти

вміннями проводити збори для батьків конкретної вікової групи, а також навчаються відповідати на запитання «батьків», шукати вихід із ситуацій, які можуть скластися. Готуючись до практичного заняття, студентам потрібно опрацювати методичну та наукову літературу, узагальнити кращий досвід для власного виступу.

Наведені види інтерактивних методів навчання, безумовно, не вичерпують усього розмаїття форм і методів роботи щодо формування методичної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. Багато питань ще чекають своєї розробки як у теоретичному, так і в практичному плані.

Висновки. Отже, інтерактивні методи навчання мають великий освітній та розвивальний потенціал, забезпечують максимальну активність студентів і результативність навчального процесу.

Використання інтерактивних методів навчання дозволяє інтенсифікувати процес розуміння, засвоєння й творчого застосування знань при вирішенні певних завдань, вони підвищують мотивацію студентів, спонукають їх вирішувати навчальні проблеми, що дає їм емоційний поштовх до наступної пошукової активності. Інтерактивні методи навчання формують здатність мислити неординарно, вони сприяють не тільки збільшенню знань, а також умінь, навичок, способів професійної діяльності й комунікації.

Разом із тим їхнє впровадження суттєво підвищить рівень конкурентоспроможності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку на ринку праці, створить передумови для ефективного функціонування у професійній діяльності, що і є метою компетентнісного підходу у вищій освіті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах університетської освіти [Електронний ресурс] / Г. В. Беленька // Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 4. – Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nzspp_2012_4_25.pdf
2. Васильєва М. П. Культурологічний підхід до процесу професійної підготовки майбутнього педагога / М. П. Васильєва // Педагогіка і психологія творчої особистості: проблеми і пошуки. Зб. наук. праць. – Вип. 47. Запоріжжя, 2007. – С. 67.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
4. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : моногр. / За ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 396 с.
5. Зубков А. Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования: автореф. дис... канд. пед. наук / А. Л. Зубков. – Екатеринбург, 2007. – 20 с.
6. Мормуль А. М. Методична компетентність майбутніх учителів гуманітарного профілю як педагогічна проблема [Електронний ресурс] / А. М. Мормуль // Вісник Житомирського державного університету. – Вип. 43. – Житомир, 2009. – Режим доступу : http://eprints.zu.edu.ua/2980/1/37_43.pdf
7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции: Технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.

Розгон Вікторія Вікторівна
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної педагогіки,
психології та фахових методик
(Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

ЕКОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Постановка проблеми. Сучасна епоха вирізняється не тільки бурхливим розвитком науки і техніки, а й негативними наслідками науково-технічної революції та іншими проблемами екологічної безпеки людини в третьому тисячолітті. Саме тому основним законом збереження життя на Планеті є закон єдності людини і природного довкілля.

Людству терміново необхідно змінити своє ставлення до природи, стиль своєї діяльності та існування, переоцінити і переосмислити життєві цінності. На сучасному етапі необхідна нова філософія життя, духовні орієнтири для розв'язання соціальних завдань.

Еколого-педагогічна культура висококваліфікованого спеціаліста розглядається в концепції розвитку освіти України як обов'язковий чинник його професійної підготовки. Вплив цього чинника має виявитися у вдосконаленні всіх компонентів педагогічного процесу дошкільного закладу, сприяти створенню умов для повної переорієнтації пріоритетів у вихованні дітей, забезпеченню якісно нового тлумачення місця людини в системі «природа – людина – суспільство – природа» з позиції гуманізму і духовності [3].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідженню проблеми підготовки майбутніх вихователів у вищих навчальних педагогічних закладах присвячено праці багатьох науковців. Сучасні дослідження, що розкривають окремі аспекти підготовки фахівців дошкільного профілю, висвітлено у наукових працях Н. Денисенко, Н. Лисенко, З. Плохій, Г. Підкурманної та ін. Проблеми структури і змісту психолого-педагогічної та фахової підготовки майбутніх вихователів розглядали А. Алексеєва, Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богініч, Ю. Косенко, М. Машовець та ін. Ці дослідження забезпечили можливість розглянути зміст і технологію формування професійної компетентності фахівця в умовах ступеневої освіти. У цих дослідженнях розкрито зміст, методи, форми, нові технології навчання студентів.

Вагомими є психолого-педагогічні дослідження та концепції підготовки педагогів до формування особистості засобами природи, висвітлені у працях зарубіжних учених (А. Веднарська, А. Гаскель, С. Гаррітсон, Р. Гесс, Д. Кваснічкова, Д. Крофт, М. Студзінська, Р. Хундт та ін.).

Мета статті – розкрити особливості екологічної освіти і виховання студентів дошкільного профілю на засадах компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу. Реформування освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, що відбуваються останні

двадцять років у європейських країнах і пов'язані з визнанням значимості знань як рушія суспільного добробуту й прогресу. Ці зміни стосуються створення нових освітніх стандартів, оновлення та перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, посібників, форм і методів навчання та виховання дітей дошкільного віку.

Очевидним є і той факт, що потребують перегляду навчальні плани підготовки фахівців дошкільного профілю з їхнім чітким орієнтуванням на природну, історико-культурну й національну своєрідність, а також на здобутки світової практики в галузі фахової підготовки загалом. На думку Н. Лисенко, інтегрування європейської школи, у тому числі й української, у світову неодмінно веде за собою різноманітність концептуальних засад створення нових дитячих садків, відтак зростає вимогливість до фахової компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів [5].

«Компетентність» – слово іншомовного походження, яке походить від латинського «competentio», «competo», що означає: досягаю, відповідаю, підходжу. Словник іншомовних слів визначає це поняття як поінформованість, обізнаність, авторитетність. Узагальнююче поняття «професійна компетентність» у психолого-педагогічній літературі розглядається як професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань та обов'язків повсякденної діяльності [4]. До її структури належать знання, уміння та навички професійної діяльності. Дослідження питання формування професійної компетентності педагогів здійснюється, в основному, за трьома основними напрямками: 1) визначення вимог до фахівця педагогічної справи, його професійних якостей, дослідження питання професійного відбору та розвитку мотивації педагогічної діяльності; 2) розкриття змісту підготовки педагогічних кадрів; 3) дослідження питання використання різноманітних методів, за допомогою яких реалізується зміст фахової підготовки [1].

Екологічна культура, якщо її розглядати в широкому соціальному аспекті, має бути оцінена сьогодні як один зі складників кваліфікаційної характеристики фахівця дошкільного профілю, а саме рівень педагогічної кваліфікації й майстерності вихователів, їхня загальна і спеціальна підготовка до екологічного виховання. Еколого-педагогічна підготовка передбачає певні знання в галузі, розуміння педагогом провідних положень, наукових основ пізнання, охорони і збереження природи, осмислення значення природного середовища [2].

Очевидним є той факт, що важливим орієнтиром у загальній і спеціальній підготовці вихователів дошкільних закладів є їхні чіткі знання про взаємодію членів суспільства з навколишнім середовищем у кожному окремо взятому регіоні та Україні загалом, про об'єкти охорони живої і неживої природи у рідному районі, про зміст і призначення Червоної книги на всіх рівнях її видання та ін.

Еколого-педагогічна підготовка вихователя передбачає достатньо високий рівень його громадської та професійної відповідальності за стан, збереження й охорону навколишнього середовища. Громадська позиція

простежується у конкретній практичній діяльності, спрямованій на збереження природи. Еколого-педагогічна підготовка вихователя переконує його в необхідності й важливості передачі своїх знань дітям та їхнім батькам, стимулює творчий пошук різноманітних форм природоохоронної діяльності в мікрорайоні, місті чи селі зі залученням широких верств населення [2].

Водночас із узагальненими теоретичними знаннями основ охорони природи педагогові важливо знати й пропагувати історію та сучасний стан проблем природного середовища у рідному краї, вміти обґрунтувати необхідність екологічної просвіти всіх вікових груп населення.

Еколого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти на засадах компетентнісного підходу передбачає оволодіння конкретними знаннями, розуміння завдань, умов, використання форм організації та засобів екологічного виховання дітей дошкільного віку як складової частини всебічного розвитку особистості, вміння моделювати педагогічні ситуації, конкретну практичну діяльність дітей із адаптованими завданнями, враховуючи вікові та індивідуальні особливості дошкільнят, конкретні можливості та ін.

Аналіз досліджень учених Німеччини переконує, що питання екологічної освіти і виховання студентів дошкільного профілю є обов'язковим компонентом інтегрованим у зміст двох спеціальних методик – «Методики ознайомлення з природою» і «Методики ознайомлення із суспільним життям». Це теоретичне підґрунтя для детального аналізу проблем довкілля і формування адекватного ставлення людини та суспільства до нього загалом [5].

Спеціальні дослідження Р. Хундт доводять, що підготовка студентів до роботи з дітьми з екопроблематики вивчається у змістовному і методичному аспектах. Пріоритетними в останньому є опанування блоком безпосередніх методів пізнання дітьми довкілля й організації пізнавальної діяльності з ними в природі [4].

Зазначимо, що вагомими є погляди М. Студзінської про залежність успіху екологічного виховання дітей насамперед від сформованості екологічної культури вихователя, його стурбованості станом природного довкілля, а не стільки від наявності в педагогічному процесі дитячого садка уніфікованих інструкцій чи порадишників [5].

Важливими, на нашу думку, є результати дослідження Н. Лисенко, у яких обґрунтовано систему формування еколого-педагогічної культури як чинника фахової підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів. У дослідженні окреслено завдання еколого-педагогічної підготовки вихователя дошкільного навчального закладу, а саме: визначити екологічний ценз кожної фахової дисципліни природничого і методичного блоків; виділити основні можливі форми та засоби роботи зі студентами для опанування екологічними знаннями; окреслити види діяльності дітей, яким варто надавати перевагу в екологічному вихованні [4].

До формування еколого-педагогічної культури майбутнього спеціаліста причетні всі викладачі-предметники, однак центральне місце належить викладанню основам природознавства і методики ознайомлення з природою,

адже відбувається основне інтегрування попередньо набутих знань, опанованих умінь і навичок із оформленням їх у єдину логічно-завершену структуру в перспективі – еколого-педагогічну культуру.

Відтак організований навчальний процес стає ефективним і головним визначальним чинником її формування. Процес формування еколого-педагогічної культури майбутніх педагогів розглядаємо як комплексну організацію діяльності майбутніх вихователів, яка передбачає взаємозв'язок теоретичного і практичного навчання, творчої співпраці викладача зі студентами в організації й виконанні диференційованої самостійної роботи.

Отже, еколого-педагогічна підготовка вихователів є одним із компонентів освітнього процесу, спрямованого на розвиток та становлення особистості педагога, результатом якого й буде набуття людиною набору компетентностей, що є необхідними для діяльності в дошкільних навчальних закладах. Предметом подальших наукових пошуків можуть стати психолого-педагогічні засади та умови формування еколого-педагогічної культури майбутніх фахівців дошкільної галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
2. Горопаха Н. М. Виховання екологічної культури дітей : посібник для вихователів дошкільних закладів та вчителів початкових класів / Н. М. Горопаха. – Рівне : Волинські обереги, 2001. – 212 с.
3. Гришина И. К проблеме разработки концепции профессиональной компетентности педагога / И. Гришина // Дошкільна освіта. – 2005. – № 2 (8).
4. Лисенко Н. В. Деякі аспекти вирішення проблеми еколого-педагогічної підготовки фахівців дошкільного профілю у світовій науковій думці / Н. В. Лисенко // Збірник удосконалення професійної підготовки спеціалістів дошкільного профілю / упоряд. Л. В. Артемова, Н. В. Лисенко. – К., 1996. – С. 93–107.
5. Лисенко Н. В. Теорія і практика екологічної освіти: педагог – дошкільник : моногр. – Івано-Франківськ, 2007. – 626 с.

Савченко Марина Сергіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

керівник навчального відділу

(Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);

Онофрійчук Лілія Олегівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри дошкільної педагогіки,

психології та фахових методик

(Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТРВЗ У ПРАКТИЦІ СУЧАСНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. На сучасному етапі процес модернізації вищої педагогічної освіти об'єктивно спрямований на її прогресивний розвиток, забезпечення потреб суспільств і держави у кваліфікованих фахівцях, що

передбачає відповідні зміни у професійно-педагогічній підготовці педагогів до роботи з дітьми дошкільного віку. Проблеми підготовки майбутніх вихователів пов'язані з реформуванням вищої педагогічної освіти, пошуком її нового змісту, перебудовою на засадах особистісно зорієнтованого виховання.

У сучасній педагогічній науці та практиці приділяється значна увага проблемі професійної підготовки вихователя. Адже головною постаттю, від якої залежить виховання, навчання і розвиток дітей дошкільного віку, є вихователь дошкільного навчального закладу.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» професійно-педагогічна підготовка визначається як система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, умінь, навичок і професійної готовності [2, с. 121].

Аналіз останніх досліджень. Дослідження щодо запропонованої теми досліджень розкривають логіку та закономірності підготовки майбутніх фахівців до різних напрямків педагогічної діяльності. Так, у доробках А. Богуш, С. Вітвицької, Н. Гавриш, Т. Жаровцевої, О. Коберника, І. Коновальчук, В. Кузьменко, Л. Макарова, Г. Нагорної, Т. Поніманської та ін. обґрунтована необхідність особистісного розвитку майбутніх педагогів, формування умінь педагогічної діагностики, аналізу педагогічних ситуацій; формування проєктивних, організаторських і конструктивних умінь, моделювання педагогічних ситуацій. Форми активного навчання у виші як передумови становлення творчої особистості майбутніх вихователів і вчителів проаналізовані в дослідженнях О. Вербицького, І. Дичківської, Н. Кічук, В. Кузьменко, Н. Луцан, С. Харченка та ін. Вивчені у процесі професійної підготовки функціональні можливості педагогічної практики (О. Абдулліна, Л. Артемова, Г. Беленька, Т. Білоусова, Л. Блінова, І. Харламов та ін.).

Проблеми творчості вивчали такі науковці: А. Брушлинський, П. Енгельмейер, Я. Пономарьов, Т. Рібо, О. Тихомиров та ін. Технічний напрям у творчості досліджували Г. Альтшуллер, С. Василейський, Дж. Діксон, які у своїх працях обґрунтували можливість навчання дітей винахідницькій діяльності [8]. Відтак ТРВЗ-технологія, спрямована на виховання та розвиток мислення людини, зацікавила сучасних педагогів і психологів, які адаптували її для роботи з дітьми в школах та дошкільних навчальних закладах. Роботи Г. Альтшуллера «Алгоритм винаходу» та «Творчість як точна наука» стали основою для становлення педагогіки творчості. Згодом з'явилися спеціальні дослідження (В. Бухвалов, Б. Злотін, С. Ладоскіна, А. Нестеренко, Т. Сидорчук, М. Шустерман та ін.), в яких було розроблено систему роботи з упровадження ТРВЗ в освітній процес навчальних закладів різного типу. А. Страунінг та О. Нікашин адаптували основні положення ТРВЗ для роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. Інженер за фахом, М. Шустерман запропонував методику виховання дошкільнят, розробивши систему ігор для розвитку їхньої творчої уяви.

Метою статті є висвітлення проблеми підготовки майбутнього вихователя до особливостей використання методів ТРВЗ для творчого розвитку дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Найважливішим завданням сучасного педагога є сприяння безперервній освіті дитини і створення умов для прояву їхньої самостійності, творчості, дослідницької активності.

Загальнотеоретичні основи згаданої проблеми вивчали Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богініч, С. Будаєв, Н. Голота, М. Данилко, Н. Левінець, І. Луценко, М. Машовець, Н. Мацкевич, Г. Сухорукова та багато ін. [1]. У словнику термін «підготовка» трактується як стан попереднього виконання чого-небудь, а «підготувати», за С. Ожеговим [2], означає навчити, дати необхідні знання для будь-чого. Це визначення допомагає чітко визначити роль і завдання вищого навчального закладу щодо професійної підготовки студента до майбутньої діяльності. У визначенні підготовленості майбутнього вихователя до особливостей використання методів ТРВЗ для творчого розвитку дітей дошкільного віку важливими критеріями є ціннісне ставлення до майбутньої діяльності, сформованість педагогічного мислення та комунікативних здібностей, а загальним показником розвитку професійно-педагогічної культури особистості майбутнього вихователя – міра його всебічної творчої активності. Узагальнивши викладені судження різних науковців, можна зробити висновок, що «підготовка» є процесом професійного навчання, професійної діяльності. Вчені виокремлюють різні структурні компоненти педагогічної діяльності. Так, Т. Поніманська звертає увагу на необхідні в професійній діяльності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу особистісні якості. Це – здатність до рефлексії і контролю результатів педагогічної діяльності, співробітництво з дитиною на засадах гуманізації, розвитку; здатність до емоційної і моральної підтримки дитини; прагнення до емоційної близькості у спілкуванні; спрямування на психологічний комфорт і своєчасний розвиток особистості; бажання поповнювати знання, займатися самонавчанням і самовихованням для вдосконалення своєї педагогічної майстерності; здатність виявляти і враховувати у вихованні інтереси дітей та їхнє право на повагу [7, с. 165].

Тому на сучасному етапі все очевиднішим стає те, що «традиційна освіта», орієнтована на передання знань, умінь і навичок, не встигає за темпами їх нарощування. Як наслідок, традиційна система освіти спровокувала небажання дітей учитися і несформованість у них цінного ставлення до власного розвитку й освіти. Саме тому проблема інноваційних методів навчання і виховання сьогодні одна з найбільш актуальних. «Інноваційне (від лат. *innovatio* – оновлення, зміна) навчання та виховання» – зорієнтоване на динамічні зміни в навчальному світі, навчальна та освітньо-виховна діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей.

Методологія ТРВЗ спрямована на формування в дитини пошукового мислення, яке дає змогу знизити стереотипність, шаблонність думок. Цікавими

є прийоми для розвитку уяви, запропоновані педагогом-практиком Л.Нестеренко. Учитель пропонував на матеріалі загадок навчати дітей фантазувати, самостійно шукати оригінальні шляхи розв'язання творчих завдань.

Отже, вчити творчості треба з раннього віку, коли мислення ще не є стереотипним, у дитини відсутні усталені звички. Використання методів ТРВЗ-технології мають допомогти особистості розв'язувати проблеми творчо, ефективно. Методи ТРВЗ у дошкільному навчальному закладі використовуються під час організації естетичної (образотворчої, музичної), розумової (логічної) та мовленнєвої (придумування казок та розв'язування казкових завдань) діяльності. Проте найперспективнішим вважаємо напрямок, у якому гармонічно поєднуються всі ці типи для розв'язання життєвих проблем і ситуацій. ТРВЗ покликана не замінити основну програму розвитку особистості дошкільника, а максимально збільшувати ефективність її.

Проте, проблема впровадження зарубіжних інноваційних технологій виховання у дошкільну освіту України на сучасному етапі вивчена недостатньо. За останні роки виникла широка мережа дошкільних навчальних закладів, що працюють за певними інноваційними технологіями. Вагомим аспектом є питання, які з виховних технологій превалюють, які особливості їх використання у дошкільних навчальних закладах України.

Нині в дошкільній освіті широко використовується ТРВЗ (Теорія розв'язання винахідницьких завдань), яка активізує процес розвитку мислення дітей і допомагає формувати маленьких «філософів». Відтак, ТРВЗ розвиває творчість дитини, творчість її системного та діалектичного мислення.

Метою ТРВЗ є не просто розвиток творчості дитини (що саме собою вже не мало), а навчання дітей самостійного та системного мислення; формування розуміння процесів, що відбуваються у світі, природі, самій дитині; виховання у дітей якостей самодостатньої особистості, здатної розуміти єдність довкілля та його суперечності.

Методи ТРВЗ дають змогу побачити психологічні бар'єри, подолати страх перед новим, невідомим та прищепити дитині сприйняття життєвих і навчальних задач не як перешкод, а як чергових задач, які потрібно і можна розв'язувати, та спрямовані на використання практичного досвіду дитини, формування її сенсорної культури, отримання вражень через усі канали відчуттів і сприйняття.

Як свідчить практика, ТРВЗ успішно розв'язує завдання проблемного і розвивального навчання. Ця технологія дає змогу вихователям отримати достатньо високий результат під час формування інтелектуально-творчих задатків дитини за умови дотримання таких дидактичних принципів та правил, які розробив М. Стріха. Розглянемо їх:

✓ *Принцип свободи вибору.* Потрібно надавати дитині право вибору, де це можливо. Крім того, важливо формувати свідоме ставлення до цього вибору і відповідальності за нього.

✓ *Принцип відкритості.* Варто використовувати можливість працювати із задачами відкритого типу, які передбачають самостійність у доборі способів розв'язання та необмежену кількість відповідей. Життя перед людиною ставить саме такі задачі.

✓ *Принцип діяльності.* ТРВЗ-педагогіка відрізняється тим, що в її основу покладено передачу діяльності, а не передачу знань. Педагог має ознайомлювати дітей зі способами та діями, формувати уміння самостійно знаходити потрібну інформацію через пошукову діяльність, колективне обміркування й обговорення. Знання мають бути інструментом, а не пасивним багажем. Це означає: застосовувати їх, шукати умови і межі застосування, перетворювати, розширювати, доповнювати, знаходити нові зв'язки і співвідношення, розглядати в різних моделях і контекстах.

✓ *Принцип зворотного зв'язку.* Вихователь регулярно контролює процес засвоєння дітьми мислительних операцій та відстежує такі параметри: ступінь зацікавленості запропонованою задачею: рівень розуміння і засвоєння матеріалу. Яскравими показниками в цьому випадку є емоційний стан дитини, ознаки перемикання уваги; її запитання; пояснення, якими вона супроводжує продуктивні види діяльності.

✓ *Принцип ідеальності.* Ідеальність – одне з ключових понять ТРВЗ-педагогіки. Будь-яка наша дія характеризується не лише отриманою від неї користю, а й витратами зусиль, нервової напруги, часу, коштів. Що вища ідеальність дій, то більша від неї користь і менші витрати. Використання прийомів і методів ТРВЗ-педагогіки не потребує спеціального обладнання, тому вони можуть бути частиною будь-якої форми організації навчально-виховної роботи, що дає змогу максимально використовувати можливості й інтереси дітей. Вони реалізують усі доступні ресурси для підвищення результативності і зменшення витрат під час виховання, розвитку, навчання.

ТРВЗ може бути використана в різних формах організації роботи з дітьми; під час спостережень, розваг, підготовчої роботи до продуктивної діяльності, індивідуальної роботи, роботи в малих групах тощо.

На етапі підготовки суб'єктів інноваційної діяльності до роботи в нових умовах особливого значення набуває процес навчання майбутніх вихователів. З цією метою використовували такі форми роботи, як: лекції, семінари, тренінги, консультації, аналіз передового досвіду вихователів-практиків тощо. Зокрема, проведено серію педагогічних читань «Теоретичні та практичні засади педагогічних технологій», «Роль ТРВЗ у формуванні творчого мислення дітей»; «Зміст і особливості використання ТРВЗ».

Інноваційні технології є засобом модернізації навчально-виховного процесу. Належний рівень навчання забезпечує використання інтерактивних та інформаційних технологій. У роботі зі студентами використовуються такі методи ТРВЗ, як: інтерактивна система нотаток, керована лекція, мозаїка, діалог, мозкова атака, синтез думок, акваріум тощо. Особливо доцільними виявились вони під час практичних занять задля вироблення спільної колективної думки, при розв'язанні спірних питань, прийнятті рішення. Як

свідчить наша практика, використання активних форм навчання сприяє не лише професійному зростанню, формуванню фахових компетенцій, а є глибинним поштовхом до самоосвіти.

Зазначимо, що організаційним та інтелектуальним ядром педагогічної інноваційності в закладі є дослідно-пошукова робота, яка організовується як у груповій, так і в індивідуальній формах. Засобами підвищення інноваційної культури майбутніх педагогів є підключення до Інтернет-мережі та створення власних сайтів, що розширює інформаційні можливості, стимулює до участі в різноманітних інтернет-заходах.

На нашу думку, методи, які застосовують у технології ТРВЗ, розвивають такі пізнавальні та творчі здібності дітей, як: уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, інтегрувати й синтезувати інформацію, аналізувати ситуації, передбачати наслідки, вибудовувати гіпотези, застосовувати нові ідеї та методи розв'язання задач на практиці; здатність висловлювати оригінальні ідеї і винаходити нове; творчу уяву, дивергентність мислення (здатність припускати існування кількох правильних відповідей на одне запитання і продукувати оригінальні творчі ідеї), розуміння неоднозначності ідей, розвинену інтуїцію та ін.

Упровадження елементів ТРВЗ у педагогічний процес ДНЗ не тільки сприяє значному підвищенню рівня когнітивної й емоційної поінформованості дитини, але і дозволить зменшити протиріччя між вербальною і реальною поведінкою у повсякденних ситуаціях життя дитини.

Основи нестандартного, творчого мислення дітей закладаються у дошкільному віці. Засобами оволодіння творчою діяльністю та розвитку творчих здібностей дитини може бути застосування системи творчих завдань за методом ТРВЗ. Його застосування в роботі з дітьми передбачає партнерський стиль спілкування з ними. Тільки у вільній невимушеній атмосфері дитина навчається творчо мислити, шукати, самостійно розв'язувати проблеми, фантазувати, винаходити. Педагогу необхідно дотримуватися певних принципів стимулювання творчої активності, які допомагають подолати психологічну інерцію – головного «ворога» творчості. Ці принципи передбачають:

- ✓ створення для дитини комфортної психологічної атмосфери, в якій вона може радісно дивуватися власним відкриттям у процесі пошуків нестандартних рішень;

- ✓ неприпустимість несхвальних оцінок творчих спроб (педагог повинен забути слова «неправильно», «ні, це не так»), а створити свої власні спонукальні до роздумів вислови на кшталт: «Поміркуймо над цією пропозицією», «А яку думку мають інші?» і т. і.);

- ✓ терпимість до незвичних ідей і запитань, необхідність відповідати на всі запитання дітей тощо.

У концепції ТРВЗ центральний стоїть принцип природовідповідності. Завдяки цьому принципу педагог, навчаючи дитину, враховує її природні вікові особливості і закони розвитку. Важливою є також думка Л. Виготського про те,

що дитина дошкільного віку приймає програму навчання тією мірою, якою ця програма стає її власною [3, с. 215]. Технологія ТРВЗ для дошкільнят – це організація колективних ігор, вправ, занять. Вона не заміняє основну програму, за якою працює педагог, а допомагає максимально підвищити її ефективність. Основа технології – ігри-заняття, під час яких діти знайомляться з навколишнім світом, вчать виявляти суперечності в предметах і явищах та розв'язувати їх. Передбачається самостійний вибір дитиною теми, матеріалу та виду діяльності. Принципи підбору ігор, задач і вправ для занять із розвитку якостей творчої особистості:

- від простого до складного;
- від казкового фантазування до абстрактного мислення;
- від невеличких навантажень (1-2 вправи на заняття) до великих (4-5 і навіть 10-20 задач і вправ), тривалість від 10-ти хвилин до години, але закінчувати заняття завжди потрібно раніше, ніж зникне зацікавленість у дітей;
- від одиничного до спільного. Від індуктивного мислення до дедукції;
- від спільного до одиничного;
- від поодиноких фактів до пошуку закономірностей;
- від інертності до цікавості та захвату;
- від інформації до знань;
- від однофункціональності до багатфункціональності;
- від «хочу» до «треба»;
- від дитячого егоїзму до відповідальності.

Принципи організації заняття:

- головний критерій підбору матеріалу – відповідно до віку та розвитку;
- на кожному занятті пропонувати вправи для розвитку мислення, моральності, уяви, пам'яті, почуття гумору, вольових якостей;
- через заняття – вправи на розвиток уваги, кмітливості, ігри «Добре – погано»;
- закріплення знань на занятті впродовж 20-ти хвилин: 2-3 теми, до 10 вправ;
- принцип комфортності навчання, атмосфери взаєморозуміння та радості: «Ми всі розумні!» На заняттях має бути цікаво, доброзичливо, морально, зрозуміло, особисто корисно зараз і потім, весело, емоційно; життєві ситуації розглядаються у швидкому темпі, різнобічно, без повторів, із великою кількістю співвідношень та протиставлень, із великою повагою до особистості дитини, до її самостійності.

Виявлення та розв'язання суперечностей є ключем до творчого мислення. Працюючи над ігровими та казковими завданнями, діти виявляють такі суперечності, які перетворюються на захопливу пошукову й аналітичну діяльність. Інтеграція завдань пізнавального та перетворювального характеру дозволяє формувати вміння вирішувати задачі як на фантазійному рівні, так і на реальному.

Робота за методом ТРВЗ у дошкільному навчальному закладі проходить у чотири етапи і визначається такими послідовними завданнями:

1-й етап:

- учити дитину знаходити і розв'язувати суперечності, не боятися негативного в об'єкті та явищі;
- вчити системного підходу, тобто баченню світу у взаємозв'язку його компонентів;
- формувати вміння бачити навколишні ресурси (засоби, можливості, те, чим ми можемо скористатися, якщо необхідно).

2-й етап:

- учити дошкільнят винаходити;
- учити «оживлювати» предмети та явища, приписуючи одним якості інших і навпаки, а також відкидати непотрібні та шукати найкращі варіанти.

3-й етап:

- вирішувати казкові завдання і придумувати казки. Треба навчити кожну дитину уникати сумного закінчення казки, не змінюючи при цьому сюжету;
- складати нові казки на основі добре відомих.

4-й етап:

- учити дитину знаходити вихід із будь-якої життєвої ситуації, спираючись на набуті знання та інтуїцію, використовуючи нестандартні, оригінальні рішення.

Отже, розвиток творчого мислення дітей із використанням адаптованих методів теорії вирішення винахідницьких завдань має значення у формуванні пізнавальних процесів дошкільників. Варто зазначити, що використовуючи ТРВЗ, треба робити наголос на створенні умов для розкриття творчих здібностей дитини, розвитку її уяви, фантазії. Застосування різноманітних ігор, казок, інших методичних засобів дозволяє навчати дошкільнят аналізувати конкретні ситуації і знаходити оригінальні шляхи розв'язання. Головне – дати дітям змогу висловитися, не зупиняти навіть, якщо відповідь здається вам неправильною.

Отже, ми можемо зробити висновок про значення методів ТРВЗ у навчанні й вихованні дітей дошкільного віку. Такі методи сприяють зниженню психологічної інерції учнів, шаблонного мислення, розвивають самостійність думки, що допомагає бачити і розуміти сміливі та неочікувані рішення, привчають до використання незвичних прийомів. Перспективи дослідження проблеми – у вивченні можливостей більш цілеспрямованого та систематичного використання ТРВЗ у широкій практиці всебічного виховання та навчання дітей дошкільного віку, розвиток їхнього творчого мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія / Г. В. Беленька. – К. : Світлич, 2006. – 304 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
3. Гин С. Использование опыта ТРИЗ-педагогике в процессе формирования креативности младших школьников [Электронный ресурс] / С. Гин. – Режим доступа: www.trizway.com/art/search/196/html – Название с экрана.

4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Ефремов С. В. ТРИЗ для решения проблем обучения / С. В. Ефремов // Развитие творческих способностей детей с использованием элементов ТРИЗ. – ИИЦ «ТРИЗ-инфо», 2002.
6. Загнибіда В. ТРВЗ для маленьких / В. Загнибіда // Шкільний світ. – 1998. – № 4. – С. 5.
7. Крутій К. Л. Інноваційна діяльність у сучасному дошкільному навчальному закладі: методичний аспект / К. Л. Крутій, Н. В. Маковецька. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2004. – 128 с.
8. Нестеренко Л. Використання методів ТРВЗ у роботі семінару / Л. Нестеренко // Дошкільне виховання. – 2004. – № 5. – С. 9.

Шпакович Наталія Миколаївна,
вихователь-методист
(ДНЗ № 15 м. Коростеня)

МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ПЕДАГОГІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Національна доктрина розвитку освіти України ХХІ століття, Закони України «Про дошкільну освіту» і «Про охорону дитинства», державна національна програма «Освіта» передбачають глибоке реформування дошкільного виховання, стратегічним завданням якого є створення необхідних соціально-економічних і морально-психологічних умов для повноцінного життя дитини, оптимального її розвитку й виховання, зміцнення здоров'я шляхом відновлення змісту, форм і методів виховання та розвитку дітей дошкільного віку.

Базовий компонент дошкільної освіти наголошує на важливості гармонійного поєднання відповідних віку й індивідуальним темпам розвитку життєво необхідних знань, умінь, навичок з інтересами, прагненнями, бажаннями, можливостями, настроями та вольовими зусиллями дитини. У зазначеному нормативному документі підкреслено значення набуття дошкільниками життєвих компетенцій у різних видах дитячої діяльності, серед яких одне з чільних місць відведено трудовій діяльності.

Однак всієї значимості та важливості трудової діяльності аналіз сучасного стану організації трудового виховання дошкільнят показує загальну тенденцію до зниження результативності. Це пов'язано зі зміною соціокультурних умов життя дітей: розрив між поколіннями дітей і батьків (Л. А. Венгер, Б. Д. Ельконін, В. І. Слободчиков), підвищеною зайнятістю батьків, появою в житті дошкільнят сучасних комп'ютерних технологій. Також нерідко спостерігається в дитячому закладі заміщення трудової діяльності іншими видами роботи. Недостатня кількість кваліфікованих статей у фахових журналах із проблем трудового виховання не сприяють позитивним зрушенням у цій сфері. Виходить, що педагоги не повною мірою усвідомлюють свою роль в організації трудового виховання сучасних дошкільнят, мають недостатні уявлення про його специфіку і природу. Спостерігаються також помилки і в організації методичної роботи: не використовується повною мірою арсенал методичних прийомів і форм роботи, що дозволяє підвищити компетентність

педагогів. У результаті, виникає ситуація, в якій відсутнє педагогічно доцільне керівництво трудовим вихованням дошкільнят.

Довіряючи як мудрості народної педагогіки, що була проникнута пошаною до праці, так і класикам педагогічної науки, необхідно переглянути підходи до організації трудової діяльності дошкільнят, відшукати ефективні методи та засоби, які сприятимуть розвитку їхньої індивідуальності [1, с. 7].

У сучасних умовах розвитку освіти в Україні виняткового значення набуває система методичної роботи, головна мета якої не лише надання реальної допомоги педагогічним кадрам, але й активізація творчого потенціалу кожного вихователя.

Завдання методичної служби в межах трудового виховання дошкільників

Розпочавши роботу методичного супроводу щодо трудового виховання дошкільників, ми поставили низку методичних завдань:

- формувати у педагогів усвідомлення значимості проблеми, необхідності формування системи знань і практичних умінь, важливих для трудової діяльності, вибору професії, соціального, професійного та життєвого самовизначення дошкільників;
- розширити знання педагогів про зміст, форми й методи організації трудової діяльності у ДНЗ;
- ознайомити з інноваційними технологіями щодо трудового виховання.

Особливості організації методичної діяльності з педагогами в дошкільному навчальному закладі

Удосконалення системи методичного супроводу освітнього-виховного процесу в ДНЗ забезпечується цілеспрямованою діяльністю в рамках наступних професійних об'єднань: педагогічна рада; педагогічні спільноти: педагогічна лабораторія, школа молодого вихователя; творчі групи.

Характер діяльності педагогів нашого закладу можна визначити як комбінаторний: традиційні форми і методи виховно-освітньої діяльності поєднуються зі зміненим змістом, із упровадженням інноваційних технологій.

Система методичного супроводу спрямована на створення ситуації успіху кожного співробітника, орієнтацію на індивідуальність і особистісне самовизначення кожного педагога, удосконалення його творчого потенціалу, професійної мотивації.

Сучасний педагог має органічно використовувати всі переваги інформаційних і телекомунікаційних технологій. Одним із важливих напрямків методичної служби є дисемінація результативного педагогічного досвіду, де продуктивним засобом служить сайт ДНЗ.

Успіх реалізації завдань із трудового виховання залежить від того, наскільки кожен педагог дитячого закладу має уявлення про характер власної діяльності у структурі комплексного супроводу дитини та діяльності колег, від вміння вирішувати свої завдання в умовах командної роботи. Структура методичної служби та стратегія методичної роботи визначається інтересами і

потребами кожного з педагогів, рівнем їхньої професійної майстерності, а також річними завданнями дошкільного закладу.

Мета діагностики професійного рівня педагогічних працівників – мета вивчити особливості організації трудової діяльності в дошкільному навчальному закладі і виявити потенційну готовність вихователів брати участь у методичному супроводі в дошкільному закладі. Отримані дані дозволили констатувати, що пріоритет вихователі віддають особистісно-орієнтованому педагогічному процесу, організованому з опорою на результати діагностики дітей, що дозволяє враховувати потенціал і запити кожної дитини. Тому ми використали саме такі види діагностики дошкільників:

- діагностування рівня опанування дошкільниками трудовими навичками;
- діагностування рівня обізнаності дошкільників із професіями дорослих;
- **анкетування педагогів:**
 - «Хід впровадження новітніх технологій»;
 - «Про результати вивчення проблеми з ранньої професійної орієнтації дітей дошкільного віку»;
- **консультації на теми:**
 - «Створення умов для реалізації трудового виховання»;
 - «Трудове виховання дошкільників в сім'ї»;
 - «Як методично правильно організувати самостійну діяльність дошкільників»;
- «Рання профорієнтація дошкільників засобами економічного виховання»;
- «Проектний метод як метод розвиваючого навчання дошкільнят»;
- «Теоретичні аспекти інтегрованого навчання в ДНЗ»;
- **семінар-практикум на тему**
 - «Праця як важливий засіб ранньої соціалізації дитини»
- **колективні перегляди на теми:**
 - виховання працелюбності у дітей засобами художньої літератури: «Казка вчить, як на світі жити»;
 - використання творчої гри у трудовому вихованні дошкільників: «Щедра осінь» ;
 - заняття з ранньої профорієнтації «Ким працюють тата й мами»;
 - робота з дітьми з художньої праці «Чарівна ниточка»;
 - виховання культурно-гігієнічних навичок під час самообслуговування: («Подорож в країну Чистоти»);
 - музична розвага «Місто майстрів».
- **тренінг на тему**
 - «Освітні лінії Базового компонента дошкільної освіти: зміст інваріативної та варіативної складових»;
- **майстер-класи на теми:**
 - «Використання інтерактивних методик під час вивчення методу проєктів»;

- «Вчимося творчо взаємодіяти»;
- **ділова гра** на теми:
 - «Творчий педагог – творча дитина»;
 - інтерактивна ділова гра «Основні складові трудової діяльності»;
 - інтелектуальний аукціон «Рання профорієнтація дітей старшого дошкільного віку»;
- **розроблення матеріалів для організації педагогічного процесу** (пам'яток, рекомендацій тощо) на теми:
 - організаційно-методичні засади входження в професію молодого спеціаліста;
 - створення умов для трудової діяльності дітей удома і в ДНЗ;
 - від інтересу до працьовитості: «Як зацікавити дітей працею»;
 - діагностичними матеріалами (виховання дошкільників у праці);
 - діагностичні методики, завдання для перевірки рівня виконання програми та БКДО дітьми дошкільного віку з ранньої профорієнтації;
 - тематичний каталог «Трудове виховання дошкільників»;
 - консультативний матеріал, дидактичний матеріал за тематичними тижнями: «Ким бути», «Професії мого міста», «Зростаємо працьовитими»;
 - відеотека перспективного досвіду тощо.
 - **виставки-огляди:**
 - «Мої доробки» (презентація дидактичних ігор та посібників);
 - «Маленька праця – краща за велике безділля»;
 - **засідання творчої групи:**
 - «Сучасні технології трудового виховання і навчання дітей дошкільного віку»;
 - «Технологія входження дитини в реальні трудові зв'язки М. В. Крухлет»;
 - **засідання «Школи молодого вихователя»:**
 - «Удосконалення навчально-виховної діяльності ДНЗ»;
 - «Засоби формування професійної компетентності молодих спеціалістів у ДНЗ»;
 - **засідання педагогічної ради:**
 - «Трудове виховання як важливий засіб ранньої соціалізації дітей дошкільного віку»;
 - «Рання профорієнтація дітей».

Плануючи методичну роботу, необхідно спиратися не лише на результати вивчення педагогічної майстерності кожного учасника колективу, а й на їхні професійні інтереси. Творчо організована методична робота, проведена з урахуванням науково обґрунтованих вимог, є основою ефективної педагогічної діяльності. Результатом правильно і раціонально організованої методичної роботи стало: виконання завдань із трудового виховання, опанування дошкільнятами програми розвитку дітей дошкільного віку без перевантаження дітей заняттями; помітне зростання майстерності педагогів; покращення психологічного клімату в колективі, підвищення творчого потенціалу

вихователів. Це дало підстави вважати, що завдяки такій системній роботі закладаються основи життєвої компетентності дітей дошкільного віку, формуються готовність до навчання у школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беленька Г. В. Зростання дошкільника в праці / Г. В. Беленька. – К. : Шк. світ, 2010. – 112 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / [Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л. та ін.; наук. кер. А. М. Богуш]. – К., 2012. – 26 с.

Щинова Тетяна Володимирівна,
вихователь-методист
(ДНЗ № 8 м. Коростеня)

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ДНЗ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Електронна пошта, пошукові системи, сайти стають невід'ємною складовою життя людини. Сучасні інформаційно-комунікативні технології торкаються всіх сфер діяльності людини, але, мабуть, найбільш сильний позитивний вплив вони мають на освіту, адже відкривають можливості впровадження нових методів навчання [10, с. 23].

Помітно зростає кількість досліджень, предметом яких стало використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі. Це питання піднімають зарубіжні вчені: Е. Венгер, І. Захарова, К. Свон, Г. Рейнгольд, М. В. Моїсеєва, Є. С. Полат, Н. Ф. Тализіна, А. В. Хуторський, Н. С. Чураєва. Цій темі в Україні присвячені дослідження таких науковців, як: В. Ю. Биков, О. М. Бондаренко, Я. В. Булахова, В. І. Гриценко, О. М. Довгялло, М. І. Жалдак, В. Ф. Заболотний, Г. О. Козлакова, О. А. Міщенко, О. П. Пінчук, О. В. Шестопап [2, с. 6–7]. Застосування комп'ютерних програм у дошкільній освіті досліджують Ю. Горвиць, Т. Денисова, О. Кореганова, Г. Лаврентьєва, Л. Марголіс.

Передусім результативність застосування ІКТ залежить від професійного підходу педагогів. Використання комп'ютера дозволить створити базу для залучення дітей до комп'ютерних навчальних програм [8, с. 45]. Тож із метою підвищення ІКТ-компетентності педагогів провели анкетування «Я і комп'ютер» і з'ясували їхній рівень володіння комп'ютерною грамотою.

Другим кроком стало створення творчої групи з впровадження ІКТ в освітній процес. Група склала перспективний план роботи, розробила конспекти занять, рекомендації, пам'ятки щодо створення мультимедійних презентацій, дидактичних комп'ютерних ігор. Регулярно проводиться консультування педагогів щодо застосування комп'ютера в роботі з дошкільниками, а також щодо спілкування в чаті, на форумі, під час онлайн-засідання. Систематично практикується робота в мережі Інтернет з питання самоосвіти та пошуку потрібного інформаційного матеріалу.

Широкі можливості для використання необхідної інформації надають медіатека, віртуальна інтернет-бібліотека, каталог інформаційних баз даних, що містяться у методичному кабінеті дошкільного закладу.

Освітній процес у дошкільному закладі будуємо за блоково-тематичними циклами. Реалізуючи тематичний цикл, діти опановують різні види діяльності. Педагоги до пізнавальної теми добирають дидактичні ігри, вправи, художнє слово, наочність. І ось тут на допомогу приходить мультимедійна презентація.

Перегляд мультимедійних презентацій застосовуємо в роботі з дітьми під час фронтальних та підгрупових занять, а також у процесі індивідуальної роботи. Педагог має змогу компонувати навчальний матеріал, враховуючи особливості конкретного віку, теми, рівень знань дітей. Презентації за допомогою яскравих образів сприяють створенню позитивного настрою, зацікавлюють дошкільників, активізують пізнавальний інтерес до навчання, дають змогу ознайомитися з будь-якими ситуаціями і процесами у докільці, з тим, що не можуть діти побачити у реальний час [11, с. 18].

На різних етапах заняття можливості використання мультимедійних технологій різні. Так, на початку заняття використовуємо презентації, що ознайомлюють дітей із метою, зацікавлюють; в основній – схеми, малюнки, анімація, відеоролики, що допомагають формувати нові поняття, знаходити способи дій, активізують творчу діяльність. Мультимедійна презентація на уроці полегшує навчання, сприяє цілісності засвоєння програмового змісту.

Для застосування на заняттях із мовленнєвого спілкування, ознайомлення з докільцям, із природою педагоги створили такі презентації, як: «Овочі та фрукти», «Дерева та куці», «Свійські тварини», «Меблі», «Транспорт» тощо. Застосовуємо і готові мультимедійні презентації, запропоновані інтернет-сайтами. Для зручності їх використання створили картотеку, яку постійно поповнюємо новими темами. У роботі з дітьми старшого дошкільного віку використовуємо слайд-шоу для складання описових і творчих розповідей, для вивчення віршів напам'ять. Зробили добірку дидактичних завдань із використанням анімації для збагачення словника, засвоєння лексико-граматичних категорій, для навчання грамоти. Створили електронний банк різноманітних малюнків для вправління дошкільників у звуковимові, для розвитку фонематичного слуху тощо.

Розв'язуючи питання патріотичного виховання, над якими працює дошкільний заклад другий рік, пропонуємо дітям розробки таких презентацій: «Моя країна – Україна», «Екскурсія рідним Коростенем», «Осінній парк», «Українські календарно-обрядові свята», «Український віночок», «Народна іграшка», «В гостях у народної майстрині» тощо.

Використання інтерактивних мультфільмів «Вежа знань» (ігри-заняття для логіко-математичного розвитку, ознайомлення з правилами дорожнього руху) та «Пригоди Петі й Юлі в кольоровому світі» (ігри-заняття з мовленнєвого розвитку, на тренування пам'яті, малювання примітивами, розфарбовування готової картинки) значно підвищує інтерес дошкільників, їхнє прагнення до оволодіння новими знаннями за допомогою комп'ютера [13]. Програми «Жива математика», «Грамота», «Докільця» допомагають виявити рівень знань дітей старшого дошкільного віку [12].

Творча група створила прості дидактичні комп'ютерні ігри різної тематики. Використовуємо їх переважно з навчальною метою, включаємо їх до структури індивідуальних або підгрупових занять. Граючи діти у цікавій формі отримують нові знання, закріплюють матеріали попередніх занять, розвивається пам'ять, уява, логічне мислення. Натискання пальців на певні клавіші розвиває дрібну моторику. Поєднання дії рук із видимою дією на екрані сприяє розвитку зорово-моторної координації.

У нашому ДНЗ є спецгрупа, де виховуються діти з вадами зору. Тож пропонуємо батькам корекційні ігри, окотренінги для дітей при коротко- та далекозорості; їх можна знайти на сайті www.tiflocomp.ru. Eye Corrector – програма для корекції зору, яка допомагає зняти втому з очей, покращити зір, а також запобігти його погіршенню [14].

Практичний психолог і соціальний педагог також активно використовують ІКТ у своїй роботі з дошкільниками. Для діагностування, під час корекційної роботи застосовують розвивальні та навчальні комп'ютерні ігри. Деякі корекційні заняття потребують мультимедійного супроводу, який запобігає стомлюваності, підтримує в дітей пізнавальну активність.

Обов'язковим напрямом є робота з батьками. Часто батьки вдома використовують комп'ютерні ігри, які не відповідають віку дітей: вони є агресивними, з негативними героями (зомбі, привиди, мисливці), сценами насильства і використання зброї. Тому ми проводимо бесіди з батьками дітей про використання комп'ютерних ігор удома, знайомимо з програмами, які нині використовуються в дошкільному навчальному закладі, які планується використати в майбутньому. Пропонуємо такі консультації для батьків, наприклад, «Як запобігти комп'ютерній залежності?», «Обережно: комп'ютерні ігри». На батьківських зборах обговорюємо можливі варіанти використання комп'ютерних розвивальних ігор у домашніх умовах, знайомимо з адресами розвивальних сайтів, демонструємо навчальні комп'ютерні програми, мультимедійні презентації, фрагменти занять із використанням ІКТ.

Із метою широкого інформування батьків і громадськості про діяльність дошкільного навчального закладу, забезпечення принципу прозорості та доступності інформації про освіту створено сайт ДНЗ № 8. Він призначений для надання педагогам, дітям, їхнім батькам різноманітної інформації про історію дошкільного закладу, педагогічний колектив, про стан освітньо-виховного процесу. Тут можна дізнатися про створення предметно-розвивального середовища для дошкільників, інноваційну діяльність педагогічного колективу, про фізкультурно-оздоровчу роботу тощо. Протягом навчального року відбувається оновлення інформації. Це сприяє обміну педагогічним досвідом, підвищенню активності педагогів і батьків, створенню позитивного іміджу дошкільного закладу.

Отже, комп'ютер став у нашому дошкільному закладі невід'ємною частиною загальної системи педагогічної роботи, спрямованої на всебічний гармонійний розвиток кожної дитини. Упровадження ІКТ спонукає педагогів шукати нові нетрадиційні форми і методи навчання, проявляти творчі здібності.

Сьогодні комп'ютерні програми, ігри, завдання у своїй роботі можуть застосовувати всі педагогічні працівники: вихователі, музичний керівник, практичний психолог, соціальний педагог, методист. Педагоги активно обмінюються досвідом з іншими педагогічними колективами, знайомляться з педагогічними напрацюваннями кращих вихователів, беруть участь у різноманітних конкурсах.

Підвищилася якість особистісних досягнень дошкільників відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти, програми розвитку «Українське дошкілля». Використання ІКТ сприяло посиленню мотивації до процесу отримання нових знань. Діти навчилися планувати, свідомо обирати спосіб дії та самостійно працювати, підвищилася їхня самооцінка. Вони стали більш упевнено орієнтуватися в інформаційних потоках сьогодення. Усе це допоможе їм адаптуватися до життя в інформаційному суспільстві, стати в майбутньому успішними в будь-якій діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / наук. керів. А. М. Богуш. – К. : Спеціальний випуск журналу «Вихователь-методист дошкільного закладу», 2012. – 64 с.
2. Великий А. П. Перспективи інформатизації в Україні / А. П. Великий. – К. : 1996.
3. Заболотний В. Ф. Дидактичні засади застосування мультимедіа у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів фізики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (фізика)» / В. Ф. Заболотний. – К., 2010. – 38 с.
4. Гиркин И. В. Нові підходи до організації навчального процесу з використанням сучасних комп'ютерних технологій / И. В. Гиркин // Інформаційні технології. –1998. – № 6.
5. ГЛОСАРИЙ. Інформаційно-комунікаційні технології: основні терміни та поняття [текст] // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2013. – № 7. – С. 77–78.
6. Домрачев В. Про класифікації комп'ютерних освітніх інформаційних технологій / В. Г. Домрачев, И. В. Ретинская // Інформаційні технології. –1998. – № 6.
7. Жебровський Б. М. Інформатизація навчального процесу столиці: крок в 21 століття / Б. М. Жебровський, Г. В. Ломаковська // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1998. – № 4.
8. Кутеньова Н. Б. Інноваційний підхід до організації методичної роботи з педагогами [текст] / Наталія Кутеньова // Вихователь-методист дошкільного закладу.– № 10. – 2012. – С. 44–49.
9. Морзе Н. В. Основи інформаційно-комунікаційних технологій / Н. В. Морзе – К. : Вид. група ВНУ, 2008. – 352 с.
10. Мотурнак Є. В. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у дошкільному навчальному закладі [текст] / Євген Потурнак // Практика управління дошкільним закладом. – 2012. – № 5. – С. 23–29.
11. Ляшенко С., Зінченко З. Інтеграція інформаційно-комунікативних технологій у освітній процес / С. Ляшенко, З. Зінченко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2013. – № 7. – С. 16–25.
12. Новини освіти в Україні. Розвиток дитини – сайт для розумних батьків [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/>
13. Сайт кафедри інформатики та ІКТ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : informatika-ikt.at.ua/_fr/1/_23.pdf
14. Компьютерные технологии для незрячих и слабовидящих [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.tiflocomp.ru.

Для нотаток

Наукове видання

**СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ І ПРІОРИТЕТИ
КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ
В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

Збірник науково-методичних праць

За зміст статей і правильне цитування відповідальний автор

Комп'ютерний макет:

Колесник Н. Є., кандидат педагогічних наук, доцент;

Танська В. В., кандидат педагогічних наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 01.03.16. Папір офсетний.
Формат 60x90/16. Гарнітура Times New Roman.
Ум.-друк. арк. 15,81. Обл.-вид. арк. 19,87.
Тираж 300. Зам. 269.

Віддруковано з готових оригінал-макетів у комунальному
книжково-газетному видавництві «Полісся»
10008, м. Житомир, вул. Шевченка, 18а

*Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру:
серія ЖТ № 5 від 26.02.2004 року*