

ISSN 2227-2844

# ВІСНИК

---

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

**№ 5 (264) БЕРЕЗЕНЬ**

**2013**

# **ВІСНИК**

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

---

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

**№ 5 (264) березень 2013**

**Частина II**

Засновано в лютому 1997 року (27)  
Свідоцтво про реєстрацію:  
серія КВ № 14441-3412ПР,  
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку  
наукових фахових видань України  
(педагогічні науки)  
Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних  
„Україніка наукова” (угода про інформаційну співпрацю  
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради  
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка  
(протокол № 1 від 24 січня 2012 року)

Виходить двічі на місяць

**Засновник і видавець –**  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Головний редактор –** доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

**Заступники головного редактора –**

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

**Випускаючі редактори –**

доктор історичних наук, професор **Бур'ян М. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов А. О.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.,**

доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

**Редакційна колегія серії «Педагогічні науки»:**

доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**

доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Лобода С. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Максименко Г. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Ротерс Т. Т.,**

доктор педагогічних наук, професор **Сташевська І. О.**

доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чиж О. Н.**

**Редакційні вимоги**

**до технічного оформлення статей**

Редколегія «Вісника» приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (\*.doc, \*.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лівє) — 3,8 см ; верхній колонтитул — 1,25 см , нижній — 3,2 см .

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № \*\* (\*\*\*) , 2012.

Статті у „Віснику” повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13 – 14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова „Список використаної літератури” або після слів „Список використаної літератури і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 15 рядків (українською, російською) та 22 рядки (англійською) мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

## ЗМІСТ

### ОСВІТА ПЕДАГОГА

1. **Єпіхіна М. А.** Вплив об'єктивних чинників на формування народних традицій у Східноукраїнському регіоні..... 6
2. **Малькова М. О., Колеснік Є. І.** Полікультурне середовище як чинник громадянського виховання..... 14
3. **Коноваленко В. О.** Критерії організації педагогічної взаємодії вчителя і учнів у початковій школі..... 20
4. **Кононец Н. В.** Реалізація принципу науковості у процесі створення електронного підручника як засобу ресурсно-орієнтованого навчання..... 28
5. **Онофрійчук Л. О.** Управлінська діяльність керівника дошкільного навчального закладу у контексті роботи з інформацією..... 35
6. **Пасинок В. Г., Бельорін-Еррера О. М.** Здоров'яорієнтоване освітнє середовище як умова підвищення якості підготовки майбутніх фахівців..... 42
7. **Правдівцева Ю. С.** Моделі підвищення кваліфікації вчителів у США за допомогою інформаційних технологій..... 48
8. **Редліх С. М., Маринич Н. В., Козирєва О. А.** Спадкоємність та парадигмальність сучасної безперервної професійно-педагогічної освіти..... 54
9. **Скриль О. І.** Висвітлення питання виховання милосердя як складника морального становлення підлітків у науковій літературі другої половини ХХ століття. .... 61
10. **Смірнова Я. В.** Професійна рефлексія, її сутність та компонентна структура..... 68
11. **Сорокіна Г. Ю., Малаканова Л. В.** Прийоми управління суб'єкт-суб'єктною взаємодією у навчально-виховному процесі 76
12. **Терещенко Ю. О.** Формування інноваційної культури у майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів в процесі педагогічної практики..... 82
13. **Чиж А. Н.** Мысли и рассуждения о философско-педагогических идеях Джона Локка..... 89
14. **Шабаліна В. Д.** Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчальної комунікації як актуальна проблема педагогіки..... 95
15. **Шапран О. І.** Формування управлінської компетентності майбутніх учителів у регіональних університетських комплексах..... 103
16. **Шарун Ю. Ф.** Формування інтелектуальних умінь майбутніх фахівців (за науковими працями другої половини ХХ століття).. 110

17. **Яйленко В. Ф.** Оцінка формування готовності майбутніх вихователів дошкільних закладів до роботи з морального виховання дітей..... 117

### **ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

18. **Абрамович Г. М., Софіян Л. Г.** Формування толерантності в контексті розвитку особистості дошкільника..... 125
19. **Горбунова Н. В.** Допитливі чомусики та засоби формування дитячої картини світу..... 130
20. **Кіндрат І. Р.** Проблеми менеджменту дошкільної освіти в сучасному освітньому просторі..... 137
21. **Кострикіна Н. І.** Використання ігрових прийомів розвитку артикуляційної моторики у дошкільників з порушенням мовлення..... 143
22. **Лісневська Н. В.** Здоров'язберігаючі технології у фізичному вихованні дітей дошкільного віку..... 149
23. **Страшко С. В., Жара Г. І., Білик В. Г.** Концептуальні засади створення підручника „Основи здоров'я” для 1<sup>го</sup> класу..... 156
24. **Чепіга Е. М.** Особливості використання проектного методу на початковому етапі навчання..... 165

### **ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА**

25. **Зеленська О. М.** Оволодіння навичками іншомовного спілкування як важливий елемент формування полікультурної компетентності курсантів ВВНЗ. .... 174
26. **Карчевська Н. В.** Індивідуалізація підготовки студентів магістратури інженерно-педагогічного фаху..... 181
27. **Кубанов Р. А.** Класифікація і зміст професійно важливих якостей особистості майбутнього маркетолога..... 189
28. **Нікітченко Ю. В., Андрусенко Д. С.** Аналіз спектрально-динамічних характеристик психологічного стану студентів з використанням апарату КСД..... 197
29. **Рассамахін С. Г., Дегтярьова Є. А.** Розробка комплексної інформаційно-аналітичної системи для діагностики духовного здоров'я студентів..... 203
30. **Редлих С. М., Горбунова И. А., Козырева О. А.** Профессионально-педагогический кейс как результат самореализации студента педагогического СПУЗА и ВУЗА..... 207
31. **Редлих С. М., Кошелев А. А., Козырева О. А.** Специфика формирования культуры самостоятельной работы обучающихся и студентов в контексте идей гуманно-личностной педагогики..... 216

<b>32. Сергєєв С. М.</b> Психолого-педагогічна компетентність як чинники професійного розвитку майбутніх інженерів-педагогів.	229
<b>33. Ткачов А. С.</b> Організація самоосвіти учнівської молоді в сучасному інформаційно-навчальному середовищі.....	235
<b>34. Черноватий Л. М., Хайруліна В. М., Удовенко М. А.</b> Принципи роботи Українського колежу імені В. О. Сухомлинського.....	242
<b>Відомості про авторів</b> .....	248

## **ОСВІТА ПЕДАГОГА**

УДК 398.1(477.52/.6)

**М. А. Єпіхіна**

### **ВПЛИВ ОБ'ЄКТИВНИХ ЧИННИКІВ НА ФОРМУВАННЯ НАРОДНИХ ТРАДИЦІЙ У СХІДНОУКРАЇНСЬКОМУ РЕГІОНІ**

Кожен народ, кожна нація має своєрідний і неповторний характер, своє національне обличчя, систему поглядів та уявлень, свою творчість. У характері народних традицій людей, що проживають в Україні, проте у різних регіонах, є багато спільних і відмінних рис та елементів у культурному середовищі, народних традиціях тощо. Навіть дрібні елементи народного життя, побуту, творчості є не випадковим. Тому виникає питання: що саме впливає на формування своєрідних і неповторних рис, якими кожен регіон відрізняється один від одного. Все має свої причини, мотивацію, які, як правило, закорінюються у зв'язки з природою чи сягають в історичне минуле. А це, в свою чергу, приводить до того, що без всебічного аналізу окремих груп чинників неможливо проаналізувати процес формування етнопедагогічних традицій Східноукраїнського регіону.

Останнім часом, у зв'язку з активною розробкою концептуальних засад української національної школи, значно зріс інтерес науковців і практиків до народної педагогіки, яка репрезентує досвід народу у справі виховання підрастаючого покоління. Народна педагогіка є виявом традиційної педагогічної культури певного етносу.

Різні підходи щодо виявлення об'єктивних та суб'єктивних чинників, а також їх вплив на формування народних традицій досліджуються у працях Бойчук Т., Маслової Н., Мельник А., Романюк В., Яцини Н. та ін.

Метою нашої статті є визначення та аналіз об'єктивних чинників, які впливають на формування етнопедагогічних традицій у Східноукраїнському регіоні.

Україна розташована в Східній Європі, межує з Польщею, Словаччиною, Угорщиною на заході, Румунією і Молдовою – на південному заході, Білоруссю – на півночі і північному заході, з Російською Федерацією на сході і північному сході. На півдні територія України виходить до Чорного й Азовського морів. До складу України входять Автономна Республіка Крим, 24 адміністративні області та Київ і Севастополь як міста центрального підпорядкування.

У процесі історичного формування української етнічної території, залежно від природних умов, характеру і способу господарських занять

населення, особливостей побуту і традиційної культури, виділяються окремі етнографічні регіони. Нині прийнято поділяти Україну на шість історико-етнографічних регіонів: Полісся, Карпати, Поділля, Середня Наддніпрянщина, Слобожанщина, Південь. Однак слід зазначити, що між етнографічними районами України не існує чітких меж, тому такий поділ має досить умовний характер.

Східна Україна (Слобожанщина, в минулому „Дике поле”) охоплює східну частину України – теперішні Харківську, південно-східну частину Сумської, північно-східні райони Дніпропетровської, східні Полтавської, північні Донецької, Луганської областей та суміжні західні райони Білгородської і Воронежської областей, які тепер входять до складу Росії. [1, с.127].

Ґрунтовно досліджуючи становлення і розвиток системи освіти та педагогічної думки Східноукраїнського регіону в ХХ столітті В.С.Курило розглядає територію Донецької та Луганської областей як єдиний Східноукраїнський регіон. В.С.Курило вважає, що Донецька та Луганська області мають як специфічні риси, які відрізняють їх від інших регіонів України, так і єдині для них спільні риси. За своїми характеристиками вони значно відрізняються від сусідньої Харківської області. Їм притаманні специфічні особливості ландшафту, наявності корисних копалин, структури та спрямованості промисловості, рівня культурно-освітнього потенціалу тощо. На думку науковця, виділення Східноукраїнського регіону дозволяє розглянути його як конкретне соціальне середовище, в якому відбувається соціалізація та індивідуалізація особистості, як певну сукупність умов та засобів вирішення завдань освіти, як „поле”, на якому функціонує система загальної та професійної освіти, як єдиний освітній простір.[2, с.8].

У педагогіці є різні підходи щодо виділення чинників та їх класифікації. Чинник – це рушійна сила будь-якого процесу чи явища [3, с.350]. Під етнопедагогічними чинниками, на наш погляд, слід розуміти сукупність причин, що обумовлюють формування етнопедагогічних традицій, населення певної території та рушійні сили етнопедагогічних процесів.

Усі чинники, які впливають на формування етнопедагогічних традицій умовно можна об’єднати у дві групи: об’єктивні і суб’єктивні. Група об’єктивних чинників включає різні аспекти територіальних відмінностей в умовах життя населення. Такі чинники можна назвати чинниками-умовами. Об’єктивні чинники можна поділити на дві групи: природні та суспільні. До **природних чинників** відносимо природно-географічні та екологічні.

Безперечним є той факт, що природно-географічні умови тих чи інших країн різні, проте вони роблять прямий і опосередкований вплив на жителів і їх життєдіяльність. Географічні умови впливають на щільність населення, народжуваність, поширеність тих чи інших видів праці, на стан здоров’я людей, деякі хвороби. Географічні умови



примушують людей до подолання об'єктивно існуючих труднощів або полегшують їх працю і господарський розвиток.

Географічне розміщення – територіальне розселення націй зумовлює значні відмінності у поглядах на світ, на життя на основні поняття. На ранніх етапах формування етнічних груп саме цей фактор відіграє вирішальну роль при виникненні первісних вірувань, які згодом переходять у систему народної міфології.

Відмінності у географічному розміщенні різних народів пояснюють різницю у їх ставленні до одних і тих же явищ і речей. Географічне розміщення впливає на особливості клімату (який може значно відрізнитися навіть в межах однієї географічної широти), а відтак – на особливості річних циклів, їх тривалість. Це теж формує певні уявлення про світ, створюючи систему обрядів, присвячених зустрічі чи проводам пір року та пов'язаних з цим змінами у житті людей.

Значний вплив на заселення Слобожанщини мали річки. Річки Слобожанщини належать до Дніпровського й Донського водозборів: меншість — до першого, більшість — до другого. Слобожане перш усього починали селитися там, де було більше води. Ось через що західні частини краю заселилися густіше й раніше, ніж східні, бо на сході було менше річок. Усі найважливіші й найстаріші міста й слободи осажувалися на річках. По маленьких річках ішло народне заселення. В річках гатили греблі й робили млини.

Натура щедро наділила Слобожанщину самородними здобутками — усякими дикими й садовими деревами. Край був багатий диким звіром, дикого птаства теж було дуже. Мінералів було обмаль — тільки солі було дуже багато, і її здобували на торських (по річці Тору), нині слов'янських, і маяцьких озерах. Ізюмська околиця Слобожанщини оселена була найголовніше тими переселенцями, котрих приваблювала ця сіль, яку потім чумаки розвозили по усіх усюдах. Здобували, окрім солі, ще й камінь для жорнів, крейду, котра йшла на хати-мазанки, гончарську глину, з котрої вироблявся усякий глиняний посуд. Отже для культурного життя ця країна була дуже здатна.

До географічних факторів можна віднести й інші елементи – ґрунт, напрям вітрів, особливості опадів і т.п. Це є підґрунтям виникнення певних видів діяльності. Ґрунт був більш усього чорнозем, земля була невиорана, а цілина, вона родила й жито, пшеницю, огородину й садовину. У широких безкраїх степах легко було розводити та розплоджувати табуни коней та рогатої худоби, отари овець, гурти волів, череди корів та телят. Клімат був несуровий — повітря весною, літом і восени тепле. [4, с.18].

Значну роль відіграють також особливості рельєфу території етнічного поселення, оскільки ці елементи часто фігурують у віруваннях та уявленнях про навколишній світ, особливості рельєфу зумовлюють характер життя людей, а відтак – впливають на їхню творчість.

Екологічні фактори передусім визначають рівень комфортності проживання населення на певній території. На сьогодні ці групи факторів проявляються через погіршення умов проживання населення, наслідком чого є зростання рівня захворюваності серед населення окремих регіонів, що відбувається на демографічній та соціально-економічній ситуації в регіоні [5, с.79] .

До **суспільних чинників** відносимо історичні, соціально-демографічні, економічні, сімейно-побутові, релігійні.

Історичний розвиток – надзвичайно важливий фактор становлення націй. В основному він майже повністю підпорядковується і залежить від географічного розміщення. Історичний розвиток кожного народу кладе відбиток на людську свідомість і зберігається у народній творчості як пам'ять про минуле.

Оборона Слобідської України проти татар велася разом із заселенням. Оборона перш усього була обов'язком самої Московської держави, яка мусила напружувати усі свої сили на боротьбу з татарами на південних кордонах. Для цього будувалися кріпості і цілі оборонні лінії з кріпостей. На південних кордонах була збудована велика лінія міст-кріпостей, так звана Белгородська лінія („черта”). За нею оселилася Слобідська Україна, яка уособлювала з себе якийсь єдиний військовий плацдарм, немов єдиний козацький табір, де усе життя мусило приладнатися насамперед до військових потреб, до боротьби з татарами. Треба було перш за все захистити певну частину країни Дикого поля від татарських нападів і разом з цим її заселити.

Історичні події також значною мірою регулюють виникнення і розвиток ремесел. Особливості ремесел впливають на формування етногеографічних відмінностей кожного регіону. Це передусім одяг, житлові будівлі, прикраси, вишивка, народні інструменти, що теж зазнають впливу довкілля (наприклад, особливості одягу залежать від клімату, роду занять людей; житло будується з матеріалу, доступного на певній місцевості – дерева, каменя, очерету, глини; прикраси виготовляються із золота, срібла, шкіри – в залежності від того, чим багата певна територія; у вишиванці відображена народна кольористика та орнаменталістика; музичні інструменти майструють ся не тільки з наявного матеріалу, а й з урахуванням особливостей розсіювання звуку, що відрізняється в гірській та рівнинній місцевості).

З часів монголо-татарської навали ця територія була малолюдною. З другої половини XVI ст. край все більше заселявся козаками і селянами з інших регіонів України. У XVII ст. як військові опорні пункти виникли міста Харків, Охтирка, Суми, Острогоськ, Чугуїв, створювалися з місцевого населення й українських переселенців козацькі слобідські полки.

Заселення країни мало великий вплив на її устрій, на її автономію, на економічні пільги, які вона діставала від Московської держави, взагалі на усі сторони її соціального й економічного життя, на її культуру й

просвіту, на усе її життя. Все це залежало від двох причин — перше від звичаїв національного життя українців у зв'язку з їх поглядами на те, як треба влаштувати життя по правді, по справедливості, і вдруге — од обставин життя на нових місцях, де воно залежало не тільки од природи країни і народних звичаїв і поглядів, але й від центрального російського уряду.

Населення України з давніх-давен окрім українців складалося з різних національних та національно-етнічних груп. Серед них – росіяни, євреї, болгары, молдавани, поляки, румуни і чимало представників інших народів. Слобожани не тільки приводили з собою з-за Дніпра свої сім'ї, збіжжя та худобу, вони привозили з собою попів і церковний причт, який тоді був близький до народу, бо його вибирала сама громада, приносили богослужбні книги, церковні дзвони, а найголовніше приносили з собою на нові місця у дике поле свою національну українську просвіту і культуру, яку вони віками творили у себе на Україні, на ґрунті древньоруської культури. Приносили вони і свою православну віру, рідну мову як основу національності, свої звичаї, свої чудові пісні і меж ними історичні, так звані думи, в яких розказана, хоча й поетично, але взагалі правдиво, уся історія українського народу — боротьба його з ляхами, татарами й турками за віру, за землю і волю, за свою політичну і національну самостійність.

Таким чином, як бачимо, населення Слобожанщини складалося з різних етнографічних поділів українського народу і через те, як воно звичайно буває, й українська мова тут витворилася не задніпрянська, не галицька, не чернігівська, а власна, місцева, немов середня між ними; більш усього вона наближається до полтавської і київської мови, мабуть, через те, що переселення з Лівобережжя було досить велике у Слобожанщину; Лівобережжя і Слобожанщина були сусідами; а з Задніпрянщини більш усього переселенців дала Київщина; українці з Київщини заселяли головно й Лівобережжя – найпаче Полтавщину [4, с. 28].

Отже, історія заселення краю демонструє процес освоєння його території і формування основних соціокультурних характеристик населення. Міграції виступають фактором, який сприяє поширенню, взаємопроникненню та часто фіксації соціокультурних рис, народних традицій, а також визначає соціокультурну динаміку території. Особливо важливим чинником виступають і міжетнічні контакти, які призводили до обміну духовними та матеріальними цінностями між сусідніми етносами, наслідком чого було взаємозбагачення їх культури.

На Слобожанщині поруч із землеробством здавна розвивалися різні промисли: виробляли дьоготь і смолу, керамічний посуд і килими, вишиті кожухи і сап'янові чоботи, гарусні тканини і вироби з дерева та металу. Розвивалося рибальство, пивоваріння, виноробство, добування солі та ін.

Провідною галуззю залишалося сільське господарство, традиційне землеробство, скотарство, промислове виробництво, ремесла та торгівля. Широкого розвитку набула деревообробна справа, високого рівня досягло гончарство.

Відкриття вугільних родовищ на Донбасі датувалося 1722 роком. З 1795 року почалася історія міст Луганська (де під керівництвом шотландського інженера Карла Гаскойна почав створюватися Луганський чавунно-ливарний завод), Лисичанська (де в Лисячій балці почалося промислове видобування вугілля) і всього Донецького басейну — Донбасу, який в уяві кількох поколінь людей ідентифікується, перш за все, як шахтарський край. У 1860 р. за кількістю видобутого вугілля Донбас в кінці першої половини XIX ст. вийшов на друге місце в Російській імперії. Значним досягненням у процесі індустріалізації Східної України стало будівництво Харківського та Луганського паровозобудівних заводів [6].

Швидкі темпи індустріалізації притягали на Слобожанщину сотні тисяч людей різних національностей. Політика інтернаціоналізації радянської імперії по суті була спрямована на повну русифікацію і денационалізацію неросійського населення на Донбасі. Свою роль тут зіграла і мова „міжнаціонального спілкування”, і відсутність національних шкіл, і зневага до національних традицій (культивувалися так звані радянські обряди).

Першоосновою життя на землі є сім'я. Сім'я – основана на шлюбі або кровній спорідненості група людей, члени якої зв'язані спільністю побуту, взаємною допомогою і моральною відповідальністю. Це поняття визначається в українській мові також словом родина. Водночас родиною може називатися і спорідненість кількох сімей, що живуть окремо (батьків і дітей, братів, сестер, дядьків та ін.)

Як низова ланка суспільної організації сім'я виконує надзвичайно важливі соціальні й етнокультурні функції, що зв'язують її з усіма сферами людської життєдіяльності. Для інституту сім'ї характерні спільні загальнолюдські визначальні риси, зокрема, основні функції: відтворення етносу – народження дітей і їх виховання (соціалізація); економічно-виробнича функція, по-своєму пов'язана з домашнім господарством; інтимно-психологічна: плекання і підтримання особливих взаємин між подружжям, батьками і дітьми, між дітьми; культурно-репродуктивна: між покоління передача трудових навиків, характерних рис і культурно-побутових традицій народу.

Водночас у кожного народу сімейна сфера життя позначена певними особливостями історичного буття, соціально-економічного, політичного і культурного розвитку, національного характеру, має специфіку культурно-побутових традицій тощо [1, с. 345].

Діти пізнають себе як представників етносу даної місцевості, ознайомлюються зі способом життя, побутовою культурою дідів і прадідів,

дізнаються, що вони були працьовитими, дбайливими господарями, щедрими, гостинними, доброзичливими.

Сімейно-побутова культура кожної родини спрямована на виховання в дітях шанобливого ставлення до батька, матері, бабусі, дідуся, інших родичів, що є типовими представниками народу, глибокого відчуття прив'язаності до отчого дому, свого родоводу. Вона зміцнює сім'ю ("націю в мініатюрі"), виховує в дітей прагнення бути вірними заповітам батьків і дідів, зберегти традиції, рідну мову, жити за нормами народної моралі.

Певною мірою із національним складом населення пов'язана і його релігійна орієнтація. Зміни в релігійну конфігурацію України вносили постійні перерозподіли її земель державами-сусідами, активна місіонерська діяльність католицької церкви та різних протестантських течій країн Європи

Релігія — це історичне світоглядне явище, яке вивчається на наукових засадах, у комплексі теоретичних, історичних і культурологічних поглядів з урахуванням соціальної природи, закономірностей її виникнення та розвитку, уособлює форму суспільної свідомості [3, с.298].

Багату духовність українського народу складає релігійний світогляд. Без перебільшення можна сказати, що населення нашої землі в усі часи особливу увагу приділяло релігійним питанням і наділене було духовними прагненнями пошуку істини. Географічне розташування України у точці зустрічі Азії та Європи, призвело до зустрічі мусульманського Сходу і християнського Заходу, східного православ'я та західного католицизму. Крім того, в силу історичних причин, а саме панування чужих народів (урядів, політичних сил) протягом сотень років над українськими землями та українським народом, призвело до виникнення великої кількості релігій на теренах України, оскільки кожен народ намагався насадити свої вірування або спричиняв переселення на Україну представників інших народів, які зі собою привозили і свою релігію. Україна — багатонаціональна держава, а відповідно — полірелігійна.

Найглибші історичні корені в Україні має православна віра. Сучасна релігійна ситуація характеризується також відродженням та активізацією діяльності церков національних меншин. Все це свідчить про відсутність чіткого і стабільного релігійного обличчя у регіону, невеликий вплив церкви на світське життя, що цілком вкладається у ментальний портрет Східної України.

Таким чином, національний характер українського народу найповніше відображається саме в культурі нації, мистецтві, її звичаях, народних традиціях. Вплив об'єктивних чинників на формування народних традицій є очевидним. Розглянуті чинники тісно переплетені між собою, що вимагає комплексного дослідження їх впливу на формування народних традицій Східноукраїнського регіону.

**Список використаної літератури**

1. **Етнографія України** : навч. посіб. / за ред. проф. С. А. Макарчука. - Вид. 2-ге, перероб. і доп. - Львів: Світ, 2004. - 520 с.
2. **Курило В. С.** Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у ХХ столітті. - Луганськ : ЛДПУ, 2000. - 460 с.
3. **Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник. - К. : Либідь, 1997. - 375 с.
4. **Багалій Д. І.** Історія Слобідської України / Передмова, коментар В. В. Кравченка: художник, упоряд. іл. В. О. Ріяка. - Х. : Основа, 1991. - 256 с.: іл. („Пам'ятки історичної думки України”).
5. **Маслова Н. М.** Фактори формування, функціонування і розвитку територіальних соціокультурних систем // геополітика і екогеодинаміка регіонів. 2009. Т. 5. Вип. 1. С. 75-82
6. **Донецький вугільний басейн** [Електронний ресурс]. - Режим доступу : [http://uk.wikipedia.org/wiki/Донецький\\_вугільний\\_басейн](http://uk.wikipedia.org/wiki/Донецький_вугільний_басейн)

**Епіхіна М. А. Вплив об'єктивних чинників на формування народних традицій Східноукраїнського регіону**

Процес формування народних традицій Східноукраїнського регіону неможливо розглядати без всебічного аналізу окремих груп чинників. Автором відзначається вплив об'єктивних чинників на формування народних традицій у Східноукраїнському регіоні. У статті уточнюються поняття етнопедагогічних чинників, подається характеристика та аналіз об'єктивним чинникам, які поділяються на дві групи: природні (природно-географічні та екологічні) та суспільні (історичні, соціально-демографічні, економічні, сімейно-побутові, релігійні).

*Ключові слова:* чинник, об'єктивні чинники, етнопедагогічні чинники, народна педагогіка, Східноукраїнський регіон.

**Епихина М. А. Влияние объективных факторов на формирование народных традиций Восточноукраинского региона**

Процесс формирования народных традиций Восточноукраинского региона невозможно рассматривать без всестороннего анализа отдельных групп факторов. Автором отмечается влияние объективных факторов на формирование народных традиций в Восточноукраинском регионе. В статье уточняется понятие этнопедагогических факторов, дается характеристика и анализ объективным факторам, которые делятся на две группы: естественные (природно-географические и экологические) и общественные (исторические, социально-демографические, экономические, семейно-бытовые, религиозные).

*Ключевые слова:* факторы, объективные факторы, этнопедагогические факторы, народная педагогика, Восточноукраинский регион.

**Yepihina M. A. Influence of Factors on the Formation of National Traditions East Region**

The article notes that due to the active development of the conceptual foundations of the Ukrainian national school has increased the interest of scholars and practitioners to traditional pedagogy. The process of forming the East Ukrainian folk traditions of the region can not be considered without a thorough analysis of the individual groups of factors. The author noted the influence of factors on the formation of national traditions at East region. The definition ethnopedagogical factors, which refers to a set of reasons for the formation ethnopedagogical traditions, the population of certain areas and driving forces ethnopedagogical processes. Filed detailed description and analysis of factors. Objective factors are divided into two groups: natural and social. The natural factors include natural and geographic and environmental, to social factors include historical, socio-demographic, economic, family and household, religious. The natural factors include natural and geographic and environmental, to social factors include historical, socio-demographic, economic, family and household, religious. The factors are closely intertwined, requiring a comprehensive study of their effect on the folk traditions of East region.

*Key words:* factors, objective factors ethnopedagogicheskie factors folk pedagogy, The East region.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2013 р.

Принято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Гавриш Н. В.

УДК 37.015.311:316.42

**Малькова М. О., Колеснік Є. І.**

**ПОЛІКУЛЬТУРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК  
ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ**

Проблема громадянського виховання і становлення особистості, як громадянина, людини високої моральності стає найбільш значимою для сучасного суспільства. Українська освіта початку ХХІ століття знаходиться у стадії становлення нових парадигм, властивих сучасній цивілізації. В процесі реформування школи перед освітою було поставлено завдання: увійти до світової, глобальної освітньої системи, не розгубивши при цьому особливості української, національної освіти. В ході реформи були досягнуті: гуманізація освіти, інноваційність навчання, робиться упор на створення умов для розвитку дитини як вільної, відповідальної особистості.

За роки незалежності у педагогічній практиці з'явилося багато нових предметів, багато нових термінів, і одним із таких понять є власне громадянська освіта. Відповідно до визначення, громадянська освіта – це невід'ємна складова соціально-гуманітарних знань, система виховання і навчання, що спрямована на створення умов для формування глибоко усвідомленої громадянської позиції та відповідальності особистості [1]. Вона передбачає набуття дитиною досвіду суспільнокорисної діяльності, формування прагнення громадянина приносити користь своєму народу.

Результатом громадянської освіти повинно бути самоствердження індивідів, як суверенних членів суспільства. Їхня особиста політична та економічна відповідальність, утвердження людської гідності, неформальна та ефективна участь у громадських справах сприятимуть розвитку демократичної, правової держави [2]. У Концепції загальної середньої освіти відзначається, що ХХІ століття – це час переходу до високотехнологічного суспільства, у якому рівень освіченості і культури всього населення набуває вирішального значення для економічного і соціального розвитку країни. Ми вважаємо, що громадянське виховання може здійснюватись: як окремий предмет, як міжпредметна форма діяльності, як позакласна або позашкільна діяльність, як організація шкільного життя, як взаємопроникнення і взаємозбагачення школи та оточуючого її полікультурного середовища. Така барвиста палітра дозволяє створити безперечно демократичні, конституційні умови для зростання громадянина України.

На теперішній час стає усе більш очевидним, що людство розвивається шляхом розширення взаємозв'язку і взаємозалежності різних країн, народів і їхніх культур. Цей процес охопив різні сфери громадського життя всіх країн світу. Сьогодні неможливо знайти етнічні спільноти, які не випробували б на собі вплив як з боку культур інших народів, так і більш широкого суспільного середовища, що існує в окремих регіонах і у світі в цілому. Це відобразилося в бурхливому зрості культурних обмінів і прямих контактів між державними інститутами, освітніми закладами, соціальними групами й окремими індивідами різних країн і культур. Розширення взаємодії культур і народів робить особливо актуальним питання про культурну самобутність і культурні різноманіття. Культурне різноманіття сучасного людства збільшується, народи знаходять усе більше засобів, щоб зберегти і розвивати свою цілісність і культурний вигляд. Ця тенденція до збереження культурної самобутності підтверджує загальну закономірність, що складається в тім, що людство, стаючи усе більш взаємозалежним і єдиним, не втрачає своєї культурної розмаїтості. У контексті цих тенденцій суспільного розвитку стає надзвичайно важливим вміти визначати культурні особливості народів, щоб зрозуміти один одного і домогтися взаємного визнання.

У сучасних гуманітарних науках поняття „культура” відноситься до числа фундаментальних. Закономірно, що воно є центральним і в



міжкультурній комунікації. Серед величезної кількості наукових категорій і термінів важко знайти інше поняття, що мало б таку безліч значенневих відтінків і використовувалося б у настільки різних контекстах. Для нас цілком звично звучать такі словосполучення, як: „культура поведіння”, „культура спілкування”, „культура почуттів”, „культурна спадщина”, „культура народу” тощо.

У повсякденному житті поняття „культура” уживається, як мінімум, у трьох значеннях. По-перше, під культурою мається на увазі окрема сфера життя суспільства, що існує в системі установ і організацій, які займаються виробництвом і поширенням духовних цінностей суспільства (клуби, театри, музеї та ін.). По-друге, під культурою розуміється сукупність цінностей і норм, яка властива великій соціальній групі, спільності, чи народу, нації (елітарна культура, українська культура, культура молоді та ін.). По-третє, культура інтерпретується як вираження високого рівня досягнень людини в якій-небудь діяльності (культура побуту, культурна людина та ін.) [3]. Повсякденні представлення про культуру найчастіше зводяться до ототожнення з художньою культурою (мистецтвом) або з освіченістю і вихованістю людини. Однак найбільш розповсюдженим повсякденним значенням поняття „культури” є його розуміння як сукупності матеріальних предметів, об'єктів, ідей, образів, створених людиною протягом історії. У цій інтерпретації культура з'являється як сума всіх досягнень людства, як „друга природа”, створена самою людиною, що утворює власне людський світ на відміну від дикої природи.

Численні дослідження питань взаємодії культур свідчать про те, що зміст і результати різноманітних міжкультурних контактів багато в чому залежать від здібностей їхніх учасників розуміти один одного і досягати згоди, що головним чином визначається етнічною культурою кожної з взаємодіючих сторін, психологією народів, що панують у тій чи іншій культурі цінностей. У культурній антропології ці взаємини різних культур одержали назву „міжкультурна комунікація”, що означає обмін між двома і більш культурами і продуктами їхньої діяльності, здійснюваний у різних формах [4].

Поняття полікультурного виховання (multicultural education) одержало поширення у світовій педагогіці з 1960-х, а в Україні введено в науковий оборот у 1990-х рр. XX століття. Одне з перших його нормативних визначень дане в 1977 р. XX століття: це „виховання, що включає організацію і зміст педагогічного процесу, у якому представлені дві чи більш культури, що відрізняються по мовній, етнічній, національній чи расовій ознаці” [5].

У полікультурному вихованні як суб'єкти задіяні великі та малі етноси, неодмінною властивістю яких є культурна взаємодія. Кожному з цих суб'єктів властиві три основні характеристики: культурна спільність; мовна спільність; статус національної більшості чи меншості.

Полікультурне виховання сфокусовується на твердженні людської гідності і високих моральних якостей; усуненні протиріч між системами і нормами виховання і навчання домінуючих націй і етнічних меншостей, їхньої взаємної конвергенції і відмовленні етнічній більшості від культурного диктату [8].

Три групи цілей полікультурного виховання можна позначити поняттями „плюралізм”, „рівність” і „об'єднання”. У першому випадку мова йде про повагу і збереження культурного різноманіття; у другому – про підтримку рівних прав на освіту і виховання; у третьому – про формування загальнонаціональних політичних, економічних, духовних цінностей.

Полікультурне виховання має чимало загальних рис з інтернаціональним: розуміння і повага інших народів, культур, цивілізацій, життєвих цінностей, включаючи культуру побуту; усвідомлення необхідності взаєморозуміння між людьми і народами; здатність спілкування; дотримання не тільки прав, але й обов'язків у відношенні інших соціальних і національних груп; розуміння необхідності міжнаціональної солідарності і співробітництва; готовність брати участь у вирішенні проблем іншого співтовариства й етносу. Подібно інтернаціональному, полікультурне виховання ставить своєю метою налагодження зв'язків між співтовариствами людей, виходить з необхідності взаємозбагачення культур різних націй [5].

Визначення поняття „полікультурне середовище” – перша необхідна умова для обґрунтування педагогічних основ громадянського виховання особистості в сучасних соціокультурних умовах. Це визначення має загальнотеоретичне і локально-педагогічне значення.

Системоутворюючим поняттям для аналізу поняття „полікультурне середовище” є категорія середовище. Важливим напрямком пошуків вітчизняних педагогів стали теоретичні і практичні дослідження щодо значення середовища у вихованні особистості. Актуальність цього питання підкреслювали численні дослідники минулого: К. Ушинський, Л. Толстой, А. Лазурський, П. Лесгафт, В. Вахтеров, П. Каптерев та ін. У самому широкому значенні поняття „середовище” розуміється як оточення. У Енциклопедичному словнику „середовище” визначається як сукупність умов, у яких існують організми [9]. С. Ожегов у „Словнику російської мови” підтверджує, що „середовище” – це оточення, сукупність природних умов, у яких протікає діяльність людського суспільства, організмів [7]. Новий тлумачний словник української мови трактує термін „середовище” як сукупність природних умов, у яких проходить життєдіяльність якогось організму [11].

Поняття „середовище” сьогодні стає системоутворюючим для багатьох психолого-педагогічних концепцій і освітніх стратегій. У роботах сучасних учених, таких як Л. Буєва, Ю. Мануйлов, Л. Новикова, Н. Селиванова, А. Перре-Клермон, В. Петровський, Л. Кларіна, Л. Смивіна, Л. Стрелкова, І. Фрумін і Б. Ельконіна, М. Черноушек,

С. Шипунов, І. Якиманська, В. Ясвін та ін. розглядаються різні підходи до аналізу середовища як одного із найважливіших чинників розвитку особистості. Важливий як у методологічному, так і у практичному плані матеріал за проблемами середовища подано у роботах Н. О. Ткачової та Н. Нікітіної, Г. Любимової та Т. Назарової.

Так, Н. О. Ткачова стверджує, що „середовище людини” охоплює сукупність природних і соціальних чинників, що можуть впливати прямо або побічно, миттєво або довгочасно на життя і діяльність людей [6].

Справді людське, гуманістично-організоване навколишнє середовище, по суті своєї „друга природа” людини, є основою прояву і зміцнення у свідомості дитини довіри до навколишнього світу, упевненості, що найближче оточення не може заподіяти йому страждань. Життєве середовище може і повинно розвивати і виховувати дитину, служити фоном і посередником у взаємодії із дорослими і з іншими дітьми. Важливими позиціями розвиваючого середовища можна назвати наступні [10]:

індивідуально-орієнтована модель взаємодії між людьми, мета якої полягає у становленні дитини як особистості, забезпеченні психологічного захисту дитини;

знання, уміння і навички розглядаються не як мета, а як засіб повноцінного розвитку особистості,

засобами спілкування є розуміння, визнання і прийняття особистості дитини, спроможність дорослого поважати позицію дитини. Дитина не „перебуває” у середовищі, а сприймаючи, „переростає” його, постійно змінюється, стає іншим щохвилини.

Підводячи підсумок можна констатувати, що система громадянського виховання – це раціональна сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених основних змістових та діяльнісних компонентів, взаємодія яких забезпечує їх нову інтегративну якість. Центральним місцем у громадянському вихованні є формування в учнівської молоді демократичних цінностей, свобод та активної громадянської позиції (соціальної солідарності).

### **Список використаної літератури**

**1. Виховання громадянина:** Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти : навч.-метод. посіб. / П. Р. Ігнатенко, В. Л. Поплужний. – К. : ІЗМН, 1997. – 252 с. **2. Гриценчук О.** Формування громадянської свідомості (європейський аспект) / О. Гриценчук // Рідна школа. – 2002. – №10. – С. 8–9. **3. Виховання громадянина:** Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти : навч.-метод. посіб. / П. Р. Ігнатенко, В. Л. Поплужний. – К. : ІЗМН, 1997. – 252 с. **4. Грушевицкая Т. Г.** Основы межкультурной коммуникации : учебное пособие для вузов. / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с. **5. Макаев В. В.** Поликультурное образование – актуальна проблема современной школы

/ В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 3 – 10. **6. Місце** ціннісних орієнтацій у системі громадянського виховання молоді : збірн. Наук. праць / Н. О. Ткачова, С. І. Ткачов ; за заг. ред. акад. АПН України М.Б. Євнуха.– К., 2000. – Випуск 12 – 345 с. **7. Ожегов С. И.** Толковый словарь русского языка [Текст] : 80000 слов и фразеол. выражений / Н. Ю. Шведова : РАН ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : ТЕМП, 2006. –944 с. **8. Палаткина Г. В.** Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях / Г. В. Палаткина // Педагогический весник, 2002. –№5. – С. 41-47. **9. Руднев В.** Энциклопедический словарь культуры XX века : ключевые понятия и тексты / Вадим Руднев. – Изд. 3-е, доп. и испр. – М. : Аграф, 2009. – 544 с. **10. Система** виховання національної самосвідомості учнів загальноосвітньої школи / за ред. Д. О. Тхоршевського. – К. : Знання, 1999. – 295с. **11. Тлумачний** словник української мови [Текст] : Близько 20000 слів і словосполучень / Н. Д. Кусайкіна, Ю. С. Цибульник ; за заг. ред. В. В. Дубічинського. – Х. : Клуб сімейного дозвілля, 2010. – 608 с.

**Малькова М. О., Колесник Є. І. Полікультурне середовище як чинник громадянського виховання**

У статті аналізується проблема громадянського виховання учнів з позиції взаємодії різноманітних культур. Українська освіта початку ХХІ століття знаходиться у стадії становлення нових парадигм, властивих сучасній цивілізації. В процесі реформування школи перед освітою було поставлено завдання: увійти до світової, глобальної освітньої системи, не розгубивши при цьому особливості української, національної освіти.

*Ключеві слова:* громадянське виховання, полікультурне середовище, культура, полікультурне виховання.

**Малькова М. А., Колесник Е. И. Поликультурная среда как фактор гражданского воспитания**

В статье анализируется проблема гражданского воспитания школьников с позиции взаимодействия различных культур. Украинское образование начала ХХІ века находится в стадии становления новых парадигм, соответствующих современной цивилизации. В процессе реформирования школы перед образованием стоит задача: войти в мировую, глобальную образовательную систему, не потеряв при этом особенности украинского, национального образования.

*Ключевые слова:* гражданское воспитание, поликультурная среда, культура, поликультурное воспитание.

**Malkova M. O., Kolesnik E. I. Polycultural Sphere is an Environment as Factor of Civil Education**

In the article the problem of civil education of schoolboys is analysed from position of co-operation of different cultures. Ukrainian formation of

beginning of XXI age is in the stage of becoming of new paradigms, proper modern civilization. In the process of reformation of school a task costs before education: to enter in the world, global educational system, not losing the feature of Ukrainian, national education here.

*Key words:* civil education, polikul'turnaya environment, culture, polikul'turnoe education.

Стаття надійшла до редакції 14.12.2012 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф., акад. МАНПО Чиж О. Н.

УДК 373.3.091.2

**Коноваленко В. О.**

### **КРИТЕРІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ І УЧНІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Сьогодні відбуваються певні перетворення в освітньому просторі нашої держави. Перехідний період, у якому перебуває українське суспільство, спричиняє певну амбівалентність динамічної парадигми вітчизняної освіти. Це, безумовно, зумовило необхідність перегляду вимог до організації та реалізації навчально-виховного процесу. Насамперед ця організація навчально-виховного процесу повинна відповідати принципам гуманності, гуманітаризації, індивідуалізації, диференціації та демократизації на всіх етапах і у всіх ланках освіти, вчитель і учні мають бути активними учасниками педагогічного процесу. Найповніше такий спосіб організації навчання відображає поняття „педагогічна взаємодія”.

Перш за все, звернемося до розкриття терміна“педагогічна взаємодія”.

У науковій літературі пропонується велика кількість визначень цього поняття. У психологічному словнику поняття «взаємодія» трактують як процес впливу об'єктів один на одного, що визначає їхню взаємозумовленість і зв'язок. У соціальній психології це поняття використовують для характеристики міжособистісних контактів людей у процесі спільної праці, опису взаємних впливів, які вони чинять один на одного [1, с. 57].

У педагогічній науці означене поняття використовується для позначення відносин суб'єктів навчального процесу. Так Л. Заніна, Н. Меньшикова під педагогічною взаємодією розуміють узгоджену діяльність, спрямовану на досягнення спільних цілей, на розв'язання учасниками педагогічного процесу значущих для них проблем чи завдань [2, с. 16].

На думку Л. Ковальчук педагогічна взаємодія - система синергетичної взаємодії суб'єктів навчального процесу, що розгортається на рівні різних діяльнісних підсистем і спрямована на навчання, освіту, виховання, розвиток, формування особистості [3]. Означене визначення вченої дещо перегукується з думкою С. Бричка. За ствердженням науковця взаємодія - полісуб'єктний, міжособистісний процес, ознаками якого є рівноправність, при різнозобов'язаності суб'єктів взаємодії, вчителя і учня, особистісна зорієнтованість, діалогічність спілкування. Крім того, велику роль при втіленні у життя суб'єкт-суб'єктної взаємодії має відігравати створення відповідного середовища, сприятливого як для розвитку дитини, так і для професійної самореалізації вчителя. Ознаками такого середовища є: гуманізація педагогічного процесу, за якої учень не втрачає своєї індивідуальності; гуманітаризація наукових методів педагогічного впливу; наближення навчання до реалій життя і використання у цьому сенсі як особистого, так і колективного досвіду; взаємодопомога, взаємоповага суб'єктів спілкування [4].

Безперечно, означені міркування науковців яскраво висвітлюють сутність означеного терміну з різних боків. Проте, для більш чіткого й повного розуміння змісту педагогічної взаємодії вважаємо за потрібне надати власне визначення поняття.

Отже, *педагогічна взаємодія* - узгоджена діяльність суб'єктів в умовах педагогічного процесу, що базується на гуманістичних засадах та спрямована на досягнення спільних цілей і успіху в розв'язанні поставлених завдань.

Спираючись на вище викладене вважаємо необхідним визначити критерії та показники організації педагогічної взаємодії. Та, перш за все, з'ясуємо сутність поняття критерій.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав можливість встановити існування різних підходів до визначення категорій „критерій”, „показник”.

На думку В. Кручек критерій – це сукупність ознак, що дають підстави зробити висновок про ступінь відповідності особистісних якостей суб'єктів навчально-виховного процесу та їх поведінки вимогам до організації педагогічної взаємодії та спрогнозувати рівень ефективності навчання. Кожний критерій має свою систему показників, які відображають якісні та кількісні зміни суб'єктів навчально-виховного процесу. Показник є проявом критерію на певному етапі реалізації педагогічної взаємодії. В цьому сенсі критерій є незмінним, на відміну від показників.

Варто вказати, що критерії та показники організації педагогічної взаємодії мають охоплювати всі її характеристики, бути взаємопов'язані та в своїй єдності зумовлювати і відображати організацію цього процесу. Тому формулюючи критерії організації педагогічної взаємодії, недостатньо орієнтуватися лише на рівень психологічних знань вчителів

та учнів, умінь і навичок їх використовувати в системі „людина – людина”, а потрібно оцінити рівень спрямованості на взаємодію [5].

На думку І. Блощинського, при розробці критеріїв і показників необхідно враховувати наступні обставини:

- розробка критеріїв та показників має виходити з мети дослідження;

- сформовані критерії мають відображати ознаки, притаманні предмету, який вивчається, незалежно від волі та свідомості суб'єктів;

- ознаки мають бути сталими, вони мають повторюватись та відображати сутність явища;

- система взаємопов'язаних ознак повинна розкривати основний зміст критеріїв [6, с. 75].

Формулюючи критерії організації педагогічної взаємодії, ми враховували такі факти: процес організації педагогічної взаємодії здійснюється у взаємозв'язку, цілісності і взаємовпливі особистості викладача, особистості учня, навчальної діяльності; врахування сутнісної характеристики педагогічної взаємодії, ролі й місця педагогічної взаємодії в структурі навчально-пізнавальної діяльності.

Варто звернути увагу на критерії, що висвітлені у дослідженнях сучасних науковців з проблеми педагогічної взаємодії.

Так З. Ковальчук виділяє наступні критерії особливостей педагогічної взаємодії: постановка цілі педагогом; постановка цілі тими, хто вчиться; вплив педагога на свідомість тих, хто навчається; вплив педагога на несвідоме тих, хто навчається; вплив тих, хто навчається, на свідомість педагога; вплив тих, хто навчається, на несвідоме педагога; створення педагогом установки на взаємодію; характер спілкування; парціальна оцінка [3]. Означені критерії розкривають деякі сторони педагогічної взаємодії. Проте, на нашу думку, вони сформульовані не досить чітко та прозоро. Тому виникає деяке нерозуміння сутності кожного критерію.

В. Кручек у своєму дослідженні культури педагогічної взаємодії виділила три основні критерії та показники до кожного з них: пізнавальний (обсяг знань комунікативної термінології, якість знань комунікативної термінології, розуміння сутності та особливостей педагогічної взаємодії, здатність до синтезу, аналізу, узагальнення та структурування знань психології спілкування), мотиваційний (наявність пізнавального інтересу до психології спілкування, наявність пізнавально-комунікативних потреб, наявність внутрішніх мотивів засвоєння комунікативної лексики, бажання підвищити рівень культури спілкування), та діяльнісний (дієвість комунікативних знань, сформованість практичних умінь, практична діяльність, спрямована на налагодження педагогічної взаємодії, прояв комунікативно-мовленнєвої творчої активності) [5]. У визначених критеріях В. Кручек яскраво відображає різні сторони діяльнісного підходу, який притаманний

процесу організації педагогічної взаємодії та дає змогу співвіднести та встановити взаємозв'язки понять діяльність та взаємодія.

Враховуючи сутність вище викладеного матеріалу ми сформулювали критерії, що мають дещо інше формулювання, проте певним чином співвідносяться за змістом з критеріями, що вже визначалися науковцями.

Таким чином, нами були визначені такі критерії організації педагогічної взаємодії: психологічна готовність учня, психологічна готовність вчителя, організація навчальної діяльності.

До кожного критерію добиралися такі показники, які найбільш детально розкривали сутність кожного з критеріїв. Зупинимося на характеристиці кожного з критеріїв організації педагогічної взаємодії, представлених в таблиці (табл. 1).

*Таблиця 1*

<b>Критерій</b>	<b>Показники</b>
Психологічна готовність учня	активність, комунікативна відкритість, рефлексивні вміння
Психологічна готовність вчителя	фасилітаторська позиція, здатність до діалогу, рефлексивні вміння
Організація навчальної діяльності	спільна постановка цілей, використання кооперативної та колективної форм роботи, перевага діалогічних методів, наявність самооцінювання і самоконтролю в навчальній діяльності

Психологічна готовність учня передбачає наявність певних особистісних якостей дитини, що сприятимуть налагодженню зв'язків учня з вчителем, учнями та навколишнім середовищем. Ця ознака організації педагогічної взаємодії може вимірюватися такими показниками, як активність, комунікативна відкритість, рефлексивні вміння. Означені елементи дійсно свідчать про готовність учня до організації педагогічної взаємодії. Саме ці показники є необхідною передумовою успішного контактування з оточуючими людьми та роботи з навчальною інформацією. Тому вміння учнів говорити чітко, зрозуміло, бажання висловлювати свою думку та аналізувати результати своєї діяльності є запорукою успіху в його навчальній діяльності.

Виокремлення означеного критерію є необхідною, але недостатньою умовою для оцінювання організації педагогічної взаємодії, оскільки здійснення будь-якої взаємодії передбачає наявність мінімум двох суб'єктів. В результаті теоретичного пошуку нами були визначені такі показники: фасилітаторська позиція, здатність до діалогу, рефлексивні вміння.

Психологічна готовність вчителя характеризується визначенням особистісних якостей вчителів, що необхідні для реалізації педагогічної



взаємодії. Тобто критерій передбачає спираючись на загальні морально-етичні якості педагога, його педагогічний світогляд, згідно з якими педагог бачить себе у системі навчальних взаємозв'язків та розуміє свою місію в організації педагогічної взаємодії.

Розглянуті вище критерії та їх показники набувають стійкості за наявності позитивного ставлення до педагогічної взаємодії. Зазначимо, що критерії мають враховувати: чому і в ім'я чого діє суб'єкт; що він чинить; як якими засобами він користується і за яких умов [7, с. 176]. Саме тому ми виділили критерій організації навчальної діяльності, який передбачає застосування певних форм, методів, технологій, засобів та прийомів навчання, що оптимально відповідають особливостям організації педагогічної взаємодії та ґрунтуються на гуманістичних засадах сьогодення. Тож нами були виокремлено такі показники означеного критерію: спільна постановка цілей, використання кооперативної та колективної форм роботи, перевага діалогічних методів, наявність самооцінювання і самоконтролю в навчальній діяльності.

Тож сукупність зазначених критеріїв (психологічна готовність учня, психологічна готовність вчителя, організація навчальної діяльності) охоплює всі суттєві характеристики процесу організації педагогічної взаємодії і кожному з них відповідає сукупність відповідних показників.

На основі визначених критеріїв нами були виділені рівні організації педагогічної взаємодії. Розглянемо детальніше сутність кожного рівня зазначеного у таблиці (табл. 2).

*Таблиця 2*

<b>Рівень педагогічної взаємодії</b>	<b>Характеристика рівня</b>
вплив	поява і зміцнення позитивних форм поведінки учня, придушення негативних; побудова навчання з урахуванням індивідуальних особливостей учня;
спілкування	учитель виконує роль партнера; емпатійність та рефлексивність поведінки учасників спілкування;
підтримка	створення умов для розвитку дитини, спираючись на особливості його саморозвитку, індивідуальні потреби, інтереси; заохочення самостійних дій учня; готовність педагога до надання допомоги дитині;
супровід	створення умов для прийняття учнем оптимальних рішень в різних навчальних ситуаціях; рух разом з дитиною, поряд з нею;
співробітництво	учитель та учень – партнери; максимальна опора на індивідуальні особливості учнів; використання вчителем інтерактивних

	технологій навчання, що сприяють більш успішному засвоєнню знань учнями; максимальна самостійність учня, втручання педагога лише тоді, коли учень потребує допомоги, рефлексивність поведінки;
--	--

Тож на рівні впливу відбувається виховання свідомості, тобто правильного розуміння учнями того, як треба себе поводити, як діяти в тих або інших умовах. Вчитель повинен вселяти в учнів впевненість, заспокоювати їх, володіти умінням соціальної перцепції («читання по обличчю»). Нами були визначені методи організації педагогічного впливу: бесіда, навіювання, приклад, заохочення.

Наступний рівень педагогічної взаємодії - спілкування. Вчитель має створювати для дітей можливість висловлювати свої думки і почуття, визнавати їх неповторність, гідність. Учням потрібно відчувати, що вчитель цікавиться ними і їх проблемами. Проте, слід зазначити, що роль вчителя у навчальному спілкуванні обмежується готовністю педагога допомогти, але не втручатися у особистий простір учнів. Визначимо методи організації навчального спілкування: навіювання, наслідування, переконання, зараження.

На рівні підтримки відбувається розвиток суб'єктного потенціалу дитини, її самосвідомості, самоорганізації, самовизначення. Найважливішим моментом на цьому рівні, на нашу думку, є подолання перепон, які виникають в учнів під час взаємодії, і, таким чином, віддаляють його від досягнення бажаного результату. Наприклад, обмеженість інформації для самостійної дії; недостатні вольові, інтелектуальні, моральні зусилля учнів та ін.. Роль вчителя в такому випадку виявляється у спільному з учнем пошуку причин виникнення перепони, можливих наслідків її збереження чи подолання. Тут можна виділити такі методи характерні саме для педагогічної підтримки: взаємна довіра, взаємне інформування, спільне планування уроків, виховних справ, рольові ігри, ігри-драматизації, схвалення досягнень групи, колективу; діагностика індивідуального розвитку, вихованості, визначення особистісних проблем дітей, відстеження процесу індивідуального розвитку учня.

Супровід передбачає створення умов для прийняття учнем оптимальних рішень у різних навчальних ситуаціях, самостійне планування подальших дій. Крім того, на цьому рівні роль педагога є надзвичайно важливою, оскільки він має адекватно реагувати на фізичний та емоційний дискомфорт учнів, його потреби під час здійснення педагогічної взаємодії. Виходячи з цього, слід зазначити, що основними методологічними засадами означеного рівня є: принцип суб'єктності; пріоритети відкритості, рівноправності, застосування гнучких технологій ініціації та регулювання діяльності у пошуках

смыслу; побудова учнем власної світоглядної картини і власних дій в ній; актуалізація процесу самоорганізації особистісних смислів.

На останньому рівні діяльність учителя охоплює планування діяльності; організацію навчальної роботи; організацію діяльності, стимулювання активності учнів; здійснення поточного контролю за навчальним процесом, його регулювання, коригування. У цій справі, безумовно, не обійтися без аналізу результатів своєї діяльності. Слід зазначити, що організація навчального співробітництва має відбуватися за умови постійної активної взаємодії всіх її учасників, а це є сутністю інтерактивного навчання. Крім того, виконуючи свої функції, вчитель повинен враховувати думку кожної дитини не обмежуючи їх самостійності. Основними методами організації навчального співробітництва є: створення пошукової ситуації, ситуації невизначеності; стимулювання потреби учнів у розв'язанні пізнавальної проблеми; інтенсифікація пошукової активності учнів; управління пошуковою діяльністю учнів.

Аналіз сучасних педагогічних досліджень дав нам змогу зробити висновок про актуальність проблеми організації педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах перебудови системи освіти. Проведене дослідження дозволило нам уточнити поняття „критерій” та „показник”, обґрунтувати та розкрити сутність критеріїв (психологічна готовність учня, психологічна готовність вчителя, організація навчальної діяльності) і показників організації педагогічної взаємодії. На основі визначених критеріїв ми виділили рівні педагогічної взаємодії (вплив, спілкування, підтримка, супровід, співробітництво) та розкрили сутність педагогічної взаємодії на кожному з рівнів.

У подальших дослідженнях плануємо розробити методики діагностики рівня організації педагогічної взаємодії вчителя та учнів у сучасній початковій школі.

### **Список використаної літератури**

- 1. Психологический** словарь / сост. М. Дьяченко, Л. Кандыбович. – М., 2001.
- 2. Занина Л.** Основы педагогического мастерства : учеб. пособие / Л. Занина, Н. Меньшикова. – Ростов н/Д, 2003.
- 3. Ковальчук Л.** Системи освіти зарубіжних країн : навч. посіб. / Л. Ковальчук, О. Ковальчук. – Л. : 2003.
- 4. Бричок Б.** Сутність і зміст процесу педагогічної взаємодії: особистісно орієнтований вимір [Електронний ресурс] / Б. Бричок, Бібік Н., Бурда М., Вашуленко М., Мадзігон В. та ін. // Пед. дискурс. – 2007. – № 2. – Режим : [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/peddysk/2007\\_02/brychoks.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2007_02/brychoks.pdf).
- 5. Кручек В.** Критерії та показники сформованості культури педагогічної взаємодії // Вісник Національного Черкаського університету. – 2011.
- 6. Блощинський І.** Обґрунтування критеріїв і показників ефективності процесу формування адекватної самооцінки курсантів у навчальному процесі ВВЗО / І. Блощинський // Наукові записки. – Вінниця : ВАТ

„Віноблдрукарня”, 2001. – Вип. 4. – с. 74–76. – (Педагогіка і психологія).  
7. **Мацько Л.** Матимемо те, що зробимо / Л. Мацько // Дивослово. – 2001. – № 9. – С. 2 – 3.

**Коноваленко В. О. Критерії організації педагогічної взаємодії вчителя і учнів у початковій школі**

У статті наведено огляд понять „педагогічна взаємодія”, „критерій” та „показник”. Проаналізовано досвід провідних науковців за різними аспектами означеної проблеми. Визначено критерії організації педагогічної взаємодії: психологічна готовність учня, психологічна готовність вчителя, організація навчальної діяльності.

*Ключові слова:* педагогічна взаємодія, критерій, показник.

**Коноваленко В. А. Критерии организации педагогического взаимодействия учителя и учащихся в начальной школе**

В статье приведен обзор понятий „педагогическое взаимодействие”, „критерий” и „показатель”. Проанализирован опыт ведущих ученых по различным аспектам этой проблемы. Определены критерии организации педагогического взаимодействия: психологическая готовность ученика, психологическая готовность учителя, организация учебной деятельности.

*Ключевые слова:* педагогическое взаимодействие, критерий, показатель.

**Konovalenko V. A. The Criterions Organization of Educational Interaction between Teacher and Pupils in Elementary School**

This article provides an overview of the concepts of „pedagogical interaction”, „criterion” and „index”. The experience of leading scientists on various aspects this problem. The criterias of pedagogical interaction was determine: psychological readiness of pupils, psychological readiness of teacher, the organization of educational activities.

*Keywords:* pedagogical interaction, criterion, index.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2013 р.

Підписано до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Гавриш Н. В.

УДК 371.013(075.8):004.08

**Н. В. Кононец**

**РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ НАУКОВОСТІ У ПРОЦЕСІ  
СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА ЯК ЗАСОБУ  
РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ**

Проблема творчого розвитку особистості в сучасному світі є надзвичайно важливою. Кожна цивілізована країна дбає про творчий потенціал суспільства загалом і кожної людини зокрема, оскільки потребує діяльних, обдарованих, інтелектуально розвинених громадян. Мета сучасної системи аграрної освіти – формування у студентів, майбутніх фахівців аграрного сектору, вмінь самостійно здобувати потрібну інформацію, виокремлювати проблеми, шукати шляхи їх розв’язання. Пошукова активність є своєрідним внутрішнім генератором, який робить студента творчою особистістю. Тому розвиток здатності до пошуку як основного принципу ресурсно-орієнтованого навчання студентів і є головним завданням аграрних ВНЗ I – II рівнів акредитації, що допомагає студентам досягти потенційних можливостей у відносинах зі світом та іншими людьми.

Ресурсно-орієнтоване навчання (РОН) – це комплекс методів та засобів навчання, націлених на цілісний підхід до організації навчального процесу, який зорієнтований не тільки на засвоєння знань і набуття навичок, але і на тренінг здібностей самостійного й активного перетворення інформаційного середовища шляхом пошуку і практичного застосування інформаційних ресурсів. Особливо важливою і перспективною у контексті РОН є індивідуалізація навчання студентів під керівництвом викладачів, науковців, учених. Організація науково-дослідницької діяльності студентів аграрних коледжів засобами електронних підручників дає їм можливість самостійно та цілеспрямовано працювати, розвиває креативне мислення, вдосконалює систему теоретичних знань, практичних вмінь та навичок. Важливо, щоб робота відповідала навчальній дисципліні, інтересам студентів, їх віковим, індивідуальним та інтелектуальним можливостям.

Проблему створення електронних підручників активно досліджують Л. Х. Зайнутдінова, В. В. Лапінський, М. І. Жалдак, О. В. Співаковський, М. І. Шерман, С. А. Христочевський та багато інших науковців; педагогічні умови індивідуалізації професійної підготовки студентів – М. В. Гриньова, О. М. Пехота. Ресурсно-орієнтоване навчання як сучасний напрям у дидактиці вивчають зарубіжні дослідники Abdul Paliwala, Elizabeth Green, Janette R. Hill, Janet Macdonald, Margaret Butler, Michael J. Hannafin, Carol C. Kuhlthau, Robin Mason, Christine Greenhow, Sara Dexter, W Middleton, D Curran. Проте проблеми організації ресурсно-орієнтованого навчання засобом

електронного підручника у ВНЗ I – II рівнів акредитації вони торкаються мало й опосередковано, досить аспектно. Поза увагою дослідників залишилася проблема ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу в аграрних коледжах як інноваційний напрям у дидактиці.

Метою статті є продемонструвати різноманітні засоби, які дозволяють реалізувати принцип науковості у середовищі електронного підручника для РОН (на прикладі електронних підручників з дисциплін комп'ютерного циклу).

**Електронний підручник (далі ЕП)** – це універсальний гіпермедійний засіб інтерактивного навчання, який містить зміст навчання однієї дисципліни (або різних навчальних дисциплін), викладений у компактній формі гіпертекстового середовища і призначений для використання у навчальному процесі (зокрема, аграрних коледжів). Саме гіпертекстова структура навчального матеріалу, наявність систем керування із елементами штучного інтелекту, модулів самоконтролю, розвинених мультимедійних складових, які притаманні ЕП – є основою для організації РОН. **Важливе місце** при розробці ЕП як засобу РОН слід відвести реалізації принципу науковості на його сторінках. Цей принцип є найважливішим принципом, який спирається на закономірний зв'язок між змістом науки і навчальної дисципліни, та вимагає, щоб зміст навчання знайомив з науковими фактами, поняттями, закономірностями, теоріями всіх основних розділів, які взято з відповідної галузі науки, а також якнай докладніше розкривав її сучасні досягнення і перспективи розвитку у подальшому.

Принцип науковості за А. В. Хуторським полягає у тому, що навчальні предмети, які мають у своїй основі відповідні науки, реалізують наступні педагогічні завдання: розкриття й вивчення основ наук, їхньої проблематики, застосовуваних методів; включення наукових знань і методів у систему світогляду студента, озброєння його методами наукового пізнання природи й суспільства. Реалізація цього принципу у середовищі ЕП полягає в доборі матеріалу, який відповідав би структурі галузі знань і навчального предмета, специфіці його змісту, розділів і тем. Викладача він зобов'язує подавати матеріал в ЕП на підставі перевірених наукових даних, розкривати причинно-наслідкові зв'язки явищ, процесів, подій, новітні досягнення науки, зв'язок з іншими науками. Таким чином, матеріал, який складає зміст ЕП із дисциплін комп'ютерного циклу, повинен відповідати рівневі сучасної науки, подаватися студентам в повній дидактичній системі, що відбиває наукову систему в певній послідовності, зберігає зв'язки понять, тем, розділів всередині кожного предмета, а також міжпредметні зв'язки. Можна виділити такі аспекти реалізації принципу науковості в ЕП:

*Відповідність змісту ЕП сучасному рівню науки.* Зміст ЕП повинен відповідати програмі, основному підручнику з предмета,

рекомендованого відповідним міністерством або Державною установою „Науково-методичний центр інформаційно-аналітичного забезпечення діяльності вищих навчальних закладів „Агроосвіта”, і, крім того, включати наступні компоненти: основні факти, принципи, засоби й нові відкриття в науці, у доступній студентам формі; методи наукового мислення і дослідження, що сприяють засвоєнню навчального матеріалу; знання з історії науки і творчої діяльності її видатних представників, які стимулюють інтерес студентів до наукової роботи. Наприклад, принцип науковості при створенні ЕП з предметів комп’ютерного циклу – це у першу чергу врахування рівня розвитку сучасної інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій.

Структура ЕП, сторінки лекційного блоку, блоку практикумів, методичних рекомендацій, тестового контролю, наукової сторінки, та матеріал, розміщений на них, дозволяють реалізовувати цей аспект за допомогою підбору теоретичного та практичного матеріалу, який би подавався у повній дидактичній системі і відповідав не тільки програмі предмета, а й давав би поштовх до самостійного поглибленого його вивчення, що уможлиблює націлити студента на зацікавлення не тільки предметом, а й відповідною наукою. Для цього доцільно включати до переліку тем рефератів такі теми як „Інформатика як наука і як навчальний предмет”, „Сучасна інформатика”, „Історія виникнення інформатики як науки”, „Наукові досягнення у галузі інформатики (XX-XXI ст.)” тощо. Крім того, поряд варто розташовувати гіперпосилання на методичні вказівки щодо підготовки, написання та оформлення такого виду наукової діяльності студентів.

*Забезпечення високого наукового рівня викладу навчального матеріалу на сторінках ЕП.* Реалізується на сторінках ЕП вдалим підбором теоретичного матеріалу. Для цього доцільно використовувати декілька друкованих підручників з предмета, бажано із аналізом та викладом власного погляду на визначення, термінологію, наукові факти, явища. При створенні завдань практичного та лабораторного характеру слід використовувати дидактичні прийоми (наприклад, прийоми постановки запитань, активізації уваги, пам’яті, мислення, уяви). Значну увагу слід приділити прийомам контролю та самоконтролю студентів у процесі навчання. Використання в ЕП різноманітних методів навчання, вдале їх поєднання, також забезпечать високий науковий рівень викладу матеріалу при організації РОН. Наприклад, екскурси в історію, які можна розмістити на окремій сторінці „Екскурс в історію”, час від часу поновлювати інформацію, використовувати прийоми активізації уваги у вигляді фраз „Цікаво почитати”, „Чи знаєте Ви що?”, „Пошукай в Інтернеті”, „Сходи в бібліотеку”. Окремо виділені блоки „Пошукай в Інтернеті”, „Сходи в бібліотеку”, які містять теми з історії комп’ютерної техніки для пошуку у Всесвітній павутині, назви літературних джерел із бібліотек, які доцільно рекомендувати студентам для самостійного вивчення та теми, на які акцентується увага при поглибленому вивченні

та науково-дослідній роботі – все це сприятиме активізації науково-пошукової діяльності студентів та ефективному РОН дисциплін комп'ютерного циклу.

На сторінках ЕП варто розміщувати посилання на електронні бібліотеки та електронні навчальні курси, які розміщено в Інтернеті, оскільки електронна бібліотека створюється у вигляді централізованого сховища, побудованого на поєднанні машинної пам'яті, мікроносіїв і засобів передавання інформації, а інформація відшуковується в системі запам'ятовуючих пристроїв за допомогою відповідних методів пошуку.

*Відслідковування на сторінках ЕП новин наукових досягнень з галузі, до якої відноситься предмет („у ногу з часом“).* Реалізується даний аспект за допомогою включення до ЕП сторінки типу „Новини”, „Новини науки і техніки”, „Увага! Новинка!”, на яких доцільно розміщувати відповідну інформацію, яка вказуватиме студентам на перспективи і необхідність розвитку галузі науки. Наприклад, в ЕП „Інформатика та комп'ютерна техніка” для реалізації принципу науковості включена сторінка під назвою „Новини науки і техніки”: нові наукові течії, винаходи, відкриття, розробки можна і, на нашу думку, потрібно розміщувати на такій сторінці. Це уможливить викладачеві і студентам завжди бути в курсі сучасних проблем науки. А гіпермедійність середовища ЕП завжди надасть можливість легкого поновлення і розміщення новинок на своїх сторінках. Такий підхід при розробці ЕП забезпечує відкритість освіти та індивідуальний стиль навчання [6].

Звернемо увагу на такий момент: матеріал, який розміщено на сторінці ЕП „Новини”, слід досить часто поновлювати, враховуючи стрімкий розвиток комп'ютерної техніки та інформаційно-комунікаційних технологій, обов'язково вказувати автора матеріалу, джерело, звідки матеріал взято (перелік друківаних джерел чи Інтернет-ресурс) та дату розміщення новинок на сторінці ЕП. Для зручності поновлення матеріалів в ЕП, викладачеві при розробці цієї сторінки варто скористатися фреймами – спеціальними рамками для розбиття сторінки на „скроліруємі” підвікна, що значно покращить функціональність середовища ЕП.

*Вироблення у студентів навчально-дослідницьких навичок та умінь.* Організацію наукової роботи в ЕП доцільно здійснити на окремій сторінці, наприклад, „Наукова сторінка”. На ній можна розмістити основи наукової роботи, поняття, визначення, методичні рекомендації щодо написання рефератів, курсових, наукових робіт, вимоги до їх оформлення, зразки оформлення тощо. Крім того, реалізується даний аспект за допомогою таких дидактичних прийомів як розміщення на різних сторінках ЕП спеціально підібраних завдань: методу проектів, завдань для роботи в групах (у співробітництві), тем рефератів, курсових, наукових, науково-дослідних робіт, веб-квестів, методичних вказівок щодо виконання кожного виду роботи, розміщення наукової



термінології, розкриття перед студентами технології і техніки наукових досліджень. Зазначимо, що матеріал, який розміщується на сторінках ЕП та форма його подачі повинні спонукати студентів до наукової та пошукової діяльності, які становлять основу РОН.

Метод проектів завжди зорієнтований на індивідуалізацію навчання студентів, яка реалізується як в індивідуальній, так і в парній, груповій роботі (роботі у співробітництві). Така форма роботи завжди передбачає розв'язання проблеми: з одного боку — використання сукупності різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого — необхідність інтегрування знань, умінь використовувати знання з різних галузей науки, техніки тощо. Як зазначає Robert E. Slavin, навчання у співробітництві забезпечує вищий рівень осмислення матеріалу [8]. Використання методу проектів у ЕП ефективно поєднується із традиційними та інноваційними технологіями в освітній системі аграрного коледжу. У світлі розвитку сучасної дидактики цей метод дозволяє при інтеграції у реальний навчально-виховний процес досягати навчальних цілей, визначених програмою, стандартом освіти, у кожній навчальній дисципліні, зберігаючи при цьому всі досягнення дидактики.

Дослідницькі роботи дуже часто є частиною навчального процесу, і аграрні коледжі у цьому не є винятком. Таку форму роботи студенти добре запам'ятовують і отримують від неї найбільшу користь. Це дійсно індивідуалізація навчання, крім того тут робиться наголос не на написанні реферату, а на визначенні й розкритті теми. Водночас це один із найважчих моментів при індивідуалізації навчання, і студенти часто бояться цього виду роботи. Розміщення в ЕП методичних рекомендацій щодо організації науково-дослідницької роботи, вказівки, пояснення, приклади таких робіт (наприклад, на науковій сторінці, сторінці практикумів) – все це полегшить студенту процес входження до світу науки.

Налаштовуючи студентів на наукову діяльність у контексті ресурсно-орієнтованого навчання, в ЕП обов'язково слід давати перелік друкованих літературних джерел, підштовхуючи студентів до роботи в бібліотеках коледжу та інших бібліотеках, оскільки із стрімким розвитком Інтернету у студентів складається хибне враження, що іншої інформації просто не існує. Доцільно зазначати, що дуже багато наукових праць знаходяться і в друкованому вигляді, не всі вони перетворені в електронний і розміщуються у Всесвітній павутині.

РОН дозволяє ефективно розвивати дослідницькі навички студентів, оскільки користування ЕП, Інтернетом потребує таких самих навичок, як і робота із традиційними джерелами – в обох випадках студенти можуть видавати деякі наукові положення за свої, тому треба вимагати від них аналізу прочитаного з цитатами із оригіналу. Такий аналіз студентам доцільно виконувати у програмних додатках (Word, Excel тощо), це додатково закріплюватиме вміння і навички роботи у них.

Принцип науковості при розробці ЕП реалізується за допомогою використання наступного підходу: разом із матеріалом, який пропонується студентам у підручнику, в ЕП входить матеріал, який створюють самі студенти [5]. Частина матеріалу в ЕП – це роботи студентів, які навчалися за даним ЕП, студентів старших курсів, які закінчили навчання, студентів-гуртківців. Такий підхід має місце у науці: одні вчені викладають результати своїх досліджень у вигляді монографій, посібників, підручників, інші – вивчають їх роботи, виконують свої власні дослідження, вносять свій вклад у зміст текстів з даної дисципліни. Аналогічний процес можливий і необхідний при створенні ЕП в аграрних коледжах. Наприклад, в ЕП „Інформатика та комп’ютерна техніка”, „Інформаційні системи і технології у фінансах”, „Комп’ютерні технології в юридичній діяльності” розміщені кращі роботи, які створювалися студентами: готові презентації, бази даних, шаблони документів, електронні опорні конспекти, відеофільми, студентські веб-квести.

Приставаючи до виконання практичних робіт, студенти, які навчаються засобом ЕП, мають можливість переглянути у гіпермедійному середовищі ЕП приклади готових робіт, що допоможе їм легше зорієнтуватися і налаштуватися на кінцевий результат. Такі елементи в ЕП виконують і стимулюючу функцію: студент намагатиметься якомога краще виконати роботу, знаючи, що найкращі з робіт будуть розміщені в ЕП. Це створюватиме ефективні умови ресурсно-орієнтованого навчання засобом ЕП. Переглянувши проекти студентів (створені відеофільми чи веб-квести на різноманітну тематику), як показує власний досвід, майже завжди у студентів виникає бажання і самим навчитися знімати та монтувати відео, займатися веб-будівництвом та веб-дизайном, що свідчить про прагнення студентів вивчати дисципліни комп’ютерного циклу поглиблено, а це у свою чергу – уже перший крок до наукової діяльності.

Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що принцип науковості при створенні ЕП як засобу РОН є основним принципом, який дозволяє студентам відкривати нове самостійно, а задача викладача при цьому – допомогти студентам розкритися, розвинути власні ідеї [7], націлити та організувати дослідницьку, пошукову, творчу, наукову роботу студентів. Реалізація принципу науковості при створенні ЕП полягає: у підборі матеріалу, який відповідав би структурі галузі знань і навчального предмета, специфіці його змісту, розділів і тем; у розміщенні на сторінках ЕП новин науки (нові наукові течії, винаходи, відкриття, розробки тощо); у розміщенні на сторінках ЕП основ наукової роботи: (основні поняття, визначення, основні методи наукових досліджень); у розміщенні на сторінках ЕП методичних рекомендацій (написання рефератів, курсових, наукових робіт, вимог до їх оформлення, зразки оформлення, розміщення наукової термінології, розкриття перед студентами технології і техніки наукових досліджень); у розміщенні на

сторінках ЕП завдань методу проектів, веб-квестів, тем рефератів, курсових, наукових, науково-дослідних робіт, творчих проектів; у формі подачі матеріалів на сторінках ЕП (повинна спонукати студентів до наукової та пошукової діяльності); у включенні переліку друкованих літературних джерел; у включенні кращих робіт та проектів студентів. ЕП, побудований на принципі науковості, є одним із основних засобів РОН дисциплін комп'ютерного циклу, що розвиватиме науковий світогляд і наукове мислення студентів, надасть студентові можливість активної пізнавальної діяльності через творчість, через самостійну діяльність, тим самим створюючи сприятливі умови для індивідуалізації навчання студентів аграрних коледжів.

### **Список використаної літератури**

**1. Кононец Н. В.** Дидактичні засади розробки електронного підручника як засобу індивідуалізації навчання студентів аграрних коледжів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Кононец Наталія Василівна. – 2010. – 259 с. **2. Кононец Н. В.** Педагогічні інновації вищої школи: ресурсно-орієнтоване навчання / Наталія Кононец // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Полтава, 2012. – Вип. 54. – С. 76–80. **3. Мистецтво бути викладачем** : практич. посіб. / [А. Брінклі, Б. Десантс, М. Флемм та ін.] ; за ред. О. І. Сидоренка. – К. : Навч.-метод. центр “Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2003. – 144 с. **4. Морзе Н. В.** Методика навчання інформатики: навч. посібник: у 3 ч. / Н.В. Морзе. – Ч. 1 : Загальна методика навчання інформатики. — К. : Навчальна книга, 2004 – 256 с. **5. Хуторской А. В.** Современная дидактика : учебн. для вузов / Андрей Викторович Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с. **6. Guy R. Lefrancois.** Psychology for Education. – 7-th edition. – USA, 1991. **7. Neef Josef.** Sketch of a Plan and Method of Education. – New York, 1969. **8. Robert E. Slavin.** Research On Cooperative Learning: an international perspective / Scandinavian journal of Educationale Research, Vol. 33. №4, 1989.

### **Кононец Н. В. Реалізація принципу науковості у процесі створення електронного підручника як засобу ресурсно-орієнтованого навчання**

У статті автор досліджує один із основних дидактичних принципів, принцип науковості, при створення електронних підручників як засобу ресурсно-орієнтованого навчання. Розглядаються засоби та дидактичні прийоми, які використовуються в електронних підручниках, розроблених автором, для реалізації принципу науковості, організації науково-дослідницької роботи студентів аграрних коледжів та досягнення дидактичних цілей індивідуалізації навчання студентів.

*Ключові слова:* принцип науковості, електронний підручник, ресурсно-орієнтоване навчання.

**Кононец Н. В. Реализация принципа научности в процессе создания электронного учебника как средства ресурсно-ориентированного обучения**

В статье автор исследует один из основных дидактических принципов, принцип научности, при создании электронных учебников как средства ресурсно-ориентированного обучения. Рассматриваются средства и дидактические приемы, которые используются в электронных учебниках, разработанных автором, для реализации принципа научности, организации научно-исследовательской работы студентов аграрных колледжей и достижения дидактических целей индивидуализации обучения студентов.

*Ключевые слова:* принцип научности, электронный учебник, ресурсно-ориентированное обучение.

**Kononets N. V. Realization of the Principle of Scientific Character in the Process of Creation of the Electronic Textbook as a Means of Resource-oriented Training**

The article explores one of the basic principles of teaching, the principle of science, to create e-books as a means of resource-based learning. Discusses the tools and teaching techniques that are used in electronic textbooks developed by the author for the implementation of the principle of science, organization of research work of students of agricultural colleges and achieve didactic purposes customize student learning.

*Key words:* principle of science, electronic textbook, resource-based learning.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2013 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Гриньова М. В.

УДК 373.21.008.2:004 (045)

**Л. О. Онофрійчук**

**УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКА  
ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ  
У КОНТЕКСТІ РОБОТИ З ІНФОРМАЦІЄЮ**

Динамічні зміни соціально-економічної ситуації в світі, які призвели до формування інформаційного суспільства, вимагають переосмислення завдань дошкільної освіти і необхідність вибору керівниками дошкільних навчальних закладів (ДНЗ) стратегічних напрямів діяльності щодо інформатизації управлінського процесу.

На основі аналізу результатів досліджень акцентуємо, що науковці виокремлюють дві формальні ознаки процесу формування інформаційної епохи: більше половини трудових ресурсів суспільства зайнято в продукуванні та споживанні інформації; побудована система глобальної комунікації, до якої відкрито доступ для всіх охочих завдяки засобам обчислювальної техніки.

Констатуємо той факт, що для поліпшення управлінської діяльності керівника ДНЗ у час інформаційної епохи необхідно забезпечити заклад та органи управління освітою сучасною комп'ютерною технікою, інформатизувати систему управління освітою, підготувати керівників до використання інформаційних технологій в освітньому просторі та створити єдиний інформаційний простір. Спостереження доводять, що складність інформаційної ситуації в управлінні ДНЗ полягає в тому, що накопичується величезний масив різного ступеня репрезентативності інформації.

Проблемою створення та функціонування систем інформаційного забезпечення управління на матеріалі загальноосвітніх установ знайшли відображення у наукових працях В. І. Бондаря, В. В. Гуменюк, Л. І. Даниленко, Г. В. Єльнікової, В. І. Маслової, В. С. Пікельної, Н. Г. Протасової та інших; теоретико-практичні основи управління дошкільною освітою розкрито в роботах Л. В. Артемової, К. Ю. Білої, А. М. Богущ, К. Л. Крутій, Н. В. Лисенко, Л. С. Пісоцької, Л. В. Поздняк, К. І. Стрюк, А. Н. Троян та інших.

Виходячи з аналізу останніх досліджень, ми дійшли висновку, що проблема створення інформаційно-освітнього простору для керівників ДНЗ майже не розкривається, оскільки вона в основному розглядається у контексті управлінської діяльності загальноосвітніми та вищими навчальними закладами.

Метою статті є розкриття понятійного апарату означеної проблеми, основних шляхів та засобів роботи з інформацією в управлінській діяльності керівника ДНЗ.

Аналіз наукових досліджень, практичного досвіду з означеної проблеми дає можливість констатувати важливу роль інформації в освітньому середовищі. Оскільки на сучасному етапі розвитку суспільства створюється новий тип суспільства – інформаційний, в якому основним ресурсом є саме інформація.

Управління – це передусім усвідомлена діяльність людини, яка переслідує свої цілі. І не просто діяльність, а той особливий її різновид, пов'язаний із виробленням рішення, з організацією, спрямованою на втілення рішення у життя, з регулюванням системи відповідно до заданої мети, з підбиттям підсумків діяльності, з систематичним отриманням, переробкою та використанням інформації [1, с. 390]. Аналіз практичної ДНЗ переконав у тому, що ця система дій характерна і для управління ДНЗ.

Практичний досвід доводить, що для реалізації процесу формування і прийняття рішення керівнику необхідні різноманітні відомості про стан процесу виховання і навчання дітей, про основні напрями діяльності працівників ДНЗ, про стан зовнішнього освітнього середовища загалом. Говорячи про управління, відзначаємо, що воно неможливе без повної та якісної, достатньої та вчасно отриманої інформації і через паперові носії, і через електронні. Тому з терміном „управління” тісно пов’язане поняття „інформаційне забезпечення управління”.

Поняття „інформація” розглядається з різних підходів, котрі вкладають у нього свій зміст. На основі узагальнення змісту підходів ми зазначаємо, що прийнято виокремлювати три основні види інформації: біологічну, технічну і соціальну. У цьому випадку ми будемо розглядати соціальну інформацію, оскільки вона відображає діяльність людини загалом і конкретно у будь-якій галузі. Словник із соціального управління дає такі визначення терміну соціальної інформації: а) інформація – сукупність відомостей, необхідних для активного впливу на керувану систему з метою її оптимізації, б) інформація – набір вузько спеціалізованих даних, які продукуються в багатомільярдних кількостях у всіх сферах діяльності суспільства, в) інформація – необхідний резерв і ресурс соціально-економічного розвитку суспільства, подібний до інших ресурсів: трудових, енергетичних, матеріальних [9, с. 65].

Констатуємо, що на основі аналізу результатів досліджень інформація – це не просто повідомлення невідомих даних, це динамічний акт, що виражає оцінку стану явищ, процесів, предметів. Інформація – це відомості про стан системи, а та інформація, яка необхідна для оптимального функціонування управлінської системи, є управлінською [8, с. 65].

Характеризуючи роль інформації в управлінні ДНЗ як складною соціально-педагогічною системою, зазначаємо, що інформація в закладі є керівництвом до дії, оскільки освітня система є споживачем не тільки інформації, виробленої іншими системами, а й інформації, виробленої безпосередньо в самій системі; ця система акумулює інформацію, тобто накопичує та зберігає її; сама система є посередником в комунікації; інформація в системі опрацьовується, а отже, стає об’єктом діяльності; освітня система є виробником інформації, тобто вона функціонує; діяльність самої системи є джерелом інформації; інформація в системі стає предметом і об’єктом пошуку та здобуття [2, с. 9].

Інформаційна діяльність керівника ґрунтується на відповідних наукових принципах: методологічних (соціально-економічної детермінованості, системності, науковості, відкритості, конкретності, комплексності), організаційних (відповідності цілям управління, правової пріоритетності і законності, диференційованості інформаційних потоків, принцип міри, повноти та інтегрального аналізу інформації, інформаційної достатності, зворотного зв’язку, неперервності та

динамічності отримання і аналізу управлінської інформації) [3, с. 178 – 179].

Аналіз результатів досліджень дозволив нам дійти висновків, що пошук нових наукових способів ведення інформаційної діяльності керівника дошкільного навчального закладу визначається такими причинами: загальною тенденцією невинного зростання інформації та удосконалення діяльності керівників; необхідністю подолання стихійності та недоліків в організації інформаційного забезпечення; потребою модернізації змісту управлінської інформації; пошуком ефективних засобів оптимізації інформаційної діяльності керівника ДНЗ.

Ускладнення управлінської діяльності пов'язано з постійно зростаючим обсягом інформації, яка циркулює в закладі, вимагає все більшого часу для її збору та обробки. На жаль, на практиці керівники часто не справляються з постійно зростаючим потоком інформації, оскільки не можуть виділити з нього інформацію дійсно важливу, необхідну і, крім того, не завжди вміють швидко і якісно проаналізувати її. Пошук потрібних відомостей зазвичай займає у керівників багато часу, бо немає певних вимог до її обробки та зберігання. Прагнучи ж зібрати інформацію більш повну, конкретну та об'єктивну, керівники забувають про своєчасність її отримання [4]. Звідси, незважаючи на достатність найрізноманітнішої інформації, управлінські рішення часто приймаються при так званому „інформаційному дефіциті”, змінюються під впливом емоційних чинників, носять наказовий характер, не враховують реальні можливості і бажання колективу.

Формування інформаційно-освітньої системи управлінської діяльності є основою інструменту управління. Керівники ДНЗ повинні мати обов'язковий об'єм інформації про стан і розвиток тих процесів, за які вони відповідають, якими повинні керувати. Управлінська інформація може надходити з різних джерел, а саме: повідомлення, довідка з аналізом, преса, монографії, тематичні підбірки, фактичні та статистичні матеріали, експрес-бюлетні, огляд стану питань тощо. З практики управлінської діяльності маємо факти, що інформація інколи несвоєчасно приходить, є досить обширною та важко читається, не чітко вказано умови, вимоги тощо. Аналіз стану забезпечення інформацією процесу управління, проведений нами в окремих ДНЗ, показав, що в них накопичується банк інформації, але це накопичення носить елемент випадковості, хаотичності, неорганізованості. В цій несистематизованій масі різних даних важко виокремити головну, ту, яка необхідна для прийняття ефективного управлінського рішення. Паперові носії інформації можуть тільки передавати інформацію, але вони не мають можливості її приймати [3]. Таким чином, не забезпечується оперативність прийняття та ефективність управлінського рішення. Сучасність вимагає комп'ютеризації управлінської діяльності на всіх рівнях, що істотно скоротить терміни збору та обробки інформації, а також прискорить хід зворотної інформації.

Дослідженнями доведено, вся інформація розподіляється на зовнішню та внутрішню. Констатуємо, що для того, щоб ДНЗ розвивався і відповідав вимогам часу, керівник повинен бути інформований про нові дослідження у педагогіці, психології, методиках, про нові програми і технології в системі дошкільної освіти, а також законодавчої бази. Він повинен своєчасно отримувати інформацію про всі нові нормативно-директивні документи, які регулюють діяльність ДНЗ. Важливою є інформація про передовий педагогічний досвід по всіх напрямках роботи закладу [4]. Виходячи з цього, зовнішня інформація включає директивні та нормативні документи, навчально-педагогічну інформацію, інформацію про передовий педагогічний досвід.

До внутрішньої інформації відносяться дані про стан і результати діяльності в конкретному закладі. Це дані про стан здоров'я і результати виховання та навчання дошкільників; дані про педагогічні кадри та їхню діяльність; дані про матеріально-технічну базу; про організацію харчування та медичного обслуговування; дані про зовнішні зв'язки з іншими організаціями. Дуже важливими є високі вимоги до інформації, що надходить: максимальна повнота та стислість. Об'єм і зміст інформації залежать від цілей ДНЗ, його виду, рівня кваліфікації керівника. Всю інформацію можна розподілити на оперативну та стратегічну (тематична та підсумкова). Оперативна інформація має на меті виявити намічені відхилення в управлінні, наприклад в навчально-виховному процесі. Це ті дані, які потрібні керівнику для оцінки роботи закладу за день, тиждень, місяць, півріччя. Стратегічна інформація – це дані про підсумки навчального року, атестацію педагогічних кадрів, атестацію та акредитацію всього ДНЗ, про виконання програм розвитку, наказів, інструкцій тощо.

Розглядаючи процес управління ДНЗ з позиції змісту, можна уявити його як цілеспрямовану діяльність з регулювання педагогічного процесу з метою підвищення його рівня. За формою це буде процес аналізу інформації. Технологія складається з трьох етапів: збір інформації, її аналіз та прийняття рішення. Розглянемо кожен з них.

Збір інформації (моніторинг, аналіз). Професійно організований моніторинг дозволяє своєчасно виявляти випадки порушення і невиконання законодавчих або інших нормативно-правових актів; здійснювати аналіз причин, що лежать в основі порушень, а також готувати пропозиції щодо їхнього попередження надалі; вивчати ефективність діяльності органів управління освіти і підвідомчих їм освітніх установ, посадовців; виявляти позитивні та негативні тенденції в розвитку територіальних систем дошкільної освіти; розробляти пропозиції з усунення негативних чинників і ознайомлення з позитивним управлінським досвідом.

На думку А. С. Капто, ефективність методів збору і передачі управлінської інформації може бути значно підвищена за рахунок використання технічних засобів, таких як персональний комп'ютер,



Internet, селекторний зв'язок, диктофон, магнітофон, усі види кадропроєкторів, телевізійних устроїв, відеотелефон та ін. [6, с. 83]. Використання цих засобів дозволить значно скоротити витрати часу на збір і передачу інформації.

Будь-який управлінський вплив йде через інформацію управління. Прийняття рішень – це цілеспрямований процес переробки „інформації стану” в „командну інформацію”. Тут може виникнути протиріччя у результаті невідповідності між бажаним і дійсним станом об'єкта. Те ж саме можна сказати і про процес обробки вхідного потоку документів. У всіх випадках керівник повинен прийняти рішення. Вміння підготувати і прийняти управлінське рішення вважається одним з основних у діяльності керівника, оскільки саме воно дозволяє виділити працю керівника в особливий вид управлінської діяльності [10]. Але прийняти правильне рішення можна лише за наявності достовірної інформації на всіх етапах процесу його формування. Багато із зазначених вище авторів вважають, що інформація є тією основою, завдяки впорядкуванню та систематизації якої, керівники зможуть більш ефективно здійснювати свою діяльність.

На основі аналізу проведеного нами анкетування керівників ДНЗ інформація, яка поступає до керівників ДНЗ, у більшості випадків не відповідає цілям та задачам; зміст інформації на відображає повно та об'єктивно роботу ДНЗ та рідко використовується при прийнятті рішень; збір та обробка інформації здійснюється недостатньо своєчасно та оперативно; методи збору інформації не відпрацьовані і не відповідають цілям та завданням управління; методи обробки та зберігання інформації, як правило, не відповідають сучасним вимогам; інформаційні потоки не завжди забезпечують успішність вироблення управлінських рішень тощо. Дані аналізу дозволяють відзначити низьку інформаційну культуру керівників ДНЗ, слабе матеріальне забезпечення, несвоєчасність інформування керівників ДНЗ, не чіткість у розподілі функціональних обов'язків.

ДНЗ, який функціонує в сучасних умовах має постійно доводити свою привабливість, необхідність, іміджевий статус. Передусім це досягається високою якістю освітнього процесу та вмінням керівника збирати інформацію, аналізувати її, планувати свою роботу та приймати рішення. Таким чином, правильна та доцільна робота з інформацією забезпечує ефективність управлінської діяльності керівника ДНЗ. Для цього необхідно своєчасно отримати комплекс достовірної інформації, проаналізувати цю інформацію, прийняти управлінське рішення, засноване на проведеному аналізі та реалізувати прийняте рішення. Ми не претендуємо на вичерпне розкриття проблеми. Вважаємо, що за лаштунками нашого дослідження залишився аналіз комп'ютерного забезпечення управлінської діяльності керівника ДНЗ.

**Список використаної літератури**

**1. Афанасьєв В. Г.** Социальная информация и управление обществом / Виктор Григорьевич Афанасьев. – М. : Политиздат, 1975. – 408 с. **2. Биков В. Ю.** Система управління інформаційними базами даних в освіті / Биков В. Ю., Руденко В. Д. – К. : ІЗМН, 1996. – 288 с. **3. Гуменюк В. В.** Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до створення і користування системами інформаційного забезпечення : навч. посіб. / Віра Василівна Гуменюк ; за ред. Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – 272 с. **4. Даниленко Л. І.** Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи : монографія / Лідія Іванівна Даниленко. – К. : Логос, 1998. – 140 с. **5. Єльнікова Г. В.** Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія / Галина Василівна Єльнікова – К. : ДАККО, 1999. – 303 с. **6. Капто А. Е.** Без информации – нет управления / А. Е. Капто // Управление современной школой : пособ. для директора школы / ред. М. М. Поташник. – М. : АППЦИТП, 1992. – С. 79 – 87. **7. Карамушка Л. М.** Психологія управління : навч. посіб. / Людмила Миколаївна Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с. **8. Пісоцька Л. С.** Використання комп'ютерних технологій в управлінні дошкільною освітою / Леоніда Станіславівна Пісоцька // Наступність у навчанні інформатики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої вищої освіти : зб. пр. Всеукр. наук.-прак. семінару, м. Хмельницький, 29 – 30 квітня 2002 р. – К. : Інститут педагогіки АПН України. – 2002. – С.64 – 65. **9. Словник** психолого-педагогічних понять і термінів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/psychology/1270> **10. Шамова Т. И.** Управление образовательными системами : учеб. пособие / Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 401 с.

**Онофрійчук Л. О. Управлінська діяльність керівника дошкільного навчального закладу у контексті роботи з інформацією**

Статтю присвячено проблемі отримання інформації необхідної для управлінської діяльності керівника дошкільного навчального закладу, уточнюється поняття „інформація”, подаються різновиди інформації, необхідної керівнику. Автор розглядає поняття „управління”, „інформація”, „інформаційна діяльність”. Перераховуються принципи, на яких повинна ґрунтуватися інформаційна діяльність керівника ДНЗ, формування інформаційно-освітньої системи управлінської діяльності визначається як основа інструменту управління. Аналізуються види інформації.

*Ключові слова:* інформація, інформаційно-освітній простір, управління, дошкільна освіта, керівник дошкільного навчального закладу.

**Онофрийчук Л. О. Управленческая деятельность руководителя дошкольного образовательного учреждения в контексте работы с информацией**

Статья посвящена проблеме получения информации необходимой для управленческой деятельности руководителя дошкольного учебного заведения, уточняется понятие „информация”, подаются разновидности информации, необходимой руководителю. Автор рассматривает понятия „управление”, „информация”, „информационная деятельность”. В статье определены принципы, на которых должна базироваться информационная деятельность руководителя ДНЗ, формирование информационно-образовательной системы управленческой деятельности рассматривается как основа инструмента управления.

*Ключевые слова:* информация, информационно-образовательное пространство, управление, дошкольное образование, руководитель дошкольного образовательного учреждения.

**Onofriychuk L. O. Management Activities Director of Preschool Educational Institutions in the Context of the Information**

The author analyzed the concepts „control”, „info”, „information activities”. The lists the principles that should be based on information activities director KED. New scientific methods of information activity is determined by certain factors. The formation of information is the educational systems of management. The types of information are analyzed. Stages of technology management process are described.

*Key words:* information, information-educational environment, management, preschool education, preschool of the institution.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2013 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Гавриш Н. В.

УДК 371.4:613.955

**В. Г. Пасинок, О. М. Бельорін – Еррера**

**ЗДОРОВ'ЯОРІЄНТОВАНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ  
ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ  
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

Здоров'я – одна з головних загальнолюдських цінностей, а здоров'я населення країни – основа її могутності і благополуччя. Враховуючи сучасні тенденції погіршення здоров'я населення нашої країни, в тому числі дітей та молоді, реалізація всіх цілей і завдань освітнього процесу у

загальноосвітніх установах, а також вищих навчальних закладах повинна будуватися на основі збереження і зміцнення здоров'я.

На сьогоднішній день переважна більшість працівників сфери освіти виступає за ідею якості освіти як панівну, що забезпечує високу конкурентоспроможність, оптимальну організацію та управління навчальним закладом, вихід на світовий ринок освітньої діяльності за рахунок підготовки висококваліфікованих фахівців, що задовольняють вимогам міжнародних стандартів.

Сучасні вузи працюють в умовах конкурентної боротьби. Студенти, для досягнення високої професійної майстерності в майбутньому, відчувають високі психофізіологічні навантаження на всі функціональні системи організму. На тлі відсутності системи здоров'язберігаючих механізмів у роботі багатьох навчальних закладів це призводить до того, що через декілька років після закінчення університету у молодих фахівців розвивається ряд хронічних неінфекційних захворювань, таких як гастрити, панкреатити, неврози і т. п. (слід враховувати, що ряд захворювань були вже придбані в процесі навчання в школі і вузі) і вони не можуть працювати на повну силу, приносячи користь установі, де вони працюють і як наслідок державі і самим собі.

У зв'язку з цим зростає увага до проблем збереження здоров'я суб'єктів системи освіти, виховання культури здоров'я у молоді, яким присвячені численні дослідження педагогів, зокрема: питання професійної підготовки педагогічних кадрів (Є. Барбіна, В. Гриньова, В. Євдокимов, М. Євтух, І. Зязюн, С. Золотухіна, В. Кремень, В. Лозова, І. Прокопенко, В. Радул, С. Сисоєва, Г. Троцько та інші); сучасні підходи до створення освітнього середовища (С. Дерябо, О. Макагон, С. Омельченко, В. Ясвін та інші); науково-теоретичні аспекти забезпечення здоров'язбереження молоді (Ю. Бойчук, М. Гончаренко, В. Горашук, М. Гриньова, О. Завгородня, О. Іонова, Н. Коцур, Г. Кривошеєва, В. Оржеховська, Л. Сущенко, С. Шмалей та інші).

Але, разом з тим, аналіз публікацій і досвіду роботи вищої та загальноосвітньої школи з досліджуваного питання демонструє існуючу розбіжність між наявним станом здоров'я студентів та учнівської молоді, зокрема незадовільної організації фізичного виховання, недостатньої стимуляції до здорового способу життя, поширення шкідливих звичок (паління, уживання алкоголю та інших психоактивних речовин) тощо та реальною потребою збереження і зміцнення здоров'я суб'єктів системи освіти.

Актуальність визначеної проблеми посилюється необхідністю усунення суперечностей, виявлених у процесі дослідження, зокрема:

між орієнтацією цілісного освітнього процесу у загальноєвропейському та світовому контексті на підвищення рівня життя кожної людини, забезпечення умов для її самореалізації, самоактуалізації, самовдосконалення та розповсюдженістю шкідливих

звичок у дітей і молоді, низьким рівнем культури здоров'я, відсутністю знань про здоровий спосіб життя;

між актуалізацією необхідності виховання молодого покоління, яке було б психічно, соціально й фізично здоровим, й відсутністю ефективних засобів забезпечення здоров'язбереження дітей та молоді;

між необхідністю спеціальної підготовки педагогів до організації здоров'яорієнтованого освітнього середовища, та відсутністю відповідних методичних систем забезпечення цього процесу.

Тому провідні вчені: Гончаренко М. С., Ткачева Н. О., Бойчук Ю. Д., Коновалова О. О., Шахненко В. І., Кабацька О. В., Тимченко Г. М., Васильєва Л. В., Самойлова Н. В. та інші, вважають, що вивчення умов життя, навчання та здоров'я студентів та молоді, виявлення механізмів пристосування до змінного середовища, пошук засобів і методів профілактики і корекції процесів адаптації це актуальні питання, що потребують сучасного наукового аналізу і рішення для створення здоров'яорієнтованого освітнього середовища з метою збереження та оптимізації здоров'я інтелектуального потенціалу нашої країни.

За результатами багатьох досліджень було встановлено, що найбільш сильний негативний вплив на здоров'я студентів становлять психоемоційне напруження, гіподинамія, нераціональний режим дня і харчування. У зв'язку з цим, на нашу думку, питання вивчення відповідності режиму дня біологічним ритмам є актуальним при створенні здоров'яорієнтованого освітнього середовища спрямованого на встановлення причин погіршення здоров'я студентів, а також досліджень, спрямованих на збереження здоров'я студентської молоді протягом усього періоду навчання.

У межах систематичного моніторингу стану здоров'я студентської молоді кафедрою валеології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна був проведений порівняльний аналіз показників адаптаційних можливостей студентів і їх біоритмологічної типу працездатності, а також оцінка функціональних можливостей організму студентів в цілому.

У дослідженні брали участь студенти 1 курсу Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, що навчаються на 1 і 2 змінах.

В основу методичного підходу, у цьому дослідженні, була покладена розроблена схема інтегральної оцінки фізіологічних функцій організму, яка включає в себе аналіз фізіологічних можливостей (антропометричні вимірювання, характеристику гемодинаміки) і функціонального стану організму залежно від вікових та біоритмологічних особливостей, методи математичного аналізу.

Біоритмологічний тип визначався за допомогою тест - опитувальника Остберга. Для оцінки функціональних можливостей організму в цілому був розрахований адаптаційний потенціал (АП) за

методом, запропонованим Р. М. Баєвським. Також був зроблений математичний аналіз і порівняння отриманих результатів.

За результатами дослідження серед обстежуваних студентів 2 зміни навчання були виявлені особи ранкового (4 %), вечірнього (49 %) і аритмічного біоритмологічної типу (47 %).

Серед студентів, що навчаються на 1 зміні, виявлені особи з вечірнім і аритмічним біоритмологічної типом в рівних кількостях.

Було встановлено, що студенти вечірнього біоритмологічного типу відчують напругу адаптації в 42 % випадків при навчанні в 1 зміну і 54 % випадків при навчанні у 2 зміну. Студенти аритмічного біоритмологічного типу при навчанні в 1 зміну відчують більшу напругу адаптації (68 %), ніж при навчанні у 2 зміну (52 % обстежених) і в цілому виявляють гірші адаптаційні можливості, ніж студенти вечірнього типу. 50% студентів утрішнього типу відчують напругу адаптації при навчанні в 2 зміну.

Аналізуючи показники адаптаційних можливостей студентів різної статі можна зробити висновок, що адаптація жінок проходить більш успішно незалежно від зміни навчання і біоритмологічного типу.

Таким чином, результати дослідження підтвердили загальну тенденцію, що склалася-більша частина студентів як 1 так і 2 змін навчання незалежно від біоритмологічного типу відчують напругу адаптації, що може призвести до зниження функціональних резервів організму.

Вивчення біоритмологічних особливостей людини, проведені вченими кафедри валеології, насамперед Гончаренко М. С., Тимченко Г. М. дозволили розробити практичні рекомендації для корекції режиму праці та відпочинку з позицій максимального збереження і зміцнення стану здоров'я. До таких рекомендацій належить:

- створення моделі формування здорового способу життя, обумовленої закономірностями розвитку особистості і заснованої на сукупності екологічних, валеологічних та психолого-педагогічних принципів, способів, форм і методів;

- дотримання оптимальних режимів праці, відпочинку, сну, а також харчування (з урахуванням індивідуальної конституції і особливостей ритміки людини);

- облік впливу сезонних, кліматичних, погодних та космічних факторів на функціональний стан людини і корекція відповідно цим факторам індивідуальних ритмів життя;

- побудова технології формування здорового способу життя з урахуванням вікових, психофізіологічних, статевих та інших особливостей людини;

- відмова від вживання засобів, що сприяють виникненню десинхронозів основних функцій організму - алкоголь, тютюн, наркотики;

- регулярне виконання фізичних вправ і психотренінгів для підтримки нормальної ритмічності фізіологічних функцій;

- використання природних факторів (сонячного світла, води, повітря) для забезпечення високих адаптаційних можливостей організму;

- формування правильних етичних і психологічних установок по відношенню до навколишнього світу з метою забезпечення максимальною гармонійною і повноцінним життям.

Низька якість здоров'я випускників, на нашу думку, нівелює навіть найвищу якість освіти на виході з університету. Незважаючи на це, при розгляді критеріїв якості освіти ніде не враховується такий критерій як «якість здоров'я» учнів і студентів та відповідно цій якості здоров'язберігаючій освітній простір вузу. Якість здоров'я молодого покоління важливий показник якості життя суспільства і держави, що відображає не тільки справжню ситуацію, але й формує прогноз на її розвиток в майбутньому. Сьогодні безпека країни, політична стабільність та економічне благополуччя знаходяться в щільному причинно-наслідковому зв'язку із сумарним потенціалом здоров'я дітей, підлітків та молоді.

З метою підвищення якості здоров'я учнів, на освіту, як цілісну державну структуру, що забезпечує соціальний розвиток особистості лягає, крім інших, і завдання збереження здоров'я учнів. Велика частка відповідальності покладається на вузи, особливо педагогічного профілю, тому, що при формуванні здорового способу і стилю життя у студентства, одночасно вирішується завдання, що до формування в майбутньому здорового покоління серед дошкільнят і школярів. Випускники педагогічних вузів надалі підуть працювати в дошкільні та шкільні установи, використовуючи отримані знання у своїй подальшій педагогічній діяльності для створення здоров'яорієнтованого освітнього середовища.

Однією з найважливіших складових підвищення якості підготовки майбутніх фахівців є прилучення студентської молоді до здорового способу життя як суспільно-значущої діяльності, бази для самореалізації і саморозвитку здорової особистості. Для цього необхідне створення здоров'яорієнтованого освітнього середовища, а такий показник як якість здоров'я випускника необхідно розглядати при оцінці якості освіти в цілому.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Агаджанян Н. А.** Здоров'я студентів. / Н. А. Агаджанян, В. П. Дегтярев, І. В. Радиш та ін. – М. : Изд-во РУДН. 1997. – 199 с.
- 2. Гончаренко М. С.** Основи біоритмології. / М. С. Гончаренко, А. Н. Тимченко. Навчально - методичний посібник. Харків; 2010. – 106 с.

**Пасинок В. Г., Бельорін – Еррера О. М. Здоров'яорієнтоване освітнє середовище як умова підвищення якості підготовки майбутніх фахівців**

Здоров'я - одна з головних загальнолюдських цінностей, а здоров'я населення країни основа її могутності і благополуччя. Низька якість здоров'я випускників нівелює навіть високу якість освіти на виході з університету. Тому, на освіту, як цілісну державну структуру, що забезпечує соціальний розвиток особистості лягає, крім інших, і завдання збереження здоров'я майбутніх фахівців. Для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців необхідно створення здоров'яорієнтованого освітнього середовища, а такий показник як якість здоров'я випускника необхідно розглядати при оцінці якості освіти в цілому.

*Ключові слова:* здоров'я студентів, здоров'яорієнтоване освітнє середовище, майбутні фахівці.

**Пасынок В. Г., Бельорин – Эррера А. М. Здоровьяориентированная образовательная среда как условие повышения качества подготовки будущих специалистов**

Здоровье - одна из главных общечеловеческих ценностей, а здоровье населения страны - основа ее могущества и благополучия. Низкое качество здоровья выпускников нивелирует даже высокое качество образования на выходе из университета. Поэтому, на образование, как целостную государственную структуру, обеспечивающую социальное развитие личности ложится, помимо прочих, и задача сохранения здоровья будущих специалистов. Для повышения качества подготовки будущих специалистов необходимо создание здоровьяориентированной образовательной среды, а такой показатель как качество здоровья выпускника необходимо рассматривать при оценке качества образования в целом.

*Ключевые слова:* здоровья студентов, здоровьяориентированная образовательная среда, будущие специалисты.

**Pasynok V. G., Bellorin-Herrera O. M. The educational environment focused on health as a condition for improved quality training of future expert**

Health is one of the main human values, and the health of the population the basis of its power and prosperity. The low quality of health of graduates levels even high quality of education at the exit from university. Therefore on education as the complete state structure providing social development of the personality lays down, besides other, and a problem of preservation of health of future experts. Improvement of quality of preparation of future experts requires creation of the healthy educational environment, and such indicator as quality of health of the graduate needs to be considered at an assessment of quality of education as a whole.



*Key words:* student health, the educational environment focused on health, future professionals.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2013 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Бойчук І. Б.

УДК 373:091.12:005.963 (73)

**Ю. С. Правдівцева**

### **МОДЕЛІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У США ЗА ДОПОМОГОЮ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Сьогодні життя сучасної людини тісно пов'язано з інформаційними технологіями, які використовуються майже у всіх сферах діяльності, будь-то ракетобудування, торгівля, медицина, фармація, інженерія тощо. Інформаційні технології також мають велике значення й для розвитку сучасної освіти, адже відкривають як для педагогів, так і для учнів нові можливості та перспективи для підвищення ефективності процесу навчання. Зокрема, інформаційні технології використовують для демонстрації того чи іншого явища, пояснення нового матеріалу, перевірки знань молодих людей, відпрацювання окремих блоків навчального матеріалу. Зазначимо, що останнім часом інформаційні технології використовують не лише для вдосконалення навчального процесу у освітніх закладах, але й для підвищення кваліфікації вчителів середніх шкіл. У цьому плані цікавим, з нашої точки зору, є досвід, що накопичено у США.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що деякі особливості систем підвищення кваліфікації вчителів вже висвітлювалися в науковій літературі. Зокрема, А. Роляк було проаналізовано основні компоненти, структуру та програми з підвищення кваліфікації в Данії. К. Бабкіна й О. Матієнко вивчали досвід Франції з цього питання, Н. Муқан було висвітлено особливості функціонування відповідної системи в Англії. Разом з тим, досвід використання інформаційних технологій у системі підвищення кваліфікації вчителів недостатньою мірою розкрито в педагогічній літературі.

Отже, *метою* статті є висвітлення передового досвіду використання інформаційних технологій для підвищення кваліфікації вчителів у США з метою його творчого використання в освітньому просторі України.

На початку XXI століття комп'ютери й, зокрема, Інтернет-технології почали застосовувати в США не тільки для інтенсифікації шкільних уроків та самостійної роботи учнів, але й під час проведення

курсу підвищення кваліфікації вчителів. Для визначення стратегії розвитку впровадження інформаційних технологій в освітній простір цієї країни було організовано зустріч вчительських асоціацій різних навчальних дисциплін (математики, гуманітарних та природничих дисциплін), під час якої, зокрема, обговорювалися й можливості використання інформаційних технологій як засобу підвищення кваліфікації вчителів середніх шкіл та встановлено цілі, яких необхідно досягти в цьому питанні. Так, американськими педагогами було сформульовано висновок про необхідність вирішення таких актуальних для сьогодення завдань: 1) вчити студентів педагогічних коледжів користуватися інформаційними технологіями для того, щоб вони з самого початку навчання могли успішно користуватися відповідними програмами та матеріалами, представленими в електронному вигляді; 2) розвивати та вдосконалювати моделі підвищення кваліфікації вчителів за допомогою інформаційних технологій як для вчителів так і для їх менторів (проводити семінари на відповідну тематику, організовувати обговорення важливих питань групами спеціалістів Національної Ради з викладання різних навчальних дисциплін, віртуальні зустрічі колег, он-лайн курси для вчителів-предметників тощо); 3) розвивати механізми передачі ефективних, цікавих методичних матеріалів між вчителями за допомогою мережі Інтернет; 4) підтримувати та проводити дослідження щодо ефективності викладання, проводити аналіз отриманих результатів; 5) переконати вчителів, що використання інформаційних технологій не тільки зробить навчання ефективнішим, більш цікавим, але й полегшить працю педагогів; 6) розвивати інформаційні технології, які можна застосовувати педагогам під час демонстрації різних стилів викладання; 7) навчити вчителів користуватися комп'ютерами та програмним забезпеченням під час організації навчального процесу; 8) визначити, які саме технології необхідні сьогодні вчителям, та допомогти їм опанувати ці технології; 9) заохочувати вчителів організовувати презентації з тем, що вивчаються; 10) проводити дослідження з впровадження інформаційних технологій в освітній процес; 11) залучати до розробки цього питання більш широкого кола спеціалістів; 12) проводити більше он-лайн конференцій, вебінарів; 13) активніше застосовувати інформаційні технології під час проведення традиційних конференцій [1].

Сучасні педагоги мають знати, як застосовувати комп'ютер у класній аудиторії, обирати необхідний матеріал з великої кількості, що представлено в Інтернеті. Для досягнення даної мети у США запроваджують відповідні курси з підвищення кваліфікації вчителів середніх шкіл, які озброюють вчителів необхідним рівнем знань та надають можливість задовольнити освітні потреби сучасних учнів.

На основі аналізу наукової літератури було встановлено, що у США існує три основні моделі підвищення кваліфікації вчителів середніх шкіл

на основі інформаційних технологій: 1) стандартна модель; 2) модель, що базується на роботі відповідного сайту; 3) самокерована модель [2].

Проаналізуємо сутність, переваги та недоліки кожної з цих моделей детальніше. Так, стандартизована модель підвищення кваліфікації вчителів середніх шкіл за допомогою інформаційних технологій, як правило, передбачає впровадження централізованого підходу до викладання курсу, до якого включають спеціальні семінари та тренінги. Основною метою такого курсу є ознайомлення вчителів з новими методами роботами та вимогами до роботи вчителів, новими ідеями щодо роботи з дітьми, донесення відповідної інформації до вчителів різних регіонів, ознайомлення вчителів з особливостями впровадження отриманої інформації на практиці під час проведення спеціальних тренінгів.

У багатьох випадках використання інформаційних технологій під час підвищення кваліфікації вчителів різних дисциплін суттєво не відрізняється. Зокрема, під час реалізації стандартної моделі підвищення кваліфікації вчителів використовують відео-конференції, електронну пошту для надання інструкцій, організують групи з обговорення окремих тем, ефективності тієї чи іншої методики тощо.

Разом з тим, існує навчально-методичний інструментарій, який застосовується викладачами тільки однієї навчальної дисципліни. Наприклад, особливості використання графічних калькуляторів та програмного забезпечення моделювання, електронні таблиці, сайти, що пов'язані з викладанням математики, програмне забезпечення зі статистики та ймовірності, системи комп'ютерної алгебри необхідні для підвищення кваліфікації вчителів математики та інформатики. Вчителів природничих дисциплін вчать застосовувати у своїй роботі цифровий мікроскоп, програмне забезпечення, що дозволяє підрахувати відповідні дані синоптичних станцій тощо. У процесі викладання гуманітарних дисциплін вчителів вчать, як правильно організувати групи обговорення в он-лайн режимі, працювати з цифровими відеокамерами, використовувати відповідне програмне забезпечення та навчальні програми, що дозволяють закріпити знання учнів окремої частини навчального матеріалу тощо [1].

Серед основних переваг вищевказаної моделі підвищення кваліфікації вчителів науковці відзначають такі: 1) ефективно забезпечення усвідомлення вчителями необхідності використання комп'ютерів у навчальному процесі, їх концентрації на нових інструкціях та організації занять; 2) наявність широких можливостей для підвищення кваліфікації інструкторів для вчителів (різновид цієї моделі для інструкторів отримав назву „каскадної моделі”).

У свою чергу, на підставі аналізу педагогічної літератури з'ясовано, що в реалізації «каскадної моделі» основне місце займає інтенсивний тренінг для інструкторів. Він проводиться в межах малих груп та передбачає ознайомлення їх з новими тенденціями у сфері освіти,

обговорення можливостей підвищення ефективності перепідготовки вчителів.

Разом з тим, така модель підвищення кваліфікації вчителів має й ряд недоліків. Зокрема, вона не враховує індивідуальних особливостей вчителів. Під час викладання такого курсу всім учителям надають відповідний блок інформації, яку вони мають потім реалізувати під час педагогічної роботи. До того ж, в такій моделі підвищення кваліфікації семінари проводяться у визначений час у чітко встановленому місці, а не за допомогою застосування мереж он-лайн (що на даний час вважається суттєвим недоліком, адже має певні незручності для вчителя) [2].

Другою моделлю підвищення кваліфікації вчителів за допомогою інформаційних технологій є модель, що базується на роботі спеціальних сайтів, яка набуває особливого значення для віддалених районів США. У цьому випадку вчителі проходять підвищення кваліфікації на базі шкіл та коледжів, в яких вони працюють, під керівництвом старшого вчителя. В основу такого курсу покладено надання вчителям поглибленої інформації щодо навчальної дисципліни, яку вони викладають, аналізі проблемних ситуацій, які виникають у вчителів під час застосування комп'ютерних технологій на уроках. До переваг такої моделі підвищення кваліфікації вчителів можна віднести: 1) місце проведення, адже вчителі не витрачають час на дорогу до вчительських центрів та інших організацій; 2) більш гнучкий та інтенсивний тренінг педагогів; 3) забезпечення можливості неформального професійного спілкування он-лайн, що сприяє обміну досвідом та вирішенню окремих педагогічних проблем; 4) інформація, яка надається вчителям на цих курсах, пов'язана зі змінами та інноваціями щодо процесу викладання; 5) інформацію, що надається викладачам, узгоджено з планом розвитку окремої школи; 6) сприяння роботі вчительських об'єднань, які допомагають педагогам обмінюватися накопиченим досвідом; 7) індивідуальний підхід до кожного вчителя, його потреб та проблем.

Яскравим прикладом функціонування такої моделі є Публічна школа в місті Мілуокі, на базі якої було створено портал професійної підтримки для вчителів, де досвідчені вчителі могли поділитися надбаним досвідом, а молоді вчителі поставити запитання, порадитися щодо вирішення актуальних для них педагогічних проблем. Також на портал завантажували необхідні методичні матеріали. Цей проект сприяв залученню нових вчителів-наставників. Вчителі, що брали участь у цьому проекті, окремо підкреслювали цінність професійного спілкування з куратором, яке доповнювалося різноманітними он-лайн інструментами та послугами. Зазначимо, що цю програму було розроблено спеціалістами Гарвардської школи вищої освіти, центром освітнього розвитку, наставниками, науковцями та співробітниками університету Вінконсін-Мілуокі [2; 3; 4].

Безперечно, модель підвищення кваліфікації вчителів за підтримки спеціальних сайтів є дуже перспективною, адже відкриває можливості професійного росту для вчителів, але, разом з тим, американські педагоги визначають і деякі недоліки, до головних з яких можна віднести значні витрати часу та зусиль на підготовку інструкторів, створення програмного забезпечення, оцінювання якості засвоєння вчителем нової інформації тощо [5].

Третя модель підвищення кваліфікації вчителів середніх шкіл США пов'язана з розробкою вчителем власної індивідуальної моделі підвищення кваліфікації, яку він завантажує на відповідні сайти (або власний сайт), що сприяє висвітленню різноманітних підходів до викладання, підходів до пояснення окремих тем з навчальної дисципліни, збагачує наявність наочних посібників, цікавих нестандартних завдань та іншого матеріалу, що робить процес навчання більш ефективним та цікавим. Разом з тим, зазначимо, що до такої моделі підвищення кваліфікації вдається тільки невелика частина вчителів, інші обирають більш традиційні моделі [2; 6].

Як бачимо з досвіду функціонування американської системи освіти, інформаційні технології сприяють вдосконаленню системи підвищення кваліфікації вчителів середніх закладів освіти, відкривають нові можливості для професійного розвитку й набуття ними професійних зв'язків. На нашу думку, творче використання американського досвіду щодо моделі підвищення кваліфікації за допомогою спеціальних сайтів, з одного боку, значно спростило б професійний розвиток вчителів, а з іншого – зробило б його більш ефективним і цікавим для них. Перспективним для української моделі підвищення кваліфікації вчительських кадрів вважаємо також проведення регулярних он-лайн семінарів вчителів з провідними педагогами та науковцями країни.

У подальшому планується розкрити особливості здійснення у США процесу підвищення кваліфікації вчителів з різних циклів навчальних дисциплін.

### **Список використаної літератури**

**1. Lynn B.** Preparing tomorrow's teachers to use technology : Perspective of the Leaders of Twelve National Education Associations / B. Lynn // Contemporary Issues of Technology and Teacher Education [Online Serial] 1(4). – P. 517 –534; **2. Hooker M.** Models and Best Practices in Teacher Professional Development / M. Hooker // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.gesci.org/old/files/docman/Teacher\\_Professional\\_Development\\_Models.pdf](http://www.gesci.org/old/files/docman/Teacher_Professional_Development_Models.pdf). **3. Dede Ch.** A Research Agenda for Online Teacher Professional Development / [Ch. Dede, D. Ketelhut, P. Whitehouse and others] // Journal of Teacher Education. – Volume 60. – Issue : 1. – 2009. – P. 8 – 28; **4. Spicer David Eddy** Collaborative Design of Online Professional Development : Building the Milwaukee Professional Support Portal / D. E. Spicer, Ch. Dede // Journal of Technology and Teacher

Education. – Volume 14. – Issue : 4. – 2006. – P. 679-699; 5. **Gaible E.** Using Technology to train Teachers / E. Gaible, M. Burns. – [ed. M. Trucano]. – Center for On-line Professional Education at the Educational development Center– 130 p. – (ICT and Education Service). 6. **Lock J.** A New Image: Online Communities to Facilitate Teacher Professional Development / J. Lock // Journal of Technology and Teacher Education. – Volume 14. – Issue: 4. – 2006. – P. 663– 678.

**Правдівцева Ю. С. Моделі підвищення кваліфікації вчителів за допомогою інформаційних технологій**

У статті проаналізовано підходи до підвищення кваліфікації вчителів середніх шкіл США за допомогою інформаційних технологій. Висвітлено цілі, які поставлено перед американським педагогічним суспільством у цьому питанні. З'ясовано, що на сьогоднішній день існує три відповідні моделі: стандартна, самокерована та модель, що базується на використанні відповідних сайтів. Висвітлено основні переваги (навчання вчителів застосовувати інформаційні технології на уроках, відсутність необхідності їхати до іншого міста тощо) та недоліки (великі часові затрати на створення даної системи тощо) застосування інформаційних технологій для підвищення кваліфікації вчителів середніх шкіл. Визначено шляхи творчого використання досвіду США в Україні.

*Ключові слова:* підвищення кваліфікації, вчителі, інформаційні технології.

**Правдівцева Ю. С. Модели повышения квалификации учителей США при помощи информационных технологий**

В статье представлен анализ подходов к повышению квалификации учителей средних школ США при помощи информационных технологий. Обозначены цели, которые поставлены перед американским педагогическим сообществом в этом вопросе. Определено, что на сегодняшний день существует три соответствующие модели: стандартная, самоуправляемая и модель, которая основана на использовании соответствующих сайтов. Освещены основные преимущества (обучение учителей применять информационные технологии на уроках, отсутствие необходимости ехать в другой город и т.д.) и недостатки (большие временные затраты на создания данной системы), использование информационных технологий для повышения квалификации учителей средних школ. Определены пути творческого использования опыта США в Украине.

*Ключевые слова:* повышение квалификации, учителя, информационные технологии.

**Pravdivtseva U. S. The Models of the USA Teachers' Professional Development with the Help of International Technologies**

The analysis of the approaches to the USA secondary school teacher professional development with the help of information technologies is given in this article. The aims of American pedagogical society in these directions are determined. It is defined that nowadays there are three corresponding models: standardized TPD; site-based TPD, and self-directed TPD. Main advantages (training for teachers to apply informational technologies in the classroom, the absence of necessity to have profession development course in another city etc.) and disadvantages (time consumption to create this system) are elucidated. The ways of creative usage of the USA experience are given.

*Key words:* professional development, teachers, information technologies.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2013 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Ткачова Н. О.

УДК 378.1; 371.3

**С. М. Редліх, Н. В. Маринич, О. А. Козирєва**

**СПАДКОЄМНІСТЬ ТА ПАРАДИГМАЛЬНІСТЬ СУЧАСНОЇ  
БЕЗПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Система сучасної російської освіти переживає важкий час – ігноруються принципи та умови, методи і прийоми, тенденції та закономірності побудови навчання і виховання, виявлені багаторічними педагогічними практиками найбільших педагогів нашої країни і культури, закриваються різні освітні установи, аж до педагогічних вузів, ігнорується невинне падіння культури і освіченості нації, здоров'я і затребуваності людини в соціальних інститутах, а також його продуктах діяльності та спілкування, що виражається в таких феноменах, як полісистемних неспроможність перебудови основ педагогічної взаємодії з подальшими кризами управління, економіки, політики, сім'ї, держави та ін.

Отже, видова гамма навчання зводиться тільки до його репродуктивної складової, залишаючи смислові та антропологічні новоутворення стихійному характері становлення особистості в діяльності, культурі і спілкуванні. Деадаптуючий вплив робить релігійна педагогіка, обдурюючи народні маси неспроможністю ідей гуманізму у трактуванні віротерпимості і толерантності, інновативності педагогічної освіти в структурі його викладання на основі ідей догматики і езотерії. Курс „Теоретична педагогіка”, розроблений на основі ідей

християнської педагогіки, йде в розріз принципам, методам і формам видатного педагога – батька російської педагогіки – Костянтина Дмитровича Ушинського, які визначили напрямки та ідеї побудови навчання і освіти згідно специфіки російської культури і змін, що відбуваються в суспільстві, що зберігають цілісність і стабільність російської освіти. Крім того, багаторічна практика, котра визначила структуру педагогічної науки як унікальне явище, яке розкриває його непідробну природу і якість, в сучасних умовах ігнорується і фальсифікується необхідність поділу курсів і дисциплін сучасної педагогіки на „Теоретичну педагогіку” та „Практичну педагогіку”, де принцип єдності теорії та практики залишається далеко за межами гносеолого-герменевтичних зв'язків, які зумовлюють і якість, і стабільність, і унікальність, і затребуваність, і гуманізм, і толерантність, і стійкість, і конкурентоспроможність, і здоров'язбереження як ресурс і механізм стабілізації та оптимізації педагогічних інновацій і трансформацій.

Гуманістична парадигма сучасної освіти ставить у глухий кут інноваційний пошук сучасних педагогів вищої школи. Зниження кількості бюджетних місць, що надаються вузам, – характерна межа деформації і суспільних відносин, і економічного укладу, і демографічних векторів самозбереження нації та держави. Катастрофа, яку передрікають нашому суспільству демографи і моралісти, в якійсь мірі об'єктивна, тому що держави, розташовані по сусідству з півдня і південного сходу, таких не мають, і навпаки – там ведеться боротьба в ракурсі просвітницької та медико-рекреаційної роботи з невпинним його простом.

Проблеми морально-етичного устрою суспільства каталізують в педагогічній практиці всі біди людства, починаючи від неспроможної цікавості, системно деформуючої її і дисципліни сучасної педагогіки як науки, і специфічні аспекти вивчення дидактичного матеріалу, і вимоги, пропонувані до особистості педагога як носія культури, освіти, виховання, соціалізації, самовизначення, самореалізації, самовдосконалення та ін. Турботи держави про народ, його професійні і суб'єктні, ціннісно-сміслові і синергетичного-діалектичні аспекти побудови і перетворення взаємодії зводяться до декларації, а практичній реалізації ідей побудови сучасної освіти не приділяється не просто уваги, а навіть опускається, ігнорується і деформується здоровий глузд, де рівень життя не пов'язаний з мінімальною заробітною платою, де високий потенціал культури та освіченості оплачується державою нижче прожиткового мінімуму, де ФЗ „Про освіту” і стаття 2 просто мають теоретичну базу, а практичної системи його побудови немає. Крім того, реформування системи освіти та якість перегляду ФЗ „Про освіту” говорить про низьку математичну та економічну культуру, тому що відносність як категорія не просто відсутня, а суми оплати за методичну літературу, класне керівництво, вчені ступені виділені як щось



потойбічне і неіндексоване. Введення індексованої мінімальної оплати праці та різноманітних заохочень працівників системи освіти за кваліфікацію, продуктивність і спроможність ідей гуманізму і здоров'язбереження, патріотизму і стійкості особистості, продуктивності відносин та обліку нормального розподілу здібностей та вподобань всіх суб'єктів виховно-освітнього процесу, своєчасності та стабільності в предметно-педагогічній діяльності - вирішення проблеми, а виставлення списків нерентабельних вузів Міносвіти НАУКИ РФ – інфальтілізація постановки проблем стало розв'язанням нашої держави.

Але час іде, а пошук не дає позитивних результатів. Поділ на своїх і чужих - невпинна проблема суспільства. Найвеличніші історичні коріння нашої держави і його розподіл на вічно-ворогуючі суб'єкти федерацій, визначає процес деформацій відносин, що супроводжується розпалюванням міжнаціональної та релігійної бійні, яка і є показником низького освіти і культури, а розуміння основ ворожнечі являє собою фактор стабілізації суспільства і педагогічної практики. Ми намагаємося або висвітлити свою мову і культуру з позиції унікальності, ілюструючи розуміння чужої мови та неповаги до нього, або не говоримо рідною мовою, - намагаємося сховатися за формами чужої мови, приховати свою неспроможність і невміння грамотно відстоювати ідеї і практики.

Найвеличніше в людині розпадається на неспроможність ідей гуманізму і деформації суспільних відносин в різних фальсифікаціях. Тобто різні новоутворення культури та соціуму не зручні ні здоровій людині, ні людині, що потребує спеціальних умов його життєдіяльності, – це може починатися з вокзалу і вішалки у театрі, з вибору вчителя і попрекані шматком хліба, випинанні своїх чеснот і приниженні іншої людини.

Абсолютно все побудоване на основі товарно-грошових відносин, не може бути прийнято в педагогічній практиці, тому не можна оцінити в рублях допомогу, гуманізм, толерантність, патріотизм та інші морально-етичні цінності й вищі людські почуття – там інша основа, яку ми практично тепер не бачимо і пожинає плоди неспроможності педагогів, незнаючих ні мови, ні норм культури, ні основ гуманізму і толерантності, ні моделей здоров'язбереження та нормального розподілу якостей і властивостей у педагогічній теорії та практики та ін.; лікарів, які ігнорують клятву Гіппократа, прагнучих за вчителями до матеріального збагачення за рахунок хвороби і людини, і суспільства; всіх професіоналів, які поставлені на межу нелюдських умов співіснування і забули про звірство фашизму, які ігнорують розуміння і визначення інтоксикації нашого суспільства його інноваційними ідеями і практиками та ін.

Розпад суспільства від науки, мистецтва, культури, спорту до релігійної основи об'єктивно. Скільки свідчень сучасних деформацій має місце бути?! ... Ми намагаємося повернути увагу до проблем педагогічної теорії і практики. Але як це ми робимо?! ...

Наступність середньої та вищої педагогічної освіти, а точніше відзначити - безперервної професійної освіти в структурі спуз-вуз-система і самоосвіта являє собою унікальну сутність, феноменологічні складові якої ми несемо в собі з народження до самої смерті. Хто б був проти підвищення якості освіти, виховання і культури? Але якими засобами і методами, якщо низький рівень вихованості та культури невпинно падає, а необ'єктивність оцінки і відмітки постійно деформують суспільство?! ... Почнемо спочатку ... Поговоримо про види навчання та його специфічних і загальнопедагогічних феноменах, що зберігають суспільство і професійно-педагогічне відносини в нормі.

Підласий І. П. в сучасній школі виділяє три відносно самостійних види навчання: 1) пояснювально-ілюстративне, зване також традиційним, повідомлюючим або конвенціональних (звичайним); 2) проблемне навчання; 3) програмоване і комп'ютерне або комп'ютеризоване навчання, яке розвивається на його основі. Сластьонін В. А., Ісаєв І. Ф., Міщенко А. І., Шиянов Є. Н. виділяють такі види навчання: догматичне навчання; пояснювально-ілюстративне навчання; програмоване навчання; проблемне навчання; розвивальне навчання; диференційоване навчання; індивідуальне навчання.

Досвід роботи, аналіз та синтез привів нас до моделювання наступної класифікації видів навчання:

• *Репродуктивне навчання* (пояснювально -ілюстративне, традиційне) – це вид навчання, в основі якого лежить модель отримання готових знань від учителя (викладача) з подальшим закріпленням, узагальненням, систематизацією та контролем. Репродуктивне навчання ще називають традиційним навчанням, оскільки вперше запропоноване Я. А. Коменським, воно є досі основоположним і домінуючим в Вузах. Його позитивні та негативні властивості сформульовані на різних мовах, ігнорування смислового потенціалу відбувається в різних системах навчання і державах.

Немає унікального засобу як у казках – чарівної палички, є багаторічна практика використання репродуктивного навчання в його повному циклі: вивчення нового матеріалу, закріплення вивченого матеріалу, узагальнення і систематизація дидактичного матеріалу, застосування знань, умінь, навичок компетенцій в практичній діяльності. Система оцінки і відмітки, форми, засоби, методи, прийоми, принципи, ресурси та інші компоненти і явища в репродуктивному навчанні історично визначали і потреби, і специфіку отримання освіти та оптимізацію процесу навчання. Запитай нашого випускника професійно-педагогічного установи, - він може і не відповісти на питання, тому що деформації стосуються не тільки результатів матеріальних перетворень, але й практики педагогічної взаємодії.

Суб'єктність і об'єктивність, суб'єктивність і езотеричність виділяються в структурі якості і нюансах процесу навчання. Досвід перебудови його основ не завжди вдалий, оскільки благі цілі іноді

ховають не блага маску і злиденне плаття нашого антигуманного педагога-приспосованця. Але репродуктивне навчання було, є і буде. Його специфіці зобов'язані базиси феноменів таких масштабів і імен як Моцарт, Ван Гог, Корній Іванович Чуковський, Тулуз Лотрек, Леонардо да Вінчі, Дмитро Іванович Менделєєв, Михайло Васильович Ломоносов і ін. Треба відзначити, що репродуктивне навчання - це основа основ у дидактиці, а всі інші види добре будуються на його стійкомк ґрунті в нормальному розумінні явищ і феноменів сучасної дидактики (це означає, що для аномальних дітей існують інші, специфічні педагогічні практики).

- *Продуктивне навчання* – це вид навчання, який передбачає створення чогось нового в рамках і особливостях досліджуваного предмета. Наприклад, написання творів, створення проєктів, участь у науковій, науково-практичній конференції з авторською розробкою і т. д.

Всі інші види навчання мають в своїй основі складові вищеперелічених видів навчання (репродуктивного і продуктивного навчання):

- *Проблемне навчання* - це вид навчання, в основі якого лежить проблема (невідповідність), яка визначається і розв'язується в ході планомірно організованого процесу вивчення нового матеріалу. В якості невідповідності можуть бути як проблемні завдання, так і проблемні ситуації. Теорію і практику проблемного навчання розглядали такі педагоги, як В. Оконь, А. М. Матюшкін, Р. І. Малофєєв, М. І. Махмутов та ін.

- *Розвиваюче навчання* – це вид навчання, який вперше запропонував Л. В. Занков. В основі даного навчання лежить психолого-педагогічна модель: учню створюють умови для переходу із зони актуального розвитку в зону найближчого розвитку за допомогою мінімальної допомоги з боку вихователя, педагога або батьків; в той момент, коли був здійснений даний перехід, зона найближчого розвитку стала зоною актуального розвитку. Перефразовуючи Л. С. Виготського, можна відзначити, що під зоною актуального розвитку можна розуміти сукупність знань, умінь, навичок, способів розумової діяльності, якими учень володіє на даний момент часу, а під зоною найближчого розвитку – все ті ЗУН-и, СУД-и, СЕН-и, які він може отримати за мінімальної допомоги ззовні (вчителі, сукупність традиційних і нових інформаційних засобів навчання: книжки, довідники, електронні словники, електронні енциклопедії та ін.).

- *Програмоване навчання* – це вид навчання, в основі якого лежить певний алгоритм, реалізований технічними засобами. Розрізняють лінійне і розгалужене програмоване навчання. Програмоване навчання знайшло своє продовження в комп'ютерному навчанні.

- *Комп'ютерне навчання* – це вид навчання, організований за допомогою використання комп'ютера та програмного забезпечення, відображаючого мету і завдання навчання, запити, потреби учнів і їх

індивідуальні особливості, що забезпечують ефективність даного виду діяльності.

- *Модульне навчання* – це вид навчання, в основі якого лежать самостійні дидактичні одиниці, звані модулями. Модулі містять в собі розділ досліджуваного предмета або дисципліни, в якому чітко визначені види, форми, методи, засоби навчання і контролю. Специфічність даного виду та методу навчання знайшла відображення в роботах педагогів, які розкривають особливості навчання в середній та вищій школі. У вищій школі модулі або блоки називають ще колоквиуми, рубіжними контролями і т.д.

- *Сугестивне навчання* – це вид навчання під впливом сугестії (навіювання). Вперше був запропонований Д. Лозановим для вивчення іноземної мови. Підвищуються дидактичні можливості, так в протязом уроку учні запам'ятовують 250 – 350 нових слів (традиційний урок забезпечує вивчення 5 – 12 нових слів).

- *Ігрове навчання* - це вид навчання, в основі якого лежить певна гра зі своїми правилами і нормами. Ігрове навчання вирішує певні дидактичні проблеми сучасної школи. Це і зниження інтересу до навчання, і низький рівень мотивації діяльності, і низька комунікативна культура, і негативний фон навчання, і т. д. Ігрове навчання при виборі необхідного рівня і ступеня складності забезпечує усунення вищеперелічених недоліків традиційної системи навчання, але неправильне використання методів і засобів ігрового навчання негативно позначається на подальшому формуванні та розвитку учнів в рамках організованого виду навчання та досліджуваного предмета.

- *Адаптивне навчання* – це вид навчання, в основі якого лежить певна адаптація (приспособлення когось до чогось). Адаптивне навчання застосовується в установах, де організуються модельовані особливості діяльності – це може бути навчання військовій справі (підводна, надводна, повітряна діяльність курсантів), професійно-технічне навчання (робота в шахтах, на електростанціях, металургійних підприємствах і т.д.) і т. п.

- *Рівневе навчання* – це вид навчання, в основі якого лежить ступінчаста або концентрована система загальнодидактичних аспектів діяльності учнів (студентів) і вчителів (викладачів), де кожному рівню відповідає своя модель навчальної та оціночно-відміточної системи ЗУН, СУД, СЕН і ін, яка забезпечує спадкоємність, індивідуалізацію, інтеграцію, цілісність, системність всіх підструктур педагогічної взаємодії. Рівневе навчання на кожному своєму рівні передбачає ускладнення, посилення, збагачення (в порівнянні з попереднім рівнем, де перший рівень повинен бути якісно і кількісно пропорційним або відповідним за особливостями складності і труднощі матеріалу тим індивідуально-груповим характеристикам, які є предопределяючими результативність та ефективність процесу навчання ) всієї системи послідовно-певних елементів навчального процесу.

Єдність репродуктивного і продуктивного навчання передбачає використання всіх видів діяльності, а, отже, організацію більш якісного навчання в системі неперервної професійної освіти.

В залежності від потреб і цілей педагогічної взаємодії вибирають той чи інший вид навчання зі своєю специфічно певною сукупністю методів, засобів і форм організації занять. Не треба забувати і про закон збереження матерії, енергії, імпульсу, про третьому законі Ньютона в трактуванні народної педагогіки: „Як потопає – так і поїсть”, „Як гукнеш – так і відгукнеться”, „Береженого Бог береже” та ін.

### **Список використаної літератури**

**1. Редлих С. М.** Культура самостоятельной работы учителя как вектор самореализации и самосовершенствования личности в педагогической деятельности / С. М. Редлих, О. А. Козырева // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 11. – С. 58 – 65.

**2. Редлих С. М.** Современные методы продуктивной педагогики и проблема формирования культуры самостоятельной работы педагога / С. М. Редлих, О. А. Козырева // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2011. – № 1 (3). – С. 49 – 62.

### **Редліх С. М., Маринич Н. В., Козирєва О. А. Наступність і парадигмальних сучасного безперервного професійно-педагогічної освіти**

У статті наведено аналіз проблем сучасної педагогічної практики, моделі та специфіка побудови навчання в системі неперервної професійної освіти.

*Ключові слова:* види, моделі, парадигми, види і продуктивність навчання і освіти.

### **Редлих С. М., Маринич Н. В., Козырева О. А. Преемственность и парадигмальность современного непрерывного профессионально-педагогического образования**

В статье приведен анализ проблем современной педагогической практики, модели и специфика построение обучения в системе непрерывного профессионального образования.

*Ключевые слова:* виды, модели, парадигмы и продуктивность обучения и образования.

### **Redlih S. M., Marinich N. V., Kozireva O. A. The Nuance of Professional and Pedagogical Education**

The article is an analysis of a models and features types of professional and pedagogical education. There are determine and approximate problems of professional and pedagogical education

*Key words:* models, types and paradigms of professional and pedagogical education.

Стаття надійшла до редакції 11.12.2012 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф., акад. МАНПО Чиж О. Н.

УДК 373.5.015.31:17.022.1

**О. І. Скриль**

**ВИСВІТЛЕННЯ ПИТАННЯ ВИХОВАННЯ МИЛОСЕРДЯ  
ЯК СКЛАДНИКА МОРАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ  
У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ**

В умовах наявної кризи соціальної системи, екологічної й економічної нестабільності в суспільстві, складного переходу від адміністративно-командної системи до демократії виховання милосердя, доброти, чуйності, толерантності особистості набувають особливого значення. Причому важливими шляхами оздоровлення всіх сфер сучасного суспільства є культивування в ньому загальнолюдської моралі, духовного стимулювання й активного морального розвитку кожного його члена, посилення його уваги до свого внутрішнього світу. У світлі цього значну увагу в загальноосвітніх закладах слід привертати формуванню моральних якостей учнів. Адже моральна основа, як відомо, є головним чинником, який визначає життєздатність і окремої людини, й суспільства взагалі.

Як встановлено, загальні питання виховання в молоді моральної культури й, зокрема, милосердя широко висвітлюються у працях багатьох сучасних науковців. Так, особливості морального виховання школярів, у тому числі підліткового віку, розкрито в теоретичних доробках таких учених, як Л. Божович, Ю. Гапон, І. Мар'єнко, Е. Погребняк, П. Щербань та інші. У наукових працях також відображено результати досліджень таких аспектів проблеми виховання милосердя особистості: формування педагогічного милосердя в майбутніх учителів у процесі їх професійної підготовки у ВНЗ (Л. Уварова, Л. Бабенко), визначення педагогічних умов виховання та розвитку милосердя у дітей молодшого та старшого шкільного віку (І. Княжева, Л. Ощепкова, В. Шутова та інші).

На основі аналізу наукової літератури встановлено, що особливо важливим завданням формування моральності учнів є для основної школи, бо саме підлітковий вік є тим періодом у житті школярів, коли відбувається усвідомлення людиною своєї індивідуальності, змінюється ставлення до оточуючого світу, до інших людей і до себе, формуються

моральні цінності, розпочинається перебудова потреб і мотивів поведінки.

Підлітковий вік називається перехідним, бо він знаменує перехід від дитинства до дорослості. Як відомо, це – період статевого дозрівання, який вирізняється потужним підйомом життєдіяльності та глибокою перебудовою організму. Унаслідок цього в підлітка спостерігається підвищена збудливість нервової системи, нестійкість і суперечливість емоцій, підвищена тривожність. Однак у цей час відбувається не тільки фізичне дозрівання людини, але й інтенсивне формування її моральних якостей. Особливе місце в системі моральних якостей людини займає милосердя.

Як визначено на підставі опрацювання наукової літератури, у другій половині ХХ ст. були висловлені актуальні для сьогодення ідеї щодо виховання зазначеної якості в учнів підліткового віку, накопичено цікавий педагогічний досвід з цього питання, що зумовлює можливість творчого використання цих теоретичних і практичних доробок в сучасній педагогічній діяльності.

Тому *метою* статті є висвітлення питання виховання милосердя як складника морального становлення підлітків у науковій літературі другої половини ХХ століття.

Як доведено в наукових працях досліджуваного історичного періоду, вчителі основної школи мають враховувати складності виховання учнів підліткового віку та добре продумувати свою поведінку під час педагогічної взаємодії з ними. Адже відсутність обмежень у поведінці підлітка провокує розвиток у нього впертості, егоїзму, грубості, жорстокості, агресивності. З іншого боку, надмірна опіка сприяє втраті молодою людиною почуття власної гідності, демонстрації учнем образливості, настороженості, недовірливості, замкнутості [1, с. 23].

Серед основних причин важковихованості учнів підліткового віку науковцями було виділено такі:

- 1) бездоглядність, пасивне ставлення дорослих до життя дитини;
- 2) сприйняття еталонів споживацької культури в процесі перегляду низькосортних зарубіжних фільмів та іншої неякісної духовної продукції;
- 3) нав'язування застарілих стереотипів дітям з боку оточуючих людей;
- 4) допущення вад у сімейному вихованні [1, с. 16-20].

Усунення вищезазначених причин дає змогу запобігти виникненню негативних рис і якостей в учнів основної школи, сприятиме теоретичному осмисленню ними фактів та явищ навколишнього життя, розвиватиме їхнє критичне осмислення, підвищить інтерес до етичних проблем, стимулюватиме формування милосердя.

Причому педагоги звертають увагу на те, що саме в підлітковому віці учні починають шукати відповіді на світоглядні питання, стаючи

учасниками гарячих дискусій на етичні та моральні теми, які стосуються доброти, милосердя, любові, дружби [2, с. 28].

Очевидно, що моральність учня залежить від обставин його життя та внутрішньої реакції на ці обставини. А останні, у свою чергу, складаються під впливом природних, культурних, соціальних, історичних, особистісних, педагогічних факторів. Безумовно, в процесі розвитку в підлітках милосердя необхідно враховувати всі ці фактори.

Як зазначається в наукових працях другої половини ХХ ст., до першої визначеної групи факторів відносяться такі природні характеристики, як зовнішність, стан здоров'я, особливості нервової системи молодшої людини, що, у свою чергу, визначає використання педагогом певних моделей морального виховання [3, с. 60].

Наприклад, спокійна дитина сприймається й оцінюється вихователем зовсім інакше, ніж моторна. Підлітки з „харизмою”, привертаючи до себе увагу, демонструють високу самооцінку, при цьому нерідко створюючи додаткові складнощі. Наявність задатків у значній мірі прогнозує майбутній соціальний успіх дитини.

Проте слід відзначити, що певні фізичні чи психічні вади дитини можуть стати об'єктом насмішок з боку інших дітей. У світлі цього слід відзначити, що правильна організована виховна робота з підлітками передбачає, що вихователь не тільки демонструє шанобливе й толерантне ставлення до всіх учнів, але й спонукає їх до прояву доброти та милосердя відносно решти членів класу.

Соціальний фактор включає коло оточуючих людей, систему міжособистісних зв'язків, соціальні вимоги та норми та соціальне середовище взагалі. Найближчим оточенням дитини є сім'я, тому вона займає важливе місце в процесі виховання моральних якостей підлітка. Саме у сім'ї закладаються основи доброзичливого ставлення дитини до інших людей, формуються її перші уявлення і поняття про доброту, чуйність та увагу, виробляються відповідні почуття [4, с. 17].

Як відомо, становище дитини в сім'ї, характер внутрішньо сімейних відносин істотно впливають на формування особистості школяра, сприяючи або перешкоджаючи адаптації його в колективі ровесників. Але в різних групах сімей діти виховуються неоднаково. Так, милосердя, оптимізм, толерантність, здорове ставлення до людей, гордість за свою сім'ю виховуються в тих сім'ях, де всі працьовиті, цінують один одного, проникнуті турботою про близьких, де внутрішньо сімейні відносини ґрунтуються на повазі, довірі, чуйності.

Оскільки рівень соціальної зрілості учня і, зокрема, рівень його колективістської спрямованості значною мірою залежить від виховних впливів сім'ї, педагогам слід звернути особливу увагу на сімейні відносини кожного учня, бо тільки спільними зусиллями сім'ї та школи можна викоринити антигуманні якості школяра [5, с. 61, 63, 68].

Слід також зауважити, що виховання як соціальна функція репродукції моральних якостей може бути зрозумілим лише в контексті



культури, бо в культурне поле людина потрапляє від народження і вбирає її потенціал, який постійно розвивається. Необхідно також пам'ятати і про історичний контекст, який теж накладає відбиток на хід та результати морального виховання [3, с. 61].

У світлі цього слід відзначити, що культурні відмінності учнів підліткового віку теж неоднозначно сприймаються з боку його однолітків. Тому створення педагогом відповідних виховних ситуацій дозволяє позитивно вплинути на поведінку школярів, стимулювати їх до прояву милосердя в цих ситуаціях.

До наступної групи науковці відносять особистісні фактори, які представлені внутрішніми якостями школяра (характер, віра, совість тощо). У руслі цього вчені нагадують, що саме в підлітковому віці виникає направленість людини на пізнання та оцінку морально-психологічних якостей оточуючих. Разом з тим розвивається самопізнання, потреба в усвідомленні й оцінюванні своїх особистих якостей [3, с. 62], що є важливим стимулом для розвитку в учнів підліткового милосердя.

Спілкування з дорослими є ще одним важливим фактором формування особистості підлітка. Адже життя старшого покоління – це невичерпне джерело життєвого досвіду, який природно, на яскравих наочних прикладах засвоює дитина. Цілком зрозумілим є прагнення вихователів використати спілкування молоді з дорослими як важливий фактор виховання моральної культури і, зокрема, такої якості, як милосердя [6, с. 40].

Дорослий повинен бути другом підлітка, але особливим, тобто другом-приятелем, другом-наставником. Його завдання – допомогти дитині пізнати себе, оцінити свої здібності і можливості, знайти своє місце у світі дорослих і при цьому залишатися толерантною та милосердною людиною. Підлітки багато чого довіряють дорослим, якщо відчувають прихильність з їхнього боку. Наявність дорослого друга є найважливішою умовою нормального розвитку, гармонійного становлення особистості, виховання почуття чуйності, взаємодопомоги та милосердя.

Навпаки, байдужість дорослих вони сприймають дуже боляче. Відсутність взаємної довіри не лише ображає, а й завдає значної шкоди їх морально-духовному розвитку.

Вирішальним фактором у навчально-виховному процесі традиційно завжди був, є і буде вчитель. Сила його виховного впливу на учнів відома з давніх часів. Там, де вчитель є шанованою, твердо переконаною, небайдужою, толерантною, вольовою людиною, там сама його особистість стає виховною силою, яка впливає на розум, волю і почуття учня в нерозривному зв'язку із самим предметом, що вивчається. Тільки за таких умов процес виховання дійсно забезпечує значний педагогічний ефект [2, с. 27].

Крім того, для учня підліткового віку дуже важливим є питання взаємовідносин між ним і вчителями. Причому соціальний статус і положення вчителя саме по собі ще не гарантує прояву до нього з боку підлітків шанобливого ставлення. Тому наставник повинен мати такі особистісні якості й поводитися таким чином, щоб заслужити до себе повагу. Від того, як учитель проявляє себе у взаємодії з підлітками, значною мірою залежить їхнє ставлення до нього в процесі подальшого навчання в школі. Отже, певна строгість педагогу потрібна, але її варто сполучати з наполегливістю, милосердям, чуйністю, ввічливістю, що, у свою чергу, стимулює прояв школярами аналогічних якостей.

Хоча вплив вихователя на формування моральності учнів обмежується дією вищевказаних факторів, в нього є достатньо педагогічних можливостей, щоб компенсувати, коригувати, посилювати чи блокувати цю дію за допомогою навчально-виховної діяльності. Тому вихователь у процесі виховання милосердя учнів підліткового віку повинен ретельно вивчати, враховувати, прогнозувати та використовувати дію всіх факторів, які впливають на їхнє моральне становлення.

У контексті поставленої мети слід звернути увагу, які методи рекомендували використовувати вчені другої половини ХХ ст. у процесі виховання моральних якостей в учнів підліткового віку й, зокрема, милосердя. Як констатували науковці, в більшості випадків процес формування у дітей гуманних якостей зводиться лише до використання вузького комплексу методів виховання. Часто провідним з них є метод бесіди, який не завжди дозволяє проаналізувати певні вчинки учнів. Також учителі недостатньо спрямовують вихованців на бажаний тип поведінки, створюють мало ситуацій морального вибору. Наслідком цього є те, що підлітки часто не набувають необхідного досвіду гуманних взаємин, не оволодівають навичками та звичками моральної поведінки [7, с. 77]. Як наслідок, в них не розвивається така важлива моральна якість, як милосердя.

У світлі цього особливий інтерес викликають активні методи виховної роботи, визначені в праці В. Киричка. Так, на думку автора, учнів слід активно залучати до участі в диспутах, виконанні різноманітних творчих робіт, а головне – до здійснення високоморальних вчинків у повсякденному житті, регулярному прояву моральних якостей, у тому числі й милосердя, у взаємодії з іншими людьми.

Автор також наголошує на необхідності постійного відстеження змін у моральній вихованості школярів, що передбачає застосування різноманітних методів діагностування отриманих результатів, зокрема таких: бесід, анкетування, інтерв'ювання, спостереження тощо. Зокрема, метод самооцінювання спонукає підлітків до проведення уявного порівняння себе з добрими і поганими героями. До методів прояву реальної поведінки учнів належать задачі з моральним змістом, перевірка реакцій на життєві ситуації за допомогою малюнків, створення

конфліктних ситуацій, створення навмисних ситуацій в умовах змагання, ігри тощо [7, с. 78 – 80].

У руслі дослідження викликає також значний інтерес метод перехресних характеристик, описаний у праці Н. Тарасевич. Він передбачає, що кожний з учнів пише характеристики інших однокласників, а також складає самохарактеристику. Пізніше ці дані зіставляються між собою. Важливим матеріалом для оцінювання вихователем сформованості моральних якостей школярів, у тому числі й милосердя, є також характеристики, які заздалегідь склали інші вчителі-предметники, а також його власні педагогічні спостереження [8, с. 25].

Підбиваючи підсумок, слід констатувати, що існує багато факторів, які впливають на формування моральності учнів, адже кожний із них за певних умов викликає відповідний їй наслідок. Проте, як писав І. Мар'єнко, учень як складна саморегулююча система обирає форми своєї моральної поведінки відповідно до зміни зовнішніх умов і внутрішньої мети. Зовнішні впливи викликають у підлітка різні реакції як наслідок цих зовнішніх причин, що змушують його так чи інакше чинити, вибираючи ці форми поведінки самостійно. Автор вважає, що акт вибору таких форм характеризує активність учня, який виявляє вміння перетворювати потенційну можливість у реальну дійсність. Так, наприклад, учень, зустрівши сліпого на вулиці, може вибрати різні варіанти своєї поведінки: допомогти сліпому перейти вулицю, звернутися за допомогою до старших або просто уйти, не надавши допомоги. Всі ці варіанти поведінки причинно обумовлені, але моральний зміст їх в залежності від суспільних умов та індивідуального досвіду особистості різний [9, с. 103].

Отже, необхідною передумовою забезпечення ефективної системи морального виховання підлітків в дусі гуманізму є насамперед визначення причин важковиховуваності учнів саме цього віку та аналіз факторів впливу на них. У свою чергу, аналіз творчого доробку педагогів другої половини ХХ століття дає можливість краще вивчити особистість підлітка та підібрати оптимальні методи виховання в підлітках таких якостей, як милосердя та чуйність до оточуючих людей.

### **Список використаної літератури**

- 1. Погребняк Е. П.** Виховання „важких” підлітків / Е. П. Погребняк. – К. : Товариство „Знання” Української РСР, 1979. – 48 с.
- 2. Литовченко В. І.** До питання про ідейно-політичне виховання старшокласників у процесі навчання / В. І. Литовченко // Педагогіка : Республіканський науково-методичний збірник. – Вип. 11. – К., „Радянська школа”. – 1972. – С. 26 – 34.
- 3. Воспитательная деятельность педагога** / [И. А. Колесникова, С. Д. Борытко, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова] ; под общ. ред. В. А. Сластинина, И. А. Колесниковой. – М. : Издательский центр „Академия”, 2007 –

336 с. **4. Вейт М. А.** Спільна робота сім'ї і школи по вихованню учнів у дусі гуманізму / М. А. Вейт // Педагогіка : Республіканський науково-методичний збірник. – Вип. 23. – К. : „Радянська школа”, 1984. – С. 17-22. **5. Смородська Ю. В.** Вивчення впливу сім'ї на формування взаємовідносин особистості і колективу / Ю. В. Смородська // Педагогіка: Республіканський науково-методичний збірник. – Вип. 12. – К. : „Радянська школа”, 1973. – С. 61 – 69. **6. Гапон Ю. А.** Спілкування з дорослими як об'єктивна потреба старшокласників / Ю. А. Гапон // Педагогіка : Республіканський науково-методичний збірник. – Вип. 11. – К. : „Радянська школа”, 1972. – С. 40 – 48. **7. Киричок В. А.** Діагностика вихованості гуманних взаємин молодших школярів / В. А. Киричок // Педагогіка : Республіканський науково-методичний збірник. – Вип. 26. – К. : „Радянська школа”. – 1987. – С. 76 – 82. **8. Тарасевич Н. М.** Розуміння молодими підлітками деяких моральних понять та їх оцінні судження /Н. М. Тарасевич // Педагогіка : Республіканський науково-методичний збірник. – Вип. 6. – К. : „Радянська школа”, 1967.– С. 22 – 28. **9. Марьенко И. С.** Основы нравственного воспитания школьников / М. С. Марьенко. – М. : Просвещение, 1980. – 183 с.

**Скриль О. І. Висвітлення питання виховання милосердя як складника морального становлення підлітків у науковій літературі другої половини ХХ століття**

Статтю присвячено аналізу поглядів науковців другої половини ХХ століття щодо здійснення у школах морального виховання учнів підліткового віку й, зокрема, формування в них такої важливої моральної якості, як милосердя. У публікації розкрито специфіку здійснення виховної роботи зі школярами підліткового віку. Визначено основні фактори, що впливають на становлення моральності учнів. Схарактеризовано роль учителя у вихованні милосердя в учнів основної школи. Проаналізовано погляди науковців досліджуваного періоду щодо вибору методів виховання милосердя в підлітків та методів діагностування поточних результатів морального виховання учнів.

*Ключові слова:* моральні якості, учні підліткового віку, фактор, метод, милосердя.

**Скрыль О. И. Освещение вопроса воспитания милосердия как составляющей морального становления подростков в научной литературе второй половины ХХ ст..**

Статья посвящена анализу взглядов ученых второй половины ХХ столетия по поводу осуществления в школах морального воспитания учащихся подросткового возраста и, в частности, формирование у них такого важного морального качества, как милосердия. Определены основные факторы, влияющие на становление моральности учащихся. Охарактеризована роль учителя в воспитании милосердия у учащихся основной школы. Проанализированы взгляды ученых исследуемого

періода по поводу вибору методів виховання милосердя у підлітків і методів діагностики поточних результатів морального виховання учасників.

*Ключевые слова:* моральні якості, учасники підліткового віку, фактор, метод, милосердя.

**Skril O. I. The Presentation of Mercy Education Issues as a Part of Teenagers' Moral Formation in Scientific Literature of the Second Half of the XX-th Century**

The article is devoted to the analysis of the XX-th century second half scientists' view on the implementation of teenagers' moral education in schools, and particularly the education of such an important moral trait as mercy. The specificity of educational work with teenagers in schools is given in the article. Main factors that influence on the formation of pupils' morality are presented. The teacher's role in the secondary pupil's mercy education is characterized. The points of view of the XX-th century second half scientists on the choice of teenagers' mercy education methods and current result diagnostic methods are given.

*Key words:* Ключові слова: моральні якості, підлітки, фактор, метод, милосердя.

Стаття надійшла до редакції 11.12.2012 р

Підписано до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Ткачова Н. О.

УДК 159.955.4

**Я. В. Смірнова**

**ПРОФЕСІЙНА РЕФЛЕКСІЯ,  
ЇЇ СУТНІСТЬ ТА КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА**

В умовах нестабільного положення людини у світі, що змінюється, високої конкуренції на ринку праці актуалізується проблема соціально-педагогічного характеру, яка полягає в задоволенні соціально-освітньої потреби людини в знанні рефлексивних механізмів мислення та діяльності як залог професійної та життєвої успішності. Суперечливість ситуації виявляється в тому, що потреба освіти як соціально-суспільного інституту в професіоналах, які володіють рефлексивними здібностями для досягнення більш високих результатів в діяльності в умовах модернізації, не підкріплюється освітньою практикою [12]. Сучасна практика освіти актуалізує проблему розгляду професіоналізму педагога з позицій рефлексії. Звідси актуальність звернення до проблеми розвитку професійної рефлексії особистості в процесі її професіоналізації.

У нинішній час розробляються і реалізуються окремі технології розвитку педагогічної рефлексії спеціалістів (С. Степанов, М. Найдьонов, М. Варбан, Г. Дегтяр, В. Кривошеєв, І. Мушкіна, С. Писаренко, І. Стеценко, В. Метаєва, Т. Яблонська). Майже відсутні дослідження, де б описувався досвід використання таких методів в роботі вихователів дошкільних навчальних закладів.

Метою статті є розкриття сутності поняття „професійна рефлексія” та визначення його компонентної структури, що дозволить більш глибоко і всебічно аналізувати цей феномен.

Однак звернутися до вивчення сутності феномену і змісту поняття „професійна рефлексія” ми зможемо, тільки розкривши зміст ряду категорій, які складають єдине поле з означеним поняттям. Аналіз філософської, психологічної, педагогічної та акмеологічної літератури показав, що до цього проблемного поля входять категорії „професіоналізація”, „професійні здібності”, „професійна компетентність”, „професійний розвиток” (М. Варбан, Н. Гавриш, В. Желанова, Т. Яблонська, А. Деркач, І. Семьонов, С. Степанов, Г. Бізяєва, В. Сластьонін, В. Курочкіна та ін.). Залежно від структури названих понять вибудовується механізм рефлексії та її предметний зміст. Окрім зазначених категорій, для нашого дослідження особливої ваги набувають поняття „само здійснення”, „цілісність людини”, „суб’єктність”.

Рефлексія традиційно розглядається в психології як найвищий рівень розвитку свідомості, і в той же час як умова, яка забезпечує активність, цілісність людини. У здатності до рефлексії знаходить своє найвище виявлення, на думку В. Слободчикова та Є. Ісаєва, природа людської суб’єктності. Рефлексія дозволяє побудувати ставлення до себе як до іншого, і тим самим створити іншу форму свого буття, іншу форму *самоздійснення* і самотворчості (С. Рубінштейн, М. Мамардашвілі, В. Зінченко).

Вираженням самоздійснення виступає *цілісність* людини. Становлення цілісності людини визначається його здатністю до самоуправління, інакше рівнем розвитку його суб’єктності [5].

У філософському плані *суб’єктність* виступає як умова здійснення людського способу буття, коли буття не протистоїть людині як об’єкт суб’єкту, а включає в себе людину як внутрішню необхідність свого існування та розвитку [4].

В той же час в кожний момент життєздійснення людина виступає в одній з наступних модальностей своєї цілісності: „хочу” – „можу” – „вмію” – „повинен” – „добиваюсь” – „роблю” [5].

Модальність „хочу” відображує матеріальні та моральні потреби особистості, внутрішню мотивацію людини і є рушійною силою всіх сфер людської діяльності [6]. Можна говорити про те, що в модальності „хочу” відображується мотиваційно-сміслова інтенція особистості.

Модальність „можу” відображує особистісний потенціал людини, який визначається як функція декількох перемінних: індивідуального досвіду та рівня готовності до його практичної реалізації, рівня навченості, реального віку і потенціалу особистісно-професійного зростання [5].

Модальність „вмію” відображує рівень компетентності і раціональний досвід людини у вигляді сукупності прийомів, навичок, методик, способів, технологій здійснення конкретної діяльності [6].

Модальність „повинен” відображує прийняття людиною соціальних вимог і цінностей як особистісних смислів, ступінь включення у соціальну взаємодію і відповідальність за своє життєздійснення не тільки перед собою, але і перед іншими.

Модальність „добиваюся” відображує процес цілеутворення як формування цілей і цілепокладання як їх вибору [11].

Модальність „роблю” відображує процес здійснення всіх інших модальностей в реальних вчинках.

Крім цих модальностей, існує модальність „знаю”, яка характеризує інтелектуальний потенціал людини у вигляді накоплених гіпотез, моделей, схем, теорій, методів, відчуттів, уявлень [6]. Однак ця модальність розглядається як додаткова щодо кожної з інших.

Виділені модальності, з однієї сторони, виступають як окремі грані цілісності людини, з іншої – як „дієслова управління”, за допомогою яких людина рухається своїм життєвим шляхом.

Рівень узгодженості цих модальностей і особливості вирішення суперечностей, які постійно виникають між окремими модальностями, зумовлюють ступінь суб’єктивної (у самовідчуттях) та об’єктивної (в ефективній діяльності) цілісності людини [5].

Отже, на нашу думку, *професійна рефлексія* як механізм неперервного професійного зростання вихователя дошкільного навчального закладу є процесом пошуку способу, засобу мінімізації суперечності, яка виникла між зазною потребою, усвідомленою можливістю її задоволення та наявними особистісними смислами.

Таким чином, поняття рефлексії поєднане з колом понять, що утворюють загальний фон цього феномену і мають безпосереднє відношення до визначення структури професійної рефлексії вихователя дошкільного навчального закладу.

Ми розглядаємо професійну рефлексію вихователя дошкільного навчального закладу і як структуру, і як процес, що призводить до утворення такої структури.

На цих засадах ми представляємо професійну рефлексію вихователя дошкільного навчального закладу у виді сукупності структурних компонентів. Будь-який компонент не є абсолютно незалежним, а органічно взаємопов’язаний з іншими і має своє власне місце у загальній структурі.

Ми виділили наступні структурні компоненти професійної рефлексії вихователя дошкільного навчального закладу: мотиваційно-цільовий, ціннісно-смысловий, когнітивно-операційний.

Зміст *мотиваційно-цільового компонента* професійної рефлексії вихователя дошкільного навчального закладу складають інтегровані процеси мотивації, цілеутворення та цілепокладання.

У психологічній теорії діяльності мотив розглядається як спонука до діяльності, пов'язана із задоволенням потреб суб'єкта, як сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта та визначають її спрямованість [9; 14; 15; 16; 17]. Відповідно до цього визначення в якості мотивів діяльності, зокрема і рефлексивної, можуть виступати ідеали, інтереси особистості, переконання, цінності.

Мотивом, що діє в силу усвідомлюваної значущості й емоційної привабливості, є інтерес (С. Рубінштейн). Цієї позиції дотримується й О. Ковальов, який вважає, що інтерес – це мотив або вибіркове ставлення особистості до об'єкту в силу його усвідомлюваної значущості й емоційної привабливості [8].

Життєві цілі, відбиваючи цінності особистості, містять смислотвірні орієнтири, які визначають бачення людиною своєї ролі у світі, місця у житті, морально-духовного здобутку.

Як наголошують науковці [15], з життєвими цілями особистості тісно пов'язані її ідеали. Ідеал як форма мотивації відбиває напрямок особистих прагнень людини (Л. Дьяченко, М. Кандибович). Ідеалом виступає образ певної людини, збірний образ декількох визначних особистостей, літературний персонаж, кіногерой, моральна якість, норма поведінки.

Вивчення діяльності видатних педагогів-дослідників сприяє формуванню не лише ідеалів, а й переконань. Переконання є усвідомлюваною потребою особистості, яка збуджує останню діяти відповідно до власних ціннісних орієнтацій [16]. З іншої наукової позиції [3], переконання – це уявлення, знання, ідеї, що стали мотивами поведінки людини та визначають її ставлення до різних сфер дійсності, переконання є компонентами світогляду [8].

Таким чином, формування системи мотивів, що відбиваються в інтересах, цінностях, життєвих цілях, переконаннях, ідеалах, закладає „фундамент” особистості, визначає ефективність рефлексивної діяльності, її спрямованість на оптимізацію професійної діяльності вихователів дошкільних навчальних закладів.

Зміст *ціннісно-смыслового компонента* професійної рефлексії вихователя дошкільного навчального закладу складають особистісні смисли, особистісні цінності.

Особистісні цінності є, за визначенням Д. Леонт'єва, більш або менш усвідомлювані моделі належного (бажаного) [10]. Таким чином, цінності виступають як інтенціональні утворення. Інтенціональний



характер цінностей відмічав і С. Рубінштейн, коли визначав цінність як значущість для людини чогось в світі [17].

Інтенціональний характер особистісних цінностей дозволяє говорити про них як про елементи смислової сфери [5]. В психології смисл визначається як категорія об'єктивно-суб'єктивна. І. Абакумова, синтезуючи різні точки зору, визначає смисл як ставлення суб'єктного досвіду до об'єктів дійсності, завдяки чому суб'єкт зв'язується з об'єктивним світом (реально існуючим або відображеним у вербальному або невербальному виді) [1].

Виникаючи в діяльності, смисл одночасно детермінує її, актуалізує і спрямовує свідомість на здійснення індивідуумом предметних або інших дій, домінує в структурі регуляції всієї людської життєдіяльності, служить головним способом особистісної та соціальної орієнтації людини [1].

Смисл існує в структурі свідомості як особистісний смисл, в контексті життєвих відносин суб'єкта як життєвий смисл, у структурі діяльності – як динамічні смислові системи [10].

Смислову регуляцію цілісної життєдіяльності суб'єкта у всіх її аспектах забезпечує смислова сфера особистості як особливим чином організована сукупність смислових утворень (структур) і зв'язків між ними [10].

Ми погоджуємось з А. Деркачем в тому, що найбільш обґрунтованою є думка Б. Братуся, який пропонує відрізнити особистісні цінності від основних складових смислової сфери – особистісних смислів. Якщо особистісні смисли не завжди носять усвідомлений характер, то особистісні цінності – це усвідомлені і прийняті людиною загальні смисли його життя, або усвідомлені смислові утворення – основні одиниці особистості, що конституують [5].

Як усвідомлювані смислові утворення особистісні цінності виконують подвійну функцію. З однієї сторони, система особистісних цінностей виступає в якості найвищого контрольного органу (з позиції моральної оцінки) регуляції всіх спонук активності людини, визначаючи прийнятні форми їх реалізації, з іншої – в якості внутрішнього джерела життєвих цілей людини, виражає те, що є для неї найбільш важливим і має особистісний смисл [7].

Цінності також активно беруть участь у подальшому розвитку смислової сфери особистості, беручи на себе функцію смислоутворення [7].

Таким чином, здійснений нами аналіз наукових джерел свідчить про доцільність визнання в структурі професійної рефлексії її ціннісно-смислової складової. При цьому, стрижень особистості виступає своєрідною ієрархізованою системою особистісних цінностей – смислових утворень, що, з одного боку, формуються у процесі діяльності, з іншого – забезпечують її регуляцію.

Зміст *когнітивно-операційного компонента* складають розуміння вихователем дошкільного навчального закладу основ професійної рефлексії (сутності, методологічних категорій, принципів, методів, форм) та вміння організувати рефлексивну діяльність (рефлексивні вміння).

Дослідник М. Демідко до рефлексивних вмінь відносить групу вмінь, які забезпечують рефлексивно-аксіологічний компонент креативної діяльності спеціалістів. Автор описує рефлексивні вміння відповідно до структури діяльності, яка представлена у виді наступних елементів: *ціль – спосіб – результат*. Кожний структурний елемент діяльності забезпечується відповідними рефлексивними вміннями (табл. 1).

*Таблиця 1*

**Рефлексивні вміння в структурі діяльності (за М. Демідко)**

<b>Структура діяльності</b>	<b>Рефлексивні вміння</b>
<i>Мета діяльності</i>	Оцінювати вимоги до ідеалу (норми) з аксіологічних позицій; оцінювати поставлену мету на основі діагнозу – аналізу – прогнозу; коректувати мету згідно з ціннісними вимогами до діяльності
<i>Способи діяльності</i>	Оцінювати логічні шляхи діяльності; оцінювати логічні можливості діяльності; проявляти готовність до перегляду своїх дій
<i>Результат діяльності</i>	Оцінювати ефективність своєї діяльності; прогнозувати кінцевий результат своєї діяльності; оцінювати значущість продукту діяльності, виходячи з зовнішніх і внутрішніх критеріїв якості; брати відповідальність за свою діяльність

Отже, рівень сформованості рефлексивних вмінь визначає здатність вихователя дошкільного навчального закладу здійснювати рефлексивну діяльність, інакше здатність здійснювати рефлексивну діяльність вихователями дошкільних навчальних закладів ми будемо трактувати як володіння ними всіма компонентами цієї діяльності на достатньо високому рівні.

Професійна рефлексія як інструмент неперервного професійного зростання вихователя дошкільного навчального закладу являє собою процес пошуку способу, засобу мінімізації суперечності, яка виникла між зазваною потребою, усвідомленою можливістю її задоволення та наявними особистісними смислами.

Структуру професійної рефлексії складають мотиваційно-цільовий, ціннісно-смысловий, когнітивно-операційний компоненти.

Здійснення професійної рефлексії вихователями дошкільних навчальних закладів є умовою, інструментом та механізмом їхнього особистісно-професійного розвитку.

**Список використаної літератури**

- 1. Абакумова И. В.** Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе: (Психолого-дидактический подход) / И. В. Абакумова. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. Ун-та, 2003. – 480 с.
- 2. Абульханова К. А.** Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта / К. А. Абульханова // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. – М., 1997. – С. 56 – 74.
- 3. Большой психологический словарь** / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб : ПРАЙМ – ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
- 4. Волкова Е. Н.** Субъектность педагога: теория и практика: Автореф. дис. ...д-ра психол. наук / Е. Н. Волкова. – М., 1998. – 42 с.
- 5. Деркач А. А.** Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. – М. : Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО „МОДЕК”, 2006. – 496 с.
- 6. Егоршин А. П.** Управление персоналом / А. П. Егоршин. – М. : Наука, 2001. – 265 с.
- 7. Ивков Н. Н.** Условия и динамика разрешения ценностных противоречий в зрелости : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук / Н. Н. Ивков. – М., 2002. – 26 с.
- 8. Князян М. О.** Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика / М. О. Князян. – Ізмаїл : Сміл, 2006. – 242с.
- 9. Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1975.
- 10. Леонтьев Д. А.** Психология смысла : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра психол. наук / Д. А. Леонтьев. – М., 1999. – 40с.
- 11. Мартынюк И. О.** Жизненные цели личности : понятие, структура, механизмы формирования / И. О. Мартынюк // АН УССР. Ин-т философии. – Киев : Наук. думка, 1990. – 121 с.
- 12. Метаева В. А.** Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика : дис. ...д-ра пед. наук / В. А. Метаева. – Екатеринбург, 2006. – 357 с.
- 13. Петрова Н. П.** Тренинг для победителя. Самоменеджмент эпохи Интернет. – СПб : Речь, 2002.
- 14. Платонов К. К.** Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М., 1986.
- 15. Психологія** : підручник для псих. вузів / за ред. Г. С. Костюка. – К. : Рад. шк., 1968.
- 16. Психология.** Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М., 1990.
- 17. Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб : Питер-Ком, 1999. – 720 с.

**Смірнова Я. В. Професійна рефлексія, її сутність та компонентна структура**

Статтю присвячено актуальній проблемі розвитку професійної рефлексії вихователя дошкільного навчального закладу як механізму неперервного професійного зростання. Автор розкриває сутність поняття „професійна рефлексія” та визначає його компонентну структуру. Здійснення професійної рефлексії вихователями ДНЗ є умовою їх професійного розвитку. Автор аналізує підходи до даного питання з боку

різних вчених, підкреслює взаємозв'язок професійної рефлексії вихователя ДНЗ з іншим колом понять.

*Ключові слова:* професійна рефлексія, ідеали, інтереси, переконання, особистісні цінності, рефлексивні вміння.

**Смирнова Я. В. Професійна рефлексія, її сутність та компонентна структура**

Стаття посвящена актуальній проблемі розвитку професійної рефлексії вихователя дошкільного навчального закладу як механізму неперервного професійного розвитку. Автор розкриває сутність поняття „професійна рефлексія” і визначає її компонентну структуру, розглядає її одним з умов професійного розвитку. Автор аналізує підходи до даного питання з боку різних учених, підкреслює взаємозв'язок професійної рефлексії вихователя з іншими поняттями.

*Ключевые слова:* професійна рефлексія, ідеали, інтереси, переконання, особистісні цінності, рефлексивні вміння.

**Smirnova Y. V. Professional Reflection, Its Essence and Component structure**

Article is devoted to actual problem of development of professional reflection by kindergarten teachers in preschool educational institution as mechanism of continuous professional growth. Author reveals essence of term “professional reflection” and determines its component structure. . Make professional caregivers reflection KED is a condition of their professional development. The author analyzes the approaches to this issue by various scholars. The author emphasizes the relationship professional educator reflection with another range of concepts.

*Key words:* professional reflection, ideals, interests, persuasions, personality values, reflective skills.

Стаття надійшла до редакції 11.12.2012 р

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Гавриш Н. В.

УДК 378. 22.015.311

**Г. Ю. Сорокіна, Л. В. Малаканова**

**ПРИЙОМИ УПРАВЛІННЯ СУБ'ЄКТ–СУБ'ЄКТНОЮ  
ВЗАЄМОДІЄЮ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ**

Поле професійної уваги вчителя (викладача) – та сфера свідомості, де розміщується система головних професійних об'єктів, які вимагають його постійної уваги. Від того, наскільки системне та стійке таке розміщення об'єктів, залежить ефективність педагогічної діяльності. В професійній діяльності педагога зміст поля професійної уваги відіграє надзвичайно важливу роль. Проте його не створюють обставини та власний педагогічний досвід сам по собі. Таке поле варто цілеспрямовано утворювати. Педагог, якщо він професіонал, створює своє власне поле професійної уваги в педагогічній діяльності.

А. С. Макаренко вважав, що головним об'єктом педагогічної уваги є ставлення, тому важливим, перш за все, постає питання як сприймати дитину [3]. У традиційній педагогіці існує думка, що дитина (учень) – пустий глечик, чиста дошка, шматок глини – матеріал, з якого педагог робить те, що вважає за потрібне. Проте, сучасна гуманна педагогіка, заперечуючи таке ставлення, вважається, що гуманно-особистісний освітній процес повинен бути насичений педагогічним оптимізмом щодо кожної особистості.

Слово „дитина” розуміється як „породжене нове буття”, слово „діти” означає „діючі в істині”, слово „хлоп'ята” (рос. „ребята” – прим. пер.) – „ті, хто несуть таємницю відродження буття”. Так, стверджує Ш. Амонашвілі, перекладаються із санскриту ці слова. Вчитель вірить у те, що дитина все може і вселяє цю впевненість у дитину. Він заохочує дітей прагнути до пізнання себе, світу навколо себе, до самовиховання та розвитку, до осмислення й усвідомлення фактів життя, вироблення власних ціннісних орієнтацій та життєвої позиції, ставлячи перед ними спільні та індивідуальні цілі [1]. Наукові знання мають цінність лише з погляду підвищення можливостей учня (студента) покращувати своє життя, сприяти прогресу суспільства, досягати успіху життя. Окремі конкретні знання не мають сили перетворення життя, проте освоєння знань про загальні закони життя розширює можливості особистості цілеспрямовано та вільно розпоряджатися простором життя та якісним його наповненням. Саме тому, з цього погляду, провідний критерій оцінювання взаємодії – присутність життя у взаємодії в якості загального об'єкта, що вивчається.

Знайомство з позиціями В. В. Краєвського, І. Я. Лернера, Х. І. Лийметса, Н. Н. Моїсєєвої, В. Я. Ляудіса, О. К. Тихомирова, О. В. Єсіної та ін. дозволяють дійти висновку, що суб'єктність людини проявляється в його діяльності, спілкуванні, самосвідомості. Суб'єкт-

суб'єктна взаємодія передбачає діалогічний принцип організації взаємовідносин між відкритими системами – вчителем и учнем, викладачем та студентом, – які передбачають досягнення взаєморозуміння, що реалізується в нових спільних умовах на основі спільної діяльності.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія має своїм змістовним об'єктом життя як найцінніший об'єкт пізнання, а процесуальним об'єктом – діяльність учня (студента) як активну форму приживання ним ставлення до життя.

Відповідно, навчально-пізнавальна діяльність у суб'єкт-суб'єктній взаємодії – духовна активність особистості, яка пізнає об'єкти та взаємозв'язок об'єктів світу за допомогою вивчення наукових фактів, адаптованих до віку.

Управління взаємодією полягає в тому, щоб в освітньому процесі, зокрема в пізнавальній діяльності, дитина постійно знаходилася перед необхідністю долати різноманітні труднощі, вирішувати проблеми і щоб вони узгоджувались з її індивідуальними можливостями. Реальне втілення такого підходу докорінно змінює навчальний процес, тому що тепер він набуває для учня (студента) особистісний сенс, адже те, що вивчається, повідомляє йому як можна і варто "добре організувати життя". Якщо об'єкт взаємодії – явище життя, то мета – пізнання життя, а предмет – науковий факт, відповідно, завданням взаємодії стає вивчення одного з фактів як явища життя, що поданий у науковій картині світу, яка й допомагає переконатися в загальній закономірності, а тому надає можливість осмислити своє життя з позицій закономірності, що пізнана.

Визначимо сутність управління суб'єкт-суб'єктною взаємодією у навчально-виховному процесі в межах особистісно орієнтованої освіти за основними позиціями:

– Спрямованість: у центрі освіти – особистість (учитель ↔ учень, викладач ↔ студент) – її можливості → потреби → бажання → інтереси → прагнення => інтровертована освіта;

– Освітній заклад: простір радісної, успішної життєдіяльності кожного => задоволення власних потреб;

– Мета: створити сприятливі умови для гармонійного духовного розвитку кожного, його самовиховання, самотворення, самореалізації => творення благородної людини;

– Спрямованість взаємодії: домінує гуманістична спрямованість у рефлексивній суб'єкт-суб'єктній взаємодії, яка створює сприятливі умови для пізнання себе, світу навколо себе, виробленню власних ціннісних орієнтація, власного способу життя => забезпечує ситуацію успіху для кожного;

– Тип педагогічного управління: домінує демократичний, що зумовлює суб'єкт-суб'єктні позиції у рефлексивній взаємодії => спонукає до активності, самостійності, творчості, самореалізації;

– Стиль спілкування: домінує поєднання двох стилів – спілкування на основі захоплення спільною діяльністю та спілкування на

основі дружніх стосунків => створює сприятливий психічний клімат для рефлексивної взаємодії у навчанні;

– Позиції у взаємодії: особистісно–включені => зумовлюють відкритість у взаємодії і спонукають до духовного спілкування та осмислення власної життєдіяльності;

– Бар'єри у взаємодії: не створюються, якщо виникають, то творчо долаються → сприяє взаємодії, реалізує можливості => висока продуктивність взаємодії;

– Сутність управління навчанням: домінує рефлексивна суб'єкт-суб'єктна взаємодія, що реалізує стратегію співробітництва → створює можливість самореалізації кожного => висока продуктивність навчання;

– Оволодіння знаннями: відбувається на всіх рівнях: мотиваційному, когнітивному, операціональному → домінують включення кожного в пізнавальну (чи іншу) діяльність, => повне оволодіння знаннями (Я хочу, Я знаю, Я вмію);

– Результат взаємодії: особистісні ціннісні орієнтації, знання – смисли, власний досвід => індивідуальний світогляд (основа життєвої позиції, способу життя – особистісної культури);

– Сутність взаємодії: вчить людину дивитися на себе та світ навколо себе власними очима → обирати індивідуальний сповідальний життєвий шлях на благо собі та іншим.

У визначенні сутності управління взаємодією в навчально-виховному процесі, слід окреслити, яку особистість можна назвати освіченою. Згідно традиційного підходу у педагогіці, навченість і вихованість гарантує освіченість і духовність: Освіченість = Навченість + Вихованість = Духовність. Проте, досвід переконує, що це далеко не так, тому що наявність диплому не гарантує обізнаність, а поведінка на людях ще не свідчить про культуру людини, тим більше про її духовність. Виявляється, що лише людина, яка має власний світогляд, володіє знаннями на рівні власного досвіду, життєвої мудрості та виробила власний спосіб життя – власну культуру – це освічена (духовна) особистість: Освічена = Світоглядна + Знаюча + Культурна = Духовна. Це особистість, яка має власну життєву позицію, може самостійно вирішувати проблеми, бо хоче, знає як і робить усе можливе для цього.

Проте, щоб допомогти стати освіченою людиною, варто прислухатися до думки Лууле Віілми, яка переконана, що не існує поганой людини, не існує хорошої людини, існує людина. І у кожного є можливість стати людиною. Можливість цю дає знання. Знання дає учіння. Учіння, яке викликало в душі відповідне тремтіння, дає мудрість. Проте зазубрена мудрість указує лише на наявність розуму [5]. Отже, освічена людина виробляє власну філософію життя та живе відповідно їй, а турботою управлінця (менеджера, вчителя, педагога), на думку В. Зеньковського, повинно бути виховання душі в цілому [2].

У зв'язку з тим, що розвиток учня (студента) відбувається в

діяльності і здійснюється завдяки їй, вона знаходиться в центрі педагогічної діяльності і є її об'єктом. Проте сам момент залучення особистості в діяльність, що потребує чималих зусиль, фізичних чи духовних, досить проблематичний, бо значною мірою залежить від характеру стосунків між учителем і учнем, викладачем і студентом. Педагогічна взаємодія, як вважає Н.Щуркова, фактор успішності діяльності особистості, відповідно, причина, що зумовлює рівень її розвитку завдяки цій взаємодії [4].

Ефективність управління суб'єкт-суб'єктною взаємодією в навчально-виховному процесі забезпечить застосування певних прийомів. Виокремимо ці прийоми відповідно до умов діалогізації взаємодії (див. табл. 1):

*Таблиця 1*

**Прийоми управління суб'єкт-суб'єктною взаємодією**

Умова діалогізації взаємодії	Прийоми реалізації засобів
<i>I. Налagodження суб'єкт-суб'єктної взаємодії</i>	
1.1. Забезпечення прийняття навчальної мети слухачами	а) Опора на життєвий досвід учнів (студентів) б) Інтригуючий початок в) Постановка проблемного питання г) Показ важливості теми для життя
1.2. Особистісно орієнтоване спілкування	а) Вияв педагогом власного ставлення б) Спонування учнів (студентів) до власних думок, особистісного сприйняття матеріалу
1.3. Вияв толерантності	а) Прийняття різних ставлень учнів до проблеми б) Розвиток і продовження думок учня, студента
1.4. Пошук співучасті, спільності	а) Звернення до учнів, студентів (як ви знаєте, вам це відомо) б) Ототожнення себе і слухачів у роздумах (ми)
<i>II. Створення ситуації спів роздумів</i>	
2.1. Постановка питань	а) Риторичні питання б) Упереджені питання в) Відкриті питання г) Закриті питання (так, ні)
2.2. Створення проблемної ситуації	а) Зіставлення різних думок, фактів, подій б) Постановка проблемного питання
2.3. Логічне структурування матеріалу	а) Виділення головного б) Послідовність висновків, узагальнення
2.4. Імпровізоване мовлення	



<i>III. Створення ситуації співпереживання</i>	
3.1. Особистісна забарвленість інформації педагога	а) Висловлювання власного ставлення вчителя б) Демонстрація переконаності вчителя
3.2. Персоніфікація змісту повідомлення	а) Звернення до досвіду учнів (студентів) б) Звернення до власного досвіду в) Звернення до досвіду інших
3.3. Використання словесно-образної виразності	а) Введення описів б) Введення словесних картин в) Введення тропів г) Введення засобів синтаксичної виразності д) Укрупнення деталей
<i>IV. Забезпечення викладу педагогічною технікою</i>	
4.1. Чіткість вимови і мовна орієнтація слухачів	а) Правильність мови б) Помірність темпу мовлення в) Інтонаційна виразність мовлення
4.2. Використання дистанції як засобу контакту	а) Дотримання відповідної (доцільної) дистанції б) Зміна місця педагога у аудиторії в місцях підсилення змісту викладення
4.3. Зоровий контакт	а) Погляд лагідний, зацікавлений, розуміючий
4.4. Забезпечення творчого самопочуття на занятті	а) Вирази міміки б) Вирази пантоміміки в) Природність і невимушеність у поведінці

Головна особливість взаємодії вчителя з учнями – постійне відображення почуттів і думок учнів, створення умов для вироблення їхнього ставлення до об'єктів життя чи наукових фактів. При цьому учні знаходяться в позиції активних учасників пошуків і знахідок, обговорень і дискусій, що сприяє поглибленню їхніх знань, допомагає їх коректувати, виправляти помилки, спонукає до самопізнання та самореалізації. Проте, насправді сенс взаємодії набагато глибший. Педагог і учні не лише впливають один на одного, не лише обмінюються смислами, не лише упорядковують відносини між собою та ставлення до об'єктів діяльності – всі ці компоненти ще не визначають самої суті. А сутність у тому, що людина (і учитель, і учень) реалізує свою людяність, свою індивідуальність і неповторність, тобто виробляє власний спосіб життєдіяльності – особистісну культуру.

#### **Список використаної літератури**

1. Амонашвілі Ш. О. Школа життя / Пер. з рос. – Хмельницький і Подільський культурно-просвітницький центр ім. М.К. Реріха, 2002. – С. 43–86. 2. Летцев В. М. Христианская интуиция личности как исходное

основание персоналистической метафизики В.В.Зеньковского // Христианская мысль. – К., 2004. – № 1. – С. 88 – 94. **3. Макаренко А. С.** Деякі висновки з мого педагогічного досвіду. Про мій досвід // Твори: в 7 т. – Т. 5. – С. 214 – 227, 246 – 248. **4. Щуркова Н. Е.** Прикладная педагогика воспитания: учебное пособие. – СПб: Питер, 2005. – С. 144 – 175; 325–353. **5.** <http://do.gendocs.ru/docs/index-22142.html>

**Сорокіна Г. Ю., Малаканова Л. В. Прийоми управління суб'єкт-суб'єктною взаємодією у навчально-виховному процесі**

У статті розглядається підхід до розуміння специфіки управління навчально-виховним процесом в контексті особистісно орієнтованої парадигми. Визначено сутнісні ознаки суб'єкт-суб'єктної взаємодії; уточнено сутність провідних понять управління у навчально-виховному процесі. Виокремлено найбільш ефективні прийоми управління суб'єкт-суб'єктною взаємодією у відкритій системі – вчитель и учень, викладач та студент – відповідно до умов діалогізації.

*Ключові слова:* особистість, вчитель, учень, викладач, студент, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, управління, навчально-виховний процес.

**Сорокина А. Ю., Малаканова Л. В. Приемы управления субъект-субъектным взаимодействием в учебно-воспитательном процессе**

В статье рассматривается подход к пониманию специфики управления учебно-воспитательным процессом в контексте личностно ориентированной парадигмы. Определены существенные признаки субъект-субъектного взаимодействия; уточнено сущность ведущих понятий управления в учебно-воспитательном процессе. Определены наиболее эффективные приемы управления субъект-субъектным взаимодействием в открытой системе – учитель и ученик, преподаватель и студент – в соответствии к условиям диалогизации.

*Ключевые слова:* личность, учитель, ученик, преподаватель, студент, субъект-субъектное взаимодействие, управление, учебно-воспитательный процесс.

**Sorokina A. U., Malakanova L. V. Management Techniques of Subject-subject Interaction in the Educational Process**

The article shows the way to management specifics of teaching and educational process understanding in a context of personally focused paradigm. Intrinsic signs the subject – subject interaction are defined; the essence of management leading concepts in teaching and educational process is specified. The most effective management receptions of the subject - subject interaction in open system – the teacher and the pupil, the teacher and the student are defined in compliance to dialogization conditions.

*Key words:* the personality, the teacher, the pupil, the student, the subject – subject interaction, management, teaching and educational process.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2013 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Гриньова М. В.

УДК 371.134.018.7+373.211.24(045)

**Ю. О. Терещенко**

**ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ  
ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ  
В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ**

Сучасний рівень розвитку суспільства характеризується тим, що багато областей людської діяльності, зокрема й освіта, стрімко розвиваються за рахунок впровадження інновацій. Людині в цій ситуації потрібно бути не лише виконавцем у їх здійсненні, але й безпосереднім творцем інноваційних процесів, адже виявляється прямопропорційна залежність між рівнем інноваційної культури педагога і ефективністю реалізації професійної діяльності. Інноваційна культура фахівця дошкільного навчального закладу виступає в ролі обов'язкової складової професійної майстерності і вимагає належної уваги під час спеціальної підготовки.

Вагома роль у системі освіти належить педагогу. Саме за допомогою діяльності педагогічних працівників реалізується державна політика. Сьогодні в умовах суспільних трансформацій значно змінюються й погляди на вихователя дітей дошкільного віку як носія культурно-історичної спадщини, загальнолюдських і національних цінностей. Педагог сьогодні перестає бути для учнів єдиним джерелом знань, тому він має постійно здобувати й узагальнювати нові знання з різноманітних способів отримання інформації і володіти технологіями їх передачі таким чином, щоб у вихованців формувалися вміння відшукувати інформацію, виробляти нові знання, порівнювати, систематизувати, використовувати їх у житті. У такого педагога сформована інноваційна культура, а отже, він буде здатен сформувати її у своїх вихованців.

Орієнтація науки і освіти на інновацію змінює статус особистості, ставить у центр вимогу проголошення і визнання її інноваційності, а також взаємозв'язок освітніх перетворень з новими цінностями, які народжують нову особистість – інноваційну особистість педагогічного працівника. Розвиток інноваційної культури як складової професійної, педагогічної та психологічної культури, що характеризується

цінностями, смислами, установками, знаннями, уміннями, навичками, способами творчої та інноваційної діяльності, зумовлює становлення інноваційної особистості. Як цілісна характеристика особистості фахова інноваційна культура включає здатність усвідомлювати цінності інноваційної культури як суб'єктивний досвід, фахову готовність сприймати і застосовувати інновації, психологічну готовність до інноваційної діяльності. Формування інноваційної культури найкраще здійснюється у процесі педагогічної практики.

Готовність педагогів до інноваційної діяльності розглядається у працях таких вчених, як Балл Г. О., Бастун М. В., Красовський А. П. У роботах Зязюна І. А., Семиченко В. О. розкриваються інноваційні тенденції сучасної освіти та гуманістична спрямованість освітніх інноваційних процесів. Закони і принципи інноваційних педагогічних процесів розкрито в працях Дичківської І. М., Даниленко Л. І., Маслової В. І. До проблеми формування інноваційної культури у фахівців дошкільних навчальних закладів звертаються такі педагоги: Гавриш Н., Машкіна Л., Пироженко Т. та ін. Усіма вищеперерахованими педагогами підкреслюється необхідність оволодіння студентами навичками пошуку, оцінки, аналізу та здобуття знань в сфері інновацій, а також їх використання у своїй практичній діяльності.

Завданням статті є визначення та підкреслення вагомої ролі педагогічної практики у процесі формування інноваційної культури у майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів.

У наш час вимоги, які ставляться до будь-якої форми суспільної діяльності, незмінно пов'язують з культурою, тому що її високий рівень є необхідною умовою ефективності будь-якої праці, а тим більш педагогічної. Нова українська держава, нове суспільство, що будується відкритим, громадянським, потребує нового викладача, нового студента. Тому підвищення педагогічної майстерності вихователя дітей дошкільного віку, рівня його культури, мислення, світогляду завжди було й буде актуальною проблемою. Отож, перед сучасною освітньою установою постає проблема формування педагога-інноватора як носія інноваційної культури. Формування такої особистості передбачає розвиток духовних потреб пізнання і самопізнання, краси, спілкування, творчості, пошуку сенсу життя, щастя, наявності ідеалу.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури встановлено, що феномен „культура” багатозначний і характеризується складністю та багатовимірністю. Серед великої кількості визначень поняття „культура” можна виділити такі основні положення: суть культури – гуманістична, людинотворча, яка полягає в конкретизації загальнолюдських цінностей щодо кожної людини; продуктом і одночасно творцем культури є людина; головне джерело культури – діяльність людини; культура вбирає в себе способи і результати діяльності людини. Культура розглядається як механізм, що регламентує і регулює поведінку й діяльність людини, а сама людина є її носієм і ретранслятором, тобто культура – специфічно

людський спосіб буття, який визначає весь спектр практичної та духовної активності людини, її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою.

Поняття „інноваційна культура вихователя” до цього часу є не достатньо вивченим. Так, І. М. Дичківська визначає інноваційну культуру педагогічного працівника як систему освоєних особистістю педагогічних засобів, що забезпечують інноваційний спосіб діяльності, системоутворюючим елементом якого є цінності інноваційного плану [2, с. 338]. Іншими словами, – це вільне творіння нового з дотриманням принципу спадкоємності. Інноваційна культура – складова інноваційного потенціалу, що характеризує рівень освітньої загальнокультурної, соціальної, психолого-педагогічної підготовленості вихователів до інноваційної діяльності.

Беззаперечно, що людина культури – це духовно багата особистість, яка має творчі здібності, віддана своїй справі, захоплена нею. Формування такої особистості передбачає розвиток духовних потреб пізнання й самопізнання, краси, спілкування, творчості, пошуку сенсу життя, щастя, наявність ідеалу.

Інноваційна культура вихователя дітей дошкільного віку є інтегративною системою, що включає сукупність знань, умінь, навичок, способів інноваційної педагогічної діяльності, усвідомлювані цінності інноваційної особистості, психологічні властивості інноваційного типу особистості педагогічних працівників та їхню інноваційну поведінку.

Інноваційна культура особистості все більше й більше визначається рівнем здатності тієї або іншої людини до творчого й критичного мислення.

Творче мислення – таке мислення, результатом якого є відкриття принципово нового розв’язання якоїсь проблеми.

Критичне мислення є перевіркою запропонованих розв’язань із метою, наприклад, визначення галузі їх можливого застосування. Творче мислення спрямоване на створення нових ідей, а критичне виявляє їх недоліки. Отже, для ефективного розв’язання інноваційних задач необхідні обидва види мислення, хоча використовуються вони порізно, бо критичне мислення часто є немов перешкодою для творчого мислення, і навпаки.

Інноваційні процеси були притаманні освіті у різні історичні періоди й визначали її розвиток. Найбільш широкого поширення вони досягли в кінці XIX – початку XX ст. в Росії, Німеччині, Франції та США, країнах, які відрізнялися яскраво вираженою творчою спрямованістю і нестандартністю підходів до навчання і виховання. Інноваційний досвід висвітлено в роботах С. Т. Шацького, А. І. Пискунова, З. І. Равкіна та ін. Педагогічні ідеї того часу було сприйнято і творчо апробовано в школах Росії 20 – 30-х років (школах-комунах Наркомпроса, школах-лабораторіях та ін.). Педагогічні інновації виконують багато функцій в розвитку освітньої системи і стають масовим явищем.

Комплексне дослідження інноваційної культури як феномена людської діяльності слід виконувати у контексті загального змісту культури, а також у розрізі структури інноваційної культури, виявлення її функцій та основних проявів, предметної діяльності, розроблення напрямів формування, впливу на ступінь розвитку інноваційних процесів та ефективність проведення державної інноваційної політики.

На нашу думку, інноваційну культуру варто представити як явище професійне, оскільки саме професіонали, в якій би галузі вони не діяли, вносять нове в різні сфери суспільного життя. Початковою базою інноваційної культури педагога є загальнокультурні (соціокультурні) якості особистості: духовність, громадянськість, ерудиція, оскільки всі вони пронизують зміст освітнього процесу, складають його атмосферу і повинні поступово ставати якостями вихованців.

Інноваційна культура особистості багато у чому залежить і від рівня розвитку її творчих здібностей. Слід зазначити, що існують, як мінімум, три основні підходи до проблеми творчих здібностей.

В рамках першого підходу вважається, що як таких творчих здібностей немає, але як необхідна умова творчої активності особистості виступає інтелектуальна обдарованість. Головну роль в детермінації творчої активності відіграють мотиви, цінності, особисті риси.

Згідно з другим підходом, творча здібність є самостійним чинником, незалежним від інтелекту. У більш „м'якому варіанті” ця теорія свідчить, що між рівнем інтелекту і рівнем інновативності є незначний взаємозв'язок.

Третій передбачає такий підхід, коли високий рівень розвитку інтелекту припускає високий рівень творчих здібностей і навпаки. Творчого процесу, як специфічної форми психічної активності, немає.

Зазначимо, які саме якості насамперед необхідні для формування інноваційної культури педагога. Можна виокремити три групи таких властивостей особистості: 1) відношення до дітей як до суб'єктів, які розвиваються; 2) культура людської взаємодії; 3) відношення до себе як до суб'єкту, який розвивається.

Серед специфічних шляхів формування інноваційної культури педагога на особливу увагу заслуговують методи рефлексивно-інноваційного практикуму, запропоновані В. О. Сластьоніним і Л. С. Подимовою, як от: полілог, дискусія, рефлексивна інверсія, інтерв'ю. Суть означених методів „рефлексивного культивування” полягає в їх принциповій інноваційній відкритості по відношенню до кожної педагогічної задачі, не у споживацькому, а у творчому розумінні. Рефлексивно-інноваційні методи дозволяють актуалізувати попередній досвід, переосмислити його, виявити нові відношення і проблеми освітньо-виховного закладу майбутнього, спрямувати процес переосмислення себе та своєї діяльності у напрямку створення інновацій.

До методів, що дозволяють реалізувати інноваційну поведінку педагога, насамперед належить проблемно-рефлексивний полілог, метою

якого є актуалізація і розвиток творчих можливостей педагога до самостійного осмислення проблем інноваційної діяльності, а також до прийняття інноваційних рішень. Цей метод складається з таких етапів: 1) етап відшукування і визначення педагогічних проблем, де кожен учасник, не повторюючи попереднього, структурує проблему; 2) етап висунення ідей по вирішенню означених проблем; 3) колективне обговорення.

Цінність такого полілогу полягає в тому, що забезпечується розвивальний ефект не лише найбільш підготовлених у формулюванні й вирішенні проблем педагогів, а й усіх – зокрема менш поінформованих і творчих. Через „заборону” на повторення кожним учасником досягається ефект максимального осмислення альтернативних рішень.

Наступним методом розвитку інноваційної поведінки є позиційна дискусія, яка дозволяє не лише сформувати банк даних про різні педагогічні інновації, але й забезпечити процес їх критичного аналізу. Механізм такої дискусії передбачає поділ групи на три частини.

Перша група зосереджує увагу на виробленні проекту майбутньої інновації, на своєму баченні та обґрунтуванні її. Після цього до обговорення приєднується друга група, яка, вияснивши всі альтернативні варіанти щодо запропонованого нововведення, спростовує твердження першої групи та розробляє програму дій відповідно свого рішення. Завданням третьої групи є аналіз та пошук компромісних шляхів вирішення проблеми. Далі групи міняються ролями, і весь цикл повторюється знову.

Усе позитивне, створене в процесі групової діяльності, на кожному етапі фіксується та поглиблено аналізується. Таким чином формується цілісне уявлення тих процесів і явищ, які можуть виникнути в результаті впровадження інновації [1, с. 62 – 64].

Дослідженнями О. В. Кучергіної встановлено, що процес формування інноваційної культури педагога дошкільного навчального закладу в достатній мірі визначається сукупним виконанням наступних умов: 1) розробка змісту навчання педагогів, що включає формування всіх компонентів інноваційної культури; 2) створення та впровадження в практику технологій формування інноваційної культури, що забезпечує розумову і поведінкову активність педагогів; 3) забезпечення безпосереднього взаємозв'язку змісту процесу навчання з професійною діяльністю педагогів дошкільних освітніх установ [3].

Покращення інноваційної культури особистості передбачає формування умінь і навичок подолання всякого роду перешкод, які можуть виникнути на шляху продуктивного інноваційного мислення. Серед таких перешкод можна назвати наступні: 1) конформізм – бажання бути схожим на інших людей (людина боїться виказати незвичайні ідеї через боязнь виглядати смішним або не дуже розумним); 2) цензура (передусім і особливо – внутрішня, або занадто висока самокритичність); 3) страх, боязнь невдачі також сковує уяву і ініціативу; 4) ригідність – це

утрудненість в зміні способів діяльності в нестандартних умовах; 5) прагнення знайти рішення нової задачі негайно; але надмірно висока мотивація часто сприяє ухваленню неадекватних, помилкових рішень.

Інноваційна культура у майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів формується в процесі навчальних занять, позааудиторної діяльності та в процесі педагогічної практики. В українському педагогічному словнику педагогічна практика визначається як спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів. Мета практики – закріпити теоретичні знання та виробити у студентів вміння та навички, необхідні в майбутній педагогічній діяльності [5, с. 5].

В ході всіх видів практики, таких як пробна, показова, літня, переддипломна найоптимальніше можна формувати у студентів готовність до роботи з новими технологіями. Складаються плани практики, де рекомендоване використання тих чи інших інновацій, при чому враховується різний рівень сформованості професійних умінь та навичок студентів. Наприклад, під час навчально-виховної та індивідуальної роботи з дошкільниками, науково-дослідницької діяльності та взаємодії з родинами студенти можуть вчитись впроваджувати інноваційні педагогічні технології. Вони можуть використовувати і елементи інновацій, і повністю працювати на їх основі.

Серед студентів-практикантів є зацікавлені, обдаровані особистості, яким цікаво використання інновацій під час написання дипломних робіт та проходження практики, які читають новинки, прагнуть до досконалості і мають сформовану культуру використання інновацій. Так при проведенні роботи з дітьми найбільшою популярністю користуються елементи технологій С. Русової, В. Сухомлинського, М. Монтесорі, М. Єфимента та ін. [6, с. 115, 116].

Творча активність педагогів та вихованців – необхідна умова успіху радикальних змін в освіті, а значить і в суспільстві. Наскільки було залучено вчителів до змін, що відбуваються, як вони взаємодіють з дітьми, батьками, адміністрацією в нових умовах, що вимагають уміння будувати відносини на демократичній і гуманістичній основі, на нових принципах педагогічного і економічного мислення – все це вимагає подальших досліджень, а, головне, поліпшення якості управління, культурно-побутових умов, збагачення та оновлення способу життя і професійної діяльності педагогів системи дошкільної освіти. Для розвитку і реалізації творчого потенціалу, якщо не всіх, то більшості вихователів, особливо молодих, необхідно забезпечити комплекс соціально-економічних, професійно-педагогічних та соціально-психологічних заходів.

Отже, інноваційна культура педагога – це складова інноваційного потенціалу, що характеризує рівень освітньої, загальнокультурної і



соціально-психологічної підготовки особистості до сприйняття і творчого втілення в життя ідеї розвитку дитини на інноваційних засадах.

Пріоритетним завданням для системи управління освітою повинно стати створення умов для зростання інноваційної культури кожного педагога, а отже, і розвитку його вихованця.

Перспективи подальших розвідок щодо формування інноваційної культури у майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики ми вбачаємо у розробці системи роботи щодо формування компонентів інноваційної культури у майбутніх вихователів та методичних аспектів реалізації цієї проблеми.

### **Список використаної літератури**

- 1. Дичківська І. М.** Основи педагогічної інноватики: навчальний посібник / І. М. Дичківська. – Рівне : РДГУ, 2001. – 233 с.
- 2. Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 351 с.
- 3. Кучергина О. В.** Условия формирования инновационной культуры педагога дошкольного образовательного учреждения [Электронный ресурс] / О. В. Кучерина. – Режим доступа : [eduproc.wpkspu.ru/upl\\_eduproc/sekc7/10.doc](http://eduproc.wpkspu.ru/upl_eduproc/sekc7/10.doc)
- 4. Максименко С. Д.** Реалізація інноваційної практики в дошкільному навчальному закладі: психологічний аспект / С. Д. Максименко ; за заг. ред. С. Д. Максименка, С. Є. Кулачківської. – Запоріжжя : Веселка, 2004. – 320 с.
- 5. Машкіна Л. А.** Організаційно-методичні засади педагогічної практики слухачів магістратури : навч. посіб. / Л. А. Машкіна. – Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2007. – 151 с.
- 6. Машкіна Л. А.** Підготовка студентів до впровадження педагогічних інновацій в дошкільних закладах : монографія / Л. А. Машкіна ; за наук. ред. Т. І. Поніманської. – Хмельницький : Евріка, 2004. – 204 с.

### **Терещенко Ю. О. Формування інноваційної культури у майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів в процесі педагогічної практики**

В статті розкрито значення інноваційних процесів у системі освіти; теоретично обґрунтовані поняття „культура”, „інноваційна культура”, „інноваційна культура вихователя дітей дошкільного віку”; визначено шляхи її формування. Показано роль педагогічної практики у формуванні інноваційної культури у майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів. Автор визначає якості, які насамперед необхідні для формування інноваційної культури педагога, специфічні шляхи формування інноваційної культури педагога

*Ключові слова:* культура, інновації, інноваційна культура фахівців дошкільних навчальних закладів, педагогічна практика.

**Терещенко Ю. А. Формирование инновационной культуры у будущих специалистов дошкольных образовательных учреждений в процессе педагогической практики**

В статье раскрыто значение инновационных процессов в системе образования; теоретически обоснованы понятия „культура”, „инновационная культура”, „инновационная культура воспитателя детей дошкольного возраста”; определены пути ее формирования. Показана роль педагогической практики в формировании инновационной культуры будущих специалистов дошкольных образовательных учреждений. Автор определяет специфические пути и качества необходимы для формирования инновационной культуры педагога

*Ключевые слова:* культура, инновации, инновационная культура специалистов дошкольных образовательных учреждений, педагогическая практика.

**Tereshchenko Y. A. Forming of the Innovational Culture of the Future Specialists of Pre-school Educational Institutions in the Process of Pedagogical Practice**

The article reveals the importance of innovational processes in education system; Such notions as „culture”, „innovational culture”, „innovational culture of the educator of pre-school children” are theoretically grounded; the ways of its formation are defined. The role of pedagogical practice in forming of the innovational culture of the future specialists of pre-school educational institutions is revealed.

*Key words:* culture, innovation, innovational culture of the pre-schools specialists, pedagogical practice.

Стаття надійшла до редакції 11.12.2012 р

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Гавриш Н. В.

УДК 37.015.3:1+929 Локк

**Чиж А. Н.**

**МЫСЛИ И РАССУЖДЕНИЯ О ФИЛОСОФСКО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЯХ ДЖОНА ЛОККА**

Джон Локк – крупнейший английский философ и педагог XVII в. Он оказал серьезное влияние на последующее развитие философии и педагогики. Целый ряд его положений философско-педагогического характера находит своеобразное отражение и трактовку у французских просветителей, у Канта, Песталоцци и других. Вот почему его работы

„Мысли о воспитании” представляют значительный интерес для педагога и педагогики.

В сочинении „Опыт о человеческом разуме”, Локк выражает свои педагогические идеи. Уже в этой работе Локк в подтверждение своих наиболее важных педагогических принципов использует материал из наблюдений над развитием и воспитанием детей. Таким образом, эта философская работа Локка в известной степени характеризует его как педагога, теоретически осмысливающего проблемы воспитания.

Педагогические работы Локка нельзя понять и объяснить, не уяснив сущность основных его философских принципов изложенных в работе в „Опыте о человеческом разуме”, где Локк разработал свою сенсуалистическую теорию познания материалистического направления. Он самым решительным образом выступил против метафизических положений Декарта и Лейбница о врожденности теорий и принципов. Учение Декарта и Лейбница о врожденных чертах и принципах было использовано светскими и духовными феодалами для подкрепления их господства, для сохранения феодальных отношений. Локк полагал, что в душе нет врожденных принципов. Знания, идеи, принципы человек получает из внешнего мира, из опыта. Ум, способности развиваются постепенно. Воздействие внешнего мира на ребенка начинается, по утверждению Локка, задолго до того, как он научается говорить. Действительно ребенок гораздо раньше, чем начинает говорить, знает разницу между идеями сладкого и горького (что сладкое не есть горькое). Знание некоторых истин появляется очень рано, но оно не является врожденным, а приобретается в результате воздействий внешних вещей. Следовательно, исходным моментом познания Локк считает объективную реальность, которая воздействует на наши органы чувств. Признавая источником ощущений материальный мир, Локк выступает как материалист.

Как же, по его мнению, происходит воздействие внешнего мира на человека? Как совершается познание объективного мира? Источником познания являются наши ощущения. А что такое ощущение? Здесь Локк решает вопрос о сущности ощущения чисто материалистически. Считая, что чувства, направляясь на отдельные чувственные объекты, вводят в душу отдельные восприятия вещей соответственно разнообразным путем, которыми эти объекты на них действуют. Таким путем мы получаем идеи желтого, белого, горячего, холодного, мягкого, твердого, горького, сладкого и все те идеи, которые мы можем назвать чувствительными качествами. Локк поясняет, что чувства вводят в душу то, что производят в ней эти восприятия. Этот великий источник большинства наших идей, зависящих исключительно от наших чувств и проникающих через них в душу, Локк называет ощущением.

Идеи возникают потому, утверждал Локк, что с помощью органов чувств человек воспринимает именно внешний мир, действующий на наши чувства. Если бы люди не имели органов чувств, то они никогда не

имели бы в своей душе никаких идей. Сами органы чувств не создают из себя никаких идей и представлений. Здесь Локк выступает как материалист против субъективного идеализма. Если бы органы чувств, производили предметы внешнего мира то глаза в темноте производили бы цвета, нос зимою слышал бы запах роз, ощущал вкус ананаса, не отправившись в ту страну где они произрастают. Локк считает, что непременно должна быть внешняя причина, которая производит воздействие на человека помимо его воли. Кто видел горящую свечу и испытал силу ее пламени, положив в него палец, утверждает Локк, тот не будет много сомневаться в том, что вне его существует нечто, причиняющее ему боль.

Знания, получаемые человеком, не являются простым отражением объективного мира; они не механически переходят в голову человека. Каким же образом человек получает знания? Локк на это отвечает, что человек знания получает из опыта. В опыте заключается все наше знание, от него в конце концов и происходит. Следовательно, опыт является источником познания. Но дальше, при объяснении путей познания, Локк не удерживается на последовательно материалистических позициях и делает крен в сторону идеализма, утверждая, что вторым источником познания является наша душа. Эту деятельность души Локк называет рефлексией. Через внутренний опыт (рефлексию) возникают такие сложные идеи, как идея мышления, восприятия, вера, познание и т. д. и т. п. Говоря о непоследовательности Локка, как материалиста, делающего крен в идеализм, необходимо вместе с тем отметить, что он внутренний опыт не отрывает от внешнего. Рефлексия, т. е. внутренний опыт, зависит от внешнего. Рефлексия не могла бы появиться, если бы не было внешнего опыта. Внутренний опыт ставится Локком в зависимость от внешнего опыта.

Идеалисты всех направлений, опираясь на учение Локка о рефлексии, стараются изобразить его теорию познания как идеалистическую. Вместе с тем необходимо отметить, что и в объяснении сущности рефлексии Локк проявляет материалистические тенденции. Он утверждает, что, прежде чем душа начинает рефлексировать, она неизбежно получает воздействие со стороны внешнего мира. Наблюдайте за ребенком, с его рождения, за производимым временем изменением, и вы увидите, как, благодаря чувствам, душа все более и более обогащается идеями, пробуждается, мыслит тем усиленнее, чем больше у нее материала для мышления.

Так можно заметить, каким образом душа постепенно делает успехи и упражнением развивает способности расширения, сочетания и отвлечения своих идей, рассуждения о них и рефлексирования всего этого. Такое рассуждение Локка совершенно естественно. Ведь с точки зрения Локка, нет врожденных идей, заложенных в душе, и само собой понятно, что нет врожденной способности к рефлексированию. Душа

начинает рефлексировать после того, как получит первое ощущение или ряд ощущений.

Самая высокая ступень знаний, по мнению Локка, это чувственные знания. Они исключают всякое сомнение. Познание через рефлексию не есть непосредственное познание, и истинным оно может быть постольку, поскольку существует согласие между нашими представлениями и действительными, объективно существующими предметами.

Объясняя сущность и происхождение знаний, ощущений из опыта, Локк выступает против врожденных нравственных принципов. Человек, по его мнению, не рождается ни нравственным, ни безнравственным. Нравственные нормы, этические понятия складываются в результате жизненных условий и воспитания. Любые нравственные правила зависят от чего-то предшествующего им (традиции, обычаи и т.д.) из чего их нужно выводить, доказывать их необходимость. Если бы они были врожденными, рассуждал Локк, то они бы не нуждались в доказательстве и в основаниях для своего признания; кроме того, они были бы общими для людей. Между тем у разных народов понятие нравственного и безнравственного различно: что считают нравственным одни, то безнравственно для других.

Различие в понимании нравственных принципов настолько велико, что ни один из них не пользуется общим признанием.

Отвергая врожденные нравственные принципы, Локк по существу отвергает мораль и феодальную, и религиозную. Учение о врожденных нравственных принципах рассматривало мораль как извечное божественное начало. Локк нанес решительный удар теологическим основам морали.

Вместе с тем он выступает и против таких утверждений, которые доказывают врожденность принципов добродетели общим признанием. Принцип добродетели пользуется общим признанием не потому, что он врожден, но потому, что полезен, – говорит Локк.

Даже такое нравственное правило, как честность, и то трактуется и объясняется различно в зависимости от условий времени и обстоятельств.

Локк полагает, что человек должен соблюдать свои договоры и верен своему слову, это конечно, великое и несомненное правило нравственности. Но если спросить, почему человек должен быть верен своему слову, у христианина, который верит в счастье и несчастье в будущей жизни, то он ответит: „потому, что этого требует от нас бог, имеющий власть над вечной жизнью и смертью”. Если спросить у законодателя, он скажет: „потому, что государство требует этого и накажет тебя, если ты этого не сделаешь”.

У людей складываются представления о врожденных нравственных принципах потому, что ребенку с момента его появления на свет внушаются те или иные положения. Ребенку даются такие принципы, которые взрослые считают положительными.

Воспитанные в почтении к определенным принципам, дети, не зная, откуда они их получили, становясь взрослыми, считают эти принципы естественными, врожденными. Полученные таким образом принципы принимают характер консервативности и неизменности, так как передаются из поколения в поколение. Идти против принятых принципов означает идти против общественного мнения, а на это не всякий решится.

Отвергнув врожденность моральных принципов, их божественное происхождение, вечность и неизменность, Локк сделал значительный шаг вперед по пути материалистического объяснения сущности и происхождения морали. Вместе с тем Локк не сумел показать зависимость морали от условий общественной жизни человека. Нравственные принципы, по его мнению, возникают в результате опыта и воспитания и основным их критерием является полезность. Основным принципом нравственности является добродетель, а поэтому нравственный человек – это добродетельный человек. Человек должен знать, что такое добро и зло. В объяснении сущности добра и зла Локк выступает как утилитарист. Добро – это то, что приносит человеку удовольствие, зло – это то, что приносит человеку, страдание. Добром полагает Локк, можно причинить или увеличить удовольствие, уменьшить страдание, или же доставить либо сохранить нам обладание каким-нибудь другим благом, или отсутствие какого-нибудь зла. Зло, напротив, может увеличить страдание, уменьшить удовольствие, или же доставить какое-нибудь зло, либо лишить какого-нибудь блага. Под удовольствием и страданием Локк имеет в виду телесное и духовное, как они различаются обыкновенно, хотя, говоря по правде, это только различные состояния души, причиняемые иногда телесными расстройствами, иногда мыслями.

Страсти человека развиваются и определяются добром и злом. Учение Локка о добродетелях и страстях, о добре и зле, приобретаемых от ощущения и рефлексии, бесспорно, имеет материалистическую основу. Оно оказало серьезное влияние на дальнейшее развитие учения о морали и, прежде всего, на взгляды французских просветителей с их учением о страстях, а также на некоторых социалистов-утопистов. Метафизичность учения Локка о нравственных принципах человека состоит в том, что он берет его (человека) как психофизическое существо, в отрыве от общественных отношений, но, тем не менее, учение Локка было для своего времени прогрессивным и придавало морали чисто земной характер. Наука в то время находилась на такой стадии развития, что Локк не мог понять историчности человеческого мышления и нравственности. Человеческие представления и понятия выражают объективную истину, но выражают ее не сразу, не целиком. К более точному, полному и безусловному знанию лежит длинный путь. Локк был тем философом, который перенес сложившийся в естествознании того времени метафизический метод мышления в философию и способствовал здесь укреплению предрассудков и

метафізики. Предрассудки Локка проявляються не тільки в тому, що він перенес метод естествознання в філософію, а його предрассудки являються предрассудками англійської буржуазії того часу, пришедшей к влади через компроміс з дворянством. Компроміс Локка сказується в особливості в питанні про походженні і сутності держави, в питанні про походженні знання, де він допускає два джерела знання – відчуття і рефлексію душі. При вирішенні питань моральності Локк заперечує вроджену ідею про бога і в той же час визнає вічне існування законодавця. Немає законів без законодавця, каже Локк; причому богу відводиться приблизно така ж роль, як англійському королю в політичному житті – король царює, але не керує. І, тим не менше, вчення Локка зіграло свою прогресивну роль.

Філософські погляди Локка визначили і його педагогічну теорію. Точніше можна сказати, що філософія Локка обумовила його педагогічні погляди на цілі виховання, а також на роль і зміст виховання і освіти. В філософії Локк виступає проти вроджених ідей і принципів. Вчення Декарта і др. про вроджені ідеї являлись перешкодою для розвитку педагогіки як науки. Якщо ідеї вроджені, то цим і передбачалося все розвиток людини в подальшому. За вихованням залишається чисто пасивна роль сприяти проявленню вродженого. Якщо стати на точку зору, утверджуючу, що людина має природну здатність, вродженими поняттями, які діють в кожному людині незалежно від виховання, оточення, умов життя, то тоді, природно, для виховання мало що залишається. Запереченням вроджених ідей і принципів Локк заповів міцні основи нової педагогіки.

#### **Список использованной литературы**

- Локк Д.** Сочинения: в 3 т.: пер. с англ. / [ред. И.С. Нарский, А.Л. Субботин. – М.: Мысль, 1985. –  
Т. 1. – 1985. – 622 с.  
Т. 2. – 1985. – 560 с.  
Т. 3. – 1988. – 668 с.

#### **Чиж О. Н. Думки і міркування про філософсько-педагогічні ідеї Джона Локка**

У статті проаналізовано філософсько-педагогічні ідеї найбільшого англійського філософа й педагога XVII століття Джона Локка, який надав серйозний вплив на подальший розвиток філософії та педагогіки на французьких просвітителів Канта, Песталоцці та ін. Проаналізовано його роботи „Думки про виховання”, „Досліди про людський розум”, у яких Локк висловлює свої педагогічні ідеї.

*Ключові слова:* педагогічна система, педагогічні принципи, досвід, відчуття, об'єктивна реальність, матеріальний світ, зовнішній і внутрішній світ, спадковість, середовище.

**Чиж А. Н. Мысли и рассуждения о философско-педагогических идеях Джона Локка**

В статье проанализированы философско-педагогические идеи крупнейшего английского философа и педагога XVII века Джона Локка, который оказал серьёзное влияние на последующее развитие философии и педагогики на французских просветителей Канта, Песталоцци и др. Проанализированы его работы „Мысли о воспитании”, „Опыты о человеческом разуме”, где Локк выражает свои педагогические идеи.

*Ключевые слова:* педагогическая система, педагогические принципы, опыт, ощущение, объективная реальность, материальный мир, внешний и внутренний мир, наследственность, среда.

**Chizh A. N. Thoughts and Reflections on the Philosophical and Pedagogical Ideas of John Locke**

The article analyses the philosophical and pedagogical ideas of the great English philosopher and teacher of XVII century, John Locke, who has seriously influence on the subsequent development of philosophy and pedagogy at the French enlighteners of Kant, Pestalozzi, etc. Analyses of his work, of the „Thoughts about education”, „Experiments on the human mind”, where Locke expresses his pedagogical ideas.

*Key words:* pedagogical system, pedagogical principles, experience, sense of reality, the material world, the outer and the inner world, heredity, environment.

Стаття надійшла до редакції 11.12.2012 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Лобода С. М.

УДК 37.064.2

**В. Д. Шабаліна**

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ  
ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІКИ**

Успішне вирішення складних економічних і соціальних проблем, які стоять перед суспільством на сучасному етапі, нерозривно пов'язане з навчанням і вихованням молоді, з діяльністю системи освіти, у якій провідна роль належить учителю, його компетентності та



професіоналізму. Відтак гостро актуальною стає підготовка вчителя нової формації, здатного до творчої реалізації різних освітніх програм, який використовує в професійній діяльності інноваційні технології, готовий до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, який сам є активною, креативною, компетентною, самодостатньою особистістю.

Система освіти передбачає перебудову педагогічних технологій від впливу до взаємодії, тобто перехід від монологу до діалогу. У педагогічному ВНЗ це, своєю чергою, сприяє розвитку в студентів соціально-ціннісних установок у сфері спілкування один з одним та зі школярами, змушує ставитися до кожного партнера не як до засобу реалізації своїх завдань, а самоцінно, відчувати інтерес не тільки до результату спілкування, але і до самого процесу. Ці зміни об'єктивно необхідні, тому що, як засвідчує практика, педагоги-початківці погано знайомі зі структурою і законами педагогічного спілкування, не володіють або слабо володіють засобами взаємодії (вербальними і невербальними), не здатні на практиці використовувати знання й уміння комунікативного характеру, засвоєні у ВНЗ. Отже, недолік комунікативної компетентності є однією з поширених причин відтоку фахівців зі шкіл.

Професійне володіння мовою важливе для вчителів усіх ланок, але для вчителя початкової школи це вміння набуває особливої значущості. Саме в молодшому шкільному віці визначаються ідеали, погляди і позиції, виробляється світогляд, засвоюються норми поведінки в контексті конкретної національної культури. У силу того, що на етапі початкового навчання мовна самостійність молодших школярів невелика, учителям початкових класів необхідно досконало володіти системою комунікативних умінь. Саме комунікативні вміння є найбільш значущими в керівництві навчально-виховним процесом, тому що вирішують проблеми емоційного благополуччя та подолання негативних відчуттів у ході публічної діяльності, що є однією із складних психологічних проблем, яку частіше за інших вирішує молодий педагог.

Проблема комунікації завжди була об'єктом пильної уваги багатьох наук, які вивчають людину: філософії, психології, педагогіки, лінгвістики, соціології. На яскраво виражену комунікативну природу процесу навчання і виховання багаторазово вказували такі вітчизняні психологи, як Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодалєв, В. В. Давидов, І. О. Зимня, Н. В. Кузьміна, О. О. Леонтєв, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, Л. Ф. Обухова, І. С. Якіманська та інші, підкреслюючи важливість умінь педагога встановлювати психологічно доцільні взаємовідносини з дітьми.

У педагогічній науці докладно досліджено (і продовжує досліджуватися) процес навчання як комунікативна діяльність. Дидакти підкреслюють роль спілкування в навчанні (М. О. Данилов, Л. В. Занков, В. В. Краєвський, І. Я. Лернер); розглядають навчання як організований процес спілкування (В. К. Дьяченко, В. І. Загвязинський,

М. Д. Нікандров, М. М. Скаткін); відзначають єдність пізнання і спілкування в навчанні (Ю. К. Бабанський, А. В. Мудрик, В. А. Сластьонін), підкреслюючи, що навчання поза спілкуванням не існує.

У психолого-педагогічній літературі виділяють кілька напрямів досліджень проблеми: вивчення загальних питань формування різних педагогічних умінь, зокрема й комунікативних (О. А. Абдуліна, С. І. Кісельгоф, І. Т. Огородников, А. І. Піскунов, Л. Ф. Спирін, М. Л. Фрумкін, А. І. Щербаков та інші); вивчення особливостей педагогічного спілкування та педагогічної діяльності у зв'язку з властивостями особистості вчителя (Ю. М. Кулюткін, О. Б. Орлов, Н. Ю. Посталюк та інші); культура педагогічного спілкування (Г. М. Андреева, Д. І. Балдинюк, Б. В. Бушелева, В. С. Грехнев, В. Кан-Калик та інші); діалог і монолог у спілкуванні (В. В. Горшкова, С. Я. Єрмоленко, С. Ю. Курганов, С. О. Нечаєва, Л. П. Якубинський та інші); вивчення лінгвістичного аспекту проблеми спілкування (А. М. Богуш, Л. А. Введенська, Н. В. Гавриш, О. М. Казарцева, О. В. Калінін, Т. І. Кузнецова, Т. О. Ладиженська, О. І. Марченко, Є. М. Ширяєв та інші); вивчення закономірностей формування в педагога комунікативних умінь і навичок (О. О. Леонтьєв, В. А. Кан-Калик, Г. О. Ковальов, А. Б. Добрович та інші); індивідуальний стиль педагогічної діяльності (Є. О. Климов, В. С. Мерлін, Н. І. Шеліхова та інші); дослідження соціально-психологічних і педагогічних проблем міжособистісного спілкування (Г. М. Андреева, К. О. Альбуханова-Славська, Н. П. Анікеева, О. О. Бодалев та інші); культура мовного спілкування (Т. О. Ладиженська, Н. І. Формановська та інші); невербальне спілкування (В. О. Лабунська, Л. М. Мітіна, Л. А. Петровська та інші).

Як бачимо, проблема педагогічного спілкування є актуальною й багатоаспектною. Таке багатостороннє вивчення привело до створення системи комунікативного виховання та комунікативної дидактики. Комунікаціям відводиться вирішальна роль у розвитку сутнісних сил особистості, її самореалізації, у формуванні системи соціальних відносин, подоланні кризи шкільного навчання. Деякі дослідники комунікативної дидактики підкреслюють першорядне значення відносин між учителем і учнями, пов'язуючи з нею антиавторитарну, демократичну модель навчання, гуманізацію школи.

М. М. Поддяковим вводиться термін „дидактичне спілкування”, теоретично обґрунтовується його зміст і експериментально перевіряються основні методи і форми, які сприяють формуванню в майбутніх учителів умінь дидактичного спілкування. На Заході вже не одне десятиліття ведеться розробка цілого напрямку, названого в США „комунікативною” педагогікою. Спілкування в цьому руслі виступає як провідна діяльність, а шкільний клас розглядається як певна комунікативна система.

За останнє десятиліття у зв'язку з динамічними соціально-економічними й духовними процесами активізувалося й написання дисертацій з проблем педагогічної комунікації (Н. П. Волкова, В. О. Кочетова, І. І. Курліщук, Т. І. Лук'яненко, О. С. Макарова, І. М. Розіна, І. Л. Руденко, Л. О. Савенкова, П. О. Хроменков, В. Д. Ширшов та інші).

Незважаючи на велику кількість представлених робіт, процес становлення понятійного апарату продовжується. У психолого-педагогічній літературі не уточнено поняття „навчальна комунікація”, не розкрито зміст і структуру цього поняття, не визначено педагогічні умови, які сприяють ефективній підготовці майбутніх учителів початкових класів до навчальної комунікації. Разом з тим, спостереження та аналіз професійної діяльності вчителів і студентів під час проходження педагогічної практики показують, що значна частина труднощів у навчально-виховному процесі зумовлена не відсутністю наукових і методичних знань за фахом, а труднощами в області процесу комунікації. Із цього випливає необхідність спеціальної підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Тому метою нашої статті є обґрунтування значущості спеціальної організації навчальної комунікації, а також уточнення поняття „навчальна комунікація” на основі аналізу понять „спілкування”, „комунікація” і „педагогічна комунікація”, які використовуються в різних наукових колах.

На нашу думку, мета вищої педагогічної освіти сьогодні стала усвідомлюватися не як „підготовка фахівця”, а як „виховання професіонала”, компетентного, гуманістично орієнтованого, ерудованого і гнучко мислячого.

Взаємодія людей разом із предметно-практичною діяльністю – суть, головні чинники розвитку людини. Людські взаємини, зокрема і в навчальному процесі, повинні будуватися на суб'єкт-суб'єктній основі, коли обидві сторони спілкуються на рівних, як особистості, як рівноправні учасники процесу спілкування. При дотриманні цієї умови встановлюється не міжролевий контакт „учитель-учень”, а міжособистісний, у результаті якого і виникає діалог, а значить, і найбільша відвертість та сприйняття дій одного учасника спілкування з іншим. Створюється оптимальна база для позитивних змін у пізнавальній, емоційній, поведінковій сферах кожного з учасників спілкування. Таким чином, заміна міжролевого спілкування спілкуванням міжособистісним сприяє відходу від формалізму і догматизму в навчанні.

Важливими соціально-психологічними формами взаємодії в навчальному процесі є співпраця та спілкування в ході здійснення спільної діяльності вчителів та учнів для досягнення загального результату. Як зазначають дослідники Н. І. Поліванова, І. В. Рівіна [1, с. 15 – 16], у міру розгортання такої взаємодії може формуватися

сукупний суб'єкт, навчальні зусилля якого спрямовані на досягнення спільної мети і всередині якого встановлюються психологічні контакти між його учасниками. Вони виділяють такі пріоритетні моменти, що стосуються спрямованості психолого-педагогічних досліджень і педагогічних установок:

- акцент у навчанні на певну педагогічну технологію;
- облік змістовності взаємодії педагога з учнями;
- спрямованість на емоційне спілкування з ними;
- облік психологічної комфортності атмосфери уроку;
- індивідуалізація навчання.

Більшість сучасних вітчизняних освітніх технологій враховують важливість активної суб'єктної позиції учнів і суб'єкт-суб'єктних відносин педагога та дітей у навчальній діяльності. У цьому зв'язку концептуального значення набувають різні засади, що характеризують взаємодію вчителя та учнів: знання через спілкування і спілкування через знання (Є. М. Ільїн); закон взаємності (Ш. О. Амонашвілі); створення ситуації навчального діалогу, діалог навколо основних «точок подиву» (В. С. Біблер, С. Ю. Курганов); спільне духовне життя учня і вчителя, педагогіка стосунків, а не вимог (Вальдорфська школа); створення педагогічних ситуацій спілкування, колективний пошук, що направляє вчителем (Л. В. Занков); колективно-розподільна діяльність (Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов, В. В. Рубцов); співтворчість учня та вчителя (І. П. Іванов, Г. С. Альтшуллер), аксіологічний підхід в освіті (Г. С. Батищев, М. М. Бахтін, М. О. Бердяєв). Такі форми навчальної взаємодії є важливими елементами середовища життя дитини і являють собою спеціально організоване спілкування вчителя з учнями і учнів один з одним.

Для нашої роботи найбільшого значення набувають дослідження, спрямовані на створення педагогом у шкільній практиці комфортної, дружньої атмосфери спілкування з учнями, що сприяє більш ефективній навчальній роботі дітей на уроці, їх позитивному ставленню до навчання. Успішність реалізації навчальної взаємодії, педагогічного впливу вчителя на дітей буде визначатися не тільки його вмінням втілювати свої педагогічні наміри з організації навчального процесу та створення ситуацій суб'єктної активності дітей, але й значною мірою його здатністю аналізувати психологічний стан учнів і об'єднувати їхні зусилля. У цьому випадку особливого значення набуває стиль стосунків педагога з учнями, особливості його впливу на дітей.

Дослідники пов'язують навчальну успішність дітей з їх психологічною комфортністю і розуміють її як шанобливе ставлення до дітей і надання їм свободи самовияву на уроці. Для комфортності характерна також адекватна змістова й емоційна взаємодія вчителя і дітей. У таких умовах у дітей більшою мірою розвивається їх самостійність, ініціативність, пізнавальна активність, бажання проявити

себе як особистість, спрямованість на взаєморозуміння з учителем, бажання співпрацювати з ним і емоційне прийняття педагога.

Крім того, слід зазначити визначальне значення аксіологічних основ в освітньому середовищі в умовах навчального діалогу між педагогом і учнями, оскільки в навчальній комунікації суб'єкт-суб'єктні відносини можливі лише в тому випадку, коли вчитель – це яскрава, унікальна особистість, безумовно, з неповторними індивідуальними характеристиками до якої учні тягнуться і прагнуть бути схожими на нього. У такій навчальній комунікації вчитель і учень стають партнерами, співавторами навчального діалогу, що виконують і реалізують одну дидактичну мету, прагнуть до спільного пошуку розв'язання поставлених навчальних задач, а пізнання і спілкування в умовах освітнього середовища стають визначальними компонентами навчального процесу.

У зв'язку з цим, величезну роль набуває вивчення навчальної комунікації педагогів з дітьми на різних уроках.

Для уточнення поняття „навчальна комунікація” звернімося до понять „спілкування”, „комунікація” і „педагогічне спілкування”.

Терміни „спілкування”, „комунікація” використовуються сьогодні в різних аспектах, і як наслідок цього – існування безлічі дефініцій. Особливістю використання їх у сфері освіти є те, що вони означають не тільки процес передачі інформації, але й інформаційний обмін.

Багато дослідників усе частіше вказують на нетотожність понять спілкування і комунікації. Суть дилеми полягає у визначенні того, яке ж із них ширше. Аналізуючи літературу з теми дослідження, ми дійшли висновку, що понятійні і термінологічні розбіжності залишаються на сьогодні до кінця не визначеними. Більше того, намітилися три різні підходи до вирішення цієї проблеми.

Багато вчених (Г. М. Андреева, М. С. Каган, Н. В. Кузьміна, О. О. Леонтьєв та інші) дотримуються такої думки, що поняття „спілкування” глобальніше від поняття „комунікація”, тому що має практичний, матеріальний, духовний та інформаційний характер. У той же час термін „комунікація” вийшов з теорії зв'язку і являє собою простий обмін або передачу інформації чи повідомлення.

Представники протилежної точки зору на взаємодію понять „комунікація” і „спілкування” (К. К. Платонов, Я. Яноушек, В. О. Якунін та інші), як і представники інтеракціоністського напрямку в західній соціальній психології, терміну „комунікація” стали надавати інше значення. Згідно з їх теорією, комунікація – це не стільки передача інформації від однієї особи до іншої, скільки поведінковий бік людей, що взаємодіють між собою. Представники цієї точки зору наполягають на тому, що в широкому сенсі поняттям „комунікація” позначають будь-який зв'язок між людьми, усі наявні способи соціальних зв'язків і взаємозв'язків. „При такому широкому визначенні поняття „комунікація” стає більш загальним по відношенню до поняття „спілкування”, якщо

останнім позначити лише безпосередні форми взаємодії між людьми” [5, с. 101].

Прихильники третьої точки зору (Л. Г. Андропова, В. І. Кабрін, В. В. Охотникова, В. М. Якунін та інші) закликають уникати штучного дроблення значень, що належать до цілісного феномену. За словами В. В. Охотникової, „комунікація виступає як засіб спілкування, а, у свою чергу, широко розвинена система комунікацій „закликає” до спілкування, тому є умовою спілкування багатьох людей” [3, с. 18 – 19]. У той же час В. В. Охотникова наполягає на тому, що комунікація передбачає зворотній зв’язок і розуміння. У своєму дослідженні ми ототожнюємо поняття „спілкування” та „комунікація” і розглядаємо їх як синонімічні.

У філософському сенсі „спілкування” – це суспільне за своєю суттю явище, що змінюється разом із розвитком суспільства. За визначенням, що дається в словнику російської мови С. І. Ожегова [2, с. 440], спілкування – це „взаємні стосунки, діловий дружній зв’язок”. У психолого-педагогічній літературі спілкування визначають як взаємодію людей, що породжується потребами спільної діяльності і характеризує прагнення людини бути включеною в соціум, що передбачає обмін інформацією між його учасниками, а також їх взаємосприйняття, взаєморозуміння і взаємовплив.

Поняття комунікація розглядають як двосторонній процес взаємодії, у ході якого відбувається обмін інформацією між системами в живій і неживій природі і здійснюється взаємосприйняття, взаєморозуміння і взаємовплив.

Педагогічна комунікація або педагогічне спілкування – це, на думку В. Д. Ширшова [4, с. 16], організація навчально-виховної діяльності на основі сприйняття, засвоєння, використання та передачі інформації з різних джерел. Щоб управляти взаємовідносинами, що сприяють продуктивній навчально-виховній роботі, потрібно знати особливості спілкування взагалі, а педагогічного – у першу чергу.

На основі цих понять уточнимо визначення навчальної комунікації. Поняття „навчальна комунікація” є більш вузьким стосовно поняття „педагогічна комунікація”. Під навчальною комунікацією ми розуміємо процес інтелектуального та емоційного обміну інформацією, у ході якого здійснюється збір, перерозподіл інформації і встановлюються міжособистісні контакти між тим, хто навчає, і тими, хто навчається в шкільній аудиторії. Навчальна комунікація виступає як засіб вирішення навчальних завдань, як соціально-психологічне забезпечення навчально-виховного процесу і як спосіб організації взаємин викладача й учнів.

Навчальна комунікація в навчальному процесі є основним параметром, який впливає на весь процес навчання і виховання, тому що основні елементи навчання (цілі, завдання навчання, зміст, форми, методи і засоби) реалізуються за допомогою і в процесі взаємодії учня і вчителя. У цьому процесі або відбувається, або не відбувається

комунікативна взаємодія, що забезпечує сприйняття й засвоєння учнями предметного матеріалу.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми спілкування показав, що питання навчальної комунікації вимагають подальшого вивчення. Для ефективної організації навчально-виховного процесу необхідний суб'єкт-суб'єктний характер стосунків, що припускає спеціально організовану навчальну комунікацію, у якій учитель і учень стають партнерами, співавторами навчального діалогу, що виконують і реалізують одну дидактичну мету, прагнуть до спільного пошуку шляхів виконання поставлених навчальних завдань. Отже, під навчальною комунікацією ми розуміємо процес інтелектуального та емоційного обміну інформацією, у ході якого здійснюється збір, перерозподіл інформації і встановлення міжособистісних контактів між тим, хто навчає, і тими, хто навчається в шкільній аудиторії. Навчальна комунікація є основним параметром, який впливає на весь процес навчання і виховання.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Поливанова Н.** Суждения учителей и учащихся об учебном взаимодействии на уроках в школе / Нина Поливанова, Ирина Ривина // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 4. – С. 100 – 104.
- 2. Ожегов С. И.** Словарь русского языка / [ред.-сост. Н.Шведова]. – 12-е изд. – М. : Рус. яз., 1978. – 846 с.
- 3. Охотникова В. В.** Развитие коммуникативной компетентности субъектов образовательного процесса в вузе: автореф. дис. на получение науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / В. В. Охотникова. – Омск, 2000. – 20 с.
- 4. Основные идеи и направления деятельности академика Ширшова В.Д.:** сборник научных трудов по материалам Международной заочной Интернет-конференции / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2009. – 224 с.
- 5. Якунин В. Н.** Обучение как процесс управления: психологические аспекты / В. Н. Якунин. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 160 с.

#### **Шабаліна В. Д. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчальної комунікації як актуальна проблема педагогіки**

У статті розглядається значення спеціально організованої навчальної комунікації, визначені пріоритетні моменти в навчальній взаємодії, розглядаються підходи до співвідношення понять „спілкування” і „комунікація”, а також на основі аналізу даних понять і поняття „педагогічна комунікація” уточнюється поняття „навчальна комунікація”.

*Ключові слова:* спілкування, комунікація, педагогічна комунікація, навчальна комунікація, суб'єкт-суб'єктні відносини, співпраця, взаємодія.

**Шабалина В. Д. Подготовка будущих учителей начальных классов к учебной коммуникации как актуальная проблема педагогики**

В статье рассматривается значение специально организованной учебной коммуникации, определены приоритетные моменты в учебном взаимодействии, рассмотрены подходы к соотношению понятий „общение” и „коммуникация”, а также на основе анализа данных понятий и понятия „педагогическая коммуникация” уточняется понятие „учебная коммуникация”.

*Ключевые слова:* общение, коммуникация, педагогическая коммуникация, учебная коммуникация, субъект-субъектные отношения, сотрудничество, взаимодействие.

**Shabalina V. D. The Preparation of Future Elementary School Teachers for Educational Communication as the Actual Problem of Pedagogy**

The article discusses the importance of special organization of educational communication, priority points in the learning interaction are determined, discusses different approaches to the relationship of terms „conversation” and „communication”, as well as through the analysis of these concepts and the concept of „teaching communication” the concept of „learning communication” is clarified.

*Key words:* conversation, communication, teaching communication, educational communication, cooperation and collaboration.

Стаття надійшла до редакції 11.12.2012 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Гавриш Н. В.

УДК 374.7

**О. І. Шапран**

**ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У РЕГІОНАЛЬНИХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ КОМПЛЕКСАХ**

Освітньо-модернізаційні процеси в Україні, пов’язані з євроінтеграцією, вимагають підготовки компетентного фахівця у відповідності до вимог професійної діяльності, здатного на високому професійному рівні вирішувати різні завдання протягом всього життя. В. Сидоренко відмічає, що термін „професійна компетентність” є сьогодні найуживанішим поняттям, що було сформоване в педагогічній науці та освітній практиці нашої країни в останнє десятиріччя [6, с. 3].



Це поняття не тільки поширене, але й багатоаспектне. До його складу входять різні види компетентностей, одним із яких є управлінська компетентність.

При визначенні сутності зазначеного феномену вчені орієнтуються на визначення „професійної компетентності” та враховують особливості управлінської діяльності. Так, А. Грушева розглядає управлінську компетентність як соціально-детерміноване системне динамічне утворення в складі професійної компетентності, яке проявляється у процесі управлінської діяльності, зорієнтованої на досягнення цілей завдяки реалізації знань, умінь, навичок і професійно важливих якостей, що зумовлюють здатність особистості займатись продуктивною професійною діяльністю [2, с. 6]. Л. Макодзей зазначену дефініцію характеризує як інтегральне професійне утворення, яке проявляється в процесі управлінської діяльності, в межах якої актуалізується система його управлінських знань, навичок, вмінь, здатностей і професійно важливих якостей [4, с. 6]. Отже, науковці єдині у поглядах на управлінську компетентність як систему знань, вмінь і навичок, що відображають їх професійні якості й особистісні задатки, спрямованість на об'єкт управління з урахуванням специфіки і характеру його розвитку в сучасному освітньому середовищі; у готовності ефективно проектувати і здійснювати управлінську діяльність. Управлінська компетентність є складовою професійної компетентності не тільки керівника, але й майбутнього вчителя, який повинен управляти навчальним процесом в класі та спрямовувати діяльність учнів на оволодіння знаннями, уміннями та навичками.

Підтримуємо думку Н. Дем'яненко, що досягнення нової якості педагогічної освіти можливе лише за зміни структури освітніх установ, інтеграції вищих навчальних закладів у регіональні університетські комплекси. У рамках цих освітніх установ, як зазначає автор, розширюються функції педагогічних університетів і окреслюються нетрадиційні підходи до розв'язання основних освітніх проблем, а саме: розроблення теоретичних основ якісної освіти на основі фундаментальних наукових досліджень в галузі наук про освіту; забезпечення єдності загальнонаціонального і регіонального аспектів змісту освіти, універсальних і регіональних компонентів освітніх технологій; підготовку педагогічних кадрів на основі взаємодії із замовниками і орієнтації на затребувані регіоном професійні компетенції педагогів для різних профілів і рівнів педагогічної діяльності; створення і неперервне вдосконалення регіональної моделі управління якістю освіти з системо утворювальною функцією педагогічного університету; розроблення і трансляцію через ресурсні центри зразків і технологій ефективної педагогічної діяльності з орієнтацією на багаторівневу освіту; забезпечення неперервності процесу професійної соціалізації і вдосконалення педагогічних управлінських, науково-методичних і науково-дослідницьких кадрів освіти [3, с. 37 – 38]. У зв'язку з

актуальністю даної проблеми, розглянемо формування управлінської компетентності та надання їй пріоритетного статусу в професійній підготовці майбутніх фахівців у регіональних університетських комплексах.

Розвитку професійної компетентності вчителя присвячені роботи В.Байденко, Н. Бібік, І. Зимньої, В. Краєвського, А. Маркової, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачевої, А. Хуторського та ін. Управлінська компетентність розглядається в працях А. Грушевої, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, Л. Макодзей, В. Пікельної, Т. Чернової, Р. Шаповал та ін. Проблемою управління педагогічними комплексами займаються такі науковці як І. Айтуганов, Д. Ахметова, Ф. Дударова, М. Наянова, М. Сергеев, О. Уваровська та ін.

Робота в умовах функціонування нових навчальних закладів - регіональних університетських комплексів вимагає постійного прояву майстерності та творчості від педагогів, викладачів та їх керівництва. Прописною істиною є твердження, що діяльність закладу освіти та освоєння ним нововведень залежить від інноваційної диспозиції його керівництва та вміння управлінського персоналу чітко організувати інноваційний навчально-виховний процес. Л. Ващенко робить висновок, що управління інноваційними процесами доцільно розглядати як складну організаційну структуру (визначає елементи державного, регіонального, інституційного управління) та процесуальну систему (як комплекс взаємозалежних циклічно повторюваних етапів з розробки та реалізації рішень, спрямованих на забезпечення функціонування та розвитку всіх складових системи освіти) [1, с. 15]. Отже, генератором інноваційних ідей у сучасних закладах освіти є, у першу чергу, управлінський персонал, від складної організаційної роботи якого залежить цілісність та координованість зусиль усього педагогічного колективу по впровадженню інновацій в практичну діяльність.

Компетентісно-професійний підхід до особливої організації педагогічного процесу в регіональних університетських комплексах, які здійснюють підготовку педагогічних кадрів, передбачає врахування специфіки їх управління. Налагоджена система управління комплексом сприяє чіткій організації навчально-виховної роботи в системі неперервної освіти, посиленню практичного, міжпредметного та прикладних аспектів освіти. Системний аналіз педагогічної літератури дає можливість зробити висновок, що однією з основних проблем управління такою складною системою як регіональний університетський комплекс є узгодженість дій та налагодження системи відношень між його складовими. М. Сергеев за характером відношень між ланками педагогічного комплексу визначає такі їх типи: кооперативний, інтегрований, інтеграційно-кооперативний [5, с. 54 – 55].

*Кооперативний тип відношень* між навчальними закладами передбачає їх взаємодію, співтовариство із збереженням юридичної, фінансової самостійності. Керівництво навчальними закладами-

комплексами на умовах кооперації здійснюється на основі поєднання централізованого керівництва і самостійності навчальних закладів. Вищим органом управління такого комплексу є Рада, до якої входять представники всіх навчальних закладів комплексу.

*Інтегрований тип відношень* між навчальними закладами, які входять у комплекс, передбачає їх злиття у визначену цілісність. Характер відношень у комплексі інтегрованого типу дозволяє взаємно координувати зміст, методи, технології навчання, удосконалювати практичну підготовку та ефективно використовувати об'єднану навчально-лабораторну базу комплексу.

*Інтеграційно-кооперативний тип відношень* характеризується поєднанням різних типів відношень між навчальними закладами, що входять у педагогічний комплекс: з одними – за типом інтегрування, з іншими – кооперативно. Інтеграційно-кооперативний тип відношень передбачає, з одного боку, рівноправне співробітництво із збереженням юридичного статусу навчальних закладів, які входять до комплексу; з іншого – інтеграцію, що дозволяє взаємно координувати зміст, форми, методи, технології навчання, удосконалювати практичну підготовку майбутніх педагогів, ефективно використовувати базові заклади комплексу.

Вивчення та узагальнення досвіду функціонування університетських регіональних комплексів педагогічного профілю доводить, що найбільшого поширення в практиці роботи набули комплекси з кооперативним типом відношень, яким притаманна багаторівневість системи управління, зокрема:

- перший рівень – це вище керівництво: Рада комплексу, ректор базового університету, на основі якого створений комплекс;
- другий – це проректори, директори вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації, директори загальноосвітніх навчальних закладів, декани факультетів;
- третій – завідувачі відділами, кафедрами, лабораторіями, професорсько-викладацький склад;
- четвертий – учні, студенти, робітники всіх підрозділів та ін.

Отже, в управлінні інноваційною діяльністю регіонального університетського комплексу, який сформований за кооперативним типом відношень між його складовими, важливо оперативно та компетентно приймати рішення, узгоджувати дії всієї адміністрації комплексу, здійснювати постійний моніторинг результатів впровадження нововведень у навчально-виховний процес, корегувати діяльність складових комплексу, враховувати наступність підготовки у комплексі тощо. Це означає, що планування, контроль, аналіз та оцінювання інновацій в умовах регіонального університетського комплексу повинні мати системний характер та відповідати етапам управлінської діяльності.

Основним завданням нашої експериментальної роботи на базі регіонального університетського комплексу при ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» було створення цілісної системи підготовки педагогічних кадрів та формування у майбутніх педагогів управлінської компетентності шляхом впровадження різних інноваційних технологій та можливістю їх поступового використання у складових комплексу. При застосуванні інновацій та управлінні розвитком регіонального університетського комплексу у процесі експериментальної роботи використовувалися такі підходи: за суб'єктами управління розвитком – партисипативний (*у виборі інновацій домінуюча роль належить педагогічному колективу*); за інтегрованістю управління – системний (*розробка цілісної програми розвитку освітньої установи*); за типом реагування на зміни - випереджаюче управління, що характеризувалося своєчасним передбаченням та комплексним плануванням навчально-виховного процесу в комплексі.

Інтеграційно-коперативні відношення між навчальними закладами, що входять до Переяслав-Хмельницького регіонального університетського комплексу, визначили їх взаємодію та співпрацю на паритетній основі. Управління навчальними закладами на умовах інтеграційно-кооперативних відношень в умовах Переяслав-Хмельницького комплексу здійснювалося шляхом поєднання централізованого керівництва та самостійності навчальних закладів, які входять до складу комплексу, де утвердилися принципи командного менеджменту та враховувалися наступні підходи до впровадження нових технологій:

1. Цілеспрямованість управління процесом впровадження новітніх технологій.
2. Єдність підходів до управління інноваційним процесом в усіх складових комплексу.
3. Технологічний моніторинг інновацій, зокрема:
  - узагальнення та розповсюдження інформації про нову технологію в умовах комплексу;
  - оцінки наявної технології, прогнозування подальших реальних можливостей її використання;
  - розробки програм упровадження нової технології;
  - створення умов щодо впровадження нової технології в педагогічному комплексі;
  - визначення місця та ролі кожної структурної ланки комплексу під час реалізації нової технології, уточнення та внесення необхідних змін у засоби роботи, режим, стосунки тощо.
  - Інноваційні педагогічні технології обиралися з урахуванням необхідності трансформації та оновлення традиційного педагогічного процесу, наступності використання технологій в умовах таких різновидів комплексів: „школа – університет”; „училище – університет”, „коледж –

університет”. Особлива увага приділялася впровадженню інформаційно-комунікативних технологій навчання. У складових комплексу здійснювалася не тільки ґрунтовна підготовка студентів до роботи з комп’ютером, але й перехід від усного складання іспитів у школі та педагогічних училищах до тестового комп’ютерного контролю в університеті та дистанційного складання сесії (на заочній формі навчання). Формування управлінської компетентності майбутніх учителів здійснювалася за допомогою інтерактивних технологій („Прийняття правил”, „Таємні таланти”, „Мозковий штурм”, „Дерево рішень”, „Лабіринт”, „Естафета”, „Ажурна пилка”, „Броунівський рух”, „Сходінка до мрії”, „Реальне – ідеальне”; „Незакінчені речення”, „Мікрофон”, „Комплімент”, „Обмін проблемами”, „Життєві ситуації із майбутньої професійної діяльності” та ін.), які використовувалися в різних типах вищих навчальних закладах, які входили до регіонального університетського комплексу. Опорою при проведенні та підготовці до педагогічної практики студентів у складових комплексу було контекстне навчання. Особистісно орієнтовані технології використовувалися з метою проведення профорієнтаційної роботи в школах та залученні студентів до навчання в університеті. Модульно-рейтингові технології та кредитно-трансферна система навчання використовувалися при організації навчального процесу в школах, училищах, коледжах та університеті. Враховувалося, що в процесі професійної підготовки в умовах регіонального університетського комплексу майбутній учитель формує свої знання, уміння та навички в декілька етапів: загальна підготовка – педагогічна інноваційна грамотність – готовність до інноваційної діяльності та компетентність – професіоналізм. При цьому керівництво комплексом повинно було постійно підтримувати інтерес педагогічного колективу до впровадження новацій, зацікавлювати педагогів у використанні нового, корегувати інноваційну діяльність у складових ланках комплексу.

– Отже, систематична експериментальна робота дозволила сформулювати основні концептуальні підходи до інноваційної підготовки в системі управління регіональним університетським комплексом:

– програмно-цільовий (*досягнення генеральної мети та вирішення стратегічних завдань через відповідні цільові програми розвитку*);

– партисипативний (колегіальний) характер управління комплексом;

– випереджаючий (*визначення перспектив та прогнозів розвитку педагогічного комплексу*);

– консолідуєчий (об’єднуючий) характер і самостійність (*надання автономії різним рівням управлінського персоналу для прийняття конкретних рішень*);

- адаптивний (приспосовування до ситуацій та умов педагогічного комплексу);
- системний (створення цілісної системи підготовки педагогічних кадрів).

Дані підходи обумовили послідовну та систематичну роботу з упровадження новітніх педагогічних технологій в практику роботи регіонального університетського комплексу та послідовність їх використання, що позитивно вплинуло на формування управлінської компетентності майбутніх учителів.

### **Список використаної літератури**

**1. Ващенко Л. М.** Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. М. Ващенко. – К., 2006. – 40 с. **2. Грушева А. А.** Формування управлінської компетентності бакалаврів економічних спеціальностей у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. А. Грушева. – К., 2012. – 20 с. **3. Дем'яненко Н. М.** Контексність підготовки майбутнього педагога: теоретичні підходи, напрями реалізації / Н. М. Демяненко // Проблеми освіти. – 2012. – № 70. – С. 36 – 42. **4. Макодзей Л. І.** Формування управлінської компетентності майбутніх магістрів лісного господарства: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.І.Макодзей. – К., 2011. – 20 с. **5. Сергеев Н. К.** Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя: дис. ...доктора пед. наук в форме научного доклада: 13.00.01 / Сергеев Николай Константинович. – Волгоград, 1998. – 83 с. **6. Сидоренко В.** Сутнісні характеристики професійної компетентності / В. Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2010. – № 5. – С.3 – 7.

### **Шапран О. І. Формування управлінської компетентності майбутніх учителів у регіональних університетських комплексах**

У статті визначаються наукові підходи до формування управлінської компетентності майбутніх учителів шляхом упровадження різних інноваційних технологій та можливістю їх поступового використання у складових комплексу з урахуванням відношень між ними.

*Ключові слова:* регіональний університетський комплекс, управлінська компетентність, інтерактивні технології, компетентнісно-професійний підхід, управління інноваційними процесами в освіті.

### **Шапран О. И. Формирование управленческой компетентности будущих учителей в региональных университетских комплексах**

В статье определяются научные подходы к формированию управленческой компетентности будущих учителей путем использования различных инновационных технологий и возможностью их последовательного применения в составляющих комплекса с учетом отношений между ними.

*Ключевые слова:* региональный университетский комплекс, управленческая компетентность, интерактивные технологии, компетентностно-профессиональный подход, управление инновационными процессами в образовании.

**Shapran O. I. Formation of Future Teachers' Managerial Competence in Regional University Complex**

The article defines the scientific approaches to the formation of future teachers' managerial competence by using various innovative technologies and their consistent application in the components of the complex, taking into account the relationships between them.

*Key words:* regional university complex, managerial competence, interactive technologies, competence-professional approach, the management of innovation processes in education.

Стаття надійшла до редакції 10.12.2012 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф., акад. МАНПО Чиж О. Н.

УДК 378.015.31

**Ю. Ф. Шарун**

**ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ  
ФАХІВЦІВ (ЗА НАУКОВИМИ ПРАЦЯМИ  
ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ)**

В умовах інформаційного суспільства, коли інформація стає стратегічним ресурсом людства, значно зростає роль інтелектуальних умінь у професійній діяльності та в повсякденному житті кожної особистості. У світлі цього формування вказаних умінь у майбутніх фахівців під час здійснення їхньої професійної підготовки стає для вищої школи одним із першочергових завдань.

Як встановлено, в педагогічній теорії та практиці другої половини ХХ ст. цій проблемі приділялась значна увага з боку різних учених. Зокрема, в науковій літературі визначеного історичного періоду інтелектуальні вміння досліджувалися як: психологічний феномен (Ф. Гоноболін, А. Люблінська, С. Рубінштейн та інші); педагогічний

феномен та якість особистості (О. Дмитрієв, Т. Ільїна, І. Огородніков, Г. Щукіна та інші).

Визначено, що процес розвитку та прояву інтелектуальних здібностей аналізувався П. Блонським, В. Давидовим, Д. Ельконіним, Л. Занковим, П. Каптеревим, О. Лебедєвим, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном, О. Фридманом, С. Шацьким. Слід також відзначити, що у психологічній літературі представлено декілька відомих теорій і концепцій формування умінь: концепція формування інтелектуальних умінь і навичок (Є. Кабанова-Меллер, Н. Менчинська), теорія поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізїна), концепція трансформації уміння в навичку (М. Левітов, М. Шварц), концепція трансформації навички в уміння (К. Платонов, Д. Толлінгерова) тощо.

Теоретичні ідеї та практичні доробки науковців другої половини ХХ ст. мають значний інтерес для сучасних науковців, оскільки ці напрацювання можна творчо використовувати в сучасних умовах.

Отже, *метою* статті є аналіз психолого-педагогічних досліджень другої половини ХХ століття з проблеми формування інтелектуальних умінь у майбутніх фахівців.

Як визначено, значний вклад у дослідження окресленої проблеми зробив Ю. Самарін. Цей автор вважав, що система знань завжди спирається на відповідну систему умінь та навичок і, у свою чергу, є базою для формування нових умінь та навичок. На його думку, стан сформованості знань у людини перевіряється через наявність у неї відповідних умінь, які проявляються у практичній діяльності. Адже дії, які базуються на знаннях, потребують відповідних умінь, а іноді і навичок. Ступінь зв'язку знань і навичок у процесі здійснення навчання, на думку науковця, може бути різною та фактично визначається специфікою навчальних предметів. Причому автор поділяє думку В. Крутецького про те, що не всяке знання перетворюється в навички, але навички зазвичай формуються через знання [1, с. 353].

Як установлено, забезпечення оволодіння студентами знаннями, вміннями та навичками було одним із традиційних завдань вищої школи другої половини ХХ століття. Незважаючи на це, питома увага приділялася також формуванню в майбутніх фахівців навичок самостійної роботи, вмінь здобувати нові знання, пошуку ефективних методів і форм розвитку творчого мислення, здібностей у мінімально короткий час отримувати максимально повну інформацію, тобто умінь самонавчатися [2, с. 8].

В. Вергасов акцентував увагу на тому, що завдання педагогічної науки зводиться до розробки методики, що дозволяє навчити студентів самостійно здобувати й удосконалювати свої знання, виробляти в них здатність застосовувати свої знання на практиці, тобто навички й уміння вирішення практичних питань, а також посилити процес розумового розвитку майбутніх фахівців [3, с. 13].



Отже, вітчизняні педагоги визнавали, що головною метою навчання у вищій школі є не тільки процес отримання знань, але й розвиток інтелектуальних здібностей особистості. Саме тому в досліджуваний період праці багатьох вітчизняних науковців було присвячено визначенню змісту інтелектуальних умінь та навичок, ролі та місця, які вони займають у процесі навчання, умов та особливостей їх набуття під час навчального процесу. Так само значна увага приділялася опрацюванню та уточненню самого визначення інтелектуальних умінь.

Так, Н. Менчинська стверджує, що оволодіння інтелектуальним умінням передбачає чотири тісно пов'язаних один з одним аспекти:

- 1) потреба в раціоналізації розумової діяльності;
- 2) знання загальних правил, за якими треба діяти;
- 3) практичну перевірку цих правил;
- 4) самоконтроль [4, с. 367].

Інший відомий науковець І. Огородніков зазначає, що предметом навчання у вищій школі є не тільки знання, але й уміння та навички, які здобуваються в результаті практики, багаторазового повторення одних і тих же дій, операцій тощо. Дослідник сприймає процес утворення умінь і навичок як процес закріплення звичної дії, вдосконалення і переходу від найпростіших дій до більш складних і організованих.

І. Огородніков стверджує, що процес формування умінь і навичок особистості має синтетичний й аналітичний аспекти. Процес синтетичного утворення умінь і навичок починається з найпростіших елементів, з яких згодом складаються більш складні вміння і навички. Процес аналітичного утворення умінь і навичок відбувається у зворотному напрямку, коли від цілісної дії людина переходить до обробки й удосконалення окремих його деталей. Тому завданням педагога є раціональне поєднання синтетичних та аналітичних методів навчання, бо тільки в такому разі забезпечується ефективність процесу формування інтелектуальних умінь і навичок.

Дослідники зазначають, що на закріплення умінь і навичок впливає не тільки частота і тривалість, але й повторюваність виконання відповідних вправ. Повторюваність може бути механічною й логічною, стереотипною й контекстною. Під механічними або стереотипними вправами І. Огородніков розуміє такі вправи, коли окремі вміння та навички відпрацьовуються індивідом окремо шляхом багаторазового повторення. Під логічними або контекстними вправами дослідник має на увазі такі вправи, коли вдосконалення тих чи інших умінь і навичок включається в подальший процес навчання, входячи в нього як складова частина.

На думку автора, вміння та навички складаються поступово, але, сформувавшись, вони утримуються міцно й надовго, нерідко переростаючи в звички. Такі навички іноді називають другою натурою людини. Науковець підкреслює, що у розвитку умінь і навичок велике значення має правильна установка і початкове їх утворення. Коли

неправильний навик утворився, то необхідно якомога швидше його виправити, щоб він не закріпився в наступних діях [5, с. 246-247]

Поряд з тим І. Огородніков наголошує, що для міцного засвоєння людиною знань, умінь і навичок необхідна цільова установка, при чому спочатку треба чітко розкрити суть визначених умінь і навичок, а згодом висвітлити послідовний процес їх формування й закріплення. Процес засвоєння умінь, на думку науковця, включає до себе їх сприйняття, осмислення, закріплення, повторення і застосування в різних видах практики. Залежно від специфіки предмету, вищезазначені етапи засвоєння суб'єктами навчання знань, умінь і навичок реалізуються в різних поєднаннях. Так, наприклад, під час вивчення тих чи інших питань за підручником молоді люди одночасно сприймають, осмислюють і закріплюють матеріал, вдаючись в необхідних випадках до повторного читання та конспектування найважливіших положень. Процес навчання вмінням відбувається іншим способом, включаючи ознайомлення студентів з правилами формування умінь і навичок, зразкове виконання педагогом практичної дії, пробне виконання дії суб'єктом навчання та подальших вправ з удосконалення уміння.

У контексті дослідження доцільно відзначити, що С. Сокорева у своїй праці виокремлює інтелектуально-пізнавальні й навчальні вміння по сприйняттю й осмисленню досліджуваного матеріалу: концентрування довільної уваги при засвоєнні нового матеріалу й запам'ятовуванні плану; виділення ознак досліджуваних предметів і явищ; поділення ознак, які сприймаються студентами, на суттєві й несуттєві; формулювання правил та інших теоретичних узагальнень на основі істотних ознак; знаходження тих елементів у знанні досліджуваного матеріалу, які пов'язують його з попередніми темами; стеження за логічними прийомами викладу нового матеріалу викладачем; потреба робити загальний висновок, що впливає з нових сприйнятих фактів і висновків; виділення теоретичних, прикладних та світоглядних аспектів у досліджуваному матеріалі; формулювання по ходу викладу матеріалу питання, які необхідно задати лектору.

Цілий комплекс інтелектуальних умінь включається в процес запам'ятовування досліджуваного матеріалу. До них, зокрема, відносяться вміння розуміти внутрішню логіку досліджуваного матеріалу, розділяти його на логічно завершені частини; виділяти факти й робити з них відповідальні висновки; усно й письмово, в стислій або розгорнутій формі відтворювати досліджуваний матеріал; складати стислий і розгорнутий план досліджуваного матеріалу; застосовувати прийоми розподіленого в часі повторення при запам'ятовуванні.

Дослідниця також визначила систему вмінь, пов'язаних із застосуванням знань на практиці. Ця система включає такі вміння: чітко виокремлювати практичні завдання, пов'язані із застосуванням знань на практиці; розділяти процес їх вирішення на основні етапи; пов'язувати практичні дії з відповідними теоретичними положеннями й висновками;

піддавати самоконтролю результати вирішення; у необхідних випадках поєднувати і скорочувати виконання окремих складних операцій при вирішенні практичних завдань; відкривати для себе нові аспекти в практиці, заглиблені теоретичне знання матеріалу.

Такою же різноманітною є й система навчальних умінь: самостійно регламентувати свій навчальний час; доцільно чергувати самостійну навчальну роботу з різних наукових дисциплін; визначати конкретні завдання навчальної діяльності при вивченні того чи іншого матеріалу на кожному етапі; використовувати прийоми вибіркового та суцільного читання у роботі над навчальною й науковою літературою; конспектувати досліджувану літературу близько до тексту й передавати суть своїми словами; вибірково читати та конспектувати першоджерела; схематизувати досліджуваний матеріал (таблиці, діаграми та інші наочні засоби); проводити спостереження та практичні роботи з теоретичного матеріалу; самостійно використовувати джерела поповнення та поглиблення своїх знань [6, с. 65 – 67].

Деякі вчені (В. Колот, В. Пунський, С. Вокалова) розглядають формування вмінь навчально-пізнавальної діяльності на основі практичних вправ, тобто на емпіричному рівні. Основні ознаки цього рівня наступні: інтелектуальні вміння виробляються завдяки багаточисленним вправам, але без пояснень викладача, і тому без усвідомлення суб'єктами навчання використовуваних методів навчання і пізнання [7, с. 7 – 8].

Особливо важливою групою в навчанні є загальні навчально-інтелектуальні вміння, пов'язані з розвитком мотивації навчальної діяльності, уважного сприйняття інформації та використання раціональних прийомів її запам'ятовування, осмислювання навчального матеріалу й виділення в ньому головного, рішення пізнавальних, в тому числі проблемних, завдань і самостійне виконання вправ [8, с. 21].

Отже, формуванню інтелектуальних умінь в процесі навчальної діяльності приділяються значна увага як ученими, так і педагогами-практиками. Інтелектуальні вміння є найбільш складними міжпредметними вміннями, які впливають на ефективність навчання студентів. Їх засвоєння є одним із вимог навчальних програм. У подальшому науковому пошуку планується дослідити, які методи й форми використовувались у вищій школі з метою формування вищевказаних умінь.

#### **Список використаної літератури**

**1. Самарин Ю. А.** Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности школьников / Ю. А. Самарин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 504 с. **2. Петровский А. В.** Основы педагогики и психологии высшей школы / А. В. Петровский, В. М. Ковалева, А. А. Крашенинников. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 303 с. **3. Вергасов В. М.** Проблемное обучение в высшей школе / В. М. Вергасов – К.: Вища

школа, 1977. – 94 с. 4. **Менчинская Н. А.** Мышление в процессе обучения / Н. А. Менчинская // Исследования мышления в советской психологии ; под ред. Н. А. Менчинской. – М., 1966. 5. **Огородников И. Т.** педагогіка : учеб. пособ. / И. Т. Огородников. – М. : «Просвещение», 1968. – 375 с. 6. **Сокорева С. И.** Формирование у студентов учебных умений и навыков / С. И. Сокорева // Педагогика высшей школы : Респуб. межведом. сб. – Минск : „Высшая школа”, 1984. – Вып. 8. – С. 65-70. 7. **Учить** умению учиться : Из опыта работы Ворошиловской средней школы № 360 / [В. А. Колот, В. О. Пунский, С. С. Вокалова и др.] ; под. ред. В. О. Пунского. – К. : Рад. шк., 1987. – 192 с. 8. **Бабанский Ю. К.** Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский – М., 1982. – С. 90 – 126.

**Шарун Ю. Ф. Формування інтелектуальних умінь майбутніх фахівців (за науковими працями другої половини ХХ століття)**

Статтю присвячено актуальній проблемі формування інтелектуальних умінь майбутніх фахівців. Розкрито основну суть цих умінь, виокремлено різні підходи щодо їх класифікації. У публікації визначено й проаналізовано ідеї педагогів та психологів другої половини ХХ століття про процес формування інтелектуальних вмінь особистості у процесі навчання. На основі теоретичного аналізу численних наукових джерел визначено, що інтелектуальні вмінь є найбільш складними міжпредметними вміннями, які суттєво впливають на ефективність навчання студентів. Визначено, що формуванню у студентів інтелектуальних умінь і навичок під час навчання у вітчизняних університетах другої половини ХХ століття приділялася значна увага, адже вони сприймалися як важливі складники підготовки висококваліфікованих спеціалістів.

*Ключові слова:* знання, навички, процес навчання, студент, формування, інтелектуальні вміння.

**Шарун Ю. Ф. Формирования интеллектуальных умений будущих специалистов (согласно научным трудам второй половины ХХ столетия)**

Статья посвящена актуальной проблеме формирования интеллектуальных умений будущих специалистов. Раскрыта сущность этих умений, выделены отдельные подходы к их классификации. Статтю присвячено актуальній проблемі формування інтелектуальних умінь майбутніх фахівців. В публікації определены и проанализированы идеи педагогов и психологов второй половины ХХ века о формировании интеллектуальных умений личности в процессе обучения. На основе теоретического анализа многочисленных научных источников определено, что интеллектуальные умения являются наиболее сложными межпредметных умениями, которые существенно влияют на эффективность обучения студентов. Определено, что формированию у

студентов интеллектуальных умений и навыков во время обучения в отечественных университетах уделялось значительное внимание, поскольку они воспринимались как важные составляющие подготовки высококвалифицированных специалистов.

*Ключевые слова:* знания, навыки, процесс обучения, студент, формирование, интеллектуальные умения.

**Sharun U. F. The Development of the Future Specialists' Intellectual Skills (According to the Scientific Works in the Second Half of the XXth Century)**

The article is devoted to the problem of forming intellectual skills of future professionals. The main content of intellectual skills has been revealed. The paper deals with the process of students' intellectual skills formation that is the main teaching purpose in higher school. Based on the theoretical analysis of numerous scientific sources it is determined that intellectual skills are the most complex interdisciplinary skills that influence the effectiveness of student learning. The different approaches to the classification of intellectual abilities have been highlighted. The pedagogues and psychologists' ideas of the second half of the twentieth century about the students' formation of intellectual abilities have been identified and analyzed in this article. The paper deals with the process of students' intellectual skills formation that is the main teaching purpose in higher school. Based on the theoretical analysis of numerous scientific sources it is determined that intellectual skills are the most complex inter disciplinary skills that influence the effectiveness of student learning. Particular attention is paid to the formation of intellectual abilities and skills of students while studying in national universities in the second half of the twentieth century, because these components are an integral part of highly qualified specialists' training.

*Key words:* educative process, experience, formation, intellectual abilities, skills, student.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2013 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Ткачова Н. О.

УДК 378.016:373.2/3(043.3)

**В. Ф. Яйленко**

**ОЦІНКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ  
ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО РОБОТИ  
З МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ**

Упродовж всієї історії розвитку суспільства моральне виховання розглядалося як одне з основних завдань не лише освіти, а й суспільства в цілому, набуваючи на кожному історичному етапі свого сенсу, що пов'язувалося з необхідністю відповідати потребам суспільства, а також зумовлювалося вимогами до особистості людини як члена соціуму.

Особливо гостро проблема морального виховання дітей постає в теперішній час, коли морально-етичні критерії не є засадовими якісними характеристиками особистості і не є домінуючими у системі освіти та саморозвитку студентської молоді. Звідси і криза у формуванні високоморальної особистості на всіх рівнях її зростання. Тому жодна з освітніх галузей, передусім сучасна система дошкільної освіти, не може не реагувати на проблему формування духовної сфери дитини-дошкільника.

Ускладнення завдань становлення й розвитку особистості в сучасному стрімкоплинному людиноцентрованому суспільному просторі загострює й актуалізує проблему виховання в процесі професійної підготовки фахівців з особливими моральними якостями для роботи в усіх ланках освіти, передусім в дошкільній освіті. Без вирішення цього завдання неможливо забезпечити високий рівень моральної культури дітей, майбутніх членів суспільства.

Високі вимоги сучасної освіти до підготовки вихователів зумовлені нагальними потребами дошкільної освіти в ефективних інноваційних засобах і формах навчально-виховного процесу, зокрема й в аспекті морального виховання дітей. Про це йдеться у Законі „Про дошкільну освіту”: „Дошкільна освіта – цілісний процес, спрямований на: забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку...; формування у дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду” [3, с. 6].

Завдання вдосконалення змісту першої ланки освіти, гуманізацію цілей та принципів, осучаснення навчально-виховних технологій, приведення їх у відповідність з вимогами життя нової епохи відбито в Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні: „Сьогодні дедалі актуальнішим стає свідоме існування людини, що ґрунтується на врахуванні нею власної природи і підпорядковується завданню самовдосконалення, духовного зростання, морального розвитку” [2, с. 5]. Як ми вже зазначили, дієвість та ефективність реалізації морального розвитку дитини значною мірою залежить від рівня морального розвитку

педагога, його культури й духовних потреб, досконалого володіння засобами, методами й прийомами керування моральним вихованням дитини.

Особливості та закономірності морального виховання дітей дошкільного віку знайшли відображення в сучасних дослідженнях, а саме: становлення гуманних взаємин у дітей старшого дошкільного віку (А. Гончаренко), виховання гуманної поведінки дітей старшого дошкільного віку у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї (Л. Врочинська), виховання відповідальної поведінки старших дошкільників (Т. Фасолько), стимулювання морального вибору дошкільників (О. Кошелівська), формування оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності (О. Монке), підготовка студентів до роботи з шестирічками з морального виховання (Т. Позднева), виховання культури поведінки (М. Федорова), підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку (А. Залізник).

Проблема загальної професійної підготовки майбутніх фахівців є предметом багатьох сучасних досліджень і в Україні, і за її межами (А. Алексюк, А. Бойко, Н. Нічкало, О. Пехота, В. Семиченко та ін.).

Різним аспектам фахової підготовки викладачів вищих навчальних закладів присвячені дослідження І. Ісаєва, С. Вітвицької, О. Гурої, А. Маркової, В. Семиченко, В. Сластьоніна та ін.

Теоретичні та методичні засади формування професійної компетентності викладачів вищих навчальних закладів розкриваються в роботах В. Андрущенко, В. Бондаря, О. Дубасенюк, Н. Кузьміної, Н. Протасової й ін.

Проблема професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів розглядається сучасними ученими у контексті вимог нової освітньої парадигми (Л. Артемова, Г. Беленька, Н. Гавриш, Ю. Косенко, Т. Лопухіна, І. Луценко, Т. Поніманська, Т. Садова та ін.), що „передбачає становлення компетентності, ерудиції, креативності та культури особистості” [1, с. 5].

Науковцями визначено поняття „компетенція”, „готовність майбутнього педагога до професійної діяльності”, розроблена модель професійно компетентного педагога. Так, готовність майбутнього педагога до професійної діяльності визначається вченими як „складне структурно-динамічне утворення, яке характеризується певним рівнем спеціальних теоретичних, практичних та мотиваційних цінностей, які утворюються під час навчання у ВНЗ” (Н. Нічкало, О. Пехота та ін.) [4, с. 8].

Модель професійно компетентного педагога представлено як теоретичний конструкт структури професійних та особистісних якостей, базових цінностей, що виявляють себе в педагогічній діяльності; як сукупність багатьох компетентностей, а саме: у сферах самостійної наукової та навчальної діяльності, у сфері суспільних стосунків, у сфері

професійної діяльності. На основі структурно-сутнісної моделі фахівця дошкільної освіти розроблена модель процесу професійної підготовки (О. Сущенко та ін.).

Водночас, аналіз досліджень, вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду підготовки фахівців дошкільної освіти дає можливість дійти висновку, що завдання формування моральної свідомості майбутнього вихователя залишається поза увагою науковців, лише декларативно відбивається у змісті професійної підготовки.

Проведені попередні дослідження з цієї проблеми довели, що рівень підготовленості студентів – майбутніх вихователів до роботи з морального виховання дітей дошкільного віку залишається незадовільним.

У цій статті ми маємо намір представити методiku й окремі результати експериментального дослідження з вивчення готовності майбутніх вихователів дошкільних закладів до роботи з морального виховання дітей дошкільного віку.

Попередніми науково-теоретичними дослідженнями та досвідом практичної роботи з дошкільниками доведено, що впровадження в життя оновленого змісту, методів морального виховання дітей дошкільного віку потребує від вихователя педагогічної й психологічної грамотності, професійної майстерності, активності й ініціативності, інноваційної спрямованості мислення, високого рівня особистісної культури. Саме тому, у визначенні критеріїв і показників ми виходили з розуміння поняття „готовність майбутніх вихователів дошкільних закладів до морального виховання дітей дошкільного віку” як багатокомпонентного утворення, цілісної системи характеристик, що структурно можна відобразити сукупністю компонентів: комунікативно-мовленнєвим, когнітивно-аксіологічним, організаційно-методичним та соціально-психологічним.

*Комунікативно-мовленнєвий компонент* пов'язаний з визначенням сформованості у майбутнього фахівця вмінь: налагоджувати позитивні взаємини з дітьми, самому глибоко розуміти, а потім вміти пояснювати дітям сутність основних загальнолюдських цінностей та морально-етичних категорій; будувати діалоги та полілоги з дітьми; на основі роботи з літературними творами формувати морально-етичні переконання; здійснювати аналіз вчинків та поведінки дітей; використовувати комунікативні засоби впливу на моральну свідомість та поведінку дітей; володіти морально-етичною лексикою; здійснювати індивідуальний підхід та проявляти доброзичливість у спілкуванні.

*Когнітивно-аксіологічний компонент* передбачає загально професійні та спеціальні знання, які є необхідними для ефективною реалізації завдань морального виховання дітей дошкільного віку: знання основних закономірностей й особливостей морального розвитку та морального виховання дітей; сучасних підходів у визначенні змісту та



основних форм, методів та засобів формування морально-етичних понять у дітей дошкільного віку тощо.

*Організаційно-методичний* компонент містить систему умінь і навичок, необхідних вихователю для здійснення морального виховання дітей, а саме: з добору доцільних методів, засобів та форм роботи та ефективного їх використання, розробки змісту занять морально-етичного спрямування тощо.

*Соціально-психологічний* компонент у структурі готовності вихователя до морального виховання дошкільників утворює основу для реалізації інших структурних компонентів. Цей компонент визначає професійно-психологічну спрямованість особистості, характер ставлення майбутнього вихователя до роботи з морального виховання дітей дошкільного віку, особисті моральні цінності та переконання. Соціально-психологічний компонент передбачає усвідомлення студентами значущості формування морально-понятійної логосфери майбутніх вихователів, необхідності реалізації завдань щодо морального виховання дошкільників.

З метою визначення рівня підготовленості студентів – майбутніх вихователів дошкільних закладів до організації та здійснення морального виховання дітей дошкільного віку нами було проведено констатувальний зріз.

У відповідності до завдань першого етапу експериментальної роботи та з метою вивчення рівня знань і уявлень студентів про сутність основних моральних категорій та методів їх формування у дітей дошкільного віку нами було проведено анкетування 200 студентів з другого по п'ятий курс денного та заочного відділень спеціальності „Дошкільна освіта” МДУ і ЛНУ та здійснено дослідження, метою якого було виконання студентами завдання на виведення морального висновку за змістом казок (на прикладі казок М. Пляцковського).

Аналіз анкетування дозволив визначити, що у більшості студентів не сформовані чіткі уявлення про сутність таких морально-етичних понять, як чесність, доброта, милосердя тощо.

Тільки 20 % респондентів розглядають чесність як моральну якість особистості; близько 45 % розглядають її як вчинок, дію, поведінку; 10 % – як правило; інші – як відвертість, відповідальність за свої дії.

10 % респондентів доброту розглядають як готовність і здатність особистості свідомо творити добро, як сукупність душевних і інтелектуальних якостей. У визначенні доброти студенти здійснювали або звуження поняття (бути ласкавим, вміти прощати), або його розширення (хороше ставлення до людей та тварин), розглядали її як правило або настанову (треба любити).

Совісність як вищий морально-психологічний регулятор особистості, як усвідомлення своїх вчинків з точки зору прийнятних у суспільстві і перетвореними на внутрішні переконання норми моралі

розглядають 25 % респондентів, інші розглядають совісність у широкому розумінні (відкрита душа, не зроби поганого іншому тощо).

Милосердя як готовність особистості допомогти тим, хто цього потребує, розглядають 30 % респондентів. Більшість розглядають милосердя на рівні співчуття та жалості, які є пасивними якостями.

Не мають чітких уявлень студенти про те, які моральні категорії і поняття доступні для усвідомлення дітьми дошкільного віку, серед яких називали науки (психологія, природознавство, народознавство тощо), розум, культуру, здоров'я, навчання, сім'ю.

У визначенні методів та прийомів морального виховання 15 % респондентів не змогли назвати жодного або висловились узагальнено. Казку як один з основних засобів морального впливу на свідомість та поведінку дітей назвали 10 % студентів, гру – 1 %, повчання – 20 %.

Наступний етап дослідження був спрямований на вивчення вмінь студентів робити моральні висновки за змістом літературної казки (на прикладі казок М. Пляцковського).

Студентам було запропоновано зробити морально-етичний висновок казки та виділити моральні якості, які можна формувати у дітей під час виховної роботи над казкою.

На основі отриманих результатів було виділено параметри рівнів підготовленості студентів до здійснення морального виховання дітей дошкільного віку: високий, достатній, середній, низький.

Високий рівень характеризується глибоким і повним баченням сутності морально-етичних понять, володінням змісту навчального матеріалу, використанням доцільних і ефективних засобів та методів морального виховання дітей.

Студенти, віднесені до цього рівня, мають глибокі та усвідомлені переконання щодо необхідності та важливості здійснення роботи з морального виховання дошкільників, розуміють та вміють пояснити сутність морально-етичних категорій, володіють методикою роботи з морального виховання дітей дошкільного віку.

Достатній рівень характеризується глибоким і повним баченням сутності морально-етичних понять, володінням змісту літературного та дидактичного матеріалу, використанням сучасних і ефективних засобів та методів морального виховання дітей. Допускаються незначні неточності у розумінні та формулюванні сутності морально-етичних понять.

До достатнього рівня ми віднесли студентів, які змогли дати чітке визначення основних моральних понять, назвати засоби, методи і прийоми морального виховання дітей дошкільного віку, у запропонованому практичному завданні змогли вивести морально-етичний висновок і виділити моральні якості та риси, які можливо формувати засобами цього художнього твору, могли спланувати подальшу роботу з дітьми у контексті запропонованого літературного матеріалу.

Середній рівень характеризується знанням студентами сутності основних моральних понять і категорій, володінням методами і засобами їх формування. Але відповіді студентів неточні, потребують пояснень, доповнень.

До середнього рівня ми віднесли студентів, які змогли дати визначення основних моральних понять на рівні власного розуміння, яке не завжди відповідало істинному їх значенню, змогли окреслити коло засобів та методів морального виховання дошкільників, але не мали чіткого уявлення про їх зміст та сутність. Студенти, віднесені до середнього рівня, змогли зробити морально-етичний висновок казки, але на рівні декларацій про те, що можна робити, а чого не можна, не змогли спланувати подальшу роботу з використанням наданого літературного матеріалу.

Низький рівень характеризується відсутністю розуміння сутності основних морально-етичних понять, володіння засобами і методами морального виховання дітей дошкільного віку.

До низького рівня ми віднесли студентів, які не змогли дати визначення основним морально-етичним поняттям або давали визначення, не занурюючись в його основу та сутність, серед засобів морального виховання змогли назвати декілька. У роботі за змістом казок не змогли зробити головного морального висновку.

Аналіз результатів засвідчив, що високого рівня професійної компетентності за вказаними показниками виявлено не було. Достатній рівень показали 10 % студентів. Середній рівень був зафіксований у 35 % студентів. Низький рівень професійної компетентності був виявлений у 55 % студентів.

Аналіз анкетних даних та результати виконання завдання щодо визначення морально-етичного правила казок дає можливість зробити висновок, що рівень знань і уявлень студентів про сутність основних моральних категорій та методів їх формування у дітей дошкільного віку у більшості середній та низький, студенти не орієнтуються у системі понять: мораль, морально-етичні категорії, формування моральних якостей тощо.

Проведений етап роботи довів необхідність досліджувати нові підходи у пошуку змісту та методів професійної підготовки майбутніх вихователів щодо морального виховання дошкільників.

У подальшій своїй роботі ми плануємо розробити та експериментально перевірити методику формування морально-понятійної логосфери майбутніх вихователів дошкільних закладів у системі їх професійної підготовки.

### **Список використаної літератури**

**1. Гавриш Н. В.** Болонські освітні ініціативи щодо професійної підготовки фахівців з дошкільної та початкової освіти / Н. В. Гавриш // Освіта Донбасу. – 2005. – № 4. **2. Коментар** до Базового компонента

дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 2003.

**3. Крутій К. Л.** Збірник законодавчих і нормативних актів про дошкільну освіту / К. Л. Крутій, Н. В. Маковецька. – Запоріжжя: ТОВ „ЛПС. Лтд.”, 2003.

**4. Міхеєва О. І.** До проблеми розробки професіограми випускника зі спеціальності „Дошкільне виховання” рівнів „Бакалавр”, „Магістр” / О. І. Міхеєва, І. В. Трубник // Освіта Донбасу. – 2005. – № 4.

**Яйленко В. Ф. Оцінка формування готовності майбутніх вихователів дошкільних закладів до роботи з морального виховання дітей**

У статті розглядається проблема вивчення підготовленості майбутніх вихователів дошкільних закладів до морального виховання дітей дошкільного віку і формування в них морально-понятійної логосфери у процесі професійної підготовки. Надається аналіз результатів констатувального зрізу дослідження, визначаються подальші кроки експериментальної роботи у цьому напрямку.

*Ключові слова:* професійна готовність студентів, готовність майбутніх вихователів дошкільних закладів до морального виховання дітей дошкільного віку, моральне виховання, моральний розвиток.

**Яйленко В. Ф. Оценка формирования готовности будущих воспитателей дошкольных учреждений к работе по нравственному воспитанию детей**

В статье рассматривается проблема изучения подготовленности будущих воспитателей дошкольных учреждений к моральному воспитанию детей дошкольного возраста и формирования у них морально-понятийной логосферы в процессе профессиональной подготовки. Дается анализ результатов констатирующего среза исследования, определяются дальнейшие шаги экспериментальной работы в этом направлении.

*Ключевые слова:* профессиональная готовность студентов, готовность будущих воспитателей дошкольных учреждений к нравственному воспитанию детей дошкольного возраста, нравственное воспитание, нравственное развитие.

**Yaylenko V. F. Evaluation of Readiness Formation of Future Teachers of Pre-school Institutions to Work on the Moral Education of the Children**

The article gives a broad outline of theoretical aspects to form professional readiness of future preschool teachers to training children's moral behaviour in the context of new educational paradigms that include the following components: competence, learning, creativity, development of culture of personality.

The author defines „readiness of future preschool teachers to nursery school children's moral behaviour” as multicomponent notion, integral system of characteristics that can structurally be identified as a set of following components: communicative and linguistic, cognitive and acceological, methodological and socio-psychological.

The author also presents methodology and certain results of experimental work concerning the problem of readiness of future preschool teachers to develop nursery school children 's moral behaviour.

In concluding part of the study the author highlights the ways of future experimental work in this respect mainly focusing on the creation of model that concerns preparation of future preschool teachers which are professionally able to nursery school children 's moral behaviour.

*Key words:* vocational students' readiness, willingness of future preschool teachers to the moral education of children of preschool age, moral education, moral development.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2013 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Гавриш Н. В.

## **ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

УДК 372.21 37.018.26(045)

**Г. М. Абрамович, Л. Г. Софіян**

### **ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА**

Сьогодні Україна переживає один з непростих історичних періодів. І найбільша небезпека, що загрожує нашому суспільству, – не в економічних негараздах, не в зміні політичної системи, а у руйнації особистості. Сьогодні матеріальні цінності домінують над духовними, тому у дітей спотворені уявлення про доброту, милосердя, великодушність, громадянськість і патріотизм. Дітей відрізняє емоційна, вольова і духовна незрілість. Продовжується руйнування інституту сім'ї: у дітей формуються антибатьківські й антисімейні установки. Поступово втрачаються форми колективної діяльності.

Все це свідчить про кризу у вітчизняній освіті й вихованні. Як діяти у такій ситуації? Як зберегти Людину? „Ліпити” особистість чи „не втручатися”? Що у вихованні поставити на перше місце: розумовий розвиток, фізичний, моральний, естетичний?

Світова спільнота в якості надійного засобу боротьби за виживання обрала толерантність як основоположний принцип моралі [1].

Будь-яка сучасна педагогічна концепція, зорієнтована на гуманістичні цінності, виходить із загальної мети формування розвиненої особистості. Епоха дитинства в цьому відношенні не є винятком.

Дошкільне дитинство теоретично й експериментально обґрунтовано як період, сприятливий для початку розвитку особистості. Надзвичайна пластичність психіки (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн), Велика емоційна чутливість, благодатна для розвитку моральних почуттів (О. В. Запорожець), новоутворення у вигляді усвідомлених мотивів, здатних підкорювати безпосередні спонукання (О. М. Леонтєва), поява етичних інстанцій (Д. Б. Ельконін) роблять дошкільний вік сенситивним для формування моральних основ особистості [4, с. 208].

Самоцінність дошкільного дитинства в сучасній педагогіці розуміється так: саме в дошкільному віці закладаються ціннісні основи світосприймання. Визначення самоцінності дошкільного дитинства і розуміння його як першого етапу становлення особистості потребує перегляду задач педагогічної роботи з дітьми відповідно до наступних концептуальних засад:

- обґрунтування поняття „толерантність” як одного з найважливіших напрямків гуманістичного виховання;

- формування поняття „толерантність” як основи нової соціальної ідеології, що містить такі поняття, як особистість, сім'я, громадянськість (активна життєва позиція), суспільство;

- розвиток поняття „толерантність” як засобу глобального людського мислення і світосприйняття, спрямованого на попередження конфліктів і насилля.

Сутність толерантності формується на основі визначення єдності і водночас різноманітності людства, взаємозалежності усіх від кожного і кожного від усіх, поваги прав іншого (зокрема права бути іншим), а також утримання від завдання шкоди, оскільки шкода, що завдається іншому, означає шкоду і для усіх, і для самого себе [5, с. 20].

Поняття „толерантність” в різних мовах має різні смислові відтінки. Так, в англійській мові толерантність означає „готовність і здатність без протесту сприймати особистість або річ”; у французькій – „повагу свободи іншого, його образу мислення, поведінки, політичних і релігійних поглядів; в китайській – вміння „дозволяти, допускати, виявляти великодушність у ставленні до інших”; в арабській – „прощення, м'якість, поблажливість, співчуття, прихильність, терпимість до інших”; в перській – „терплячість, терпимість, витривалість, готовність до примирення”.

В залежності від точки зору система координат толерантності може розглядатися в еволюційно-біологічному, етичному, політичному, психологічному і педагогічному контекстах, в залежності від чого вона наповнюється особливим змістом.

У педагогіці і психології толерантність – це залучення дітей і молоді до мистецтва жити у світі несхожих людей та ідей [5, с. 20]. Коли звертаєшся до сучасних програм, переконаєшся, що саме в навчально-виховних закладах дітей залучають до азів толерантності як системи певних цінностей.

Виховання у дусі толерантності слід починати з перших років життя, і провідна роль тут повинна належати педагогам. Саме їм необхідно вирішувати задачі, пов'язані з вихованням дітей дошкільного віку на засадах толерантності, у процесі ознайомлення їх з культурою народів, що проживають на території рідного краю, залучення до фольклору, народного декоративно-прикладного мистецтва й рідної літератури. Ще Л. С. Виготський указував: психологічний розвиток людини повинен розглядатися в культурно-історичному контексті її життєдіяльності [4].

У дошкільному віці дитина набуває основ особистісної культури, її базис, що відповідає загальнолюдським духовним цінностям. До складу базису особистісної культури належить орієнтування дитини в чотирьох основних сферах дійсності – природі, предметах, створених руками людини, явищах суспільного життя, нарешті, явищах власного життя і

діяльності, у собі самому [4]. Недарма зміст Базового компоненту дошкільної освіти систематизовано за сферами життєдіяльності: „Природа”, „Культура”, „Люди”, „Я сам”.

Так сфера „Природа” формує елементарний природо цільний світогляд, несе ціннісно-змістову наповненість за екологічним та природничим напрямками, сприяє усвідомленню дитиною себе як частки природи, формує відчуття відповідальності за те, що відбувається навколо неї і внаслідок її дій у довкіллі [3].

Важливою складовою особистісного зростання дитини у Базовому компоненті визначено розвиток культури. Важливим результатом оволодіння дитиною практичною ігровою та мистецькою діяльностями є усвідомлення себе активним суб’єктом творчості, сформоване емоційно-ціннісне ставлення до рукотворного світу, інтерес до надбань національної та світової культури, як зазначено у сфері “Культура” [3].

Зміст сфери “Люди” має на меті формування соціальних навичок поведінки, розвиток свідомого ставлення до себе як самостійної особистості, рівної з іншими людьми, як члена суспільства, що визначаються зв’язками з іншими, активного інтересу до людей, формування готовності сприймати соціальний досвід, виховувати співпереживання, співчуття, бажання пізнавати людей, робити добрі вчинки [3].

Компетентність дошкільника у сфері „Я сам” – важлива передумова його особистісного ставлення. Відомості дитини про саму себе необхідні для створення базису й особистісної культури, забезпечення різнобічного та гармонійного розвитку, формування й життєдіяльності, відчуття своєї повноцінності [3].

На думку В. С. Мухіної, умовою розвитку людини, окрім реальності природи, є створена нею реальність культури. При цьому в процесі розвитку „входження” в культуру людина присвоює її і стає її діяльним учасником [3]. Тому основною задачею психологічних досліджень О. Г. Амосова у руслі „культура і особистість” є з’ясування зв’язку між внутрішнім, психологічним, світом людини і світом зовнішнім – предметним, соціальним, етнокультурним [1]. Ще Л. С. Виготський висунув ідею про те, що в розвитку дитини потрібно розрізнити дві „переплетені” лінії: одна – природне „дозрівання”, інша – культурне вдосконалення, оволодіння культурними способами поведінки і мислення [4].

Базис особистісної культури – власне людське начало у людині – сукупність загальнолюдських цінностей (краса, добро, істина та ін.) і засобів життєдіяльності (уявлення про дійсність, способи активного впливу на світ, прояву емоційно-оцінного ставлення до того, що відбувається).

Становлення базису особистісної культури означає, що дитина залучається саме до загальних, вічних людських цінностей (а не до того, що може здаватися цінним деякому колу людей, в деякому регіоні і в



деякі часові моменти), залучається до універсальних (всезагальних) засобів життєдіяльності людей [6].

На кінець дошкільного віку можуть і повинні бути сформовані ціннісні основи ставлення до дійсності, передумови формування толерантної свідомості і поведінки.

Основою змісту цієї діяльності має стати наступне [7, с. 51 – 54].

1. Формування уявлень дитини про себе як про унікальну, самоцінну, неповторну особистість.

2. Розвиток уявлень про інших людей на основі співставлення себе з ними, виявлення схожості і відмінності.

3. Повідомлення знань про навколишній світ у відповідності з базовою програмою (особливості культури, побуту, сімейного життя тощо).

4. Виховання активної життєвої позиції на основі:

- усвідомлення дитиною своїх потреб (фізичних, духовних), вироблення вміння задовольняти їх, не завдаючи шкоди іншим;

- усвідомлення своїх можливостей; формування вміння чинити відповідно до них, прагнення до їхнього розвитку;

- усвідомлення своїх переваг і недоліків; виявлення критичності;

- усвідомлення своїх прав і обов'язків перед собою і іншими людьми;

- формування вміння відстоювати свої права і рахуватися з правами інших, виявляти терпимість, повагу до традицій і культури інших;

- визначення разом з дітьми правил і норм людського співіснування (знайомство з поняттями „правила”, „закон”, „норма”, „вимоги”, „традиції”);

- розвитку вміння давати оцінку своїм вчинкам і вчинкам інших; вміння робити власний вибір і приймати рішення; дослухатися до думки інших; мирно, без конфліктів вирішувати проблеми, що виникають;

- поглиблення розуміння значущості і цінності життя кожної людини;

- інтересу до життя інших людей.

Засоби виховання толерантної поведінки різноманітні. Серед них визначаються [7, с. 51 – 54]:

- всебічний розвиток і виховання дитини у всіх видах діяльності в умовах гуманістичного середовища, створення атмосфери добра і взаєморозуміння;

- гармонізація взаємин (дитина – дитина, дитина – дорослий, дитсадок – сім'я, сім'я – дитина – школа – соціум) з метою досягнення дітьми складної науки – науки жити серед людей;

- культивування цінності іншої точки зору через гру як природну дитячу потребу;

- концентрація уваги дітей на спільності культур різних народів в процесі їхнього знайомства з художньою літературою, фольклором і мистецтвом країн світу;

- використання заповідей світових релігій для виховання в дітей добра і милосердя;

- взаємодія дошкільного закладу з сім'єю;

- приклади великого братерства народів, подвигів в ім'я людей; сьогоденні війни і їхні наслідки (біженці, гуманітарна допомога та ін.) відкривають цілі сторінки людського благородства і міжнаціональної спорідненості, носіями чи очевидцями якого є ми, педагоги і діти;

- організація дитячих свят – найбагатшого матеріалу для виховання добра, а також вияву турботи про дітей.

Отже, організовуючи виховний простір, слід віддавати перевагу педагогіці полікультурності і толерантності. Адже реалізація ідей толерантності пов'язана і з ідеологічними, і з культурологічними, і з освітніми сутностями суспільного буття.

Толерантність в дискурсі системи освіти виявляється як концептуальний принцип, який визначає стратегію її розвитку в сучасному суспільстві.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Асмолов А. Г.** Мы обречены на толерантность / А. Г. Асмолов // Семья и школа. – 2001. – № 11 – 12.
- 2. Базовий** компонент дошкільної освіти в Україні: Затверджений рішенням Колегії Міністерства Освіти України та Президії АПН України 28 жовтня 1998 р. – К. : Редакція журналу „Дошкільне виховання”, 1999.
- 3. Воспитание** детей дошкольного возраста / под ред. Л. Н. Проколиенко. – Киев : Рад. шк., 1990. – 368 с.
- 4. Выготский Л. С.** Проблемы возраста : в 5 т. / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1984. – . – Т. 4. – 1984. – 428 с.
- 5. Ильченко Л.** Педагогика поликультурности и толерантности / Л. Ильченко // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 8. – С. 20 – 22.
- 6. Новое** педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – 280 с.
- 7. Орлова М.** Формирование толерантности у дошкольников / М. Орлова // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 11. – С. 51 – 54.

#### **Абрамович Г. М., Софіян Л. Г. Формування толерантності в контексті розвитку особистості дошкільника**

Формування толерантності у дошкільника актуальна проблема, яка зумовлена в цілому потребами суспільства. Автор в роботі виділяє задачі педагогічної роботи з дітьми відповідно до концептуальних засад, визначає підходи різних народів щодо розуміння поняття „толерантність”. У статті підкреслюється, що виховання у дусі толерантності починається з перших років життя , тому і провідна роль у

цьому питанні повинна належати педагогу. Автор виділяє основні складові змісту оформлення толерантності та засоби її виховання.

*Ключові слова:* толерантність, самоцінність дошкільного дитинства, особистість.

**Абрамович Г. М., Софіян Л. Г. Формирование толерантности в контексте развития личности дошкольника**

Формирование толерантности у дошкольника актуальная проблема, которая обусловлена в целом потребностями общества. Автор в работе выделяет задачи педагогической работы с детьми в соответствии с концептуальными основами, определяет подходы разных народов к пониманию понятия „толерантность”. В статье подчеркивается, что ведущая роль в воспитании в духе толерантности должна принадлежать педагогу. Автор выделяет основные составляющие содержания оформления толерантности и средства ее воспитания.

*Ключевые слова:* толерантность, самоценность дошкольного детства, личность.

**Abromovych G. M., Sofiyan L. G. Tolerance Formation in the Context of Person's Development of Pre-school Pupil**

Tolerance in preschool is actual problem, which is caused with the society's necessity. The author highlights the problems in the education with the children according to the conceptual framework that defines the approaches of different nations in understanding such concept as "tolerance." The article emphasizes that education in the spirit of tolerance begins in the first year of life, and therefore the leading role in this regard should belong to the teacher. The author identifies the main components of content design tolerance and facilities of education

*Key words:* tolerance, value of childhood, personality.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2013 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Гавриш Н. В.

УДК 372.461

**Н. В. Горбунова**

**ДОПИТЛИВІ ЧОМУСИКИ ТА ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ  
ДИТЯЧОЇ КАРТИНИ СВІТУ**

Як справедливо зазначає відомий лікар, педагог Глен Доман: „Діти розумні настільки, наскільки розумними ми їм дозволяємо бути” [4]. І ні для

кого не є дивиною, що дошкільники – це маленькі чомусики, які ставлять багато запитань і хочуть дізнатися про все на світі.

Що ж це за феномен – дитячі запитання та запитання для дітей? У розмовному мовленні питання звернені тільки до індивіда, до однієї людини. Вони мають бути побудовані так, щоб бути зрозумілими всім без винятку. Питання не повинні ставити непосильні вимоги до дітей, їхньої пам'яті й аналітичних можливостей. Під час постановки запитання необхідно бути впевненим в адекватному (правильному, точному) розумінні всіма респондентами слів, термінів і понять, що вживаються в ньому. Для цього можливо перевірити: чи вивчалися ці поняття за програмою на заняттях, чи зустрічаються вони в матеріалах дитячої преси, у творах, розмовах самих дітей. Спостереження педагогів-практиків за мовленням дітей допоможуть визначити, які слова вимагають уточнення й роз'яснення. Корисним може бути в цьому випадку звернення до спеціалізованих видань.

Багато дитячих запитань пов'язані з вживанням загальновідомих слів у незвичайному значенні. Наприклад, слово „адміністрація” розуміється маленькими дітьми не як орган, а як конкретна будівля. Мультимільйонер – це той, хто нажив багатство на виробництві мультиків. А Президент, на думку шестирічок, буває у всіх живих істот: „Там живе зграя бродячих собак, а Кулька у них президент!” При проведенні дослідження впливу реклами на дітей було відзначено неадекватне дорослому розуміння слова „дратує”. Питання: „Що тебе дратує в рекламі?” – залишилося у ряді випадків без відповіді, діти сприйняли це слово тільки в значенні фізичної дії – роздратування шкіри, яке буває на шоколад, полуницю. При виявленні неточного розуміння терміну, слова потрібна його обов'язкова заміна. Інакше не можна гарантувати, що буде отримано достовірну відповідь.

Запитання: „Чи завжди тобі вистачає грошей, щоб купити вподобану річ?” – складна для дітей конструкція, оскільки припускає, що вони повинні пригадати, порахувати, уявити свої потреби. У цьому випадку питання вимагає спеціального пояснення або переформулювання його в декілька послідовних питань. При формулюванні питань про факти поведінки і про особистість респондента відносно дітей необхідно врахувати, що спілкування має міжособистісний характер, і дитина сприймає кожне питання як індивідуально задане саме їй. Вона не здатна трансформувати зміст питання стосовно себе. Тому питання вимагають часом розширення, пояснення, доповнення. Питання бажано формулювати в особистісній формі зі звертанням на „ти”. Коли включаються питання зі звертанням „Ви”, наприклад, „Чим Ви любите займатися у вільний час?”, деякі діти вважають, що їх питають узагалі про всіх хлопців та дівчат цього віку і про себе особисто не розказують. Акцент на колі респондентів може бути зроблений шляхом позначення граматичної категорії роду („На кого тобі хотілося б бути схожим? Що означає, на твою думку, добре жити, коли ти станеш дорослим?”).

Є. Тихеева зазначала, що діти виражають свої думки не тільки за допомогою мови, але і жестами, звуконаслідуванням, образотворчими засобами. У дитячому садку треба піклуватися про те, щоб не розсівалася увага дітей, щоб у заняттях дотримувалися послідовності, систематичності, вказувала Є. Тихеева. Кожне нове уявлення, новий предмет, що входить у свідомість дитини, повинні по можливості пов'язуватися з якою-небудь асоціативною ланкою, з накопиченими уявленнями. У дитячому садку не повинно бути місця окремим навчальним предметам у тому значенні, як це розуміється в сучасній школі. Бесіди, розповіді, читання, малювання, спів, робота всякого роду, ігри, гімнастика – словом, усе, з чого складаються заняття в дитячому садку, повинно дотримуватися суворого співвідношення. „Всі заняття повинні переплітатися, надавати один одному послуги, взаємно підтримувати в прагненні до однієї загальної мети – розвитку всіх здібностей дитини” [6, с. 127].

Особливої актуальності набуває проблема класифікації запитань до дітей та їх формулювання. Науковці (А. Богуш, Н. Гавриш, С. Курінна) [1; 2; 3] пропонують п'ять груп аналітичних вправ, які успішно можна застосовувати на заняттях і в повсякденному житті. Перша група – це вправи, спрямовані на встановлення дітьми причинно-наслідкових відношень, а також на активізацію знань: „Що трапиться, якщо яйце кинути на підлогу?”, „Тато прийшов і сказав: „Сьогодні нам знову не принесли газети. Як він про це дізнався?”, „Якими речами ви не можете скористатися, якщо вимкнуть електрику?”, „Що міцніше: зубочистка чи цвях?”. Друга група – це вправи на усвідомлення дітьми часових відношень: „Що ти можеш змінити, а що змінити не в силах: час початку весни; час, який ти проводиш біля телевізора; час заходу сонця; час, який витрачаєш на їжу?”, „Що довше: написати листа чи прочитати?”, „Що займе більше часу: виростити дерево чи зрубати його?”, „Як ти вважаєш, що тобі швидше набридне робити: їсти морозиво, малювати, прибирати іграшки?” Вправи третьої групи становлять завдання на аналіз відчуттів: „Чи дихаєш ти, коли спиш?”, „Ти нюхаєш язиком чи носом?”, „Що важче: рукавичка чи черевик?”, „Ти можеш так швидко повзати, як ходити?”, „Чи падав ти будь-коли в калюжу? Що найбільше тебе засмутило, було неприємним?” Четверта група об'єднує вправи на оцінку емоційного стану: „Ти відчуваєш себе щасливим, коли виграєш чи програєш?”, „Чи сваришся ти, якщо перебуваєш у кімнаті один?”, „Чому тобі подобається, коли настає твій день народження?”, „Як ти вважаєш, чому діти тримають у своєму домі собаку: тому, що собаці ніде жити, тому, що люблять доглядати за собаками чи тому, що їм подобається грати з собаками?”, „Назви три неспокійних тварини у зоопарку і три найбільш спокійних”. Останню групу становлять завдання на усвідомлення соціальних відносин: „У Михайлика одна сестра, а у неї – брат. Скільки дітей у них в сім'ї?”, „У Петрика два брата. Скільки хлопчиків у сім'ї Петрика?”.

Проблема правильності постановки запитань до дітей порушується в методиці ТРВЗ в іграх та тренінгах по формуванню основ системного мислення. Наведемо орієнтовну послідовність запитань до дітей при прогнозуванні розвитку природного об'єкту, що здійснюється на основі біологічних законів розвитку і систематизації знань дітей про певний об'єкт.

Що це? (називається об'єкт і позначається схемою).

До якого світу він відноситься? До якого класу? Які ознаки говорять про це?

Де знаходиться (живе) наш об'єкт? Які умови в цьому місці? (клімат, живлення).

З яких частин складається об'єкт? Як кожна частина допомагає об'єкту існувати? (Для чого кожна частина?).

Хто його „друзі”? (представники того ж класу).

Яким цей об'єкт був раніше? Звідки він з'явився?

Які у нього були частини? Чим вони відрізнялися від того, що є зараз?

Як зміниться цей об'єкт, коли виросте? Які нові „справи” у нього з'являться?

Що потрібне, щоб так відбулося?

Що буде, якщо... (задати умову по зміні клімату, флори, фауни регіону, де мешкає об'єкт, відповідно до рівня природознавчих знань дітей).

Наведемо орієнтовну послідовність питань до дітей при прогнозуванні розвитку рукотворного об'єкту.

Що це? (називається об'єкт і позначається схемою).

Для чого люди його придумали?

Які ще ви знаєте об'єкти з таким же призначенням?

Які частини є в об'єкта? Як кожна з них допомагає виконанню призначення?

Як раніше люди вирішували свою проблему, коли цього об'єкту не було?

Яким був „попередник”?

Що не влаштувало людей? Навіщо вони стали придумувати цей об'єкт?

Що зараз нас не влаштовує? Що хотілося б змінити?

Як це можна зробити в майбутньому? (Формулювання ЛИТОК: недолік самоусувається; об'єкт сам (за рахунок власних ресурсів) вирішує свою проблему; з'являється щось, що допомагає без витрат усунути претензію. ЛИТОК – найближче майбутнє об'єкту, елементарний прогноз розвитку).

Настане час, коли цього об'єкта не буде, але його „справа” виконуватиметься. Як це буде? („Ідеальна система”).

Коли-небудь людям більше не знадобиться ця „справа”. Чому? Що зміниться в житті людей? (Згорання функції).

Не менш важливою є й постановка дітьми запитань до дорослих та відповіді на них. Маленькі чомучки постійно ставлять багато запитань. А як же себе поведуть при цьому дорослі? Виходячи з того, що більшість дорослих постійно зайняті, вони переважно відмахуються від дитячих запитань, кидаючи репліки: „Не заважай”, „Не чіпляйся”, „Мені зараз ніколи”. А маленька дитина-дослідник залишається незадоволеною такою відповіддю, намагається власноруч прокоментувати, зрозуміти, розібратися в тому, що відбувається навкруги. Іноді запитання, поставлені з дитячою безпосередністю, ставлять дорослих у незручне становище, за що останні можуть навіть покарати дитину.

Цікаві дитячі запитання зібрано на сторінках гумористичних журналів, дитячих журналів і газет, цьому присвячено книжки науковців, чисельні дослідження. Проілюструємо дитячі міркування уривками з книги Михайла Димова „Діти пишуть Богу”. Задум цієї книги з’явився в автора коли він перебував у Ізраїлі, де в центральній газеті „Вісті” прочитав уривки з книги американського письменника Стюарта Хемплі, в якій було зібрано забавні фрази з листів маленьких американців Богові. М. Димову захотілося дізнатися, що ж наші діти можуть сказати Всевишньому, бо на Заході сприймання Бога впитується з молоком матері, та й навколишня дійсність там стійка, солідна, непорушна. Героями книги стали діти від шести до десяти років. Саме вони ще пропускають життя через серце, і тому невдавані й чесні. „Про що б ти хотів запитати у Бога?”, „Що б ти хотів попросити у Бога?” і „Що б ти хотів розказати Богу?” – з такими питаннями автор звернувся до дітей. Результати перевершили всі очікування. М. Димов отримав більше трьох тисяч відповідей. „Веселі, сумні, спантеличені, відчайдушні, але живі, живі. Діти знали, що звертаються не до матусь, татусів або улюблених педагогів, а до когось самого головного, всесильного і всерозуміючого. Тому їх відповіді так жгучо відверті і пронизливо довірливі [5].

Наведемо декілька висловів із листів дітей Латвії: „Ти не знаєш, чи переможе Латвія своїх дурнів або тільки чужих?”, „Господи, а ти латиський знаєш? Тоді ти – громадянин Латвії”, „Тобі подобається, як живуть люди в Латвії? Тільки чесно!”, „Дорогий Бог, наша Латвія така красива, тут є море, сонце, сніг, ліси, озера, річки і багато-багато сміття, в якому копаються люди”, „У нас у Латвії гімн починається з Тебе. Зрозумів, яка честь!”, „Ну який я латиш, якщо не вмію ні співати, ні танцювати!”.

А ось із чим звертаються до Бога діти Росії: „А можна я за допомогою молитов поміняю батьків? Нехай вони п’ють у іншої дитинки”, „Де можна побачити свого ангела? Тільки безкоштовно!”. Такі звертання не можуть залишити байдужими дорослих. Хіба не жахливо те, що дитина в сім років уже знає, що це таке пияцтво, батьки-п’яниці, нестаток грошей, неможливість щось купити чи подивитися.

Не більш веселими були звертання дітей Білорусі: „Бог, а ти можеш мене забрати до себе не через смерть?”, „Господи, ти, напевно, їси банани, скільки хочеш, га?”, „Дорогий Бог, не свари моїх батьків, вони ж

не винувати, що у них дітей більше, ніж грошей”, „А Дід Мороз твій родич або він просто Новорічний Бог?”. У дитячих фразах простежуються мрії з одного боку (про банани, новорічні свята та подарунки), та жорстоку реальність, із іншого (нестаток грошей, сварки, смерть людини).

Значно відрізняються вислови дітей Ізраїлю, що, на наш погляд, зумовлюється значно вищим рівнем життя у країні: „Якщо є Стіна плачу, то чому немає Стіни сміху?”, „Господи, чому мій тато завжди злий як часник?”, „Господи, дай усім у Ізраїлі багатство і совість”. Тут діти торкаються не тільки власних повсякденних проблем (злий батько), а й вічних людських цінностей („плач”, „сміх”, „багатство”, „совість”).

А про що ж говорять діти в Англії? „Господи, я люблю тебе на повний голос!”, „Господи, коли кінчатся сили у терористів?”, „Вчора у нас удома померла квітка, і я тепер сирота”. З дитячих висловів можна побачити, що цим дітям не чужі проблеми суспільства (сирітство, тероризм). Досить чітко простежується релігійність у вихованні дітей.

У дисертації С. Курінної автор пропонує дітям запитання про визначення себе у світі. Відповіді на запитання „Який ти?” у переважній більшості дітей були такими: „Хороший”, „Гарний”, „Красивий”, „Сильний”, „Не знаю”. Майже ніхто з них не зміг дати відповіді на запитання: „Ти собі подобаєшся?” і пояснити чому саме. Іноді зустрічалися більш поширені відповіді: „Я дуже хороший”, „Я така розумна, як доросла”, „Я красиво танцюю”. У цих відповідях відчувалась оцінка, яку давали дітям батьки. Майже всі дошкільнята подобалися собі. Дехто з малюків навіть дав пояснення чому саме: „Бо я дуже гарна”, „Я дуже красива”. Разом із тим легковажно говорили про свої негативи: „Та я дерусь (дереться). То ж я не дуже гарний.” (Говорить це з посмішкою). Близько 30 % дошкільників або відмовилися від відповіді взагалі, або не могли визначити які вони. Незначна частина цих дітей (≈10 %) після втручання експериментатора давала відповіді на навідні запитання: „В мене є лялька”, „Я не б'юся”. Дітям також пропонували назвати три головних слова про себе. Результати виконання дітьми цього завдання довели, що у переважній більшості з них зустрічалися слова: „Я добрий, хороший, красивий”. Лише деякі діти вживали такі слова: „веселий”, „розумний”, „швидкий”, „роботящий”, „кмітливий”, „танцювальний”, „кавунний, бо люблю кавуни”. Відповіді близько 40 % дітей обмежувались одним словом: „Гарний”, „Поганий”, „Не знаю” [3].

Отже, запитання дітей ми розглядаємо як один із найефективніших засобів пізнання довкілля та способів репрезентації дитячої картини світу.

### **Список використаної літератури**

**1. Богуш А. М.** Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років / А. М. Богуш. – Монографія. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2004. – 376 с. **2. Гавриш Н. В.** Формирование образности речи старших



дошкільників в процесі навчання рідному мові : Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. В. Гавриш. – М., 1991. – 180 с. **3. Курінна С. М.** Особливості соціалізації дітей шести-семи років в різних умовах життєдіяльності : Автореферат дис. канд. пед. наук : 13.00.05 / С. М. Курінна. – Луганськ, 2004. – 20 с. **4. Доман Г.** Гармоническое развитие ребенка / Глен Доман. – М. : Аквариум, 1996. – 441 с. **5. Дымов М.** Дети пишут Богу [Электронный ресурс] / М. Дымов. – Режим доступа : [http://lib.ru/HRISTIAN/deti\\_bogu.txt](http://lib.ru/HRISTIAN/deti_bogu.txt) **6. Тихеева Е. И.** Развитие речи у детей раннего и дошкольного возраста / Е. И. Тихеева – М. : Просвещение, 1972. – 176 с.

**Горбунова Н. В. Допитливі чомусики та засоби формування дитячої картини світу**

У статті проаналізовано один із ефективних засобів формування дитячої картини світу – дитячі запитання; порушується проблема правильності постановки запитань до дітей; наведено орієнтовну послідовність питань до дітей при прогнозуванні розвитку рукотворного об'єкту. В статті порушено питання класифікації запитань різними науковцями. Наводиться орієнтовна послідовність запитань до дітей за методикою ТРВЗ. Автор обґрунтовує положення про те, що запитання дітей – це найефективніший засіб пізнання довкілля.

*Ключові слова:* дитяча картина світу, „дитячі” запитання, запитання для дітей

**Горбунова Н. В. Любознательные почемучки и средства формирования детской картины мира**

В статье проанализировано одно из эффективных средств формирования детской картины мира – детские вопросы; поднимается проблема правильности постановки вопросов к детям; приведена ориентировочная последовательность вопросов к детям при прогнозировании развития рукотворного объекта. В статье представлены классификации вопросов разными учеными, ориентировочная последовательность вопросов к детям по методике ТРВЗ. Автор рассматривает вопросы детей как эффективное средство познания окружающего мира.

*Ключевые слова:* детская картина мира; „детские” вопросы, вопросы для детей

**Gorbunova N. V. Curious „Pochemuchki” (Children Who Ask Why) and Means of Kids’ World Picture Forming**

The author emphasizes that preschool children are a little „pochemuchki”. Author gives the examples of children understanding the meaning of different words. The article deals with the classification questions by different researchers. We give approximate sequence of questions to the

children of TRVZ. The author substantiates the position that the question of children is the most effective means of knowledge the environment.

*Key words:* kids' world picture, children's questions, the questions for children.

Стаття надійшла до редакції 10.12.2012 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Гавриш Н. В.

УДК 373.21

**І. Р. Кіндрат**

### **ПРОБЛЕМИ МЕНЕДЖМЕНТУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ**

Процес модернізації освіти в Україні передбачає формування якісно нової системи освітнього менеджменту, яка б відповідала вимогам часу і враховувала б і міжнародний досвід у цій сфері, і специфіку вітчизняних соціокультурних умов. Як зазначає в своєму дослідженні Г. О. Зелінська, при якісному оновленні системи освіти, що здійснюється за якісно нових соціокультурних умов, не можна застосовувати ті ж самі організаційно-управлінські засоби, методи, форми, що і в попередній історичний період розвитку освіти. Саме організаційно-управлінські інновації виступають основою і передумовою будь-яких кардинальних змін системи і є визначальним чинником переведення системи у якісно інший стан. Це ж стосується і сучасного стану дошкільної освіти. Удосконалення змісту, ускладнення функцій і умов діяльності сучасного дошкільного навчального закладу потребують значних змін в організаційному та технологічному аспектах менеджменту освіти.

Актуальність нашого дослідження зумовлена потребою пошуку інноваційних технологій управління дошкільною освітою, адекватних сучасним особливостям функціонування та завданням дошкільного навчального закладу.

Метою статті є з'ясування понятійного поля цього питання та визначення проблематики менеджменту дошкільної освіти в сучасному освітньому просторі.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що на сьогодні немає єдиного, однозначного визначення поняття „менеджмент”. У сучасних наукових дослідженнях під менеджментом розуміють: вид діяльності щодо керівництва людьми в найрізноманітніших організаціях; активне використання ціннісних соціокультурних чинників для підвищення ефективності економічної діяльності; інтегративну науку, специфічну галузь людського знання, завдяки якій здійснюється функція керівництва

людьми; фах певної категорії людей, соціальної верстви тих, хто здійснює роботу з управління [4, с. 39 – 44].

Аналіз суті понять „менеджмент” і „управління” дає підстави визначити їх співвідношення: з одного боку, тотожність на підставі загальної семантики; з іншого, – суттєва відмінність у тлумаченні суті, і в застосуванні цих понять. Зокрема, від управління менеджмент відрізняється тим, що передбачає свободу прийняття рішень керівників і підлеглих за умов невизначеності ситуації. А поняття „управління” з позиції вітчизняної науки сформувалося в надрах адміністративної системи, ґрунтується на обмеженні такої свободи й визначеності основних подій і процесів через централізоване планування.

Серед пропонованих у науковій літературі визначень терміну „менеджмент” оберемо таке: менеджмент – це сукупність принципів, методів, засобів і форм управління організацією з метою забезпечення її життєдіяльності та підвищення її ефективності. Щодо освітнього менеджменту, то під цим поняттям розуміють сукупність принципів, форм, методів управління педагогічними системами та шкільним персоналом, побудовану на наукових засадах.

Суттєвим є те, що поняття „менеджмент” у психолого-педагогічній літературі вживається в різних словосполученнях, основними з яких є такі: „шкільний менеджмент” (М. Латипова, А. В. Ньомов, Т. І. Шамова), „менеджмент в освіті” (Н. Л. Коломийський, В. В. Крижко, Є. М. Павлютенков), „освітній та навчальний менеджмент” (Д. І. Дзвінчук, В. А. Козаков), „педагогічний менеджмент” (В. І. Бондар, К. Я. Вазіна, Г. М. Закорченна, В. І. Маслов, В. П. Симонов, В. В. Шаркунова). Термін „педагогічний менеджмент” є найбільш вживаним у вітчизняній літературі і виявляє свою сутність як теорія, методика і технологія ефективного управління педагогічними системами (В. П. Симонов). Він має певну специфіку і закономірності, зумовлені особливостями його предмета, продукту й результату праці менеджера освіти. *Предметом* праці менеджера освіти є діяльність керованого ним суб’єкта, *продуктом* праці – інформація, *знаряддям* праці – слово, мова, мовлення. *Результат* праці менеджера освіти – ступінь навченості, вихованості й розвитку об’єкта (другого суб’єкта) педагогічного менеджменту – учнів.

Опрацювання наукової літератури в галузі менеджменту організацій, теорії управління освітою, освітнього менеджменту (Л. Даниленко, Г. Єльнікова, І. Ісаєв, Л. Карамушка, Ю. Конаржевський, В. Кричевський, М. Мартиненко, М. Поташник, Т. Рогова, В. Симонов, Т. Шамова, В. Шаркунова) дозволило визначити *шкільний менеджмент* як теорію та практику ефективного управління навчальним закладом, що передбачає створення умов для налагодження співробітництва, суб’єкт-суб’єктної взаємодії учасників педагогічного процесу, підвищення їхньої особистісної відповідальності, а також для виявлення й реалізації неповторної індивідуальності особистості вчителя й учня. Відповідно менеджмент дошкільної освіти можна розглядати за аналогічними

критеріями – як теорію і практику управління дошкільним навчальним закладом, що передбачає всі вище окреслені характеристики освітнього простору закладу.

Значущими в контексті цього наукового пошуку є ідеї щодо певних відмінностей у тлумаченні сутності понять „шкільний менеджмент” та „управління школою”. По-перше, в менеджменті як сучасній філософії управління пріоритетом є орієнтація на людину, її потреби, створення умов, що забезпечують мотивацію колективної та індивідуальної діяльності, розвиток окремої особистості. По-друге, специфікою менеджменту є децентралізація управління закладом, тобто делегування повноважень і відповідальності, що значно підвищує вимоги і до керівника закладу, і до інших суб’єктів навчально-виховного процесу, насамперед педагогів, їхньої ініціативи, творчості, професіоналізму.

Важливою складовою освітнього менеджменту є його **функції**, що відображають основний зміст управлінської діяльності та визначають характер і спосіб досягнення певної мети. Як зазначається в дослідженнях О. Антонюка, визначальними ознаками для класифікації функцій менеджменту освіти є, по-перше, вид управлінської діяльності; по-друге, спрямованість видів освітньої діяльності на керований об’єкт або фактори зовнішнього середовища. Відповідно до цього виділяють *загальні* та *специфічні функції* менеджменту освіти. *Загальні* функції менеджменту освіти – це частина управлінського циклу, якій властивий регулярний вид управлінської діяльності незалежно від місця її прояву, характеру діяльності, масштабів тощо. *Загальні* функції притаманні будь-якій управлінській діяльності і характеризують сам процес управління. На основі аналізу робіт різних авторів можна виокремити такі основні загальні функції менеджменту: планування, організація, мотивування, контролювання і регулювання. *Специфічні* функції менеджменту освіти виникають унаслідок горизонтального поділу праці в освітній системі будь-якої держави, визначають його спрямованість на конкретний об’єкт управління. Специфічні функції менеджменту освіти можна класифікувати за:

- ознакою рівнів управління – загальнодержавний, регіональний, локальний;

- ознакою освітніх рівнів – управління дошкільною, загальною середньою, професійною, вищою, позашкільною, післядипломною підсистемами освіти;

- ознаками об’єктів управління – управління навчальними закладами різних видів та типів (дитсадками, школами, ліцеями, гімназіями тощо);

- ознакою процесів управління – навчально-методичною роботою; навчально-виховним процесом; роботою з керівниками та науково-педагогічними кадрами і тощо.

Під час розгляду специфічних функцій менеджменту освіти чітко виокремлюється як підсистема **менеджмент дошкільної освіти**, в якому

всі зазначені специфічні функції набувають особливого, властивого лише дошкільній освіті, змісту та вияву. Кожний дошкільний навчальний заклад є самостійною одиницею у структурі загального менеджменту освіти, і в кожному дошкільному навчальному закладі менеджмент має свої особливості – у способах ухвалення управлінських рішень, у культурі управління та культурі організації освітнього процесу.

Аналізуючи сучасний освітній простір, можна виокремити такі проблеми менеджменту дошкільної освіти:

- розгалуженість системи дошкільної освіти, відсутність чітких параметрів організації освітнього процесу в різних типах дошкільних закладів;

- відсутність єдиного підходу до визначення узагальнених критеріїв та механізмів оцінки якості роботи дошкільних закладів;

- орієнтація на застарілі принципи управління персоналом, навчально-виховним процесом та іншими аспектами діяльності дошкільного навчального закладу.

Дошкільний навчальний заклад як складова системи освіти хоча й має спільні з різними навчально-виховними закладами риси, але відрізняється специфічністю функціонування, що не завжди дозволяє пряме перенесення загальних теоретичних позицій і технологій управління освітою з інших освітніх систем у практику дошкільної освіти. Вони мають бути наповнені змістом, адекватним сучасним особливостям функціонування й завданням дошкільного навчального закладу. Як зазначає в своєму дослідженні Янко О. В., вивчення практичних аспектів діяльності ДНЗ засвідчило, що значна кількість керівників, чий педагогічний стаж становить понад 20 – 25 років, виявилася не готовою сприймати інновації сучасного менеджменту. Згідно з традиціями, закладеними ще з радянських часів, коли від керівника ДНЗ вимагали чіткого виконання інструкцій, настанов „зверху”, більшість з них продовжує дотримуватись старих орієнтирів, будує відносини з колективом з позиції „над”, нерідко сприймаючи вихователя як формального виконавця керівних указівок, що свідчить про фактичну відсутність необхідного рівня управлінської культури. Водночас життя доводить необхідність будувати діяльність дошкільних закладів відповідно до принципів сучасного економічного й освітнього менеджменту [5, с. 61 – 68].

Проблемі підготовки студентів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті присвячено дослідження Закорченної Г. М., в якому з позицій системного підходу конкретизовано концепцію педагогічного менеджменту на рівні дошкільного навчального закладу; теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель професійної діяльності його керівника як менеджера дошкільної освіти з визначенням її основних етапів, рівнів та способів здійснення; в категоріально-термінологічний апарат професійної педагогіки введено нові поняття „педагогічний менеджмент у дошкільній освіті” та „менеджер

дошкільної освіти”, подано їх визначення; оновлено зміст і технологію, а також виявлено умови, що сприяють підвищенню ефективності підготовки студентів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті.

Як зазначає автор, педагогічний менеджмент у дошкільній освіті – це специфічний вид інтелектуальної діяльності, що реалізується через систему дій особистості та впливу на об’єкт управління шляхом науково обґрунтованого аналізу, прогнозування, планування, організації, контролю і оцінки якості їх функціонування з метою досягнення високої ефективності соціально-значущих освітньо-виховних результатів [3, с. 112 – 113].

Педагогічний менеджмент дошкільного навчального закладу має свою специфіку і закономірності, що зумовлено *своєрідністю предмета, продуктів, засобів і змісту професійної діяльності* його керівника як головного суб’єкта управління педагогічною системою. Залежно від домінування будь-якої функції управлінської діяльності, керівник як менеджер дошкільної освіти постає в єдності основних статусних ролей: діагноста, ідеолога, новатора, програміста, методиста, адміністратора, вихователя-педагога, психолога, інспектора, дослідника, економіста, підприємця. Отже, менеджер дошкільної освіти – це спеціаліст-професіонал, сучасний керівник, який керує персоналом дошкільного навчального закладу, забезпечує успіх у досягненні мети, престиж і ефективність соціально-педагогічних результатів, тобто суб’єкт, якому належить активно-організуюча роль, що підкріплена певною владою та розповсюджена на об’єкт управління. Оскільки менеджер дошкільної освіти є носієм розумової праці, його професійна діяльність спрямована на: аналіз інформації щодо ринку освітніх послуг та можливостей об’єкта в його просторі; пошук і створення інновацій; проектування майбутнього стану розвитку педагогічної системи через генерування нових ідей та постановку більш перспективних цілей; планування оптимальних шляхів їх досягнення; добір, організацію і стимулювання учасників конкретних дій і заходів; контроль ефективності їх реалізації, оцінку і самооцінку якості одержаних результатів. Метою професійної діяльності менеджера дошкільної освіти є продуктивність функціонування дошкільного закладу. Для цього він змушений постійно забезпечувати баланс між витратами і одержаними ефектами, боротися за досягнення найбільшого успіху при мінімальних витратах ресурсів педагогічної системи, якою він управляє (матеріальних, фінансових, людських і інформаційних) результатів [2, с. 20].

Таким чином, теоретичний аналіз різних підходів до розуміння сутності освітнього менеджменту в цілому та менеджменту дошкільної освіти зокрема дозволяє дійти висновку, що сучасний менеджмент – це не набір єдино правильних методів управління, готових рецептів і правильних відповідей на всі запитання. Менеджмент – це теорія, технологія й мистецтво управління, що постійно оновлюється банком новітніх ідей, уявлень, спостережень, практичних рекомендацій,

звернення до яких дає можливість свідомо осмислювати та виконувати посадові обов'язки менеджера як професійно підготовленого і функціонально обізнаного керівника.

Тому тематика подальшого дослідження буде спрямована на пошук оптимальних та ефективних технологій управління закладами дошкільної освіти, зокрема, на засадах інтеграції.

### **Список використаної літератури**

- 1. Педагогіка** вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
- 2. Закорченна Г. М.** Підготовка студентів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Г. М. Закорченна ; Південноукр. держ. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського. – О., 2000. – 20 с.
- 3. Закорченна Г. М.** Проблема підготовки випускників факультету дошкільного виховання до роботи в нових соціальних умовах / Г. М. Закорченна // Зб. мат. Міжн. Конф. – Умань, 1996. – С. 112 – 113.
- 4. Губа А. В.** Функції освітнього менеджменту: класифікація та зміст / А. В. Губа // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. – Х. : Харк. держ. акад. дизайну і мистецтв, 2008. – Вип. 2. – С.39 – 44.
- 5. Янко О. В.** Організаційно-педагогічні умови управління якістю роботи сучасного дошкільного навчального закладу / О. В. Янко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : СДПУ, 2007. – С. 61 – 68.

#### **Кіндрат І. Р. Проблеми менеджменту дошкільної освіти в сучасному освітньому просторі**

В статті проаналізовано різні підходи до розуміння сутності освітнього менеджменту та до визначення понять „освітній менеджмент”, „педагогічний менеджмент”, представлено основні наукові підходи до розгляду проблематики менеджменту дошкільної освіти. Подано співвідношення понять „менеджмент” і „управління”, розглянуто принципи класифікації функцій освітнього менеджменту. Окреслено особливості та проблеми менеджменту дошкільної освіти з огляду на сучасні умови функціонування дошкільних навчальних закладів.

*Ключові слова:* менеджмент, управління, педагогічний менеджмент, менеджер освіти, менеджмент дошкільної освіти.

#### **Киндрат И. Р. Проблемы менеджмента дошкольного образования в современном образовательном пространстве**

В статье проанализированы разные подходы к пониманию сущности образовательного менеджмента и к определению понятий „образовательный менеджмент”, „педагогический менеджмент”, представлены основные научные подходы к рассмотрению проблематики

менеджмента дошкільного образования. Представлено соотношение понятий „менеджмент” и „управление”, рассмотрены принципы классификации функций образовательного менеджмента, особенности и проблемы современного менеджмента дошкільного образования.

*Ключевые слова:* менеджмент, образовательный менеджмент, педагогический менеджмент, менеджер образования, менеджмент дошкільного образования.

**Kindrat I. R. The Problems of Kindergarten Management in Modern Education Sphere**

The article deals with the different ways of modern management and definitions of such terms as „pedagogical management”, „educational management”, science models of the problem in kindergarten management. The author describes principles of function classification of educational management and problems of modern management.

*Key words:* management, educational management, pedagogical management, kindergarten management

Стаття надійшла до редакції 10.12.2012 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф., Гавриш Н. В.

УДК 372

**Н. І. Кострикiна**

**ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ПРИЙОМІВ РОЗВИТКУ  
АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ МОТОРИКИ У ДОШКІЛЬНИКІВ  
З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ**

Процес розвитку мовлення – явище складне і багатостороннє. Мовлення не є вродженою здатністю людини, воно формується у дитини поступово, разом із зростанням і розвитком. Чим багатіше і правильніше мовлення дитини, тим легше їй виражати свої думки, тим більше зростають її можливості у пізнанні дійсності, вдосконалюються її взаємовідносини з дітьми і дорослими, її поведінка, а, отже, і її особистість в цілому.

Розвиток артикуляційної моторики у дошкільників – це складний педагогічний процес, оскільки він здійснюється за рахунок спеціальних вправ, що повторюються багато разів.

Слід зазначити, що вивчення деяких артикуляційних позицій вимагає тривалої і систематичної роботи. Одні з них дитина може засвоїти за декілька занять, вивчення інших триває від одного до декількох місяців, тому пошук різних ігрових прийомів відпрацювання



артикуляційних укладів не втрачає своєї актуальності в сучасній логокорекційній роботі [1, с. 9, 33; 2, с. 112 – 114; 3, с. 2]. Ігровий метод – основний в роботі з дошкільниками. Під час ігор діти опановують навички і уміння правильного мовлення, а також інші види діяльності. Гра повинна зробити сам процес навчання емоційним, дієвим, дозволити дитині отримати власний досвід.

Проблемою розвитку артикуляційної моторики з метою розвитку мовлення, профілактики порушень звуковимови займалися: М. Ф. Фомічова, Н. Л. Крилова, Т. А. Ткаченко, Е. Ф. Рау, О. В. Правдіна, Р. Е. Левіна, Г. А. Каше та інші.

Основним засобом розвитку мовної моторики є артикуляційна гімнастика – система вправ, спрямованих на вироблення повноцінних рухів і певних положень органів артикуляційного апарату, необхідних для правильної вимови звуків. Для дітей дошкільного віку артикуляційна гімнастика – це серйозна робота, якими б легкими не здавалися ці вправи для нас, дорослих. Щоб дитина не відволікалася і не втомлювалася, треба перетворити цю роботу на веселу гру, чарівну казку, в якій є все, що цікаво дітям.

Крупенчук О. І. та Вороб'йова Т. А. вважають, що регулярне виконання артикуляційної гімнастики допоможе:

- поліпшити кровопостачання артикуляційних органів та їх інервацію (нервову провідність);
- поліпшити рухливість артикуляційних органів;
- зміцнити м'язову систему язика, губ, щік;
- навчити дитину утримувати певну артикуляційну позу;
- збільшити амплітуду рухів;
- зменшити спастичність (напруженість) артикуляційних органів;
- підготувати дитину до правильної вимови звуків.

Косінова О. М. стверджує, що деякі діти завдяки своєчасному початку занять артикуляційною гімнастикою і вправами з розвитку фонематичного слуху самі можуть навчитися говорити чисто і правильно, без допомоги фахівця [4, с. 6; 5, с. 3 – 4].

Кожен комплекс артикуляційної гімнастики, що входить в те або інше заняття, включає декілька обов'язкових завдань: мимічні вправи, вправи для губ, вправи для язика, фонетичну зарядку на розвиток диференційованих рухів м'язів органів артикуляції [6, с. 81 – 82; 7, с. 17 – 20].

Виходячи з того, що мислення дошкільників носить наочно-образний характер, більшість артикуляційних вправ пов'язана з певними ігровими образами.

Цілеспрямовані артикуляційні рухи на початку логопедичної роботи дітям ще недоступні, тому дуже важливо знайти можливість опори на мимовільні рухи. Вправи, які пропонуються дітям в ігровій формі і ґрунтовані на мимовільних рухах, не стомлюють їх, не викликають негативних реакцій і відмови від виконання у разі невдачі.

Ігрові завдання, в яких дітям пропонується зображувати, як мавпочка витягає губи, ховає за щоку банан, сміється, вимовляючи звукосполучення іхи-хи-хи; як пташенята просять їжу; як гнівається бульдог, вискалюючи зуби, та інші, допомагають подолати страх невдачі і негативізму при виконанні артикуляційних вправ.

У молодшому дошкільному віці діти із задоволенням знайомляться з будовою артикуляційного апарату (рот, губи, зуби, щоки). Їм доступне виконання простих артикуляційно-рухових і мімічних вправ, що розвивають рухливість артикуляційних м'язів. Поступово додаються вправи, які є базою для постановки того або іншого звуку, тобто відпрацьовуються чіткі артикуляційні уклади, що вимагає злагодженої роботи зорового і кінестетического аналізаторів. На цьому етапі можна використати цікавий матеріал: рахункові палички, фішки, пісочний годинник, сірники, намисто, камінчики тощо.

Потім дітей знайомлять з динамічними вправами, і вони вчаться контролювати артикуляційні рухи спочатку за взірцем дорослого, потім – перед дзеркалом.

У старшому дошкільному віці дітей знайомлять з такими назвами, як піднебіння, альвеоли, вуздечка. Дітям стає доступним виконання складніших вправ, спрямованих на формування злагодженої роботи органів артикуляційного апарату [8, с. 24].

Педагогові важливо стежити за якістю виконання рухів кожною дитиною, інакше артикуляційна гімнастика не досягне своєї мети.

Робота організовується таким чином.

1. Розповідь про майбутню вправу, використовуються ігрові прийоми.

2. Демонстрація виконання вправи дорослим.

3. Виконання вправи кожною дитиною по черзі, а педагог перевіряє правильність виконання.

4. Вправу виконують усі діти одночасно.

Проте щоденне виконання гімнастики, на жаль, знижує інтерес дітей до цього процесу, що, у свою чергу, призводить до зменшення ефективності виконання артикуляційних вправ.

Характерними особливостями дітей-логопатів є швидка стомлюваність, нестійка увага, низька мотивація на заняттях [9, с. 44]. Тому для організації навчання і виховання цих дітей особливе значення мають способи впливу, спрямовані на активізацію їхньої пізнавальної діяльності, де особливе місце належить цілеспрямованій організації корекційно-розвиваючих ігор.

Ігрові прийоми реалізуються у використанні різних персонажів, казкових сюжетів, театралізації, інсценування (вимовляння фраз від імені персонажів або звірів), слів-перевертнів, навмисних помилок, в емоційному поданні матеріалу. Діти дуже люблять виправляти „помилки”, припущені дорослим або яким-небудь персонажем, навчати казкових гостей, виступати в якій-небудь ролі. Щоб уникнути

одноманітності в роботі, одній і тій же вправі дають різні назви. Наприклад, положення гострого язика, що називається в логопедичній літературі „голка” або „жало”, порівнюється із морквою, кінцями ножиць, верхівкою ялинки, ракетою, шпагою, гострим олівцем та ін. В ході роботи над темами „Свійські птахи”, „Зимуючі та перелітні птахи” це положення подається як дзьоб півня, дятла, лелеки, журавля, чаплі або інших птахів. При вивченні теми „Тварини” дітям пропонується показати, які гострі вушка у лисиці, голки у їжачка та ін.

Комплекси артикуляційних вправ можуть бути представлені у вигляді цікавих казок про Язичок, які викликають у дошкільнят інтерес до органів артикуляції, розвитку їх рухливості та активізації зорового сприйняття (усі вправи виконуються перед дзеркалом).

Прикладом можуть бути серії з циклу „Казки про веселий Язичок”, до якого увійшли такі казки : „Язичок у зоопарку” (вправи, що вивчаються: „Індик”, „Тигр вигинає спину”, „Конячка”, „Бегемот”, „Змійка”); „Язичок збирає гриби” (вправи: „Грибок”, „Кошик”, „Трубочка”); „Язичок в цирку” (вправи: „Гойдалки”, „Барабан”, „Мотор”, „Фокус”) та ін.

Подібні артикуляційні казки легко адаптувати до лексичної теми, що вивчається, що робить струнким та логічним процес подання матеріалу. В той же час одноманітні вправи, запропоновані у вигляді казкових ситуацій, ніколи не набриднуть дітям! [ 9, с. 44]

Артикуляційну гімнастику можна поєднувати з розвитком дрібної і загальної моторики, голосу, дихання та інших порушених функцій. Рухи язика під час виконання вправ корисно супроводжувати синхронними рухами кистей рук, які виступають як помічники. У цьому нам допомагає незвичайний спосіб проведення артикуляційної гімнастики з використанням ігрових прийомів і методу біоенергопластики. Термін „біоенергопластика” складається з двох слів: біоенергія і пластика. На думку І. В. Куріс, біоенергія – це та енергія, яка знаходиться у середині людини [10, с. 7]. Пластика – плавні, розкріпачені рухи тіла, рук, які є основою біоенергопластики. Для корекційної роботи учителів-логопедів більш важливим є поєднання біоенергопластики (рухів кистей рук) з рухами органів артикуляційного апарату. У момент виконання артикуляційної вправи рука показує, де і в якому положенні знаходяться язик, нижня щелепа або губи. Логопед розробляє спеціальні рухи кистей і пальців рук на кожен артикуляційний уклад, разом з дітьми вигадує героїв театру рукавички, а також казки-подорожі про цих героїв. Така пальцево-язикова гімнастика сприяє розвитку відчуттів положення органів артикуляції, спрямованості видиху, а крім того, дозволяє прибрати зорову опору – дзеркало. В міру того, як діти засвоюють комплекси артикуляційної гімнастики, вони стають акторами театру рукавички, в якому логопед виступає оповідачем історій про героїв-рукавичок, а діти виконують рухи руками і язиком.

Для того, щоб удосконалювати розвиток моторики артикуляційного апарату, можна застосовувати також дидактичні логопедичні іграшки Бегемотик Жужа і Мавпочка Чики. Іграшки з успіхом можуть використовуватися на логопедичному занятті. У фігурці чітко виділено артикуляційні органи: зуби, язик, щелепи. Надівши іграшку на руку, можна „управляти” язиком, нижньою і верхньою щелепою. Також іграшки можна використовувати під час вільних, театралізованих, дидактичних і інших ігор. Ці іграшки використовують як зразок для правильної артикуляції звуку, а також для тренування рухливості язика. З їхньою допомогою дитина може і самостійно відтворити правильне положення органів артикуляції, і проконтролювати виконання артикуляційних вправ. Використання цих іграшок дозволяє:

- легко засвоїти правильне положення органів артикуляції під час вимови звуків;
- розвинути спритність і уміння управляти своїм язиком;
- самостійно, без зусиль знаходити власні помилки виконання артикуляційних вправ;
- підвищити інтерес до виконання артикуляційної гімнастики;
- виховувати впевненість;
- розвивати пам'ять, увагу, самоконтроль і зацікавленість в досягненні кінцевого результату.

Таким чином, виконання артикуляційної гімнастики із застосуванням ігрових прийомів сприяє зростанню інтересу дітей до виконання вправ, що значно збільшує ефективність гімнастики, сприяє розвитку артикуляційної, пальчикової моторики, вдосконаленню координації рухів, розвитку пам'яті, уваги, мислення. Виконання елементів гімнастики руками та язиком одночасно вимагає від дитини максимальної концентрації зорової і слухової уваги, сформованої просторової орієнтації, точних рухів пальцями та кистями рук спільно з рухами язика або губ. Сильна мотивація, застосування ігрового методу на занятті розвивають і зміцнюють м'язи артикуляційного апарату, що значно полегшує постановку і введення звуків в мовлення.

### **Список використаної літератури**

- 1. Інновации** в логопедическую практику / Методическое пособие для дошкольных образовательных учреждений / сост. О. Е. Громова. – М. : ЛИНКА – ПРЕСС, 2008. – 232 с.
- 2. „Шпаргалка”** для учителя-логопеда дошкольного образовательного учреждения: Справочное пособие для логопеда-практика / автор-составитель Р. А. Кирьянова. – СПб : КАРО, 2008. – 384 с.
- 3. Ханьшева Г. В.** Практикум по логопедии. Коррекция звукопроизношения / Г. В. Ханьшева. – Ростов-н/Д : Феникс, 2006. – 96 с.
- 4. Крупенчук О. И.** Исправляем произношение: Комплексная методика коррекции артикуляционных расстройств / О. И. Крупенчук, Т. А. Воробьева. – СПб : Издат. Дом „Литера”, 2009. – 96 с.
- 5. Косинова Е. М.** Гимнастика для развития речи / Е. М. Косинова.

– М. : ООО „Библиотека Ильи Резника”, ООО „Эксмо”, 2003. – 36 с.  
**6. Логопедия** : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. „Дефектология” / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др. ; под ред. Л. С. Волковой. – М. : Просвещение, 1989. – 528 с.  
**7. Асташина И. В.** Логопедические игры и упражнения для детей / И. В. Асташина. – М. : ООО Группа Компаний „РИПОЛ классик”, ООО Издат. дом „XXI век”, 2008. – 189 с. **8. Филичева Т. Б.** Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : АРКТИ, Просвещение, 1989. – 223 с. **9. Домнина Г. Б.** Артикуляционные сказки-помощницы для младших дошкольников / Г. Б. Домнина // Логопед. – 2011. – №5. – С. 44 – 52 **10. Курис И. В.** Релаксация и медитация в биоэнергопластике. Результаты аппаратных исследований / И. В. Курис // Научное издание „Вестник БПА”. – 2006. – Вып. 68. – С. 87 – 125.

**Кострикіна Н. І. Використання ігрових прийомів розвитку артикуляційної моторики у дошкільників з порушенням мовлення**

У статті надано рекомендації щодо застосування різних ігрових прийомів навчання дошкільників артикуляційній гімнастиці; розкрито значення артикуляційних вправ для розвитку мовної моторики дітей дошкільного віку; визначено роль ігрових прийомів у відпрацюванні артикуляційних укладів на логопедичних заняттях. Автор представляє узагальнений аналіз праць науковців з питання розвитку артикуляційної моторики. Виділяється артикуляційна гімнастика як основний засіб розвитку мовної моторики.

*Ключові слова:* артикуляційна моторика, ігрові прийоми, артикуляційні вправи.

**Кострикина Н. И. Использование игровых приемов развития артикуляционной моторики у дошкольников с нарушением речи**

В статье даны рекомендации по применению различных игровых приемов обучения дошкольников артикуляционной гимнастике; раскрыто значение артикуляционных упражнений для развития речевой моторики детей дошкольного возраста; определена роль игровых приемов в отработке артикуляционных укладов на логопедических занятиях. Автор представляет обобщенный анализ работ ученых по вопросу развития артикуляционной моторики. Выделяется артикуляционная гимнастика как основное средство развития речевой моторики.

*Ключевые слова:* артикуляционная моторика, игровые приемы, артикуляционные упражнения.

**Kostrikina N. I. Usage of Playing Reception of Development of Articulatory Movement for Pre-school Children with an Alleluia**

The article deals with the development of speech - a complex phenomenon and is not an innate ability. The work of the scientists on the

development of articulation is analyzed. Articulator gymnastics as a primary means of linguistic motility is provided. Examples of activities for children of preschool age are analyzed. The author review the stages of work on the exercises. The necessity of applying gaming techniques to conduct articulation exercises is described. the value of these techniques is recalculated.

*Key words:* articulator movement, playing receptions, articulation exercises.

Стаття надійшла до редакції 10.12.2012 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Гавриш Н. В.

УДК 373. 2

**Н. В. Лісневська**

### **ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Поряд з навчанням та вихованням не менш важливим завданням педагога є забезпечення оптимального рівня здоров'я дітей. Воно відіграє важливу роль у становленні особистості дитини, оскільки впливає на її розумовий, психічний та фізичний розвиток. Погіршення стану здоров'я дітей дошкільного віку за останні роки вимагає пильної уваги з боку держави, педагогів та батьків. Перед педагогами, психологами, фізіологами та медиками постає необхідність пошуку нових шляхів його зміцнення. Особливої актуальності дана проблема набуває сьогодні, коли за статистичними даними до 80 % дітей мають одне або декілька захворювань, лише 15 – 20 % дітей народжуються повністю здоровими, кожна третя дитина має відхилення у фізичному й психічному розвитку, смертність удвічі переважає народжуваність, серед захворювань дітей дошкільного та шкільного віку переважають хвороби органів дихання, травлення, серцево-судинної системи, опорно-рухового апарату, захворювання нервової системи тощо [2]. Крім фізичного здоров'я, особливо погіршився стан психічного здоров'я. Незадовільний стан здоров'я дітей дошкільного віку й усього населення загалом роблять найбільш актуальною потребу в превентивних заходах в організації освітнього процесу та формуванні свідомого ставлення до стану здоров'я.

У Законі України „Про дошкільну освіту” серед пріоритетних завдань розвитку дошкільної ланки освіти йдеться про збереження та зміцнення фізичного, психічного й духовного здоров'я дитини. У проекті Базового компоненту дошкільної освіти України одним з концептуальних підходів визначена турбота про фізичне та психічне

здоров'я кожної дитини. Реалізація стратегічних оздоровчих завдань знайшла своє відображення в основних положеннях О. Кононко, у дослідженнях О. Богініч, Н. Денисенко, О. Дубогай, Л. Лохвицької та інших, у яких зазначається, що педагогічний процес має будуватися відповідно до реалізації завдань збереження та зміцнення здоров'я дітей [4]. Вивчення проблеми збереження здоров'я дітей дошкільного віку стало предметом психолого-педагогічних досліджень (Р. Баєвський, Ю. Вельтищев, Ю. Змановський, А. Баранов, І. Бех, Ю. Лісцин, В. Казначєєв, Г. Оніщенко, С. Громбах, О. Богініч, О. Дубогай, Н. Денисенко, О. Кононко, Л. Лохвицька, О. Тимченко, Т. Книш та ін.). На важливості та доцільності застосування оздоровчих технологій наголошується в працях О. Богініч, Н. Денисенко, Н. Левінець, О. Дубогай та ін.

Метою статі є визначення впливу здоров'язберігаючих технологій на зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку та ефективності їх застосування.

У дослідженнях багатьох педагогів, серед яких Н. Денисенко, Т. Богіна, О. Кононко, С. Ладивір, В. Котирло, О. Іванашко, С. Юрочкіна та інші, доводиться, що найбільш сприятливим для розвитку особистості, набуття нею необхідних знань щодо збереження здоров'я та здорового способу життя є дошкільний вік. Доцільність застосування здоров'язберігаючих технологій у навчальних дошкільних закладах з метою зміцнення та покращення здоров'я дітей підтверджується дослідженнями Н. Денисенко, О. Богініч, О. Байер, К. Крутій, Л. Ігнатєвої, М. Сократова, В. Мануйлової.

Аналіз літературних джерел свідчить, що існує більше сотні визначень поняття „здоров'я”. Цьому поняттю намагалися дати визначення багато медиків, психологів, педагогів: М. Амосов, Г. Апанасенко, П. Калью, І. Брехман, Ю. Лісцин, Г. Царегородцев, В. Казначєєв, Г. Никифоров, серед вітчизняних учених – І. Бех, Н. Денисенко, Л. Лохвицька та ін.

У дослідженнях М. Амосова, Г. Апанасенка, Д. Вендиктова, Ю. Лісцина, Д. Ізуткіна чітко виокремлюється той факт, що здоров'я слід розглядати як системне об'єднання в собі чотирьох складових: фізичного, психічного, соціального та духовного. Визначення видів здоров'я (фізичного, психічного, соціального та духовного) є важливим при доборі різних технологій фізичного виховання, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку.

Результати аналізу літературних джерел свідчать про відмінність підходів щодо визначення поняття „**фізичного здоров'я**”. Зокрема Н. Денисенко визначала фізичне здоров'я як стан організму, коли показники основних фізіологічних систем перебувають у межах фізіологічної норми й адекватно змінюються під час взаємодії людини з навколишнім середовищем [8].

Стан фізичного здоров'я не тільки залежить від наступного виду здоров'я – **психічного**, але й тісно взаємопов'язаний з ним. Вивченню психічного здоров'я дітей-дошкільників присвячено праці Д. Ельконіна, О. Запорожець, І. Беха, Л. Божович, О. Хухлаєвої, Н. Денисенко, О. Богініч, В. Котирло, С. Ладивір, О. Кононко та ін.

На основі досліджень А. Петровського, М. Ярошевського, М. Сократова, Н. Денисенко, О. Богініч можна зазначити, що **психічне здоров'я** – це стан загального душевного комфорту, позитивний емоційно-інтелектуальний розвиток, гармонійне функціонування в соціумі.

Від психічного здоров'я залежить наступний вид здоров'я – **соціальний**. Відповідно до визначень російського вченого М. Сократова, соціальне здоров'я – це оптимальні умови, які перешкоджають виникненню соціальній дезадаптації й визначають гармонійний розвиток особистості в соціальній структурі суспільства [13].

Від психічного здоров'я залежить і стан **духовного здоров'я** особистості. У публікаціях В. Петленка, С. Попова, Ю. Антономова, А. Рогози, О. Богініч духовне здоров'я визначається як сукупність характеристик духовного світу особистості, особистісна потреба в засвоєнні системи цінностей та якість мотиваційно-ціннісного ставлення до складових духовної спадщини [2; 3]. За визначенням Н. Денисенко, **духовне здоров'я** – це усвідомлення особистістю свого „Я” як частки природи та суспільства, прояв морально-вольових рис характеру в справах, спрямованих на творення, віра у вищі духовні цінності (у Бога, добро, любов), відповідальність перед іншими людьми, безкорисливість, що формується завдяки бережливому ставленню до природи, поважному ставленню до людей різного віку (старший, менший), ушануванню духовних надбань своєї сім'ї, народу, людства (пісні, звичаї, традиції), мистецьких досягнень (театри, музеї, виставки, картинні галереї) [6].

Формування духовного здоров'я в дітей дошкільного віку є предметом вивчення науковців у галузі дошкільної освіти (О. Богініч, Т. Поніманської, Н. Денисенко та ін.).

На основі досліджень В. Петленка, С. Попова, Ю. Антономова, А. Рогози, О. Богініч, Н. Денисенко можна зазначити, що **духовне здоров'я** – це усвідомлення себе частиною природи та суспільства, потреба в засвоєнні духовних цінностей та спадщини.

Отже, аналіз досліджень видів здоров'я (фізичного, психічного, соціального та духовного) дозволив нам стверджувати, що вони є важливими в збереженні та зміцненні здоров'я дітей дошкільного віку, тому при застосуванні різних здоров'язберігаючих технологій у фізичному вихованні дітей дошкільного віку необхідно обов'язково це враховувати й добирати їх відповідно до стану здоров'я дітей, їхніх потреб та можливостей.

Більшість науковців переконані в тому, що для збереження та покращення здоров'я дітей дошкільного віку педагогам у своїй роботі



необхідно широко застосовувати здоров'язберігаючі технології. Звернемося до сутності поняття „технологія”.

У тлумачному словнику знаходимо таке визначення поняття „технологія” – сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь [5].

Хоча більшість авторів при розгляданні технології і звертають увагу на гарантований кінцевий результат у ході виконання певних дій, але В. Кукушин зазначає, що одна й та ж сама технологія в руках різних педагогів може виглядати по-різному (усе залежить від особистих якостей педагога, вихованців, психологічного мікроклімату в групі, від настрою тощо), крім того, результати будуть мати певні відмінності. Для того, щоб педагоги вдало, доцільно та правильно застосовували різні здоров'язберігаючі технології з метою формування, збереження та зміцнення здоров'я своїх вихованців, слід розглянути їх види та класифікації, що існують у педагогіці.

За даними Всеросійського з'їзду „Здорове покоління – здорова Росія” (2008) та досліджень О. Ващенко в освітньому процесі школярів, розрізняють наступні **типи технологій**:

- здоров'язберігаючі (профілактичні щеплення, забезпечення рухової активності, організація раціонального харчування);
- оздоровчі (фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, арттерапія);
- технології навчання здоров'ю (валеологічна підготовка);
- виховання культури здоров'я (факультативні заняття з розвитку особистості дітей, позакласні та позашкільні заходи, конкурси).

Уважаємо, що вищезазначені типи технологій можна широко застосовувати не тільки в навчальному процесі школярів, але й дошкільників. Крім того, здоров'язберігаючі технології мають свою **класифікацію** (за даними Всеросійського з'їзду „Здорове покоління – здорова Росія”).

**За характером діяльності** здоров'язберігаючі технології можуть бути вузькоспеціалізовані та комплексні (інтегровані).

До комплексних здоров'язберігаючих технологій належать технології комплексної профілактики захворювань, корекції та реабілітації здоров'я (фізкультурно-оздоровчі та валеологічні); педагогічні технології, які сприяють здоров'ю; технології, які формують здоровий спосіб життя.

**За направленням діяльності** здоров'язберігаючі технології можуть бути медичні (технології профілактики захворювань; корекції та реабілітації соматичного здоров'я; санітарно-гігієнічної діяльності); освітні, які сприяють здоров'ю (інформаційно-навчаючі та виховуючі); соціальні (технології організації здорового та безпечного способу життя; профілактики та корекції девіантної поведінки); психологічні (технології профілактики та корекції психічних відхилень особистісного та інтелектуального розвитку).

У дослідженнях Т. Карасьової знаходимо таку **класифікацію** здоров'язберігаючих технологій: медико-гігієнічні технології; фізкультурно-оздоровлювальні технології; екологічні здоров'язберігаючі технології; технології забезпечення безпеки життєдіяльності; здоров'язберігаючі освітні технології [8].

Дуже важливо педагогу знати види та класифікації здоров'язберігаючих технологій, щоб, комбінуючи та поєднуючи їх між собою, широко, вдало та доцільно застосовувати у фізичному вихованні дітей дошкільного віку з метою покращення їхнього стану здоров'я, шляхом збереження й зміцнення його.

Оскільки нас цікавлять саме здоров'язберігаючі (здоров'язбережувальні) технології, розглянемо їх визначення. Так О. Московченко зазначає, що **здоров'язберігаючі технології** – це сукупність наукових знань, засобів, методів і прийомів, що дозволяють оцінити функціональні та психофізіологічні параметри здоров'я індивіда; на основі оцінки параметрів здоров'я підібрати адекватне тренувальне навантаження, що дозволяє підвищити функціональні можливості організму з метою переходу його на новий рівень функціонування для збереження й зміцнення творчого потенціалу, підвищення рівня працездатності й соціальної активності, вирішення завдань спортивної підготовленості [10].

Науковцями-дошкільниками визначаються, як правило, **здоров'язберігаючі освітні технології** та **оздоровчі технології**, спрямовані не тільки на збереження здоров'я вихованців, але й на його покращення, хоча в дошкільному навчальному закладі у фізичному вихованні дітей педагоги найчастіше використовують саме оздоровчі технології.

Оздоровчі технології, які існують сьогодні, можна розподілити наступним чином (за О. Богініч): інноваційні оздоровчі технології – гідроаеробіка, фітболгімнастика, дихальна, звукова, імунна, художня та пальчикова (вправи, ігри, картинки) гімнастики, психогімнастика (вправи, ігри, етюди, пантоміми) тощо; оздоровчі технології, що використовуються з профілактично-лікувальною метою – ароматерапія (ароматизація приміщення), фітотерапія (чаї, коктейлі), вітамінотерапія (вітамінізація страв) тощо; оздоровчі технології терапевтичного спрямування – кольоротерапія, казкотерапія, сміхотерапія, музична терапія, арттерапія, піскова терапія, ігрова терапія тощо [16].

Оскільки здоров'я дітей дошкільного віку погіршується та вимагає більш ретельної уваги з боку дорослих, метою фізичного виховання, крім навчання та виховання, більшою мірою повинно стати збереження та зміцнення здоров'я (фізичного, психічного, соціального та духовного) вихованців. Великий потенціал у збереженні здоров'я дошкільників закладений у здоров'язберігаючих технологіях – освітніх та оздоровчих. Використання здоров'язберігаючих освітніх та оздоровчих технологій у навчально-виховній та оздоровчій діяльності дітей-дошкільників сприяє не тільки їх розвитку, покращенню настрою, але й головне – зміцненню

здоров'я. Єдина вимога, що ставиться до вихователів при організації навчально-виховного процесу та оздоровчої діяльності дітей дошкільного віку, є чіткий та доцільний добір здоров'язберігаючих освітніх та оздоровчих технологій з урахуванням стану здоров'я дошкільників, їх фізичного розвитку, самопочуття, індивідуальних особливостей, можливостей дошкільного навчального закладу тощо.

Подальшого дослідження вимагає розробка системи застосування здоров'язберігаючих технологій у фізичному вихованні дошкільників, а саме: на фізкультурних заняттях, ранковій гімнастиці, на прогулянці, у самостійній руховій діяльності, у рухливих іграх, розвагах тощо.

### **Список використаної літератури**

- 1. Акинфиева Н. В.** Конструирование педагогической технологии : учеб.-метод. пособие / Н. В. Акинфиева. – Саратов, 1999. – 60 с.
- 2. Богініч О.** Оздоровчу ідеологію – в життя малят / О. Богініч // Дошкільне виховання. – 2006. – № 7. – С. 7 – 9.
- 3. Богініч О. Л.** Сучасні пріоритети фізичного розвитку дітей / О. Л. Богініч // Дошкільне виховання. – 2005. – № 7. – С. 12 – 14.
- 4. Бойченко Т.** Валеологія – мистецтво бути здоровим / Т. Бойченко // Здоров'я та фізична культура. – 2005. – № 2. – С. 1 – 4.
- 5. Великий** тлумачний словник / гол. ред. В. Т. Бусел. – К., 2005. – 1728 с.
- 6. Денисенко Н.** Оздоровчі технології в освітньому процесі / Н. Денисенко // Дошкільне виховання. – 2004. – № 12. – С. 4 – 6.
- 7. Казначеев В.** Проблемы, перспективы валеологии, её фундаментальные основы / В. Казначеев // Валеология. – № 4. – 1996. – С. 90 – 97.
- 8. Карасева Т. В.** Современные аспекты реализации здоровьесберегающих технологий / Т. В. Карасева // Начальная школа. – 2005. – № 11. – С. 75 – 78.
- 9. Монахов В. М.** Аксиоматический подход к проектированию педагогической технологии / В. М. Монахов // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 27 – 29.
- 10. Московченко О. Н.** Оптимизация физических нагрузок на основе индивидуальной диагностики адаптивного состояния у занимающихся физической культурой и спортом (с применением компьютерных технологий) : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня докт. пед. наук : 13.00.04 спеціальність „Теорія і методика фізичного виховання, спортивні тренування, оздоровчої та адаптивної фізичної культури” / О. Н. Московченко. – М., 2008. – 62 с.
- 11. Назарова Т. С.** Педагогическая технология: новый этап эволюции? / Т. С. Назарова // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 20 – 27.
- 12. Смирнов Н. К.** Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы : Методическая библиотека: Управление ГОУ / Н. К. Смирнов. – М., 2003. – 272 с.
- 13. Современные** технологии сохранения и укрепления здоровья детей : учеб. пособие / под общей ред. Н. В. Сократова. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 224 с.
- 14. Теоретическая** и организационная основа формирования здоровьесберегающей среды в регионе на примере Кузбасса / сост. Э. М. Казин, Т. Н. Семенкова, И. А. Свиридова. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2005. – 53 с.

**Лісневська Н. В. Здоров'язберігаючі технології у фізичному вихованні дітей дошкільного віку**

У статті розкривається важливість використання у фізичному вихованні дітей дошкільного віку здоров'язберігаючих технологій з позиції збереження та зміцнення їх здоров'я. Визначаються типи та класифікації існуючих в педагогіці здоров'язберігаючих технологій, обґрунтовується залежність ефективності процесу збереження здоров'я дошкільників від знань і умінь педагогів правильно та вміло підібрати серед великого вибору необхідні здоров'язберігаючі технології, ураховуючи стан здоров'я вихованців, їх самопочуття, настрої та фізичний розвиток.

*Ключові слова:* оздоровча спрямованість, оздоровчі технології, здоров'язберігаючі технології.

**Лисневская Н. В. Здоровьесберегающие технологии в физическом воспитании детей дошкольного возраста**

В статье раскрывается важность использования в физическом воспитании детей дошкольного возраста здоровьесохраняющих технологий с позиции сохранения и укрепления их здоровья. Определяются типы и классификации существующих в педагогике здоровьесберегающих технологий, обосновывается зависимость эффективности процесса сохранения здоровья дошкольников от знаний и умений педагогов правильно и умело подобрать среди большого выбора необходимые здоровьесохраняющие технологии

*Ключевые слова:* оздоровительная направленность, оздоровительные технологии, здоровьесохраняющие технологи.

**Lisnevskia N. V. Health-keeping Technologies in Physical Education of Pre-school Children**

In this article the importance of practice of health-keeping technologies during educational process is given from a pre-school children health keeping and strengthening point of view. Existing health-keeping technologies in pedagogic are classified here. Also there are proved dependence of efficiency of health-keeping process for pre-school children from kindergarten teacher's knowledge and skills to choose among great variety right health-keeping technologies taking into consideration children state of health, their well-being, mood and physical condition.

*Key words:* health-aligned activity, health-improving technologies, health-keeping technologies.

Стаття надійшла до редакції 10.12.2012 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Гавриш Н. В.

УДК 373.3:613.9(075.3)

**Страшко С. В., Жара Г. І., Білик В. Г.**

### **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКА „ОСНОВИ ЗДОРОВ'Я” ДЛЯ 1<sup>го</sup> КЛАСУ**

Початкова ланка освіти – це період первинного і тому визначального для подальших етапів організованого і цілеспрямованого суспільного впливу на особистість. Для молодшого школяра характерна сила актуальних потреб, загострена сприйнятливість навколишнього середовища, прагнення пізнати реальний мінливий світ у його зв'язках і взаємозалежностях. Водночас пізнавальні можливості в цьому віці обмежені. Адже дитина слабо володіє такими важливими розумовими операціями, як осмислення побаченого, диференціювання суттєвого й несуттєвого, класифікація, доведення істини, судження тощо.

Тому засоби навчання, такі, як шкільний підручник, повинні розроблятися з урахуванням вікових і пізнавальних особливостей дитини.

Інваріантна складова змісту початкової освіти формується на державному рівні і є обов'язковою для всіх загальноосвітніх навчальних закладів незалежно від їх підпорядкування і форм власності і може бути реалізована за базовими та експериментальними навчальними програмами і варіативними підручниками. Освітня галузь „Здоров'я і фізична культура” забезпечує свідоме ставлення до свого здоров'я як найвищої соціальної цінності, сприяє фізичному розвитку дитини, забезпечує формування фізичної культури особистості шляхом засвоєння основ рухової діяльності, формує основи здорового способу життя.

Аналіз існуючих найбільш популярних підручників зі шкільного інтегрованого курсу „Основи здоров'я” для першого класу та досвід їх використання у навчальному процесі засвідчив цілу низку протиріч, які не повністю забезпечують можливості підручника як засобу навчання. До них відносяться такі:

1. на початкових етапах уроків відсутня постановка проблемного питання, яке відповідало би меті і структурі уроку і могло б мотивувати учнів до вивчення теми.

2. обсяг навчального матеріалу вказаних підручників недостатній для учнів 1 класу. При тому, що підручник розраховано на цілий навчальний рік, кількість навчального матеріалу залишається майже незмінною у межах одного розділу. це свідчить про недостатню реалізацію розвивальної функції підручника, обмеженість використання міжпредметних зв'язків, наприклад, з читанням, розвитком мовлення тощо.

3. зміст підручників у межах однієї теми часто розірваний, програмні питання висвітлені неповно, вузько. Також не забезпечується

логічна наступність уроків, що ускладнює процес узагальнення матеріалу.

4. недостатня кількість завдань, які учні повинні виконати для усвідомлення та закріплення матеріалу, і запитань для перевірки його засвоєння.

5. немає завдань для психофізіологічного розвантаження учнів, тобто не враховується необхідність створення здоров'язбережувального освітнього середовища, що дуже важливо для початкової освітньої ланки.

6. немає логічних підсумків у межах уроку, теми, розділу.

З огляду на проведений аналіз і теоретичне узагальнення вказаних протиріч, авторами було поставлено **мету роботи** – створити концепцію нового підручника, який дозволить оптимізувати процес навчання учнів 1<sup>го</sup> класу основам здоров'я.

При створенні підручника автори орієнтувалися як на досягнення сучасної педагогічної науки (технології розвивального навчання (Л. В. Занков, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, В. В. Репкін, І. С. Якіманська та ін.), проблемного навчання (В. Т. Кудрявцев, А. М. Матюшкін, М. І. Махмутов, М. Н. Скаткін, Г. І. Щукіна та ін.), формуючого навчання (В. П. Беспалько, П. Я. Гальперін, О. М. Кабанова-Меллер, Н. Ф. Тализіна, С. І. Шапіро, та ін.), особистісно-орієнтованого навчання (Ш. А. Амонашвілі, Л. В. Занков, Н. М. Зверева, В. Ф. Паламарчук, В. О. Сухомлинський, І. С. Якіманська та ін.)), так і на власний науковий і педагогічний досвід – це і дослідження фізіологічних особливостей нервових процесів у дітей різного віку (С. В. Страшко); розробка концепцій неперервної валеологічної освіти і виховання та валеологічної освіти педагогічних працівників (С. В. Страшко), підручників для школи і ВНЗ (С. В. Страшко, Г. І. Жара); вивчення питань формування валеологічних понять в учнів різного віку (Г. І. Жара); власний досвід роботи з учнями початкової школи (Л. В. Сащенко); використання коміксів у навчальному процесі (Є. В. Даниленко).

#### **Новизна авторської концепції**

1. Основною ідеєю концепції є *забезпечення наступності між дошкільням і початковою школою*. Провідним видом діяльності дошкільника є гра, тому включення певного ігрового компонента до підручника і методики проведення уроків має забезпечити зацікавленість учнів навчальним предметом.

У підручнику це реалізується через:

• введення до підручника улюбленого дошкільниками героя мультиплікаційних фільмів – Лунтика. Але у підручнику цей герой більш старшого віку. Він прилетів на Землю шукати свого молодшого брата, та спочатку йому необхідно навчитися правилам безпечної поведінки, поводженню на вулиці, в транспорті, вдома, в природі тощо. Звуть нашого героя Мунчик. Автори використовують його для актуалізації опорних знань, постановки проблемного питання, повідомлення теми та

завдань уроку, мотивації навчальної діяльності, закріплення вивченого матеріалу; підведення підсумків уроку. Мунчик є єдиним змістовим ланцюжком, який скріплює усі уроки: веде дітей до пізнання нового і використання у цьому процесі особистого досвіду першокласників. У кожному уроці не вчитель дає знання, а діти навчають Мунчика або навпаки. Створена проблемна ситуація спонукає учнів до розв'язання поставлених завдань, формує адекватну проблемі мотивацію;

• використання елементів коміксу. Оригінальність малюнка привертає увагу дітей, дає нове бачення проблеми і розширює сприйняття;

• введенням рубрики „заспівай”. Під час музичної паузи учні мають можливість зробити рухавку, одночасно закріплюючи правила поведінки, закладені до змісту пісні. Таким чином враховується динаміка працездатності учнів на уроці і реалізуються здоров'язбережувальні вимоги до освітнього середовища;

• подання значної частини навчального матеріалу у віршованій формі (автор віршованих рядків – один з авторів підручника – Л. В. Сащенко). Це полегшує запам'ятовування матеріалу, розвиває естетичні смаки дітей, дає можливість творчого осмислення проблеми.

2. Другою складовою концепції є *особистісна орієнтація навчального матеріалу* на конкретного учня. Реалізується вона через:

~ назву параграфів („Моя постава і здоров'я”, „Я – дівчинка, а я – хлопчик”, „Сам вдома” тощо);

~ через діалогову подачу частини навчального матеріалу за рахунок використання елементів коміксів.

3. Третьою складовою концепції є *чітка практична спрямованість* навчального матеріалу, що, водночас, відповідає основному завданню предмета „Основи здоров'я” та віковим особливостям дітей 6-річного віку.

### **Реалізація змістових ліній освітнього стандарту**

В підручнику повністю реалізуються вимоги Державного стандарту початкової загальної освіти з освітньої галузі „Здоров'я і фізична культура” [0] і його розкриття через базову навчальну програму [0]. Витримана закладена у Стандарт і програму логіка викладення матеріалу за змістовими лініями – розділами: 1) здоров'я людини; 2) фізична складова здоров'я; 3) соціальна складова здоров'я; 4) психічна та духовна складові здоров'я.

У підручнику повністю реалізується основна мета предмета „Основи здоров'я” – формування здоров'язбережувальної компетентності учнів на основі оволодіння ними знаннями про здоров'я та безпеку, практичними навичками здорового способу життя і безпечної поведінки, формування в них ціннісного ставлення до життя і здоров'я, сприяння їх фізичному, психічному, соціальному і духовному розвитку. Реалізовані також і основні завдання: формування в учнів необхідних теоретичних знань про здоров'я, розвиток у них мотивації на здоровий

спосіб життя за рахунок формування правильних ціннісних орієнтирів, набуття учнями власного здоров'язбережувального досвіду і вміння його використовувати у повсякденному житті.

Включення до параграфів практичних робіт і необхідного ілюстративного матеріалу забезпечує можливість оволодіння учнями різними видами компетентностей.

#### **Реалізація певної педагогічної технології**

Основна засада, на якій ґрунтується загальна орієнтація навчальної роботи – скерованість на розвиток особистості. Це означає, що центром педагогічного процесу є не школа як навчальний заклад, не навчальні програми і навіть не вчитель, а сам учень. Система навчальної та виховної роботи спрямовується на те, щоб виявити життєвий потенціал особистості учня, створити сприятливі умови для його розгортання у школі та подальшому самостійному житті.

У такій ситуації надзвичайно цінними й продуктивними є пошуки форм викладення навчального матеріалу і організації навчання, які б базувалися на можливостях молодшого школяра і особливостях його світосприйняття, тобто пошуку нових педагогічних технологій.

У даний час немає єдиного визначення педагогічної технології. Та, на наш погляд, найбільш відповідає цьому поняттю наступне.

*Педагогічна технологія* – це продумана в усіх деталях модель сумісної педагогічної діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу із забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя.

Зрозуміло, що важливим елементом такої моделі є підручник, що має забезпечити оптимальні умови для навчальної діяльності учнів у співдружності з вчителем і батьками.

У підручнику реалізовані різноманітні педагогічні технології:

- технологія особистісно-орієнтованого навчання і виховання, яка, наприклад, реалізується через використання діалогової системи викладення навчального матеріалу;

- ігрові технології – використання для актуалізації і закріплення знань казкового героя, який допомагає у засвоєнні знань з першого до останнього уроку. Ігрові технології – це типовий варіант технологій активізації навчальної діяльності – інтерактивне навчання;

- технологія інтерактивного навчання – спільне вивчення невеличких пісень та їх спільне виконання; спільне виконання фізкультурних вправ. Взагалі, засвоєння навчального матеріалу з основ здоров'я передбачає використання тренінгової форми організації навчального процесу з усіма, притаманними для неї інтерактивними методами – мозковий штурм, рольова гра, аналіз конкретної ситуації, рухавки;

- технологія використання методів візуалізації навчального матеріалу, зокрема, за рахунок використання елементів коміксу. Цей метод ґрунтується на особливостях сприйняття дітей молодшого



шкільного віку та на провідній ролі у них наочно-зорової пам'яті;

- технологія критичного мислення реалізується у постановці проблемного запитання наприкінці кожного параграфа (рис.).

#### **Структурування змісту підручника**

Враховані функціональні можливості сприйняття, уваги і пам'яті дітей шести років. У кожному параграфі учням пропонується для запам'ятовування 4 – 6 нових ключових слів-термінів. Загальний обсяг параграфу і регулярна, пов'язана його змістом, зміна видів діяльності відповідають віковим особливостям розумової діяльності учнів. Ступінь складності повністю відповідає їх можливостям, що перевірялося авторами безпосередньо при проведенні уроків основ здоров'я в школі.

Систематичність викладення матеріалу закладена вже в логіці навчальної програми і повністю реалізована в підручнику.



**Рис. Приклад проблемно-розвивального запитання наприкінці теми „Моє здоров'я і хвороби”**

Враховані функціональні можливості сприйняття, уваги і пам'яті дітей шести років. У кожному параграфі учням пропонується для запам'ятовування 4–6 нових ключових слів-термінів. Загальний обсяг параграфу і регулярна, пов'язана його змістом, зміна видів діяльності відповідають віковим особливостям розумової діяльності учнів. Ступінь складності повністю відповідає їх можливостям, що перевірялося авторами безпосередньо при проведенні уроків основ здоров'я в школі.

Систематичність викладення матеріалу закладена вже в логіці

навчальної програми і повністю реалізована в підручнику.

*2. Структурування змісту підручника (розподіл навчального матеріалу упродовж курсу, послідовність розділів, глав, параграфів; головні етапи вивчення певної теми).*

Розділ „Здоров’я людини” передбачає формування цілісного уявлення учнів про здоров’я, безпеку і розвиток людини та їх взаємозв’язок із способом життя і навколишнім середовищем.

Розділ „Фізична складова здоров’я” спрямовано на вивчення чинників, які впливають на фізичне благополуччя дитини.

Розділ „Соціальна складова здоров’я” присвячено вивченню чинників, які впливають на соціальне благополуччя людини, та правил безпечної поведінки у навколишньому середовищі. Профілактика шкідливих звичок розглядається в контексті формування в учнів навичок протидії негативним соціальним впливам.

Розділ „Психічна та духовна складові здоров’я” містить інформацію щодо чинників, які впливають на емоційний, інтелектуальний та духовний розвиток учня. Профілактика шкідливих звичок розглядається в контексті розвитку позитивної самооцінки, навичок критичного мислення й уміння приймати виважені рішення.

Вивчення кожної наступної теми в межах розділу ґрунтується на попередньо засвоєному матеріалі (якщо в цьому є необхідність).

Кожний розділ у підручнику закінчується підсумковим уроком під рубрикою „Перевір себе”. Авторами передбачається, що під час проведення таких уроків буде здійснюватися перегляд тематичних мультиплікаційних фільмів, їх обговорення, повторення і узагальнення навчального матеріалу відповідного розділу. Для зручності вчителів автори підготували необхідні для проведення уроків відео- та аудіо-матеріали (фрагменти мультфільмів та фонограми для пісень), які будуть знаходитися у вільному доступі на сайті видавництва.

*3. Диференціювання інформації, забезпечення дидактичної доцільності системи оволодіння пізнавальною діяльністю учнів і реалізація сучасних підходів до вивчення предметів при розподілі навчального матеріалу.*

Диференціювання матеріалу в підручнику забезпечується введенням певної рубрикації. Так, рубрика „Виконай з дорослими” передбачає різні варіанти виконання в залежності від індивідуальних можливостей конкретного учня:

- прочитай самостійно під контролем дорослих;
- прочитай з допомогою дорослих;
- послухай текст, який прочитав дорослий, і перекажи його.

Таким чином, дитина не просто вивчає теоретичний матеріал, а підкріплює його виконанням практичних завдань. водночас така трактовка завдань сприяє укріпленню родинних зв’язків, заохочує дитину до дослідницької роботи.

Дидактична система кожного параграфу відповідає основним

вимогам до структурування уроку з метою ефективного впливу на пізнавальні процеси в учнів. Вона передбачає:

- підготовку учнів до вивчення нового матеріалу (актуалізацію опорних знань, постановку проблемного запитання, мотивацію навчальної діяльності);
- вивчення нового матеріалу;
- закріплення вивченого матеріалу;
- оперування поняттями;
- узагальнення знань учнів.

*4. Узгодження змісту, структури та обсягу підручника з цілями предмета і часом, що відводиться на його вивчення.*

Підручник повністю узгоджений за змістом, структурою та обсягом з цілями предмета і часом, що відводиться на його вивчення.

При цьому слід зауважити, що типовий навчальний план для 1 класу початкової школи погано враховує вікові особливості дітей шестирічного віку, для яких один урок на тиждень з будь-якого предмета є неефективним. А враховуючи особливості предмету „Основи здоров’я”, завданням якого є формування життєво необхідних навичок, така структура навчального плану є зовсім не відповідною до потреб.

#### **Навчально-методичний апарат**

Сукупність методів і прийомів, використаних у підручнику, дає можливість реалізувати його інформаційну, мотиваційну і розвивальну функції. Так, наприклад, використання елементів коміксів за участю казкового героя забезпечують мотивацію учнів до навчання, подвійне викладення навчального матеріалу у вигляді малюнків і коротких текстів – інформаційну тощо.

Система запитань, завдань і вправ повністю відповідає віковій категорії дітей, вимогам змісту Державного стандарту початкової загальної освіти та базової навчальної програми.

Диференційована подача навчального матеріалу з урахуванням рівнів розвитку дітей реалізується, як вже описувалося вище, за рахунок розробленої рубрикації. Серед завдань переважають завдання на тренування, що відповідає і віковим особливостям учнів, і основній меті предмета – формуванню життєво-корисних навичок.

Завдання підручника доступні для учнів, систематичні й в достатньому обсязі. Вони характеризуються різноманітністю і оригінальністю (наприклад, використання авторських віршків, пісень, загадок), спрямовані на розвиток логічного мислення, творчих здібностей, пізнавальної активності учнів, наприклад:



Себе привчай ти до розпорядку,  
Щодня роби ранкову ... (зарядку).



Про свіже повітря не забувай,  
Частіше кватирку свою ... (відчиняй).



За віконцем ранок.  
Я о сьомій встану.  
Моє ліжко у порядку.  
Я роблю зарядку.

Мию руки, личко,  
Бо люблю водичку.  
Снідаю, біжу до школи –  
Не спізнюсь ніколи.

Ілюстративний матеріал підручника є основою для самостійного сприйняття його змісту, особливо учнями, які недостатньо володіють навичками читання.

#### **Реалізація особистісно-орієнтованої моделі навчання**

Особистісно-орієнтована модель навчання повною мірою реалізована в підручнику через використання діалогічного викладення матеріалу, через особистісну мотивацію учнів за рахунок звернення до їх індивідуальних потреб і використання ігрових технологій.

Використані методи і прийоми, ілюстративний матеріал підручника забезпечують мотивацію учіння, самонавчання, оволодіння певними розумовими операціями (зокрема, порівняння і узагальнення), формування критичного мислення.

#### **Врахування наступності зі змістом основної школи**

В підручнику враховані пропедевтичні знання, які отримують дошкільники через засвоєння Сфери здоров'я та циклічність вивчення матеріалу за розділами в 2–4 класах.

#### **Висновки:**

1. Представлена концепція підручника з основ здоров'я для учнів перших класів загальноосвітніх шкіл відповідає усім вимогам, які пред'являються до підручників для початкової школи.

2. З огляду на введення інноваційних елементів до змісту та методичного апарату підручника (проблемні питання, завдання для повторення і узагальнення знань, пісенний блок, віршовані елементи, підсумки уроків та розділів), більшу практичну спрямованість, пропонується підручник з успіхом може використовуватись у початковій школі при вивченні предмета „Основи здоров'я”.

**Перспективами подальших розвідок** у даному напрямку є розробка робочого зошита для 1го класу, який відповідає представленому підручнику, а також створення повного методичного комплексу з підручників і робочих зошитів для 2–4 класів на основі запропонованої концепції.

**Список використаної літератури**

**1. Базова навчальна програма з основ здоров'я 1–4 класи** загальноосвітніх навчальних закладів / Автори програми: Т. Є. Бойченко, Т. В. Воронцова, О. В. Гнатюк, С. В. Гозак, О. Л. Москаленко, В. А. Савченко. – К., 2011. – 18 с. **2. Бех І. Д.** Основи здоров'я : підручник для 1 класу середн. загальноосв. навч. закл. / Бех І.Д., Воронцова Т.В., Пономаренко В.С., Страшко С.В. – К. : Алатон, 2012. – 136 с. **3. Бойченко Т. Є.** Основи здоров'я : підручник для 1 класу середн. загальноосв. шкіл / Т. Є. Бойченко, О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 2007. – 134 с. **4. Гнатюк О. В.** Основи здоров'я : підручник для 1 класу середн. загальноосв. шкіл / О. В. Гнатюк. – К. : Форум, 2003. – 128 с. **5. Державний стандарт** початкової загальної освіти // затверджений Постановою Кабінету Міністрів України № 462 від 20.04.2011

**Страшко С. В., Жара Г. І., Білик В. Г. Концептуальні засади створення підручника „Основи здоров'я” для 1<sup>го</sup> класу**

У статті представлено авторську концепцію підручника з основ здоров'я для учнів перших класів загальноосвітніх шкіл. Розкрито зміст педагогічної технології, через яку у підручнику виконуються вимоги освітнього стандарту початкової школи, реалізуються принципи системності, наступності, особистісної орієнтованості, а також забезпечується його інформаційна, мотиваційна і розвивальна функції.

*Ключові слова:* авторська концепція, підручник, шкільний курс „Основи здоров'я”, Державний стандарт початкової загальної освіти.

**Страшко С. В., Жарая А. И., Билык В. Г. Авторская концепция учебника „Основы здоровья” для 1<sup>го</sup> класса**

В статье представлена авторская концепция учебника по основам здоровья для учеников первых классов общеобразовательных школ. Раскрыто содержание педагогической технологии, посредством которой в учебнике выполняются требования образовательного стандарта начальной школы, реализуются принципы системности, преемственности, личностной ориентированности, а также обеспечиваются его информационная, мотивационная и развивающая функции.

*Ключевые слова:* авторская концепция, учебник, школьный курс „Основы здоровья”, Государственный стандарт начального общего образования.

**Strashko S. V., Zhara H. I., Bilyk V. G. Authors' Conception of „Basics of health” Textbook for 1<sup>st</sup> class**

The authors' conception of basics of health textbook for the first-grade students of secondary schools is presented in the article. The article reveals the content of educational technology by means of which the requirements of the educational standard of primary school are executed in the textbook, the

principles of system, continuity, personal orientation are realized, and its informative, motivating and developing functions are provided.

*Keywords:* authors' conception, textbook, school course of „Basis of health”, State standard of primary general education.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2013 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф., акад. МАНПО Чиж О. Н.

УДК 36:24=161.2

**Е. М. Ченіга**

### **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОГО МЕТОДУ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ**

Останнім часом спостерігається загальносвітова спрямованість на гуманізацію освіти, що знаходить свій вираз в орієнтації процесу навчання на розвиток особистості учня. Серед розмаїття нових педагогічних технологій у системі освіти, направлених на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу, найбільш характерною є проектна методика навчання, де широко використовується „его-фактор” (я-фактор), що припускає заломлення всього навчання крізь особистість учня, через його потреби та інтереси.

Звернення вчених і практиків до проблеми особистісно-орієнтованого навчання має давню історію. Наприкінці ХІХ століття дидактичні пошуки західних педагогів були прояснені увагою до емоційної привабливості навчання. Ідеї гуманістичного напрямку у філософії й освіті були пов'язані з методом проектів, який також називали „методом проблем” або „методом цільового акту” [1], [3].

В основі ж сучасного розуміння проектно-методики, як відзначає Е. С. Полат, лежить „використання широкого спектру проблемних, дослідних, пошукових методів, орієнтованих чітко на реальний практичний результат, значущий для учня, з одного боку, а з іншого – розробка проблеми цілісно, з урахуванням різних чинників і умов її вирішення й реалізації результатів” [4]. „Щоб досягти такого результату, – продовжує Е. С. Полат, – необхідно навчити дітей мислити самостійно, знаходити і вирішувати проблеми, застосовуючи для цього знання з різних галузей, здатність прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів рішення, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки” [5].

В основі особистісно-діяльнісного підходу лежать психолого-педагогічне положення П. Я. Гальперіна, А. У. Запорожця, І. А. Зимньої, А. А. Леонтьєва, Д. Б. Ельконіна.

Метою цієї статті є теоретичне обґрунтування та практична розробка проектного методу в системі шкільних і позашкільних занять, довести ефективність його використання при навчанні англійської мови на початковому етапі навчання.

Сутність проектно-методики, що розглядається в контексті особистісно-орієнтованого навчання, полягає в тому, що мета занять і способи її досягнення повинні визначатися з позиції самого учня, на основі його інтересів, індивідуальних особливостей, потреб, мотивів, здібностей. Внаслідок цього особистісно-орієнтоване навчання, яке лежить в основі проектно-методики, припускає зміну основної схеми взаємодії.

На початковому етапі навчання особистісно-орієнтоване проектне навчання є особливо значущим з таких причин: учні 1-4 класів у психологічному плані належать до такого віку, коли все цікаво; психологічні процеси перебувають на вершині своїх можливостей; на початковому етапі навчання активно розвивається на основі рефлексії свій власний образ „Я”; відбувається співвідношення реального та ідеального „Я”.

Перед школярами цього віку постає завдання соціального й особистісного самовизначення, яке припускає чітке орієнтування і визначення свого місця в дорослому світі, з чим пов'язана необхідність розвитку самосвідомості, вироблення світогляду й життєвої позиції.

Істотною особливістю будь-якої діяльності, як підкреслює І. А. Зимня [2; 65], є її вмотивованість. Оскільки об'єктом навчання у викладанні англійської мови, згідно з особистісно-діяльнісним підходом, є мовленнєва діяльність, а мовна система виступає тільки засобом реалізації цієї діяльності, то, як і будь-яка діяльність, мовленнєва діяльність повинна ґрунтуватися на комунікативно-пізнавальній потребі школярів висловити свою думку. Ця потреба, як підкреслює І. А. Зимня [2; 70], входить у загальну систему його мотивацій. Відповідно, у вчителя англійської мови виникає педагогічна і психологічна проблема первинного створення, формування або збереження потреби спілкування англійською мовою і пізнання за допомогою цієї мови особистісно-значущої дійсності, що вже існує у школяра.

Навчальний проект є важливим засобом формування мотивації вивчення англійської мови. Найважливішими чинниками, які сприяють формуванню внутрішнього мотиву мовної діяльності при проектному навчанні, на нашу думку, є:

1. зв'язок ідеї проекту з реальним життям: ідея будь-якого проекту повинна бути пов'язана зі створенням конкретного продукту або вирішення окремої, значущої для учня проблеми, узятій з реального життя в процесі практичної діяльності;

2. наявність інтересу до виконання проекту з боку всіх його учасників: у процесі застосування проектно-методики дуже важливо досягти особистісного схвалення ідеї проекту і пробудження

справжнього інтересу до його реалізації, що дозволить досягти успішного його виконання й ефективності його повчальної дії;

3. провідна роль консультативно-координуючої функції викладача: перехід з позиції лідера в позицію консультанта і координатора, що дає школярам реальну автономію і можливість прояву своєї власної ініціативи і самостійності в процесі виконання проекту, сприяє саморозвитку особистості.

Таким чином, проектна методика реалізує особистісний підхід до учнів, що вимагає перш за все ставлення до учня як до особистості з її потребами, можливостями й устремліннями.

Впродовж останніх десятиліть основні орієнтації розвитку шкільної освіти в суспільстві націлені на інтелектуальний і духовно-етичний розвиток особистості. Сьогодні явним стає факт, що знання не передаються, а отримуються в процесі особистісно-значущої діяльності, оскільки самі знання, поза певними навичками та вміннями їх використання, не вирішують проблему освіти людини та її підготовки до реальної діяльності поза стінами навчального закладу.

Аналіз матеріалів міжнародних наукових конференцій переконує в тому, що метою освіти сьогодні стають не лише знання і вміння, але й певні якості особистості. Постіндустріальне суспільство зацікавлене в тому, щоб громадяни були здатні самостійно, активно діяти, ухвалювати рішення, гнучко адаптуватися до умов життя, що змінюються. Шкільна освіта повинна бути направлена, відповідно до цього, на вирішення таких завдань:

1. Формування готовності до вирішення різних проблем. Зрозуміло, що залежно від ситуації, вирішення конкретних проблем спиратиметься на цілий спектр знань, навичок і умінь. Для того, щоб така якість була сформована, необхідно:

- зробити викладання більш проблемно-орієнтованим;
- ширше використовувати підхід рефлексії в навчанні;
- стимулювати в школярів не тільки вміння відповідати на поставлені запитання, але й формулювати власні питання;
- підсилити ступінь автономії учнів;
- переглянути традиційну роль учителя і учня на уроці.

2. Вдосконалення білінгвальної комунікативної компетенції в усному і писемному спілкуванні з урахуванням соціокультурних відмінностей сучасного світу.

3. Розвиток прагнення вчитися все життя, оновлюючи й удосконалюючи отримані знання, вміння і навички відповідно до умов, що змінюються. Проте, як стверджує Е. С. Полат, „вирішити ці завдання немає змоги через відсутність реальних умов для виконання при традиційному підході до освіти, традиційних засобах навчання, значною мірою орієнтованих на класно-урочну систему занять” [4]. Завдання школи, як підкреслює Е. С. Полат [5], полягає не стільки в змісті освіти, скільки у використанні нових технологій навчання.



*Технологія* (від греч. *techne* – мистецтво, майстерність, уміння) визначається як сукупність прийомів і способів отримання, обробки і переробки певних виробів; як наукова дисципліна, яка розробляє і вдосконалює такі прийоми і способи.

*Технологія навчання* – це комплексна інтеграційна система, яка включає впорядковану сукупність операцій і дій, що забезпечують педагогічне цілевизначення, змістовні і процесуальні аспекти, направлені на засвоєння знань, надбання професійних умінь і формування особистісних якостей школярів, заданих цілями навчання.

Технологія навчання припускає управління процесом навчання, включає два взаємопов'язані процеси: організацію діяльності учнів і контроль цієї діяльності.

Ґрунтуючись на поняттях технології навчання і проектування, Е.С. Полат [4, 5] розглядає проектну методику як сукупність пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю, які являють собою дидактичний засіб активізації пізнавальної діяльності, розвитку креативності та одночасне формування певних особистісних якостей школярів у процесі створення конкретного продукту.

*Таким чином, проектна методика – це педагогічна технологія, орієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування і надбання нових шляхом самоорганізації і самоосвіти учнів.*

Виходячи з цього визначення, розглянемо дидактичну структуру сучасної проектно-методики.

Метод є дидактичною категорією як сукупністю теорій, операцій оволодіння певною галуззю практичних чи теоретичних знань. При проектному навчанні метод розглядається як спосіб досягнення поставленої дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), яка повинна завершитися цілком реальним, відчутним практичним результатом, оформленим тим або іншим чином.

Багато дидактиків і педагогів звернулися до цієї методики, оскільки при її використанні в навчальному процесі вирішуються важливі дидактичні завдання:

– заняття не обмежуються отриманням школярами певних знань, умінь і навичок, а виходять на практичні дії учнів, торкаючись їх емоційної сфери, завдяки чому посилюється мотивація учнів;

– учні дістають можливість здійснювати творчу роботу в рамках заданої теми, самостійно здобуваючи необхідну інформацію не тільки з підручників, але й з інших джерел.

При цьому школярі вчаться самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, застосовуючи для досягнення цієї мети знання з різних галузей, прогнозувати результати, можливі наслідки різних варіантів рішення, вчаться встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. У проекті успішно реалізуються різні форми організації навчальної діяльності, в ході якої здійснюється взаємодія учнів один з одним і з учителем, роль якого змінюється: замість контролера він стає

рівноправним партнером і консультантом.

У проектній роботі весь процес орієнтований на учня: тут перш за все враховуються його інтереси, життєвий досвід й індивідуальні здібності; посилюється індивідуальна і колективна відповідальність учнів за конкретну роботу в рамках проекту, оскільки кожен учень, працюючи індивідуально або в мікрогрупі, повинен представити всій групі результати своєї діяльності.

Спільна робота в рамках проекту вчить учнів доводити справу до кінця, вони повинні задокументувати результати своєї праці, а саме: написати статтю для газети, повідомлення, зібрати й обробити статистичні дані, зробити аудіо- і відеозапис, оформити альбом, колаж, стінгазету і так далі.

Отже, загальною особливістю проектних прийомів є наявність поставленої особистісно-значущої проблеми і завдання вирішити її. Якщо це теоретична проблема – то процес проектування полягає в знаходженні конкретного рішення, якщо практична – то завданням школяра є досягнення конкретного результату цієї проблеми, готового до впровадження. Вирішення проблеми передбачає, з одного боку, використання різноманітних дослідних, пошукових методів і засобів навчання, а з іншого – необхідність інтеграції знань, умінь з різних сфер науки, техніки, творчих галузей.

Необхідно також відзначити, що в умовах проектного особистісно-орієнтованого навчання вчитель набуває іншої ролі і функції в навчальному процесі. Проектне навчання з рішучістю замінює традиційну парадигму освіти „вчитель – підручник – учень” на нову „учень – підручник – учитель”. Саме так побудована система освіти в передових країнах світу відображає гуманістичний напрям у філософії, психології і педагогіці.

Сучасні традиційні шкільні програми переобтяжені навчальною інформацією, що безпосередньо приводить до помітного розриву між теорією і практикою, оскільки в такій ситуації не може йти мова про формування навичок застосування. Проектне навчання є продуктивнішим, оскільки в процесі виконання навчального проекту знання здобуваються учнями в процесі використання інформації при вирішенні практичних завдань. Пошук же вирішення практичних завдань активізує пізнавальну діяльність.

Отже, зміст проектної діяльності учнів ускладнюється від простіших проектних завдань до більш складних. Проектування допомагає школярам усвідомити роль знань у житті і навчанні – знання перестають бути метою, а стають засобом у справжній освіті.

Проектна робота в більшості випадків передбачає також етап застосування результатів проектування: учні роблять висновки про можливість застосування отриманих практичних результатів у житті, а також приходять до формулювання нових проблем. Викладач при загальному керівництві проектом повинен постійно вміти

„перемикається” від виконання однієї функції до іншої або поєднувати їх. У цьому полягає складність керівництва проектом. Не всі викладачі вміють або хочуть відмовитися від функції лідера і стати консультантом-координатором, тобто надати своїм учням реальну автономію і можливість прояву ініціативи й самостійності.

Далі розглянемо типологію проектів, їх структурування, сутнісну характеристику. Розглядаючи в дипломній роботі технологію використання проектно-методики при навчанні англійської мови на початковому етапі, необхідно перш за все відзначити, що проекти можуть бути різноманітними, і їх використання в навчальному процесі вимагає від учителя серйозної підготовчої роботи.

Метод проектів можна застосовувати як у вигляді самостійної індивідуальної або групової роботи школярів протягом різного за тривалістю часу, так і з використанням сучасних засобів інформаційних технологій, зокрема, комп'ютерних телекомунікацій. Розробляючи проект разом зі своїми учнями, готуючись до нього, підбираючи необхідні матеріали, потрібно чітко усвідомлювати його особливості і відповідно планувати роботу. Саме тому, приступаючи до роботи над проектом, важливо ознайомитися з їх типологією.

Сучасний підхід до питання класифікації проектів, посиляючись на дослідження Е. С. Полат [4], перш за все визначається рядом загальнодидактичних принципів. Розглянемо кожен тип проекту.

1. *Дослідний*. Вимагає добре продуманої структури, визначених цілей, актуальності предмету дослідження.

2. *Творчий*. Припускає творче оформлення результатів, не має структури спільної діяльності учасників, яка розвивається, детально пропрацьована, підкоряючись кінцевому результату.

3. *Рольово-ігровий*. Припускає розподіл між учасниками певних ролей: літературні персонажі, вигадані герої, котрі імітують соціальні або ділові відносини. Структура намічається і залишається відкритою до закінчення роботи.

4. *Інформаційний (ознайомлювально-орієнтовний)*. Припускає збір інформації про якийсь об'єкт, явище; її аналіз і узагальнення фактів, призначених для широкої аудиторії. Вимагає добре продуманої структури: цілі проекту (предмет інформаційного пошуку), способи обробки інформації (аналіз, синтез ідей, аргументовані висновки), результат інформаційного пошуку (стаття, доповідь, реферат), презентація.

5. *Предметно-орієнтовний*. Припускає чітко визначений із самого початку результат діяльності, орієнтований на соціальні інтереси самих учасників. Вимагає добре продуманої структури, сценарію всієї діяльності його учасників з визначенням функцій кожного з них.

6. *Монопроект*. Проводиться в рамках одного навчального предмету. При цьому обираються найбільш складні розділи програми (в курсі англійської мови це теми, пов'язані з країнознавчою, соціальною

тематикою), вимагає ретельної структуризації по уроках з чітким визначенням цілей, завдань проекту, тих знань, умінь, які учні в результаті повинні здобути.

7. *Міоіспредметний*. Виконується, як правило, в позаурочний час. Вимагає дуже кваліфікованої координації з боку фахівців, злагодженої роботи багатьох творчих груп і підсумкової презентації.

*Проект* – це рішення, дослідження певної проблеми, його практична або теоретична реалізація. Проектна діяльність молодших школярів підпорядкована певному алгоритму і складається з декількох етапів творчої, дослідної роботи. Цим проектна методика відрізняється від роботи над темою, де часто досить просто засвоїти новий матеріал з теми; від рольової гри, в якій ролі розподіляються в груповій роботі для здійснення певного методичного задуму: кращого засвоєння матеріалу, стимулювання інтересу, мотивації пізнавальної діяльності учнів. Всі вказані методичні цілі можуть бути присутніми і при використанні проектної методики, але, крім усього іншого, їй обов'язково властиво дослідження проблеми, творча пошукова діяльність, втілена в якомусь конкретному продукті.

Проте робота над проектом містить певні труднощі. Не завжди школярі готові або здатні здійснити проектну діяльність англійською мовою: вести дискусію, обговорювати організаційні питання, висловлювати хід думок тощо. Неминучі і мовні помилки, оскільки частина додаткової інформації незнайома молодшим школярам і викликає певні мовні труднощі. Тому повторення й узагальнення необхідного граматичного і лексичного матеріалу повинні передувати розробці проектів, а самі проекти доцільно проводити на завершальному етапі роботи над темою, коли вже створені умови для вільної імпровізації в роботі з мовним і мовленнєвим матеріалом.

Виконання проектних завдань і участь в проекті дозволяє учням бачити практичну користь від вивчення англійської мови, наслідком чого є підвищення інтересу до навчального предмету, дослідної роботи в процесі „здобування знань” і їх свідомого застосування в різних іншомовних мовних ситуаціях, а значить, сприяє зросту комунікативної компетенції учнів, розвитку їх мовної особистості, високій мотивованості навчання.

Результативність проектної роботи залежить від безлічі чинників, які повинні відстежуватися вчителем при плануванні того чи іншого проекту. Знання основних особливостей типології проекту є необхідною умовою успішної реалізації проекту, а значить здійснення продуктивної іномовної діяльності школярів у процесі навчання англійської мови.

Отже:

1. Проектна методика в рамках ретроспективного аналізу ґрунтується на особистісно-діяльнісному підході, який означає переорієнтацію всього навчального процесу на постановку і вирішення самими школярами пізнавально-комунікативних і дослідних завдань. Це

дозволяє розглядати проектне навчання як одну з найбільш продуктивних і інтенсивних методик, яка сприяє досягненню високих результатів навчання і розвитку особистості.

2. Проектна методика є:

- альтернативним підходом у сучасній системі освіти;
- новою педагогічною технологією, що є сукупністю пошукових, проблемних методів;
- дидактичним засобом активізації пізнавальної діяльності школярів, розвитку їх креативності і одночасно формування певних особистих якостей.

Сучасне проектне навчання знайшло широке застосування в освітніх системах навчання багатьох країн світу. Його висока ефективність підтверджується вчителями Великобританії, США, Бельгії, Бразилії, Фінляндії, Німеччини, Італії та ін. країн.

Основна теза сучасного розуміння проектною методикою зводиться до наступної: „Все, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені треба і де і як я можу ці знання застосувати”.

#### **Список використаної літератури**

1. **Бим И. Л.** Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И. Л. Бим // Иностр. языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11-15. 2. **Зимняя И. А.** Проектная методика обучения английскому языку / И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова // Иностр. языки в школе. – 1991. – №3. – С. 9-15. 3. **Нехорошева А. В.** Из опыта работы по проектной методике / А. В. Нехорошева // Иностр. языки в школе. – 2002. – № 1. – С. 18 – 21. 4. **Полат Е. С.** Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностр. языки в школе, 2005. – № 2. – С. 3-10. 5. **Полат Е. С.** Метод проектов на урока иностранного языка / Е. С. Полат // Иностр. языки в школе. – 2005. – № 3. – С. 3 – 9.

#### **Чепіга Е. М. Особливості використання проектного методу на початковому етапі навчання**

У статті підкреслюється, що основною метою вивчення англійської мови на початковому етапі є практичне опанування учнями мовленнєвих умінь на рівні, достатньому для здійснення іномовного спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі в типових ситуаціях.

*Ключові слова:* метод проекту, творчість, комунікативні навички, творчі уміння, інформаційний простір.

#### **Чепига Э. Н. Особенности использования проектного метода на начальном этапе обучения**

В статье подчеркивается основная цель обучения английскому языку, используя методику проекта состоит в овладении учениками разговорными навыками, достаточными для осуществления общения в

четырёх видах разговорной деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме в типичных ситуациях.

*Ключевые слова:* метод проекта, творчество, коммуникативные навыки, творческие умения, информационное пространство.

**Cheriga E. M. The Peculiarities of Using the Project Method of Teaching English in Primary School**

The article deals with main purpose of learning English using the project methods of teaching – mastering the spoken skills sufficient to communicate in four kinds of spoken activity – reading, writing, speaking, hearing.

*Key words:* The project method, creativity, communicative skills, creative abilities, informative space.

Стаття надійшла до редакції 11.12.2012 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Коротяєв Б. І.

## **ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА**

УДК 348

**О. М. Зеленська**

### **ОВОЛОДІННЯ НАВИЧКАМИ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕЛЕМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ ВВНЗ**

Реалії початку ХХІ сторіччя формують нові вимоги до визначення цілей і змісту військової освіти. У контексті полікультурності увага акцентується на формуванні у майбутніх офіцерів етнічних і культурних цінностей суспільства, норм міжкультурного та міжетнічного спілкування, комунікативної гнучкості, орієнтації на гуманізм і толерантність у спілкуванні з представниками різних рас, культур, релігій, мов. Зазначені вимоги пов'язані із поглибленням військового співробітництва із зарубіжними країнами, організацією і проведенням ними сумісних навчань і маневрів, участю в миротворчих операціях, партнерством у підготовці військових кадрів. Саме в умовах розширення міжнародних зв'язків особливо актуальним виявляється питання формування у представників Збройних Сил України вмінь і навичок іншомовного спілкування, що зумовлюється необхідністю оволодіння майбутніми офіцерами полікультурною компетентністю.

Ознайомлення з дослідженнями провідних фахівців у галузі вищої освіти дозволило з'ясувати, що проблема формування полікультурної компетентності знаходить своє відображення у працях, присвячених визначенню загальних науково-методологічних підвалин формування полікультурної компетентності (Г. Дмитрієв, І. Лощенова, В. Єршов), формуванню патріотичних та інтернаціональних уявлень молоді в умовах полікультурного суспільства (О. Джуринський, В. Присакар та ін.), висвітленню шляхів розбудови діалогу культур (В. Біблер, М. Бубер, С. Курганов), вивченню окремих аспектів професійної компетентності майбутніх військових фахівців (Н. Арсен'єва, Т. Брик, О. Жежера, В. Ягупов, та ін.).

Не дивлячись на те, що питанням професійної підготовки майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах приділяється сьогодні значна увага, загальний стан розробленості проблеми оволодіння полікультурною компетентністю та навичками іншомовного спілкування курсантів у її формуванні на теоретичному та практичному рівні залишається незадовільним. Цим зумовлена актуальність обраної теми дослідження.

*Мета статті* – розкрити важливість та особливості оволодіння курсантами ВВНЗ навичками іншомовного спілкування у формуванні

полікультурної компетентності під час навчання у вищих військових навчальних закладах.

Сучасні тенденції розвитку суспільства зумовлюють необхідність активних змін в організації педагогічного процесу у вищих військових навчальних закладах. Цей аспект знаходить відображення у відповідних документах у галузі вищої військової освіти. Так, у Наказі міністра оборони України „Про затвердження Концепції навчання іноземних мов у військових навчальних закладах Міністерства оборони України” відзначено зростання вимог до випускників ВВНЗ щодо їхнього професіоналізму та компетентності, які, насамперед, полягають у набутті представниками збройних сил навичок ефективного іншомовного спілкування з представниками інших мов, культур, релігій, що є важливим складником полікультурної компетентності.

На підставі аналізу наукових праць полікультурна компетентність курсанта вищого військового навчального закладу розглядається як комплексна професійно-особистісна якість, що забезпечує здатність майбутнього військового взаємодіяти з представниками інших культур на засадах взаємоповаги та взаєморозуміння й ефективно виконувати професійні завдання в умовах полікультурного середовища.

З урахуванням різних точок зору науковців щодо структурних складових полікультурної компетентності (Р. Агадуллін, О. Гуренко, А. Солодка, А. Хупсарокова) було уточнено її структуру як єдність когнітивно-процесуального й особистісно-аксіологічного компонентів. Когнітивно-процесуальний компонент забезпечує сформованість у курсантів знань про: сутність культури, різноманітність і особливості субкультур, тенденції їх взаємодії; матеріально-духовну культуру, історію, географію, побут, традиції та звичаї представників різних країн; правила та норми міжкультурної комунікації; екстралінгвістичну інформацію; основи державного законодавства стосовно прав національних меншин, а також документи ЮНЕСКО, міжнародні конвенції, узгодження стосовно інтернаціонального співробітництва, дружби та взаєморозуміння між народами тощо [1; 2].

Зазначений компонент полікультурної компетентності визначає також групи полікультурних умінь, до яких відносяться вміння користуватися іноземною мовою у професійній міжкультурній комунікативній діяльності, організувати процес трансляції та приймання міжкультурної інформації, встановлювати „суб’єкт-суб’єктні” відносини з учасниками міжкультурної комунікації, запобігати конфліктним ситуаціям та при необхідності ефективно розв’язувати їх, гнучко використовувати власний невербальний „репертуар” для адекватного передавання інформації, обирати оптимальні невербальні засоби для здійснення міжкультурного спілкування, попереджувати конфлікти в ситуаціях міжкультурного спілкування, бути готовим до компромісу, який є основою співіснування та співпраці в полікультурному суспільстві.



Особистісно-аксіологічний компонент полікультурної компетентності курсантів знаходить відображення в орієнтації майбутніх військових фахівців на духовно-моральні цінності багатонаціонального та багатокультурного суспільства: справедливість, добро, рівноправність, свободу, гуманізм, обов'язок, совість, національну культуру, толерантність, терпимість, поважне ставлення до представників інших культур; усвідомлення значущості, самотності, цінності, автентичності, неповторності та рівноцінності різних культур; розуміння важливості збереження і примноження культурних надбань і цінностей тощо.

Очевидно, що одну з найбільш широких і вагомих можливостей у контексті формування полікультурної компетентності має вивчення іноземної мови. Вивчення іноземної мови у ВВНЗ базується на державних освітніх мовних стандартах та враховує стандартизовані мовленнєві рівні НАТО „СТАНАГ-6001”. Зміст мовного навчального матеріалу обумовлений номенклатурою соціальних контактів, пов'язаних із сферами реальної дійсності, та передбачає врахування професійної спрямованості навчання у ВВНЗ. Як відомо, успішне опанування іноземної мови неможливо здійснити без вивчення культури її носіїв, історії, географії, традицій, звичаїв тощо. Тому тематика кредитних модулів окрім загальновійськової та фахової специфіки різних напрямів підготовки курсантів забезпечує знайомство з особливостями державного, політичного, суспільного устрою різних країн та особливостями культури народів, що їх населяють.

З огляду на необхідність розвитку навичок полікультурної комунікації у навчанні іноземній мові мають розширюватися можливості для застосування автентичних навчальних матеріалів, які озброюють курсантів знаннями полікультурної спрямованості в межах вивчення іноземної мови як навчальної дисципліни. Це вимагає лінгвокультурологічного добору лексики і розробки прийомів її засвоєння для того, щоб мова курсантів стала більш природньою. Специфіка лінгвокультурологічного матеріалу створює реальні умови розвитку полікультурної комунікації курсантів засобами мови, сприяє оптимізації процесу навчання основ іншомовного спілкування на міжкультурному рівні [3; 4].

З урахуванням рекомендацій дослідниці К. Кричевської [3] вважаємо за доцільне використовувати наступні автентичні прагматичні матеріали під час навчання іноземній мові: у навчально-професійній сфері спілкування – рекламні проспекти різноманітних навчальних центрів, об'яви з працевлаштування, газетний матеріал про систему освіти, проблеми освіти; у соціально-культурній сфері спілкування – репродукції художніх творів, рекламні проспекти, довідники з ілюстраціями визначних пам'яток та інших цікавих місць, карти-плани міст, програмки і афіші вистав, фестивалів, програми екскурсій, путівники; у побутовій сфері спілкування – побутові предмети (їх

ілюстрації і товарні етикетки), проспекти-реклами готелів, схеми-плани видів транспорту, проїзні квитки, рахунки для оплати; у сімейно-побутовій сфері спілкування – матеріали листування (листи, картки, запрошення), візитівки, бланки вітальних карток у зв'язку з різними сімейними подіями (народження дитини, весілля, ювілей), релігійними та іншими святами; у спортивно-оздоровчій сфері – реклама оздоровчих центрів, спортивних комплексів, басейнів тощо, афіші про масові спортивні заходи (забіги, запливи тощо). Використання всіх цих матеріалів з метою визначеного функціонально-цільового призначення сприяють набуттю курсантами країнознавчих знань, порівнянню і співставленню соціокультурних особливостей англomовних країн та України, і на цій основі організації мовленнєвого спілкування, а саме розвитку усного мовлення за сферами і ситуаціями спілкування (організація інтерв'ю, різноманітних опитувань про навчальні і спортивні центри, імітація подорожей і відвідувань тощо), а також для семантизації мовних одиниць і розвитку смислової і лінгвістичної догадки, компаративних вмінь, оціночних суджень тощо [3, с. 15].

Навички полікультурної компетентності поміж інших передбачають не лише володіння іншомовними мовленнєвими вміннями, але й знаннями особливостей вербальної та невербальної комунікативної поведінки носіїв мови. Як наслідок, важливим елементом у тренуванні та формуванні навичок міжкультурного діалогу є залучення курсантів до виконання завдань і вправ, спрямованих на формування вмінь ефективного вербального (вміння правильно добирати і вживати мовні одиниці залежно від комунікативної ситуації) та невербального (інтерпретація міміки, жестів співбесідника, дотримання дистанції у „зоні комфорту” і т. ін.) міжкультурного спілкування [4; 5]. Так, в процесі вивчення іноземної мови значна увага має приділятися стимулюванню курсантів до того, щоб вони в коректній формі висловлювали свої судження, намагалися не вживати категоричних виразів та уникали прямих суджень при висловлюванні власної думки чи оцінки. Адже, на відміну від інших народів, британцям, зокрема, властива так звана стриманість у висловлюваннях (*understatement*). Так, курсантам пропонується замість *short* (малого зросту) говорити про людину *not very tall* (не досить високий), замість *stupid* (дурний) – *not very clever* (не дуже розумний), замість *insane* (божевільний) – *mentally challenged* (з розумовими вадами). В публіцистично-політичній сфері прикладами полікоректної лексики можуть бути: *euthanasia / mercy killing* (евтаназія / милосердне вбивство); *underdeveloped countries / the 3d world countries* (нерозвинені країни / країни третього світу) тощо.

Оволодінню курсантами знаннями та навичками іншомовного спілкування у полікультурному аспекті значна увага має приділятися також і в позааудиторній навчально-виховній роботі. Зокрема, у руслі зазначеного особливе значення має залучення майбутніх офіцерів до участі у дискусійних заходах, таких як: конференції („Україна і Я”, „Світ

навколо тебе”), засідання „круглого столу” („Світова угода”, „Національні цінності американців”), вікторини („Чи знаєте Ви, що...?”), „Зміст екстралінгвістичних сигналів у контексті різних етнічних культур”), дискусії („Історія тероризму”, „Моральний кодекс сучасного миротворця”, „Миротворча діяльність НАТО і Україна”) тощо.

Розширенню особистісно-аксіологічної складової полікультурної компетентності курсантів сприяє також періодичне проведення зустрічей, дружніх візитів за участю зарубіжних викладачів як носіїв іноземних мов, офіцерів (в тому числі країн НАТО) і курсантів із зарубіжних ВВНЗ за програмами обміну. У процесі проведення таких заходів майбутні українські офіцери збагачують свої знання як щодо зовнішньої і внутрішньої політики різних країн, їх державного устрою, географічних особливостей, так і особливостей їхніх культур, а саме знайомляться з традиціями, звичаями, символікою, а також розширюють свій досвід спілкування з представниками різних культур. Проведення таких заходів супроводжується емоційним піднесенням, що має позитивний вплив на розвиток у курсантів комунікативних умінь, зокрема умінь міжкультурного діалогу, формування в них полікультурно значущих особистісних якостей тощо.

У світлі формування полікультурної компетентності у позааудиторній діяльності курсантів важливе значення має також залучення їх до участі в діяльності гуртків, секцій, факультативів тощо, які виходять за межі навчальної програми з іноземної мови. Так, наприклад, учасники гуртка „Англійська без кордонів” більш глибоко вивчають англійську мову через опанування уривків літературних творів, аутентичних мовних виразів, організацію електронного листування з носіями мови, участь у брейн-рингах, випуск стінгазети тощо.

Крім цього, з метою сприяння подальшому розвитку полікультурних знань, мотивів і цінностей безконфліктної поведінки, поваги й шанобливого ставлення до розмаїття культур, усвідомлення цінності кожної людини тощо для майбутніх військових мають організовуватися віртуальні краєзнавчі екскурсії / туристичні поїздки до найвідоміших міст різних країн та їхніх визначних місць (Букінгемський Палац у Лондоні, Білий Будинок у Вашингтоні), культпоходи до історичних і художніх музеїв (Лувр, Ермітаж, Британський національний музей), театрів, книжкових виставок тощо.

Вагомий вплив на формування полікультурної компетентності у позааудиторній діяльності під час навчання іноземній мові забезпечує також проведення тематичних вечорів, мовних тижнів, днів культури та фестивалів, присвячених полікультурній проблематиці, організація ділових поїздок за кордон, у тому числі для навчання курсантів за програмою обміну між вітчизняними й зарубіжними вищими військовими навчальними закладами тощо.

Слід також відзначити виконання курсантами дослідницьких проектів, серед яких мають бути як такі, що спонукають їх до більш

глибокого вивчення „своєї малої Батьківщини” („Все про мій регіон”, „Історія мого рідного міста (селища)”), адже розуміння та повага до чужої культури має формуватися на основі знання та гордості за свою власну, так і ті, що знайомлять їх з різними сферами життя носіїв іноземної мови („Підготовка майбутніх офіцерів в США та Великій Британії”) тощо.

Загалом, оволодіння навичками іншомовного спілкування під час вивчення іноземної мови має сприяти набуттю курсантами знань полікультурного характеру, знань про лексичну, граматичну, фонетичну системи іноземної мови та володіння нормами їх застосування; набуттю здатності отримувати, опрацьовувати і передавати іншомовну інформацію (володіння екстралінгвістичною інформацією) у процесі міжособистісної суб'єкт-суб'єктної взаємодії та здатності щодо продуктивної взаємодії з представниками інших культур, впевненості у собі та своїх силах для здійснення цілеспрямованої міжкультурної комунікації; усвідомлення самотності та рівноцінності різних культур, виявлення культурної спільності між представниками різних культурних груп іноземних країн з метою поширення рамок власної групової належності за політичними межами України.

З'ясовано, що нові вимоги до професійної підготовки майбутніх військових фахівців зумовлені поглибленням міжнародного співробітництва, спрямованістю політики нашої держави на Євроатлантичну інтеграцію, участю офіцерів Збройних Сил України у міжнародних навчаннях, миротворчих операціях ООН, що вимагає від курсантів військових ВНЗ оволодіння навичками полікультурної компетентності та, зокрема, навичками іншомовної комунікації для успішного здійснення своєї професійної діяльності в умовах полікультурного суспільства. Подальші дослідження необхідно спрямувати на більш детальне вивчення шляхів організації самостійної роботи курсантів з метою набуття навичок полікультурної компетентності.

### **Список використаної літератури**

**1. Агадуллін Р. Р.** Полікультурна освіта : методолого-теоретичний аспект / Р. Р. Агадуллін // Педагогіка і психологія. – 2004. – №3 (4). – С. 18 – 29. **2. Гуренко О. І.** Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О. І. Гуренко. – Харків, 2005. – 20 с. **3. Кричевская К. С.** Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка / Кричевская К. С. // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1. – С. 13 – 17. **4. Маслак Л. П.** Роль і місце міжкультурної комунікації у процесі формування культурологічної компетентності майбутніх офіцерів / А. Маслак, Л. П. Маслак // Науковий Вісник Чернівецького університету. – 2009. – Вип. 469. – С. 105 – 111.

**5. Сафонова В. В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : ИСТОКИ, 1996. – 237 с.

**Зеленська О. М. Оволодіння навичками іншомовного спілкування як важливий елемент формування полікультурної компетентності курсантів ВВНЗ**

У статті висвітлено актуальність сформованості полікультурної компетентності для майбутніх офіцерів Збройних Сил України у сучасних умовах, на основі аналізу досліджень різних науковців розкрито суть поняття полікультурної компетентності курсантів вищих військових навчальних закладів, визначено її структуру як єдність когнітивно-процесуального й особистісно-аксіологічного компонентів. Обґрунтовано роль іншомовного спілкування та розвитку його навичок у формуванні зазначеного явища під час навчання курсантів у вищих військових навчальних закладах. Наведено форми і методи навчально-виховної роботи, що сприяють успішному формуванню вмінь і навичок полікультурної компетентності як однієї зі складових професійної підготовки майбутніх військових фахівців.

*Ключові слова:* полікультурна компетентність, курсанти, вищий військовий навчальний заклад, іншомовне спілкування, професійна діяльність.

**Зеленская Е. Н. Освоение навыков иноязычного общения как важный элемент формирования поликультурной компетентности курсантов ВВУЗов**

В статье освещается актуальность сформированности поликультурной компетентности для будущих офицеров Вооруженных Сил Украины в современных условиях, основываясь на исследованиях разных ученых, раскрыта суть понятия поликультурной компетентности курсантов высших военных учебных заведений, определена ее структура как единство когнитивно-процесуального и личностно-аксиологического компонентов. Обоснована роль иноязычного общения и развития его навыков в формировании указанного явления во время обучения курсантов в высших военных учебных заведениях. Приводятся формы и методы учебно-воспитательной работы, способствующие успешному формированию умений и навыков поликультурной компетентности как одной из составляющих профессиональной подготовки будущих военных специалистов.

*Ключевые слова:* поликультурная компетентность, курсанты, высшее военное учебное заведение, иноязычное общение, профессиональная деятельность.

**Zelenzka O. M. Mastering Skills of Communication in a Foreign Language as an Important Element of the Polycultural Competence Formation among Cadets of Higher Military Educational Institutions**

The article deals with the topicality of the formation of polycultural competence for the future officers of the Ukrainian Armed Forces in current conditions, based on the analysis of various scientists' researches it determines the essence of the notion of polycultural competence, its structure as a combination of cognitive-procedural and personality-axiological components. The role of communication in a foreign language and the development of its skills for the above mentioned phenomenon while teaching cadets at higher military educational institutions as well as forms and methods of educational work contributing to the successful formation of polycultural competence as one of the elements of the future military specialists' professional training have been given.

*Key words:* polycultural competence, cadets, higher military educational institution, communication in a foreign language, professional activity.

Стаття надійшла до редакції 11.12.2012 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Ткачова Н. О.

УДК 378.147-322

**Н. В. Карчевська**

**ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ  
МАГІСТРАТУРИ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ФАХУ**

Інтеграція України в економічний і культурний європейський контекст, сучасна соціокультурна реальність пов'язані з тим, що відбувається перетворення всіх форм життєдіяльності суспільства і людини, і перетворення виробництва. Ці перетворення зумовлюють зміни у світогляді особистості, що розвивається як суб'єкт діяльності. Підготовка магістрантів у складних соціокультурних реаліях орієнтована на нові вимоги до еталону висококваліфікованого фахівця. Конкурентоспроможність випускників-магістрантів на внутрішньому і міжнародному ринку праці виступає найважливішим критерієм якості вищої освіти.

Сформовані до теперішнього часу теоретичні уявлення про систему педагогічної освіти, що зберігають традиційну прихильність до парадигми „знань” професійної діяльності інженера-педагога, виявилися нездатними створювати концептуальні підстави для прориву до радикально нової практики підготовки інженера-педагога, орієнтованого

в стратегічному плані на реалізацію особистісної, суб'єктної, діяльнісної, індивідуально-творчої природи освіти.

У пошуках засобів подолання технократичної обмеженості професійної педагогічної освіти сьогодні надзвичайно актуалізується переведення його в якісно новий стан, що відображає такий тип педагогічної діяльності, який характеризується перетворенням духовного світу інженера-педагога в провідний компонент змісту освіти, пріоритетом особистісно-розвиваючої функції, його органічною взаємодією з реальною ситуацією життєдіяльності вихованців.

Закономірний і підсумковий результат педагогічної освіти – професійно-особистісний розвиток педагога як суб'єкта педагогічної діяльності. Тим часом в цій області назріло ряд суперечностей:

- між залученістю в педагогічну працю всієї особистості фахівця на рівні творчого мислення і соціальної активності і опорою у професійному навчанні, насамперед, на процеси уваги, сприйняття, пам'яті (когнітивні функції);

- між суспільною формою існування професійної діяльності, колективним характером педагогічної праці, яка передбачає міжособистісну взаємодію, та індивідуальною формою її привласнення студентами;

- між способом існування професійно-педагогічної діяльності як процесу та її представленістю в підготовці студентів у вигляді статичних систем готових знань і алгоритмів дій, що підлягають запам'ятовуванню;

- між цілісністю змісту професійно-педагогічної діяльності та оволодінням нею студентами через безліч предметних областей (наук, навчальних предметів);

- між абстрактним предметом навчально-пізнавальної діяльності студентів (тексти, знакові системи, програми дій) та реальним предметом засвоєної професійної діяльності, де знання не дані в чистому вигляді, а задані в загальному контексті освітніх процесів і ситуацій. При цьому, якщо в навчальній діяльності інформація є її предметом, то в професійній діяльності вона повинна перетворитися на засіб регуляції останньої [1].

Існуюча в даний час інформаційна модель педагогічної освіти ототожнює його зміст з навчальним матеріалом, який виступає дидактичною версією відповідної наукової галузі. Тому конструювання навчального змісту зводиться до відбору основних знань, структурованих і адаптованих до завдань навчання і можливостям учнів. При цьому самі культурні способи мислення і діяльності, якими користувалися минулі покоління, залишаються прихованими. Зведення мислення до знання, а змісту – до навчального матеріалу орієнтує професійно-педагогічну освіту на засвоєння готових знань, а не на проектування способів їх вживання. Основний недолік сучасної дидактики вищої педагогічної школи – в її прагненні „пересадити” у свідомість педагога вихоплені з живого потоку педагогічної реальності готові зразки вирішення професійно-педагогічних завдань.

Значна частина цих протиріч може бути подолана, якщо в основу професійно-особистісного розвитку студента магістранта інженерно-педагогічного буде покладено зміст інженерно-педагогічної діяльності, яка постає як оволодіння стандартами педагогічного професіоналізму і розвитку індивідуально-авторської системи діяльності педагога, індивідуалізація навчання.

Головними цілями, результатами і критеріями індивідуалізації професійно-педагогічної підготовки є:

- підвищення ефективності професійно-педагогічної підготовки, створення системи освіти, що забезпечує кожному максимальний розвиток його можливостей, здібностей;

- демократизація учбово-виховного процесу, ліквідація одноманітності в навчанні, надання студентам свободи вибору елементів учбово-виховного процесу;

- створення умов для навчання і виховання, адекватних індивідуальним особливостям і оптимальних для різностороннього загального розвитку студентів;

- формування і розвиток індивідуальності, самостійності і творчого потенціалу особи.

У зв'язку з вищесказаним, індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки означає:

- створення умов для розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу;

- впровадження в професійно-освітній процес сучасних педагогічних і психологічних технологій розвитку індивідуальності;

- забезпечення моніторингу професійного розвитку всіх суб'єктів освіти, тобто регулярна і оперативна діагностика, яка входить в систему зворотного зв'язку в процесі розвитку індивідуальності;

- розвиток варіативної освіти, направленої на розширення професійного самовизначення і на саморозвиток особи студента;

- корекція соціального і професійного самовизначення особи, а також професійно важливих характеристик майбутнього фахівця.

Таким чином, індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки може здійснюватися на різних рівнях: приватно-методичному, технологічному, загальнопедагогічному, соціальному. Різні педагогічні умови можуть сприяти реалізації індивідуалізації професійно-педагогічної підготовки.

Важливу роль у розвитку професійної освіти сучасна педагогіка відводить педагогічним інноваціям. Педагогічні інновації вважаються рухомою силою розвитку навчального процесу. Ці процеси пов'язані з підвищенням результатів освіченості з метою досягнення особистістю повноцінної участі в житті суспільства на максимальному для неї рівні успішності. Нові технології індивідуалізації навчання є шляхом побудови принципово нового навчального процесу. Педагогічна інноватика в контексті індивідуалізації навчання постає як джерело виникнення засобів та технологій індивідуалізації. Таким чином, основою розвитку



проблеми що досліджується є впровадження нових за сутністю та формою технологій навчання, що дозволять індивідуалізувати навчальний процес [2].

Сучасні дослідження комп'ютеризованих систем навчання вітчизняних та закордонних вчених, таких як Аванесов, С. Пеппер, К. Кабассі, Вірвоу М., Р. Аткінсон, Згуровський М. З., Годлевський, Атанов Г., Меньяйленко О. С., Кухаренко В. М. та ін. базуються на дослідженнях управління складними системами. Дослідження Ємельянова С. В., Поспелова Д. С., Сааті Т., Біра С., Павлова О. А., Стогнія А. О., Скурихіна В. І.; Ростунова Т. І., Столарова Л. М., Річмонда У. К., Машбіца Є. І., Гребеня І. І., Довгялла О. М., Савельєва О. Я., Грищенко В. І., Цибенка Ю. В. та ін. розглядають процес навчання з точки зору автоматизованого управління з елементами адаптації. Але вирішення проблеми підвищення якості навчання за рахунок упровадження комп'ютерних засобів навчання потребує продовження досліджень у кількох напрямках, одним з яких є створення систем індивідуалізованого комп'ютеризованого навчання.

Мета статті – визначити науково обґрунтовані методи індивідуалізації навчання студентів магістрантів інженерно-педагогічного фаху на сучасному етапі.

У сучасних умовах постає завдання не стільки підготувати спеціалістів визначеної кваліфікації, скільки сформувати у них такі характеристики, як здібність отримувати нові знання, творчу активність у прийнятті рішень, широку прогностичну орієнтацію та інші. Умовою, яка забезпечить розв'язання цієї задачі, є формування креативності шляхом розвитку дослідницької діяльності студентів. Під дослідницькою діяльністю студента сьогодні розуміється така форма організації навчально-виховної роботи, яка пов'язана з розв'язанням студентом творчої, дослідницької задачі у різних галузях науки, яка передбачає наявність основних етапів, характерних для наукового дослідження: постановку проблеми; ознайомлення з літературою за цією проблематикою; оволодіння методикою дослідження, збирання власного матеріалу, його аналіз і узагальнення, висновки .

Дослідницька діяльність студентів організується та проводиться як у навчальній (освітньо–дослідна робота – ОДРС), так і у позаурочний час (науково-дослідна робота – НДРС).

Основним завданням ОДРС є формування у студентів навичок самостійної теоретичної та експериментальної діяльності. Необхідним компонентом освітньо–дослідної роботи є: самостійна робота; користування бібліографічними даними, каталогами, картотеками.

Основним завданням НДРС, паралельної навчальному процесу, є завдання наукової професіоналізації студентів під керівництвом викладачів і наукових співробітників. Вона передбачає участь студентів у наукових дослідженнях, які виконуються на кафедрах, в НДІ та інших наукових підрозділах ВНЗ. При цьому студенти засвоюють специфіку

НДР, набувають навичок роботи у наукових колективах, а наукові керівники виявляють майбутніх здобувачів наукового ступеня.

Враховуючи специфіку підготовки магістрів гірничого профілю, вважаємо за доцільне застосування проектного методу (як його ще називають, методу проектів), при цьому головним виступає реалізація в навчанні діяльнісного підходу, яким так сильна вітчизняна психолого-педагогічна наука (Виготський Л. С., Давидов В. В., Запорожець А. В., Леонт'єв А. Н., Лурія А. Р., Рубінштейн С. Л. та ін.). Саме в навчанні, яке базується на діяльнісному підході, формується творча особистість майбутнього магістра.

Проектний метод має на увазі спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), яка призведе до конкретного практичного результату. Результат можна усвідомити, побачити, застосувати в практичній діяльності.

Під час використання проектного методу вирішується ціла низка різнорівневих дидактичних, виховних і розвивальних цілей: розвиваються пізнавальні навички студентів; формується вміння самостійно користуватися дослідницькими прийомами: збирати необхідну інформацію, її аналізувати з різних точок зору, висувати різні гіпотези, уміння робити висновки, конструювати свої знання, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі; активно розвивається критичне мислення, креативність; формуються комунікативні навички, тобто здатності працювати у різноманітних групах, виконуючи всілякі соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника тощо).

Рішення проблем, пов'язаних з виявленими протиріччями, роблять актуальною проблему педагогічного тренінгу в індивідуалізації підготовки студентів магістратури до навчальної та виховної роботи.

Організація педагогічного процесу професійної підготовки сучасного фахівця має бути спрямована передусім на формування та розвиток власної професійної компетентності. Ключова компетентність може бути визначена як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культурно-доцільні види діяльності, ефективно вирішувати відповідні проблеми.

Тренінг – це така організація навчально-виховного процесу, коли спираючись на досвід і знання учасників, забезпечується ефективне використання різних педагогічних методів за рахунок створення позитивної емоційної атмосфери та спрямовується на отримання сформованих навичок і життєвих компетенцій.

Використовуючи тренінгові технології, тренер насамперед сприяє рефлексії учасниками тренінгу отриманих знань, які мають трансформуватися через інтелект, досвід, емоційні переживання суб'єкта діяльності, що значною мірою забезпечує адекватний зворотний зв'язок. У процесі тренінгу учасники, завдяки зворотному зв'язку, виявляють брак умінь та навичок, так звані „білі плями” теоретичних знань, а також

неадекватність наявних установок і стереотипів. Це сприяє корекції неефективних моделей поведінки та їх заміні на нові, більш ефективні.

Суттєвою перевагою тренінгової методики є те, що вона дає унікальну можливість вивчити складні, емоційно значимі питання в безпечній обстановці тренінгу, а не в реальному житті з його загрозами та ризиками. Тренінг дає змогу вчитися без хвилювання стосовно неприємних наслідків, які можуть виникнути у випадку прийняття неправильного рішення.

Мета будь-якого тренінгу в активному, свідомому виробленні бажаної поведінки, а також збільшити здатність встановлювати контакт з будь-якими людьми, здатність слухати співрозмовника і враховувати його думку, створювати сприятливий психологічний клімат, підвищити здатність керувати групою людей, викликати і розвивати їх активність, здатність ефективно планувати будь-яку роботу, розподіляти завдання і перевіряти їх виконання.

Бінарна лекція, або лекція-дискурс, є продовженням і розвитком проблемного викладу матеріалу у діалозі двох викладачів (студента магістратури і викладача). Моделюються реальні ситуації обговорення теоретичних і практичних питань двома спеціалістами, наприклад представниками двох різних наукових шкіл чи теоретиком і практиком. Перевагами такої лекції є актуалізація наявних у студентів знань, необхідних для розуміння діалогу та участі у ньому; створення проблемної ситуації, розгортання системи доведення тощо. Наявність двох джерел змушує порівнювати різні точки зору, приймати якусь з них чи формувати власну. На такій лекції виховується культура дискусії, вміння вести діалог сучасного пошуку і приймати рішення. Підготовка бінарної лекції передбачає попереднє обговорення теоретичних питань її учасниками, їх інтелектуальну і особистісну сумісність; володіння розвинутими комунікативними вміннями; наявність швидкої реакції і здатність до імпровізації.

Портфоліо" - це метод, призначений для систематизації результатів самостійної роботи студентів, узагальнення, поглиблення і розширення знань, отриманих на аудиторних заняттях.

У матеріалізованому плані портфоліо – це тека, в якій у систематизованому вигляді студент накопичує матеріали, які є результатом його самоосвітньої діяльності з конкретної навчальної дисципліни, зокрема:

- дипломи, сертифікати, грамоти за участь в олімпіадах та наукових і науково-практичних конференціях і семінарах;
- конспекти додаткових джерел інформації;
- реферати, тези доповідей на семінарах, есе та інші творчі роботи;
- ксерокопії нормативних документів, законодавчих актів, які стосуються професійної діяльності;
- результати індивідуальної роботи з куратором, викладачем, науковим керівником: плани, програми, проекти наукової статті і т. п.;

- анкети, результати опитування, інтерв'ю з професіоналами-практиками за фахом студента (такий вид роботи має особливе значення для професійного становлення студента, формування у нього етичних цінностей та фахових орієнтацій і є особливо корисним при вивченні дисципліни „Педагогіка вищої школи”).

„Портфоліо” рекомендується використовувати як „методичну скарбничку”, відбиток поглядів студента на свою майбутню професійну діяльність: менеджера-керівника приватної фірми чи державної організації, науковця-дослідника чи науково-педагогічного працівника. Викладачеві необхідно допомогти студенту вибрати напрямки професійного зростання, скласти програму самовдосконалення та самостійної роботи за вибраним напрямком, чітко сформулювати мету роботи з „порт фоліо”. Якщо магістрант вибирає професійно-педагогічний напрям і готується до викладацької діяльності, то розділи його портфоліо можуть бути наступними:

- дидактичні проекти вивчення окремих тем за фахом ;
- активний роздавальний матеріал за темами, презентації;
- бібліографія новинок психолого-педагогічної та фахової літератури;

- конспекти першоджерел; анотації та короткі резюме відвіданих у процесі педагогічної практики лекцій і практичних занять викладачів та аналіз їх педагогічного досвіду;

- аналіз методів і методик навчання, методів діагностування навчальних досягнень студентів і т.п.

Одним з видів „портфоліо” є створення власної системи комп'ютерної підтримки діяльності викладача.

Використання інформаційних технологій в організації самостійної роботи студентів дозволяє не тільки інтенсифікувати їх роботу, а й закладає основи їх подальшої постійної самоосвіти, отже, педагогічне інформаційно-освітнє середовище, яке створюється за допомогою інтеграції сукупності програмно-апаратних та традиційних форм навчання, й визначає самостійну роботу студента як більш незалежну та творчу.

Система комп'ютерної підтримки діяльності викладача включає: узагальнені психолого-педагогічні характеристики студентів, змістовні матеріали з дисциплін, програмні матеріали підтримки навчання, каталог навчальної та наукової літератури, літературу в електронній формі з дисциплін, опис гірничо-геологічних умов регіону, відомості про базові підприємства, навчальні документи, тести, індивідуальні завдання, приклади виконання завдань та інше. Природно, що ця система передбачає використання Internet. База даних „Internet-ресурсів з педагогіки” призначена для зберігання, обробки та пошуку інформації про можливості використання ресурсів мережі Internet [3].

Педагогічна діяльність є складно організованою системою різних видів діяльності: гностичної, проєктувальної, організаційної, комунікативної, виховної, аналітичної.

На підставі психолого-педагогічних характеристик робимо висновки про необхідність подальшої роботи над особистими якостями магістрантів, як майбутніх викладачів та дослідників.

У сучасних умовах фронтальна форма роботи і орієнтація на „середнього” студента не виправдовують себе і приводять до втрати інтересу до того, що відбувається на занятті у самих сильних студентів і неможливості для слабкіших активно включитися в навчальний процес.

Наявність програмно-методичного забезпечення, орієнтованого на підтримку викладання конкретних навчальних предметів, призначених для формування культури навчальної діяльності і інформаційної культури; систем штучного інтелекту, призначених для організації процесу самонавчання, а також навчального і демонстраційного устаткування, дозволяє організувати в навчальному процесі інформаційно-навчальну і експериментально-дослідницьку діяльність, забезпечити можливість самостійної навчальної діяльності із засобами інформаційних технологій і комп'ютерних систем.

Використання системи комп'ютерної підтримки діяльності викладача у поєднанні з традиційними і новими формами і методами навчальної діяльності, направлена на вдосконалення навчального процесу, реалізацію індивідуального підходу в підготовці магістрів.

### **Список використаної літератури**

- 1. Сластенин В. А.** Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога // Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті та напрямки сучасної освіти: Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції 2007 р., м. Луганськ – Ч. 1. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – С. 284 – 290.
- 2. Карчевська Н. В.** Індивідуалізація підготовки майбутніх інженерів педагогів // ВІСНИК ЛНПУ ім. Т. Шевченка. – 2012.-№15, частина III. – С. 131 – 137.
- 3. Карчевська Н. В.** Комп'ютерна підтримка професійної діяльності інженера-педагога // ВІСНИК, ЛНПУ ім. Т. Шевченка. – 2011. – № 15, частина 2. – С. 106 – 112.

### **Карчевська Н. В. Індивідуалізація підготовки студентів магістратури інженерно-педагогічного фаху**

В статті визначені цілі та методи індивідуалізації професійної педагогічної підготовки магістрів інженерно-педагогічного напрямку, обґрунтована роль комп'ютерної підтримки процесу навчання педагогічним і гірничим дисциплінам.

*Ключові слова:* інженер–педагог, навчальні дисципліни, індивідуалізація, тренінг, комп'ютерна підтримка, портфоліо.

**Карчевская Н. В. Индивидуализация подготовки студентов магистратуры инженерно-педагогической специальности**

В статье определены цели и методы индивидуализации профессиональной педагогической подготовки магистров инженерно-педагогического профиля, обоснована роль компьютерной поддержки процесса обучения педагогическим и горным дисциплинам.

*Ключевые слова:* инженер–педагог, учебные дисциплины, индивидуализация, тренинг, компьютерная поддержка, портфолио.

**Karchevskaya N. V. Individualization of Training of Graduate Students of Engineering-pedagogical Specialty**

The article defines the goals and methods of individualization of professional teacher training of masters of engineering-pedagogical profile, substantiated role of computer support for learning and teaching mountain disciplines.

*Key words:* engineer, teacher, teaching discipline, individualization, training, computer support, portfolio.

Стаття надійшла до редакції 11.12.2012 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. акад. МАНПО Чиж О. Н.

УДК 378 : 339.138-051

**Кубанов Р. А.**

**КЛАСИФІКАЦІЯ І ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ  
ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО МАРКЕТОЛОГА**

В епоху постіндустріального суспільства персонал стає одним з найважливіших ресурсів підприємства, а накопичені персоналом знання, навички та досвід стають найголовнішим чинником ринкового успіху підприємства. Проте самі по собі висока кваліфікація, солідний досвід і високий інтелект зовсім не є гарантами ефективної роботи людини, оскільки означені чинники визначають лише загальні професійні характеристики працівника (знання і частково навички) та не дають можливість встановити, як ці якості знайдуть вияв у певних умовах, на конкретній посаді, конкретному підприємстві.

Спроби встановити перелік вимог до „ідеального” працівника довели, що універсального працівника, який виявляв би свої спроможності однаково в різних умовах та обставинах, на різних посадах та різних підприємствах, не існує. Таким чином, набір професійних характеристик працівників буде відрізнятися залежно від характеристик професії або посади, вимог конкретного підприємства, що привело до

виникнення поняття „професійно важливі якості фахівця” та зумовило актуальність її подальших досліджень.

З іншого боку, актуальністю дослідження є практичне розв’язання завдань, поставлених перед системою освіти України процесами державотворення: кардинальні зміни у суспільно-політичному та економічному житті суспільства, які вимагають належної підготовленості маркетологів, здатних ефективно здійснювати професійну діяльність у складних умовах сьогодення.

Питанням професіоналізму й професійно важливим якостям фахівця в останнє десятиліття приділяється значна увага з метою розробки завершеної теорії формування фахівця-професіонала, тому вони стали предметом пильної уваги психологічної й педагогічної наук (С. А. Дружилов, О. П. Журавльов, Н. Ф. Тализіна, Е. А. Климов, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, Ю. П. Поваренков, М. С. Пряжников, В. М. Гладкова, О. Е. Коваленко, М. І. Лазарєв, Ю. П. Нагірний, О. Г. Романовский, Р. К. Шакуров, О. І. Щербаков та ін.). Не зважаючи на значний інтерес до проблеми формування професійно важливих якостей фахівця нового типу, вона залишається недостатньо розкритою, особливо це стосується формування професійно значущих якостей у фахівців маркетингу.

Мета дослідження – розкрити зміст професійно важливих якостей, які характеризують цілісність особистості майбутнього маркетолога, визначити особливості їх формування під час навчання студента у ВНЗ.

Останнім часом значно виросла кількість досліджень, у яких розглядається професіоналізація як процес становлення й розвитку професійної свідомості та самосвідомості, який протікає протягом усього життя індивіда [1, 2; 3]. Такий підхід спирається на головний принцип психології – єдності діяльності та свідомості особистості, введений Л. С. Рубінштейном [4].

Зміст професійної свідомості включає в себе систему усвідомлених професійно необхідних аспектів діяльності, узагальнених та оперативних знань про цілі та засоби, плани та програми, про суб’єкти та об’єкти взаємодії, норми та критерії оцінки успішності й ефективності діяльності.

Як загальні блоки професійної свідомості дослідники виділяють: професійні цінності, ідеали та цілі; концептуальні моделі діяльності, програми дій; професійну самосвідомість.

Таким чином, на підставі теоретичного аналізу досліджень вітчизняних та зарубіжних психологів і педагогів можливо визначити сутність та зміст професіоналізації особистості як процес, що дозволяє самостійно та творчо мислити, а також розвивати власну професійну діяльність. Процес становлення професіонала складається з певних етапів та включає в себе формування і розвиток ціннісно-змістовної й операційно-предметної сторони діяльності в їх взаємозв’язку, важливою складовою яких є професійно важливі якості.

У сучасних умовах набув розвитку такий напрямок вивчення професійної діяльності, як акмеологія. Вона прагне створити цілісну модель соціального суб'єкта, прийнятний алгоритм і технологію його дослідження, формування й активної реалізації творчого потенціалу у професійній діяльності в єдиному процесі життєдіяльності. Акмеологічний підхід до аналізу професійної діяльності широко розглядається у працях А. О. Деркача, Є. О. Клімова, А. А. Реан, В. Д. Шадрікова та багатьох інших [5; 6; 7; 8].

Ми погоджуємося з поглядами Л.С. Рибалко, що акмеологія – це наука про розвиток самості та найвищі досягнення в житті кожної людини. Людина в акмеології розглядається як суб'єкт життєдіяльності, а в центрі уваги – здатність до самотворення і самоорганізації власного життя й професійної діяльності. Зокрема, розвиток процесів самості людини відбувається у фаховій підготовці. Провідною ідеєю теорії і методики професійної освіти є створення умов для розкриття та розвитку внутрішнього потенціалу кожного майбутнього фахівця, формування його позитивної „Я”-концепції в процесі опанування основ професійної діяльності. Переведення потенційного в актуальне, набуття особистісно-професійної зрілості, досягнення акме-вершини майбутнім фахівцем є орієнтирами докорінних змін у системі вищої освіти України [9, с. 4 – 5].

Акмеографія як основний метод акмеології ґрунтується на професіографії і включає визначення рольових характеристик персоналу, особливостей взаємодії фахівця у процесі професійної діяльності з предметами, засобами та продуктами праці, з оточуючими людьми та іншими явищами, а також у виявленні індивідуальних, професійних якостей й акмеологічних інваріантів, які є основними внутрішніми стимуляторами творчого розвитку й самовдосконалення особистості. Відмінною рисою акмеографічного підходу є його орієнтованість на визначення та продуктивний розвиток творчого потенціалу людини, її професійної культури [10].

У результаті акмеографічного (професіографічного) дослідження складається акмеограма (професіограма), яка є комплексним, систематизованим, коротким і багатобічним описом професійної діяльності, призначеним для психологічного вивчення праці й використання у подальшій практичній діяльності. Зокрема, її сутність полягає в систематизованому описі характеристик конкретної професійної діяльності (завдань, функцій, результатів, умов праці тощо), соціальних, психологічних та інших вимог до суб'єкта професії і, виходячи з них, визначення необхідних професійно важливих якостей особистості, що становлять основу професійної придатності людини.

На основі аналізу літератури та власного теоретичного аналізу проблеми, вважаємо, що структуру професійно важливих якостей майбутніх маркетологів слід формувати у вищому навчальному закладі. Спираючись на дослідження В. П. Хапілової [11], особистий досвід роботи на посаді провідного фахівця відділу маркетингу й доцента



кафедри маркетингу наголошуємо, що дана структура включає дві групи психологічно-професійних характеристик: а) загальні; б) спеціальні.

**Характеристика загальних професійно важливих якостей майбутнього маркетолога.**

*Особистісно-ділові якості:*

загальноправова компетентність, орієнтація в правовому полі, вільне володіння необхідним обсягом знань щодо чинного законодавства, уміння грамотно ними керуватися в організації діяльності підлеглих;

управлінська компетентність, знання змісту, принципів, методів, стилів і етапів управління;

уміння аналізувати, прогнозувати, планувати, організувати і контролювати діяльність відділу маркетингу;

загальна ерудиція, високий загальноосвітній і культурний рівень;

знання основ психології та педагогіки;

уміння здійснювати представницькі функції.

*Організаторські здібності:*

уміння мотивувати, навчати та виховувати підлеглих у спільній праці, здатність виховувати відповідальне ставлення до професійної діяльності;

уміння створити згуртований і дружній колектив, спрямований на вирішення економічних завдань, підтримувати його професійний рівень;

цілеспрямованість у досягненні результатів, здатність виділити головне в роботі і зосередитися на його досягненні найбільш ефективними засобами;

здатність до ефективних управлінських дій у різних економічних умовах, уміння чітко планувати свої дії та виконувати їх при ускладненні ситуації;

уміння готувати і приймати рішення, контролювати їх виконання;

здатність налагодити матеріально-технічне, фінансове, інформаційне та інше забезпечення відділу маркетингу.

*Управлінські якості:*

здатність коротко і ясно говорити по суті справи, стисло, чітко і зрозуміло викласти суть того чи іншого питання;

уміння відпрацьовувати накази, розпорядження, ділові папери;

уміння ефективно спілкуватися з керівництвом, підлеглими, громадянами, вести ділові переговори, публічні виступи, листування, тощо;

здатність самостійно та швидко приймати обґрунтовані рішення;

уміння здійснювати контроль за виконанням прийнятих рішень.

*Індивідуально-психологічні якості:*

високий рівень інтелекту, здатність до аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації, систематизації;

достатньо високий творчий потенціал, здатність бачити нове, знаходити вихід із нестандартних ситуацій і вирішувати проблеми;

наявність розвиненої професійної пам'яті (наочно-образної, логічної, оперативної, зорової, слухової, рухової тощо);

розвиненість навичок інтелектуальної діяльності при відборі та селекції службової інформації, обґрунтуванні управлінських рішень;

висока активність, енергійність, працездатність, сила і лабільність нервових процесів;

висока сконцентрованість уваги, розвинена увага і мислення;

мотивація на досягнення цілей відділу маркетингу і на взаємні дії, інтерес до управлінської діяльності;

комунікабельність, здатність встановлювати ділові відносини з керівництвом, підлеглими, уміння переконувати людей і впливати на них.

*Морально-вольові якості та емоційні риси:*

здатність долати труднощі;

здатність брати на себе відповідальність в складних ситуаціях;

емоційна та психофізична стійкість до дій в екстремальних економічних умовах;

здатність до саморегуляції та самоконтролю;

здатність швидко приймати оптимальні рішення в стресових ситуаціях;

наявність вольових якостей (сміливість, принциповість, виправданий ризик);

оптимізм, бадьорість, відсутність шкідливих звичок, гарний фізичний стан;

здатність протидіяти чинникам, що викликають професійну деформацію.

*Дисципліна та ставлення до професійної діяльності:*

особиста дисципліна, усвідомлене й добровільне дотримання регламентованого порядку діяльності, професійних обов'язків та ін.;

працьовитість, прагнення виконати доручену справу якомога краще;

здатність налагодити й підтримувати дисципліну в колективі, уміння ефективно організувати дотримання підлеглими встановлених професійних обов'язків;

здатність планомірно виконувати службові обов'язки, уміння складати план роботи і реалізовувати його при виконанні поставлених завдань;

здатність формувати й підтримувати працездатність колективу;

здатність особистим прикладом, виховним впливом, розумною вимогливістю та іншими засобами мобілізувати підлеглих на вирішення професійних завдань.

*Психомоторні властивості:*

динамічність сенсорно-моторного поля;

швидкість просторової реакції (на зоровий, слуховий, тактильний, нюховий і руховий подразники);

швидкість реакції вибору (з попередньою оцінкою ситуації);

оптимальний ритм і темп діяльності;  
точність і координованість рухів;  
чіткість і гучність голосу, словарний запас, уміння висловити думку, лаконічність мовлення.

*Особистісні психологічні властивості:*

тип нервової системи;  
темпераментні особливості (емоційність, активність, енергічність, пластичність);

соціально позитивна спрямованість особистості (система домінуючих потреб і мотивів);

характерологічні особливості (чесність, принциповість, патріотизм, сміливість, наполегливість, самостійність, ініціативність, організованість, дисциплінованість, колективізм, оптимізм, впевненість, незалежність, комунікабельність, терпимість, уважність, самоконтроль).

У більш ранніх дослідженнях ми вже розглядали деякі аспекти **структури спеціальних професійно важливих якостей майбутніх маркетологів** [12, с. 29], яка має наступні сфери:

1. Аналітична: розробка і обґрунтування макро- і мікроекономічних показників, що характеризують розвиток окремих ринків товарів і послуг; функціонування світового, національного і регіонального ринку; аналіз стану, кон'юнктури та тенденцій перспективного розвитку глобалізуючих світових та національних ринків товарів і послуг; прогнозування структурних змін у національному і регіональному масштабах щодо розвитку окремих ринків.

2. Організаційно-управлінська: організація, функціонування, розробка напрямків розвитку, посилення конкурентних переваг та ринкової стратегії організацій; управління організаціями й фірмами; організація роботи в держструктурах, професійних об'єднаннях для вирішення проблем розвитку окремих економічних галузей.

3. Економіко-правова: розробка стратегій і планів інтеграції окремих галузей національної економіки у світове економічне співтовариство; розробка проектів по удосконаленню законодавства про окремі напрямки економічної діяльності.

4. Педагогічна: викладання спеціальних дисциплін у вищих навчальних закладах, участь у підготовці та перепідготовці кадрів; розробка навчальних планів та науково-методичного забезпечення викладання дисциплін по проблематиці маркетингу.

5. Науково-дослідна: складання планів, завдань для виконавців, програм для наукових досліджень з проблематики розвитку маркетингу; збір, обробка, систематизація, аналіз інформації з проблем розвитку маркетингу, вибору інструментів та методів дослідження; підготовка матеріалів для публікацій.

Ефективність формування зазначених якостей у майбутніх маркетологів значною мірою залежить від добору дидактичних методів. У сучасних умовах серед таких методів у професійній підготовці

маркетологів домінують традиційні лекції, практичні заняття, для яких характерною ознакою є пасивність студентів. Водночас зазначимо, що підготовка спеціалістів з маркетингу вимагає формування умінь і навичок, необхідних у практичній діяльності за умови активної участі студентів у навчально-пізнавальній діяльності. До найбільш поширених методів активізації студентів ми віднесемо моделювання, розв'язування проблемних ситуацій під час занять, проведення ділових ігор, аналіз альтернатив, ситуаційні кейси тощо.

Безумовно, що формування професійно важливих якостей у майбутніх маркетологів має базуватися на програмах навчальних курсів ВНЗ, що враховують перспективні потреби економіки та підприємств; готувати майбутнього маркетолога до діяльності на міжнародному ринку праці; забезпечувати всебічний розвиток особистості студента-маркетолога, оволодіння ним знаннями і вміннями, необхідними для ефективної професійної діяльності; стимулювати майбутніх маркетологів до самостійного мислення та роботи шляхом створення ситуацій, в яких можна найповніше проявити свою ініціативу та активність; формувати професійно значущі для маркетолога риси характеру шляхом стимулювання розвитку його особистості; готувати маркетолога до обов'язкового самонавчання та самовдосконалення упродовж усього життя.

Таким чином, процес професійного становлення майбутніх маркетологів складається з певних етапів та включає в себе формування і розвиток ціннісно-змістовної й операційно-предметної сторін діяльності в їх взаємозв'язку, важливою складовою яких є загальні та спеціальні професійно важливі якості майбутнього фахівця.

Період навчання у вищому навчальному закладі є періодом найбільш перспективним для розвитку і формування професійно важливих якостей. Від змісту цього періоду залежить подальший розвиток життєвих і професійних орієнтирів, норм поведінки, звичок, установок, здібностей майбутнього фахівця, його професійної придатності для успішного входження у професійне співтовариство.

Перспективним етапом дослідження може стати визначення педагогічних умов формування професійно важливих якостей у майбутніх маркетологів у процесі навчання у вищих навчальних закладах.

### **Список використаної літератури**

**1. Зазыкин В. Г.** Деятельность специалистов в особых условиях: Психолого-акмеологические основы / В.Г. Зазыкин – М. : Изд-во РАГС, 1994. – 267 с. **2. Климов Е. А.** Психология профессионала: избранные психологические труды / Е.А. Климов. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2003 – 454 с. **3. Корнеева Л. Н.** Профессиональная психология личности / Л.Н. Корнеева // Психологические основы профессиональной деятельности :

[хрестоматія] / [сост. В.А. Бодров]. – М. : Логос, 2007. – С. 301 – 311. **4. Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 720 с. **5. Деркач А. А.** Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека : в 5 кн. / А.А. Деркач. – М. : Изд-во РАГС, 2001. **6. Климов Е. А.** Введение в психологию труда : [учеб. для студентов вузов] / Е.А. Климов. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 334 с. **7. Реан А. А.** Акмеология личности / А.А. Реан // Психологический журнал. – 2000. – № 3. – С. 88 – 95. **8. Шадриков В. Д.** Психологический анализ деятельности / В.Д. Шадриков. – Ярославль : ЯГУ, 1979. – 128 с. **9. Рибалко Л. С.** Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект): монографія / Л.С. Рибалко. — Харків : ППВ „Нове слово”, 2007. **10. Райскуп Я.** Психологическая профессиография / Я. Райскуп // Психология труда. – 1979. – № 6 – С. 44 – 62. **11. Хапілова В. П.** Соціально-психологічні умови формування конкурентоздатності майбутніх менеджерів : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.05 / В.П. Хапілова; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – 19 с. **12. Кубанов Р. А.** Реалізація компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх маркетологів туристичної індустрії / Р.А. Кубанов // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2012. – № 4 : Частина 2. – С. 28 – 35.

**Кубанов Р. А. Класифікація і зміст професійно важливих якостей особистості майбутнього маркетолога**

У статті розкриваються питання, пов'язані з формуванням професійно важливих якостей у майбутніх маркетологів. Обґрунтовується тезис, що студенти повинні мати не тільки теоретичні знання та практичні уміння у сфері своєї діяльності, але і потрібні професійно важливі якості, які формуються у майбутніх маркетологів протягом всього періоду їх навчання у навчальному закладі.

*Ключові слова:* діяльність, майбутні маркетологи, професійно важливі якості.

**Кубанов Р. А. Классификация и содержание профессионально важных качеств личности будущего маркетолога**

В статье раскрываются вопросы, связанные с формированием профессионально важных качеств у будущих маркетологов. Обосновывается тезис, что студенты должны иметь не только теоретические знания и практические умения в сфере своей деятельности, но и нужны профессионально важные качества, которые формируются у будущих маркетологов на протяжении всего периода их обучения в учебном заведении.

*Ключевые слова:* деятельность, будущие маркетологи, профессионально важные качества.

**Kubanov R. A. The Classification and Maintenance is Professional Important Qualities of Personality of Future Marketing Specialist**

Questions, related to forming professionally of important qualities for future marketing specialists, open up in the article. A thesis is grounded, that students must have not only theoretical knowledges and practical abilities in the field of the activity but also important qualities which are formed for future marketing specialists during all period their teaching in educational establishment are needed professionally.

*Key words:* activity, future marketing specialists, professionally important qualities.

Стаття надійшла до редакції 10.12.2012 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф., акад. МАНПО Чиж О. Н

УДК 1: 613.8 – 057.87

**Ю. В. Нікітченко, Д. С. Андрусенко**

**АНАЛІЗ СПЕКТРАЛЬНО-ДИНАМІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК  
ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ СТУДЕНТІВ З ВИКОРИСТАННЯМ  
АПАРАТУ КСД**

На сучасному етапі розвитку людства необхідно сприймати людину, як істоту цілісну, та при діагностиці здоров'я відштовхуватися не лише від показників фізичного стану людини, а й враховувати її психологічну складову.

На сьогодні все частіше поряд з традиційними методами діагностики здоров'я використовуються інноваційні методи та технології. Одним із таких методів є “Комплекс спектрально-динамічний”, що при діагностиці здоров'я враховує не лише фізичний план людини, а й психологічний.

За останні роки стан здоров'я молоді України значно погіршився [3], окрім погіршення фізичного здоров'я, варто згадати й про психологічні навантаження, що супроводжують молодь в сучасному суспільстві. Потужне інформаційне навантаження, погіршені умови життя, нестача коштів, соціальна незахищеність є, на мою думку, головними чинниками погіршення психологічного комфорту студентів. Психологічний комфорт – психоемоційний стан з позитивним забарвленням, відчуття суб'єктивного благополуччя, можливість реалізувати свої бажання і потреби, а також адекватне усвідомлення себе в контексті сьогодення[2].

Проблема погіршення психологічного комфорту студентів під час навчання є такою ж важливою, як і проблема погіршення фізичного

здоров'я. Саме тому ми провели дослідження психологічного стану студентів за допомогою апарату "КСД".

Метою даної статті є вивчення вихідного стану психологічного здоров'я обстежуваних та проведення порівняльного аналізу їх психологічного стану за допомогою апарату КСД. Досягається це шляхом вирішення наступних задач:

1. вивчення психологічного стану студентів-валеологів 4-го курсу ХНУ ім. В.Н.Каразіна за допомогою апарату КСД;

2. вивчення психологічного стану студентів-валеологів другої вищої освіти ХНУ ім. В.Н.Каразіна за допомогою апарату КСД;

3. проведення порівняльного аналізу психологічного стану студентів двох різновікових груп за допомогою апарату КСД.

Методом КСД було обстежено 18 студентів ХНУ ім. В. Н. Каразіна що навчається за спеціальністю "здоров'я людини" на денній формі навчання(група №1), та 18 студентів цього ж вузу та спеціальності, але що навчаються заочно(група № 2). Перша вікова група складалася зі студентів віком 20-21 року, друга вікова група складалася зі студентів віком від 28 до 40 років.

В базу даних приладу КСД внесені зразки спектрально-динамічних маркерів більшості відомих фізіологічних і патологічних процесів, які можуть відбуватися в здоровому і хворому організмі. При пасивному знятті інформації з організму, КСД порівнює маркери, отримані з обстежуваного організму, з маркерами в базі даних.

Також є можливість передбачати подальший перебіг захворювання і передбачити захворювання у стадії ризику - захворювання, яких зараз немає в організмі, немає скарг у людини, клінічні аналізи не показують патологію, але невеликі певні зміни вже мають місце на клітинному рівні, і ці зміни без відповідної корекції в майбутньому приведуть до розвитку цих захворювань.

Аналіз та інтерпретація результатів проводилися за такими спектрами:

•Закритість(при відчуженні з навколишнім середовищем, ізоляції, дисгармонії з суспільством);

•Гордість (при зарозумілості, почутті зверхності);

•Позитивність(при розпачі, нездатності прощати іншим, негативності);

•Гармонія (при надчутливості до зовнішніх емоцій, чужих проблем);

•Прив'язаність (при перебільшенні прихильностей у відносинах, при депресії);

•Бачення (при перевантаженнях, відчутті тягара відповідальності);

•Обґрунтованість (при гармонізації духовності з фізичним тілом, при усвідомленні опори в житті);

•Усунення енергії гніву (при нетерпимості, незадоволеності життям);

- Зміна моделей сприйняття (при звільненні від звичок, стереотипів);
- Сердечність (при невмінні давати і брати тепло, любов, при емоційних ранах)

При розгляді спектрів органів або систем значення 25-40 ум.од. свідчать про те, що в даному випадку спостерігається стан “пригнічення”. Середні значення перебувають в інтервалі від 50 до 60 ум.од. саме ці значення відповідають стану норми. Значення від 70 до 100 ум.од. при розгляді спектрів органів або систем вказують на запалення. [4]

Було проведено аналіз даних групи №1 за статистичними показниками, які дають змогу побачити, який відсоток студентів перебуває в стані норми, скільки відсотків мають нестачу або надлишок за тими чи іншими показниками психологічного стану.

*Таблиця 1*

**Відсоткове співвідношення вихідного стану психологічних показників студентів першої групи**

	Бачення	Гармонія	Гордість	Закритість	Зм.мод.спр.	Обґрунтов.	Позитивн.	Прив'язан.	Сердечність	Ус.ен.гніву
Норма	28%	28%	5,5%	28%	44,5%	16,5%	16,5%	27,5%	44,5%	27,5%
Надлишок	27,5%	44,5%	44,5%	27,5%	16,5%	44,5%	33,5%	44,5%	33,5%	33,5%
Нестача	44,5%	27,5%	50%	44%	39%	39%	50%	28%	22%	39%

Як видно з даних, приведених у табл.1, найгірші результати спостерігаються за показником „Гордість”. Всього 5,5 % досліджуваних знаходяться в стані норми за цим показником, у 50 % досліджуваних ця якість знаходиться в надлишку, а в 44,5 % ця якість знаходиться в межах нижче норми. Причиною цього може бути вік досліджуваних. В 20 років людина шукає сенс життя, ставить перед собою певні життєві задачі, перебуває в певному пошуку свого Я. В тих людей, які не в змозі домогтися цього, можуть спостерігатися порушення по показнику “Гордість”, вони відчують себе розгубленими, не важливими.

Також було проведено аналіз отриманих даних за статистичними показниками, які дають змогу побачити, який відсоток студентів групи №2 перебуває в стані норми, скільки відсотків мають нестачу або надлишок на тих чи інших показниках психологічного стану.

*Таблиця 2*

**Відсоткове співвідношення вихідного стану психологічних показників студентів другої групи**

	Бачення	Гармонія	Гордість	Закритість	Зм.мод.спр.	Обґрунтов.	Позитивн.	Прив'язан.	Сердечність	Ус.ен.гніву
Норма	11%	28%	11%	11%	33,3%	16,5%	22%	22%	16,5%	28%
Надлишок	44,5%	22%	33,5%	44,5%	33,3%	44,5%	28%	28%	28%	16,5%
Нестача	44,5%	50%	55,5%	44,5%	33,3%	39%	50%	50%	55,5%	55,5%

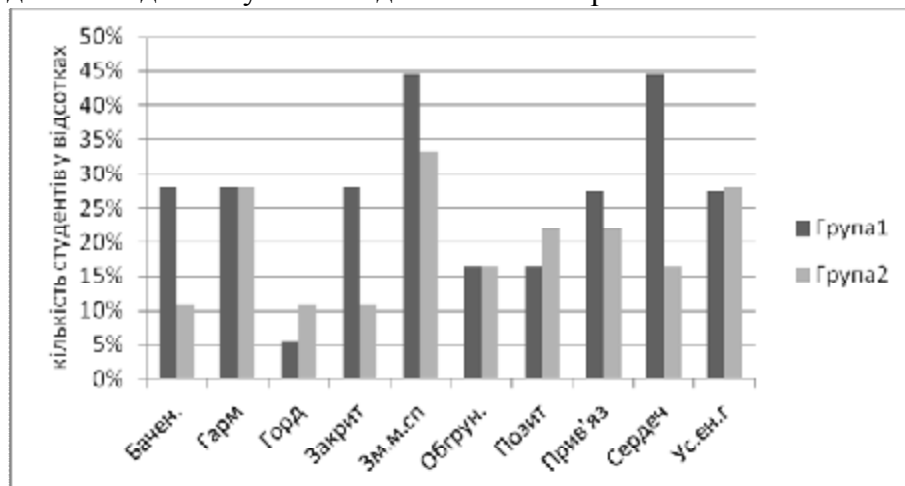


Як видно з даних, наведених у табл.2, за показником „Гордість” спостерігаються найгірші результати. Всього 11 % досліджуваних знаходяться в стані норми за цим показником, у 33,5 % досліджуваних ця якість знаходиться в надлишку, а в 55,5 % ця якість знаходиться в межах нижче норми. Причиною цього може слугувати як вік досліджуваних, так і їх соціальний статус. До 40 років життя людина має певною мірою реалізувати себе в житті, визначитися з метою та реалізувати її. В тих людей, які не домоглися цього, можуть спостерігатися порушення за показником „Гордість”, вони відчувають себе не значущими в соціумі.

За показником „Усунення енергії гніву” нестача спостерігається у більш ніж половини досліджуваних – 55,5 %. Менше третини обстежених, а саме 28 % можуть контролювати свої емоції гніву і роздратування, направляючи їх в потрібне русло.

Одним із завдань даної роботи було провести аналіз отриманих даних не лише окремо двох груп, а й порівняти дані обстеження групи №1 та групи №2.

Проводячи порівняльний аналіз даних обстеження студентів двох груп доречним було б наглядно продемонструвати одержані дані дослідження відштовхуючись від показників норми.



*Рис.1. Результати дослідження психологічного стану двох груп відштовхуючись від показників норми*

Як видно з даних, приведених на рис.1, найбільш суттєво різняться результати за показником „Сердечність” в обох групах. В першій групі в стані норми за цим показником знаходиться 44 % студентів, а в другій лише 16 %.

За показником “Бачення” результати дослідження у першої групи також кращі, ніж у другої. В стані норми тут перебуває 28 % досліджуваних першої групи, і лише 11 % другої. Надлишок за цим показником свідчить про перенавантаження, відчуття тягаря відповідальності у обстежуваних.

За показником „Закритість” результати обстеження у першої групи також кращі, ніж у другої.

Такі різні результати дослідження між двома різновіковими групами зумовлені рядом причин. На них вплинув як вік досліджуваних, соціальний статус, темперамент, так і стан обстежуваних на момент проведення обстеження.

Також одним з пояснень таких різних результатів між двома групами може слугувати те, що за теорією Е.Еріксона досліджувані першої і другої групи перебувають на різних стадіях психосоціального розвитку. Студенти першої групи знаходяться на стадії юності, а студенти другої групи на стадії дорослості. На цих двох стадіях у людини різні цілі в житті, інакше сприйняття та бачення навколишнього. Якщо в 20 років сильним аспектом особистості виступає любов, то в 40 років сильним аспектом є турбота.

Провівши аналіз відсоткового співвідношення даних психологічного стану студентів I групи було виявлено, що найгірші результати дослідження спостерігаються у студентів за показником „Гордість”, „Обґрунтованість”, „Усунення енергії гніву” та „Позитивність”. За цими показниками великий відсоток студентів зазнає надлишку та недостачі, і зовсім невеликий перебуває в нормі за даними показниками.

Провівши аналіз даних студентів II групи було виявлено, що найгірші результати дослідження спостерігаються у студентів за показником „Гордість”, „Сердечність”, „Усунення енергії гніву”, „Прив’язаність” та „Позитивність”.

Аналіз відсоткового співвідношення даних психологічного стану студентів двох груп показав, що за показниками „Сердечність”, „Прив’язаність”, „Закритість”, „Гармонія”, „Бачення” та „Зміна моделей сприйняття” у студентів I групи результати дослідження кращі, ніж у студентів II групи. За показниками „Обґрунтованість” та „Усунення енергії гніву” результати дослідження однакові в обох групах. А ось за показниками „Гордість” та „Позитивність” навпаки, результати у студентів II групи кращі, ніж у студентів I групи.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Никифоров Г. С.** Психологія здоров’я: Учебник для вузов/ Г. С. Никифоров.-СПб: “Питер”,2006.-607с. **2.** <http://webcommunity.org.ua>
- 3.** <http://h.ua/story/277822/>
- 4.** <http://www.famdoctor.com/>

#### **Нікітченко Ю. В., Андрусенко Д. С. Аналіз спектрально-динамічних характеристик психологічного стану студентів з використанням апарату КСД**

Дана стаття присвячена вивченню устрою та аналіз CDS обстеження психологічного стану студентів у двох вікових груп з використанням складних спектральних діагностики. Аналіз даних психологічного стану студентів встановлено, що державні стандарти більше студентів в першій групі, ніж інші, і саме на такі показники, як

„Бачення”, „закрито”, „Зміна моделей і структур сприйняття”, „любов”, „серце”.

*Ключові слова:* енергетичний спектр структурних і організації інформації, спектральний динамічний маркер, психологічний комфорт.

**Никитченко Ю. В., Андрусенко Д. С. Анализ спектрально-динамических характеристик психологического состояния учащихся с использованием устройства CSD**

Данная статья посвящена изучению устройства и анализ CDS обследование психологического состояния студентов в двух возрастных групп с использованием сложных спектральных диагностики. Анализ данных психологического состояния студентов установлено, что государственные стандарты больше студентов в первой группе, чем другие, и именно на такие показатели, как „Видение”, „закрито”, „Изменение моделей и структур восприятия”, „любов”, „серце”.

*Ключевые слова:* энергетический спектр структурных и организации информации, спектральный динамический маркер, psihological комфорта.

**Nikitchenko Y. V., Andrusenko D. S. The Analysis of the Spectral-Dynamic Characteristics of the Psychological Condition of Students with Device CSD Use**

This article is devoted to the study of the device and the analysis of the CDS survey of psychological state of students in two age groups using complex spectral diagnostics. The analysis of the data of the psychological state of the students found that the state standards are more students in the first group than the other, and it was on such indicators as the „Vision”, „closed”, „Changing patterns of perception”, „affection”, „heart”.

*Key words:* energy spectrum of structural and information organization, spectral dynamic token, psihological comfort.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2013 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Бойчук І. Б.

УДК 371.135.037

**С. Г. Рассомахін, Є. А. Дегтярьова**

**РОЗРОБКА КОМПЛЕКСНОЇ ІНФОРМАЦІЙНО-  
АНАЛІТИЧНОЇ СИСТЕМИ ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ ДУХОВНОГО  
ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ**

Дана стаття присвячена опису розробки комплексної інформаційно-аналітичної системи для діагностики духовного здоров'я студентів.

Духовний аспект здоров'я почав досліджуватися з кінця ХХ ст. Цьому питанню присвячені праці І. І. Брехмана, М. С. Гончаренко, В. П. Гоча, В. П. Жикаренцева, В. Казначеева, Е. Кузнецова, В. Л. Кулініченко, Е. О. Помиткіна, Л. Хей.

Дані про пріоритетні потреби розвитку людини на різних етапах життя дуже добре висвітлені в працях М. С. Гончаренко та інших відомих вчених та узагальнені у декілька рівнів [3].

Проблема духовності знайшла відбиття в різних аспектах наукового знання, але дотепер у науці немає однозначного трактування поняття духовності. [4].

Е. О. Помиткін зазначає, що діагностика духовного здоров'я і моніторинг зростання його рівня сприятиме збереженню, розвитку і самореалізації духовного потенціалу людей, і підкреслює, що формування духовного рівня свідомості потребує значно більших витрат, аніж підготовка фахівців у тій чи іншій галузі знань [6].

Рівень духовного здоров'я передбачає використання засобів і методів його діагностики, а також вивчення оптимальних норм реакції на вплив оточуючого середовища, які постійно змінюються.

Впроваджені методологічні підходи комплексної системи для виявлення особливостей визначення духовного стану студентів відповідають сучасним вимогам і дозволяють встановити принципову відкритість тематичного поля духовності.

Здоров'я людини полягає у досконалому вивченні проблем духовного здоров'я, які не підлягали досі всебічному науковому вивченню. Якщо питання діагностики психічного та фізичного здоров'я знайшли досить повне висвітлення, то стосовно оцінки стану духовного здоров'я серйозні наукові дані практично відсутні.

Духовний аспект здоров'я відтворює суть нашого буття, це — кредо нашого життя, яке забезпечує цілісність особистості. Дослідження, присвячені вивченню духовної складової здоров'я, є дуже необхідними та актуальними. Тому дуже важливо займатися розвитком духовності, самовдосконаленням, пошуком свого місця у житті і власного шляху до щастя у єдності з Природою й оточуючим світом [1].

Важливим для вирішення проблеми діагностики духовної складової є розробка комплексної інформаційно-аналітичної системи для

діагностики духовного здоров'я. Для розробки такої комплексної системи добре підходить система „Tshell”, розроблена фахівцями факультету комп'ютерних наук ХНУ ім. В. Н. Каразіна.

Короткий опис можливостей системи „TShell”

„TShell” має наступні можливості:

- Розбивати тести на модулі.
- Створювати питання 3 різних типів :
  - вибір одного правильного варіанту відповіді;
  - вибір декількох правильних варіантів відповіді;
  - пряме введення з клавіатури;
- Вказувати рівень складності питань, збільшувати вагу питання залежно від його складності.
- У текст питання і відповіді вставляти картинки, списки, таблиці і так далі.
- Можливість додавання коментарів до питання під час проходження тесту;
- Можливість налаштування інтерфейсу вікна проведення тестів;
- Складати сценарії тестування, тобто вказувати, скільки питань, по якій темі, якого рівня складності буде задано з усієї бази питань;
- Вказувати налаштування часу. Два тимчасові режими:
  - тест без урахування часу;
  - час встановлюється на увесь тест;
- Співвідносити кількості набраних балів з оцінкою по різних оцінних шкалах;
- Створювати детальні звіти за результатами тестування кожного студента;
- Доступ до програми здійснюється по паролю.
- Система є мультиплатформеною, тобто успішно працюватиме по операційними системами Windows, UNIX і іншими.

Спеціальна математична статистична обробка результатів діагностики дає можливість методом послідовних наближень отримати кількісні оцінки вказаних параметрів із заданою мірою точності [2].

Це є необхідною умовою для вирішення проблем саморозвитку, самовдосконалення, орієнтації на здоровий спосіб життя, тобто це є необхідною умовою для вирішення проблем сучасної людини.

Духовний аспект здоров'я почав досліджуватися з кінця ХХ ст. Цьому питанню присвячені праці І. І. Брехмана .С. Гончаренко, В. П. Гоча, В. П. Жикаренцева, В. Казначеева, Е. Кузнєцова, В. Л. Кулініченко, Е. О. Помиткіна, Л. Хей.

Аналіз модифікованої та адаптуваної тестової системи „Tshell” для діагностики духовного здоров'я.

Завдання роботи:

- 1) Створити інформаційно-аналітичну систему для тестування та діагностики духовного здоров'я;

2) Провести апробацію створеної інформаційно-аналітичної системи.

Ефективність застосування інструментальних методик обумовлюється цілим рядом аспектів, які необхідно враховувати при виборі оптимальної програми для діагностики духовного здоров'я. Одним з найважливіших аспектів можна вважати індивідуалізацію критеріїв. Необхідно враховувати, що стан духовного здоров'я особистості значною мірою визначається духовною культурою суспільства.

Вимоги до програми для діагностики духовного здоров'я полягає у визнанні того факту, що кожній людині притаманна духовна орієнтація системи вищих сакральних цінностей, які не тільки компенсують претензії матеріального характеру, а й відбивають наявність духовної потреби досягнути смисл життя і активізувати свій внутрішній світ на вдосконалення.

Інформаційно-аналітична система дозволяє за короткий термін протестувати велику кількість опитуваних та визначити їх рівень духовного здоров'я.

Для діагностики духовного здоров'я, здатності до самопізнання та самовдосконалення найбільш ефективні результати досліджень дають анкети і тести по духовності, що містять питання щодо самооцінки понять про духовний розвиток, духовні цінності, оздоровлення навколишнього середовища та розуміння національних традицій, що зміцнюють духовне і фізичне здоров'я.

Методами діагностики духовного здоров'я були використані: тест „Визначення духовної складової здоров'я” (міжфакультетською валеологічною науково-дослідницькою лабораторією Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна розробленою разом з Валеологічним центром „Лаукар” (м. Севастополь), анкета визначення рівня духовного здоров'я за Є. О. Помиткіним, методика „Духовна рівновага”, та інформаційно – аналітична система „TShell”, розроблена фахівцями факультету комп'ютерних наук ХНУ ім. В. Н. Каразіна.

Наведені методики обстеження і тести дадуть змогу забезпечити планомірну роботу щодо визначення рівня духовного здоров'я студентів, з'ясувати їхню здатність до самопізнання та самовдосконалення і здатні забезпечити успішну діяльність закладів освіти [5].

Висновки.

1. Створено інформаційно – аналітичну систему для тестування та діагностики духовного здоров'я;

2. Проведено апробацію створеної інформаційно-аналітичної системи.

**Список використаної літератури**

- 1. Гончаренко М. С., Рожкова Л. І., Береза О. С.** Концепція безперервного валеологічного виховання та освіти в Україні // Вопросы валеологии и эниовалеологии: Материалы IV междунар. науч. конфер. (Севастополь, 21-23 сентября). Т.1. — Севастополь, 2001, — С. 189 – 196.
- 2. Воронина Т. П.** Образование в эпоху новых информационных технологий. Методологические аспекты. Воронина Т. П., Кашицин В. П., Молчанова О.П.– М.: Информ Пресс –94, 1995. – 220 с.
- 3. Гончаренко М. С.** Этапы формирования духовности человека в учебно-воспитательном процессе. Теоретические и практические аспекты / М.С. Гончаренко, В.Г. Гончаренко, Н.В. Михайличенко // Валеология: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку: Матер. 3-ї між народ. наук.-практ. конф.: Т. 1, ч. 2. – Харків, 2005. – С. 6–12.
- 4. Г. С. Никифорова.** Практикум по психологии здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. – М.; СПб; Н. Новгород и др., 2005. – 351 с.
- 5. Переверзев В. Ю.** Технология разработки тестовых заданий: Справочное руководство. -М: Е-Медиа, 2005. - 256 с.
- 6. Помиткін Е. О.** Психологія духовного розвитку особистості: Монографія / Е. О. Помиткін. – К.: Наш час, 2005. – 280 с.

**Рассомахін С. Г., Дегтярьова Є. А Розробка комплексної інформаційно-аналітичної системи для діагностики духовного здоров'я студентів**

Ця стаття описує розвиток інтегрованої системи обробки даних для діагностики психічного здоров'я учнів. Рівень духовної допомоги включає в себе використання засобів і методів діагностики та вивчення оптимальних реакції норм впливу на навколишнє середовище, яка постійно змінюється.

*Ключові слова:* діагностика, психічного здоров'я, студенти, здоров'я людини.

**Рассомахин С. Г., Дегтярева Е. А. Разработка интегрированной информационно-аналитической системы диагностики духовное здоровье учащихся**

Эта статья описывает развитие интегрированной системы обработки данных для диагностики психического здоровья учащихся. Уровень духовной помощи включает в себя использование средств и методов диагностики и изучения оптимальных реакции норм воздействия на окружающую среду, которая постоянно меняется.

*Ключевые слова:* диагностика, психического здоровья, студенты, здоровье человека

**Rassomahin S. G., Degtyareva E. A. Develop an Integrated Information-analytical Diagnostic System Spiritual Health of Students**

This paper describes the development of an integrated data-processing system for diagnosing mental health of students. The level of spiritual care involves the use of means and methods of diagnosis and the study of optimal reaction norms impact on the environment that is constantly changing.

*Key words:* diagnostics, mental health, students, health of the individual.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2013 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Бойчук І. Б.

УДК 378.1; 371.3

**С. М. Редлих, И. А. Горбунова, О. А. Козырева**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КЕЙС  
КАК РЕЗУЛЬТАТ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТА  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СПУЗА И ВУЗА**

*Профессионально-педагогический кейс* – это структурно-логическая модель, фасилитирующая анализ продуктов смысло- и мыслетворчества, раскрывающих специфику педагога как профессионала в различных областях деятельности в мультисреде, характеризующей общество и личность с позиций пространственно-временных и полисубъектных возможностей и ограничений. Мультисреда – это единое биоэнергетическое поле, создаваемое природой и действием объектов и субъектов социального или воспитательно-образовательного пространства в ситуациях, связанных с деятельностью и общением в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах, накладывающих свои гносеологические и методологические векторы на систему преобразования, жизнедеятельности и развития внутреннего (человек, индивид, субъект, личность) и внешнего (объекты и субъекты) генеза.

*Профессионально-педагогический кейс* – это ресурс свободного образовательного или культурно-исторического пространства, в котором наглядно, доступно, качественно представлен автобиографичный или коллективный материал о достижениях, идеях, перспективах в научной, творческой, спортивной, досуговой и прочей деятельности, раскрывающей тонкости профессии, субъектную, гражданскую и личностные позиции педагога в его поле деятельности и общения.

*Профессионально-педагогический кейс* – это личностно, социально, профессионально моделируемая и востребованная структура, в которой выделяются разнообразные достижения, планы и пожелания, свидетельствующие о сформированности различных убеждений,



позицій, отношений, качеств, чувств, мыслей, компетенций, характерно детализирующих не только профессиональную и досуговую деятельность, но и характер общения в среде как свойства антропологического пространства, являющегося к нам в продуктах мыслетворчества, свидетельствующих о сохранении и преумножении морального и материального в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах.

*Профессионально-педагогический кейс* – это средство продуктивной педагогики, фасилитирующее демонстрацию различных достижений, качеств, свойств личности, включенной в профессиональные, социальные и межличностные взаимоотношения в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах, сопутствующее балльно-рейтинговой оценке или разнообразным соревнованиям, характеризующим личность с позиции устойчивости, состоятельности, креативности, гибкости, профессионализма.

*Профессионально-педагогический кейс* – это результат кропотливой, опытно-экспериментальной, рефлексивной, профессиональной и досуговой деятельности, отражающей особенности личности в выполнении работ и ее достижения, начиная с определенного этапа учебно-трудового, социально-педагогического взаимодействия, а также перспективность трудовой, социальной и межличностной коммуникации, свидетельствующей о сформированности качеств и компетенций, необходимых для работы с определенными категориями воспитанников или обучающихся, нуждающихся в специальном или другом подходе, который дает свои результаты и иллюстрирует степень свободы и зависимости от принципов социально-педагогического или психолого-педагогического взаимодействия, владением совокупности методов и средств, технологий и форм воспитания, обучения, социализации, взаимодействия.

*Профессионально-педагогический кейс* – это продукт мыслетворчества педагога, раскрывающего свои достижения, перспективы, идеи, смыслы, творчество в наглядной форме представления данных. Это может быть и текстовый процессор Microsoft Word, и презентации Microsoft PowerPoint, и публикации Microsoft Publisher.

Примерами профессионально-педагогических кейсов могут выступать профессионально-педагогические кейсы студентов Кузбасской государственной педагогической академии и Новокузнецкого училища олимпийского резерва.

профессионально-педагогический кейс студента-педагога составляется по итогам социально-педагогического взаимодействия за период обучения в Кузбасской государственной педагогической академии.

Функционально-педагогические особенности профессионально-педагогического кейса – создание и реализация условий для осознанного восприятия и отражения профессионально-педагогических компетенций,

обеспечивающих формирование и развитие личности будущего педагога.

В профессионально-педагогическом кейсе студентам педагогам по физической культуре рекомендуют отразить:

• свои достижения в различных направлениях научно-методического и социально-педагогического взаимодействия (констатация результатов, например, дипломы, благодарственные письма, медали, грамоты, свидетельства (например, на патенты и изобретения), а также другие всевозможные знаки отличия);

• самоанализ деятельности (рефлексия) за 5 лет обучения и содержания педагогической практики III, IV, V курсов с отражением позитивных и негативных особенностей и пожеланий другим студентам, которым еще предстоит пройти педагогическую практику;

• планы на будущую профессионально-педагогическую деятельность (где планирует студент работать).

Профессионально-педагогический кейс является одной из обязательных составляющих содержания заданий педагогической практики студентов V курса (специалитет), для бакалавров – две практики на III, IV курсах и итог представляется после IV, а не после V курса.

Профессионально-педагогический кейс студента-педагога, обучающегося в Новокузнецком училище олимпийского резерва представляет собой рефлексию профессионально-педагогической и досуговой деятельности за период обучения в училище олимпийского резерва (I-III курсы).

*ЦЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЕЙСА* – наглядное, структурно-содержательное, объективное, субъектно ориентированное отражение результатов деятельности и общения студента-педагога или педагога-профессионала, объективно раскрывающего результаты и перспективы профессионально-педагогической и социально-педагогической работы, характерно доказывающего в доступном, прямом и косвенном видах состоятельность моделей социализации и саморазвития, самосовершенствования и самореализации.

*ЗАДАЧИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЕЙСА:*

• создание условий для анализа личных достижений и результатов студента-педагога или педагога в различных областях профессиональной деятельности, творчества, искусства, спорта и пр.;

• реализация принципов гуманно-личностной педагогики и психологии в процессах личностного, гражданского и профессионального самоопределения, самореализации и самосовершенствования, системного представления данных о себе и своих достижениях;

• создание и реализация условий формирования позитивной, адекватной самооценки и необходимого уровня притязаний как у воспитанников/обучающихся, так и коллег;

• формирование внутренней мотивации деятельности и

общения, сопряженной с условиями и нормами культуры и общения в мультисреде;

Ї формирование устойчивых личностных и профессиональных интересов, мотивов, ценностей и моделей самопознания и самореализации в социальном или свободном, воспитательно-образовательном пространстве;

Ї формирование потребностей в рефлексии и соревновании, общении и социальном взаимодействии, посильной помощи другим людям;

Ї формирование устойчивости личности в различных направлениях и моделях реализации социальных отношений, характеризующих ее с позиции самостоятельности, гибкости, состоятельности, гуманности, этичности, эстетичности, креативности, продуктивности, востребованности, конкурентоспособности и пр.;

Ї формирование основ культуры самостоятельной работы, коммуникативной культуры, общей и профессиональной культуры.

*ОБЪЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЕЙСА* – результаты, свидетельства результатов и содержание деятельности субъекта мультисредового пространства, т.е. человека, одновременно являющегося субъектом микросред(ы), мезосред(ы), макросред(ы), мегасред(ы).

Одной из самых дорогих, уникальных и неповторимых микросред является семья. Кто-то получает или получил профессию благодаря влиянию родственников (родство бывает не только биологическое, но и духовное, интеллектуальное). Другой микросредой является общество друзей, подруг, коллег, соседей и пр. Значимость микросредовой коммуникации несомненна и первостепенна в формировании личности, т. к. именно в личностном, доверительном общении происходит отражение внутреннего мира и построение будущих образов, а во враждебной среде – всегда появляется защитная реакция, которая реализует право своего „я” на достойное, человеческое сосуществование.

Итак, *микросреды* (микро – маленький) – это семья, домашний очаг, друзья, приятели, знакомые, группы сверстников, микросоциум; *мезосреды* (мезо – средний, промежуточный) – большие группы, выделяемые по местности и типу поселения (регион, село, город, поселок); *макросреды* (макро – большой) – страна, этнос, общество, государство; *мегасреды* (мега – очень большой, всеобщий) – космос, планета, мир, цивилизация и пр.

*ПРЕДМЕТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЕЙСА* – изучение и оформление результатов самопознания, саморазвития, самосовершенствования, самореализации, социализации и взаимодействия субъекта деятельности или профессионального обучения, культуры в обществе в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах.

*ФУНКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЕЙСА* – это система закономерностей и условий реализации идей построения

професійно-педагогічного кейса, опосередованих нормами культури, гносеології, філософії, педагогіки і психології: *антрополого-гносеологічна, аксіолого-акмеологічна, професійно-комунікативна, мотиваційно-потребнісна, рефлексивно-оціночна, адаптивно-соціальна, здоров'єберігаюча, психотерапевтична і пр.*

*Антрополого-гносеологічна функція* професійно-педагогічного кейса складається в тому, що людина пізнає себе, умови, засоби, моделі, механізми і пр. продукти діяльності людини в структурі самоопределення, саморозвитку, самосовершенствования, самореалізації і взаємодії з об'єктами і суб'єктами мульти-, мікро-, мезо-, макро- і мегасред. Антропологія як системна (комплексна) наука про людину дозволяє створити умови для всебічного, досконалого, об'єктивного, наукового сприйняття і ситуативно, особисто і соціально значимого перетворення об'єктивних і суб'єктивних граней творчості як продукту еволюції людських ресурсів і відносин. Гносеологія як наука про пізнання дозволяє виділити арсенал засобів, методів, принципів, норм пізнання і перетворення живого і неживого в природі, культурі, діяльності людини. Антрополого-гносеологічна функція професійно-педагогічного кейса представляє собою результат і продукти діяльності всіх перетворень над людиною як об'єктом, індивідом, суб'єктом, особою, професіоналом.

*Аксіолого-акмеологічна функція* професійно-педагогічного кейса є системою норм і принципів, закладених в побудову як професійно-педагогічного кейса (в особливому випадку соціально-професійного взаємодія), так і самої життєдіяльності суб'єкта вільного виховально-освітнього простору, до яких відносяться і навчаючі, і студенти-педагоги, і педагоги-професіонали. Аксіологія як наука, розкриваюча значення, практику і культуру формування цінностей, розкриває в професійно-педагогічному кейсі результат і перспективи особистого, професійного і соціального самоопределення, самосовершенствования і самореалізації в різних напрямках соціального і професійного взаємодія, характеризуючого суб'єкта з позиції состоятельности, востребованности, стійкості і гуманізму. Акмеологія як наука про вершину розвитку людини розкриває в професійно-педагогічному кейсі студента-педагога або педагога-професіонала перспективи определения і досягнення різноманітних вершин в формуванні схильностей, здібностей, інтересів, мотивів, цінностей, цілей, потребностей і інших структур особистості, розвиває і формують з точки зору сучасної педагогіки і психології.

*Професійно-комунікативна функція* професійно-педагогічного кейса складається в тому, що студент-педагог або педагог-

професіонал розкриває своєобразним (деловим, научним, прогностическим, методико-методологіеским, езотерическим, ситуативно востребованным, художественно-эстетическим и пр.) стилем особенности профессионально-педагогической деятельности в различных вариациях достижений и возможностей, способностей и их отражения в системе ценностей и принципов социально-педагогического, психолого-педагогического, профессионально-педагогического взаимодействия.

*Мотивационно-потребностная функция* профессионально-педагогического кейса представляет собой систему средств и механизмов, активизирующих креативные и рефлексивные способности студента-педагога и/или педагога-профессионала в констатации достижений и самопрезентации продуктов деятельности и общения, характеризующих студентов-педагогов и педагогов-профессионалов с позиции самостоятельности, устойчивости, конкурентоспособности.

*Рефлексивно-оценочная функция* профессионально-педагогического кейса – это анализ процесса соотнесения эталона деятельности и ее продуктов в условиях общественных и личностных предпочтений и моделей преобразования объективного и субъектного в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах. Рефлексия – это процесс анализа субъектом своей деятельности исходя из условий взаимодействия или системы ценностей саморазвития и социального, профессионального, психолого-гносеологического, профессионально-делового и пр. взаимодействия.

*Адаптивно-социальная функция* профессионально-педагогического кейса – это функция приспособления студента-педагога и/или педагога-профессионала к социальной или социально-профессиональной среде в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах, характеризующих личность как продукт культуры и деятельности в профессиональном, социальном и досуговом планах саморазвития и взаимодействия.

*Здоровьесберегающая функция* профессионально-педагогического кейса – это функция реализации условий сохранения здоровья через деятельность и общение в мультисреде, представляющей продукт современной культуры, создающей человека человеком в различных направлениях его деятельности и деятельности социальных объединений, сохраняющих гуманистические основы культуры не только в продуктах искусства, спорта, науки, но и самой многогранной жизни, где речь и коммуникации отражают внутренний мир человека и систему норм культуры, профессии и разноплановой социально-досуговой деятельности, условно предопределяющих сохранение здоровья как базового качества и ценности современности.

*Психотерапевтическая функция* профессионально-педагогического кейса – это функция общения, реализующая формирование самооценности, уникальности, состоятельности субъекта воспитания, обучения, культуры, профессии и деятельности в современном обществе с его нормами, механизмами, формами и средствами самоактуализации и

самореализации, профессионально-деятельностной конкуренции и реализации прав и свобод современного гражданского общества, опосредованных нормами гуманно-личностных преобразований внутреннего мира человека и социальных отношений.

Итак, одним из таких решений, фасилитирующих востребованность достижений педагога, является профессионально-педагогической кейс. Данный феномен появился в сущностной оболочке на кафедре теории и методики профессионального образования в Кузбасской государственной педагогической академии. Время не стоит на месте и различные варианты профессионально-педагогических кейсов, моделируемых студентами Кузбасской государственной педагогической академии показывают, с одной стороны, состоятельность продуктивной педагогики во всех ее методах, формах, технологиях и средствах, с другой стороны – несовершенство современной системы образования, неспособной во время оказать помощь молодым педагогам и зрелым наставникам в творении неподдельного, непобедимого характерного, что присуще российской культуре и интеллигенции, рабочим и обучающимся в среде неизбежно изменяющихся ценностей и приоритетов, где человек стоит уже не во главе всех преобразований, а лишь на том месте, где демографическая яма, кризисы политики и экономики, фальсификация и несостоятельность безличностного является причиной и следствием деформаций различного характера в социально-профессиональной и психолого-дидактической деятельности как самого педагога-министра, так и педагога-ученика, включенного в цепочку преобразований социально-профессиональных ролей и моделей отношений.

Профессионально-педагогический кейс является средством рефлексии педагога и результатом его самореализации. Единство теории и практики – неотъемлемая часть современных исследований в области педагогических и антропологических наук. В данном контексте мы попытаемся рассмотреть феномен формирования культуры самостоятельной работы, профессионально-педагогической культуры, анализ продуктов деятельности и общения в структурно-логических моделях, фасилитирующих восприятие и понимание значимости профессионально-трудовой, психолого-педагогической деятельности в системе полисубъектных отношений в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах.

*Таблица 1*

**Результаты анализа творческих проектов студентов 2008/2009 уч.г.  
очной формы обучения**

Уровень	Количество студентов	Относительный результат, %
Высокий	30	40,6
Средний	44	59,4
Низкий	0	0

*Таблиця 2*

**Результаты анализа творческих проектов студентов 2008/2009 уч.г.  
заочной формы обучения**

Уровень	Количество студентов	Относительный результат, %
Высокий	15	42,9
Средний	20	57,1
Низкий	0	0

*Таблиця 3*

**Результаты анализа творческих проектов студентов 2009/2010 уч.г.  
очной формы обучения**

Уровень	Количество студентов	Относительный результат, %
Высокий	36	52,9
Средний	32	47,1
Низкий	0	0

*Таблиця 4*

**Результаты анализа творческих проектов студентов 2010/2011 уч.г.  
очной формы обучения**

Уровень	Количество студентов	Относительный результат, %
Высокий	22	44,9
Средний	27	55,1
Низкий	0	0

*Таблиця 5*

**Результаты анализа творческих проектов студентов 2011/2012 уч.г.  
очной формы обучения**

Уровень	Количество студентов	Относительный результат, %
Высокий	28	71,8
Средний	11	28,2
Низкий	0	0

В структуре изучения дисциплины „Введение в педагогическую деятельность” и „Управление педагогическими системами” студенты моделируют презентации (творческие проекты), особенности которых отражены в таблицах 1 – 5. Творческие проекты по разделу „Введение в педагогическую деятельность” – „Я – профессионал” отличаются от всех других тем, что они выполняются студентами в Microsoft PowerPoint, представляют собой по форме презентацию всех своих достижений – начальный или входящий уровень (у нас – это студенты факультета физической культуры очной и заочной формы обучения), результаты такого рода деятельности представлены в таблицах 1, 2, 3, 4 (ФГОС специалитета) и таблице 5 (ФГОС бакалавриата). По окончании – на

5 или 4-м курсах – итоговый срез, уже называемый „Профессионально-педагогический кейс”.

Итак, данные результаты (см. табл. 1-5) можно объяснить системой возможностей и ограничений полисубъектного генеза, в структуре которой могут возникать ситуации выбора симпатии/антипатии, саморазвития/взаимопомощи, продуктивности/опосредованности и пр., где личностные и профессиональные ограничения в системе реализации моделей ФГОС и условий антропологического поля, не всегда программируя научно-обоснованный результат, может со стопроцентной уверенностью его получить, т.к. в ресурсном и гносеолого-аксиологическом акте профессионально-педагогического взаимодействия мы только оптимизируем и максимально приближаем его, – такой разброс данных объясним именно полисубъектностью выбора стратегии саморазвития, самореализации и самосовершенствования будущих педагогов по физической культуре.

#### **Список использованной литературы**

- 1. Козырева О. А.** Воспитание как феномен моделирования и практики : монография / О. А. Козырева. – Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2010. – 410 с. – ISBN 978–5–7148–0346–8.
- 2. Горбунова И. А.** Профессионально-педагогический кейс педагога по физической культуре : учебное пособие / И. А. Горбунова, О. А. Козырева. – Кемерово : изд-во КРИПКиПРО, 2012. – 79 с. [+приложение на DVD]. – ISBN 978-5-7148-0378-9.

#### **Редліх С. М., Горбунова. І. А., Козирєва О. А. Професійно-педагогічний кейс як результат самореалізації студента педагогічного спузз і внз**

Стаття „Професійно-педагогічний кейс як результат самореалізації студента педагогічного спузз і внз” розкриває можливість формування культури самостійної роботи і професійно-педагогічної культури, а також можливості продуктивної педагогіки в системі середньої та вищої професійно-педагогічної освіти. Нюанси цієї діяльності обговорювалися на науково-практичних конференціях та відображені в статтях, тезах і науково-методичних посібниках.

*Ключові слова:* культура самостійної роботи, професійно-педагогічна культура, професійно-педагогічний кейс, моделювання

#### **Редлих С. М., Горбунова И. А., Козырева О. А. Профессионально-педагогический кейс как результат самореализации студента педагогического спуззз и вузз**

Статья „Профессионально-педагогический кейс как результат самореализации студента педагогического спуззз и вузз” раскрывает возможность формирования культуры самостоятельной работы и профессионально-педагогической культуры, а также возможности



продуктивной педагогики в системе среднего и высшего профессионально-педагогического образования. Нюансы данной деятельности обсуждались на научно-практических конференциях и отражены в статьях, тезисах и научно-методических пособиях.

*Ключевые слова:* культура самостоятельной работы, профессионально-педагогическая культура, профессионально-педагогический кейс, моделирование

**Redlih S. M., Gorbunova I. A., Kozireva O. A. The Professional Pedagogic Bag as a Result Self-realization Teachers**

The article „The Professional pedagogic bag as a result self-realization teachers” discovers features of forming a self-dependent living activities culture and professional pedagogical culture at a system of professional education. It is attainable during five years learning at the higher education school. Nuances of this activity has discussed on the science-practical conference and reflected in articles, thesis and other works.

*Key words:* self-dependent living activities culture, professional pedagogical culture, models of pedagogical education

Стаття надійшла до редакції 11.12.2012 р.

Прийнято до друку 24.01.2013. р.

Рецензент – д. п. н., проф., акад. МАНПО Чиж О. Н.

УДК 378.1; 371.3

**С. М. Редлих, А. А. Кошелев, О. А. Козырева**

**СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ  
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ И  
СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ ГУМАННО-ЛИЧНОСТНОЙ  
ПЕДАГОГИКИ**

Современные тенденции реформирования системы образования определяют появление новых средств педагогического взаимодействия и рефлексии. В системе среднего образования средством саморефлексии обучающихся является портфолио, в систем высшего профессионального образования – профессионально-педагогический кейс. Попытаемся рассмотреть систему представления и отображения данных и результатов формирования и сформированности культуры самостоятельной работы в продуктах деятельности обучающихся и студентов, отображаемых в портфолио и профессионально-педагогических кейсах.

*Метод профессионально-педагогических кейсов* – это метод исследования и рефлексии, в ходе которого студент составляет по итогам

социально-педагогического взаимодействия за период обучения в вузе презентацию, выполненную средствами моделирования электронных презентаций (хотя возможен и классический альбомный вариант ее моделирования), включающую в себя анализ следующих компонентов:

- достижения студента в различных направлениях научно-методического и социально-педагогического взаимодействия (констатация результатов, например, дипломы, благодарственные письма, медали, грамоты, свидетельства (например, на патенты и изобретения), а также другие всевозможные знаки отличия);

- самоанализ деятельности (рефлексия) за 4-5 лет обучения и содержания педагогической практики III, IV, V курсов (специалитет), III-IV курсов (бакалавриат и пед.училище) с отражением позитивных и негативных особенностей и пожеланий другим студентам, которым еще предстоит пройти педагогическую практику;

- планы на будущую профессионально-педагогическую деятельность (где планирует студент работать, перспективы самовоспитания, самообучения, самообразования, самореализации, самосовершенствования и пр.).

Функционально-педагогические особенности профессионально-педагогического кейса – это создание и реализация условий для осознанного восприятия и отражения профессионально-педагогических компетенций, обеспечивающих формирование и развитие личности будущего педагога. Анализ профессионально-педагогических кейсов в структуре формирования культуры самостоятельной работы педагога – объективное средство получения достоверных результатов сформированности исследуемого и изучаемого явления.

Портфолио – совокупность объективных, систематизированных, структурно-взаимосвязанных данных о человеке как субъекте деятельности и культуры, составленных и представленных лично или заинтересованным лицом (родители, тренера, воспитатели, педагоги и пр.), отражающих достижения данного субъекта в различных областях деятельности, науки, культуры, искусства, спорта и проч. Цель портфолио – наглядное, структурно-содержательное, объективное, субъектно ориентированное отражение результатов деятельности и общения школьника, обучающегося суза (среднего учебного заведения) или любого другого субъекта обучения и образования в свободной, воспитательно-образовательной среде, создание перспектив ближайшего и дальнего развития, определяющих принятие моделей социализации и саморазвития, самосовершенствования и самореализации.

Единство теории и практики – неотъемлемая часть современных исследований в области педагогических и антропологических наук. В данном контексте мы попытаемся рассмотреть первую составляющую единого целого, в двух последующих главах вторую и действительное выполнение выше отраженного положения.

Непрерывность педагогического образования есть категория, несомненно первостепенная, тем более, что в решении противоречий современной, сложившейся, устоявшейся и эволюционирующей системы образования в ее микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах представляет собой широкий интерес как для общей, так и для профессиональной педагогики. Непрерывность профессионального образования в контексте направления «образование как система» есть его продукт, согласованный с такими компонентами, как последовательность, целостность, уникальность, личностно и социально ориентированность, устойчивость, продуктивность, состоятельность, конкурентоспособность и пр.

Профессионально-педагогический интерес к процессу формирования культуры самостоятельной работы педагога в условиях непрерывного профессионального образования появляется с введением и пересмотром качественно-количественного соотношения профессионально-предметного, общекультурного и междисциплинарного знания, методико-методологической базы, отводимой на организацию самостоятельной работы в ОУ среднего и высшего образования, с переходом высшего профессионального образования со стандартов специалитета на ФГОС третьего поколения и двухуровневую систему высшего профессионального образования бакалавр-магистр.

Процесс формирования культуры самостоятельной работы педагога в контексте реализации идеи непрерывности детерминирован следующими направлениями в:

- *микро-* (микросреды и микроциклы формирования культуры самостоятельной работы определяются витка образовательного комплекса услуг, например, учебного года или пределами возможностей одного учреждения, например, средняя школа, музыкальная школа и пр.),

- *мезо-* (мезосреды и мезоциклы формирования культуры самостоятельной работы определяются совокупностью двух систем/структур, предопределяющих постановку и реализацию идей непрерывности образования и, как следствие, формирования культуры самостоятельной работы),

- *макро-* (макросреды и макроциклы формирования культуры самостоятельной работы определяются совокупностью включения в поле моделирования и апробации двух поколений непрерывно обучающихся субъектов учебной и профессиональной деятельности и общения, например, – это создание школы с последователями-учениками),

- *мега-* (мегасреды и мегациклы формирования культуры самостоятельной работы определяются появлением, созданием, реконструкцией и выживаемостью гносеолого-антропологического конгломерата в системе школ, ресурсного трансформирования моделей сознания и деятельности, общения и взаимодействия в мультисредовом, полисистемном направлении оценки качества преобразования и жизнеспособности).

Специфика выделения выше приведенных детерминаций является классической, т.к. „микро” означает – маленький, а действие данного направления по размерам – незначительное, сравнимое с величиной группы и состава субъектов, включенных в деятельность и общение. Аналогии „мезо” – средний, „макро” – большей, „мега” – сверхбольшей отражают специфические (в нашем случае – педагогические) размеры влияния и результативность рассматриваемого процесса, – в нашем случае – процесса формирования культуры самостоятельной работы педагога.

Кроме того, в данный процесс включена 4-уровневая структура внутрилличностного и полисистемного воздействия в модели формирования культуры самостоятельной работы, опосредованной такими нюансами в рассмотрении сущности личностного становления и развития, как этапы и уровни, определяющие качество и специфику сформированности культуры самостоятельной работы педагога в условиях непрерывного профессионального образования на ступенях, условно нами названных в контексте человеческого становления и развития – объект, индивид, субъект, личность.

Учет этих двух ярусов моделей формирования культуры самостоятельной работы педагога выделяет перспективы этого и будущих исследований, фасилитирующих понимание и ситуативные изменения, возникающие в среде внутреннего и внешнего генеза, предопределяющие исход состоятельности, продуктивности, целостности и прочих выявляемых характеристик личности и пространства.

Непрерывность как качество в исследовании рассматривается нами в нескольких смыслах (направлениях):

- *Локально-дидактическая непрерывность* (непрерывность в локальном смысле) – характеризует один курс занятий в гносеолого-герменевтическом, дидактико-аксиологическом, системно-антропологическом ракурсе формирования потребностей, склонностей, предпочтений, компетенций и пр. характеристик образовательной деятельности в рамках одного конкретного предмета. Данный вид непрерывности в рамках классно-урочной системы обучения обеспечивается соблюдением/выполнением системы дидактических принципов по Я. А. Коменскому, в рамках системы развивающего обучения – системой принципов по Л. В. Занкову. В системе высшего образования примерами являются системы принципов Н. В. Басовой, В. А. Ситарова, В. А. Сластенина, А. В. Хуторского и др. В таком контексте рассмотрена культура самостоятельной работы педагога в рамках одного курса или раздела педагогики.

- *Целостно-образовательная непрерывность* (непрерывность в узком смысле) – характеризует самостоятельный виток системы образования с позиций единства соблюдаемых норм, правил, законодательных актов в данном учреждении образования. Данная

целостность сохраняет уникальность авторства в системе образования и полисубъектных отношениях, регулируемых на основе законодательства РФ, образовательного учреждения. В таком контексте рассмотрена культура самостоятельной работы педагога в системе моделируемых и апробируемых продуктов деятельности и общения педагога.

- *Антрополого-гносеологическая непрерывность* (непрерывность в широком смысле) – характеризует процесс формирования потребностей, склонностей, предпочтений, знаний, смыслов, умений, навыков, компетенций и пр. на протяжении всей жизнедеятельности человека. В таком контексте рассмотрена культура самостоятельной работы педагога в условиях непрерывного профессионального образования по наличию продуктов деятельности и общения.

Полисистемность как качество и полисистемный подход как вектор исследования и построения преобразований в ракурсе изучаемого явления или феномена, продукта или процесса предполагает, что многообразие отношений, моделей, продуктов, качеств в структуре деятельности и общения педагога как профессионала на протяжении всего периода становления, развития и формирования его уникального потенциала и специфически реконструируемого опыта обеспечивается непрерывностью процесса образования и других тесно связанных категориальных новообразований педагогического и профессионально-педагогического генеза.

Многообразие синергетически и ситуативно выделяемых условий, принципов, тенденций и закономерностей формирования культуры самостоятельной работы педагога – не однозначно в понимании и практике, так в видении традиционной, советской педагогики не совсем допустим механизм реконструкции системы принципов. Но с точки зрения антропологического знания и иерархических моделей преобразования – любое качество, свойства, чувство, мысль, идея и пр. в течение всего периода жизни проходит не однократное, спиралеобразное или ступенчатое преобразование, связанное с диалектичностью природы изучаемого явления или процесса.

Вышеперечисленные аспекты формирования культуры самостоятельной работы определяются направлениями методолого-педагогического проектирования и моделирования продуктов и результатов профессионально-педагогической деятельности, а парадигмы формирования культуры самостоятельной работы педагога в структуре своей феноменологической ипостаси выражают реализованность необходимых и достаточных условий самоопределения, самовыражения, самосовершенствования, самореализации и взаимодействия личности в мультисредовом конгломерате в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах, трансформирующих личностные и социальные модели в единую, уникальную, самотрансформирующуюся систему, функционирующую согласно законам диалектики и синергетики. Остановимся на основных парадигмах формирования

культуры самостоятельной работы педагога, являющихся частным случаем гуманистической парадигмы формирования культуры самостоятельной работы педагога:

**Акмеологическая парадигма.** Акмеологическая парадигма формирования культуры самостоятельной работы педагога базируется на положении, что у каждого субъекта социального пространства как единицы мультисредового конгломерата имеется своя вершина в различных областях деятельности, социализации, самореализации, самосовершенствования, взаимодействия, где можно условно выделить модель данного явления и условия ее функционирования в различных пространственно-временных ограничениях и специфических стимулах-направлениях, фасилитирующих получение социально значимого и лично допустимого варианта решения поставленной проблемы или задачи, связанной с тремя основными направлениями развития субъекта, личности, уникама в обществе (гражданское, трудовое, семейное) и общества в целом как среды, создающей условия для сохранения и преумножения культурно-исторических, национально-гражданских, общечеловеческих ценностей и стереотипов взаимодействия (моделей взаимоотношений) ее единиц.

Культура самостоятельной работы педагога в акмеологическом рассмотрении феномена – это явление социальное и личностное, где общество создает условия для рождения, становления, формирования, развития, самоопределения, самосовершенствования, самореализации, взаимодействия и социализации личности, сохраняющей и трансформирующей внутреннее и внешнее согласно законам и положениям акмеологии как современной науки, трактующей высшие ценности – первостепенными и базовыми в структуре педагогического знания, позволяющего осуществлять все процессы, связанные с уникальным рождением личности в полном смысле этого феномена и сохранением и преумножением мультисредового, государственно-регионального наследия нации и народов.

**Аксиологическая парадигма.** Аксиологическая парадигма формирования культуры самостоятельной работы педагога представляет собой совокупность идей гуманно-личностной педагогики, где ценность человека и его потребностей, возможностей и результатов деятельности является первостепенной в структуре развития государственных отношений и политики в областях, прямо и косвенно связанных с человеком (образование, медицина, просвещение, досуг и пр.). В соответствии с законом „Об образовании”, Национальной доктриной образования в Российской Федерации, Конвенцией о правах ребенка – каждый человек имеет право на образование. Образование как ценность в феноменологическом ракурсе рассмотрено Б. С. Гершунским, а в процессе обучения в ОУ ценность формируемой самостоятельности как качества и самостоятельной работы как психодидактического феномена первостепенны.

Культура самостійної роботи педагога в структурі аксіологічного розуміння – це та цінність сучасної педагогіки, яка дозволяє особистості, суб'єкту, індивіду здійснювати такі процеси, як виховання, навчання, освіта, розвиток, соціалізацію та адаптацію згідно з законами, нормами, моделями, концепціями побудови діяльності та спілкування в системі мультисередового самоопределення та самореалізації індивіда, суб'єкта, особистості.

**Антропологічна парадигма.** Антропологічна парадигма формування культури самостійної роботи педагога представляє собою продовження ідей К. Д. Ушинського, Б. Г. Ананьєва, П. П. Блонського, Б. М. Бім-Бада, Ю. І. Салова та др. про унікальну природу людини, породжуючого своєю особою антропологічне поле, в якому відбувається народження та збереження людського в людині через такі феномени, як спілкування, виховання, навчання, освіта, розвиток, соціалізацію, самоопределення, самовиховання, самонавчання, самоосвіта, саморозвиток, самореалізація, самосовершенствование, культуру, мистецтво тощо.

В контексті антропологічної парадигми формування культури самостійної роботи педагога – це механізм професійного самоопределення, фасилітуючий включення індивіда, суб'єкта, особистості в різні види взаємодії, створюючого та реалізуючого умови для самоопределення, всебічного розвитку, самоутвердження, самореалізації та інших аспектів діяльності, розглянутих в межах сучасної гуманістичної педагогіки та психології та утверджуючих, що людина є дитиною природи, суспільства та часу.

**Культурологічна парадигма.** Культурологічна парадигма формування культури самостійної роботи педагога ґрунтується на тому, що культура як механізм збереження суспільства та людини, їх значень та феноменологічних можливостей формує багатий духовний та матеріальний конгломерат засобів та методів соціального та педагогічного співробітництва, використання яких веде до того, що внутрішній світ індивіда, суб'єкта, особистості в своїй структурі розвиває механізм самозбереження, самопрограмування, самореалізації, самосовершенствования тощо. Як біологічного, так і соціального, та даний механізм нічого іншого, як культура самостійної роботи, який ми знаємо в різних словесно-логічних та структурно-логічних моделях та їх унікальних особистісно та соціально обумовлених рішеннях.

Культура, з одного боку, створює умови для збереження індивіда, суб'єкта, особистості, а, з іншого боку, як будь-яка інша зовнішня система ставить межі, визначає норми, правила, закони, умови реконструкції та реорганізації, усунювання частин та цілого в системі, де суспільство та людина то є вищими цінностями, то

уничтожаются, тем самым обрекая себя на болезненные преобразования, в которых итог бывает летален (цивилизации Майи, Ацтеков, Инков и пр., в России – это Царская власть с ее преемственностью и уникальностью, Советское общество, с его органами и законами власти и т. д.), а историко-культурное наследие избивается разнообразными недоразвитыми, аномальными, деформированными идеями и действиями со стороны таких же индивидов, субъектов, личностей.

Феноменология культуры самостоятельной работы в структуре внутренних и внешних связей и единиц будет той позицией, где индивид, субъект, личность может расти согласно генетическим и культурно-социальным возможностям от низших форм к высшим, принося в копилку культуры и цивилизации материальные блага в широком смысле этого понятия, становясь в педагогике отношений уже не ребенком, потребляющим материальные блага, а взрослым в полном смысле данного слова (создание превышает потребление). Культура самостоятельной работы педагога является единицей культурологического пространства, обеспечивает устойчивость личности в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисредах, переводя личность постепенно от простых форм сотрудничества и сотворчества к высшим, уникальным, где человек благодаря его разуму, душевным свойствам и телесному облику с его продуктами творчества становится подлинным достоянием культуры и истории.

**Гуманистическая парадигма.** Гуманистическая парадигма в структуре формирования культуры самостоятельной работы педагога базовыми положениями своей системы отражает необходимость пересмотра основ и специфики формирования моделей поведения, преобразования объективной реальности, саморазвития и самореализации, социализации и самосовершенствования, мировоззрения, компетенций и компетентности.

Любовь к человеку как единице социокультурного пространства, субъекту деятельности, общения, культуры, науки, искусства, религии, творцу и творению культуры и общества несомненна.

Ценность человеческой жизни уникальна, – будь то аномальный, нормальный или одаренный ребенок/взрослый. Под *аномальным ребенком* мы будем понимать ребенка, который имеет врожденные или приобретенные дефекты. Дефекты могут быть следующими: дефекты зрения, дефекты слуха, дефекты опорно-двигательного аппарата, дефекты мышления, дефекты речи, возможна комбинация выше перечисленных дефектов (сложные или смешанные). В общем случае аномалия – это отклонение от нормы. Нормальное распределение было впервые найдено Муавром в 1733 г., затем заново открыто Гауссом в 1809 г. и Лапласом в 1812 г.

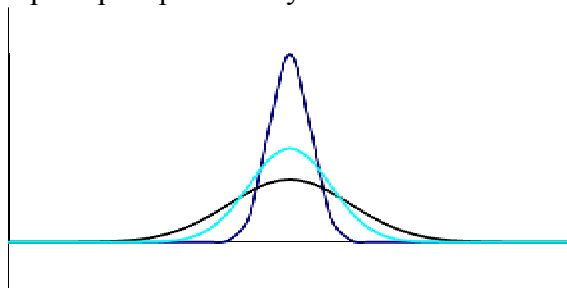


Формула нормального распределения:  $y(x) = \frac{1}{\sigma\sqrt{2\pi}} e^{-\frac{(x-X)^2}{2\sigma^2}}$ ,

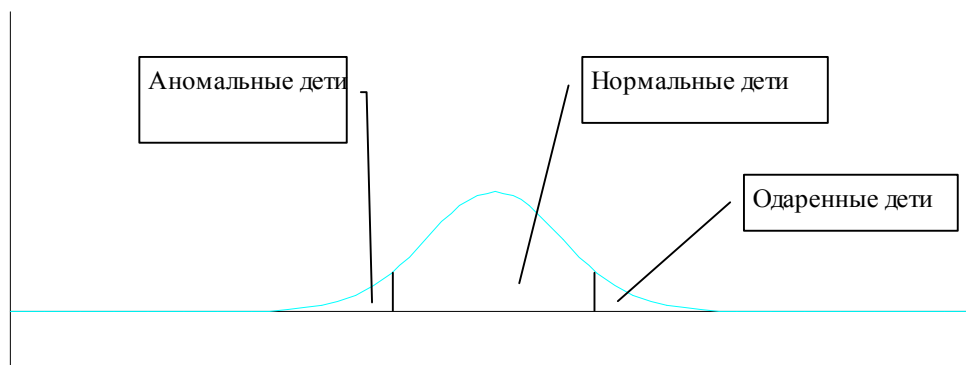
график нормального распределения имеет еще название кривой Гаусса.

Суммарная ошибка физического или астрономического измерения рассматривается как сумма большого числа взаимно независимых ошибок, и она должна быть распределена приблизительно нормально. Распределение ошибок физических и астрономических измерений, большого числа демографических и биологических распределений и т.д. должно быть распределено нормально. Среднее арифметическое большого числа независимых величин распределено приблизительно нормально.

Примеры кривых Гаусса:



Рассмотрим на примере кривой Гаусса распределение способностей детей, отразив такие феномены, как „аномальные дети”, „нормальные дети”, „одаренные дети”. Отклонение от нормы может быть как позитивным, так и негативным. Исходя из этого определения, к аномальным детям можно было бы отнести и одаренных детей, но мы будем рассматривать феномен аномального ребенка как ребенка, имеющего врожденные или приобретенные дефекты.



Дети с отклонениями в развитии – сложная и разнохарактерная группа, т.к. различные аномалии по-разному отражаются на формировании социальных связей детей, на их познавательных и конструктивно-креативных возможностях. По мнению советских педагогов, в зависимости от характера нарушения одни дефекты могут

полностью преодолеваются в процессе развития, другие лишь корректируются, а некоторые только компенсироваться.

В таких условиях необходимо вести работу по включению аномальных детей в нормальную среду, проблемы одаренных также многообразны в своей консистенции – от общения до оценки результатов деятельности, от самооценки и уровня притязаний до отношения к юридическому закону «все перед законом равны», от религиозных взглядов до видения решения проблем.

В таком контексте необходимо уяснить, что, устранив 5 % населения слева на кривой Гаусса в один определенный момент, можно следом устранять еще и еще по 5 %, а в таком тотальном уничтожении обязательно будет уничтожено всё, связанное с человеком.

В гуманистической парадигме не плохо было бы отразить, что культура самостоятельной работы педагога как ценность объективно формирует ценности и культуру всех субъектов процесса взаимодействия. В данном процессе формируется и культура самостоятельной работы ученика в не зависимости от принадлежности его к определенной категории детей в распределении Гаусса. Культура самостоятельной работы ученика – это объективная характеристика усвоенных норм, знаний, умений, навыков, сформированных качеств личности и моделей отношений и преобразования объективной реальности в соответствии со способностями и возможностями реализовать данные способности в общении и деятельности, культуре и искусстве, науке и спорте, религии и этических самовыражениях, предопределяющих сохранение человеческого на Земле. Только широта видения педагога, его неустанная морально-этическая и гносеолого-акмеологическая работа создают предпосылки для включения всех субъектов культуры в единое антропологическое поле, в котором человек становится человеком, формирует свой потенциал согласно моделям саморазвития, социализации и самореализации, взаимодействия и общения, результат коего отражается во внутренних образованиях (в том числе и культура самостоятельной работы) и во внешних образованиях, сводимых к достоянию культуры в широком толковании данного феномена.

Все составляющие-парадигмы гуманистической парадигмы формирования культуры самостоятельной работы будущего педагога объективны в структуре познания и даже религиозно-духовная парадигма (не являясь в стопроцентном своем варианте научным знанием) позволяет толерантно воспринимать и решать проблемы, связанные с формированием культуры самостоятельной работы и различными полисистемными преобразованиями научного характера и тем направлением, которое мы условно относим к эзотерии как механизму самоверификации и самосохранения в различных условиях взаимодействия. Данное направление может быть отмечено как в

личностном, так и в социальном, и в профессиональном ракурсах деятельности и общения.

Итак, в таком контексте мы будем рассматривать процесс формирования культуры самостоятельной работы педагога в структуре гуманистической парадигмы, где все выше заявленные парадигмы представляют один из аспектов полисистемного рассмотрения гуманизма как вектора преобразования современной системы образования и полисубъектных отношений в микро-, мезо-, макро-, мегамасштабах.

*Таблица 1*

**Абсолютные значения**

Уровень сформированности КСР педагога	НУОР		Э <sub>1</sub>		Э <sub>2</sub>		ПП, А, С	
	1	2	1	2	1	2	1	2
4 (личностный)	0	21	0	15	0	1405	0	200
3 (субъектный)	0	30	0	36	0	595	200	0
2 (индивидуальн.)	0	49	0	19	0	0	0	0
1 (объектный)	100	0	70	0	2000	0	0	0

*Таблица 2*

**Относительные значения**

Уровень сформированности КСР педагога	НУОР		Э <sub>1</sub>		Э <sub>2</sub>		ПП, А, С	
	1,%	2,%	1,%	2,%	1,%	2,%	1,%	2,%
4 (личностный)	0	21	0	21,4	0	70,25	0	100
3 (субъектный)	0	30	0	51,4	0	29,75	100	0
2 (индивидуальн.)	0	49	0	27,2	0	0	0	0
1 (объектный)	100	0	100	0	100	0	0	0

Представим таблицу достижений сформированности культуры самостоятельной работы педагогов в условиях непрерывного профессионально-педагогического образования на момент окончания 2011-2012 уч.года (табл.1). Абсолютные значения в таблице 1. указывают на общее количество студентов и педагогов, соискателей и аспирантов, принявших участие в исследовании формирования культуры самостоятельной работы (КСР) педагога.

Поясним абсолютные значения из таблицы 1. Начнем с НУОР. 21 человек вышли на личностный уровень, – они написали научную работу и опубликовали ее в статье (сертификаты участников конференции, опубликованная статья в сборнике Международной научно-практической конвенции). 30 человек создали презентации, по которым было отмечено, что их уровень сформированности культуры самостоятельной работы педагога – субъектный; 49 человек по отчетам за педагогическую практику и совокупность письменных работ вышли на

индивидуальный уровень сформированности культуры самостоятельной работы.

Группа бакалавров ( $\text{Э}_1$ ), состоящая из 70 человек после одного года обучения вышли на следующее распределение: 15 (личностный уровень сформированности культуры самостоятельной работы педагога – написаны и опубликованы статьи), 36 (субъектный уровень – написаны презентации и составлены электронные учебники, которые использовались на занятиях), 19 (индивидуальный уровень сформированности культуры самостоятельной работы педагога, – презентации, учебники и ответы на экзамене соответствуют данному уровню).

Группа специалитета ( $\text{Э}_2$ ), состоящая из 2000 человек. На личностный уровень поднялись 1405 человек (261 человек составили определения категорий педагогики (общее количество определений составляет 2275); 567 человек (имеют свои работы в качестве электронных приложений в учебных пособиях); 2 человека имеют свои электронные учебники по педагогике, выставленные на сайте КузГПА; 96 человек опубликовали в соавторстве научную статью; 379 человек награждены грамотами за участие в конференции без публикации статьи и других выше перечисленных нюансов взаимодействия). 595 человек по итогам педагогической практике реализовали себя на субъектном уровне сформированности культуры самостоятельной работы педагога.

Группа соискателей, аспирантов, слушателей курсов ИПК обладали высоким уровнем сформированности культуры самостоятельной работы педагога, т.е. субъектный уровень сформированности культуры самостоятельной работы, за период педагогического взаимодействия они выполнили работы и защитили их, проиллюстрировав наличие личностного уровня сформированности культуры самостоятельной работы педагога (публикации, проекты, разработки).

Математическое и статистическое оформление результатов исследования позволяет сделать вывод о состоятельности и доказуемости выдвинутых частей сложной гипотезы исследования. Повышение точности математических расчетов не представляет интереса с точки зрения современной педагогической практики, т.к. громоздкость вычислений не принесет никакой пользы исследователю процесса формирования культуры самостоятельной работы педагога, а может нарушить положение о необходимости несравнения результатов исследования культуры самостоятельной работы одного педагога относительно другого и, как следствие, к психологической травме, нарушению закономерности и тенденции учета закона нормального распределения способностей (распределение Гаусса), деформации идей гуманизма и, как следствие, закона „Об образовании” (статья 2).

Что касается школьников и обучающихся профессиональных лицеев, а также училища олимпийского резерва – то организуемая работа ведется в рамках гуманно-личностной парадигмы формирования

культуры самостоятельной работы, а достижения данных субъектов формирования культуры самостоятельной работы зависит от факторов субъектно-средового и индивидуально-биологического генеза, в дальнейших исследованиях данные феномены будут описаны в структуре анализа продуктов, а также в условиях реализации идей современной системы образования и культуры в целом.

#### **Список использованной литературы**

- 1. Кошелев А. А.** Культура самостоятельной работы обучающегося : монография / А. А. Кошелев, О. А. Козырева. – Новокузнецк : изд-во КузГПА, 2012. – 113 с. – ISBN 978-5-85117-675-3.
- 2. Редлих С. М.** Культура самостоятельной работы учителя как вектор самореализации и самосовершенствования личности в педагогической деятельности / С. М. Редлих, О. А. Козырева // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 11. – С. 58 – 65.

#### **Редліх С. М., Козирєва О. А., Кошелєв А. А. Специфіка формування культури самостійної роботи учнів і студентів у контексті ідей гуманно-особистісної педагогіки**

У статті наведено аналіз моделей і специфіка формування культури самостійної роботи в системі безперервної професійної освіти. Відпрацьовані парадигми і відображена ефективність процесу формування культури самостійної роботи в умовах безперервного професійного освіти.

Ключові слова: модель, парадигми і продуктивність формування культури самостійної роботи.

#### **Редлих С. М., Козырева О. А., Кошелев А. А. Специфика формирования культуры самостоятельной работы обучающихся и студентов в контексте идей гуманно-личностной педагогики**

В статье приведен анализ моделей и специфика формирования культуры самостоятельной работы в системе непрерывного профессионального образования. Отработаны парадигмы и отражена эффективность процесса формирования культуры самостоятельной работы в условиях непрерывного профессионального образования.

*Ключевые слова:* модели, парадигмы и продуктивность формирования культуры самостоятельной работы.

#### **Redlih S. M., Kozireva O. A., Koshelev A. A. The Nuance of Forming a Self-depending Living Activities Culture by Students of a Secondary Schools, Colleges and Universities at Context of a Humanism**

The article is an analysis of a models and features forming a self-depending living activities culture by students of a secondary schools, colleges and universities. There are determine and approximate self-depending living

activities culture by students, tractate a case-model and paradigms of forming a self-depending living activities culture by students.

*Key words:* self-depending living activities culture, paradigms of forming a self-depending living activities culture, result of forming a self-depending living activities culture.

Стаття надійшла до редакції 11.12.2012 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф., акад. МАНПО Чиж О. Н.

УДК 88.411.410

**Сергєєв С. М.**

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ.**

У сучасному суспільстві освіта, зокрема й вища, зазнає якісних змін. Важливе значення надають формуванню креативної особистості, готової до саморозвитку, самостійного набуття знань, ефективного їх застосування. Професійна вітчизняна освіта орієнтована на підготовку фахівця відповідної компетентності, здібного до творчої (креативної) діяльності.

Мета цієї статті – розглянути на основі сучасної психолого-педагогічної літератури співвідношення креативності й компетентності в аспекті вузівської підготовки майбутнього фахівця педагогічного профілю.

Компетентною називають людину, фахівця, „обізнаного, авторитетного в будь-якій галузі”. Компетентність – „властивість за значенням прикметника компетентний”. У професійній діяльності компетентність розглядають „як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження”. У матеріалах ЮНЕСКО компетентність визначена як „здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних стосунках – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях”. Виокремлюють ключові компетентності: „Сучасній фахівець повинен володіти комплексом компетенцій, які називаються ключовими (дають змогу особистості ефективно функціонувати в різних соціальних сферах, поліпшувати якість суспільства й сприяти особистому успіхові), причому при їхньому формуванні повинні враховуватися актуальні світоглядні дії щодо суспільства й особистості та їх взаємодії” [1].

Креативність активно вивчають психологи, починаючи з другої половини ХХ ст. У зарубіжній літературі існує безліч її визначень; цю „множинність” можна проілюструвати таким узагальненим висловом Р. Холлменна: „Креативність – єдність сприймають, здійснених новим способом (Маккеллар), здатність знаходити нові зв'язки (Кюбі), виникнення нових відношень (Роджерс), поява нових творів (Меррей), нахил здійснювати й дізнаватися про нововведення (Лассуель), діяльність розуму, що приводить до нових прозрінь (Жерар), трансформація досвіду в нову організацію (Тейлор), уява нових констеляцій значень (Гизелін)”. „Современный психологический словарь” креативність визначає як „творчі можливості (здібності) людини, які можуть виявлятися в мисленні, *відчуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість в цілому або її окремі боки, продукти діяльності, процес їх створення*”. Розкриваючи традиційні погляди на креативність, відбиті в сучасних дослідженнях, О. Морозов зазначає, що її розглядали „як особистісну категорію, і суперечки в основному велися з приводу уточнення її трактування, а саме: креативність як дивергентне мислення (Дж. Гілфорд, О. Тихомиров), або інтелектуальна активність (Д. Богоявленська, Л. Єрмолаєва-Томіна), або як інтегрована ярість особистості (Я. Пономарьов та ін.)”. Зараз можна говорити про традицію розуміння креативності як здатності, що відображає глибинну властивість індивідів створювати оригінальні цінності, ухвалювати нестандартні рішення, виходити за межі відомого; як інтегральної властивості особистості, що втілює її творчі можливості.[2]

Сучасна наука визнає, що концепція креативності як загальна здібність до творчості набула популярності після того, як були надруковані роботи Дж. Плфорда, який указав на принципову відмінність між двома типами розумових операцій: конвергентних і дивергентних. Конвергентне й дивергентне мислення відрізняються один від одного характером вирішуваних завдань. Конвергентне мислення пов'язане із завданнями, що мають єдине правильне рішення, яке можна знайти за допомогою засвоєних алгоритмів. Дивергентне мислення пов'язане з розв'язанням завдань, які мають безліч нестандартних оригінальних рішень; воно припускає існування кількох правильних відповідей. За теорією Дж. Плфорда, „креативність локалізована і сам перед саме в чинниках дивергентного мислення”.

По-різному в психолого-педагогічній літературі охарактеризована структура креативності, при цьому враховані ознаки, названі к. Плфордом. У дослідженні дивергентного - мислення учений зупинився на таких палітрах креативності:

- здатність до виявлення й визначення проблем;
- „побіжність думки” (кількість ідей, що лишають в одиницю часу);

- оригінальність (здатність проводити ідеї, відрізняються від загальноприйнятих поглядів, відповідати на подразники нестандартно);
- гнучкість - здатність продукувати різноманітні ідеї;
- здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі;
- уміння вирішувати проблеми, тобто юність до аналізу й синтезу.

У сучасних дослідженнях висловлюють думку, що традиційні показники дивергентних здібностей слабо передбачають творчі досягнення людини в її буденній і професійній діяльності. У зв'язку з цим, крім характеристик дивергентного мислення, називають кривими здібності й такі психологічні особливості, як інтуїція, перетворення, прогнозування, асоціативність. Виокремлюють інші види креативності, наприклад, пролину, зокрема педагогічну. Порівнюючи інтелектуальну креативність з педагогічною, Морозов зазначає, що інтелектуальна кривість пов'язана з вирішенням теоретичних і практичних проблем і виявляється при відкритті, створенні „потенціального-нового, де нове розуміється і в його суб'єктивному, і в його об'єктивному смислі”. Педагогічну креативність він розглядає як складник соціальної (професійної) креативності: „це певна психічна й соціальна готовність педагога, що дозволяє змінити ситуацію спілкування таким чином, що викладачі той, хто навчається, досягають ефективного взаєморозуміння в педагогічному процесі”. [3]

Психолого-педагогічна креативність складається з комунікативної й дидактичної. Комунікативна креативність спирається на діалог та імпровізацію; дидактична містить обсяг накопичених знань і традицій, здатність до творчості.

У книзі В. Кан-Каліка, М. Нікандрова „Педагогическое творчество” підкреслено: „Творчість в пізнанні особистості іншої людини завжди представляє рішення складного розумового завдання, спрямованого на виявлення наочно не даних внутрішніх зв'язків між істотними рисами особистості, на розкриття внутрішніх зв'язків між справжніми мотивами вчинків. Творчість полягає в умінні передбачати можливі дії та вчинки особистості, на основі окремих фактів поведінки робити логічні обґрунтовані висновки про характерні риси людини”. Справедливе твердження, які вивчення психологічних механізмів, що забезпечують розвиток креативності педагога, необхідне для формування знань того, хто навчається, і для розвитку його комунікативних, поведінкових навичок.

Як же співвідносяться креативність і компетентність? За спостереженнями психологів, для вирішення творчих завдань важливе значення має „готовність” знань до їх застосування та їх реконструкції, мобільність інтелекту в процесі перетворення інформації. Зв'язок компетентності й креативності оцінюють як імовірнісні: з одного боку, чим більше знає людина, тим більш різноманітними підходами вона володіє для вирішення нових завдань. З іншого боку, знання можуть обмежувати прагнення людини до руйнування стереотипних моделей, до пошуку нових шляхів рішення. Так, на думку американського соціолога



Р. Мертона, „учений повинен докласти всіх зусиль до того, щоб вивчити роботу своїх попередників і сучасників, але дуже старанне читання й дуже велика ерудиція ведуть до пониження творчої здатності вчених”. Відомий російський психолог М. Холодна, розглядаючи взаємозв'язок знань і способів їх засвоєння (пізнавально-інтелектуальна компетентність), зауважує, що в навчанні важливий не обсяг знань (бо їх недостатність може бути імпульсом для пошуку), не міцність, не глибина (бо завелике заглиблення заважає виникненню нового погляду). Річ у тім, як організовані індивідуальні знання та якою мірою вони надійні як ґрунт для прийняття ефективних рішень. У зв'язку з цим звертають увагу на співвідношення несвідомої (латентної) й усвідомленої компетентності. Якщо несвідома компетентність виникає за рахунок набуття спонтанного творчого досвіду, то усвідомлена заснована на людській здібності до кодування власного досвіду: Так, „розвиток і вияв креативності безпосередньо пов'язані з рівнем усвідомленої компетентності особистості у сфері творчої діяльності (теорії та технології) та опануванням так званих ключових компетенцій”[4, 5].

У вітчизняній науці виділяють такі ключові компетентності: вміння вчитися, соціальна, загальнокультурна, здоров'язберігальна, громадянська, підприємницька, в інформаційних і комунікаційних технологіях. Особливу увагу приділяють професійним, зокрема педагогічним, компетентностям. Так, розглядаючи умови успішної професійної діяльності педагога, В. Введенський називає п'ять ключових компетентностей: 1) комунікативні, 2) інформаційні, 3) регулятивні, 4) інтелектуально-педагогічні, 5) операційні.

В освітньому процесі важливий креативний аспект ключової компетентності вміння вчитися, пов'язаний з розвитком креативності майбутнього фахівця, який „не губиться в новій пізнавальній і життєвій ситуаціях, не зупиняється, якщо немає готових рішень, не чекає підказки, а самостійно шукає джерела інформації, шляхи розв'язання, бо вміння вчитися змінює стиль мислення та життя особистості”. Постає питання про співвідношення в процесі навчання компетентності й креативності, зокрема у виші [6].

У структурі професійної компетентності інженера-педагога дослідники, як одного з найголовніших, відокремлюють комунікативний показник, який охоплює мовленнєву, мовну та соціокультурну компетенції.

Професійна діяльність інженера-педагога є сукупністю двох самостійних і тісно пов'язаних між собою компонентів: інженерної діяльності і педагогічної діяльності. Інженерна діяльність передбачає діяльність фахівця у відповідній галузі виробництва. Педагогічна діяльність полягає в організації і здійсненні навчально-виховного процесу в ПТНЗ, тобто в управлінні освітнім процесом. При цьому саме інженерна освіта дозволяє інженеру-педагогу здійснювати підготовку кваліфікованих робітників в ПТНЗ, тобто проводити уроки технічних

дисциплін. Педагогічна діяльність викладача містить три блоки: проектування системи управління навчальним процесом, реалізацію проекту навчання, контроль і корекцію діяльності [7].

А. К. Маркова, розглядаючи професійну компетентність, зазначає, що компетентність не отожднюється з освіченістю людини, вона є поєднанням психічних якостей, які дають змогу діяти самостійно та відповідально.

Професійна компетентність майбутнього інженера-педагога складається з досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей, володіючи якими фахівець може ефективно виконувати професійну діяльність.

Ефективність професійного ділового спілкування інженера-педагога визначається рівнем сформованості його комунікативної компетентності.

Комунікативну компетентність психологи й педагоги розглядають як ступінь задовільного володіння певними нормами й техніки спілкування та поведінки, як результат засвоєння їхніх соціально-психічних стереотипів [8].

Таким чином, оцінюючи співвідношення креативності й компетентності як імовірнісне, мають на увазі інтелектуальну креативність. П.Ільїн наводить при цьому вислів О. Мирської: „Попередні обширні знання необхідні вченому для творчої діяльності як будівельний матеріал для зведення нової будівлі, але в мисленні вони мають тенденцію застигати в догми”. Щодо педагогічної креативності, то в аспекті її відношень з компетентністю, вочевидь, можна говорити про взаємозумовленість. Компетентність педагога створює основу для реалізації його потенційної креативності при пошуку нестандартних оптимальних рішень в „незвичайних” ситуаціях, для вияву педагогічної творчості, під час самостійного опанування знань і ефективного, творчого їх застосування в соціальних, професійних ситуаціях.

### **Список використаної літератури**

- 1. Барышева Т. А.** Психолого-педагогические основы развития креативности / Т. А. Барышева, Ю. А. Жигалов. – СПб., 2006. – 268 с.
- 2. Введенский В. Н.** Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности/В. Н. Введенский // Инновации в образовании. – 2003. – № 4. – С. 21 – 31.
- 3. Ильин Ё. П.** Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – Питер, 2011. – 448 с.
- 4. Компетентніший підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К. І. С», 2004.**
- 5. Холодная М. А.** Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб., 2002. – 249 с.
- 6. Морозов А. В.** Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования: дис...д-ра пед. наук : 13.00.08 / А. В. Морозов. – 104. –

445 с. 7. **Миркова А. К.** Психология профессионализма / А.К. Миркова – М., 1996. – 308 с. 8. **Пляка А. В.** Структура професійної комунікативної компетентності в майбутніх провізорів / А. В. Пляка // Педагогіка і психологія. – 2011 – 3 (72). – 128 с.

**Сергеев С. М. Психолого-педагогічна компетентність як чинники професійного розвитку майбутніх інженерів-педагогів**

В умовах конкуренції зростає необхідність у підготовці компетентних інженерів-педагогів, які разом з техніко-технологічними знаннями володіють методикою їх передачі, тим хто навчається і працівникам, розуміють загальну стратегію розвитку професіонала і формування його професіоналізму. Фактично мова йдеться про підготовку в стінах академії інженера-педагога-професіонала, компетентного у сфері педагогічної діяльності.

*Ключові слова:* компетентність, професійна компетентність, професійна підготовка, інженер-педагог, спілкування.

**Сергеев С. М. Психолого-педагогическая компетентность как факторы профессионального развития будущих инженеров-педагогов**

В условиях конкуренции возрастает необходимость в подготовке компетентных инженеров-педагогов, которые вместе с технико-технологическими знаниями владеют методикой их передачи, тем кто обучается и работающим, которые понимают общую стратегию развития профессионала и его профессионализм. Фактически речь идет о подготовке в стенах академии инженера-педагога-профессионала, компетентного в сфере педагогической деятельности.

*Ключевые слова:* компетентность, профессиональная компетентность, профессиональная подготовка, инженер-педагог, общение.

**Sergeev S. M. Psychological-pedagogical Competence as Factors of Professional Development of Future Engineers-Teachers**

With the help of competition growing there is a need to prepare competent engineer- teachers, together with technical and technological knowledge own by method of transferring to learners and employees, understand the overall strategy of development and professional formation of its professionalism. Actually it comes to training in the Academy engineers-teachers, professionals, competent in teaching activities.

*Key words:* competence, professional competence, professional preparation, communication.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2013 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Карчевська Н. В.

УДК 373.5.041

**Ткачов А. С.**

### **ОРГАНІЗАЦІЯ САМООСВІТИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНО-НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Інтелектуально-освітній потенціал країни значною мірою залежить від стану та темпів розвитку системи освіти. У світлі цього своєчасна модернізація організації та змісту навчального процесу в закладах освіти є необхідною передумовою для успішного подолання кризових ситуацій у різних сферах життєдіяльності суспільства, зокрема в галузі науки та культури в цілому.

Інтенсивний розвиток сучасних інформаційних технологій дає змогу значно підвищити ефективність освітнього процесу шляхом інтегрування до традиційних засобів нових засобів навчання, що мають значний педагогічний потенціал. Причому цей потенціал більш повно проявляється у випадку науково обґрунтованого сполучення традиційних та інноваційних засобів навчання.

Важливо зауважити, що сьогодні інформація перетворилась на один із найважливіших ресурсів людства, а темпи її накопичення й оновлення постійно збільшуються. У таких умовах успішність людини в суспільстві значною мірою залежить від її спроможності знаходити, опрацьовувати та творчо використовувати на практиці необхідну для кожної конкретної життєвої ситуації інформацію. Одним із ефективних шляхів формування такої спроможності в особистості є самоосвіта.

Однак, як встановлено в процесі проведення дослідження, в багатьох членів суспільства неформована на достатньому рівні мотивація щодо здійснення постійного самовдосконалення, неформовані на гідному рівні вміння й навички самостійної освітньої діяльності. Тому питання організації самоосвіти молоді в сучасному інформаційно-навчальному середовищі набувають особливої актуальності.

Як з'ясовано, загальнотеоретичні основи здійснення самоосвітньої діяльності особистості обґрунтовано в дослідженнях В. Маралова, Г. Цукерман, О. Шукліної та ін. Окремі шляхи організації самоосвіти особистості висвітлено в наукових працях Г. Зборовського, Т. Парсона, В. Лапінського та ін.

Теоретичні питання інтеграції самоосвіти й освіти досліджувалися такими вченими, як Л. Коган, М. Руткевич, Ф. Філіпов та ін. Питання реалізації самоосвіти молоді як інноваційного процесу вивчали В. Веденський, А. Вербицький, Л. Шкуркіна та іншими вченими. Можливості сучасних інформаційних засобів в освітньому процесі навчального закладу проаналізовано в наукових працях Б. Гершунського, Н. Клемешової, Н. Петрової, О. Смолянінової та ін. Вимоги до створення

інформаційно-освітнього середовища виокремлено в публікаціях В. Кукушина, О. Газмана, В. Панова, В. Слободчикова.

Незважаючи на те, що питанням організації процесу самоосвіти особистості в сучасному інформаційному суспільстві приділяється значна увага, загальний стан теоретичної та практичної розробленості цієї проблеми залишається незадовільним, що зумовлює актуальність обраної теми.

*Мета* статті – розкрити суть організації самоосвіти учнівської молоді в сучасному інформаційно-навчальному середовищі та розробити педагогічну модель успішного здійснення цього процесу.

У сучасній науковій літературі виявлено певні розбіжності у трактуванні поняття „самоосвіта”. Так, окремі дослідники визначають самоосвіту як:

- прояв потреби у знаннях (В. Ільїн, М. Кузьміна, Ж. Нусінова);
- досягнення високого рівня пізнавальної активності (Н. Ковалевська);
- процес самокерування засвоєнням знань (В. Бондаренко);
- напрям самовиховання (В. Андрєєв, Б. Райський);
- цілеспрямована пізнавальна діяльність (А. Громцева, Ю. Кулюткін, П. Підкасистий).

О. Бурлука вважає, що самоосвіта являє собою специфічну діяльність, що спрямована на задоволення пізнавальних потреб та інтересів особистості для вдосконалення її освітнього потенціалу й загальної культури. Конкретизуючи свою точку зору, дослідниця підкреслює, що самоосвіта є інформаційно-забезпечувальним видом діяльності з багатьма формами прояву: як технологія роботи з різноманітними текстами; як система відновлення, розширення та поглиблення раніше отриманих знань та вмінь; як засіб саморозвитку, самоконструювання та самовдосконалення тощо.

У своїй праці О. Бурлука також виокремила основні наукові підходи до дослідження самоосвіти особистості, які сформувалися на сучасному етапі:

- *педагогічний*, в якому самоосвіта розглядається як цілеспрямована самостійна діяльність людини з вибору тематики, часу і засобів надбання знань. Також цей підхід характеризується обґрунтуванням оптимальної методики організації самоосвіти;
- *бібліотекознавчий*, що пов'язаний з організацією самоосвітнього читання й аналізом читацьких інтересів;
- *соціологічний*, що зорієнтований на виявлення соціальної обумовленості цього феномена та аналіз поширеності й рівня інтенсивності самостійної активності людини щодо придбання необхідних для неї знань;
- *праксеологічний*, в межах якого розглядається необхідність підвищення або зміни кваліфікації фахівців, перспективи їх професійно-

посадового росту за допомогою самоосвіти в умовах соціальних та наукових змін, які є характерними для сучасного суспільства [1].

I. Грабовець характеризує самоосвіту як багатогранне явище, що являє собою:

- системне оволодіння певними знаннями; організовану діяльність щодо засвоєння накопичених цінностей культури;
- особливий вид людської діяльності з метою отримання знань для формування власної особистості;
- процес інтеграції знань з якостями особистості для підвищення рівня її інтелектуальної культури.

Учений також вважає, що самоосвіта як наукова категорія означає самостійну системоутворюючу індивідуально-особистісну діяльність індивіда, спрямовану на задоволення його потреб у самореалізації й самовдосконаленні [2].

За висновками О. Карпової, самоосвіта являє собою вид діяльності, соціальною функцією якої є самореалізація особистості. Причому авторка підкреслює, що це є найбільш складний вид освітньої діяльності, оскільки самоосвіта пов'язана з такими процедурами, як саморефлексія, самооцінювання, самоідентифікація, а також із відпрацюванням умінь та навичок самостійного здобуття знань та трансформування їх у практичну діяльність [3, с. 22].

Г. Ключарев, О. Кофанова й О. Пахомова в своїй спільній науковій роботі визначили, що самоосвіта як вид діяльності має такі основні ознаки:

1) це систематична навчальна діяльність при мінімальній організації освітнього процесу чи при повній відсутності керівництва ним з боку педагога, причому можливе її здійснення поза стін навчального закладу;

2) ця діяльність пов'язана з комунікацією в самому широкому сенсі та спрямована на отримання будь-яких нових знань (необов'язково наукових чи тих, що затверджені програмою загальної освіти);

3) у процесі самоосвіти молода людина сама вирішує, в якій мірі поєднати власні переваги з вимогами та можливостями навколишнього середовища й оточення, довготривалі інтереси з ситуативними, внутрішні фактори з зовнішніми [4, с. 38-39].

На підставі вищевикладеного зроблено висновок про те, що самоосвіта – це спеціально організована самостійна пізнавальна діяльність людини, спрямована на досягнення певних особистісно й суспільно значущих освітніх цілей.

Порушуючи проблему організації самоосвіти учнівської молоді, важливо також визначитись із сенсом терміну „організація”. У світлі цього важливо відзначити, що це поняття походить від французького слова „organisation” і терміну пізньолатинського походження „organizo”, що означало „надаю стрункого вигляду, облаштовую”. У наукових працях під організацією соціальних об'єктів звичайно розуміють:

- соціальний інститут, призначений для виконання певної соціальної функції в суспільстві (В. Іванов);
- тип діяльності, що включає конкретні функції (розподілу ролей, встановлення вертикальних і горизонтальних зв'язків, координації тощо), причому в цьому сенсі термін „організація” можна вважати певною мірою синонімом терміну „управління” (А. Карпов);
- ступінь внутрішньої упорядкованості, узгодженості частин цілого (В. Казаневська);
- система відносин між певною кількістю людей, об'єднаних загальною метою спільної діяльності (М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі);
- структура об'єкта, будова і тип зв'язків між окремими елементами певної соціальної системи з її специфічними властивостями (І. Акчурін).

На підставі вищевикладеного слід підсумувати, що поняття „організація” тісно пов'язано з термінами „структура” і „система”. У світлі цього важливо зауважити, що в категорії „структура” звичайно фіксуються відносно інваріантні та статичні закономірності, які регламентують способи взаємодії компонентів певної системи, а дефініція „організація” відображає динамічні закономірності, котрі пов'язані з функціонуванням цих частин як цілісного утворення [5, с. 480-481].

У сучасній науковій літературі (Т. Дмитренко, Ю. Сокольников, Н. Ткачова [6; 7; 8] та ін.) також зазначається, що педагогічна система з точки зору статичності є соціальною організацією, а з точки зору динаміки – системою управління. Статика дозволяє забезпечувати оптимальний вибір компонентів системи, адекватно описувати її цілі, а динаміка – механізм досягнення цих цілей через процес управління. Причому в педагогічній галузі суть системи як організації виявляється, насамперед, саме через явища управління. З урахуванням вищевикладеного зроблено висновки про те, що для ефективного функціонування педагогічної системи необхідно оптимізувати як її статичний складник, тобто забезпечити оптимальний відбір компонентів і встановлення зв'язків між ними, так і динамічну складник, тобто обґрунтування результативності методики для реалізації цієї системи.

Зауважимо, що організація самоосвіти школярів вимагає також урахування специфіки сучасного інформаційно-навчального середовища. Як встановлено, поняття „інформаційно-навчальне середовище” в різних наукових джерелах трактується як:

- умова успішного здійснення навчання й розвитку учнівської молоді (В. Панов, В. Слободчиков);
- фактор навчання й розвитку особистості (В. Виготський, Н. Крилова, В. Ясвін);
- засіб навчання (О. Газман);

- форма комунікативної взаємодії, під час якої створюються певні специфічні об'єднання людей, що забезпечують передачу молоді необхідних знань, умінь і навичок (В. Рубцов);

- об'єкт педагогічного моделювання, що дозволяє забезпечити ефективність процесу навчання (В. Лебедева, В. Орлов).

У контексті дослідження інформаційно-навчальне середовище розуміється як сукупність всіх засобів інформації, які може успішно використовувати учнівська молодь у процесі здійснення самоосвіти. Причому, як підкреслює Ю. Кузнецов, розбудова комплексного інформаційно-навчального середовища для школярів передбачає насамперед забезпечення таких його аспектів:

- створення інформаційно-технологічної інфраструктури цього середовища, що відрізняється відкритістю, керованістю й активною взаємодією учасників процесу навчання;

- розробка системних вимог до всіх компонентів вказаного середовища та технічних засобів навчання;

- типізація технічних рішень щодо структури технологічних комплексів, які забезпечують відкритий доступ до електронних навчальних ресурсів;

- інтеграція інструментальних засобів і технологій та використання цифрових ресурсів, в тому числі інтерактивних [9, с. 87-88].

У процесі проведення дослідження на підставі врахування рекомендацій науковців (О. Карпова, О. Міцук [3; 10] та інші) було розроблено педагогічну модель організації самоосвіти учнівської молоді у сучасному інформаційно-навчальному середовищі, що представлена такими трьома блоками:

- 1) *концептуально-цільовий*, в якому визначено сукупність підходів і дидактичних принципів організації процесу самоосвіти, в якому передбачено забезпечення педагогічної підтримки в боку вчителя;

- 2) *змістово-процесуальний*, що спрямовує старшокласників розбудовувати індивідуальну траєкторію реалізації самоосвітньої діяльності, оволодівати необхідними для її успішного здійснення знаннями, вміннями, особистісними якостями;

- 3) *оцінно-результативний*, який забезпечує оцінювання результативності учнями цієї діяльності за допомогою використання об'єктивних і суб'єктивних критеріїв та показників.

**Висновки.** Отже, можна зробити загальний висновок, що організація самоосвіти учнівської молоді в сучасному інформаційно-навчальному середовищі є складним, суперечливим та багаторівневим процесом, який зумовлений різними об'єктивними й суб'єктивними чинниками та спрямований на задоволення потреб молоді людини в самовдосконаленні, саморозвитку, самореалізації. Тривалість, структура та ефективність цього процесу значною мірою залежать від грамотної



його організації. У світлі цього було розроблено педагогічну модель організації самоосвіти учнівської молоді в сучасному інформаційно-навчальному середовищі. У подальшому дослідженні передбачається перевірити ефективність розробленої моделі організації самоосвітньої діяльності школярів на практиці.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Бурлука О. В.** Самоосвіта особистості як соціокультурне явище: автореф. дис. канд. філос. наук : 17.00.01 / О. В. Бурлука. – Х., 2005. – 16 с.
- 2. Грабовець І. В.** Самоосвіта як інтегруюча детермінанта самореалізації молодих фахівців у професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.04 / І. В. Грабовець. – К., 2004. – 18 с.
- 3. Карпова О. Л.** Педагогическая концепция содействия развитию самообразовательной деятельности студентов вуза : дис. .. канд. пед. наук : 13.00.08 / О. Л. Карпова. – Челябинск, 2009. – 343 с.
- 4. Ключарев Г. А.** Самообразование взрослых / Г. А. Ключарев, Е. И. Пахомова, Е. Н. Кофанова // Общественные науки и современность. – 2003. – № 4. – С. 37 – 46.
- 5. Філософський** словник соціальних термінів. – Х. : „Корвін”, 2002. – 672 с.
- 6. Дмитренко Т. О.** Концептуальні засади взаємозв'язку організації й управління (на матеріалі системи освіти) / Т. О. Дмитренко // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Харків: Хар. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, 2005. – Вип. 27. – Ч. 1. – С. 4-18.
- 7. Сокольников Ю. П.** Системный анализ воспитания школьников / Ю. П. Сокольников. – М. : Педагогика, 1986. – 136 с.
- 8. Ткачова Н. О.** Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монограф. – Луганськ : ЛНПУ імені Тараса Шевченка; Х. : Вид-во „Каравела”, 2006. – 300 с.
- 9. Кузнецов Ю. М.** Информационно-технические модели организации обучения на базе интегрированной среды / Ю. М. Кузнецов // Телекоммуникации и информатизация образования. – 2006. – № 2. – С. 86-89.
- 10. Мицук О. В.** Профессиональное самосовершенствование учителя в системе повышения квалификации : автореф. дис. канд. наук : 13.00.04 / О. В. Мицук. – Омск, 2012. – 22 с.

#### **Ткачов А. С. Організація самоосвіти учнівської молоді в сучасному інформаційно-навчальному середовищі**

У представленій публікації розкрито суть понять „самоосвіта”, „організація”, „інформаційно-навчальне середовище”. На підставі цього визначено зміст самоосвіти учнівської молоді в сучасному загальноосвітньому закладі. Розроблено педагогічну модель організації самоосвіти учнів старшої школи, яка представлена трьома блоками: 1) концептуально-цільовий, в якому визначено сукупність підходів і дидактичних принципів організації процесу самоосвіти; 2) змістово-процесуальний, що дозволяє старшокласникам розбудовувати індивідуальну траєкторію реалізації самоосвітньої діяльності; 3) оцінно-

результативний, який забезпечує оцінювання результативності учнями цієї діяльності за допомогою використання об'єктивних і суб'єктивних критеріїв та показників.

*Ключові слова:* самоосвіта, організація, учнівська молодь, інформаційно-навчальне середовище, педагогічна модель.

**Ткачев А. С. Организация самообразования ученической молодежи в современной информационно-учебной среде**

В представленной публикации раскрыта сущность понятий „самообразование”, „организация”, „информационно-учебная среда”. На основании этого определено содержание самообразования ученической молодежи в современном общеобразовательном учреждении. Разработана педагогическая модель организации самообразования учащихся старшей школы, которая представлена тремя блоками: 1) концептуально-целевой, в котором определена совокупность подходов и дидактических принципов организации процесса самообразования; содержательно-процессуальный, позволяющий старшеклассникам выстраивать индивидуальную траекторию реализации самообразовательной деятельности; 3) оценочно-результативный, обеспечивающий оценивание результативности учащихся этой деятельности с помощью использования объективных и субъективных критериев и показателей.

*Ключевые слова:* самообразование, организация, ученическая молодежь, информационно-учебная среда, педагогическая модель.

**Tkachov A. S. The Organization of Pupil Youth' Self-education in the Modern Information-educational Environment**

The given publication reveals the essence of the notions „self-education”, „organization”, „information-educational environment”, determines the content of pupil youth's self-education in modern comprehensive institution based on the above-mentioned information, develops a pedagogic technology of high school pupils self-education organization which is presented by the three blocks: 1) „concept-purpose” where the complex of approaches and didactic principles of self-education process organization has been ascertained; 2) „content-procedural” which provides for high school pupils to build up individual trajectory of self-education activity realisation; 3) „valuation-efficiency” which provides the valuation of this activity efficiency by pupils by means of making use of objective and subjective criteria and characteristics.

*Key words:* self-education, organization, pupil youth, information-educational environment, pedagogic technology.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2013 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Ткачова Н. О.

УДК 613.955

**Л. М. Черноватий, В. М. Хайруліна, М. А. Удовенко**

**ПРИНЦИПИ РОБОТИ УКРАЇНСЬКОГО КОЛЕЖУ  
ІМЕНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

Збереження та зміцнення здоров'я дітей і підлітків має виключне значення для сучасної школи. І хоча освітня функція школи залишається провідним аспектом її діяльності, важливим чинником в оцінці рівня і якості навчання стає стан здоров'я школярів.

Зі вступом до школи на дитину починає впливати цілий комплекс несприятливих факторів. Незвична обстановка, підвищені вимоги щодо психологічної діяльності, володіння собою, дисципліна, довготривале сидіння за столом під час виконання домашніх завдань. Знижується сила і працездатність скелетної мускулатури, спричиняє плоскостопість, затримує віковий розвиток, спритність, витривалість, пластичність. У цей період життя дитини фізичне виховання і руховий режим набувають особливого значення.

За умов, що склалися в нашій державі, вкрай необхідно підтримувати організм дітей і молоді проведенням комплексних оздоровчих заходів, щоб підвищити процеси його саморегуляції, самовідновлення, що надзвичайно важливо для фізичного, психічного й інтелектуального розвитку дитини, а також для адаптації дитячого організму.

Покращити стан здоров'я дітей і молоді можна лише шляхом перебудови системи освіти та виховання особистості, набуття знань, що дозволяють окремій людині здійснювати гармонійний розвиток згідно з темпами та вимогами еволюційно-історичного розвитку суспільства. Йдеться не лише про фізичне вдосконалення людини, її етичну переорієнтацію й одухотворення, але й про реальні зміни якісного стану свідомості, самосвідомості та їхньої взаємодії, чим і обумовлена *актуальність даної роботи*.

Основними принципами, що визначають особливості сучасної педагогічної теорії і практики, є демократизація всієї системи освіти, принцип змагання, принцип гуманізації, принцип креативності - орієнтації на інноваційні процеси у педагогіці, на формування творчої особистості.

У навчальних закладах нового типу змінюється і збагачується координаційна функція. Вона передбачає як взаємодію окремих ланок управлінської системи всередині ліцею чи гімназії, так і координацію навчального закладу з вищими навчальними закладами, інтеграцію з соціокультурним середовищем.

Принципово новий аспект взаємозв'язків школи з вищим навчальним закладом виявляється в тому, що ВНЗ не лише допомагає педагогічним кадрам, але й є базою для проведення окремих навчальних занять, і є співкерівником, який несе відповідальність і безпосередньо зацікавлений у позитивних наслідках спільної діяльності.

Модель управління школою нового типу



Рис. 1. Модель управління школою нового типу

У практиці управління школами нового типу дедалі більше уваги приділяють „педагогічному управлінню”, коли в центрі уваги керівника перебуває навчально-виховний процес. Вивчення досвіду керівників альтернативних навчальних закладів дає можливість визначити основи напрями педагогічного управління: становлення суб'єктності в управлінні навчальним закладом; залучення вчителів, учнів до досягнення нової

якості навчально-виховного процесу; регулювання і координація їх діяльності; контроль і вивчення результатів спільної діяльності суб'єктів управління.

Пріоритетним в діяльності Українського колежу є:

- формування в учнів громадянської позиції, власної гідності, готовності до трудової діяльності, відповідальності за власні дії, долю суспільства і людства;

- створення якісно нових умов для розвитку національних традицій української педагогічної думки, відродження національної духовності і залучення до її формування учнів, учителів, батьків, громадськості;

- забезпечення умов для саморозвитку і самореалізації особистості та опанування учнями системою знань про природу, людину, суспільство;

- допрофесійна підготовка школярів з метою продовження навчання та трудової діяльності в загальнотехнічних, біомедичних та гуманітарних галузях;

- досягнення нової якості загальноосвітньої та загальнокультурної підготовки учнів, що передбачає гармонійний розвиток особистості, її здібностей, інтересів, обдарувань;

- формування в учнів практичних умінь і навичок для науково-дослідницької діяльності, роботи з електронно-обчислювальною технікою і технологіями;

- створення й апробація нових технологій навчання;

- проведення науково-дослідницької, експериментальної роботи з проблем удосконалення змісту освіти й організації навчально-виховного процесу.

В колежі здійснюється:

§ переорієнтація навчального процесу на активні методи, залучення вчителів та учнів до дослідницької діяльності; прагнення оволодіти дослідницькими методами, педагогічною прогностикою, засобами передбачення результатів педагогічного впливу, проектування розвитку особистості вихованців, організація колективу на проведення досліджень;

§ поглиблене опанування новими інформаційними технологіями, що допомагає успішно вивчати інформатику на якісно новому рівні;

§ психологізація навчально-виховного процесу, оволодіння педагогами сучасними психолого-педагогічними діагностиками вивчення особистості, надання консультативної допомоги батькам, учням у їх саморозвитку та самореалізації. На базі колежу працює республіканський науково-методичний центр „Психологічна служба в системі народної освіти”.

Розроблений комплекс заходів дав змогу створити оптимальний варіант системи виховної роботи, до якої входять: психологічна педагогічна підготовка вчителів і вихователів до експерименту; комплексне проектування завдань виховання, психічного розвитку учнів,

їх конкретизації; вибір оптимального змісту виховання; комплексне використання індивідуальних і групових форм та методів; координація впливів на особистість; організація самовиховання школярів, розвиток їхньої самодіяльності і самоврядування, співуправління; організація діалогічного спілкування, що ґрунтується на принципах довір'я в системі: учень-вихователь-керівник; інформаційно-методичне забезпечення виховного процесу, впровадження демократичних форм управління; врахування результатів вивчення особистості дітей у процесі організації виховної діяльності.

Створення колежу як навчального закладу нового типу обумовлено закономірністю розвитку освіти в Україні на сучасному етапі. Одним з головних напрямів діяльності колежу є всебічна демократизація шкільного життя, перехід до інтенсивної технології управління, раціональне використання можливостей нових економічних, соціальних і організаційних факторів, створення умов для реалізації здібностей кожного члена колективу з урахуванням його схильності, підготовки, індивідуальних особливостей.

В умовах колежу найбільш повно здійснюється орієнтація на формування творчої особистості. Це досягається шляхом переорієнтації навчально-виховного процесу на активні методи, залучення викладачів та учнів до пошуково-дослідницької діяльності, оволодіння дослідницькими методами, психолого-педагогічною прогностикою, засобами передбачення результатів педагогічного впливу, проектування розвитку особистості вихованців [16].

У колежі розробляються та впроваджуються сучасні системи та технології навчально-виховного процесу та його психологічного супроводу.

Інтерактивні методики навчання і виховання дозволяють дітям робити свідомий вибір, сприяють засвоєнню ними нових знань, завдяки чому вихованці набувають вмінь приймати свідомі рішення і відповідати за них.

Духовною та науково-теоретичною основою діяльності педагогів колежу є творча спадщина В. О. Сухомлинського. Визначальне значення надає В. Сухомлинський системоутворюючому факторові – націленість всієї навчально-виховної роботи на формування у школярів високих моральних якостей. Сферою розвитку духу є моральне виховання. Виховання гармонічно розвинутої особистості може бути засновано лише на комуністичній моральності, що пронизує всі грані людської особистості, відкриваючи перед кожним шлях до цивільних, ідейних, творчих, трудових, естетичних цінностей. Центральний стрижень, без якого немислима гармонійна, всебічно розвинена особистість, по переконанню педагога, – це людяність у людині. Саме до цього стрижня прив'язує він усе, що здобувається дитиною в житті взагалі й у школі зокрема. „Без моральної чистоти втрачає зміст усе – освіта, духовне багатство, трудова майстерність, фізична досконалість”. За методиками

та програмами колежу працюють загальноосвітні заклади Вінниччини, Кіровоградщини, Херсонщини та інших областей України.

Василь Олександрович вважав, що в процесі виховання значиму роль грають взаємини вчителя й учня. Тому вони повинні бути уважними, доброзичливими й зацікавленими.

Одним зі своїх найголовніших завдань сучасна школа визначає наближення процесу навчання й виховання до потреб і можливостей дитини та перетворення його на активну співпрацю учня й учителя. Ця мета й надихає педагогів на пошук, вироблення, освоєння таких освітніх форм, які б зробили навчально-виховний процес цікавим і захопливим, потрібним і престижним, які б щонайнадійніше забезпечили умови для розвитку в дітей потягу до знань, бажання примножувати свій інтелектуальний набуток, не зупинятися на досягнутому, для виявлення й плекання їхніх творчих здібностей, для виховання прагнень до морального самовдосконалення.

Отже, гуманістична педагогіка В. Сухомлинського продовжує активно втілюватися й розвиватися в житті сучасної школи, визначаючи ціннісні орієнтири освіти майбутнього.

#### **Список використаної літератури**

**1. Виховний потенціал Українського колежу:** Школи нового типа: опыт становления, технологи и перспективы. Часть 1. – Запорожье, 1993 – С. 75 – 77. **2. Гончаренко М. С.** Валеологические аспекты духовности. – Харьков, ХНУ им. В.Н.Каразина, 2007. – 400 с. **3. Український колеж.** Статут: Спецвипуск журналу „Рідна школа” – „Український колеж”. – Київ : 1993 – С. 6 – 18 (у співавторстві).

#### **Черноватий Л. М., Хайруліна В. М., Удовенко М. А. Принципы работы Украинского колледжа имени В. О. Сухомлинского**

В статье рассматривается учебно-воспитательная система, которая основана на теории В.Сухомлинского и внедрена в работу Украинского колледжа. Особое внимание уделяется развитию творческой личности, созданию соответствующих условий для формирования навыков здоровьесбережения учащихся в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных учебных заведений.

*Ключевые слова:* школа, воспитание, учащиеся, личность, здоровье.

#### **Черноватий Л. Н., Хайруліна В. Н., Удовенко М. А. Принципы работы Украинского колежу імені В. О. Сухомлинського**

В статті розглядається навчально-виховна система, яка заснована на теорії В.Сухомлинського і впроваджена в роботу Українського колледжу. Особлива увага приділяється розвитку творчої особистості, створенню відповідних умов для формування навичок здоров'язбереження учнів в навчально-виховному процесі загальноосвітніх навальних закладів.

*Ключові слова:* школа, виховання, учні, особистість, здоров'я.

**Chernovatiy L. M., Khairulina V. M., Udovenko M. A. Pedagogical Principles of Work of the Ukrainian V. Sukhomlinsky College**

Educational system that based the theory of V.Sukhomlynsky and improved in work of Ucranian college are observed in this article. The special attention is consist in development of constructive personality and creation of corresponding conditions to forming of healthcare inhabits of pupils in aducational process of the school.

*Key words:* school,educational process, pupils,personality,health.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2013 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Ткачова Н. О.



**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**1. Абрамович Галина Михайлівна** – викладач кафедри дошкільної педагогіки та психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

**2. Анрусено Дар'я Сергіївна** – студентка 5 курсу філософського факультету кафедри валеології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

**3. Бельорін-Еррера Олександра Михайлівна** – аспірант філософського факультету кафедри валеології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

**4. Білик Валентина Григорівна** – доцент кафедри медико-біологічних і валеологічних основ охорони життя та здоров'я Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

**5. Горбунова Ирина Анатольевна** – викладач Новокузнецького училища олімпійського резерву (м. Новокузнецьк).

**6. Горбунова Наталія Володимирівна** – доктор педагогічних наук, доцент, директор Інституту педагогіки, психології та інклюзивної освіти, завідувач кафедри педагогічної майстерності вчителів початкових класів та вихователів дошкільних закладів Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта).

**7. Дегтярєва Євгенія Анатоліївна** – студентка 5 курсу філософського факультету кафедри валеології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

**8. Єпіхіна Марина Анатоліївна** – старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**9. Жара Ганна Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри медико-біологічних основ фізичного виховання і спорту Чернігівського Національного університету імені Т. Шевченка.

**10. Зеленська Олена Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Харківського університету Повітряних Сил.

**11. Карчевська Наталія Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-політичних дисциплін гірничого факультету Української інженерно-педагогічної академії.

**12. Кіндрат Інна Ростиславівна** – вихователь-методист, старший викладач кафедри корекційної освіти, Рівненський НВК №1, РОППО.

**13. Козирєва Ольга Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кузбаська державна педагогічна академія, м. Новокузнецьк.

**14. Колеснік Євгенія Ігорівна** – магістрантка кафедри дошкільної та початкової освіти інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**15. Коноваленко Вікторія Олександрівна** – аспірантка кафедри дошкільної та початкової освіти інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**16. Кононец Наталія Василівна** – кандидат педагогічних наук, викладач інформатики та комп'ютерної техніки, викладач вищої категорії, викладач-методист Аграрного коледжу управління і права Полтавської державної аграрної академії.

**17. Кострикiна Наталія Іванівна** – викладач психолого-педагогічних дисциплін Стахановського педагогічного коледжу ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**18. Кошелєв Олексій Олексійович** – педагог з ФК, МБОУ СОШ № 52, м. Новокузнецьк.

**19. Кубанов Руслан Анатолійович** – кандидат педагогічних наук, доцент, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти, доцент кафедри маркетингу ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**20. Лісневська Наталія Валентинівна** – асистент, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка.

**21. Малаканова Лариса Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава).

**22. Малькова Марина Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**23. Маринич Наталія Владимировна** – викладач Новокузнецького педагогічного училища (м. Новокузнецьк).

**24. Нікітченко Юрій Вікторович** – доктор біологічних наук, професор Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

**25. Онофрійчук Лілія Олегівна** – викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

**26. Пасинок Валентина Григорівна** – доктор педагогічних наук, професор Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

**27. Правдівцева Юлія Сергіївна** – викладач іноземних мов ДНВЗ „Донбаський державний педагогічний університет”.

**28. Рассамахин Сергій Геннадійович** – доктор технічних наук, професор Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

**29. Редліх Сергій Михайлович** – професор, доктор педагогічних наук, ректор, Кузбаська державна педагогічна академія (м. Новокузнецьк).

**30. Сергєєв Сергій Миколайович** – кандидат медичних наук, доцент кафедри Соціально-економічних та педагогічних дисциплін Стаханівського навчально-наукового інституту гірничих і освітніх технологій, член-кореспондент Українського відділення МАНПО.

**31. Скриль Оксана Іванівна** – викладач кафедри англійської мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна; здобувач кафедри теорії та методики професійної освіти ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

**32. Смірнова Яна Василівна** – аспірантка кафедри дошкільної та початкової освіти інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський

національний університет імені Тараса Шевченка”.

**33. Сорокіна Галина Юріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава).

**34. Страшко Станіслав Васильович** – професор, кандидат біологічних наук, завідувач кафедри медико-біологічних і валеологічних основ охорони життя та здоров'я Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

**35. Терещенко Юлія Олександрівна** – здобувач наукового ступеня кандидат педагогічних наук, методист заочного відділу Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

**36. Ткачов Антон Сергійович** – аспірант кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

**37. Удовенко Марина Анатоліївна** – молодший науковий співробітник філософського факультету кафедри валеології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

**38. Хайруліна Васелина Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, член-кореспондент Академії педагогічних наук України, директор колежу імені В. Сухомлинського (м. Київ).

**39. Чепіга Ельвіра Миколаївна** – старший викладач кафедри теорії і практики початкової освіти ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”.

**40. Черноватий Леонід Миколайович** – доктор педагогічних наук, професор Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

**41. Чиж Олександр Никифорович** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Міжнародної академії наук педагогічної освіти, директор Українського відділення МАНПО ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**42. Шабаліна Віолетта Дмитрівна** – аспірантка кафедри дошкільної та початкової освіти інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**43. Шапран Ольга Іллівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

**44. Шарун Юлія Федорівна** – викладач кафедри англійської мови Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна.

**45. Яйленко Вікторія Федорівна** – аспірантка кафедри дошкільної та початкової освіти інституту педагогіки та психології ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”.

Наукове видання

**ВІСНИК**

Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(педагогічні науки)

**№ 5 (264) березень 2013**

**Частина II**

**Відповідальний за випуск:**

д. п. н., проф. **О. Н. Чиж**

---

Здано до склад. 24.12.2012 р. Підп. до друку 24.01.2013 р.  
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.  
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 29,18. Наклад 200 прим. Зам. № 40.

---

**Видавець і виготовлювач**  
**Видавництво Державного закладу**  
**„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”**  
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Т/ф: (0642) 58-03-20.  
e-mail: [alma-mater@list.ru](mailto:alma-mater@list.ru)  
*Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009*