

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 I**

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 31 серпня 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**

Редакція «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. **Байдала В. В.** Реалізація технології підготовки майбутніх вчителів до виховання гендерної культури учнів підліткового віку..... 5
2. **Батурін С. С.** Реалізація компетентнісного підходу у вищій професійній освіті України..... 12
3. **Борисова С. В.** Формування художньо-естетичної культури майбутніх учителів технологій..... 18
4. **Брежнєва О. Г.** Формування готовності вихователів до створення предметно-просторового середовища як засобу стимулювання пізнавальної активності дітей..... 23
5. **Гринько В. О.** Можливості використання інтернет-ресурсів у роботі вчителя початкових класів..... 33
6. **Кондратець І. В.** Рефлексивна культура вихователя: шлях до становлення особистості дитини дошкільного віку..... 40
7. **Макарова Л. М.** Формування технологічної готовності майбутніх учителів початкової школи..... 47
8. **Малькова М. О.** Ретроспективний аналіз проблеми девіантної поведінки підлітків..... 53
9. **Маринівська О. Я.** Мисленнєвий експеримент як метод уведення системних понять: теорія і практика..... 59
10. **Машкіна Л. А.** Інноваційна діяльність педагога в сучасному дошкільному навчальному закладі..... 74
11. **Мисик О. С.** Творча діяльність педагога – основа формування професійної компетентності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу..... 83
12. **Наливайко О. О.** Визначення суті поняття „диференціація навчання” у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХХ століття..... 90
13. **Уварова Т. Ю.** Деякі аспекти забезпечення виховання учня як щасливої людини..... 96

### ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

14. **Ніжевська Т. В.** Використання засобів артпедагогіки у процесі формування фізичної культури учнів ..... 104
15. **Нікуліна О. Д.** Формування економічного досвіду дітей у дитсадку..... 110
16. **Перський Є. Е., Бандуров І. М.** Вікові особливості формування мотивації до здоров'я у школярів..... 116
17. **Сас О. О.** Окремі аспекти виявлення рівнів сформованості життєвої компетентності дітей 6 – 7-річного віку..... 121

18. **Хілько Л. О., Томазенко Л. В.** Навчання письму як мета і засіб навчання іноземній мові в початкових класах..... 127
19. **Шоробура І. М., Савченко М. С.** Гендерне виховання дітей старшого дошкільного віку: вимоги сучасності..... 138

### **ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА**

20. **Бабенко Н. О., Босенко О. О.** Аналіз стану керівних систем організму студентів на основі їх спектрально-динамічних характеристик з використанням апарату „КСД” у межах навчально-виховного процесу..... 147
21. **Данильченко С. В.** Загальні підходи до розроблення моделі підготовки студентів педагогічного ВНЗ І рівня акредитації до формування пізнавальних інтересів молодших школярів..... 156
22. **Дем’яненко М. С.** Експериментальна робота з формування готовності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі до партнерської взаємодії у професійній діяльності..... 166
23. **Жмурко В. В., Бадьїн В. М.** Формування ЗСЖ студентів в позааудиторній фізкультурно-спортивній роботі..... 173
24. **Матвєєв А. А. Альошин М. М.** Культура самостійної роботи як умова і результат формування майбутнього інженера-будівельника..... 180
25. **Прошкін В. В.** Цільовий компонент педагогічної системи інтеграції університетської науки й освіти..... 192
26. **Болотська О. А.** Проблеми розвитку академічної мобільності студентів та умови її реалізації у ВНЗ України..... 202
27. **Лобода С. М.** Концепція сучасного навчально-методичного посібника для системи вищої педагогічної освіти..... 208
28. **Шаповалова І. О.** Ділова гра як фактор формування економічних знань..... 218

### **СУСПІЛЬСТВО І СУЧАСНА**

#### **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПАРАДИГМА**

29. **Глоба О. П.** Наукові та організаційні засади управління регіональною моделлю комплексної реабілітації та соціалізації осіб з порушеннями опорно-рухового апарату (ПОРА)..... 225
- Відомості про авторів..... 235**

## **ОСВІТА ПЕДАГОГА**

УДК 378.011.3–051:373.5.017:305

**В. В. Байдала**

### **РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ**

Серед провідних завдань, що постають сьогодні перед школою, важливе місце займає виховання гендерної культури учнів, яка сприяє забезпеченню їхньої гендерної ідентифікації, допомагає розбудовувати взаємовідносини з представниками протилежної статі на основі партнерства та взаємоповаги, протистояти дії застарілих стереотипів стосовно місця та ролі чоловіка й жінки в суспільстві, уникати гендерно-рольових конфліктів. У свою чергу, це зумовлює актуалізацію гендерних аспектів у професійній підготовці майбутніх учителів.

Як установлено, гендерну проблематику досліджено в таких напрямках: визначено суть та роль гендерної культури, шляхи її виховання в молоді в різних закладах освіти (С. Бадмаєва, Г. Бреслов, С. Демченко, Л. Столярчук, О. Рибак та інші), схарактеризовано методи та форми формування в особистості культури взаємовідносин з представниками іншої статі (І. Кирилова, О. Мудрик, М. Толстих та інші), проаналізовано особливості підготовки майбутніх фахівців до реалізації гендерного підходу у професійній діяльності (С. Гришак, І. Іванова, І. Мунтян, П. Терзі та ін.).

Крім того, проведено низку досліджень, присвячених різним питанням професійної підготовки майбутніх учителів у руслі гендерного підходу, зокрема підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до формування у старшокласників моральних основ сімейного життя (В. Бойко), реалізації статевого виховання учнів (О. Главацька), здійснення гендерної освіти та гендерного виховання дітей (О. Остапчук, Л. Шустова) тощо.

Проте під час проведення реалізації наукового пошуку визначено, що питання підготовки майбутніх учителів до виховання гендерної культури школярів, зокрема підліткового віку, залишається малодослідженим. Актуальність вивчення окресленої проблеми посилюється наявністю таких суперечностей:

- між існуванням відмінностей у соціальних ролях чоловіка та жінки та недостатнім врахуванням цього аспекту у виховній роботі школи;

- між необхідністю підготовки майбутніх учителів до виховання гендерної культури учнів підліткового віку й відсутністю ефективних науково-методичних доробок з цього питання.

Недостатня теоретична та практична розробленість вищевказаної наукової проблеми, нагальна необхідність у подоланні виявлених суперечностей підтверджують актуальну потребу в розробці технології підготовки майбутніх учителів до виховання гендерної культури учнів підліткового віку та її реалізації на практиці.

*Метою статті* є висвітлення процесу реалізації розробленої технології підготовки майбутніх учителів до виховання гендерної культури учнів підліткового віку у вищому педагогічному навчальному закладі.

Як свідчить аналіз наукових праць, ученими висловлюються різні погляди щодо суті поняття „гендерна культура”. Так, під цим поняттям різні науковці розуміють:

- інтегративне утворення особистості, що відображає міру та спосіб її гендерної соціалізації, ефективність взаємодії з особами протилежної статі та готовність до здійснення сімейних функцій (П. Решетніков [1]);

- результат засвоєння особистістю певних уявлень про призначення чоловіка та жінки в суспільстві, їхні фізіологічні, психологічні й етичні особливості, важливі для життєдіяльності якості й риси характеру, а також про гармонійні взаємовідносини між представниками обох статей (Л. Столярчук [2]);

- цілісне інтегративне особистісне утворення, що характеризується наявністю в людині знань про норми і цінності міжстатевої взаємодії (Т. Неб'янська, Л. Яценко [3]);

- система знань, норм і цінностей особистості, що забезпечують ефективну гендерну взаємодію та сприяють розвитку загальної культури особистості. Гендерна культура формується внаслідок аналізу та усвідомлення людиною загальноприйнятих стереотипів та упереджень відносно норм та очікувань чоловічої й жіночої поведінки і проявляється через дотримання цих принципів під час здійснення повсякденної діяльності (А. Швецова [4]);

- індивідуально-особистісна характеристика людини, що включає в себе гендерну компетентність, гендерну картину світу, специфічні ціннісні орієнтації й моделі поведінки (З. Саралієва [5]).

На основі врахування різних точок зору науковців з окресленого питання гендерна культура визначається в даній статті як особистісне утворення, що проявляється в засвоєнні людиною знань, цінностей, норм і правил статевої поведінки в суспільстві та розбудові взаємовідносин з представниками обох статей на основі егалітарних гендерних уявлень. Гендерна культура особистості як багатоаспектний феномен включає в себе такі структурні компоненти:

- когнітивний (наявність правильних уявлень про фізіологічні, психологічні й соціально-рольові особливості чоловіка і жінки, свою гендерну роль як представника певної статі, правила статево-рольової поведінки в суспільстві тощо);

- емоційно-ціннісний (сформованість гуманістичних гендерних ціннісних установок, позитивного ставлення до загальноприйнятих еталонів чоловічої й жіночої поведінки, відчуття позитивних переживань від факту усвідомлення власного призначення як біологічної й соціальної істоти);

- індивідуально-поведінковий (спроможність розбудовувати свою статево-рольову поведінку відповідно до гендерних очікувань членів суспільства, своєчасно відмовлятися від стереотипів мислення, які заважають процесу особистісної самореалізації, демонстрація прагнення до постійного вдосконалення взаємодії з представниками обох статей на основі прояву взаємоповаги й толерантності).

Очевидно, що виховання гендерної культури учнів може успішно відбуватися на всіх етапах шкільної освіти. Однак науковці вважають, що особливу увагу треба приділяти цьому аспекту у виховній роботі з підлітками.

Як відомо, підлітковий вік пов'язаний з етапом статевого дозрівання людини. На цьому етапі її вікового розвитку спостерігається підвищена активність гіпоталамусу, що, у свою чергу, зумовлює інтенсивні зміни в психіці й поведінці особистості. Так, учні підліткового віку нерідко проявляють занадто активну рухову активність, емоційну реактивність, екзальтованість та конфліктність, що ускладнює можливості виховного впливу з боку вчителя.

Крім того, в підлітковому віці підвищується інтерес хлопців і дівчат до представників протилежного статі, виникає сильне бажання їм подібатися. Однак підлітки звичайно соромляться визнати цей факт, нерідко намагаючись скрити його за проявом напускної байдужості, бравади чи навіть агресивності. Деякі з них, навпаки, намагаються копіювати моделі дорослої поведінки з представниками іншої статі, що може призвести до різних негативних наслідків в їхньому житті.

У руслі цього слід відзначити, що організація вчителем цілеспрямованого виховання в учнів основної школи гендерної культури допомагає їм краще розібратися у своїх відчуттях та проблемах у взаємовідносинах з представниками різної статі, сформувати в них шанобливе ставлення до чоловіків та жінок, подолати гендерні стереотипи, які заважають їхньому особистісному становленню. Це зумовлює необхідність забезпечення підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до виховання гендерної культури підлітків.

На підставі врахування визначеної структури гендерної культури особистості, вікових особливостей учнів підліткового віку та рекомендацій науковців з окресленої проблеми було визначено, що



технологія підготовки майбутніх учителів до формування гендерної культури підліткового віку включає такі три етапи:

1) *мотиваційно-ціннісний*, спрямований на формування у студентів педагогічних спеціальностей мотивів і ціннісних орієнтацій, пов'язаних з усвідомленням суті й ролі гендерної культури в житті сучасної людини та необхідністю оволодіння ними як майбутніми вчителями готовністю до виховання цієї культури в учнів підліткового віку;

2) *теоретико-практичний*, який забезпечує засвоєння майбутніми вчителями основних понять гендерної педагогіки та сучасних підходів до проблеми гендерного виховання, знань про діапазон норм для представників обох соціальних статей, особливості забезпечення гендерної ідентичності особистості в підлітковому віці, методи та форми виховання гендерної культури учнів основної школи та вмінь успішно реалізовувати цей процес на практиці;

3) *рефлексивно-коригувальний* етап, котрий передбачає проведення всебічного аналізу викладачами й самоаналізу самими студентами перебігу та поточних результатів підготовки їх до виховання гендерної культури учнів підліткового віку.

Вищевказана технологія реалізовувалась у навчально-виховному процесі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди та Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Експериментальна робота охоплювала заняття з дисциплін психолого-педагогічних циклу, розробленого нами спецкурсу „Теоретичні та практичні аспекти виховання гендерної культури учнів підліткового віку”, а також позааудиторну роботу зі студентами.

Так, реалізація мотиваційно-ціннісного етапу технології підготовки майбутніх учителів до виховання гендерної культури підлітків спрямовувалася на формування в них необхідних гендерно-орієнтованих професійних мотивів і цінностей. З цією метою для студентів проводились лекції, диспути, науково-практичні студентські конференції на відповідну тематику, організовувались зустрічі з провідними фахівцями в галузі гендерної педагогіки та психології.

У процесі здійснення педагогічної взаємодії особлива увага студентів приверталась тому факту, що в умовах демократизації й гуманізації сучасного соціуму особливу значущість набуває досягнення гендерної рівності між чоловіками та жінками, яка є важливим показником розвитку нації та запорукою можливості самореалізації людини в різних сферах життєдіяльності. Майбутнім учителям також повідомлялось, що на забезпечення гендерної рівності в суспільстві спрямовано низку відповідних нормативно-правових актів та Державну програму утвердження гендерної рівності в Україні, яка була розпочата в 2006 році.

Проте в сучасному суспільстві рівень культури взаємовідносин між представниками різної статі є достатньо низьким. Нерідкими є також

випадки дискримінації людей за статевою ознакою, особливо жінок. У такій ситуації роль учителя у вихованні гендерної культури підростаючого покоління, зокрема учнів підліткового віку, суттєво зростає.

Майбутнім педагогам також пояснювалось, що вона мають постійно підвищувати власний рівень гендерної культури, що є необхідною передумовою для успішного здійснення ними в майбутньому гендерного виховання в школі. Причому викладачі на основі вивчення можливостей і потреб студентів допомагали їм розробити індивідуальні програми гендерної самоосвіти й самовиховання.

На теоретико-практичному етапі розробленої технології забезпечувалось оволодіння майбутніми вчителями знань та вмінь, які знадобляться їм у майбутньому в процесі виховання гендерної культури учнів підліткового віку. З цією метою викладачі збагачували зміст лекційних і семінарських занять актуальними питаннями гендерного характеру („Гендерні аспекти виховного процесу”, „Суть гендерних стереотипів і способи звільнення від них”, „Психологічні особливості підлітків різної статі”, „Аксіологічні засади виховання гендерної культури учнів підліткового віку”, „Культура міжстатевих взаємовідносин: гендерний аспект”, „Національні гендерні традиції” тощо). Студенти також залучалися до розв’язання різноманітних проблемних ситуацій, спрямованих на закріплення в них правильних уявлень про суть гендерної культури та шляхи її формування у школярів, сучасні соціально-гендерні ролі чоловіка та жінки, особливості гендерної соціалізації особистості в підлітковому віці тощо.

Значна увага під час реалізації вищевказаного етапу технології підготовки майбутніх учителів до виховання гендерної культури підлітків приділялась також формуванню у студентів необхідних для проведення такої роботи вмінь. Для цього в процесі здійснення педагогічної взаємодії застосовувались такі активні методи й форми роботи, як психолого-педагогічні практикуми, ділові й рольові ігри, тренінги, інтерактивні вправи („Привітання”, „Розмова з батьками”, „Зауваження”, „Подарунок” тощо).

Так, наприклад, під час проведення рольової гри „Розмова з батьками” студенти відпрацьовували різні моделі професійної поведінки у змодельованому діалозі з батьками учня на тему розподілу домашніх обов’язків серед членами родини. При цьому значна увага приділялась гендерному аналізу такого розподілу.

Гендерні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів забезпечувались і під час організації їхньої науково-дослідницької й навчально-дослідницької роботи. Зокрема, студентів залучали до роботи над проектами з проблеми гендерного виховання школярів. Наприклад, серед них можна назвати проекти на такі теми: „Ідеальний чоловік та ідеальна жінка ХХІ століття”, „Учитель як взірць поведінки у взаємодії з учнями різної статі” тощо.

Особливе місце в підготовці студентів до виховання гендерної культури учнів підліткового віку займала педагогічна практика. Причому під час її проходження практикантам пропонувалося розробити декілька планів-конспектів виховних заходів гендерної спрямованості, а найбільш вдалі з них пізніше використати в практичній роботі з учнями основної школи.

Окрім того, під час проходження педагогічної практики від студентів вимагалось проводити регулярні спостереження за поведінкою підлітків, їхніми взаємовідносинами з представниками протилежної статі та на основі аналізу отриманих даних робити висновки про зміни в стані сформованості гендерної культури учнів.

На рефлексивно-коригувальному етапі реалізації розробленої технології викладачами та самими студентами здійснювалася регулярна діагностика перебігу та поточних результатів підготовки майбутніх учителів до виховання гендерної культури учнів підліткового віку. Для цього застосовувались такі методи науково-педагогічного дослідження, як спостереження, бесіди, анкетування, експертне оцінювання, самооцінювання тощо.

Як свідчать проміжні результати експериментальної роботи, впровадження розробленої технології підготовки майбутніх учителів до виховання гендерної культури дійсно забезпечує позитивні зрушення в цьому процесі. Тому в майбутньому передбачається продовжити проведення експерименту з реалізації даної технології в навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Решетников П.** Гендерные школы / П. Решетников // Народное образование. – 2007. – № 1. – С. 217 –220.
- 2. Столярчук Л. И.** Концепция гендерного воспитания в „Славянке” / Л. И. Столярчук // Грани познания. – 2010. – № 2 (7). – Режим доступа : <http://www.grani.vspu.ru>.
- 3. Яценко Л. В.** Формування гендерних відносин старшокласників у підготовці їх до сімейного життя засобами шкільного курсу зарубіжної літератури / Л. В. Яценко, Т. В. Неб'янська // Зарубіжна література в школах України. – 2008. – № 7/8. – С. 26 – 30.
- 4. Швецова А. В.** Возможности развития гендерной культуры в контексте компетентностного подхода к образованию : к изучению дисциплины / А. В. Швецова // Педагогическое образование в России : научный журнал. – 2001. – № 3. – С. 64 – 70.
- 5. Социология** гендерных отношений : учеб. пос. / под ред. З. Х. Саралиевой. – М. : РОССПЭН, 2004. – 167 с.

#### **Байдала В. В. Реалізація технології підготовки майбутніх учителів до виховання гендерної культури учнів підліткового віку**

У статті на основі врахування різних точок зору науковців запропоноване авторське визначення поняття гендерної культури,

виокремлено її структурні компоненти (когнітивний, емоційно-ціннісний, індивідуально-поведінковий). Представлено розроблену технологію підготовки майбутніх учителів до виховання гендерної культури в учнів підліткового віку, що включає такі етапи: мотиваційно-ціннісний (спрямований на формування у студентів відповідних мотивів і ціннісних орієнтацій); теоретико-практичний (забезпечує засвоєння майбутніми вчителями знань і вмінь, необхідних для виховання гендерної культури учнів); рефлексивно-коригувальний (передбачає проведення всебічного аналізу підготовки студентів до виховання гендерної культури підлітків). Висвітлено процес її реалізації у вищому педагогічному навчальному закладі.

*Ключові слова:* гендерна культура, майбутній вчитель, учень підліткового віку, технологія, підготовка, виховання.

**Байдала В. В. Реализация технологии подготовки будущих учителей к воспитанию гендерной культуры учащихся подросткового возраста**

В статье на основе учета разных точек зрения ученых предложено авторское определение понятия гендерной культуры, выделены ее структурные компоненты (когнитивный, эмоционально-ценностный, индивидуально-поведенческий). Представлена разработанная технология подготовки будущих учителей к воспитанию гендерной культуры учащихся подросткового возраста, включающая такие этапы: мотивационно-ценностный (направлен на формирования у студентов соответствующих мотивов и ценностных ориентаций); теоретико-практический (обеспечивает усвоение будущими учителями знаний и умений, необходимых для воспитания гендерной культуры учащихся); рефлексивно-корректирующий (предусматривает проведения всестороннего анализа преподавателями и самими студентами результатов их подготовки к воспитанию гендерной культуры подростков). Освещен процесс ее реализации в высшем педагогическом учебном заведении.

*Ключевые слова:* гендерная культура, будущий учитель, учащийся подросткового возраста, технология, подготовка, воспитание.

**Baydala V. V. The Implementation of the Technology of Teachers-to-Be Training to Educate Teenagers' Gender Culture**

The article suggests author's definition of the notion of the gender culture, singles out its structural components (cognitive, emotional-value, individual-behavioural) based on the consideration of various scholars' points of view. The technology of teachers-to-be training to educate teenagers' gender culture that includes such stages as motivational and evaluative(aimed to form students' corresponding motives and values); theoretical and practical (provides teachers'-to-be with knowledge and skills that are necessary to educate pupils' gender culture); reflective and corrective (provides an overall

analysis of the results of students' preparation to educate teenagers' gender culture) is given in this article. The process of its realization in a higher educational establishment is presented.

*Key words:* gender culture, teacher-to be, teenager, technology, preparation, education.

Стаття надійшла до редакції 09.01.2013 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

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

УДК 378.126

**С. С. Батурін**

### **РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ВИЩІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ**

В останнє десятиліття в Україні відбувається різка переорієнтація оцінки результатів освіти з понять „підготовленість”, „навченість”, „загальна культура”, „вихованість” на поняття „компетенція”, „компетентність” учнів.

Відповідно, набуває широкого поширення компетентнісний підхід в освіті. В той же час стає очевидним, що існує багато складнощів та невизначеностей як в тлумаченні самої сутності компетентнісного підходу, так і в обсязі його застосування. З огляду на це не варто вести мову про швидкий і тотальний перехід на компетентнісний підхід.

Ситуація, що виникла з компетентнісним підходом, на наш погляд, практично співпадає з ситуацією розробки системного підходу. Так, більше ніж тридцять років тому, досліджуючи „входження” системного підходу в науку, Й. В. Блауберг та Е. Г. Юдін зазначали складність „входження” системного підходу в освіту, яка пов’язана з тим, що в очах широкої громадської думки він, системний підхід, вже встиг покритися шаром сенсаційності. Нині це тягне за собою низку небажаних наслідків. З одного боку, для багатьох не дуже досвідчених дослідників системний підхід виступає золотим ключиком, який сам по собі відкриє шлях до найпотаємніших таємниць науки. З іншого – чималу кількість цілком серйозних учених ця сенсаційність насторожує і відлякує, вони схильні бачити в літературі про системи лише данину черговій моді. Нарешті, навколо системних досліджень, як і навколо будь-якої нової і перспективної справи, у великій кількості з’являються некваліфіковані шкідливі судження. У цій ситуації стає виключно важливим виявити дійсні потенції системного підходу [1].

Передусім, зафіксуємо початкове визначення поняття „підхід” як деякої позиції, точки зору, що зумовлює дослідження, проектування,

організацію того або іншого явища, процесу (у нашому випадку – освіти). „Підхід” в „Тлумачному словнику української мови” означає „йти під низ чогось”, тобто знаходиться в основі чогось. Підхід як спосіб концептуалізації знань визначається деякою ідеєю, концепцією і центрується на основних для нього одній або більше категоріях. Так, якщо для системного підходу такою змістотворною категорією є „система”, для проблемного підходу – „проблема”, то відповідно для того, що розглядається нами компетентнісного підходу такими категоріями виступають „компетенція” і „компетентність” в різному співвідношенні одна з одною. Виходячи з наведеного вище розуміння „підходу”, зазначимо, що в історії і сучасному стані науки представлено безліч підходів. Їх можна класифікувати по різних підставах – наприклад, по наукових дисциплінах: філософський, психологічний, педагогічний, антропологічний, міждисциплінарний і тому подібне, по цілепокладанню: діяльнісний, культурологічний, особовий і тому подібне, по організації розгляду(аналізу): системний, комплексний, структурний і тому подібне. При цьому представляється очевидним, що різні підходи не виключають один одного (деякі з них можуть розвивати, удосконалювати інші) – вони реалізують різні плани розгляду одного і того ж явища. В той же час не менш очевидне те, що разом з підходами, досить обмеженими по сфері свого застосування(наприклад, тільки до освіти), існують загальніші, такі, що охоплюють безліч явищ, станів, процесів.

На сьогодні найбільш актуальним є культурологічний, когнітивний, розвиваючий і компетентнісний підходи до освіти. При цьому серед них виділяються більш розповсюджені підходи, наприклад, культурологічний, де акцент зміщений на загальну тезу нерозривності зв'язку освіти і культури, та менш розповсюджені, але більш конкретні за змістом, такі як знаннєвий та компетентнісний. Щодо структурування змісту освіти виділяються системний і компетентнісний підходи; до організації навчального процесу – ситуативний, проблемний, технологічний, алгоритмічний, програмований, особистісно-орієнтований, особистісно-діяльнісний; щодо засобів навчання – системний, структурний. Компетентнісний підхід в основному стосується мети і результатів освіти, які в подальшому визначають його зміст. Можна стверджувати, що різні підходи, які стосуються різних сторін освіти, освітнього процесу, у процесі взаємодії доповнюють один одного.

Якщо порівняти особистісно-діяльнісний підхід як одну з основ організації освітнього процесу та компетентнісний підхід як „рамкову конструкцію”, можна з'ясувати їх взаємодоповнюваність на рівні зв'язку „мета – організація процесу – результат” [2].

Аналіз підходів у освіті веде до постановки іншої проблеми – яким чином в контексті рівневої структури методологічного аналізу поєднується компетентнісний підхід з іншими існуючими підходами в освіті. Для відповіді на це питання необхідно визначитися з двома важливими для нас твердженнями. Перше твердження стосується

тлумачення самої понятійної основи компетентнісного підходу, тобто розумінню того, що лежить в основі підходу – компетенція або компетентність. Друге твердження пов'язане з тлумаченням понять „професійна”, „соціальна” і „ключова” компетентності.

Компетентнісний підхід розуміється нами як спрямованість освіти на розвиток особистості учня в результаті формування у нього таких особових якостей, як компетентність, засобами рішення професійних і соціальних завдань в освітньому процесі.

Друге твердження відноситься до тлумачення понять „професійна”, „соціальна” і „ключова” компетентності. Згідно цієї позиції:

– усі компетентності соціальні (у широкому значенні цього слова), бо вони виробляються, формуються в соціумі, вони соціальні за своїм змістом, проявляються і функціонують в цьому соціумі;

– ключові компетентності – це ті узагальнено представлені основні компетентності, які забезпечують нормальну життєдіяльність людини в соціумі. Найбільша міра спільності формованих компетентностей, яка представлена єдиною соціально-професійною компетентністю як цілісним результатом професійної освіти [3];

– професійні та навчальні компетентності формуються і проявляються в професійній і навчальній діяльності людини; навчальна діяльність при цьому може розглядатися як „освітня”, за В. Хуторським [4];

– соціальні (у вузькому значенні слова) компетентності характеризують взаємодію людини з суспільством, соціумом, іншими людьми, з самою собою; усі, у тому числі соціальні компетентності, мають компонентний склад;

– соціальні компетентності мають вікову динаміку й вікову специфіку.

Професійні й соціальні компетентності характеризують предметно-соціальний план професійної діяльності, що найбільш повно представлений О. М. Вербицьким в контекстній теорії професійної освіти [5].

З номенклатури соціальних компетентностей були виділені нижченаведені ключові соціальні компетентності. Цими ключовими соціальними компетентностями, при формуванні яких реалізується безліч підходів, є наступні:

**Ї** компетентність здоров'язбереження: знання і дотримання норм здорового способу життя, знання небезпеки куріння, алкоголізму, наркоманії, СНІДУ; знання і дотримання правил особистої гігієни; фізична культура людини, свобода й відповідальність за вибір способу життя. Досвід і готовність реалізації цих знань в життєдіяльності, прийняття здоров'язбереження виступають як цінності регулювання психосоматичного і емоційного прояву стану здоров'я;

**Ї** компетентність громадянськості: знання і дотримання прав і обов'язків громадянина; свобода і відповідальність, упевненість у собі,

власна гідність, громадянський обов'язок; знання і гордість за символи держави (герб, прапор, гімн). Досвід і готовність прояву даної компетентності в активній громадянській позиції є відношенням до статусу громадянина як цінності, управління поведінковими проявами статусно-позиційних, ролевих атрибутів;

Ї компетентність соціальної взаємодії: з суспільством, спільністю, колективом, сім'єю, друзями, партнерами, конфлікти та їх врегулювання, співпраця, толерантність, повага і прийняття іншого (раса, національність, релігія, статус, роль, стать), соціальна мобільність. Відношення до соціальної взаємодії як цінності – це досвід і готовність взаємодіяти з іншими людьми, співпрацювати в групі, знаходити адекватні різним ситуаціям рішення;

Ї компетентність в спілкуванні: усне, писемне спілкування, діалог, монолог, створення і сприйняття тексту, знання і дотримання традицій, ритуалів, етикету, ділове листування, діловодство, іншомовне спілкування, рішення різних комунікативних завдань, рівні дії на реципієнта;

Ї компетентність інформаційних технологій: прийом, опрацювання, видача інформації; перетворення інформації (читання, конспектування); мультимедійні технології, комп'ютерна грамотність, володіння електронною поштою, Інтернет-технологією; робота з бібліотечними каталогами. Вищезазначене виступає як досвід і готовність працювати з інформаційним потоком в усній і писемній, друкарській та електронній формах.

Представлені твердження відносно самого поняття „компетентність” як визначального для компетентнісного підходу і трактування поняття „ключова компетентність” як об'єкту формування особистості дозволяють більш аргументовано підійти до відповіді на поставлене вище питання, а саме: як співвідносяться між собою усі існуючі підходи до освіти, до освітнього процесу стосовно формування соціальних компетентностей в широкому контексті методологічного рівневого аналізу.

Разом з результативно-цільовим, потенційно-актуальним компетентнісним підходами реалізується й особистісно-діяльнісний підхід, метою якого є формування соціальних компетентностей в навчальному процесі. Особистісно-діяльнісний підхід співвідноситься, з одного боку, з глобальною, центральною метою будь-якої освітньої системи – розвитком особистості учня (у єдності інтелектуальних, емоційно-вольових і власне особистісних якостей, таких як відповідальність, цілеспрямованість, свобода вибору, толерантність, громадянськість тощо). З іншого боку, особистісно-діяльнісний підхід припускає активну схему суб'єкт-суб'єктної взаємодії учнів і педагога, у якій педагог здійснює організацію діяльності учнів з освоєння усіх компонентів формованої компетентності за допомогою як змісту, так і організаційно-управлінських форм освіти. Важливим є те, що в реалізації



цього підходу проявляється гуманістична спрямованість формування соціально-професійних компетентностей людини.

На цьому ж рівні методології одночасно з компетентнісним і особистісно-діяльнісним підходами в освіті реалізується ситуаційно-проблемний підхід, згідно з яким організаційно управлінська форма освіти, націлена на формування соціальних компетентностей учнів, неминуче припускає створення навчальних ситуацій різних рівнів проблемності. Ці ситуації мають бути „життєвідносними” (за Б. Т. Лихачовим) [6], спрямованими як на засвоєння засобів і способів вирішення проблеми, так і на формування ціннісно-смиислового відношення до їх змісту. Виділені І. А. Зімнею, О. М. Матюшкіним рівні проблемності рішення навчальних завдань (за предметом, способом, засобам та їх комбінаторикою) використовуються як теоретична основа моделювання процесу формування соціальної компетентності.

Ґрунтуючись на трактуванні завдання як одиниці навчальної діяльності (А. К. Маркова, Д. Б. Ельконін), в процесі формування соціальних компетентностей реалізується особистісно-діяльнісний підхід (у загальному контексті робіт Г. О. Балла, Ю. І. Машбіца, Л. М. Фридмана). Цей підхід в плані реалізації традиційних підходів означає попереднє моделювання педагогом ієрархії позиційно-ролевих завдань, що припускають рішення учнем проблем соціальної взаємодії в їх адекватному комунікативному оформленні та спрямовання цих вирішень на формування і подальшу реалізацію компетентностей громадянськості, здоров'язбереження, спілкування тощо.

Отже, компетентнісний підхід є важливим, але тільки одним з можливих підходів до такого складного явища, як освіта в загальній ієрархії рівневої структури її методологічного аналізу. При цьому не можна не відзначити, що компетентнісний підхід в його початковому варіанті, запропонованому розробниками ключових компетенцій для молодих європейців, зміцнює в основному практичну орієнтованість освіти, необхідність посилення акценту на операційну, навичкову сторону результату. У вітчизняній психолого-педагогічній науці, орієнтованій переважно на ціннісно-смислову, змістовну, особистісну складові освіти, компетентнісний підхід доповнює традиційний знаннєвий підхід, посилює його практичну орієнтованість, істотно розширює його зміст власне особистісними складовими, що робить його також гуманістично спрямованим.

### **Список використаної літератури**

**1. Байденко В. І. Болонський процес: середина шляху.** – М. : Дослідницький центр проблем якості підготовки фахівців, Російський Новий Університет, 2005. – С. 116. **2. Сидоренко В. Ф.** Генезис проектной культуры / В. Ф. Сидоренко Вопросы философии. – 1984. – № 10. – С. 87 – 99. **3. Хотунцев Ю. Л.** Технологія – частина світової культури. Технологічний розвиток в умовах модернізації освіти:

Матеріали конференції / під ред. Ю. Л. Хотунцева. – М. : МІОО, 2004. – 413 с. 4. Велика Радянська Енциклопедія. – М., 1954. 5. Лихачов Б. Т. Педагогіка / Б. Т. Лихачов. – М. : Прометей, 1992. – 562 с.

**Батурін С. С. Реалізація компетентнісного підходу у вищій професійній освіті України**

Питання ролі компетентнісного підходу у вищій освіті останнім часом є особливо актуальним у зв'язку з переорієнтацією оцінки результатів освіти з навченості(обсягу знань) на компетентність учня. Автор статті аналізує сучасні ключові компетентності, які повинні бути сформовані в учня та робить висновок про об'єднання традиційно існуючих підходів в освіті з компетентнісними в контексті рівневої структури методологічного аналізу.

*Ключові слова:* компетенція, компетентність, ключові компетентності, компетентнісний підхід.

**Батурин С. С. Реализация компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании Украины**

Вопрос роли компетентностного подхода в высшем образовании в последнее время особенно актуальным в связи с переориентацией оценки результатов образования с обучаемости (объема знаний) на компетентность ученика. Автор статьи анализирует современные ключевые компетентности, которые должны быть сформированы у учащегося и делает вывод об объединении традиционно существующих подходов в образовании с компетентностный в контексте уровневой структуры методологического анализа.

*Ключевые слова:* компетенция, компетентность, ключевые компетентности, компетентностный подход.

**Baturin S. S. Competence Approach and It's Role in Higher Professional Education**

Question rolls kompetentnostnoho approach in the higher education lately especially topical in connection with the evaluation of results pereorientatsyey education c obuchaemosty (Volume of knowledge) on competence disciples. Author of the article analyzes Modern Key competencies kotorye dolzhny byt sformyrovany in uchashehosya and delaet withdrawal on Combining traditionally of existing approaches in education with kompetentnostnyy urovnevoy structure in the context of methodological analysis.

*Key words:* competence, competence, core competence, competence approach.

Стаття надійшла до редакції 24.12.2012 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

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

УДК 378:811

**С. В. Борисова**

### **ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ**

Сучасні філософи зазначають, що людство поступово входить у фазу постмодерну з формуванням оновленої системи цінностей. Більшість дослідників, як свідчать публікації останніх років, схильються до того, що в системі цінностей постмодерна перевага віддається не економічним досягненням, а вільному індивідуальному вибору, самореалізації та якості життя. Джерелом гуманістичних цінностей вважається почуття екзистенціальної безпеки. Проблему художньо-естетичного виховання молоді доцільно розглядати в межах значення декоративно-ужиткового мистецтва в житті людства.

Реалізація принципу введення у самобутні культурні світи вимагає поставити нові завдання в сфері виховання молоді у вищій школі. Змінилися установки в художньо-естетичному вихованні. Від завдань розуміти мистецтво, вони перетворились на більш складні і пов'язані зі здатністю творити прекрасне у навколишній дійсності, праці, мистецтві, у повсякденному житті.

Необхідність розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів до реалізації завдань художньо-естетичного виховання молоді викликана незадовільним станом їх підготовки у вищих навчальних закладах, окремі аспекти якої розкриті у теоретичних дослідженнях (В. Борисова, Є. Зеленова, Г. Шевченко). Однак підготовці майбутніх учителів технологій до художньо-естетичної діяльності не приділялось належної уваги. Це зумовило актуальність теми дослідження.

**Метою статті** є розкриття специфіки підготовки майбутніх учителів технологій до художньо-естетичного виховання учнівської молоді.

Під системою художньо-естетичного виховання розуміється живий, цілеспрямований, організований і контрольований процес розвитку, виховання художньо-естетичної культури особистості, побудований на основі реалізації сукупності методологічних принципів. Культуротворча функція вищої освіти полягає в тому, що сучасна молода людина має набути особистісних якостей, відповідних до нових форм життя, її розум має бути креативним, творчо-естетичні здібності мають стати правилом, а не винятком, а свідомість має стати гнучкою й адаптивною [2].

Основним структурним елементом системи художньо-естетичного виховання є особистість, оскільки мета, завдання, специфічні методи формування художньо-естетичної культури орієнтовані на естетичний і загальний розвиток особистості, збагачення її у педагогічному процесі з урахуванням індивідуальних і психологічних особливостей студентів.

Однією з провідних підсистем художньо-естетичного виховання є навчально-виховний процес вищого навчального закладу. Дисципліни, що викладаються у вищому навчальному закладі, вносять у цю підсистему свій внесок і водночас тісно пов'язані між собою як її елементи. Керівну роль у забезпеченні педагогічної цілеспрямованості цього процесу відіграє викладач.

Наступна підсистема – позааудиторна діяльність студентів, пов'язана з навчальною діяльністю. Особливе місце належить в ній спеціальним курсам, науковим гурткам. Функціонування цієї підсистеми передбачає необхідність використання творчого підходу до будь-якого виду праці студентів, форм і методів пробудження їх інтересу до художньо-технічної творчості.

Важливою підсистемою є також художньо-естетичні впливи засобів масової комунікації (преса, радіо, телебачення, кіно), сім'ї, мікросередовища студентів. Контроль з боку вищого навчального закладу за діяльністю елементів виявляється у вивченні й аналізі впливів, ступеня сформованості у студентів естетичного ідеалу, смаку, критичної оцінки естетичної інформації, художніх інтересів і потреб у галузі мистецтв, мотивів спілкування з ними.

Таким чином функціонування системи формування художньо-естетичної культури ефективно здійснюється тоді, коли вона діє не ізольовано, а включається у комплекс усієї навчально-виховної роботи навчального закладу і здійснюється з допомогою цілеспрямованого педагогічного керівництва.

Когнітивний психолог Abigail Housen з середини 1970 років проводила дослідження в результаті якого дійшла висновку про те, що заняття різними видами декоративно-ужиткового мистецтва, під час яких відвідуються музеї і виготовляються вироби власними руками, призводять до змін в естетичній сфері. Abigail Housen запропонувала метод аналізу естетичної думки і визначила п'ять різних моделей мислення про мистецтво, яке вона описала як естетичні етапи.

Ці естетичні етапи ми використали при конструюванні методики викладання курсу „Історія та морфологія народної творчості з практикумом”. Вони стали складовими процесу ознайомлення студентів з творами декоративно-ужиткового мистецтва.

I етап. Обговорення асоціацій. Використовуючи свої почуття, спогади і особисті асоціації, студенти роблять конкретні зауваження з приводу творів декоративно-ужиткового мистецтва, з якими вони знайомилися під час лекції із використанням мультимедіа. Під час розгляду презентацій ми звертали увагу на судження на основі того, що відомо й те, що сподобалося. Емоційне забарвлення питань студентів і зауважень дозволяло діагностувати ступінь входження студентів у твори мистецтва.

II етап. Інтегральний. На цьому етапі обговорюється технологія виготовлення виробів. Техніки виконання і їх особливості. Звертається

увага на підбір матеріалів і інструментів. На цьому етапі студенти зважають на майстерність виконання виробів, особливості техніки.

III етап. Декодування. На цьому етапі студентам пропонуються завдання, під час виконання яких студенти повинні визначити стиль і напрям роботи, історичний період. Декодування виробу відбувається з використанням джерел з бібліотеки і мережі Інтернет з метою отримання фактів і цифр.

IV етап. Пояснювальний. На цьому етапі формується критичне мислення. Кожна нова зустріч з твором мистецтва надає можливості для нових порівнянь, розуміння і збагачення досвіду.

V етап. На цьому етапі важливе емоційне ставлення до творів мистецтва. Емоційне ставлення до творів декоративно-ужиткового мистецтва треба виховувати, розвиваючи смак від елементарних визначень ставлення „подобається” і „не подобається” до оволодіння розгорнутими оцінками.

На сприйняття і оцінку того чи іншого виробу впливає величезна кількість факторів: вік, настрій людини, наявність поруч людей (близьких, незнайомих), місце. Оскільки кращим засобом виховання емоцій є залучення особистості до багатосторонніх стосунків із середовищем, прилучення до активної діяльності, то й кращим засобом підготовки до реалізації завдань художньо-естетичного виховання також слід визнати безпосереднє втягування студентів в процес художньої творчості.

Безпосереднє залучення студентів до вивчення історії та морфології народної творчості, опанування різними видами декоративно-ужиткового мистецтва покладено в основу формування художньо-естетичної культури студентів. Цілісність сприйняття дозволяє оцінити зміст предмета (явища) через форму, відчутти його досконалість (чи недосконалість). Повноцінним сприйняттям можна вважати здатність побороти, з одного боку, наївно-реалістичне сприйняття, а з другого – однобоко-аналітичний підхід до мистецтва, уміння піднятися на синтетичний, творчий рівень діяльності.

При організації педагогічної роботи зі студентами слід мати на увазі, що характер суджень про мистецтво за своєю спрямованістю може тяжіти до розумового оцінного судження, джерело якого засвоєння звичних оцінок. Засвоєна оцінка може рівнятися виключно інтелектуальній, може бути результатом присвоєння отриманої естетичної інформації. Така оцінка в якійсь мірі відсторонена від індивідуальності студента, не завжди є його внутрішнім потягом. Скоріш ця оцінка виробляється як критерій прийнятого громадського розуміння естетичних і художніх явищ. Формування цієї оцінки відбувається в результаті отримуваних об'єктивних пізнань в галузі мистецтва і дійсності, інтелектуального розвитку пропонованих стандартів художньої критики. Таке розуміння специфіки художнього судження

студентів буде враховуватися при розробці методики формування з метою найбільш адекватного виявлення специфіки їх смакових переваг.

Педагогічний аналіз проблеми формування художньо-естетичної культури студентів актуалізує питання про погоджування індивідуальних смакових переваг з загальноприйнятими судженнями. Студенти заперечують необхідність враховувати нормативний характер естетичних оцінок і суджень, значення художньої критики в процесі спілкування з декоративно-ужитковим мистецтвом.

Так, справжня свобода вибору індивідуальної траєкторії навчання полягає в праві й можливості переваги тієї чи іншої техніки або виду декоративно-ужиткового мистецтва, але з достатньо повним, правильним розумінням всіх інших. Тому в якості одного з методологічних положень підготовки майбутніх учителів до реалізації завдань художньо-естетичного виховання молоді ми обираємо визнання того, що вибирати можна лише тоді, коли передбачається, що ти розумієшся в пропорованих зразках. Таким чином, однією з умов формування художньо-естетичної культури студентів виступає засвоєння певних нормативних уявлень про твори декоративно-ужиткового мистецтва, прийнятих даним суспільством на даному етапі його розвитку, цілеспрямована робота з розширення їх естетичної ерудиції.

На нашу думку, саме такий накопичений досвід і можна розглядати як схильність до художньо-естетичної діяльності. За такої умови починає працювати механізм ціннісно-змістової рефлексії, тобто співвідношення суб'єктивно оцінених нормативних переваг з соціально значимими стандартами цінності виробів декоративно-ужиткового мистецтва. У процесі підготовки майбутніх учителів до реалізації завдань художньо-естетичного виховання молоді слід уникати суворих, фіксованих схем типу „приймається” – „відкидається”, „сподобається” – „не сподобається”. З точки зору педагогічних умов ми ведемо мову про міру переваги, міру впливу на нього того чи іншого виду декоративно-ужиткового мистецтва.

У студентів формується відносно стійка для даного віку внутрішня потреба в певних художньо-естетичних переживаннях, власна творча установка, позиція. У проведеному нами аналізі суджень студентів підтверджується теоретична теза, що відносна самостійність смаку й ідеалу доводиться тим, що смак може впливати на ідеал так само, як ідеал на смак.

Таким чином, у процесі підготовки майбутніх учителів до реалізації завдань художньо-естетичного виховання молоді значну роль відіграють: індивідуальні особливості студентів, уміння осмислювати й усвідомлювати свій і чужий досвід; рівень репродуктивного і творчого уявлення і фантазії; соціокультурні традиції, культурне оточення у найширшому розумінні цього слова. Ці передумови створюють уяву про складнощі у визначенні рівня сформованості оцінних критеріїв і смакових переваг студентів, тому що навіть при будь-якому зрізі ніколи

не може бути єдиного результату, так як кожна особистість розвивається різними, індивідуальним тільки для неї, темпами.

Нами розроблено програму „Історія та морфологія народної творчості з практикумом” для напрямку підготовки 7.010103. Технологічна освіта, спеціалізації „Технічна творчість”. Метою курсу є подальший розвиток інтересу студентів до проблем народної творчості, зокрема ознайомлення студентів із загальними історією виникнення, становленням, історичними тенденціями розвитку, сучасним станом та класифікаціями видів народної творчості, традиціями, художньо-стильовими особливостями та технологіями виконання виробів народної творчості. Завдання курсу – набуття майбутніми педагогами знань щодо історичного розвитку і класифікацій видів народної творчості, практичних умінь виконання виробів зі сфери народної творчості з пластичних матеріалів, шкіри, текстильних матеріалів, зі скла, паперу, металу, деревини. Предмет навчальної дисципліни – історія та морфологія декоративно-прикладного мистецтва. Курс передбачає лекції, семінарські заняття, лабораторно-практичні роботи, які виконуються студентами в навчальних аудиторіях і вдома, самостійну індивідуальну роботу, а також виконання творчого проекту.

Під час виконання лабораторно-практичних робіт в навчальних майстернях студенти розширюють знання про особливості побудови композиції виробів, види і способи художньої обробки матеріалів, освоюють виконання різних елементів виробів народної творчості та закріплюють теоретичні знання, отримані протягом лекційного курсу.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Кассіреп Е.** Філософія символічних форм [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://elenakosilova.narod.ru/studia2/cassirer.htm>
- 2. Кичук Н. В.** Творча особистість вчителя : педагогічні засади формування : навч. посіб. / Н. В. Кичук. – Ізмаїл : Ізмаїл. держ пед. ін-т МПП „Принт майстер”, 1999. – С. 12 – 13.

#### **Борисова С. В. Формування художньо-естетичної культури майбутніх учителів технологій**

В статті поданий аналіз формування художньо-естетичної культури студентів на заняттях з вивчення народної творчості як складової процесу ознайомлення студентів з творами декоративно-ужиткового мистецтва.

*Ключові слова:* художньо-естетична діяльність, народна творчість, декоративно-ужиткове мистецтво, методика викладання.

#### **Борисова С. В. Формирование художественно-эстетической культуры будущих учителей технологий**

В статье проведён анализ формирования художественно-эстетической культуры студентов на занятиях по изучению народного

творчества как составляющей процесса ознакомления студентов с произведениями декоративно-прикладного искусства.

*Ключевые слова:* художественно-эстетическая деятельность, народное творчество, декоративно-прикладное искусство, методика преподавания.

**Borisova S. V. Formation Artistic and Aesthetic Culture of the Future Teachers of Technology**

In the article the author analyzes the formation of artistic and esthetic culture of students on the lessons for the study of folk arts as a component of the process of making the students acquainted with the works of arts and crafts.

*Key words:* artistic and aesthetic activities, folk art, teaching methods, arts and crafts.

Стаття надійшла до редакції 24.12.2012 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

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

УДК 371.134:372.3(045)

**О. Г. Брежнёва**

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДО СТВОРЕННЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТОРОВОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЗАСОБУ СТИМУЛЮВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ**

Одним із завдань модернізації педагогічної освіти є вдосконалення професійної підготовки фахівців, зокрема для сфери дошкільної освіти. Сьогодні суспільство вимагає нових підходів до виховання і розвитку особистості дитини-дошкільника. Сучасний дошкільник – це здібна маленька людина, яка усвідомлює, хто вона, в чому сенс її життя, призначення на Землі, місце в системі природи, яка здатна аналізувати і давати об'єктивну оцінку своїх думок, почуттів, вчинків. Такі складні завдання, пов'язані з розвитком маленької особистості, вимагають відповідних принципів побудови навчально-виховного процесу в ДНЗ. Серед них виділяються такі: гуманізація, єдність загальнолюдського й національного, розвивальний характер виховання й навчання, індивідуалізація й диференціація, розвиток творчості на основі співробітництва і співтворчості, оптимізація навчального процесу тощо. Саме такі підходи до розвитку особистості дошкільника дозволяють сформувати активну діяльну особистість, з високою пізнавальною активністю, свідомим ставленням до дійсності, з активною життєвою позицією і бажанням самореалізації. Наукові дослідження, проведені в



останні десятиліття (Ш. Амонашвілі, Л. Буркова, Д. Годовікова, Н. Дмитренко, О. Запорожець, С. Ладивір, В. Лозова, М. Лісіна, О. Люблінська та ін.), показують, що розвиток пізнавальної активності у дошкільників можливий і це залежить від створення оптимальних умов у педагогічному процесі дошкільного навчального закладу.

Особливої гостроти це питання набуває в аспекті пізнавального розвитку дітей дошкільного віку, формування пізнавальної активності, розвитку їхніх пізнавальних інтересів, пошукової активності тощо. Дійсно, процес пізнання складний і глибоко індивідуальний. Прагнення до пізнання завжди було невід'ємною і суттєвою характеристикою людської особистості. Саме пізнавальна активність стимулює інтелектуальний розвиток дитини, удосконалює орієнтацію в реальному житті, сприяє формуванню світогляду, є своєрідною фізкультурою для мозку, сприяє вдосконаленню професійної підготовки педагогів. У виділеному контексті актуалізуються аспекти професійної підготовки вихователів, пов'язані з пізнавальним розвитком дошкільників. Серед таких аспектів особливе місце займає предметно-розвивальне середовище як простір для розвитку пізнавальної активності дітей. У процесі роботи молоді вихователі тільки починають знайомитися з особливостями організації роботи вихователя з формування пізнавальної активності дітей дошкільного віку, освоюють новітні технології реалізації особистісно орієнтованого навчання, набувають вміння впроваджувати в педагогічну практику різні моделі інтелектуального розвитку дошкільників, планувати роботу з дітьми та їхніми батьками. Окреслені завдання визначають і функції вихователя ДНЗ. Важливим для сучасного вихователя є не просто наявність знань про форми і методи, засоби, способи стимулювання пізнавальної активності дошкільників, знайомство з вимогами програм, вміння проектувати і проводити окремі заняття оновленого формату. Набагато важливіше – озброєння вихователів теоретичними знаннями з проблеми пізнавальної активності, умінням проникати в сутність поняття „пізнавальна активність”, адекватно використовувати спеціальну термінологію в реалізації завдань теоретичного і прикладного характеру, адекватно реагувати на перетворення, котрі відбуваються у освітньому просторі.

Перетворення у системі дошкільної освіти стосуються й організаційної, і смислової сторони. Ці зміни передбачають не тільки індивідуалізацію навчально-виховного процесу, а й вимагають вирішення проблеми створення в дошкільному закладі розвивального освітнього середовища, яке забезпечить розвиток пізнавальної діяльності дітей, їхньої активності і в найбільшій мірі буде стимулювати активне дитяче пізнання. Необхідність забезпечення такого розвивального середовища очевидна. Враховуючи це, доцільно розглядати організацію предметно-розвивального середовища, як один із засобів розвитку пізнавальної активності дітей. Саме такий життєвий простір дозволяє розвивати пізнавальну активність дитини по-новому – на рівні

дослідницької діяльності, розвивати дослідницьку активність дитини, активізувати пізнавальні процеси. У „Концепції побудови розвивального середовища для організації життя дітей і дорослих у системі дошкільної освіти”, розробленої В. Петровським і його колегами, обґрунтовані основні принципи побудови розвивального середовища в ДНЗ [5]. Ці вісім принципів забезпечують психологічну захищеність дитини, сприяють розвитку особистості вільної, активної, мислячої, допомагають дітям самостійно опановувати різні способи діяльності. Розкриємо їх. **Принцип дистанції** орієнтує педагога на створення простору для встановлення оптимального контакту з дітьми; **принцип активності** відкриває нові шляхи формування активності у дітей через створення свого предметного оточення; **принцип стабільності – динамічності** дозволяє змінювати навколишній простір дитини, наповнювати його новими предметами, об'єктами для вивчення, враховувати пізнавальні інтереси дітей; **принцип комплексування і гнучкості зонування** дозволяє дітям, не заважаючи один одному, активно діяти з матеріалами, не перетинаючись у сферах власної активності; **принцип емоційного середовища** забезпечує індивідуальну комфортність та емоційне благополуччя кожної дитини і дорослого; **принцип естетичної організації середовища** передбачає поєднання звичних і нових елементів в життєвому просторі, що оточує дитину; **принцип відкритості – закритості**, тобто готовності середовища до зміни; **принцип „статевих і вікових відмінностей”** дає можливість і дівчаткам, і хлопчикам реалізовувати свої природні рольові функції. Використання цих принципів дозволяє педагогу забезпечити формування пізнавальної активності кожної дитини і в процесі спеціально організованого навчання, і вільної діяльності.

Сьогодні в дошкільних установах організовується предметно-просторове середовище. Але чи завжди це середовище відповідає завданням розвитку пізнавальної активності дітей? Слід враховувати, що організоване в ДНЗ предметно-розвивальне середовище неоднорідне. Є суттєві відмінності в організації такого середовища в різних дошкільних установах. Тут насамперед проявляється специфіка педагогічного колективу, його спрямованість на розвиток дитини, матеріальні можливості дитячого садка, комплектування груп дітей (однорідні й різновікові) тощо. Все це необхідно враховувати при організації предметно-розвивального середовища. Кожен педагогічний колектив має право продумати свою власну концепцію побудови предметно-розвивального середовища з урахуванням важливої умови – забезпечення високої пізнавальної активності дітей, наповнивши його такими елементами, які стимулювали б пізнавальну, рухову та інші активності дошкільнят. Іншими словами створити для дитини такий предметний світ, який давав би можливість дитині реалізувати свій внутрішній потенціал. Нижче (у табл. 1) представлено умови, які на наш погляд,

дозволяють вихователю створити предметно-просторовий світ для дитини.

*Таблиця 1*

**Умови створення предметно-розвивального середовища, що забезпечують високу пізнавальну активність дітей**

<p><b>1. Обладнання</b> – забезпечує потребу дитини в самореалізації, стимулює до активної пізнавальної різноманітної діяльності.</p>	<p>Розташування меблів, зручні шафи для зберігання дидактичних посібників, чітке зонування приміщення, режим освітлення, столики-трансформери для занять дітей.</p>
<p><b>2. Оптимум</b> – гармонійне співвідношення якостей і властивостей матеріалів для діяльності дітей.</p>	<p>Достатня кількість; різноманітність; новизна; його функціональність, неординарність; гнучкість і широта використання; еластичність; нешкідливість для дітей, якість, міцність.</p>
<p><b>3. Продумане зонування</b> для стимуляції пізнавальних процесів і активізації мислення.</p>	<p>Лабораторія професора „Пробірка” – для експериментування; літературна вітальня – бібліотечка для читання книг; Художній салон – для малювання, аплікації, дитячих виробів тощо; Ігротека – розвивальні ігри різного характеру (сенсорні, математичні); Театральна студія – постановки, інсценування, театралізована діяльність дітей; Кабінет Айболіта; куточок „Юний біолог” – для занурення дітей у світ рослин та тварин тощо.</p>
<p><b>4. Розвивальний характер</b> предметно-розвивального середовища</p>	<p>Гнучкість та змінюваність середовища: періодична зміна матеріалів, поповнення новими атрибутами для розвитку конструктивних, творчих, ігрових навичок дітей; оновлення художньої літератури тощо.</p>

Розкриваючи питання про організацію предметно-просторового середовища, ми пов’язуємо можливості його впливу на розвиток пізнавальної активності дітей. Дослідження, проведені вченими в останні десятиліття (Н. Поддьяков, О. Поддьяков, К. Крутій, І. Фрейдкін, О. Дяченко, І. Стеценко, О. Кіреєва та ін.), дозволяють виділити нову

модифікацію пізнавальної активності – *дослідницьку активність*. Хотілося б розкрити особливості її формування у дітей. На думку О. Кіреєвої, саме така активність сприяє становленню суб'єктної позиції дошкільника в пізнанні навколишнього світу і забезпечує готовність до школи. Дослідники відзначають, що сенситивним періодом для розвитку дослідницької активності є старший дошкільний вік. У цей період створюються важливі передумови для цілеспрямованого розвитку дослідницької активності дітей, розвиваються можливості мислення. Психолого-педагогічною наукою доведено, що дослідно-експериментальна діяльність дітей є однією з провідних видів діяльності дошкільника. Ще в 90-ті роки ХХ століття Н. Поддьяков проаналізував власний досвід роботи і визначив, що в дитячому віці *провідним видом діяльності є експериментування*. Свого часу, на користь дитячого експериментування виступали Я. Коменський, Й. Песталоцці, Ж. Руссо, К. Ушинський та інші. Фізіологічні аспекти проблеми дитячого експериментування розкриті в роботах відомого фізіолога І. Павлова. Результати його дослідів дозволили зробити висновок, що в дітей умовні рефлекси на їжу виробляються повільніше, ніж у тварин. З'ясувалося, що дитині потрібно давати будь-який предмет, який можна обстежити і тоді умовні рефлекси утворюються миттєво. Отже, у дітей реакція на новизну, на новий предмет сильніша, ніж на їжу. Таким чином, інстинкт пізнання у дитини потужний і поглинає всі інші.

З віком ця потреба в пізнанні знижується. Підтвердження цього факту знаходимо в дослідженнях психотерапевтів і психологів (П. Гальперін, О. Запорожець, Е. Кублер-Росс, О. Петровський, Н. Поддьяков, О. Поддьяков та ін.). Так, відомий лікар-психотерапевт Елізабет Кублер-Росс обґрунтувала гіпотезу про здоров'я людини. На її думку, здоров'я можна представити у вигляді структурованих квадрантів: фізичного, емоційного, інтелектуального і духовного. Вона зробила висновок, що в сучасному суспільстві дорослі (батьки, педагоги) спрямовують свої зусилля на інтелектуальний квадрант, він більше розвинений. Найбільш ослабленим виявився емоційний квадрант здоров'я. Дослідження вчених (О. Кононко, К. Кругій, І. Стеценко та ін.) довели, що організація і умови проведення педагогічного процесу в ДНЗ, в цілому, здійснюють негативний вплив на здоров'я дитини [2; 3; 7]. Одна з причин – домінування традиційних способів навчання, побудованих на репродуктивних методах і на показі помилок. Все це гальмує розвиток активності, творчого потенціалу особистості. Саме незадоволена потреба дитини в пізнанні, дослідженні навколишнього світу призводить до важких розладів нервової системи, навіть до психосоматичних захворювань (В. Ротенберг, С. Бондаренко та ін.). Тому на сьогодні актуалізується проблема організації основного виду діяльності дітей у пізнанні навколишнього середовища – дослідно-експериментальної, яка тісно пов'язана з пізнавальною активністю. Дійсно, експериментування, дослідницька діяльність – складний процес

глибоко логічний і творчий. Експериментування завжди була невід'ємною складовою людської практичного життя. Воно є ключем до пізнання навколишнього світу і важливою компонентою розвитку особистості. Саме підготовка дітей до експериментування, вміння творчо підходити до вивчення об'єктів і явищ дійсності стимулює пізнавальну активність, удосконалює орієнтацію в реальному житті, сприяє формуванню світогляду.

Потреба в цілеспрямованому формуванні вмінь та навичок організовувати, проводити дослідно-експериментальну роботу з дітьми добре усвідомлюється вченими і прогресивними педагогами-практиками. На жаль, традиційна система роботи вихователів ДНЗ в організації дитячого експериментування виявляється малоефективною. Іноді результативність і щільність заняття вихователями оцінюється різноманітним використанням на ньому методів і прийомів та обсягом навчального матеріалу. Крім того, вихователі часто не заохочують дітей до роздумів, міркувань, логічних доказів своїх суджень. Все це не спонукає дітей до роздумів, робить неможливим вираження власних думок, не активізує їхню пізнавальну діяльність. Наслідком цього є знижений рівень пізнавальної активності дитини, недостатньо розвинене вміння досліджувати, спостерігати, розмірковувати, робити висновки.

Вирішення цієї проблеми сьогодні ми пов'язуємо з перебудовою навчально-виховного процесу в ДНЗ. Сучасний вихователь – це вихователь з новою свідомістю, нетрадиційним мисленням, здатний не просто вкласти в маленьку особистість суму знань, а забезпечити розвиток пізнавальної активності дітей. З урахуванням цих особливостей одним з ефективних шляхів підвищення рівня пізнавальної активності – організація такого освітнього середовища, яке б повністю задовольняло потребу дитини в активному, дієвому, практичному обстеженні об'єктів реального світу. Основні концептуальні положення організації предметного розвивального середовища розроблені Є. Герасимовою, Л. Кларіною, К. Крутій, С. Новосоловою, В. Петровським, Л. Стрілецькою, М. Поляковою та іншими. Ми виходимо з розуміння того, що розвивальне середовище ДНЗ – це комплекс матеріальних естетичних, психолого-педагогічних умов, що забезпечують організацію життя дітей, і служить інтересам та потребам дитини, а його елементи (обладнання, ігри, дидактичне наповнення) забезпечують розвиток дитини.

У нашому дослідженні було задіяно принципи побудови розвивального середовища, розроблені В. Петровським (принципи дистанції, стабільності, гнучкості зонування, емоціогенного середовища, естетичності, відкритості-закритості, статевих і вікових відмінностей). Змодельовати предметне середовище для розвитку пізнавальної активності з елементами експериментування можна таким чином: частину групового приміщення обладнати у вигляді «наукової лабораторії професора „Пробірка“», де розмістити різні матеріали для

експериментування і дослідів: глина, вода, ваги, компас, колби, різні речовини, фарби, лупа, мікроскоп тощо. Однією з умов забезпечення розвивального впливу на розвиток дитини є участь вихователя. Він може стимулювати пізнавальну активність дітей, показуючи способи роботи з різними матеріалами, об'єктами, явищами тощо.

У такій експериментальній програмі передбачено три етапи реалізації експериментування в аспекті підвищення самостійності, активності і творчості дитини. **На першому етапі** ініціатива належить вихователю, він перший висуває проблему й визначає стратегію і тактику її вирішення, а варіанти вирішення дитина знаходить самостійно. **Другий етап** передбачає участь вихователя як генератора ідей, він висуває проблему, але метод її вирішення дитина знаходить самостійно. **На третьому етапі** відбувається зміна позицій: дитина ініціатор і виконавець, тобто постановка проблеми, пошук методів її дослідження, розробка рішення здійснюється дитиною самостійно. Таким чином, поступово дитина під керівництвом дорослого нарощує рівень власної дослідницької активності. За словами Н. Поддякова, саме така активність дошкільника в процесі діяльності, яка повністю виходить від нього, має визначальне значення для розвитку пізнавальної активності [6]. Діяльна активність дозволяє дітям самостійно вивчати властивості об'єктів, виділяти в них головні і другорядні характеристики. Разом з тим, дослідники (Л. Парамонова та ін.) відзначають, що цей вид дослідницької активності як найвищий проявляється у незначній кількості дітей. У решти дошкільнят активність знаходиться на більш примітивному, операційному рівні розвитку. Таким дітям необхідна допомога вихователя в більшій мірі, оскільки саме вихователь організовує активну пізнавальну діяльність, він виділяє суттєві елементи пізнавальної ситуації, навчає дітей певних алгоритмів дій. Діти, ведені вихователем, отримують ті результати, які їм заздалегідь визначили. Такі підходи можна використовувати в різних видах діяльності дітей і в роботі з різними матеріалами: з ознайомлення дітей з навколишнім світом, з природою, в продуктивних видах діяльності; у вирішенні проблемних завдань і тощо.

Реалізація умов пізнавальної діяльності дітей дозволяє педагогу створити атмосферу емоційного задоволення, яка породжує радість пізнання нового. Щоб підвищити інтерес, забезпечити активність дитини, вихователь ставить питання, які спонукають дітей до порівняння властивостей матеріалів або предметів (пластик, глина, пісок), встановлення причинно-наслідкових зв'язків (вода, пара, лід), до висновків, узагальнень отриманих результатів. Для розвитку пізнавальної активності підходить формат співпраці і співтворчості вихователя і дитини, „діалогу” двох інтелектів – дитячого й дорослого. За таких умов кожна дитина може знайти свою справу за здібностями і інтересами. Цінність такого розвивального предметно-просторового середовища полягає в тому, що підвищується рівень пізнавальної активності дитини,

розвивається її пізнавальна діяльність, життєва компетентність, відкриваються приховані від безпосереднього спостереження властивості об'єктів або явищ, розвиваються здібності дитини до визначення проблеми, вибору шляхів її вирішення, розвиваються розумові операції аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації. Зворотний ефект спостерігається, коли використовується монологічна, коментувальна співпраця з дитиною. Вихователь бере ініціативу в свої руки. У цьому випадку реального розвитку пізнавальної активності та становлення вищих форм мислення не відбувається (О. Матюшкін, Н. Усова, Н. Поддьяков, Л. Парамонова, О. Князева та ін.).

Таким чином, організовуючи предметно-просторове середовище, вихователю необхідно пам'ятати, що пізнавальна діяльність дитини проходить у двох взаємозалежних формах: сприйняття і мислення. Вони являють собою різні сторони пізнання. За допомогою сприйняття дитина пізнає зовнішні ознаки предметів і явищ (форма, колір, величина), за допомогою мислення – пізнає внутрішні, приховані властивості предметів і явищ, взаємозв'язок між ними. У старших дошкільників лише починає формуватися діяльність, спрямована на вирішення завдань. У формуванні мотивів навчальної діяльності велике значення має пізнавальна активність дітей не стільки на заняттях, скільки в розвивальному середовищі. Однією з умов його формування є вміння самостійно виділяти, розуміти і вирішувати пізнавальні завдання (О. Леонт'єв, О. Запорожець та ін.). При цьому важливим для інтелекту дошкільника є оволодіння узагальненим способом дій, що дозволяє йому застосовувати цей спосіб до класу задач. Тоді будь-який новий факт дитина не просто запам'ятовує і застосовує, а й аналізує його, виділяє в ньому найбільш суттєві сторони (О. Дяченко та ін.). У процесі навчання і розвитку необхідно створювати певні умови, що сприяють формуванню у дітей узагальнених знань. Одна з умов – це створення в ДНЗ предметно-розвивального середовища.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Базовий** компонент дошкільної освіти в Україні. – К. : Освіта, 1999. – 68 с.
- 2. Базова** програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі”. – К. : Світоч, 2009. – С. 288 – 292.
- 3. Крутій К. Л.** Предметно-розвивальне середовище як фактор супроводження діяльності дітей / К. Л. Крутій // Дошкільна освіта. – 2008. – № 2 (20). – С. 9 – 20.
- 4. Особистість** дошкільника: надії та перспективи розвитку : в 2 ч. / за ред. Т. О. Пироженко. – К. : КС „SIGNATURE”, 2002.
- 5. Петровский А. В.** Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / А. В., Кларин Л. М., Смыгина Л. А., Стрелкова Л. П. – М. : Новая школа, 1993. – 137 с.
- 6. Поддьяков Н. Н.** Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста: Концептуальный аспект / Н. Н. Поддьяков. – Волгоград, 1995.
- 7. Стеценко І. Б.** Дослідницька діяльність дітей дошкільного віку в навчальному розвивальному курсі

„Логіка світу” / І. Б. Стеценко // Дошкільна освіта. – 2006. – № 2 (12). – С. 24 – 31.

**Брежнєва О. Г. Формування готовності вихователів до створення предметно-просторового середовища як засобу стимулювання пізнавальної активності дітей**

У статті аналізується і описуються особливості формування готовності вихователів до створення предметно-просторового середовища як засобу стимулювання пізнавальної активності дітей. Аналізується дослідницька активність дітей, дитяче експериментування у зв'язку із пізнавальною активністю. Надається змістова характеристика умов створення предметно-розвивального середовища.

*Ключові слова:* предметно-просторове середовище, пізнавальна активність, дослідницька активність, дитяче експериментування, пізнавальна діяльність.

**Брежнева Е. Г. Формирование готовности воспитателей к созданию предметно-пространственной среды как средства стимулирования познавательной активности детей**

В статье анализируются и описываются особенности формирования готовности воспитателя к созданию предметно-пространственной среды как средства стимулирования познавательной активности детей. Анализируется исследовательская активность детей, детское экспериментирование в связи с познавательной активностью. Дается содержательная характеристика принципов и условий создания предметно-развивающей среды. Раскрывая принципы функционирования предметно-развивающей среды, автор ссылается на принципы психолога В. Петровского: принцип дистанции, принцип активности, принцип стабильности, принцип комплексности и гибкости зонирования, принцип эмоциогенности среды, принцип эстетичной организации среды, принцип открытости – закрытости, то есть готовности среды к изменениям; принцип „половых и возрастных отличий”. По мнению автора статьи эти восемь принципов обеспечивают психологическую защищенность детей, способствуют развитию личности свободной, активной, мыслящей, помогают детям овладевать разными способами деятельности. Использование этих принципов позволяет педагогу обеспечить формирование познавательной активности каждого ребенка как в процессе специально-организованного обучения, так и свободной деятельности. Среди условий создания предметно-развивающей среды, позволяющей стимулировать познавательную активность ребенка выдвигаются и обосновываются следующие: оборудование, обеспечивающее потребность ребенка в самореализации; оптимум, т.е. гармоничное соотношение качеств и свойств материалов для деятельности детей; продуманное зонирование для стимуляции



познавательных процессов и активизации мышления; развивающий характер предметно-развивающей среды.

*Ключевые слова:* предметно-пространственная среда, познавательная активность, детское экспериментирование, познавательная деятельность.

**Brezhneva O. G. The Formation of Readiness of Teachers to Create Object-Spatial Environment as a Means of Stimulating the Cognitive Activity of Children**

The article highlights specific features that provide a pre-school teacher with the possibilities to create object-oriented environment as certain means of stimulating children's cognitive activity. The author analyses children's research activity and experimental work within their cognitive activities as well as characterizes fundamental principles to create object-oriented environment based on the ones formulated by V. Petrovsky: principle of distance, principle of activity, principle of stability, principle of complexity and flexibility of zoning, principle of emotiogenous environment, aesthetic organization of the environment, principle of openness/ reticence, i.e. the ones that make the environment ready to accept all possible changes ,principles based on age and sex differences. According to the author these eight principles provide psychological protectability of children, promote the development of free, active and intelligent personality as well as help children to master various kinds of activities. The principles identified are of great benefit to pre-school teachers as they are provided with the opportunity to shape children's cognitive activity not only in the process of specially organized training but in their free activities as well. Among the conditions that create object-oriented environment aimed at stimulating children's cognitive activities the author outlines the following: the equipment to satisfy children's need for optimal self-realization, i.e. harmonic balance of qualitative characteristics of materials for children's activity, thorough thinking of zoning to stimulate cognitive processes and activation of thinking, creative character of object-oriented environment.

*Key words:* object-oriented environment, cognitive environment, children's experimental work, cognitive activity.

Стаття надійшла до редакції 24.12.2012 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

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

УДК 373.3.011.3-051:004.77

**В. О. Гринько**

### **МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Сучасне суспільство висуває до особистості вчителя особливі вимоги, пов'язані з тими змінами, що відбуваються в соціальній сфері та сфері освіти. Професійна діяльність вчителя характеризується досить високим рівнем складності та напруженості. Вчителеві приходится здійснювати як заздалегідь заплановані та цілеспрямовано організовані навчальні й виховні заходи, так і часто приймати педагогічні рішення, що стихійно виникають, непередбачених ситуаціях взаємодії з учнями, їхніми батьками, колегами по роботі, адміністрацією.

Принципово нові педагогічні ідеї й положення вимагають переорієнтації методичної роботи на пошук та розробку інноваційних шляхів розвитку всіх ланок і складових систем освіти, формування в освітньому середовищі дійсно нового педагогічного мислення на всіх рівнях педагогічної діяльності.

Сучасна система освіти постійно оновлюється та зазнає змін. Важливим фактором, що визначає характер змін у системі освіти, є науково-технічний прогрес, який на певному етапі розвитку неможливий без інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема мережі інтернет.

Інтернет надає вчителям унікальну можливість проявити свій професіоналізм, організувати свою професійну діяльність у мережі, обмінюватися досвідом із зарубіжними колегами.

Питання використання інтернет-ресурсів у роботі вчителя викликає високу зацікавленість багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених. Наприклад, В. В. Осадчий досліджує передумови та створення освітніх інтернет-ресурсів, особливості інформаційних освітніх веб-ресурсів. Т. Г. Пуніна та Г. В. Стеценко вивчають види освітніх сайтів, В. С. Березовський та І. В. Стеценко пропонують вчителям впроваджувати у свою практику службу Window Live тощо.

Метою даної статті є аналіз можливостей використання інтернет-ресурсів у педагогічній практиці вчителів початкової ланки.

Інтернет (пишеться з великої літери, від англ. Internet, дослівно – „між мережа”) – Міжмережжя, система об'єднаних комп'ютерних мереж глобального загальнолюдського суспільства, яка в наш час покриває практично всю поверхню земної кулі.

В наш час інтернет відіграє важливе значення у створенні інформаційного простору глобального суспільства, слугує фізичною основою доступу до веб-сайтів і багатьох систем (протоколів) передачі даних. Часто згадується як всевітня або глобальна мережа. У побуті іноді говорять Нет, Інет, Тенета, Міжмережжя, Інтернетрі або Нетрі.

В англійській мові якщо слово „internet” написано з малої літери, воно означає просто об'єднання мереж (англ. *interconnected networks*) за допомогою маршрутизації пакетів даних. У такому разі не мається на увазі глобальний інформаційний простір. У вітчизняній технічній літературі також іноді роблять такий розподіл понять.

На даний момент інтернет став доступним не лише через комп'ютерні мережі, але й через супутники зв'язку, радіосигнали, кабельне телебачення, телефонні лінії, мережі стільникового зв'язку, спеціальні оптико-волоконні лінії й електропроводи. Всесвітня мережа стала невід'ємною часткою життя у розвинутих країнах, та країнах, котрі розвиваються.

Сучасний інтернет пропонує багато ресурсів, для використання в освітніх цілях: це уроки в режимі online, ресурси для вчителів, ресурси для учнів, проекти online.

Немає потреби переконувати в тому, що така інформаційна база має бути використана професійно і раціонально. Це вимагає усвідомлення самими вчителями значущості такого потенціалу й активне використання інтернет-ресурсів у педагогічній діяльності для досягнення кращих, вагоміших результатів у навчанні учнів.

Напрями використання вчителями ресурсів інтернету [4]:

- самоосвіта, самостійне підвищення своєї кваліфікації на основі інформації, що міститься в мережі, вивчення досвіду своїх колег;
- отримання нормативно-довідкових документів із серверів Міністерства освіти, обласних, міських і районних відділів освіти;
- отримання інформації про новітні педагогічні технології;
- використання на уроках і позакласних заходах методичних і дидактичних матеріалів, наявних в мережі;
- розробка власних матеріалів і публікація їх в мережі;
- тестування школярів на основі контрольних-оцінюваних матеріалів, що зберігаються в мережі;
- знайомство з новими книгами, підручниками, методичною літературою і придбання їх в інтернет-магазинах;
- участь у заочних конференціях і конкурсах;
- створення власного сайту вчителя;
- пошук однодумців і колег в інших регіонах, листування з колегами і друзями.

Освітній ресурс у мережі Інтернет – це можливість продемонструвати свої досягнення, розмістити актуальну інформацію для зацікавлених осіб (батьки, абітурієнти, школярі, вчителі, студенти, викладачі, колеги тощо), проінформувати суспільство про освітні послуги, опублікувати свої надбання, матеріали, результати досліджень, реалізувати обмін досвідом, консультації тощо.

Розглянемо основні освітні ресурси, які можуть стати в нагоді будь-якому вчителю початкових класів.

Сьогодні важко знайти вчителя, який був би не знайомий з електронною поштою. Електронна пошта – універсальний сервіс: безліч мереж у всьому світі, побудованих на зовсім різних принципах та протоколах, можуть обмінюватися електронними листами з internet, отримуючи тим самим доступ до інших його ресурсів. Практично всі сервіси internet, які використовуються як сервіси прямого доступу (online), мають інтерфейс до електронної пошти. Так що користувач, не маючи доступу до інформації, що зберігається в internet в режимі *online*, може отримувати більшу її частину за допомогою дешевої електронної пошти.

Швидкість доставки повідомлень електронної пошти залежить від того, яким чином вона передається. Шлях електронного листа між двома машинами, безпосередньо підключеними до internet, займає секунди, і при цьому ймовірність втрати листа чи його заміни мінімальна. З іншого боку, якщо користувач використовує для передачі даних технології PTN (послідовної передачі файлів багатьма комп'ютерами по ланцюжку) та пересилає лист у якусь екзотичну мережу, то лист, по-перше, буде довго йти – дні чи навіть тижні, по-друге, буде більше шансів загубитися при обриві зв'язку під час передачі по ланцюжку, по-третє, його можуть підмінити десь на шляху слідування.

Використання електронної пошти дає вчителю наступні можливості:

1. Швидкий обмін інформацією з колегами без географічних обмежень.
2. Передача будь-яких файлів: текст, графіка, звук і відео (прикріплені файли).
3. Дистанційна освіта і підвищення кваліфікації без відриву від навчального процесу.
4. Спілкування з віддаленими учнями (при неможливості відвідування школи по хворобі або інвалідності) і їх батьками [1].

Робота будь-якого вчителя вимагає опрацювання літератури. Сучасна інформаційна технологія „електронні бібліотеки” однозначно має допомогти в цьому. Під електронною бібліотекою розуміють велику розподілену віртуальну колекцію документів в електронній формі, доступна широкій аудиторії через глобальні мережі передачі даних.

Електронні бібліотеки являють собою сучасні складні інформаційні системи, що дозволяють надійно зберігати й ефективно використовувати різноманітні колекції електронних документів (текстові, графічні, звукові, відео та ін.), локалізовані у самій системі, чи доступні їй через телекомунікаційні мережі, і представляють їх кінцевому користувачу в зручному для нього виді.

Підвищенню рівня професіоналізму сприяє новітня форма організації самоосвіти – дистанційна освіта – форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в

основному, за технологіями дистанційного навчання. Наведемо приклад однієї з популярних дистанційних академій в Україні.

В межах сайту видавничої групи „Основа” працює Дистанційна Академія, яка пропонує віддалене навчання без відриву від виробництва з використанням інтернет-технологій.

Автори та тьютори курсів – досвідчені педагоги, висококваліфіковані фахівці, автори підручників, переможці професійних педагогічних конкурсів, вони мають наукові звання та пройшли підготовку щодо організації й проведення дистанційного навчання.

Єдина вимога – мати адресу електронної пошти та на час навчання комп’ютер із підключенням до мережі інтернет.

Кожний курс складається з теоретичного матеріалу, глосаріїв та додаткових матеріалів для самостійного вивчення й опрацювання, проміжного та тематичного контролю, виконання самостійних робіт,

Тьютор протягом усього терміну навчання спрямовує дії групи, консультує, рецензує роботи та відповідає на всі питання. Також можна співпрацювати з іншими колегами, є можливість обговорювати з ними нагальні питання, обмінюватися досвідом. Усі практичні завдання спрямовані на використання саме у власній роботі, а не в роботі міфічної компанії.

Існують такі варіанти навчання на дистанційних курсах:

„Самоосвіта” (або „Сам собі вчитель”) – коли надається доступ до матеріалів курсу та самостійного його опанування.

„Віртуальний репетитор” – індивідуальні заняття з тьютором у зручному для слухача темпі та режимі, коли терміни здачі встановлюється самостійно. Тьютор обговорює всі матеріали, консультує щодо виконання практичних завдань, відповідає на всі питання [2].

Якщо навчатись у групі з супроводженням тьютора, то крім його консультацій, можна обговорити матеріал та усі питання з колегами, а також отримати доступ до робіт інших слухачів.

В межах самоосвіти кожен вчитель має можливість взяти участь у вебінарах.

Вебінар (від англійської „Webinar”, скорочення від „Web-based seminar”) – онлайн-семінар, який надає можливість ведучому (тренеру, консультанту, професіоналу, вчителю) передавати інформацію (досвід, знання, вміння, завдання), а учасникам отримувати інформацію й навчатися за допомогою віртуального класу, в якому є можливість чути і бачити один одного де б ви не знаходились.

Вебінар надає такі можливості: показувати учасникам презентації, малювати на віртуальній дошці, робити активним опитування. Для більшої інтерактивності учасники можуть ставити питання у віконці онлайн-чату.

Вебінари відносяться до тієї технології, яка сумісна з багатьма організаційними формами та методами навчання. Однак учасникам

вебінарів потрібен час для розвитку спеціальних навичок, необхідних для роботи в цьому режимі. Навчання, що відбувається за допомогою вебінару, це приклад синхронного навчання, коли ведучий дає слухачам навчальний матеріал, вправи, відповідає на питання аудиторії, оцінює рівень засвоєння знань тощо, через віртуальне спілкування в реальному часі.

Вебінари, призначені для вчителів початкових класів проводять методичні об'єднання та інститути післядипломної освіти, але, на жаль, вебінари у освітніх спільнот ця форма роботи не є популярною.

В даний час існує ряд перспективних веб-технологій, за допомогою яких можна змістовно спілкуватись у веб-просторі, обговорювати значимі проблеми, обмінюватись досвідом та використовувати різноманітні освітні веб-ресурси. Однією з таких технологій є вікі-енциклопедія колективного авторства.

Вікі-енциклопедія – це сайт довідкового характеру, наповнення якого здійснюється спільними зусиллями великої кількості учасників.

Сайт функціонує за спеціальною технологією, яка називається „вікі” (від гавайського „wiki-wiki” означає „швидко”). Використовуючи вікі-технологію, можна швидко, без будь-яких зусиль розміщувати різноманітні освітні веб-ресурси, обмінюватись думками, повторно використовувати розміщені веб-ресурси, створити потужне джерело освітніх веб-ресурсів на основі вкладу багатьох учасників.

Прикладом такого довідкового сайту є всім відома Вікіпедія (англ. Wikipedia) – відкрита багатомовна вікі-енциклопедія. Вона була створена 15 січня 2001 року як англomовний проєкт онлайн-енциклопедії, де будь-який користувач може редагувати існуючі статті і додавати власні. Проєкт набув популярності серед користувачів мережі і пізніше з'явилися розділи Вікіпедії іншими мовами, з українською включно.

Використання вікі-енциклопедії в навчальному процесі дає змогу:

- створити єдину платформу для надання енциклопедичних відомостей з певної галузі знань;
- активізувати використання та створення освітніх веб-ресурсів;
- організувати індивідуальну або групову роботу користувачів;
- глибше вивчити потрібну галузь знань;
- скоротити час навчання і підвищити рівень підготовки користувачів;
- підвищити ефективність навчання [5].

Вікі-енциклопедія є одним з перспективних мережних середовищ, яка дає змогу накопичувати спільними зусиллями велику кількість освітніх веб-ресурсів. Така база даних може стати в нагоді будь-якому вчителю, учню, викладачу чи студенту, її можна вільно використовувати в навчально-виховному процесі. Маючи в своєму розпорядженні подібний мережний простір, де є можливість розміщувати свої думки в формі письмових висловлювань, пов'язувати ці висловлювання між

собою, редагувати та коректувати свої та чужі висловлювання, можна досягнути немалих успіхів.

Сучасний учитель постійно відчуває потребу у спілкуванні з колегами, обміну досвідом, консультацій з фахівцями не лише всередині свого колективу або регіону, а й із зарубіжними колегами. Таку можливість надає всевітня мережа. Все помітніше зростає потреба вчителів в активізації своєї професійної діяльності в мережі.

Використання мережі інтернет в освітній сфері інтерпретується науковцями як явище, пов'язане з ідеєю спільності (community) учасників. Мережеві спільноти й сама модель навчання в спільнотах обміну знаннями викликають нині жвавий інтерес в організаторів і розробників навчального процесу.

Мережеві педагогічні спільноти або об'єднання вчителів – це нова форма організації професійної діяльності в мережі. Участь у професійних мережевих об'єднаннях дозволяє вчителям, які живуть у різних куточках Землі спілкуватися один з одним, вирішувати професійні питання, реалізувати себе і підвищувати свій професійний рівень (Мережа вчителів-новаторів, Microsoft в Україні, мережа „Партнерство в навчанні”, Віртуальний клуб учителів початкової школи тощо).

За своєю структурою освітні мережі можуть мати як горизонтальний характер, коли об'єднують осіб (учителів, директорів шкіл, освітніх теоретиків та експериментаторів) або організації (школи), що є однорідними за своїми функціями, так і вертикальний, коли об'єднуються функціонально різні особи та організації (університети, школи, місцеві освітні адміністрації, міністерства та департаменти освіти тощо). Більшість освітніх мереж є вертикальними об'єднаннями, що збільшує їх функціональні можливості, оскільки кожний із суб'єктів має можливості доповнити іншого у спільній справі [3].

У своїй практиці ми активно використовуємо матеріали таких сайтів як: <http://www.osvita.org.ua>; <http://ostriv.in.ua>; <http://teacher.at.ua>, <http://o-svit.iatp.org.ua>; <http://www.ednu.kiev.ua>; <http://www.edu-ua.net> тощо, на яких міститься комплексна інформація про чинні навчальні програми, методичні документи; розкриваються окремі аспекти навчання; можна ознайомитись із планами роботи шкіл, вимогами до атестації; можна скачати сценарії проведення свят, вікторин; прочитати про зарубіжний досвід; взяти участь в обговоренні педагогічних питань; дізнатися про історію освіти, навчання та видатних педагогів; розширити свої знання щодо питання ліцензування освітньої діяльності в Україні, критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів; ознайомитись з оглядом українських педагогічних видань, дайджестами, публікаціями і багато іншого.

Вчитель початкових класів часто зіткнувся із проблемою нестачі методичної літератури, завдяки інтернету тепер є можливість слідкувати за новинками та відразу їх отримувати, причому не тільки на бумажних

носіях, а й в електронному варіанті. Оплатити товари можливо через зарплатну картку, не виходячи із дому. Це можливо на таких сайтах інтернет-магазинів як: <http://www.ranok.com.ua>, <http://www.e-kniga.in.ua/>, <http://knigolend.com.ua/>, <http://www.zlatka.com.ua/> та багато інших.

Дуже корисним інформаційним джерелом є „Початкове навчання” – Всеукраїнський Портал для батьків і педагогів. Колись цей сайт був невеликим, його відвідували кілька людей на день. Сьогодні Портал відвідують до 3 000 осіб на добу, офіційно зареєстрованих користувачів більше, ніж 7 200 чоловік, розміщено майже 2000 матеріалів для скачування і більш ніж 600 статей, десятки новин і сотні коментарів. Портал живе повноцінним життям: додаються матеріали, коментарі, ведуться обговорення на „вчительському – батьківському” форумі (Всього створено 127 тем, в які додано близько 900 відповідей).

Основна ідея проекту – популяризація й розвиток системного підходу до використання Інтернету в роботі педагогів.

Отже, щоб досягти ефективного поєднання власних педагогічних знахідок і освітніх Інтернет-ресурсів необхідна велика і цілеспрямована підготовка. А найголовніше, на наш погляд, – бажання вчителів удосконалювати свою педагогічну діяльність. І щоб знайти і оцінити якість інформації, що надається в мережі, необхідне освоєння комп’ютерної писемності на рівні не просто користувача, а активного користувача. Саме вчителі повинні стати основною творчою силою впровадження інтернету в сферу освіти і в життя суспільства.

### **Список використаної літератури**

- 1. Волкова Н. П.** Професійно-педагогічна комунікація / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.
- 2. Дистанційна академія** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.d-academy.com.ua/>
- 3. Коломієць М.** Мережеві педагогічн і спільноти як ресурс професійного розвитку педагога [Електронний ресурс] / М. Коломієць. – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/Sitimn/2010\\_24/Me rejevi\\_pedagogicni\\_spilnotu\\_ak\\_resurs\\_prof\\_rozvtuku\\_pedagoga.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_24/Me rejevi_pedagogicni_spilnotu_ak_resurs_prof_rozvtuku_pedagoga.pdf).
- 4. Ставрова О. Б.** Применение компьютера в профессиональной деятельности учителя / О. Б. Ставрова. – М.: Интеллект-Центр, 2007. – 144 с.
- 5. Стеценко Г. В.** Педагогічний потенціал вікі-енциклопедії та її використання в навчально-виховному процесі / Г. В. Стеценко // Наукові записки Тернопільського держ. пед. ун-ту імені В.Гнатюка. Серія : Педагогіка. – Тернопіль, 2008. – № 7. – С. 53 – 57.

### **Гринько В. О. Можливості використання інтернет-ресурсів в роботі вчителя початкових класів**

В статті описано можливості використання інтернет-ресурсів у роботі вчителів початкової ланки: електронна пошта, дистанційна освіта, вебінари, вікі-енциклопедія, освітні мережі, освітні сайти.



*Ключові слова:* інтернет, освітні інтернет-ресурси, вчитель початкових класів, система освіти, освітнє середовище, освітній простір.

**Гринько В. А. Возможности использования интернет-ресурсов в работе учителя начальных классов**

В статье описаны возможности использования интернет-ресурсов в работе учителя начальных классов: электронная почта, дистанционное образование, вебинары, вики-энциклопедия, образовательные сети, образовательные сайты.

*Ключевые слова:* интернет, образовательные интернет-ресурси, учитель начальных классов, система образования, образовательная среда, образовательное пространство.

**Grinko V. O. Possibilities of Internet Resources in the Primary School Teacher**

The capabilities of the Internet resources in primary school teacher's work (e-mail, distance education, webinars, wiki-encyclopedia, educational networks, educational sites) are described in the article.

*Key words:* internet, online educational resource, primary school teacher, education system, educational environment.

Стаття надійшла до редакції 17.12.2012 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

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

УДК 372.011.31:373.2

**І. В. Кондратець**

**РЕФЛЕКСИВНА КУЛЬТУРА ВИХОВАТЕЛЯ:  
ШЛЯХ ДО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ  
ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

В останні роки в педагогіці та психології помітно зріс інтерес до вивчення проблеми рефлексивної культури. Це зумовлено, насамперед, тим значенням, що надається рефлексії в життєдіяльності сучасної людини. Метою нашої статті є вивчення специфіки основних аспектів рефлексивної культури педагога, можливості її використання на практиці та вплив на процес становлення особистості дитини дошкільного віку.

Очевидно, що сьогодні необхідна така освіта, яка зажадає людську цілісність, що проявляється в здатності особистості „бути людиною”, передбачає творче і діалогічне співавторство педагога та вихованця.

У кожному віці людині має бути надана можливість оволодіння досвідом організації власного внутрішнього світу, досвідом вільного і

відповідального вибору цінностей, вчинків, рішень, самооцінювання та рефлексії, самобудівництва та самореалізації. Дошкільний вік – важливий етап в розвитку особистості, період початкової соціалізації дитини, залучення її до світу культури, загальнолюдських цінностей, час налагодження тісних відношень з ведучими сферами буття – світом людей, предметів, світом природи і власним внутрішнім світом.

На жаль, більшість педагогів дошкільних закладів все ще припускають помилку, думаючи, що дитина з самого початку має прилаштуватися до соціальних умов дорослого світу. Вивчення досвіду професійної діяльності педагогів ДНЗ показує, що реальна практика майже позбавлена процесу рефлексії. Педагоги не володіють навичками самоаналізу професійної діяльності, відчувають дефіцит супроводу рефлексії в процесі професійного самовдосконалення, залежні або від зовнішніх вимог, або від низького рівня власної педагогічної культури. Відсутність використання в практиці роботи дошкільних навчальних закладів рефлексивного механізму позбавляє педагогів можливості збільшувати об'єми отримуваної професійної інформації і включати в діяльність ті знання, які відповідають її логіці; встановлювати „суб'єкт-суб'єктні” стосунки з учасниками освітнього процесу; і, врешті, розвивати рефлексивну свідомість. Причини, пов'язані з низьким рівнем рефлексивної культури у педагогів, на наш погляд, потрібно шукати ще на етапі підготовки майбутніх спеціалістів, а також у системі підвищення педагогічної кваліфікації – у більшості застарілій, формалістичній та закостенілій у своїх методах та формах. Ми переконані, що проблема формування рефлексивної культури у педагогів має стати спільною справою усього андрагогічного апарату різних методичних рівнів.

Для педагогіки рефлексія відкриває шлях до подолання протиріччя між складними педагогічними завданнями сучасності, які вимагають глибокого теоретичного усвідомлення, і тими прикладними засобами їх рішення, які панують у масовій освітянській практиці. Вихід на рівень рефлексії дозволяє подолати обмеження, задані простором власних знань. Педагогічна рефлексія є невід'ємною частиною роботи педагога. Вона являє собою співвіднесення себе і можливостей свого „Я” з тим, чого вимагає педагогічна професія. Розвинута здатність до педагогічної рефлексії є передумовою самовиховання педагога, творчого пошуку, розвитку індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Отже, рефлексія – це педагогічна проблема, шляхи розв'язання якої полягають у формуванні потреб і мотивів самопізнання, навчання педагога способів самопізнання, розвитку у нього здатності до ідентифікації і рефлексії, здатності підвищувати рівень самоповаги, самоухвалення, долати страхи і вибудовувати захисти тощо.

Дослідження і розробка проблем рефлексії у науковій літературі характеризується наявністю різноманітних її трактувань та визначень. Термін „рефлексія” походить від латинського „reflexio”, що буквально значить „звернення назад, відображення”. Тлумачні словники трактують

рефлексію як самоаналіз, роздуми людини над власним душевним станом; відображення, а також дослідження процесу пізнання. У філософських енциклопедичних словниках рефлексія визначається як роздуми, самоспостереження, самопізнання та як форма теоретичної діяльності людини, направлена на усвідомлення власних дій та їх законів. Сучасні енциклопедії описують рефлексію як форму теоретичної діяльності суспільно розвинутої людини, направлену на усвідомлення всіх своїх власних дій і їх законів; діяльність самопізнання, що розкриває специфіку духовного світу людини, або як осмислення будь-чого за допомогою вивчення та порівняння; новий поворот духу після здійснення пізнавального акту до „Я” і його мікрокосмосу, завдяки чому стає можливим присвоєння пізнаного; здатність людини неодноразово звертатися до початку своїх дій, думок, уміння посісти позицію стороннього спостерігача, розмірковувати над тим, що ти робиш, як пізнаєш, зокрема і самого себе.

Т. І. Поніманська, підкреслюючи роль рефлексії, зазначає, що „важливою умовою становлення і розвитку професійної компетентності педагога є здатність педагога до рефлексії. Це особливо важливо усвідомити, окреслюючи завдання і зміст підготовки вихователя. Коли педагог стає суб'єктом свого професійного само створення, уміння оцінювати власні дії, свої особистісні властивості, себе як педагога, набуває особливої ваги” [3, с. 150].

Розглядаючи рефлексивну культуру педагога в цілому, слід ґрунтуватися на положенні про єдність процесів діяльності і свідомості: рівні діяльності характеризуються ступенем їх усвідомлення суб'єктом та специфікою змісту процесів рефлексії на кожному з них. Науково обґрунтовано, що рефлексивна культура педагога, як особистісно інтегративне утворення включає комплекс знань, умінь і здібностей, які реалізуються через спеціальні дії, спрямовані на виявлення, оцінку й узагальнення найбільш істотних ознак педагогічного процесу з метою досягнення його якісних змін, а також професійне та особистісне вдосконалення.

Рефлексивну культуру педагога В. А. Сластьонін розглядав у загальнокультурному, антропологічному і структурному аспектах. Саме в останньому зміст рефлексивної культури педагога співвідноситься із загальною будовою професійно-педагогічної культури (провідне поняття цих культур – спосіб діяльності). Науковець стверджує, що „рефлексивна культура поєднує у собі сукупність індивідуальних, соціально обумовлених способів усвідомлення і переосмислення суб'єктом власної життєдіяльності.

Рефлексивна культура педагога містить у собі рефлексивність як особистісну властивість, ціннісно-сміслові, життєві і професійні орієнтири; професійно-особистісний потенціал; відповідальність як критерій соціальної та професійної зрілості педагога” [4, с. 17].

Акцентуючи увагу на тому, що педагогічний процес передбачає обмін діяльностями вихователя і вихованців, у структурі рефлексивної культури виділяють такі її компоненти, як: рефлексія педагогом діяльності вихованців; рефлексія педагогом власної діяльності; рефлексія вихованців своєї діяльності; рефлексія вихованцями діяльності педагога; рефлексія вихованця, на якого направлена педагогічна дія.

Отже, якщо виходити з розуміння рефлексії як відображення суб'єктом основ власної діяльності у взаємодії з іншим суб'єктом, то можна продіагностувати її рівень за компонентами рефлексивності в спілкуванні і в поведінці педагога і дитини. Змістом цього процесу можна визначити відтворення та відбудову особливостей суб'єктів освіти.

Головними характеристиками педагогічної рефлексії по відношенню до власної діяльності є усвідомлення власного педагогічного досвіду, вироблення критеріїв успішності власної педагогічної діяльності, аналіз змін, що відбуваються у сучасній освіті. По відношенню до вихованця: в умінні налагоджувати адекватний зворотній зв'язок в системі „педагог – вихованець”; в умінні озброювати вихованців методами рефлексії власної діяльності, тобто здатності вихованця самостійно усвідомлювати власний рух розвитку; в здатності оцінювати успішність власної діяльності з позицій вихованця.

Варто зазначити, що необхідність у самопізнанні виникає, коли педагог виявляє дисбаланс між своєю працею і її результатом. Наприклад, низький розвиток вихованців в будь-якій сфері спонукає педагогу замислитися над тим, що саме в його поведінці, методиці викладання призводить до незадовільних результатів, конфліктів з дітьми, колегами, батьками. Вивчення себе, виявлення причин дисбалансу дає можливість педагогу усунути недоліки в діяльності, поведінці, взаємодії, відновити рівновагу між собою і оточуючими, ліквідувати негативні емоції переживання, які викликали дисбаланс.

Рефлексивні процеси – це процеси відображення однією людиною (педагогом) внутрішньої картини світу іншої людини (дитини). Педагог повинен мати не лише власні уявлення про об'єкт, що вивчається, а й знати, якими уявленнями про цей об'єкт володіє вихованець. Педагог повинен бути спроможним ставати на точку зору дитини, імітувати її міркування, передбачати ймовірні труднощі в її діяльності, розуміти, як вона сприйме певну ситуацію, пояснити, чому діє так, а не інакше.

Практичне використання рефлексивних механізмів у процесі підведення підсумків будь-якої діяльності з дітьми можна представити у вигляді декількох стадій. На першій стадії педагог використовує відкриті запитання: як? чому? що?; виражає почуття; наполягає на описовому, а не оціночному характері коментарів; говорить про зроблене, а не про те, що могло бути зроблене. На другій стадії: запитує про причини (чому? як? хто?); заглиблюється у відповіді (Чому цього немає? Що було б, якщо ...?; шукає альтернативні теорії (Чи є інша можливість?; доберіть

інші приклади (Де ще відбувалося щось подібне?; наведіть думки незалежних експертів). На третій стадії: педагог домагається, щоб вихованці взяли на себе зобов'язання удосконалити певні знання, уміння навички, дії.

Яскравим прикладом, як це може відбуватися в процесі спільної діяльності дорослого і дитини, може слугувати технологія психолого-педагогічного проектування (автори Т. О. Піроженко, С. О. Ладивір), а саме рефлексивно-оцінювальний етап. У збірці „Особистість дошкільника: надії та перспективи розвитку” наведено конкретні питання, які можна розв'язувати педагогу разом з дітьми або на самоті. Ми узагальнили їх за тематичними напрямками:

Ў Спогади. З чого все починалось? Як виникла ідея проекту? Що вдалося, що – ні? Які відчували проблеми? Завдяки чому вдалося їх вирішити? Хто кому і чим допоміг? Що найбільше здивувало (злякало, тишило, турбувало)? Що далось легко? Важко? Що запам'яталось найбільше? Що було під час...? Що було після...?

Ў Аналіз вражень, емоцій. Чи збулися чийсь мрії? Що вважаєте найважливішим? Чого не хотілося робити? Чому? Що хотіли б повторити? Чим би хотілось займатись найбільше? Чого нового ми навчилися? Хто які відкриття зробив для себе? Що приємно вразило? Що злякало? Здивувало? Коли вам хотілось плакати (танцювати, співати, сміятися) Чиї уподобання змінилися? Які нові відчуття, переживання? Перед ким кожен з вас хотів би похвалитись? Чим?

Ў Аналіз взаємовідносин у групі. Хто з ким подружився? Як ми навчились під час ігор розв'язувати конфлікти? За кого з друзів ти порадив? Хто став стриманішим, культурним, щедрішим?

Ў Відзначення спільних та індивідуальних досягнень. Чого ми досягли всі разом? Чого досяг кожен з нас? Чим ми можемо пишатися? Хто з дітей (їх батьків) був найактивнішим? Кого поставили б на найвищу сходинку? Чому? Кому ми вручимо нагороди: медаль за добрі справи, орден за цікаві роботи, значок за активність, сердечко за вміння розв'язувати конфлікти, лавровий вінок за значимий вклад у спільну справу, сову – символ мудрості за підготовку цікавих матеріалів, медаль за наполегливість?

Ў Плани на майбутнє. Кому пошлемо листівки з повідомленням про наші добрі справи? Куди б хотіли ще раз піти? Що б хотіли б ще зробити?

Подібні питання педагог може адресувати і собі, наприклад:

Ў Діти. Які зміни відбулися у житті групи за цей період? Хто з вихованців ніяк не проявив себе протягом тематичного циклу? Чому? Чи вільно діти висловлювали свої бажання? Що заважало дітям реалізувати свої інтелектуальні можливості? Як це виправити в наступних блоках? Який саме досвід співчуття, співпереживання, підтримки, любові набули діти, спілкуючись з Вами (ровесниками, іншими дорослими)? Хто з

вихованців оволодів засобами отримання інформації і головне навчився їх творчо застосовувати?

Ў Батьки. Як Ви можете оцінити рівень активності батьків? Якими методами та прийомами Ви залучали батьків до спільної діяльності? Яка віддача була від батьків? Які прийоми застосовуватимете для активності батьків у наступному? Наскільки батьки розуміють те, що Ви робите з дітьми? Наскільки батьки зацікавлені внутрішнім світом своєї дитини? Скільки індивідуальних бесід Ви провели з батьками з метою привернення їх уваги до власних дітей?

Ў Аналіз власної діяльності та емоцій. Що більше всього за минулий період: надихало, приносило позитивні емоції, розсмішило, бентежило, засмучувало, драгувало, здивувало? Який методичний прийом Вам вдався найкраще? Яким педагогічним знахідкам Ви радієте? Чи всі намічені цілі на тематичний блок реалізовані? Що не вдалось, чому? З якими проблемами і труднощами Ви зіткнулися в процесі тематичного блоку? Чи були допущені педагогічні помилки, які саме? Що побажаєте собі на наступний блок? [2, с. 129].

Важливою умовою для подібного рефлексивного аналізу є бажання всіх учасників проекту здійснювати „подорож у часі”, доброзичливість і вміння радіти своїм і чужим успіхам, і, найголовніше, вироблення звички оцінювати самих себе і свою діяльність.

Можна ще раз підкреслити, що успіху досягає в першу чергу той дорослий, який „не прагне „ліпити” дитину по своєму грамотному уподобанню, а прагне повноцінно задовольнити потреби дитячої особистості, оточивши її любов’ю і теплом, і створює тим самим позитивні рушійні сили розвитку”.

Дитина дошкільного віку в умовах повноцінного особистісного життя, забезпеченого їй педагогом з високим рівнем рефлексивної культури, поступово розкриває себе в повному ракурсі, починає сама собі такою подобатись і прагнути нових досягнень. Справжня педагогічна рефлексія тісно пов’язана з індивідуальністю, особистими інтересами, пристрастями і пориваннями кожної дитини. Рефлексивне виховання і є постійне вивчення тонкощів кожної дитини, заглиблення в дію законів природного розвитку в її особливостях, прагненнях і потребах.

### **Список використаної літератури**

- 1. Ладивір С. О.** Індивідуалізація виховання дитини в умовах дитячого садка / С. О. Ладивір // Особистість дошкільника: надії та перспектива розвитку : наук.-метод. посіб. – Житомир, 2003. – 176 с.
- 2. Піроженко Т. О.** Особистість дошкільника: перспектива розвитку: Навчально-методичний посібник / Т. О. Піроженко. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – С. 69 – 129.
- 3. Поніманська Т. І.** Теоретико-методичні засади гуманістичного виховання дітей дошкільного віку / Т. І. Поніманська. – Рівне : РДГУ, 2006. – 364 с.
- 4. Сластенин В. А.** Рефлексивная культура учителя как субъекта педагогической

деятельности / В. А. Слостенин, В. К. Елисеев // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 5. – С. 37 – 42.

**Кондратець І. В. Рефлексивна культура вихователя: шлях до становлення особистості дитини дошкільного віку**

Стаття присвячена проблемі формування рефлексії у педагогів та вихованців дошкільних навчальних закладів. Здійснено аналіз сучасного стану проблеми, конкретизовано зміст та методи формування рефлексії. Актуальність статті обумовлена тим значенням, що надається рефлексії в життєдіяльності сучасної людини. Підкреслюється значення рефлексії в подоланні протиріч педагогічної сучасності. Автор виділяє різноманітні трактування і визначення терміну „рефлексія”. Виділяються стадії практичного застосування рефлексивних механізмів.

*Ключові слова:* рефлексія, рефлексивна культура, самоаналіз, самооцінка, особистісно орієнтована педагогіка.

**Кондратец И. В. Рефлексивная культура воспитателя: путь к становлению личности ребёнка дошкольного возраста**

Статья посвящена проблеме формирования рефлексии у педагогов и воспитанников дошкольных учебных заведений. Осуществлён анализ современного состояния проблемы, конкретизирована суть и методы формирования рефлексии. Обосновано значение рефлексии в преодолении противоречий педагогической современности. Автор выделяет различные трактовки и определения термина „рефлексия”. Выделяются стадии практического применения рефлексивных механизмов.

*Ключевые слова:* рефлексия, рефлексивная культура, самоанализ, самооценка, личностно ориентированная педагогика.

**Kondratic I. V. Reflection Culture of Educator: Way to Becoming of Personality of Child of Preschool Age**

Article is devoted to the problem of forming of reflection for the teachers and children of preschool establishments. The analyse of the current state of problem, which has been carried out, specifies the way and methods of forming of reflection. Relevance of the article due to the fact the value provided by the reflection in the life of modern man. The value of reflection in overcoming contradictions teacher present. The author highlights the various interpretations and definitions of the term „reflection”. Allocated stage of practical application of reflexive mechanisms.

*Key words:* reflexion, reflexive culture, self-examination, self-appraisal, personality oriented pedagogics.

Стаття надійшла до редакції 17.12.2012 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

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

УДК 378.147+373.3

**Л. М. Макарова**

### **ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Одним із провідних напрямів реформування системи національної освіти є підвищення ролі професіоналізму, творчих здібностей, конкурентоспроможності випускника, здатності його самостійно приймати рішення в ситуації вибору, бути мобільним, динамічним, конструктивним спеціалістом. Тому вся система підготовки вчителя початкової школи у вищому педагогічному закладі з одного боку повинна спрямовуватися на формування високого рівня професіоналізму майбутніх фахівців, нового мислення, вміння виробляти індивідуальний стиль педагогічної діяльності, а з іншого, орієнтуватися на інноваційні підходи до організації і здійснення навчального процесу в початковій школі.

Суттєвою ознакою сучасних інноваційних процесів у сфері навчання і виховання є технологізація. В процесі впровадження інновацій виникає ціла низка проблем, основною з яких є проблема підготовки майбутнього вчителя, здатного ефективно працювати в нових соціальних умовах, організовувати навчально-виховний процес на засадах використання сучасних технологій.

Нагальною потребою сьогодні виступає впровадження освітніх технологій в практику початкової школи. Слід зауважити, що ця проблема досліджується як в теоретичному, так і в науково-методичному напрямках. У теоретичному аспекті здійснюється пошук статусу освітніх технологій як категорії педагогіки: формується цілісне уявлення про сутність, структуру складових; вивчаються наукові основи технологій у різних сферах педагогічної діяльності (дидактичній, виховній, управлінській); досліджуються методологія й теорія проектування педагогічних технологій; у цілому створюються основи теорії педагогічної технології (Л. Алексюк, І. Зязюн, Г. Селевко, С. Сисоєва, О. Пехота та ін.).

У науково-методичному аспекті проектуються нові технології, які базуються на продуктивних педагогічних ідеях і концепціях: досліджується теорія і методика навчання вчителів впровадженню сучасних технологій в практику початкової школи (В. Бондар, О. Дусавицький, В. Д'яченко, П. Ерднієв, І. Шапошнікова та ін.).

Технології навчання реалізуються на практиці безпосередньо вчителем. Від того, наскільки він усвідомлює зміст технології, її наукові основи, як уміє їх адаптувати до конкретних умов, розробляти індивідуальні технології викладання навчального предмета залежить не тільки результативність освітнього процесу, але і прийняття сучасних технологій навчання як інструментарію діяльності кожного окремого



вчителя. Тому у майбутніх фахівців у галузі початкової освіти має бути сформована технологічна готовність до практичного застосування набутих знань щодо особливостей використання в навчальному процесі сучасних технологій, до вироблення особистісної педагогічної концепції.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У працях багатьох вітчизняних учених значну увагу приділено питанням впровадження педагогічних технологій у процес навчання школярів:

- організації ігрової діяльності дітей (Т. Байбара, М. Вашуленко, І. Гудзик, О. Савченко та ін.);
- диференціації у навчанні підростаючого покоління (Ю. Бабанський, Ю. Гільбух, Л. Коваль, С. Логачевська, В. Онищук, В. Паламарчук тощо);
- шляхам організації навчальної проектної діяльності учнів 1 – 4 класів (Т. Башкинської, О. Онопрієнко, В. Тищенко);
- підходам до реалізації технології розвитку критичного мислення (А. Байрамов, О. Белкіна-Ковальчук, Т. Воропай, Д. Десятков, О. Марченко, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло та ін.).

Вивченню питання професійної готовності майбутніх учителів присвячено значну кількість наукових досліджень (О. Абдулліна, Г. Балл, В. Бондар, І. Зязюн, А. Капська, Л. Кондрашова, Д. Мазоха, В. Моляко, В. Сластьонін, Д. Узнадзе та ін.). Спираючись на судження названих учених, ми поділяємо думку про те, що професійна готовність майбутнього вчителя початкової школи являє собою інтегральне особистісне новоутворення, підґрунтям якого є оптимальна сума знань, необхідна система професійних умінь і навичок, а також психологічна установка на досягнення поставленої мети, мотиви, потреби, здібності, особистісні якості, адекватні вимогам діяльності [3].

Питання готовності майбутніх учителів до використання педагогічних технологій у професійній діяльності висвітлено у наукових доробках Л. Коваль, О. Мірошніченко, Л. Петухової та ін. Нам імпонує думка О. Мірошніченко, яка тлумачить підготовку студентів до впровадження дидактичних технологій у професійну діяльність як багатогранний навчально-пізнавальний процес, спрямований на оволодіння професійними знаннями, вміннями й навичками і формування якісного рівня їхньої готовності до проектування означених технологій [4].

Аналіз стану зазначеної проблеми дозволяє визначити, що феномен готовності та психологічні механізми її становлення вже знайшли своє відображення у дослідженнях психологів, у тому числі в працях з проблем професійної підготовки педагога (В. Бондар, М. Д'яченко, Л. Кандибович, В. Максимов).

Велике значення для створення нової концепції педагогічної підготовки майбутнього вчителя мають ідеї навчання, що розвиває і виховує (Л. Виготський, Л. Занков), особистісно орієнтованої освіти (В. Сериков, І. Якіманська), розуміння професійного становлення

особистості як умови її самореалізації (С. Батишев), концепція розвитку і виховання особистості як процесу її саморозвитку протягом життя (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв). Тому маємо сенс розглянути проблему педагогічної підготовки з точки зору переорієнтації всієї системи на професійний розвиток і саморозвиток конкретного студента, його професійних інтересів і потреб, створення умов, спрямованих на розкриття і розвиток загальних і спеціальних здібностей, позитивну самореалізацію як у навчально-пізнавальній, так і професійній діяльності.

Процес формування готовності до діяльності як явище педагогічної дійсності ще не здобув достатнього обґрунтування в аспекті системного підходу. Це значною мірою стосується і проблеми технологічної готовності майбутнього вчителя початкової школи. Аналіз досліджень з цієї проблеми свідчить про те, що наповнюваність категорії „готовність” конкретним змістом зумовлюється тим видом діяльності, оволодіння яким є метою підготовки. У нашому випадку це теорія і методика навчання майбутніх учителів початкової школи впроваджувати педагогічні технології в практику початкової школи. Тому теоретичну основу нашого дослідження становлять праці А. Алексюка, О. Пехоти, С. Сисоевої та ін. [1, 5, 7].

Інноваційні процеси в сучасній освіті породили в початковій школі велику кількість різноманітних систем і технологій, спрямованих на вдосконалення навчально-виховного процесу. Незважаючи на розмаїття підходів до класифікації педагогічних технологій (В. Беспалько, М. Кларин, Г. Селевко, Т. Назарова, О. Пехота, В. Пітюков та ін.), викладач вищого педагогічного закладу має прагнути зорієнтувати майбутнього вчителя початкової школи у їх правильному виборі. У зв'язку з цим виникає потреба у підготовці педагогічних кадрів до роботи в умовах реалізації інноваційної політики країни і наданні їм відповідних знань. Саме тому вкрай необхідним є пошук шляхів і засобів, які дають змогу зробити новий крок у методичній підготовці майбутнього вчителя початкової школи, тобто вивести його на рівень професійної компетентності [2, 6, 8].

Таким чином, на сьогодні проблема підготовки висококваліфікованих фахівців, які готові доцільно впроваджувати педагогічні технології в початковій школі залишається актуальною.

**Мета статті** полягає у визначенні особливостей організації фахової підготовки майбутніх учителів щодо формування технологічної готовності педагогів до використання педагогічних технологій у процесі викладання освітньої галузі „Мова і література”, обґрунтуванні доцільності введення курсу „Технології вивчення освітньої галузі „Мова і література” як одного з шляхів розв'язання зазначеної проблеми.

Незважаючи на досить різноманітну науково-методичну літературу з проблем педагогічних технологій, їх впровадження в навчально-виховний процес початкової школи залишається мало вивченим,

оскільки недостатньо висвітленим залишається питання основних характеристик педагогічних технологій, їх змісту. Проблема підготовки педагогів до впровадження педагогічних технологій досить складна і потребує уважного розгляду.

Одним із шляхів розв'язання цієї проблеми є навчальний курс „Технології вивчення освітньої галузі „Мова і література”, метою якого є формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до впровадження сучасних навчальних технологій у практику (зокрема, під час викладання в початковій школі освітньої галузі „Мова і література”).

У запровадженні зазначеного навчального курсу ставиться завдання:

- досягти досконалого вивчення майбутніми вчителями початкової школи загальних теоретичних основ технологічного підходу;
- узагальнити знання про сучасні педагогічні технології та їх класифікації;
- ознайомити студентів з концептуальними і теоретичними положеннями про сучасні навчальні технології галузі „Мова та література” в початковій школі;
- формувати практичні уміння і навички доцільного використання сучасних навчальних технологій на уроках мови та літератури в початковій школі;
- сприяти розвитку умінь здійснювати свою майбутню професійну діяльність з використанням педагогічних технологій галузі „Мова та література”;
- формувати рефлексивну позицію, яка орієнтує вчителя на усвідомлення і аналіз власної діяльності, педагогічну творчість, самостійну дослідницьку роботу.
- ознайомити з варіативністю сучасних підручників та програмно-методичного забезпечення, з вимогами до інноваційної діяльності педагога.

У змісті курсу передбачено ознайомлення студентів з теоретичними основами конструювання уроку в початковій школі на основі використання сучасних навчальних технологій.

У результаті вивчення навчального курсу „Технології вивчення освітньої галузі „Мова і література” студенти повинні **знати**:

- характерні ознаки системних, локальних і модульних педагогічних технологій;
- концептуальні положення, мету, завдання, зміст сучасних педагогічних технологій у системі початкової освіти;
- основні характеристики технологій галузі „Мова та література”;
- методичні підходи до моделювання навчального процесу в початковій школі на основі використання сучасних педагогічних технологій;

- особливості проєтування уроків в початкових класах на засадах вибраної технології;

Оволодіння майбутніми вчителями початкової школи методикою застосування педагогічних технологій у процесі вивчення навчального курсу „Технології вивчення освітньої галузі „Мова і література” визначається такими **вміннями**:

- інтегрувати знання в умовах варіативності сучасних педагогічних технологій в початковій школі, моделювати процесуальні компоненти навчання мови та літератури молодших школярів;
- використовувати навчальні технології для досягнення освітніх цілей галузі „Мова та література” в початковій школі з метою посилення практичної та індивідуальної спрямованості навчання на розвиток молодшого школяра;
- визначати функції на момент використання; діагностувати і коригувати впливи на особистість учня;
- порівнювати особливості традиційної та інноваційної системи навчання;
- забезпечувати відбір педагогічно доцільних технологій і презентувати педагогічний проєкт з використанням технологій у галузі „Мова та література”;
- моделювати навчальний процес у початковій школі на основі використання сучасних педагогічних технологій;
- проєктувати уроки на засадах обраної технології, вести їх обговорення, давати оцінку і самооцінку проведених занять;
- проводити порівняльний аналіз різних навчальних технологій, самовизначатися по відношенню до них.

Отже, аналіз науково-методичної літератури та досвіду підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності свідчить, що навчальний курс «Технології вивчення освітньої галузі „Мова і література” є одним із шляхів розв’язання проблеми формування готовності майбутніх фахівців початкової школи до впровадження сучасних навчальних технологій у практику (зокрема, під час викладання в початковій школі освітньої галузі „Мова і література”).

Перспективи подальших наукових пошуків пов’язані з вивченням особливостей використання програмних педагогічних засобів для реалізації дидактичних принципів у процесі викладання в початковій школі освітньої галузі „Мова і література”.

### **Список використаної літератури**

- 1. Алексюк А. М.** Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник / А. М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
- 2. Беспалько В. П.** Освіта і навчання за участю комп’ютерів : навч.-метод. посіб. / В. Беспалько. – М., 2002. – 290 с.
- 3. Бондар В. І.** Управління формуванням професійної компетентності вчителя /

В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9. – № 2. – С. 20 – 27. **4. Мірошніченко О. В.** Підготовка майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій у початковій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / О. В. Мірошніченко. – Одеса, 2009. – 20 с. **5. Пехота О. М.** Професійна індивідуальність майбутнього вчителя. Педагогіка і психологія / О. М. Пехота // Вісник АПН України. – 1994. – № 5. **6. Пехота Е. Н.** Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя / под общ. ред. И. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 281 с. **7. Сисоєва С. О.** Основи педагогічної творчості вчителя : посібник / С. О. Сисоєва. – К., 1996. **8. Селевко Г. К.** Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

**Макарова Л. М. Формування технологічної готовності майбутніх учителів початкової школи**

У статті розглянуто актуальні питання формування технологічної готовності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення курсу „Технології вивчення освітньої галузі „Мова і література”. Розкрито зміст поняття професійна готовність майбутнього вчителя початкової школи. Обґрунтовано актуальність вивчення курсу „Технології вивчення освітньої галузі „Мова і література” як одного зі шляхів формування технологічної готовності майбутніх учителів початкових класів.

*Ключові слова:* технологізація, освітні технології, професійна готовність майбутнього вчителя початкової школи.

**Макарова Л. М. Формирование технологической готовности будущих учителей начальной школы**

В статье рассмотрены актуальные вопросы формирования технологической готовности будущих учителей начальных классов в процессе изучения курса „Технологии изучения образовательной отрасли „Язык и литература”. Раскрыто содержание понятия профессиональная готовность будущего учителя начальной школы. Обосновано актуальность изучения курса „Технологии изучения образовательной отрасли „Язык и литература” как одного из путей формирования технологической готовности будущих учителей начальных классов.

*Ключевые слова:* технологизация, образовательные технологии, профессиональная готовность будущего учителя начальной школы.

**Makarova L. M. Forming Technology Readiness for Future Primary School Teachers**

The article describes the current issues of forming technology readiness for future elementary school teachers in the process of studying the course

„Technology education industry study „Language and Literature”. Revealed the concept of the future professional readiness elementary school teacher. The urgency of the course „Technology education industry study „Language and Literature” as one of the ways of technology readiness for future elementary school teachers.

*Key words:* technologization, educational technologies, professional preparedness of the future elementary school teacher.

Стаття надійшла до редакції 17.12.2012 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

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

УДК 37.013.42:316.624.3

**М. О. Малькова**

### **РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ**

Проблема девіантної поведінки дітей – одна з центральних соціально-педагогічних, а також психологічних проблем. Адже якби не було труднощів у вихованні підростаючого покоління, то потреба суспільства в соціальній педагогіці, віковій і педагогічній психології, педагогіці і приватних методиках не була б настільки актуальною. До питань виховання девіантних дітей зараз приковано особливо пильну увагу громадськості, вчених, педагогів. Газети і журнали пістрявлять заголовками і цілими редакційними рубриками: „Кроки шкільної реформи”, „Неблагополучні сім’ї: соціально-педагогічна допомога”, „Особливості молодіжної субкультури і її вплив на нинішнє покоління підлітків”, „Життєві переваги підлітків”, „Увага: безпритульні діти” тощо. Активно обговорюються проблеми дитячої проституції, наркоманії, зниження віку злочинців. Однак, незважаючи на те, що ця проблема саме на теперішній час є дуже актуальною, не можливо сказати, що вона нова. Проблема девіантної поведінки має свою історію, і ми вважаємо за доцільне розглянути її виділивши два історичні періоди: 1) 30-і – 80-і роки ХХ ст.; 2) з 80-х років ХХ ст. до наших днів. Такий підхід надасть цілісну інформацію з цієї проблеми. Біля витоків дослідження проблеми девіантної поведінки дітей і підлітків стояли такі вчені: П. Блонський, П. Бельський, Л. Виготський, В. Кашенко, Г. Фортунатов, В. Куфаєв, А. Лазурський, П. Люблінський, А. Макаренко, Г. Мурашов, В. М’ясищев, П. Ефрусі та ін. У своїх роботах вони аналізували різні сторони проблеми важковихованості дітей і відповідно давали різні визначення цього поняття. П. Блонський поняття „важкий школяр” розкривав через ставлення до нього вчителя,

якому важко з ним працювати. Важкі школярі з високим розумовим потенціалом характеризувались відсутністю звички працювати, розбещеністю, невмінням доводити справу до завершення. Усі ці якості є результатом неправильного виховання [2].

Важкі школярі з низьким розумовим потенціалом – це діти й підлітки, які виховуються в поганих соціальних умовах і вродженій ущербності.

Таким чином, П. Блонський з поняттям важковиховуваність пов'язував дитину як „педагогічно важку”, так і таку, яку „важко навчити”, „соціально занедбану”.

Визначаючи важковиховуваність, В. Кашенко та Г. Мурашов підкреслювали, що відсутність правильного виховання породжує ті або інші відхилення в розвитку дитини. Дитина з недоліками характеру – це, перш за все, дитина з викривленими соціальними установками. Відповідно до цього вони виділяли три типи „виняткових” дітей: „нервові” – діти, кинуті батьками напризволяще, травмовані соціальним середовищем; „педагогічно занедбані” – діти, погано підготовлені до школи, не привчені до самостійної роботи, але з нормальним інтелектом; „безпритульні” – діти, які мають батьків, але живуть у важкому соціальному середовищі, де є постійна можливість для отримання фізичної травми.

У цей же період працював видатний радянський педагог-вихователь А. Макаренко, який був упевнений в необмеженій могутності виховної роботи й вважав, що ніяких особливих правопорушників немає – є люди, які потрапили у важке становище. А. Макаренко відзначав, що в роботі з важкими дітьми головною є проблема взаємин дитини з людьми, які її оточують. Тому для кожного педагога надзвичайно важливо в процесі виховання подолати відносини між особистістю й колективом, які склались неправильно.

У своїх дослідженнях Г. Фортунатов показав, що важкий підліток – не „морально-дефективний”, він стає таким унаслідок несприятливих умов життя й виховання. Важка дитина характеризується такими проявами в поведінці, як дратівливість, упертість, які, своєю чергою, сприяють виникненню конфліктів у стосунках з товаришами, учителями. Г. Фортунатов надавав великого значення навколишньому середовищу у формуванні характеру „важкого” підлітка, але разом з тим зауважував, що характер дитини розвивається не стільки під впливом самого по собі навколишнього середовища, скільки під впливом відносин, які склалися в дитини із цим середовищем. Тобто, особливого значення набуває те, що дитина робить у своєму середовищі, чим у ньому цікавиться й чим захоплена. Отже, Г. Фортунатов під важковиховуваністю розумів передусім порушення відносин підлітка із середовищем існування [9].

Л. Виготський вивчав проблему важковиховуваності в широкому розумінні слова. Об'єктом його дослідження були переважно діти й молодші підлітки, розумово відсталі й психічно ненормальні. Його

теоретичні обґрунтування охоплюють різні категорії важковихованості молодших підлітків.

Відмітною особливістю досліджень Л. Виготського було те, що він розглядав особистість аномальної дитини в її розвитку. Він першим показав, що наявність дефектів, вроджених або набутих, створює своєрідну психологічну ситуацію для особистості, ускладнюючи її взаємини з оточуючими. Л. Виготський слушно зауважував, що існує відома, більш або менш обмежена, кількість основних і головних типів, механізмів, форм дитячого розвитку й важковихованості. Він звертав увагу на те, що необхідно йти шляхом вивчення реальної дійсності, шляхом виділення й описування типів важковихованості дітей на основі вивчення форм і механізмів дитячого розвитку. Л. Виготський в своїх дослідженнях говорив про те, що багато проблем, пов'язаних з важковихованістю й педагогічною занедбаністю дітей і підлітків, залежать від психічних особливостей віку. Він намагався не лише розкрити внутрішню логіку вікових особливостей, але й пояснити зв'язок психічного розвитку дитини з впливами навколишнього середовища. Розробляючи схему вікової періодизації, він ввів у психологію поняття критичного віку. Критичний вік є переломним пунктом у розвитку й визначає перехід від одного вікового етапу до іншого. Л. Виготський вважав, що критичні періоди в житті дитини, названі ним «кризами», визначаються внутрішньою логікою самого розвитку.

Важковихованість може бути подолана, якщо вихователь ураховує ці особливості розвитку й своєчасно змінює систему педагогічного впливу. У цьому випадку кризові явища не спостерігаються, отже, від невмілої організації виховної роботи з дітьми залежить спокійний і оптимальний розвиток їхньої особистості. Завдання наукового аналізу причин важковихованості дітей, на думку Л. Виготського, не може бути розв'язане доти, поки не буде показано, яким шляхом, через які ланки-посередники, за допомогою яких психологічних механізмів які конкретні умови середовища привели підлітка до негативних вчинків.

В. М'ясищев виділяв два види важковихованості: 1) важковихованість „соціально-педагогічного походження”, що впливає з умов педагогічно несприятливого або асоціального середовища, яке створює соціально негативні установки, що виявляються в неорганізованості, недисциплінованості, хуліганстві, правопорушеннях і т. ін., у легких і важких асоціальних діях; 2) важковиховані діти з різноманітними нервовими порушеннями [7].

Досліджуючи цю проблему, В. М'ясищев розглядав важку дитину не лише як пасивний відбиток навколишнього середовища, але і як активну особистість, яка створює певні відносини з навколишнім середовищем. Відносини характеризують усю людину, а не якусь сторону її психіки. Причому про відносини, – підкреслював він, – судять за діями, оскільки дії й відносини становлять єдність.



Таким чином, дослідники, роботи яких ми аналізували, першими у вітчизняній науці заявили, що девіантні діти є об'єктом не стільки юридичних, скільки психолого-педагогічних досліджень.

Деякі вчені шукали причину девіантності в особистості дитини, у накопиченні досвіду асоціальної поведінки.

У педагогічному плані найбільш змістовними є роботи В. Куфаєва, побудовані на аналізі діяльності комісій у справах неповнолітніх, які вивчали середовище, причини, що викликають правопорушення, і особистість самого правопорушника. Це давало можливість вивчити особистість неповнолітнього правопорушника, його інтереси, конфлікти із середовищем й легше організувати позашкільну роботу з ними. В. Куфаєв слушно зауважував, що бездоглядна дитина пов'язана з сім'єю лише житлом, харчуванням, турботою про одяг, але зовсім відсутні турботи про її виховання, інтелектуальний розвиток. Класифікацію важковиховуваних підлітків, дану В. Куфаєвим, можна назвати універсальною. В її основу покладено принципи, які породжують відхилення в поведінці й розвитку: випадкові правопорушення; соціально занедбані підлітки; підлітки з обтяжуючою спадковістю [4].

Таким чином, можна відзначити, що в розглянутий нами період в основному встановилась єдина думка про девіантну поведінку дітей і підлітків як педагогічно занедбаних, таких, що потребують нормальних умов життя і спеціальних прийомів виховання.

Дослідивши цю проблему в історичній ретроспективі, ми бачимо зовсім інші причини девіантності підлітків у період розпаду радянської держави. Основна причина спалаху підліткової злочинності, на нашу думку, полягає в соціально-економічних і політичних потрясіннях, у морально-естетичній і правовій нестабільності в суспільстві. На фоні загальної дестабілізації в суспільстві, загострення кримінальних ситуацій, що особливо відзначалось у 90-і роки, підлітки більше, ніж дорослі, підлягали впливу цих чинників.

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень показав, що багато вчених по-різному класифікують контингент підлітків з відхиленнями в поведінці: „важковиховувані” (А. Белкін та ін.), „важкі” (Г. Уманов та ін.), „педагогічно занедбані” (А. Кочетов та ін.), „правопорушники” (М. Алемаскін та ін.), „морально-аномальні” (С. Андреев та ін.) тощо.

У психологічному словнику поведінка з відхиленнями (девіантна) визначається як система вчинків або окремі вчинки, що суперечать прийнятим у суспільстві правовим або моральним нормам [8].

А. Ковальов пише, що під відхиленням від норми треба розуміти невідповідність поведінки або розвитку особистості суспільним вимогам, які виражаються в соціальних установках, законах і моральних нормах. Сутність відхилення полягає в неправильному усвідомленні свого місця в суспільстві, у дефективності соціальних установок і сформованих звичок [5].

Г. Аванесов у своїх дослідженнях девіантну поведінку розглядав, як дії, які не відповідають суспільним нормам і типам, поведінку, яка порушує загальноприйняті правила, норми, стандарти поведінки, що визнаються й схвалюються в системі цієї культури [1]. В узагальненій формі про це можна сказати так: поведінкою з відхиленнями (девіантною) визнається така, яка суперечить суспільним інтересам, прогресивному розвитку суспільства.

Таким чином, більшість педагогів, психологів поняття поведінка з відхиленнями (девіантна) пов'язують з порушенням нормального розвитку особистості, з викривленням процесу її соціалізації, яка реалізується в конкретних актах поведінки підлітка. Поведінка, яка не відповідає віковій нормі (типовій для підліткового віку), не відповідає тій, яку очікують педагоги, батьки тощо, розцінюється зазвичай як девіантна.

Прояви девіантної поведінки підлітків різноманітні за причинами, частотою, соціальною небезпекою. Виділяють такі види девіантної поведінки: асоціальна (протиправна або правопорушення), аномальна (аморальна, патологічна).

У дослідженнях девіантної поведінки значне місце відводиться вивченню факторів, причин і умов, які сприяють її виникненню й розвитку; змісту потреб особистості дитини, особливостям емоційно-вольової сфери, особливостям характеру.

Так, у дослідженнях А. Личко відзначається, що в багатьох підлітків є акцентуації характеру – надмірне вираження окремих рис характеру або їх поєднань, що представляє крайні варіанти норм, за яких окремі риси характеру посилені й межують з ознаками психопатії, що, у свою чергу, може відбитися на поведінці підлітків [6].

Хоча девіантність не завжди пов'язана з аномаліями характеру, з психопатіями, однак при деяких із цих аномалій, у тому числі й при крайніх варіантах норми у вигляді акцентуацій характеру, є менша стійкість щодо несприятливого впливу безпосереднього оточення, більша схильність до згубних впливів.

Таким чином, спираючись на вище викладене, можна констатувати, що проблема девіантної поведінки підлітків має свою історію, вченими різних періодів накопичено значний науковий фонд з цієї проблеми. І перш за все для повного розуміння цієї проблеми, важливо враховувати всі погляди, які склалися історично, щодо розуміння причин, умов, обставин, які породжують девіантну поведінку підлітків.

### **Список використаної літератури**

- 1. Аванесов Г. А.** Криминология и социальная профилактика / Г. А. Аванесов. – М. : Владос, 1980 – 238 с.
- 2. Блонский П. П.** Личность ребенка и воспитание / П. П. Блонский // Психология и дети. – М. : Знание, 1917. – С.4–14.
- 3. Выготский Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Выготский, В. В. Педагогическая психология. - - М. : Акад. наук

СССР, 1991. – 479 с. **4. Куфаев В. И.** Трудные дети и подростки и методы работы с ними в детучреждениях / В. И. Куфаев. – М. : Знание, 1934. – 187 с. **5. Ковалев А. Г.** Психологические основы исправления правонарушителя / А. Г. Ковалев. – М. : Педагогика-Пресс. – 1970. – 163 с. **6 Личко А. Н.** Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Н. Личко. – Л. : Медицина, 1983. – 256 с. **7. Мясичев В. Н.** Психологические особенности трудновоспитуемых и умственно-отсталых детей / В. Н. Мясичев. – Л. : ЛГУ, 1936 – 224 с. **8. Психология. Словарь** / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : ИПЛ, 1990. – 494 с. **9. Фортунатов Г. А.** Трудные дети в семье и школе / Г. А. Фортунатов – М. : Учпедгиз, 1935 – 146 с.

**Малькова М. О. Ретроспективний аналіз проблеми девіантної поведінки підлітків**

У статті представлено ретроспективний аналіз проблеми девіантної поведінки підлітків. Аналізується поняття девіантної поведінки в історичному аспекті. Виділено два історичних періоди розгляду факторів, причин та умов сприяючих формуванню девіантної поведінки підлітків.

*Ключові слова:* девіантність, підліток, акцентуації характеру, важковиховуваність.

**Малькова М. А. Ретроспективный анализ проблемы девиантного поведения подростков**

В статье представлен ретроспективный анализ проблемы девиантного поведения подростков. Анализируется понятие девиантного поведения подростков в историческом аспекте. Выделены два исторических периода рассмотрения факторов, причин и условий, содействующих формированию девиантного поведения у подростков.

*Ключевые слова:* девиантность, подросток, акцентуации характера, трудновоспитуемость.

**Malkova M. O. A Retrospective Analysis of the problem of deviant behavior of teenagers**

The article presents a retrospective analysis of the problem of deviant behavior of teenagers. Analyzes the concept of deviant behavior of teenagers in the historical aspect. Given two historical period of consideration of factors, the causes and conditions, promote the formation of deviant behavior in adolescents.

*Key words:* deviance, the teenager, character accentuation, hardeducated.

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 37.013:001.4

**О. Я. Мариновська**

**МИСЛЕННЄВИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ ЯК МЕТОД УВЕДЕННЯ  
СИСТЕМНИХ ПОНЯТЬ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

Категорійно-понятійний апарат науки постійно розвивається. Як результат педагогічних досліджень, ученими вводяться нові поняття, уточнюється та поглиблюється розуміння сутності вживаних, що забезпечує їхній подальший розвиток. Цей процес носить перманентний характер, що обумовлено розвитком педагогіки як науки. Результати її досягнень кристалізуються і закріплюються у наукових поняттях. „На відміну від усталених понять, які утвердилися в педагогіці давно і характеризують явища, що отримали різнобічне теоретичне, методологічне, прикладне, історичне, між наукове відображення, *нові поняття відбивають обмежений запас наукових відомостей про педагогічні процеси і явища* (тут і далі виокремлено нами. – О. М.), узагальнені теорією педагогіки і закріплені в наукових термінах” [8, с. 47].

Питання вибору методу наукового дослідження є актуальним, оскільки саме він у значній мірі визначає процес і результативність наукової розвідки, форми її організації, обумовлює загальні методологічні орієнтири автора, його шлях досягнення мети як передбачуваного результату дослідження. Зазначимо, що останній уже на початковому етапі роботи над вирішенням наукової проблеми викристалізовується у формі мислєобразу як результат мислєдіяльності дослідника, потребує подальшого наукового обґрунтування чи спростування, уточнення тощо. На нашу думку, цей етап є чи не найважливішим, оскільки усвідомлення проблеми задає чіткість формулювання мети дослідження, що й визначає *продуктивність розробленого теоретичного конструкту моделі-поняття щодо досліджуваного феномену в ході мислєннєвого експерименту*, які, у свою чергу, обумовлюють ясність гіпотези реального педагогічного експерименту, що перевіряється на ефективність шляхом досягнення конкретних дослідних завдань.

„Арсенал теоретичних і емпіричних методів, що застосовуються в педагогіці, є достатньо великим, – підсумовує В. М. Полонський, – однак у більшості робіт використовується відносно невелика їхня кількість, *нові методи практикуються вкрай рідко, що негативно позначається на розвитку науки і практики*. Із тисячі названих дисертацій, виконаних за останні роки, не було ні однієї, що стосується безпосередньо методів дослідження. У назві двадцяти робіт згадуються методи, але вони стосуються процесів навчання і виховання (методи інтерактивного навчання, методи програмування фізичних вправ, методи воєнно-

патріотичного виховання, методи контролю навчальної діяльності, методи екологічної освіти і т. ін.)” [28]. Це актуалізує порушену проблему в аспекті науково обґрунтованого вибору мисленнєвого експерименту як одного з методів теоретичного дослідження та його практичного застосування.

Методологічним обґрунтуванням доцільності мисленнєвого експериментування виступає проектність культури, що реалізується через проектно-креативну функцію педагогіки, методологічну рефлексію знань, які виконують роль тексту за герменевтичною логікою пізнання [10, с. 32 – 4; 32, с. 7 – 11]. Проектність [30, с. 92] як перманентно творче перетворення дійсності є основним способом існування людини як носія і творця культурних цінностей свого часу. Оскільки категорійно-понятійний апарат науки постійно розвивається, то використання мисленнєвого експерименту сприятиме не тільки введенню нових понять, але й уточненню та поглибленню розуміння сутності вживаних.

Аналіз, наукова інтерпретація розробленості проблеми методології та методики наукових досліджень здійснюється на основі праць Ю. Бабанського, О. Генісаретського, С. Гончаренка, В. Загвязінського, А. Закірової, В. Краєвського, О. Крушельницької, В. Полонського, М. Поташника, П. Образцова, О. Сердюка, Г. Щедровицького та ін. З’ясовано, що методологія і техніка введення системних понять досліджувалися О. Генісаретським [4], С. Дідковським [6], Г. Шефером [33] та ін., які використовували елементи онтології системного та синергетичного підходів – прийом згортання категорійного ряду, принцип двійного знання, спосіб самоорганізації знань як трьохвимірного утворення тощо; з урахуванням специфіки наукових досліджень у педагогіці В. Журавльовим розроблено орієнтовний алгоритм гносеологічних операцій з базовими поняттями [8, с. 52 – 58] та ін. Як зазначає В. Кохановський, „будь-який метод виявиться неефективним і навіть непотрібним, якщо ним користуватися не як „провідною ниткою” у науковій чи іншій формі діяльності, а як готовим шаблоном для перефарбування фактів. Головне призначення будь-якого методу — на основі відповідних принципів (вимог, приписів і т. ін.) забезпечити успішне вирішення певних пізнавальних і практичних проблем, приріст знання, оптимальне функціонування і розвиток тих чи інших об’єктів” [14, с. 170].

Аналізуючи методи і методологію психолого-педагогічних досліджень, П. Образцов робить такі висновки: „1. Метод, як правило, застосовується не ізольовано, сам по собі, а в поєднанні, взаємодії з іншими. А це означає, що кінцевий результат наукової діяльності у більшості визначається тим, наскільки вміло і ефективно використовується „в роботі” евристичний потенціал кожної із сторін того чи іншого методу і всіх методів у їх взаємозв’язку. Кожен елемент методу існує не сам по собі, а як сторона цілого, і застосовується як ціле.

Ось чому є важливим методологічний плюралізм <...>. 2. Всезагальною основою, „ядром” системи методологічного знання є філософія як універсальний метод. Її принципи, закони і категорії визначають загальну спрямованість і стратегію дослідження, „пронизують” усі інші рівні методології, своєрідно *трансформуються і втілюються у конкретній формі на кожному з них* <...>. 3. У своєму застосуванні *будь-який метод модифікується* залежно від конкретних умов, мети дослідження, характеру вирішуваних завдань, особливостей об’єкта, тої чи іншої сфери застосування методу (природа, суспільство, пізнання), специфіки досліджуваних закономірностей, своєрідності явищ і процесів і т. д. <...>” [26, с. 56].

Мисленневий експеримент як один з методів наукового дослідження розглядається як „особлива теоретична процедура, що полягає в отриманні нових знань або перевірці наявних шляхом конструювання ідеалізованих об’єктів і маніпулювання ними в штучно (умовно) заданих ситуаціях” [2, с. 664]. Він знайшов висвітлення у працях Л. Зоріної, В. Краєвського, П. Образцова, О. Сердюка та ін. „У такому експерименті, – зазначає В. Загвязінський, – людина на основі теоретичних знань про об’єктивний світ і емпіричних даних створює ідеальні об’єкти, співвідносить їх у певній динамічній моделі, імітуючи мислительно той рух і ті ситуації, які могли б мати місце у реальному експериментуванні” [9, с. 137]; „такий експеримент, – пише В. Краєвський, – є логічним міркуванням про те, як протікали б певні явища і процеси, якби вдалося створити умови, чомусь не створені на даний момент. <...> Нерідко мисленневий експеримент передує реальному. Уявляючи собі мислено хід можливого експерименту, дослідник уточнює всю логіку і варіанти для перевірки, а також визначає можливі, гіпотетичні результати, з якими він згодом порівнюватиме результати реального експерименту” [15, с. 111]; „у мисленневому експерименті виділяють три етапи: 1) формулювання завдань і створення експериментальної ситуації; 2) формулювання мисленневої моделі експерименту; 3) прогнозування та аналіз можливих експериментальних результатів. Мислена ідеалізація, – пише далі С. Гончаренко, – долає просторові структури та часові межі реального експерименту, що дає можливість глибше проникнути в сутність дійсності, яка вивчається, зрозуміти її внутрішні рушійні сили” [5, с. 122].

Мисленневий експеримент як особливий вид моделювання, метод наукового дослідження – не є самоціллю, а засобом вирішення конкретної наукової проблеми; ефективність її розв’язання залежить від коректності його застосування у поєднанні з іншими методами (теоретичними та емпіричними) дослідження, що репрезентують систему наукового пошуку; враховуючи специфіку дослідних завдань, мисленневий експеримент як складова системи методів модифікується відповідно до природи досліджуваного процесу; мисленневий експеримент найчастіше розглядається ученими як „програвання”

майбутнього реального педагогічного експерименту в прикладних дослідженнях; він має великий проектний потенціал і для наукових розвідок фундаментального рівня. У контексті проведеного дослідження [23, с. 93 – 123] він розглядався нами як метод уведення системних понять; проводився з метою побудови теоретичної моделі нового поняття „проектно-впроваджувальна діяльність” [20, с. 36 – 44; 24, с. 63 – 83], що передбачало з’ясування його змісту та структури, а також уточнення та поглиблення сутності вживаних – „педагогічна діяльність”, „проектування”, „проект”, „впровадження”.

Мета статті – розкрити технологію одного з модифікаційних варіантів застосування мисленневого експерименту як наукового методу введення системних понять.

Відомо, що в основі мисленневого експерименту як методу теоретичного дослідження – моделювання. Мисленнєві моделі відіграють важливу роль у науковому проектуванні. Цьому сприяє інтенсивний розвиток процесів диференціації та інтеграції наук. На стику різних передбачень у їх взаємодії дослідник здійснює цілеспрямовані мисленнєві акти. Такий процес має евристично-прогностичний характер, зорієнтований на пошук нових знань, нової інформації про об’єкт моделювання. „Мисленнєві моделі відтворюють конструювання різноманітних форм уявних образів, які існують лише у свідомості дослідника. Той факт, що в процесах наукової комунікації означені моделі фіксуються за допомогою різних знакових засобів вираження, не змінює їхньої сутності, бо всі операції над ними, всі перетворення та зміни здійснюються суб’єктом на основі мисленневого експериментування” [29, с. 61].

**Технологія мисленневого експерименту** як теоретичного методу дослідження представлена такими структурними компонентами: цільове призначення, концептуальні ідеї, технологічна логіка, технологічний продукт.

#### **Цільове призначення**

Мета мисленневого експерименту – введення нових системних понять. Завдання: побудова теоретичної моделі поняття, що передбачає з’ясування його змісту та структури; уточнення та поглиблення сутності вживаних понять.

#### **Концептуальні ідеї**

Мисленнєве експериментування базується на таких методологічних положеннях.

**Перше. Пліуралізм цінності знань і вибору способу їх використання й організації.** „З позицій пліуралізму гуманітарій-дослідник не буде вже прагнути до „схоплення” усієї сфери свого предмета дослідження (це підхід, який вже себе дискредитував), а усвідомлює своє право зосереджуватися на тому, що видається найбільш важливим і заслуговуючим уваги” [13, с. 47].

Виходимо з розуміння того, що мисленнева діяльність суб'єкта наукового пошуку ґрунтується на *інформаційних потоках*; різні знакові засоби вираження подають *несистематизовану інформацію* про об'єкт моделювання; *повної відповідності знака (мовної одиниці) предмета не існує*. „Між логічними формами мислення і внутрішніми формами мови Гумбольдт ставить внутрішні форми мови, які безпосередньо пов'язані з діяльністю духу, формують „внутрішні поняття” і викликають однакові уявлення відповідно до єдиної „національної спільності” людей, особливого характеру їхньої мови, „одинаковості природного укладу”. <...> Члени мовної спільноти сприймають повідомлення так, як воно виражено у зрозумілих їм граматичних формах, і розуміють інформацію, яку несе зовнішня форма, так як вона являє собою зв'язну *послідовність смислів, що є концептуальними утвореннями*, стали ними в процесі мовної практики „загальним надбанням багатьох” [17, с. 88]. Адже мова, зазначає Г.-Г. Гадамер услід за П. Целаном, це, у першу чергу, решітка, що „дає особистісному розумінню можливість проникнути крізь неї” [3, с. 192]; наявність „мовної решітки” *забезпечує процес фільтрування інформаційних потоків*. Сприймається не вся інформація, а тільки та, що є зрозумілою, особистісно значущою. Як пише Ф. Гумбольдт, „люди розуміють одне одного не тому, що передають співбесіднику знаки предметів, і навіть не тому, що взаємно налаштовують один одного на точне і повне відтворення ідентичного поняття, а тому, що взаємно зачіпають один в одному один і той *самий ланцюг чуттєвих уявлень та зародків внутрішніх понять*; торкаючись до одних і тих самих клавіш інструмента свого духу, завдяки чому в кожного у свідомості спалахують відповідні, але не тотожні *смисли*” [Цит. за: 17, с. 88], які сприятимуть подальшому процесу впорядкування знань – систематизації; *впорядкування смислового поля* супроводжується мислительними діями та операціями суб'єкта наукового пізнання. Зовнішня форма мови знаходить вираження у мові, а внутрішня – пов'язана з вираженням ідеї (В. Гумбольдт). Остання є системоутворювальною для смислового поля, звідки дослідник добирає та структурує інформацію – порівнює, аналізує, синтезує, абстрагує, узагальнює, класифікує та систематизує наявні знання про об'єкт моделювання; *продуктом* мисленневої діяльності виступає *смисловий потік* – систематизовані знання, які стануть „текстом” мисленневого експериментування, специфічною знаковою формою представлення у свідомості суб'єкта *інформаційно смислового простору* для вирішення дослідницьких завдань – реконструкції тексту.

**Друге. Герменевтична логіка пізнання як спосіб організації наукового знання.** Акт пізнання супроводжується процесами передрозуміння, розуміння, взаєморозуміння суб'єктом наукового пошуку знакової природи об'єкта. У процесі мисленневого моделювання беруться до уваги лише найважливіші з погляду наукового пізнання моменти (риси, чинники та ін.), залишаючи несуттєві. *Тому мисленневі моделі є спрощеним уявленням про об'єкт вивчення, яке будується*



шляхом викристалізації суттєвих ознак, що не применшує значущості дослідження. Як зазначає О. Сердюк, „єдиного методу створення мисленнєвих моделей не існує. В кожному конкретному випадку модель вибудовується залежно від завдань, які вирішуються за допомогою означеної моделі” [29, с. 62]. Тому розробка теоретичної моделі нового поняття здійснюватиметься за технологічною логікою герменевтичного круга.

Пошук об’єктивно істинного знання, що складає ядро [17, с. 140] нового поняття, супроводжується науковим моделюванням та наступним застосуванням розробленої моделі в реальних експериментальних умовах для вирішення конкретних наукових проблем. Мисленнєвий експеримент забезпечує приріст актуальних знань дослідника про пізнаваний об’єкт, видобутих у процесі доповнювальної інтерпретації. Фокусування на деталях доцільне за умови збереження уваги на загальному макросистемному фоні.

Реконструкція цілого розглядається як процедура доповнення прогалін у ланцюжку знань дослідника про ціле, вихід за межі розуміння. Поступово розширюючи горизонт розуміння, моделюємо нове поняття, з’ясовуємо його зміст та структуру. Для цього використовуємо *метод фокальних об’єктів*. Останній модифікується відповідно до специфіки дослідних завдань. Доцільно зазначити, що „є деякі теоретичні структури думки <...>, які фактично вільні, у тому смислі й від інтерпретації їх самими винахідниками структур” [7, с. 5], що *вможливорює постійний розвиток категорійно-понятійного апарату науки*.

Фокальними (лат. *focus* – осередок) називають об’єкти, що перебувають у фокусі, центрі уваги. Метод фокальних об’єктів у широкому розумінні – це спосіб реконструкції цілого, вузькому – наукова інтерпретація системи понять, які використовуються для з’ясування сутності пізнаваного об’єкта. У процесі доповнювальної інтерпретації здійснюється процедура перенесення ознак з окремих частин на ціле шляхом абстрагування та ідеалізації.

**Третє. Самоорганізація знань як передумова і результат формування теоретичної моделі поняття.** Отже, побудова моделі поняття – теоретична реконструкція тексту з метою найбільш точного сприйняття його смислу, наділення останнього додатковим (новим) смислом [17, с. 133]. Така процедура розглядається як засіб розкриття змісту та структури поняття, що *вибудовується за теорією формування понять Г. Шефера* [33].

„Одна з небезпек, яка гальмує розвиток науки, – пише С. Клепко, – її уповільнення, пов’язане із зростанням потоку інформації, який припадає на одного дослідника. Наростання потоку інформації прагнуть призупинити шляхом узагальнення моделей і теоретичних понять, які використовуються наукою. Але виникає небезпека іншого роду, коли образи і поняття науки стануть настільки абстрактними і складними, що

для їхнього розуміння будуть потрібні надзвичайно широкі коментарі, через які людина не зможе робити в силу обмеженості свого життя. <...> Тому найважливішим вмінням, яке має сформувати освіта, причому не відкладати цього вміння на все життя, є *вміння згромадження інформації*” [13, с. 210].

#### **Технологічна логіка**

Технологічні етапи мисленнєвого експерименту відтворюють герменевтичну логіку процесу пізнання: перший – вибір тексту; другий – входження в ситуацію непорозуміння; третій – висування реконструкційної гіпотези; четвертий – доповнювальна інтерпретація; п’ятий – побудова теоретичної моделі поняття; шостий – розуміння тексту.

*Вибір тексту – перший етап.* Під текстом прийнято розуміти будь-яку знакову систему, що має здатність бути носієм смислової інформації. Тому будь-який об’єкт, що є витвором людського духу і має знакову природу, може бути або є реальним текстом [17, с. 128]. Наприклад, проектно-впроваджувальна діяльність як феномен проектної культури вчителя є текстом невідомої інформації. Реконструкція тексту можлива за умови обґрунтованого вибору фокальних об’єктів, конструювання нових смислових контекстів. Уходження дослідника в ситуацію непорозуміння сприяє виходу за межі розуміння. „Відповідно до цілей моделювання здійснюється збір та систематизація інформації щодо сформульованих завдань. Достовірність і повнота початкової інформації є необхідною умовою побудови науково обґрунтованої моделі. Вони забезпечуються істинністю фактів у змісті інформації. Всебічність аналізу об’єкта вивчення й побудови моделі зумовлюється поміркованим вибором у систематизації та класифікації даних, тобто способом організації в опрацюванні інформації” [29, с. 62].

*Процедура вибору фокальних об’єктів* передбачає урахування специфіки дослідних завдань, єдності смислового поля, узгодженості фокальних об’єктів з точками найвищої інтенсивності, можливості підсилення чи ампліфікації (поширення, збільшення) сутнісних ознак досліджуваного об’єкта, здатності розширити горизонт розуміння тексту досліджуваного феномена.

Якщо процес вибору фокальних об’єктів підпорядкований специфіці дослідних завдань, то єдність смислового поля для різних дослідників передбачає наявність різних комбінацій точок інтенсивності, конструювання мозаїки смислових контекстів, множинність ситуацій непорозуміння, варіативність шляхів розв’язання конкретних завдань [25].

Якщо потенційно фокальний об’єкт співвідноситься з точками інтенсивності, то вибирається саме той, що володіє найвищою силою напруги щодо даного тексту, здатний конструювати просторову цілісність смислових контекстів. Адже останній володіє найвищим потенціалом, що реалізується через можливість підсилення чи

ампліфікації ознак досліджуваного об'єкта. Необхідно ретельно підійти до вибору фокальних об'єктів. Це повинні бути такі поняття, які при перенесенні сутнісних ознак з окремих частин на ціле здатні розширити горизонт розуміння тексту. Наприклад, у нашому дослідженні такими фокальними об'єктами були науково обґрунтовані поняття: „педагогічна діяльність” (визначає єдність смислового поля); „проекування”, „проект”, „впровадження” (співвідносяться з точками його найвищої інтенсивності; володіють здатністю розширити горизонт розуміння смислу поняття, що потребує наукового обґрунтування, зокрема „проектно-впроваджувальна діяльність”).

**Входження в ситуацію непорозуміння – другий етап.** Теоретична модель ситуації непорозуміння базується на усвідомленні суперечностей між реальною дійсністю та ідеальним уявленням про неї. Щоб побудувати модель проблеми, треба розкрити її сутнісне ядро на рівні системи суперечностей. Адже „тільки непорозуміння чогось дає шанс народитися розумінню. Зверніть увагу на простий хід, – зазначає М. Мамардашвілі. – Розуміння є відповіддю на непорозуміння, а якщо нема незрозумілого, то не може бути й виникнути й розуміння” [19, с. 67]. Однак зрозумілим може стати тільки те, що нами осмислено.

Кожен фокальний об'єкт за своєю суттю є багатоаспектним, відбиває властивий саме йому рівень ситуації непорозуміння. Наприклад, урахувавши специфіку нашого мисленнєвого експериментування, фокальний об'єкт „педагогічна діяльність” характеризує ядро проблеми як суперечність між традиційною та інноваційною моделями педагогічної діяльності; „проекування” – між наявністю реальних проблем практики й неусвідомленими, необґрунтованими способами їх вирішення з допомогою педагогічних інновацій; „проект” – нормативними проектами вирішення проблем й інноваційними; „впровадження” – інваріантними й варіативними стратегіями реалізації інноваційних змін. Отже, проектно-впроваджувальну діяльність учителя характеризує система суперечностей різних фокальних об'єктів, що відбивають різні смислові контексти досліджуваного феномена.

**Висування реконструкційної гіпотези – третій етап.** Як зазначає В. Краєвський, гіпотеза, що висувається на початку мисленнєвого експерименту, до певної міри вже втілює модельне уявлення про хід передбачуваної роботи чи її результати [15, с. 120]. Наприклад, якщо виходить з припущення, що будь-яка діяльність – це процес вирішення проблем [27, с. 22], то проектно-впроваджувальна – це діяльність, що виходить на технологічне проєкування способів вирішення проблем з допомогою інноваційних проєктів. Останні сприятимуть реалізації інноваційних змін за логікою розвитку варіативної мотиваційно-смислової освіти.

**Доповнювальна інтерпретація – четвертий етап.** Перевірка реконструкційної гіпотези здійснюється за принципом згортання понятійно-категорійного ряду. Необхідно розробити моделі понять

фокальних об'єктів, виокремити з науково обґрунтованого „тексту” („відоме”) Х знання („невідоме”), що стосується проектно-впроваджувальної діяльності як явища професійно-педагогічної дійсності.

Якщо кожна модель має об'єктивно істинне ядро, що забезпечує адекватність гуманітарного знання, то можна викристалізувати ядро поняття з допомогою фокальних об'єктів. Останні відбивають сутність педагогічних явищ та процесів, що охоплюють. З їхньою допомогою зможемо розширити горизонт розуміння досліджуваного об'єкта, оскільки вони входять у простір точок інтенсивності.

Розглядаємо по черзі кожен з фокальних об'єктів за наступним алгоритмом.

На першому етапі вибудовуємо понятійно-категорійний ряд першого (другого та ін.) фокального об'єкта з метою „розгортання” смислу за такими параметрами: „назва фокального об'єкта (поняття)”, „визначення поняття”, що його дають різні дослідники, „джерело інформації”.

На другому – „згортаємо” укладений понятійно-категорійний ряд першого (другого та ін.) фокального об'єкта з метою *викристалізації його ядра, що передбачає ущільнення знань* дослідника. Ця процедура включає опис узагальненої інформації за такими параметрами: „процес”; „результат”; „структурні компоненти”; „характерні ознаки”; „умови”. Робимо висновок.

Наприклад, термін „діяльність” поліфункціональний за суттю, про що свідчить інтерпретаційна парадигма поняття в смислових контекстах „професійна діяльність”, „професійно-педагогічна діяльність”, „інноваційна діяльність”, „технологічна діяльність”, „науково-дослідницька діяльність”, „впроваджувальна діяльність” тощо. Згорнувши зазначений вище понятійно-категорійний ряд, викристалізуємо ядро моделі поняття „Педагогічна діяльність” – це:

- процес (дія, взаємодія, спосіб буття);
- результат (обумовлений суспільно й особистісно значущою метою);
- структурні компоненти: мета, суб'єкт, об'єкт, результат і власне процес як засіб досягнення мети (сукупність дій та операцій, технологія);
- характерні ознаки: взаємодія, цілеспрямованість (на досягнення поставлених цілей; задоволення потреб, інтересів; реалізацію системних змін); технологічність; проєктованість (прогнозування, моделювання, конструювання, програмування, планування); керованість; коригованість;
- умова (цілеспрямована взаємодія суб'єктів діяльності; проєктування змін; реалізація проєкту досягнення поставленої мети; виготовлення продукту заданої кількості та якості).

Таким чином, дослідник ущільнює знання – „це процес реконструкції певного фрагменту знань, засвоєння якого в

реконструйованому вигляді вимагає менше часу □...□” [13, с. 228]. Зважаючи на обсяг публікації, обмежимося описом теоретичної процедури мисленнєвого експерименту. Практико орієнтований матеріал подано в роботах автора [23, с. 93 – 123; 20, с. 36 – 44; 24, с. 63 – 83].

**Побудова теоретичної моделі поняття – п'ятий етап.** Теоретична модель будується за теорією процесу формування понять Г. Шефера [33]:

- ім'я (термін, позначення);
- логічне ядро (визначається структура логічних відносин між інваріантними ознаками);
- асоціативна структура (вказуються індивідуальні й спорадичні (грец. – сію, розсіваю; поодинокий, випадковий) ознаки [31, с. 542], приєднані до поняття певним збігом обставин).

Під поняттям учені розуміють форму педагогічного мислення, що відображає предмети в їх загальних, істотних ознаках. Кожна істотна ознака є необхідною, а сукупність істотних ознак є достатньою умовою визначення суті поняття, що виражається словом, словосполученням або називним реченням. Слово є звуковим або графічним феноменом, за яким закріплені відповідне предметне значення і смисл. На відміну від поняття слово претендує на предмет з будь-якими ознаками. Термін – це слово або група слів, які позначають один-єдиний предмет чи групу предметів і вживаються у даній науці з одним чітко визначеним значенням і відповідним змістом [1]. Отже, „педагогічне поняття ми визначаємо як форму педагогічного мислення, яка відображає сутнісні властивості, взаємозв'язки і взаємовідносини предметів і явищ педагогічної дійсності. Одночасно педагогічне поняття є й результатом узагальнення сутнісних характеристик певного класу педагогічних явищ” [11, с. 73]; „словесним вираженням поняття є термін, який розглядається як функціональна одиниця мови науки” [11, с. 71].

На даному етапі мисленнєвого експерименту керуємось таким алгоритмом. Припущення: („первинна структура мозку є лінійним ланцюгом асоціацій, який, у повторному процесі, згортається у поняття за відносинами спорідненості і близькості, які в кінці формують логічне ядро поняття („модель згортання „скручення”)” [13, с. 111]).

На першому етапі конструємо теоретичну модель нового поняття:

- моделюємо асоціативну структуру поняття. З цією метою визначаємо індивідуальні та спорадичні ознаки поняття;
- укладаємо його логічне ядро. З цією метою з'ясовуємо інваріантні ознаки поняття та визначаємо структуру логічних відносин між ними;
- присвоюємо новому поняттю „ім'я” (термін).

На другому – фіксуємо ядро моделі нового поняття, що включає: „процес”; „результат”; „структурні компоненти”; „характерні ознаки”; „умови”. Даємо робоче визначення поняття.

**Розуміння тексту – шостий етап.** Проводимо мисленнєву перевірку теоретичної моделі поняття з допомогою такого алгоритму [17, с. 175]. Припущення: якщо рівень розуміння характеризується наявністю „залишку” (частини) невідомого у цілому, то треба розширити горизонт розуміння тексту за принципом герменевтичного круга.

На першому етапі формується реконструкційна гіпотеза  $h$  про смисл цілого  $A$ ; другому – висувається гіпотеза  $e$  про смисл залишку (частини)  $X$  у відношенні до смислу  $A/h$  (цілого  $A$  при врахуванні гіпотези  $h$ ); третьому – визначається умова пояснення смислу  $X$ : смисл  $A/h$  мірилогічно пояснює смисл  $X/e$  тоді, коли  $X/e \dot{=} A/h$  ( $X$  стає частиною єдиної системи цілого  $A$ , так як входить у систему, що не суперечить цілому  $A$ ). Зі сказаного виведено співвідношення між категоріями знання, пояснення, розуміння: 1. Із знання будь-якої частини мірилогічно не впливає розуміння цілого. 2. Із знання всіх частин мірилогічно не впливає розуміння цілого. 3. Якщо ми знаємо всі частини цілого й існує реконструкційна гіпотеза про смисл цілого, яка пояснює роль кожної частини в системі цілого, то ми розуміємо ціле. 4. Якщо ми знаємо смисл цілого і знаємо відношення кожної частини до смислу цілого, то розуміємо ціле. 5. Якщо ми розуміємо ціле, то розуміємо кожну його частину зокрема [17, с. 174 – 175].

#### **Технологічний продукт**

Сконструйована модель виконує роль педагогічного передбачення, результати якого будуть уточнюватися шляхом організації і проведення реального експерименту. Він дасть можливість порівняти отримані результати, виявити й науково обґрунтувати відповідні педагогічні умови, закономірності та принципи.

На підставі мисленнєвого експерименту нами з'ясовано сутність та структуру поняття „проектно-впроваджувальна діяльність”, що виступає складовою педагогічної інноватики. Доцільність уведення даного поняття обумовлена проектуючою, програмуючою роллю науки стосовно людської діяльності, яка „полягає в тому, що наука активно продукує ідеальні плани нових типів людської діяльності, відкриваючи тим самим такі її перспективи, які не виникають без науки або поза наукою” [18, с. 20 – 21]. Варто підкреслити, що розвиток сучасної педагогіки у багато чому обумовлюється визнанням як об'єктивної реальності факту *множинності варіантів вирішення однієї і тієї ж педагогічної проблеми*. С. Кримський пише про варіативне поле можливих реалізацій проекту як множину варіантів здійснення проектування [16, с. 142].

Сутністю проектно-впроваджувальної діяльності є те [21, с. 189 – 196], що метод проектів виступає технологією впровадження педагогічних інновацій, експериментально перевірених, апробованих та рекомендованих до застосування. Отже, проектно-впроваджувальна діяльність технологічна за своє суттю, оскільки передбачає: 1) самостійне виявлення проблеми в професійній роботі, 2) обґрунтування шляхів її розв'язування з використанням інновацій,

3) розроблення персонал-технології досягнення передбачуваного результату, 4) упровадження цієї технології у практику. Вона репрезентована низкою компонентів – проблематизація, цілепокладання, концептуалізація (теоретико-методичне обґрунтування способу розв’язання проблеми), прогнозування, моделювання, конструювання (персонал-технології досягнення передбачуваного результату), програмування, планування і реалізація, моніторинг, що їх покладено за основу відповідної технології проектно-впроваджувальної діяльності [22, с. 314 – 319].

Поняття „проектно-впроваджувальна діяльність” – поліфункціональне за суттю. Концептуалізація варіативності в тлумаченні обґрунтована науковими уявленнями щодо сформованості образу світу в конкретної людини, що є передумовою й результатом здійснення такої діяльності. Одним з чинників типізації є професійно-трудова діяльність, зокрема вчителя, керівника школи, методиста, науковця та ін. Саме специфіка їхньої роботи відображає одну з граней поняття „проектно-впроваджувальна діяльність” як цілісного утворення; особливості й специфіку застосування відповідної технології різними категоріями науково-педагогічних працівників.

Провідна ідея проектно-впроваджувальної діяльності така: готувати вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності доцільно шляхом залучення їх до реалізації цієї діяльності в умовах, коли процес підвищення кваліфікації здійснюється в максимально короткий термін, поєднуючи його з міжкурсним періодом науково-методичної роботи у післядипломній освіті. Запропонована технологічна логіка відбиває процедуру моделювання мисленнєвого конструкту професійних дій суб’єкта діяльності, що реалізується на практиці з метою формування його готовності до науково обґрунтованого вибору педагогічних інновацій, їх апробації, адаптації та впровадження.

У статті розкрито технологію одного з модифікаційних варіантів мисленнєвого експерименту як теоретичного методу введення системних понять, зокрема, „проектно-впроваджувальна діяльність” на матеріалі наукового дослідження проблеми формування готовності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти до проектно-впроваджувальної діяльності.

### **Список використаної літератури**

**1. Аругюнов В. Х.** Методологія соціально-економічного пізнання: навч. посіб. [Електронний ресурс] / Аругюнов В. Х., Машин В. М., Свінцицький В. М. – К. : КНЕУ, 2005. – 353 с. – Режим доступу : [http://buklib.net/index.php?option=com\\_jbook&catid=15](http://buklib.net/index.php?option=com_jbook&catid=15)

**2. Всемирная энциклопедия. Философия** / [главн. науч. ред. и сост. Грица-нов А. А.]. – М. : АСТ, Мн. : Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.

**3. Гадамер Г.-Г.** Герменевтика і поетика: вибрані твори / Ганс-Георг Гадамер; [упор., передмова Д. Наливайко; пер. з нім. В. Бабич, М. Кушнір,

- В. Ключков та ін.]. – К. : Юніверс, 2001. – 288 с. **4. Генисаретский О. И.** Деятельность проектирования и проектная культура [Электронный ресурс] / Олег Игоревич Генисаретский. – Режим доступа: [http://www.procept.ru/publications/deyat\\_projecting.htm](http://www.procept.ru/publications/deyat_projecting.htm)
- 5. Гончаренко С. У.** Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям / Семен Устимович Гончаренко. – Київ – Вінниця: ДОВ „Вінниця”, 2008. – 278 с. **6. Дидковский С. В.** Принцип двойного понимания схем в оргпроектировании [Электронный ресурс] / Сергей Владимирович Дидковский. – Режим доступа : <http://www.psy-science.com.ua/department/texty/konf0902/tezy%20Didkovskiy.doc>.
- 7. Добронравова И. С.** Уроки Пригожина: философское основание и культурный контекст нового понимания мира в постнеклассической науке / И. С. Добронравова // Практична філософія. – № 2. – 2004. – С. 5.
- 8. Журавлев В. И.** Анализ базовых понятий в педагогическом исследовании / В. И. Журавлев // Введение в научное исследование по педагогике : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / [Ю. И. Бабанский, В. И. Журавлев, В. К. Розин и др.] ; под. ред. В. И. Журавлева. – М. : Просвещение, 1988. – С. 46 – 61. **9. Загвязинский В. И.** Методология и методика дидактического исследования / Владимир Ильич Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с. **10. Закирова А. Ф.** Герменевтическая интерпретация гуманитарного знания / А. Ф. Закирова // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 32 – 42. **11. Калуга Т. О.** Понятійно-термінологічна система педагогіки: сутність та особливості розвитку / Тетяна Олександрівна Калуга // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2012. № 1 (236). – С. 69 – 77. **12. Кічук Я. В.** Проектна правовиховна діяльність майбутнього соціального педагога: компетентнісний потенціал [Електронний ресурс] / Я. В. Кічук. – Режим доступу до журн. : <http://eprints.zu.edu.ua/2691/1/08kyavkp.pdf>
- 13. Клепко С. Ф.** Інтегративна освіта і поліцентризм знання / Сергій Федорович Клепко. - Київ–Полтава–Харків: ПОПОПП, 1998. – 360 с. **14. Кохановский В. П.** Философия и методология науки: учеб. для высших учеб. завед. / В. П. Кохановский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 576 с. **15. Краевский В. В.** Моделирование в педагогическом исследовании / В. В. Краевский // Введение в научное исследование по педагогике: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / [Бабанский Ю. К., Журавлев В. И., Розов В. К. и др.] ; под ред. В. И. Журавлева. – М. : Просвещение, 1988. – С. 107 – 122. **16. Кримський С. Б.** Запити філософських смислів / Сергій Борисович Кримський. – К.: Парапан, 2003. – 240 с. **17. Кузнецов В. Г.** Герменевтика и гуманитарное познание / Валерий Григорьевич Кузнецов. – М. : МГУ, 1991. – 192 с. **18. Лекторский В. А.** Диалектика практики и теории / Владислав Александрович Лекторский, Владимир Сергеевич Швырев // Вопросы философии. – 1981. – № 11. – С. 12 – 24. **19. Мамардашвили М. К.** Философские чтения / Мераб Константинович Мамардашвили. – Санкт-Петербург : Азбука-классика, 2002. – 832 с. **20. Мариновська О.**



Мисленнєвий експеримент як метод побудови теоретичної моделі поняття „проектно-впроваджувальна діяльність” / Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. / ред. кол. : О. Г. Мороз, Н. В. Гузій та ін. – К. : НПУ, 2007. – Розд. 1. – С. 36 – 44. – (Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики ; вип. 7 (17)).

**21. Мариновська О. Я.** Поняття „проектно-впроваджувальна діяльність”: сутність, специфіка, особливості поліфункціонування / О. Я. Мариновська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій школі і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2011. – Розд. „Теоретичні основи сучасної педагогіки та освіти”. – С. 189 – 196. – Вип. 19 (72).

**22. Мариновська О. Я.** Теоретичні засади технології проектно-впроваджувальної діяльності вчителя / О. Я. Мариновська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій школі і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2011. – Розд. „Загальноосвітня школа”. – С. 314 – 319. – Вип. 20 (73).

**23. Мариновська О. Я.** Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Мариновська Оксана Яківна. – Луганськ, 2010. – 520 с.

**24. Мариновська О. Я.** Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності: теорія і практика : монографія / Оксана Яківна Мариновська. – Івано-Франківськ: Симфонія-форте; Полтава : Довкілля, 2009. – 500 с.

**25. Нарышкин А. В.** Стрoение образа мира человека и соотношение понятий „знак” – „символ” и „значение” – „смысл” / Александр Вячеславович Нарышкин // Вопросы психологии. – 2005. – № 1. – С. 88 – 99.

**26. Образцов П. И.** Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. – СПб.: Питер, 2004. — 268 с. – (Серия „Краткий курс”).

**27. Петербургская школа: образовательные программы** / [О. Е. Лебедев, А. П. Тряпицына, Е. И. Казакова и др.] ; под ред. О. Е. Лебедева. – СПб. : Специальная Литература, – 1999. – 182 с.

**28. Полонский В. М.** Методы педагогических исследований [Електронний ресурс] / В. М. Полонский // Методы педагогических исследований: состояние, проблемы, перспективы : сб. науч. ст., матер. Всерос. сем. по методологии / под ред. В. М. Полонского. – М.: ИТИП, 2006. – 252 с. – Режим доступа до журн.: [http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=445](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=445)

**29. Сердюк О.** Методологічні засади моделювання особистісно орієнтованої навчальної діяльності у вищій школі / Олександр Сердюк // Вища школа України. – № 1. – 2005. – С. 60 – 65.

**30. Сидоренко В. Ф.** Генезис проектной культуры / Владимир Филиппович Сидоренко // Вопросы философии. – 1984. – № 11. – С. 87 – 99.

**31. Словник іншомовних слів** / [уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута]. – К. : Наукова думка, 2000. – 860 с. – (Словники України).

**32. Хоружа Л.** Герменевтика: педагогічний погляд / Людмила Хоружа // Шлях освіти – 2008. – № 2. – С. 7 – 11.

**33. Schaefer G.** Zickzack-Lernen als Methode; oder: Kann aus Wirrwarr Ordnung entstehen? In: Oehmig, B. (Hrsg.): Erleben, Beobachten, Untersuchen. Zur Didaktik von Exkursionen. FU Berlin, Zentralinst. f. Fachdidaktiken, 1990; S. 110 – 131.

**Мариновська О. Я. Мисленневий експеримент як метод уведення системних понять: теорія і практика**

У цій статті розглядається мисленневий експеримент як метод наукового дослідження, що застосовується з метою уведення системних понять. Модифікаційний варіант методу технологізовано та апробовано шляхом уведення поняття „проектно-впроваджувальна діяльність”.

*Ключові слова:* мисленневий експеримент, метод наукового дослідження, поняття „проектно-впроваджувальна діяльність”.

**Мариновская О. Я. Мыслительный эксперимент как метод введения системных понятий: теория и практика**

В данной статье рассматривается мыслительный эксперимент как метод научного исследования, который используется с целью введения системных понятий. Модифицированный вариант метода технологизирован и апробирован способом введения понятия „проектно-внедренческая деятельность”.

*Ключевые слова:* мыслительный эксперимент, метод научного исследования, понятие „проектно-внедренческая деятельность”.

**Marynovska O. Ya. Mental Experiment as a Method of System Concepts Introduction: Theory and Practice**

This article discusses mental experiment as a method of scientific research that is used to introduce system concepts. Modification option of method is technologized and approved by introducing the concept of „project-implementing activities”.

*Key words:* mental experiment, method of scientific research, concept „project-implementing activity”.

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 373.211.24 : 005.342 (045)

**Л. А. Машкіна**

### **ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА В СУЧАСНОМУ ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

Суспільству майбутнього потрібні люди з актуальними знаннями, гнучкістю і критичністю мислення, творчою ініціативою, високим інноваційним потенціалом. Не менш важливими будуть такі їх якості, як висока моральність, особистісна відповідальність, внутрішня свобода, налаштованість на максимальну самореалізацію, здатність досягати високої мети раціональним шляхом і коректними засобами.

В Україні розпочалося становлення нових парадигм освіти, орієнтованих на входження нашої країни у світовий освітній простір, поглиблюються тенденції диференціації освіти. Це супроводжується суттєвими позитивними змінами в педагогічній теорії та практиці: розробленням різних варіантів змісту освіти, використанням можливості сучасної дидактики у підвищенні ефективності освітніх структур; здійсненням наукових розроблень і практичним обґрунтуванням нових педагогічних ідей і технологій [1].

З розвитком цивілізації постійно оновлюються вимоги до якості освіти, одним із найважливіших засобів забезпечення якої є інноваційність освітнього пошуку. Інноваційність розглядається не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а насамперед як відкритість. Стосовно особистісного чинника діяльності в інноваційному просторі це означає: відкритість вихователя до діалогічної взаємодії з вихованцями; відкритість культурі й суспільству, яка виявляється у прагненні педагога змінити дійсність, дослідити проблеми та обрати оптимальні способи їх розв'язання та організація такого педагогічного середовища, яке сприяло б формуванню і розвитку образу „Я” [3].

Інноваційність як принцип педагогіки забезпечує умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку.

Система дошкільної освіти як базова для всіх інших ланок має відігравати особливу роль у формуванні педагога нової формації, з високою професійною культурою, розвиненою педагогічною рефлексією, здатного самовдосконалюватись впродовж усього життя та діяти в інноваційному освітньому просторі.

Сучасні наукові дослідження спрямовані на розкриття методології педагогічної інноватики (В. П. Беспалько, Л. І. Даниленко, І. П. Підласий, Н. Ф. Юсуфбекова та ін.); стратегії педагогічних інновацій (В. Ф. Паламарчук, О. Я. Савченко, Г. К. Селевко та ін.); теоретичних засад інноваційної компетентності вчителя (В. І. Бондар,

М. В. Кларін, Л. С. Подимова, В. О. Сластьонін та ін.). Загальні проблеми формування інноваційної поведінки вихователя висвітлено у працях Л. В. Артемової, А. М. Богуш, І. М. Дичківської, Т. І. Поніманської та ін. Але у науковій літературі недостатньо відображено методичні аспекти діяльності педагога в інноваційному просторі.

Мета статті – розкрити особливості інноваційної діяльності педагога в сучасному дошкільному навчальному закладі, показати основні компоненти готовності до інноваційної діяльності та пріоритетні чинники її здійснення.

Час потребує педагога-новатора. здатного вносити у власну діяльність прогресивні ідеї, запроваджувати нововведення, мати сміливу педагогічну позицію, особистісну та професійну культуру, діяти в інноваційному освітньому просторі, що розглядається як інтегрований засіб реалізації інноваційного потенціалу освітнього закладу з метою забезпечення життєдіяльності дитини.

Багато проблем, що постають перед педагогами в умовах інноваційного простору, пов'язано з недостатнім рівнем їх готовності до інноваційної діяльності. Інноваційна педагогічна діяльність – це особливий вид творчої діяльності, який спрямований на оновлення системи освіти. Така діяльність є наслідком активності людини, що виявляється не стільки у пристосуванні до зовнішнього середовища, скільки у перетворенні його у відповідності з особистими і суспільними потребами та інтересами [6].

Інноваційна діяльність – це створення нового (оригінальних прийомів, цілісних педагогічних концепцій), що змінює звичний погляд на явище, перебудовує суспільно-педагогічні відносини.

Педагог в інноваційному педагогічному просторі – це дослідник власної особистості та діяльності тих, хто навчається і виховується. Особистісно-орієнтований характер інноваційної педагогічної діяльності визначає міру залучення в неї. Вивчення інноваційної практики педагогічних освітніх закладів дозволяє стверджувати, що результативність інноваційної діяльності педагога залежить не лише від його професійної майстерності, а й від позитивної „Я”-концепції, особистісної готовності розпочати перетворення навчально-виховного процесу.

Готовність – складне інтегративне утворення, що включає мотиваційний, емоційно-вольовий, пізнавальний компоненти. Кожний компонент готовності інноваційної діяльності характеризується певними особливостями, які виявляються на стадії підготовки педагога на перетворюючу діяльність.

Позитивна мотивація до інноваційної діяльності проявляється через задоволення особистісних і професійних потреб педагога, як-от: створення і застосування нового, підвищення педагогічної майстерності, подолання професійних труднощів.

Педагоги, як і інші члени суспільства, за своєю природою схильні до змін, але займають різні позиції стосовно педагогічних інновацій. Саме це ставлення до нововведень відображає сформованість емоційно-вольового компонента готовності педагога до інноваційної діяльності. За даними сучасних соціологічних досліджень, кожний п'ятий педагог зорієнтований на звичні способи діяльності і з недовірою ставиться до інновацій. Тільки випробувавши себе в різних моделях навчання й виховання, вихователь може обрати ті педагогічні методи, прийоми, способи роботи, які адекватні його особистісній і професійній спрямованості [4].

Пізнавальний компонент особистісної готовності педагога до інноваційної діяльності характеризується сформованістю необхідних знань, умінь, навичок. Оскільки інноваційна діяльність пов'язана з педагогічними дослідженнями, то критеріями сформованості даного компонента готовності виступають:

- методологічні знання (вміння сприймати дійсність із позицій системного підходу, сформованість загальнонаукових категорій);
- загальнотеоретичні й методичні знання (знання принципів і методів педагогічного дослідження, володіння конкретними дослідницькими вміннями);
- педагогічний досвід з позитивними результатами [1].

Перш ніж звернутися до інноваційної діяльності, педагог повинен професійно самовизначитись, тобто усвідомити норми, модель своєї професії і співвіднести себе з нею.

Серед важливих особистісних та професійних умінь і якостей значне місце посідає установка педагога на розуміння нового та його створення, нетрадиційний підхід до структурування навчально-виховного процесу, вміння творчо вирішувати питання, які виникають у педагогічній взаємодії з вихованцями, колегами, батьками дітей. Порівняння даних, одержаних різними дослідниками (Ш. О. Амонашвілі, Є. В. Бондаревська, Т. І. Поніманська, В. О. Сластьонін та ін.) та аналіз їх у контексті вимог особистісно-орієнтованого підходу до виховання і навчання дітей дозволяє визначити певні показники готовності педагога до роботи в інноваційному освітньому просторі. Це, насамперед, усвідомлена потреба введення педагогічних інновацій на рівні власної педагогічної практики; інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи; бажання створювати власні творчі завдання, методики, проводити експериментальну роботу; готовність до подолання труднощів і змістовного, і організаційного плану; наявність практичних умінь з освоєння педагогічних інновацій та створення нових.

Слід відзначити виявлений зв'язок між даними проявами, зокрема потреба у нововведеннях активізує роботу з накопичення знань у даній галузі, а успішність власної педагогічної інноваційної діяльності

допомагає долати труднощі, шукати нові способи діяльності, відстоювати новаторські підходи в освітньому просторі.

У сучасних дослідженнях розкрито рівні сформованості готовності до педагогічних інновацій, які умовно можна позначити як інформаційний, пошуковий та творчий. Для педагогів інформаційного рівня освоєння педагогічних інновацій характерною є змістова орієнтація у загальних теоретичних підходах, конкретних методиках роботи педагогів – новаторів, а також зарубіжному досвіді педагогічних технологій. Окремі з них застосовують елементи даних систем у власній педагогічній діяльності. Вихователі пошукового рівня освоєння педагогічних інновацій намагаються втілити у власну діяльність відомі технології та методики навчально-виховної роботи. Характерним для цих педагогів є прагнення працювати по-новому, спроби експериментування для осмислення педагогічних інновацій. Педагоги творчого рівня глибоко розуміють роль інновацій у виконанні сучасних завдань освіти, успішно володіють новітніми технологіями та беруть участь у їх створенні. Для них є характерним прагнення індивідуального творчого вкладу в інноваційний процес [6].

Сучасні дослідники (зокрема, Т. І. Поніманська) виокремлює такі види готовності до інноваційної педагогічної діяльності – ситуативну, творчу й авторську. Ситуативна готовність передбачає уміння оперативно та доцільно вирішувати нестандартні завдання, що виникають у виховному процесі з ініціативи не педагога, а інших його учасників (дітей, батьків, колег, керівництва). У цих ситуаціях педагог виступає як суб'єкт інновації. Тут важливо розвивати дитячу ініціативу, бажання заохочувати її активність, а також навчитись самоспостереженню і саморефлексії щодо ставлення до проявів активної позиції дитини, її прийняття та використання з педагогічним ефектом. Дані властивості допоможуть педагогу знаходити самостійні рішення на основі точного аналізу ситуації, запобігатимуть шаблонному її вирішенню, сприятимуть швидкості реакції. Творча інноваційна готовність є основою педагогічного процесу, який базується на передових ідеях та новітніх технологіях.

Готовність до авторських інновацій, які є виключно індивідуальними, вимагає педагогічного мислення, спрямованого на знаходження, продукування і розробку нових педагогічних технологій. Даний вид готовності до інноваційної діяльності базується на особливостях індивідуальності педагога, його здатності до створення нового [1].

Цілісне осмислення інноваційної педагогічної діяльності з позицій діяльнісного підходу вимагає розуміння суб'єктивних і об'єктивних сторін цього процесу. Дослідники інноваційної педагогічної діяльності (М. І. Лапін, С. Д. Поляков, М. М. Поташник, Н. Ф. Юсуфбекова та ін.) виділяють життєвий цикл педагогічних інновацій і зазначають, що кожному етапу цього циклу властиві специфічні закони та протиріччя.

Етапи інноваційної діяльності та відповідні їм закони суттєві для розуміння та моніторингу інноваційної діяльності в системі освіти, зокрема дошкільної й початкової, а, отже, для управління її розвитком [7].

Перший етап – це зародження інновації, яка виникає як щось зовнішнє, що не торкається роботи суб'єкта. Нове може бути різного рівня: як думка, ідея і як реалізований зразок практичної діяльності. Перехід від ідеї до освоєних нововведень залежить від характеру авторства ідеї, його авторитету серед потенційних користувачів нововведення; авторитету соціальної ролі, в якій виступає автор (як людина науки чи практики); підтримки авторитетними державними структурами.

Для другого етапу – освоєння та впровадження педагогічних інновацій характерна тенденція до посилення потреби в новому педагогічному знанні та педагогічній діяльності. У цей час формулюється рішення про прийняття чи неприйняття інновації. У цьому контексті на основі літературних джерел може бути використана така схема:

1. Ознайомлення з інновацією (початкова інформація).
2. Поява інтересу (пошук додаткової інформації).
3. Оцінка інновації та рішення освоїти її.
4. Апробація (можлива відмова від нововведення).
5. Прийняття остаточного рішення.

На думку американського дослідника Е. Роджерса, на останньому етапі сприйняття нововведення можливі чотири варіанти: а) сприйняття і подальше використання нововведення; б) повна відмова від інновації; в) сприйняття з подальшою відмовою від інновації; г) відмова від нововведення з подальшим сприйняттям.

Поняття „впровадження інновацій” трактується як перетворення практики на основі результатів досліджень при обов'язковому їх застосуванні з метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу (В. І. Журавльов, О. А. Арламов та ін.). Суттєвою є сучасна орієнтація на такий принцип впровадження, як варіативність, тобто вимога правильно поєднувати різні його види: наприклад, обов'язкове, що регламентується директивними документами; вибіркоче (вибір рекомендацій для впровадження в залежності від місцевих умов); ініціативне. Наше дослідження засвідчує, що саме ініціативне впровадження в умовах розгортання ініціативи колективів освітніх закладів, окремих педагогів набуває особливого значення.

Підходи до теорії впровадження викладено в дослідженні В. І. Журавльова, який пропонує узагальнений варіант алгоритму впровадження:

- 1) вивчення завдань, визначених нормативними документами;
- 2) аналіз стану практики і співставлення даних із соціальними вимогами;

- 3) побудова еталону перетворення педагогічної практики;
- 4) пошук ідей, рекомендацій, які можуть бути впроваджені;
- 5) розробка комплексної програми, яка включає закономірності впровадження;
- 6) відбір засобів: дидактичних, матеріальних, інформаційних, організаторських тощо;
- 7) теоретична, методична, психологічна підготовка учасників впровадження;
- 8) встановлення зв'язку з авторами рекомендацій [1].

З іншого боку, існує проблема пристосування нововведення до нових умов, яка пов'язана з тим, що в діяльності педагога нерідко виникає необхідність переносу педагогічних технологій, змісту навчання й виховання з інших галузей або концепцій, розроблених у минулому. Тому часто здійснюється механічний перенос, що призводить до втрати смислу інновації в умовах ігнорування специфіки системи освіти, її історії та традицій.

Тільки через освоєння та впровадження інновацій педагогічне співтовариство здатне дати об'єктивну оцінку нового. На рішення про освоєння педагогічної інновації впливають різні чинники, серед яких можна виокремити такі: матеріально-технічні (рівень заробітної платні, навантаження педагогів, побутові умови, сімейні обставини); соціально-психологічні (сумісність інновації з існуючим досвідом і цінностями; перевага нового у порівнянні з традиційним щодо більш високих результатів виховання й навчання, полегшення роботи для ефективного результату; простота апробації тощо).

На другому етапі інноваційної діяльності неминує діє закон опору нововведенню, оскільки будь-яка інновація в ході своєї реалізації обов'язково вносить у соціально-педагогічне середовище зміни в уявленнях про педагогічні процеси та явища; при цьому відбувається диференціація суджень про значущість інновації, її оцінок.

Третій етап інноваційної педагогічної діяльності – це рутинізація, перетворення інновації в традицію, у звичний спосіб діяльності. Застосування інновації починає набувати масового характеру. Даний етап зумовлюється двома законами: законом фінальної реалізації інноваційної діяльності та законом стереотипізації педагогічної інновації. Будь-яка інновація має тенденцію з часом перетворюватися на стереотип мислення і практичної дії [5].

Здійснення інноваційної діяльності дошкільного педагога обумовлюється такими пріоритетними чинниками, як організація оптимального інноваційного простору та освоєння технології самоорганізації педагогічної діяльності.

У цьому контексті нами розглядається структурна модель такої діяльності як інтегрована система цілісного педагогічного процесу та інноваційної педагогічної діяльності, на основі якої педагог має можливість оволодіти всіма її структурними елементами – від



формування мети до одержання результату, його оцінки та наступної корекції. Основні параметри моделі: емоційно-ціннісний, когнітивний та процесуальний.

Перший параметр характеризується сприйнятливістю до нового, потребою удосконалювати свою діяльність; переконаність у необхідності педагогічних інновацій; постійне прагнення до самопізнання.

Сутність когнітивного параметру – це поінформованість про особливості інноваційної педагогічної діяльності; володіння методами педагогічної дослідницької діяльності; здатність комбінувати й створювати нові форми та методи роботи з дітьми.

Процесуальний параметр – це організація спільної творчої діяльності в педагогічному колективі, здатність до оцінки ефективності досягнення результатів.

Інноваційна педагогічна діяльність як і будь-яка педагогічна діяльність виконує гностичну (пізнавальну), проектувальну (перспективне планування завдань і способів їх розв'язання), конструктивну (співпраця педагога і вихованців), комунікативну (взаємодія педагога з дітьми, колегами), організаторську (поетапність дій педагога і вихованців) функції.

Головними особливостями інноваційної педагогічної діяльності є особистісний підхід (спрямованість на особистість, гуманістична природа), творчий, дослідницько-експериментальний характер, стійка мотивованість на пошук нового в організації навчально-виховного процесу [2].

Сьогодні існують різноманітні форми залучення дошкільних педагогів до діяльності в інноваційному освітньому просторі. Зокрема, це організація постійно діючого наукового семінару з найактуальніших проблем, над якими працюють педагоги навчального закладу; педагогічні ради, «круглі столи», дискусії; ділові, евристичні ігри з генеруванням нових педагогічних ідей; творча діяльність педагогів у методичних об'єднаннях; участь у науково-практичних конференціях; узагальнення власного досвіду і досвіду своїх колег; заняття на спеціальних курсах підвищення кваліфікації; самостійна дослідницька, творча робота над темою, проблемою; участь у колективній експериментально-дослідницькій роботі у межах спільної проблеми, над якою працюють педагоги дошкільного навчального закладу.

Отже, інноваційна педагогічна діяльність є основою оновлення навчальних закладів, чинником розвитку освітніх систем. Її результати визначають структурні та змістові зміни в роботі закладу, освітньої системи, а за певних умов – створення якісно нової педагогічної практики – авторського закладу чи радикального реформування усієї освітньої системи.

Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Однак включення

педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до діяльності в інноваційному освітньому просторі. Вищезазначена готовність – це особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії. Вона є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності. Дошкільному педагогу в інноваційному освітньому просторі необхідно вміти реалізовувати: педагогічний гуманізм, емпатійне розуміння вихованців, співробітництво, діалогізм, особистісну позицію.

Перспективи подальших розвідок щодо діяльності дошкільного педагога в інноваційному освітньому просторі ми вбачаємо у розробці моделі формування інноваційного потенціалу вихователя, особливостей інноваційного життєвого простору, управлінських аспектів зазначеної проблеми та ін.

#### **Список використаної літератури**

**1. Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с. **2. Методичні** аспекти Базової програми розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі” / наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2009. – 208 с. **3. Освітні** технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с. **4. Кларин М. В.** Инновации в мировой педагогике / М. В. Кларин. – Рига : НПЦ „Експеримент”, 1995. – 176 с. **5. Селевко Г.К.** Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с. **6. Сластенин В. А.** Педагогическая инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Изд-во „Магистр”, 1997. – 224 с. **7. Юсуфбекова Н. Ф.** Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н. Ф. Юсуфбекова. – М. : Просвещение, 1991. – 91 с.

#### **Машкіна Л. А. Інноваційна діяльність педагога в сучасному дошкільному навчальному закладі**

У статті розкрито особливості інноваційної діяльності педагога в сучасному дошкільному навчальному закладі. Показано основні компоненти готовності до інноваційної діяльності та пріоритетні чинники її здійснення. Автором виділяються характеристики інноваційної діяльності, готовності до неї, позитивної мотивації. Аналізуються сучасні дослідження щодо рівня сформованості готовності до педагогічної інновації. Підкреслюється цілісне осмислення цих понять. Виділяються етапи інноваційної діяльності. Перераховуються

форми залучення дошкільних педагогів в інноваційному освітньому просторі.

*Ключові слова:* інноваційна діяльність, педагог, дошкільний навчальний заклад.

**Машкина Л. А. Инновационная деятельность педагога в современном дошкольном образовательном учреждении**

В статье раскрыты особенности инновационной деятельности педагога в современном дошкольном учреждении. Освещены основные компоненты готовности к инновационной деятельности и приоритетные факторы её осуществления. Автором выделяются характеристики инновационной деятельности. Анализируются современные исследования уровня сформированности готовности к педагогической инновации. Выделяются этапы инновационной деятельности и перечисляются формы привлечения к ней дошкольных педагогов.

*Ключевые слова:* инновационная деятельность, педагог, дошкольное образовательное учреждение.

**Mashkina L. A. The innovational activity of the teacher in today's pre-school educational institutions**

The article reveals the peculiarities of the educator's innovational activity in today's pre-school educational institution. The main components of readiness for innovational activity and priority factors for its implementation are revealed. The author highlighted the characteristics of innovation, commitment its positive motivation. The current research on the level formation in readiness for pedagogical innovation are analyred. Emphasizes a holistic understanding of these concepts. Stages of innovation are provised. Articulated deals with the forms involving preschool teachers in innovative educational sphere.

*Key words:* innovational activity, educator, pre-school educational institution.

Стаття надійшла до редакції 14.12.2012 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

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

УДК [373.211.24: 005.336.2]: 159.954 (045)

**О. С. Мисик**

**ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА – ОСНОВА ФОРМУВАННЯ  
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО  
ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

На сучасному етапі розвитку педагогічної освіти постає проблема розгляду творчої діяльності педагога як основи формування професійної компетентності майбутнього вихователя.

Формування професійної компетентності студентів факультету дошкільного виховання вищого педагогічного навчального закладу слід розглядати паралельно з їх підготовкою до творчої діяльності.

На протязі багатьох років вченими досліджується проблема творчості педагога у становленні особистості дитини дошкільного віку. Проте залишаються не розробленими до кінця відповіді на питання: „Як підготувати майбутнього вихователя до творчої діяльності? Як зробити так, щоб творчість стала основою в його повсякденній діяльності і сприяла розвитку особистості дошкільника?”.

Відповідно до специфіки педагогічної творчості формується і професійна компетентність майбутнього вихователя. Проблеми, пов'язані з цим питанням було розглянуто у працях багатьох науковців-дослідників, а саме Ю. П. Азарова, Ю. К. Бабанського, І. А. Зязюна, М. М. Поташника, Р. Х. Шакурова, Н. В. Кичук, В. А. Кан-Калика, М. Д. Нікандрова, Л. М. Лузіної та інших.

Визначаючи творчість як основу формування професійної компетентності майбутнього вихователя, Л. М. Лузіна підтвердила, що формування творчої індивідуальності педагога означає вироблення у нього особливого ставлення до професійної діяльності як способу життя.

В. А. Кан-Калик і М. Д. Нікандров виділяють основні умови перетворення діяльності педагога у творчу:

- усвідомлення себе як творця в педагогічному процесі;
- усвідомлення сутності, значення і завдань власної педагогічної діяльності, її мети;
- сприймання вихованця як особистості в педагогічному процесі (як об'єкт і суб'єкт виховання);
- усвідомлення власної творчої індивідуальності.

Метою статті є розглянути творчу діяльність педагога і підтвердити її значення у формуванні професійної компетентності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу. Довести, що саме творча діяльність педагога – це основа професійної компетентності майбутнього вихователя.

Діяльність людини – це ціленаправлене перетворення нею оточуючої дійсності. Іншими словами, будь-яка діяльність, яку здійснює людина, „включає в себе мету, засіб і її результат” [7, с. 32].

Таким чином, сама діяльність вже передбачає деякий елемент творчості. Але це тільки в тому випадку, якщо особистість, яка цю діяльність здійснює, достовірно переконана в тому, з якою метою вона це виконує, як, де, навіщо і що буде робити після її завершення. В цьому закладена новизна творчості в будь-якій діяльності, зокрема й педагогічній.

М. О. Вислогузова і Ф. Б. Сушкова вважають, що розглядати процес підготовки майбутнього вихователя до творчої діяльності у вузі, необхідно з аналізу своєї творчої діяльності [2].

М. О. Вислогузова структуру педагогічної творчої діяльності подає у наступному вигляді: обміркування проблеми; усвідомлення проблеми; пошук шляхів вирішення проблеми; вибір оптимального шляху вирішення проблеми; прогнозування впливу можливих варіантів на вирішення проблеми; втілення знайденого рішення; перевірка та аналіз рішення [1].

Проблемність – основа творчості. Уміння побачити проблему та усвідомити її, дозволяє майбутньому педагогу стати в позицію пошуку рішення, де він, опираючись на свої можливості, буде проявляти і особистісну, і професійну майстерність. Крім цього, дана структура, на наш погляд, яка вміщує і особистісні, і діяльні характеристики, представляє їх в єдності і взаємодії.

Підготовка майбутнього вихователя до творчої діяльності має ґрунтуватися на концепції особистісно-діяльнісного підходу. Це значимо тому, що дослідження самої проблеми творчої діяльності безпосередньо пов'язано з вивченням особистості. М. Д. Нікандров: „В світлі уявлень про сутність людини як сукупність всіх її суспільних відносин проявляється обмеженість діяльнісного підходу, якщо він не поєднується з особистісно-відносним підходом і не розглядається в їх єдності” [6]. Використання особистісно-діяльнісного підходу до вивчення проблеми професійної компетентності педагога зумовлено не тільки спробою чергового примирення особистості та діяльнісного підходу, скільки тим, вихователь-суб'єкт педагогічної діяльності – реально здатний до вільного особистісного вибору і одночасно з цим постійно знаходиться в процесі професійного становлення, відчуває вплив законів системогенезу професійної діяльності, перетворюється сам та перетворює діяльність, формуючи свій власний стиль виконання [4].

Говорити про творчу діяльність і не говорити про репродуктивну було б помилково. Щоб підійти до творчості, потрібно знати і вміти використовувати на практиці безліч різноманітних репродуктивних елементів. Вони сутність тієї бази, без якої неможливий перехід до творчості. Продуктивне і репродуктивне завжди знаходяться в єдності та взаємодіють між собою.

Процес підготовки майбутнього вихователя до творчої діяльності не може не зачепити таку важливу характеристику педагога, як педагогічне мислення. Творча діяльність – це результат вияву сформульованого творчого мислення. „Творче мислення, – зазначає Н. В. Чекальова, – це мислення в його вищій формі, яке виходить за межі необхідного для вирішення виниклого завдання вже відомими способами. Творчість є складовим компонентом виконання цілі і засобу діяльності, а також обов'язковою умовою майстерності, ініціативи та новаторства” [8]. Оскільки входження в творчу діяльність вимагає неодмінного посилення мисленнєвої діяльності, то це обов'язково відображається на розвитку особистісних якостей.

Дослідники проблеми творчого мислення виділяють в якості необхідного його компонента гнучкість мислительної діяльності – це є виділення в проблемній ситуації раніше не проаналізованих ознак об'єкта, переосмислення яких дозволяє майбутньому вихователю знайти оптимальні шляхи вирішення проблеми. В якості показників цієї характеристики виступають різноманітні підходи до аналізу умов завдання: бачення в об'єкті „нових” зв'язків і відносин (об'єктивно притаманних цьому об'єкту, але раніше не сприйнятих): перебудова засобу вирішення завдання; певний рівень володіння засобами мисленнєвої діяльності (образами і поняттями) [1].

Педагогічне мислення також безпосередньо пов'язане з розвитком інтелектуального потенціалу майбутнього вихователя.

Крім цього, підготовка до творчої діяльності залежить від того, наскільки майбутніх педагог здатний співвіднести „себе” того, який є зараз, і „себе” того, який може стати в ідеалі.

Отже, проведемо аналіз вищесказаного:

- підготовка майбутнього вихователя до творчої діяльності має спиратися на концепції особистісно-діяльнісного підходу;

- для цілісного сприйняття особистості, яка здатна до творчості, недостатньо тільки розвитку педагогічного мислення, необхідна наявність у майбутнього спеціаліста особистісних якостей, які характеризують його творчу природу.

Психологія стверджує, що здатність до творчої діяльності є засобом особистості. Дослідники проблеми психології творчості умовно розділяють систему творчих якостей особистості на чотири групи (маючи на увазі, що під час творчої діяльності вони діють у комплексі):

- інтелектуальні якості: кругозір, ерудиція, творча здатність мислення, глибина, ширина, критичність, парадоксальність;

- продуктивні якості: уміння синтезувати знання і засвоєнні методи на більш високому рівні, володіння методологією дослідження;

- вольові якості: уміння планувати і регулювати свою діяльність, здатність до самоконтролю, уміння доводити задуми до практичного результату;

- творчі якості емоційної сфери: інтуїція, уява, фантазія.

В. А. Кан-Калик підкреслює визначальну роль комунікативних якостей у відношенні педагога до вихованця як до активного суб'єкта, до партнера з педагогічного спілкування, яке будується за схемою: суб'єкт – суб'єкт. У цьому випадку педагог немовби „розчиняється” в спілкуванні з дітьми, він виступає з позиції готовності до прийняття позиції дитини, до розуміння її інтересів, дій та мотивів. Суттєвим для цієї якості особистості педагога є домінування демократичного стилю спілкування на основі захопленості спільною творчою діяльністю [5].

Дослідження досвіду геніальних педагогів минулого і сучасного є важливим моментом в підготовці педагогічних кадрів, але цього явно недостатньо для формування професійної компетентності, творчої діяльності. Необхідність володіння уміннями стає в позицію дослідника власної діяльності, розвивати і засвоювати педагогічні технології. При цьому педагог повинен спробувати втілити наявний досвід в простих і доступних формах. Інакше кажучи, вміння бачити в хаосі випадкового та неповторного необхідне, повторювальне та закономірне. Тобто, майбутній вихователь має розвивати у собі здатність рефлексування. Рефлексія – це відображення, саморефлексія – це відображення себе в самому собі, розмірковування про себе, про своє призначення і самоактуалізацію, усвідомлення своїх професійних завдань. Педагог порівнює результат дії з метою, яку він перед собою поставив і якщо результат його не задовольняє, він шукає та випробовує нові засоби, таким чином розвиваючись та формуючись як особистість та як педагог-вихователь. Це постійне самокоректування (зворотній зв'язок), без якого успішна педагогічна діяльність була б неможливою, і лежить в основі рефлексії спеціаліста. В педагогічній діяльності велика роль відводиться суб'єктивній стороні думок, відчуттів, відносин, оцінок тощо. Це пов'язано, в першу чергу, з тим, що основним продуктом діяльності вихователя дошкільного навчального закладу є розвиток особистості дитини. У зв'язку з цим, у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених підготовці спеціалістів дошкільної галузі, важливе місце займає процес розвитку у них образу „Я”, коли педагог як суб'єкт педагогічної діяльності характеризується здатністю до рефлексивного відображення самого себе (В. І. Загвязинський, Н. В. Кузьміна, Ю. М. Кулюткін, Я. О. Пономарьов, В. О. Сластьонін, Г. С. Сухобська та інші). М. О. Вислогузова і Ф. Б. Сушкова, описуючи робочі позиції вихователя, виділяють:

1. Позиція „Я-Я” – відображає всі особистісні і професійно-педагогічні якості вихователя. Ця позиція дозволяє йому пізнати самого себе, регулювати свій розвиток, підвищувати свій творчий рівень.

2. Позиція „Я-ВОНА” – передбачає внутрішній контакт „вихователь-дитина”. Робота студента в цій позиції допомагає йому краще і глибше зрозуміти внутрішній світ іншої людини, її психологію, підібрати необхідні для них двох прийоми спілкування, встановити

дружній і разом з тим, робочий комунікативний контакт, а також сприяє індивідуальному, творчому розвитку особистості кожного вихованця.

3. Позиція „Я-МИ” – відображає в собі всі особистісні, професійні і психолого-педагогічні особливості педагогічної діяльності в колективі [2].

Використання цих позицій при підготовці спеціаліста дошкільного профілю необхідно, оскільки подібний підхід дає можливість студентам придбати творчі навички діяльнісного, професійного характеру і змушує розвивати свій інтелектуальний потенціал, коли можливість встати в позицію іншої людини є одночасно процесом засвоєння і саморозвитку.

І. В. Чекальова розробила сім рівнів розвитку творчості особистості:

1. Виборча мотиваційно-творча направленість особистості на певний вид діяльності;
2. Інтелектуально-творча активність особистості в певному виді діяльності;
3. Підвищена професійно-творча активність особистості;
4. Перші значні творчі досягнення особистості;
5. Висока стійка творча продуктивність особистості;
6. Розквіт таланту;
7. Геніальність [8].

В свою чергу, Г. С. Галишова характеризує процес становлення педагога трьома етапами. Перший – це етап ствердження та самовизначення педагога, на якому він відчуває недостатню кількість засобів професійної діяльності. Другий – це етап вироблення власної технології. На цьому етапі вивчаються і використовуються з урахуванням конкретних умов різні методики навчання. На цих двох етапах, на думку автора, йде інтенсивне формування власної педагогічної ідеології і техніки. Третій етап – це усвідомлення і використання з урахуванням індивідуальних особливостей вихованців різних технологій навчання і виховання, всього накопиченого „багажу”.

Результативність виділених етапів дослідник співвідносить з рівнями діяльності педагога:

- 1) репродуктивним – це вміння педагога „відтворити” свої знання перед аудиторією;
- 2) адаптивним – уміння пристосувати своє повідомлення до особливостей аудиторії;
- 3) локально-моделюючим – ступінь володіння стратегіями формування у вихованців системи знань і умінь за окремими розділами і темами;
- 4) системно-моделюючою творчістю – володіння стратегією перетворення свого предмета в засіб формування творчої особистості.

При цьому Г. С. Галишова вважає, що результатом творчої педагогічної діяльності є вироблення трьох груп продуктивних психолого-педагогічних технологій:

- 1 – технологія дослідження (ТД);



2 – технологія конструювання (ТК);

3 – технологія впливу (ТВ).

Технологія дослідження дає можливість педагогу накопичувати інформаційний фонд, необхідний для творчого перетворення навчально-виховного процесу та окремих його компонентів. Технологія конструювання забезпечує педагогу відбір і подачу різноманітної інформації і теоретичної, і практичної. Технологія впливу сприяє встановленню педагогічно доцільних взаємовідносин в навчальний та позанавчальний час з вихованцями та колегами.

Н. В. Кузьміна, виділяє три групи творчості: продуктивна, малопродуктивна і непродуктивна. Педагогічна творчість на продуктивному рівні характеризується через створення способів підготовки вихованців до життя і діяльності, їх самоосвіту, самоорганізацію і самоконтроль. На рівні малопродуктивної творчості йде мова про орієнтування на формальне дотримання вимог, пред'явлених до педагогічного процесу. До непродуктивного рівня відноситься діяльність педагога, орієнтована на самоствердження, самовираження, власну перспективу росту в займаній посаді [3].

Таким чином, говорячи про організацію процесу підготовки майбутніх вихователів до творчої діяльності у вузі і враховуючи при цьому особливості структури самої творчої педагогічної діяльності, можна визначити три основні рівні:

1 – рівень бачення проблеми, який характеризується здатністю виділення її, усвідомлення та пошуку центральних моментів і можливих шляхів вирішення проблеми;

2 – рівень аналізу проблеми, який є логічним продовженням першого і передбачає виділення потрібного варіанту рішення визначеної проблеми і прогноз його впливу на сформовану педагогічну ситуацію з врахуванням всіх її особливостей і протиріч;

3 – рівень дій, що характеризується практичним втіленням знайденого і проаналізованого рішення; включає перевірку і загальний аналіз всієї здійсненої діяльності.

Таким чином, змістовно ці рівні відображають і структуру процесу творчої діяльності, і діяльнісні і особистісні характеристики самого педагога. Виходячи з вищесказаного, випливає, що випускник педагогічного вузу за спеціальністю „Дошкільна освіта”, готовий до творчої діяльності, має володіти наступними характеристиками:

- знаходити, ставити, вирішувати нові проблеми;
- відрізнятися творчою ініціативою;
- виходити за межі шаблонів, мислити творчо;
- вміти прогнозувати результати майбутніх дій;
- уміти переносити свої знання і уміння в конкретні умови;
- здійснювати постійний пошук різних способів діяльності, тим самим підвищувати свій творчий потенціал.

Таким чином, професійна компетентність педагога і творчість педагога виражаються в реальній його діяльності, в стилі діяльності при досягненні мети навчання і виховання. Сама творча діяльність та її компоненти сприяють формуванню професійної компетентності у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів і тісно пов'язана із процесом становлення кваліфікованого вихователя.

### **Список використаної літератури**

**1. Вислогузова М. А.** Подготовка учителя к творческой педагогической деятельности / Маргарита Анатольевна Вислогузова. – М. : Просвещение. – 1993. – 75 с. **2. Вислогузова М. А.** Технология подготовки к творческой педагогической деятельности / Маргарита Анатольевна Вислогузова. – М., Курск. – 1995. – 66 с. **3. Галышева А. С.** Взаимосвязь педагогического мастерства и творчества / А. С. Галишева. – СПб, 1991. – 92 с. **4. Захарова Л. Н.** Профессиональная компетентность учителя и психолого-педагогическое проектирование / Л. Н. Захарова, В. В. Соколова, В. М. Соколов. – Н. Новгород. – 1995. – 120 с. **5. Кан-Калик В. А.** Учителю о педагогическом общении / Виктор Абрамович Кан-Калик. – М. : Просвещение. – 1987. – 190 с. **6. Никандров Н. Д.** На пути к гуманной педагогике / Николай Дмитриевич Никандров // Советская педагогика. – 1990. – № 9. – С. 41 – 47. **7. Петровский А. В.** Личность. Деятельность. Коллектив / Артур Владимирович Петровский. – М. : Просвещение. – 1982. – 255 с. **8. Сवादост Э.** Как возникает всеобщий язык? / Эрмар Павлович Сवादост. – М. : Наука, 1968. – 287 с.

### **Мисик О. С. Творча діяльність педагога – основа формування професійної компетентності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу**

У статті розкриваються особливості підготовки студентів зі спеціальності „Дошкільна освіта” та формування у них творчого підходу до професійної діяльності. Проаналізовано творчу діяльність педагога та охарактеризовано її сутність у формуванні професійної компетентності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу, розкрито поняття „творча діяльність педагога”. Стаття містить аналіз підходів різних авторів до виділення структури творчої діяльності, визначає умови підготовки майбутнього вихователя до творчої діяльності.

*Ключові слова:* творча діяльність, професійна компетентність, компоненти творчої діяльності, характеристики творчої діяльності.

### **Мисик О. С. Творческая деятельность педагога – основа формирования профессиональной компетентности будущего воспитателя дошкольного учебного заведения**

В статье раскрываются особенности подготовки студентов по специальности „Дошкольное образование” и формирование у них творческого подхода к профессиональной деятельности.

Проаналізована творческа діяльність педагога и охарактеризованы ее сущность в формировании профессиональной компетентности будущего воспитателя дошкольного образовательного учреждения, раскрыто понятие „творческа діяльність педагога”. В статье представлен анализ подходов разных авторов к определению структуры творческой деятельности.

*Ключевые слова:* творческа діяльність, професiональна компетентність, компоненти творческой діяльності, характеристики творческой діяльності.

**Mysyk O. S. Creative Work of the Teacher is the Basis of Professional Competence of the Future Teacher in Preschool Institutions**

The article describes the characteristics of students with specialties „Preschool education” and forming their creativity to the profession. Analysis of teacher creativity and characterized its essence in the formation of professional competence of the future teacher of preschool education. The author characterized the notion term „creative activity of the teacher”. The approaches of different authors to the allocation structure of creative activity are analyzed. It emphasizes the conditions on which should be based training future educator. The article shows relationship between creativity and real activity.

*Key words:* creative activity, professional competence, the components of creativity, characteristics of creative activity.

Стаття надійшла до редакції 14.12.2012 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

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

УДК 373.5.091.212(477)-„195”

**О. О. Наливайко**

**ВИЗНАЧЕННЯ СУТИ ПОНЯТТЯ  
„ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАННЯ” У ВІТЧИЗНЯНІЙ  
ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ**

Диференціяція навчання є в даний час одним із ключових напрямів реформування системи шкільної освіти. Це визначається важливою роллю, яку відіграє цей феномен у реалізації різноманіття систем навчання, забезпеченні індивідуального підходу в освітньому процесі, розвитку здібностей, пізнавальної активності школярів, нормалізації їхнього навчального навантаження тощо. Причому введення профільного навчання на старшій ступені школи особливо актуалізували проблему диференціяції цього процесу.

У світлі цього слід відзначити, що диференціація навчання стає сьогодні одним із визначальних факторів демократизації й гуманізації шкільної освіти, засобом встановлення оптимального співвідношення між забезпеченням загальних вимог суспільства до стану навченості й вихованості його членів та необхідністю забезпечення формування кожного учня як унікальної особистості, задоволення його індивідуальних освітніх потреб та інтересів, створення в школі найкращих умов для розвитку схильностей і здібностей школярів.

Провідне місце у визначенні теоретичних основ диференціації навчання займають психолого-педагогічні дослідження. Серед них насамперед слід назвати наукові праці з проблем мотивації діяльності (Б. Ананьєв, Б. Ломов, Г. Щукіна та ін.), а також диференціації учнів за характером мотивації (О. Бодальов, О. Леонт'єв), за якісними характеристиками зовнішніх і внутрішніх позицій школяра в процесі навчання (Л. Божович, Т. Мальковська, К. Радіна, Л. Славінова), за індивідуально-особистісними характеристиками освітньої діяльності (К. Гуревич, С. Рубінштейн), за можливостями сприйняття учнями навчального матеріалу (Д. Богоявленський, І. Дубровіна, З. Калмикова, В. Крутецький, Н. Менчинська) і т. ін. Висвітленню різних аспектів диференціації навчання присвячені теоретичні доробки таких авторів, як З. Абасов, О. Братанич, Н. Волкова, С. Дятлова, В. Сапогов, П. Сікорський, М. Фіцула та ін.

Підкреслюючи необхідність реалізації індивідуального підходу до кожного школяра, науковці констатували, що вчитель у процесі здійснення професійної діяльності зазвичай має справу не з окремою дитиною, а з учнівським колективом. Це зумовлює необхідність врахування не тільки індивідуальних особливостей кожного школяра, але й загальних для певної групи дітей властивостей та якостей. Виокремлення в колективі школярів окремих груп за визначеною ознакою пов'язане з науковим поняттям „диференціація навчання”.

Як свідчить аналіз наукової літератури, у другій половині ХХ ст. вченими було висловлено багато цінних ідей щодо забезпечення диференціації навчання у школі, накопичено перспективні для сьогодення практичні доробки з цього питання. Ці теоретичні положення та практичний досвід мають значний інтерес для сучасних педагогів, оскільки ці напрацювання можна творчо використовувати в сучасних умовах. Проте, незважаючи на актуальність порушеної проблеми, комплексно вона в педагогічній науці не вивчалася.

Отже, метою статті є визначення суті та шляхів забезпечення диференціації навчання в педагогічній думці другої половини ХХ століття.

Як установлено під час проведення дослідження, в середині ХХ ст. значно розширилося коло досліджень з питань індивідуально-диференційованого підходу до учнів у навчальному процесі. Це було викликано увагою провідних науковців (П. Аристова, М. Данилов,

І. Огородніков та ін.) і педагогів-практиків до проблеми пошуку ефективних шляхів активізації процесу навчання в школі.

Важливою подією в історії оформлення й розвитку цієї проблеми стала публікація книги Д. Богоявленського і Н. Менчинської «Психологія засвоєння знань у школі», в якій поряд з наведеним даних дослідження системи актуальних питань психології навчання школярів були представлені узагальнені результати багатьох науковців про індивідуальні відмінності учнів у процесі засвоєння знань основ наук [1, с. 347].

У цей же період проводив свої ґрунтовні дослідження з проблеми диференційованого навчання А. Бударний, який виявив істотні індивідуальні відмінності у сприйманні й розумінні навчального матеріалу учнями одного класу. За цими показниками автор виділив у класі три групи учнів, до кожної з яких входили учні з однаковим рівнем розвитку сприймання й розуміння матеріалу.

А. Бударний першим у вітчизняній педагогічній науці здійснив комплексний психологічний і дидактичний аналіз проблеми навчальної неуспішності школярів та її ліквідації шляхом забезпечення індивідуалізації й диференціації навчання. Крім того, ним були зроблені практичні спроби реалізувати диференційований підхід до учнів на уроці. Причому вчений наголошував, що під час реалізації цього процесу важливо враховувати різні навчальні можливості учнів. Він вважав, що „звертаючись до класу як до єдиного цілого, пропонуючи всім учням один шлях і темп оволодіння знаннями й навичками, школа і вчитель самі закладають фундамент неуспішності” [2, с. 83].

Подальший розвиток ідея забезпечення диференціації навчання в школі отримала в працях В. Крутецького. Зокрема, цей автор визначає суть терміну „диференціація навчання” через наведення характеристики процесу навчання учнів, які демонстрували знижений рівень навченості. У розумінні відомого психолога диференціація навчання є одним із проявів індивідуалізації та зводиться до розуміння специфіки різних організаційних форм навчання [3, с. 233].

На думку І. Бутузова, диференціація навчання у школі передбачає організацію роботи школярів за різними програмами й підручниками, розрахованими на декілька рівнів інтелектуальної обдарованості учнів, а також надання їм можливості опанувати єдиний програмний навчальний матеріал на різних рівнях складності та різними шляхами залежно від їх індивідуальних особливостей і характеру підготовленості. За висновками автора, тільки в цьому розумінні можна говорити про „єдність вимог” до рівня сформованості знань, умінь і навичок школярів [4, с. 72].

Значний інтерес у контексті дослідження викликали також наукові роботи прибалтійської дослідниці І. Унт, яка в окреслений час досить активно досліджувала питання індивідуалізації й диференціації навчання. Зокрема, у своїх роботах авторка запропонувала розглядати об’єкт

індивідуалізації як у вузькому, так і в широкому розумінні. У першому випадку нею мався на увазі процес учіння школяра. Тому обліку підлягали ті його психічні процеси, які впливали на засвоєння навчального матеріалу. У другому випадку враховувалась особистість учня в цілому, тобто його індивідуальні освітні інтереси, нахили, стан сформованості вольових і моральних якостей.

У свою чергу, під диференціацією навчання І. Унт мала на увазі врахування індивідуальних особливостей учнів в такій формі, коли школярі групуються на основі якихось загальних особливостей для окремого навчання, причому переважно навчання в цьому випадку здійснюється за кількома різними навчальними планами та програмами. Як пояснює авторка, звичайно при визначенні суті поняття „диференціація” науковці виходять з особливостей індивіда, його особистісних характеристик. Проте треба мати на увазі, що поняття „диференціація” використовується й у широкому значенні. Зокрема, при формуванні змісту освіти й організації навчальної роботи педагоги мають справу з диференціацією навчання за віковими, статевими, раціонально-економічними, національними й іншими ознаками [5, с. 191].

Ю. Бабанський вважав, що основним принципом диференціації навчання має бути не диференціація змісту освіти, а диференціація допомоги учням без зниження складності змісту. У такому випадку вчитель, дозуючи допомогу й не знижуючи програмних вимог, полегшує процес виконання завдання учнем на рівні його можливостей, але не нижче достатнього .

В іншій своїй науковій праці Ю. Бабанський констатував, що певний час поняття „диференціація навчання” трактувалося науковцями дещо звужено, однобоко. Адже ряд теоретиків і практиків розглядали цю категорію тільки в тому аспекті, що учням із низьким рівнем навчальних можливостей необхідно давати легкі завдання, забуваючи при цьому, що такі учні можуть тимчасово демонструвати слабкі знання. Тому відомий дидактик стверджував, що практику „легких завдань” у навчанні не можна вважати виправданою. На підставі цього Ю. Бабанський зробив висновок про те, що основне призначення диференціації навчання полягає не в тому, щоб учням з низьким рівнем навчальних можливостей давати „полегшені” варіанти завдань, а в тому, щоб забезпечити повноцінні знання школярів у межах шкільної програми [6, с. 96 ].

Аналогічні думки висловлював і М. Поташник. Визнаючи доцільність використання в навчальному процесі диференційованих завдань для учнів, дослідник разом з тим стверджував, що це повинні бути завдання різного ступеня складності. Тоді група сильних у навчанні учнів зможе працювати над засвоєнням навчального матеріалу, демонструючи високий рівень прояву самостійності, „середняки” – менший рівень її вираження, а слабкі учні отримуватимуть більш легкі варіанти завдань та перебуватимуть під постійним контролем учителя [7,

с. 28 – 32]. У світлі цього вважаємо за необхідне пікреслити, що ідею про доцільність використання легких вправ для слабких за знаннями учнів не треба абсолютизувати, бо це може призвести до поверхового засвоєння ними навчальної програми.

У „Дидактиці сучасної школи” за редакцією В. Онищука визначено, що суть диференціації навчання полягає: в наданні достатньої уваги учням, рівень і темп роботи яких відрізняється від більшості; ліквідації прогалин у знаннях учнів з низьким рівнем навченості, навчанні їх здійсненню навчальної праці, а також забезпеченні поглибленого факультативного вивчення навчальних предметів учнями, які проявляють підвищений інтерес до певних галузей знань [8, с. 351].

Г. Дорофеев, Л. Кузнецова, С. Суворова, В. Фірсов під диференціацією навчання розуміють таку навчальну систему, при якій кожен учень опановує деякий мінімум загальноосвітньої підготовки, що має загальнозначущий характер і забезпечує можливість адаптації молодій людині до постійно змінюваних життєвих умов, надання їй право та гарантовану можливість приділяти увагу переважно тим аспектам освітнього процесу, які більшою мірою відповідають її нахилам та потребам [9, с. 18 – 21].

Отже, можна підсумувати, що у підходах науковців щодо визначення суті поняття диференціації навчання та шляхів її реалізації на практиці спостерігаються певні відмінності, однак всі вищевказані вчені відзначають важливість такої диференціації. Узагальнюючи наведені точки зору дослідників другої половини ХХ ст., можна підсумувати, що під терміном „диференціація навчання” більшістю з них розуміється організація навчального процесу, що спрямована на створення сприятливих умов для розвитку учнів на основі вивчення їх індивідуальних особливостей та виділення на цій основі окремих груп учнів класу з метою пред’явлення їм диференційованих вимог щодо засвоєння навчального матеріалу за кількома рівнями й ступенем наданої допомоги. У подальшому планується визначити педагогічні умови, що забезпечують ефективність процесу диференціації навчання школярів.

### **Список використаної літератури**

- 1. Богоявленский Д. Н.** Психология усвоения знаний в школе / Д. Н. Богоявленский, Н. М. Менчинская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 347 с.
- 2. Бударный А. А.** Индивидуальный подход в обучении / А. А. Бударный // Советская педагогика. – 1965. – № 7. – С. 70 – 83.
- 3. Крутецкий В. А.** Психология : учеб. / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1980. – 223 с.
- 4. Бутузов И. Д.** Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке : учеб. пособ. / И. Д. Бутузов. – Новгород : ЛГПИ, 1972. – 72 с.
- 5. Унт И. Е.** Индивидуализация й дифференциация обучения / И. Е. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 191 с.
- 6. Бабанский Ю. К.** Рациональная организация учебной деятельности / Ю. К. Бабанский – М. : Знание,

1981. – 96 с. 7. **Поташник М.** Управление современной школой / М. Поташник, А. Моисеев // Директор школы. – 1997. – № 6. – С. 28 – 32. 8. **Онищук В. А.** Дидактика современной школы : пособ. для учителей / Под. ред. В. А. Онищука. – К. : Рад. шк., 1987. – 351 с. 9. **Дифференциация в обучении математике** / [Г. В. Дорофеев, Л. В. Кузнецова, С. Б. Суворова, В. В. Фирсов] // Математика в школе. – 1990. – № 4. – С. 18 – 21.

**Наливайко О. О. Визначення суті поняття „диференціація навчання” у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХХ століття**

У публікації визначено важливість забезпечення диференціації навчання учнів як одного з визначальних факторів демократизації й гуманізації шкільної освіти, засобом встановлення оптимального співвідношення між забезпеченням загальних вимог суспільства до стану навченості й вихованості його членів та необхідністю забезпечення формування кожного учня як унікальної особистості. Установлено, що під терміном „диференціація навчання” більшістю науковців визначеного історичного періоду розуміється організація навчального процесу, що спрямована на створення сприятливих умов для розвитку учнів на основі вивчення їх індивідуальних особливостей та виділення на цій основі окремих груп учнів класу з метою пред’явлення їм диференційованих вимог щодо засвоєння навчального матеріалу за кількома рівнями й ступенем наданої допомоги.

*Ключові слова:* диференціація, навчання, учень, школа, історичний період.

**Наливайко А. А. Определение сути понятия „дифференциация обучения” в отечественной педагогической мысли второй половины ХХ столетия**

В публикации определена важность обеспечения дифференциации обучения учащихся как одного из определяющих факторов демократизации и гуманизации школьного образования, способом установления оптимального соотношения между обеспечением общих требований общества к степени образованности и воспитанности его членов и необходимости обеспечения формирования каждого учащегося как уникальной личности. Установлено, что под термином «дифференциация обучения» большинство ученых освещаемого исторического периода подразумевается организация учебного процесса, которая направлена на возникновение благоприятных условий для развития учащихся на основе изучения их индивидуальных особенностей и выделения на этой основе отдельных групп учащихся класса с целью выдвижения им дифференцированных требований для усвоения учебного материала по нескольким уровням и степени предоставляемой помощи.



*Ключевые слова:* дифференциация, обучение, ученик, школа, исторический период.

**Nalyvayko O. O. The Essence of the Notion „Differentiation of Education” in the Domestic Pedagogical thought of the Second Half of the 20th Century**

The publication corroborates the importance of education differentiation as one of the definitive factors in the democratization and humanization of school education, a means to establish an optimal correlation between satisfying the general requirements of society for the education and character of its members and the need to ensure the development of each student as a unique personality. The publication establishes that most scholars of the defined historical period understood the term „differentiation of education” as such an organization of the educational process that is geared to create favourable conditions for students’ development, based on studying their individual peculiarities and dividing, on this basis, the students in a class into separate groups in order to present them with differentiated requirements as to assimilating educational material within several levels and depending on the amount of the assistance they are provided with.

*Key words:* differentiation, education, student, school, historical period.

Стаття надійшла до редакції 17.12.2012 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

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

УДК 37.013

**Т. Ю. Уварова**

**ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИХОВАННЯ УЧНЯ  
ЯК ЩАСЛИВОЇ ЛЮДИНИ**

Упродовж усієї історії розвитку цивілізації людство прагнуло щастя. Пошуку шляхів, що ведуть до щасливого життя, присвячена безліч праць філософів, психологів, антропологів. Питанням гуманістичного виховання приділяли велику увагу Ж.-Ж. Руссо, Дж. Дьюї (теорія вільного виховання), А. Маслоу, К. Роджерс (гуманістична психологія), В. Сухомлинський (педагогіка серця, дитиноцентризму й толерантності), Ш. Амонашвілі (педагогіка гуманності й віри в дитину) тощо.

Необхідно відзначити, що до теми виховання на ідеях евідемонізму зверталися А. Швейцер, К. Ушинський, С. Воркачев, В. Казначеев, А. Субетто, Б. Бім-Бад та інші.

На теперішньому етапі розвитку нашого суспільства виникла актуальна потреба у поверненні та культивуванні найвищих загальнолюдських цінностей людства – любові, добра, гуманності. Усе це неможливо без виховання в молоді позитивного мислення. Причому цей процес необхідно розпочинати ще в дошкільному віці дитини, а згодом продовжувати вже під час її навчання в школі.

На основі аналізу наукових праць установлено, що для успішного здійснення виховання особистості на евдемоністичних засадах важливо, насамперед, забезпечити створення сприятливого психологічного клімату в сім'ї, а потім – і в шкільному колективі. Унаслідок цього позитивне ставлення батьків і всіх учасників процесу виховання один до одного створює атмосферу любові і взаєморозуміння, яка є невід'ємною складовою виховання школярів на ідеях евдемонізму.

Як вважає Б. Хеллінгер, щастя починається з уваги, умовою якої є постійна праця і вправи протягом усього життя. Займаючись проблемами сімейного виховання, учений прийшов до висновку, що маленька дитина відчуває себе щасливою тільки тоді, коли поряд з нею знаходяться всі члени її сім'ї, яких вони любить. Якщо хтось із них навіть тимчасово виключається з її близького оточення, це дуже засмучує малюка. Людина в більш дорослому віці в разі втрати близьких людей взагалі відчуває в душі порожнечу, яку вона намагається штучно заповнити. Отже, стати щасливим неможливо без спілкування з оточуючими і близькими людьми.

Відомий німецький учений також стверджує, що людям притаманна висока внутрішня потреба ділитися своїм духовним багатством, душевним теплом та отримувати аналогічну моральну підпитку від оточуючих людей. Однак нерідко діти психологічно закриваються від своїх батьків та відмовляються від їхньої моральної підтримки, не бажаючи проявляти свою слабкість чи слухати докори й звинувачення в невдячності з боку батьків. Це свідчить про те, що в даній сім'ї між ними й їхніми дітьми виникли певні проблеми, які треба намагатися невідкладно вирішувати.

Як підкреслює Б. Хеллінгер, у створенні сімейних стосунків подружжя значною мірою закладають те, що свого часу отримали від батьків. Якщо в дитинстві молоді люди не відчували достатньо любові з боку батьків, то в майбутньому їм, як правило, не вистачає її для створення власної щасливої сім'ї.

Автор також зауважує, що в житті нерідко виникають різні непорозуміння в стосунках, пов'язані із порушенням рівноваги між здатністю „брати” і „повертати”. Якщо дорослі діти не можуть забезпечити таку рівновагу зі своїми батьками, то вони намагаються урівноважити цей процес іншим способом, у першу чергу у стосунках із власними дітьми. Це часто призведе до значного перекосу у відносинах між подружжям або між батьками та дітьми, що може мати негативні наслідки для всіх членів родини.

У світлі цього Б. Хеллінгер стверджує, що батьки мають будувати стосунки зі своїми дітьми таким чином, щоб вони копіювали їхню турботу, увагу, любов. Діти при цьому повинні знати, що потім ця взята любов примножиться і перейде до їх майбутнього супутника життя і власних дітей. При цьому людська потреба „брати” й „повертати” повинна знаходитися в рівновазі. Якщо в подружжі один дає більше, ніж інший, то стосунки руйнуються. Якщо ця потреба пов’язана з любов’ю, то кожен дає близькій людині більше, ніж отримав, дозволяючи їй відчувати себе щасливою людиною [1].

Російський філософ В. Соловйов виділив в сім’ї три види любові: висхідна, низхідна і рівна. Висхідна – це любов дітей до батьків, оскільки вони беруть більше, ніж віддають; низхідна – це любов батьків до дітей, тому що вони більше дають, чим отримують, і рівна – це любов подружжя один до одного, тому що вони в рівній мірі дають і отримують. Автор підкреслював, що щастя і благополуччя дитини залежить від міри батьківської любові й визнання. Тому батьки мають бути завжди на стороні дитини. Це означає проявляти до неї любов, причому не владну і не сентиментальну, а таку, яка дозволяє дитині відчувати себе улюбленою й визаною.

На необхідності організації виховання в сім’ї та в школі на засадах евідемонізму наголошував і видатний український педагог В. Сухомлинський, який писав, що дитина має почувати себе щасливою людиною. Необхідною передумовою для цього він вважав прояв любові, турботи, ніжності й з боку батьків, і з боку учителів. Причому педагог вважав, що навчитися любити дітей не можна ні в якому навчальному закладі, ні за якими книгами. Ця здатність у людини розвивається тільки в процесі її участі в громадському житті, розбудови взаємовідносин з іншими людьми [2].

Батьки, які завжди підтримують дитину і не вимагають винагороди за свою любов, проявляють довіру до дитини, отримують більш значущі результати у вихованні, ніж байдужі батьки, адже діти можуть вільно обговорити з ними всі свої проблеми. Безумовно, дорослі мають прикладати активні зусилля для покращення відносин зі своїми дітьми, відмовлятися від тих своїх звичок, застарілих уявлень і норм, які ці відносини руйнують. У свою чергу, завдяки цій відмові батьки досягають суттєвих позитивних змін у стосунках, забезпечують для своєї дитини щасливе сімейне життя [2].

Щоб стати щасливою, людині треба усвідомлювати, що бажання почувати себе постійно щасливим вимагає постійних змін і щоденної діяльності. Щастя – це праця, але ця робота над собою може стати винагородою, якої можна було б тільки бажати. Діти не повинні чекати, коли вони виростуть і стануть щасливими. Якщо вони не відчувають себе щасливими сьогодні, то вони не стануть ними і завтра. Важливо усвідомлювати, що 40 % людського щастя залежить від свідомого образу мислення і поведінки. Часто людина вважає себе щасливою, коли в неї є

можливість прагнути до насолоди, до приємності, або до задоволення власних потреб [3].

Напрошується припущення, що якщо причина нещастя лежить не в зовнішніх обставинах, тоді в генах. Спростувати це припущення повністю складно, оскільки учені з'ясували, що 50 % людського щастя (чи нещастя) відносяться до генетично закладеної схильності. Так, „за схильність людини до депресивного стану відповідальні великою мірою гени”. Але все-таки можна стати щасливіше, якщо не піддаватися тиску генетичної схильності. Інші 50 % є широким простором для діяльності. Навіть якщо дитина народилася з низькою точкою-фікс щастя, то ці гени можуть ніколи не виявити себе, якщо дитина виховуватиметься щасливими батьками в сприятливій, гармонійній сімейній атмосфері.

Загадка щастя лежить в поведінці людини, її образі думок і цілях. Для того, щоб дитина виросла щасливою, батькам і вчителям треба ввести в її повсякденне життя наступні правила:

1) розвивати позитивне мислення і здатність бути вдячною. Виховання вдячності сприяє закладанню моральних цінностей у дитини. Вона перешкоджає заздрості і порівнянню з іншими. Вдячність абсолютно не поєднується з негативними емоціями і може пом'якшувати почуття злості, озлоблення, ревнощів або жадності;

2) розвивати почуття оптимізму. Оптимізм приносить щастя, оскільки він мотивує не зупинятися перед труднощами, розвиває цілеспрямованість, зміцнює здоров'я, дає натхнення, допомагає розвинути соціальні уміння і професійний успіх, сприяє відчуттю щастя. Доведено, що оптимісти зберігають навіть в стресових ситуаціях високу міру душевного здоров'я;

3) уникати соціального порівняння і заздрості. Порівняння небезпечні тим, що завжди знайдеться хтось більш вдалий і успішний, ніж ми, незалежно від наших власних досягнень. Заздрість і щастя не можуть співіснувати разом. По-справжньому щасливі люди радіють успіхам інших і відчувають співчуття до їх невдач;

4) розвивати соціальні контакти, їх значення для душевного і фізичного здоров'я не можна переоцінити. Налагодження хороших соціальних контактів – запорука стати щасливою людиною. Чим щасливіше людина, тим більше вірогідність того, що в неї велике коло друзів, що вона живе в довголітньому і щасливому шлюбі і задоволена своїм сімейним життям і соціальним оточенням. До головних моральних цінностей людини відносяться добро, великодушність, щедрість, співчуття. Ці цінності, прищеплені дитині з дитинства, роблять її щасливою. А. Гусейнов стверджує, що тільки та людина може вважати себе щасливою, яка „мала щастя” зробити щасливим когось іншого, тому що стати щасливим – це принести щастя іншому [4]. Допомагаючи іншим, дитина відчуває себе затребуваною, хороші вчинки знижують відчуття провини або печалі, зміцнюють віру в себе і почуття оптимізму. Це дає можливість прищеплювати дитині нові навички і відкривати приховані таланти;

5) розвивати витривалість. Дитину важливо навчити, щоб вона могла справлятися з важкими життєвими ситуаціями, тобто уміти аналізувати те, що відбувається, і знаходити рішення. Чи, якщо змінити нічого не можна, то справлятися зі своїми емоціями;

6) вчитися пробачати. Психологи мають на увазі під пробаченням не обов'язкове відновлення стосунків з людиною, що причинила неприємності, горе або збитки. Також це не означає вибачити винуватця, це не має нічого спільного з „пробачити і забути”, неначе нічого не сталося. Навпаки, пробачення означає навчитися обходитися зі своєю образою. Пробачення потрібне, передусім, для самої людини, оскільки воно має позитивні наслідки для її внутрішнього стану;

7) набувати досвіду жити в сьогоденному дні, тобто тут і зараз. Це дає приємне почуття, що є позитивним, продуктивним і контрольованим досвідом, і радість, що відчувається, збережеться надовго. Треба займатися з дитиною різними видами діяльності: малюванням, спортом, читанням, роботою по дому або в саду;

8) насолоджуватися radoщами життя. Згадуючи щасливі дні або важливі події в житті, людина підкріплює позитивні емоції і підвищує сприйняття щастя. При цьому для всебічного розвитку дитини важливі сімейні традиції і ритуали;

9) реалізовувати життєві мрії. Розумні цілі підвищують самооцінку, дають почуття надійності і дієздатності. Кожен крок, зроблений на шляху до поставленої мети, підвищує позитивні емоції.

Щоб бути щасливими, дітям більше, ніж правильне харчування та свіже повітря, необхідні догляд і любов. Потрібний цілий ряд різних чинників, що задовольняють потреби дітей:

1) час і простір. Дорослі, що живуть за планами та розкладами, підганяють і кваплять дітей, що призводить до сварок, образ, невдоволення. Дітям просто потрібний час. Час грати, мріяти, возитися з предметами, що зацікавили, їм потрібний час, який вони можуть використовувати за настроєм і потребою. Це сприяє розвитку творчих здібностей, стратегічному мисленню і фантазії. І це робить дітей щасливими. Окрім часу, важливим чинником щастя є простір. У вузьких квартирах і асфальтованих містах дітям бракує простору для руху. Не дивно, що моторика, витримка, сила і рухливість сучасних дітей значно погіршали. Рух на природі сприяє духовному розвитку, зміцнює здоров'я;

2) імпульси до досліджень і контакти. Діти народжені дослідниками, вони допитливі й творчі, хочуть докопатися до істини, відкрити світ навколо себе. На жаль, сучасне автоматизоване суспільство може запропонувати мало можливостей для дитячої творчості. Так дух дослідника гальмується, не встигнувши розвинутися. Комп'ютер і телевізор доставляють дитині в кімнату увесь всесвіт. Натискаючи кнопки і дивлячись кольорові картинки в телевізорі, навряд чи можна пізнати світ. Порпатися в піску, різати і клеїти фігурки з паперу, слухати

спів птахів, ночувати на природі, розбирати годинник, зробити бутерброд, спостерігати за погодою – багато речей, які діти повинні випробувати і досліджувати. Дітям не потрібні готові рішення, їм потрібний власний досвід, щоб освоїтися у світі. Педагог Д. Ельшенброаш називає це „ужитися у світ”, „збирати знання про світ”, секрет при цьому криється в зміцненні в дитині сили бути своїм власним учителем, тому що, „щоб почати з нуля, потрібна сила, що робить силу власну”, і це робить дітей щасливими і задоволеними. Тому дітям потрібні контакти не лише з речами, але і з людьми, маленькими і дорослими;

3) структура повсякденності – чим упорядкованіше, тим краще. Дітям потрібні прості звичайні будні: разом приготувати обід, зробити покупки в магазині, постригти газони, прибрати в кімнаті, пограти і почитати. За цими заняттями проходить справжнє життя дитини в сім'ї. Будні – це не тільки виконання обов'язку, програма зобов'язань, для дітей це справжнє життя і можливість почувати себе прекрасно 24 години в добу щодня - це приносить щастя дітям. Важливо замість хаосу, якого вистачає в сучасному суспільстві, створити порядок, тому що дітям потрібна ясна структура і чіткий ритм повсякденності;

4) увага і розуміння. На жаль, 40 % батьків не знають, які успіхи у їх дітей в школі, які книги вони читають і які фільми дивляться. Такий дефіцит спілкування з дітьми не може сприяти довірчій атмосфері в сім'ї і розвитку дитини. Дітям потрібне справжнє спілкування, а не швидкоплинний незначний контакт. Їм потрібні батьки, що по-справжньому цікавляться їх потребами, почуттями, проблемами і повсякденними потребами. Підбадьорити дітей у важкій ситуації, утішити, коли вони сумні, щиро похвалити за успіхи – це зміцнює атмосферу в сім'ї. Наскільки щасливіше були б діти, якби отримували в сім'ї більше позитивної уваги, чим негативної;

5) постійність і упевненість. За оцінками німецьких психотерапевтів, все більше дітей страждають емоційними порушеннями, нападами безпричинного страху, мають проблеми в спілкуванні з однолітками і страждають від порушення апетиту. Їх число сильно зросло в останні п'ять-десять років. Кожна третя дитина, за оцінками експертів, має душевні проблеми. Виною тому є орієнтація на успіх в суспільстві і недостатня турбота батьків. Дітям потрібне надійне місце у домі та стабільні стосунки, на які можна покластися. Їм потрібна надійна фортеця, в яку вони завжди можуть повернутися з великого, неспокійного світу. Дітям потрібні послідовні батьки та вчителі, що дотримуються постійних, стабільних вимог, встановлених на благо дітей, дійсних не лише сьогодні.

**Висновки.** Однією з основних умов виховання учня як щасливої людини є створення сприятливого його душевно-духовного оточення – організація взаємодії батьків і всіх учасників педагогічного процесу. Для того, щоб дитина виросла щасливою, треба ввести в її повсякденне життя

ряд правил: розвивати позитивне мислення дитини, розвивати почуття оптимізму, уникати соціального порівняння і заздрості, розвивати соціальні контакти, розвивати витривалість, вчити пробачати, набувати досвіду жити в сьогоденні дні, насолоджуватися радіщами життя, реалізовувати життєві мрії тощо.

#### **Список використаної літератури**

**1. Хеллінгер Б.** Порядки любови : разрешение системно-семейных конфликтов и противоречий / Б. Хеллингер ; перев. с немец. Д. Комлач. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2007. **2. Сухомлинский В. А.** О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М., 1985. – 265 с. **3. Азаров Ю. П.** Семейная педагогика / Ю. П. Азаров. – М., 1985. – 370 с. **4. Гусейнов А. А.** Этическая мысль : научно-публицистические чтения / А. А. Гусейнов. – М. : Политиздат, 1988. – 384 с.

#### **Уварова Т. Ю. Деякі аспекти забезпечення виховання учня як щасливої людини**

У статті проведений аналіз досвіду світової педагогічної науки щодо особливостей виховання дітей на ідеях евдемонізму в сім'ї та у школі. Показано, що щастя і благополуччя дитини залежить від міри батьківської любові і визнання. Приведений ряд загальних правил успішного виховання щасливої людини, які необхідно ввести в її повсякденне життя: розвивати позитивне мислення дитини, розвивати почуття оптимізму, уникати соціального порівняння і заздрості, розвивати соціальні контакти, формувати витривалість, вчити пробачати, набувати досвіду жити у сьогоденні дні, насолоджуватися радіщами життя, реалізовувати життєві мрії. Однією з основних педагогічних умов забезпечення успішності виховання щасливої дитини є створення сприятливого душевно-духовного оточення дитини, організація взаємодії батьків з усіма учасниками педагогічного процесу. Щоб бути щасливими, дітям необхідні певні умови: час і простір, імпульси до досліджень і контакти, увага і розуміння, стабільність і впевненість у житті.

*Ключові слова:* учень, дитина, щастя, евдемонізм, педагогіка, виховання.

#### **Уварова Т. Ю. Некоторые аспекты обеспечения воспитания учащегося как счастливого человека**

В статье проведен анализ опыта мировой педагогической науки, касающийся особенностей воспитания детей на идеях эвдемонизма в семье и в школе. Показано, что счастье и благополучие ребенка зависит от меры родительской любви и признания. Приведен ряд сложившихся правил успешного воспитания счастливой ребенка, которые необходимо ввести в его повседневную жизнь: развивать положительное мышление ребенка, развивать чувство оптимизма, избегать социального сравнения и

зависти, розвивать соціальні контакти, формувать виносливост, учити прощати, приобретають опыт жити в сьогоднішньому дні, наслаждатися радістю життя, реалізовувать життєві мрії. Одним из основних педагогічних умов забезпечення успіху виховання щасливого ребенка являється створення благоприємного душевно-духовного оточення ребенка, організації взаємодії батьків со всіма учасниками педагогічного процесу. Щоб бути щасливими, дітям необхідні певні умови: час і простір, імпульси к дослідженням і контактам, увага і розуміння, стабільність і впевненість в житті.

*Ключевые слова:* ребенок, счастье, эвдемонизм, педагогика, воспитание.

### **Uvarova T. Yu. Some Aspects of Pedagogical Terms of Happy Child Education**

The analysis of the experience of the world pedagogical science, which deals with the features of eudemonic education of children in the family and school, has been brought in the article. Was shown that the happiness and welfare of the child depends on the measure of parental love and acceptance. The number of the current rules of successful education of happy child, which must be entered in his daily life, has been given. These rules include: to develop child positive thinking, develop a sense of optimism, avoid social comparisons and envy, develop social contacts, develop stamina, learning to forgive, to gain experience to live in the present day, to enjoy the joy of life, to realize life dreams. One of the main conditions for the successful pedagogical education of a happy child is to create a favorable soul-and-spirit environment of the child, the organization of parent interaction with all participants in the pedagogical process. To be happy, children need some conditions: time and space, the impulse to research and contact, attention and understanding, stability and confidence in life.

*Key words:* child, happiness, eudemonia, education, child-rearing.

Стаття надійшла до редакції 17.12.2012 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

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



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

УДК 373.5.091.33

**Т. В. Ніжевська**

### **ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ АРТПЕДАГОГІКИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ**

Мистецтво зі стародавніх часів використовувалось як важливий засіб виховання молоді. Причому у стародавніх греків необізнаність людини в творах мистецтва сприймалась оточуючими як ознака варварства.

У вітчизняній педагогіці використання мистецтва у школі тривалий час пов'язувалось насамперед з естетичним виховання учнів, але провідні науковці завжди відзначали його тісний зв'язок з іншими напрямками виховної роботи. У світлі цього важливо відзначити, що в останні роки все більше прихильників серед науковців і педагогів-практиків набуває ідея про те, що виховний потенціал мистецтва не обмежується тільки естетичним розвитком дитини, а дозволяє комплексно впливати на всі аспекти розвитку особистості. Це зумовило появи нового терміну – „артпедагогіка”.

У процесі проведення наукового пошуку встановлено, що в науковій літературі визначено суть артпедагогіки та її роль у розвитку особистості (С. Асенін, Т. Доровольська, І. Левченко та інші), висвітлено окремі аспекти використання виховного потенціалу окремих видів мистецтва: театрального й зображувального мистецтва, хореографії, літератури, музики (М. Бахтін, Н. Белова, Л. Боголюбова, Е. Гусинський, Н. Єфіменко, В. Кузнецов та інші) тощо. Деякі наукові дослідження (Н. Карпова, Л. Кожевнікова, Л. Резуненко та інші) присвячено вивченню можливостей педагогічного впливу на розвиток особистості за допомогою комплексного використання різних видів мистецтва. Причому в наукових працях (Л. Ахметова, Д. Гришина, Д. Грабенко, Т. Зінкевич-Євстигнєєва та інші) доведено, що залучення учнів до артпедагогічної діяльності допомагає успішно вирішувати різноманітні лікувальні, профілактичні, розвивальні, дидактичні й виховні завдання, покращувати емоційне самопочуття школярів, зміцнювати їх психологічне здоров'я.

Відзначимо, що в руслі дослідження особливий інтерес мали праці, присвячені питанням формування фізичної культури особистості. Зокрема, значення фізичного розвитку, рухомої діяльності у формуванні психічних процесів та особистості в цілому розкрито в дослідженнях

таких учених, як П. Анохін, Л. Виготський, Г. Доман та ін. Перспективи подальшого вдосконалення системи фізичного виховання особистості визначено в теоретичних доробках Т. Аронової, М. Віленського, С. Зайцевої, Ю. Ніколаєва, Т. Ротерс, Г. Соловйова, Л. Сущенко та інших дослідників. Ряд учених (К. Лебединська, В. Лебединський, С. Максимова, Н. Назарова та ін.) також звертають також увагу на те, що стан здоров'я особистості не визначається тільки його фізичною складовою. Важливе місце в ньому займає урівноважений стан психіки дитини, а також інші її психічні, соціальні й духовні характеристики. Водночас вчені підкреслюють, що правильно організована рушійна активність створює важливі передумови для повноцінного розвитку не тільки фізичних, але й інших особистісних характеристик людини.

Значна увага під час проведення дослідження приділялась також вивченню наукових праць, в яких розкривались основні причини неефективності фізичної культури як навчальної дисципліни, виокремлювались головні недоліки в реалізації процесу фізичного виховання молоді. Так, фахівці в галузі фізичної культури привертати увагу на відсутність творчого підходу у викладанні фізичної культури як навчального предмета в школі (В. Бальсевич, С. Барбошов, В. Ірхін, Л. Кофман, В. Черняєв та інші), неспроможність багатьох учителів реалізувати під час реалізації педагогічної взаємодії з учнями особистісний підхід до кожного з них, забезпечити індивідуальну педагогічну підтримку у формуванні фізичної культури особистості (В. Биков, С. Максименко, Т. Ротерс, Т. Сущенко, І. Шапошнікова та ін.), невикористання вчителями та класними керівниками сучасних інноваційних технологій у процесі формування фізичної культури школярів.

Отже, незважаючи на наявність цінних теоретичних і практичних доробок у галузі фізичної культури, можна загалом підсумувати, що модель фізичного виховання молоді, яка домінує сьогодні в загальноосвітніх закладах, не дозволяє ефективно вирішувати поставлені перед ними педагогічні завдання. За висновками науковців, одним зі шляхів покращення ситуації в системі фізичного виховання учнів може стати активне застосування засобів артпедагогіки.

Окремі аспекти впровадження елементів мистецтва у процес формування фізичної культури молоді розглядалися в публікаціях В. Белоусової, В. Літвиненко, Ю. Ляного, І. Мілехіної, В. Столярова, Н. Шумакової та інших авторів. Однак установлено, що у використанні артпедагогіки в цій царині існує багато проблем, які вимагають невідкладного вирішення. Зокрема, потребує подальшого дослідження на теоретичному та практичному рівнях процес формування фізичної культури учнів за допомогою використання засобів артпедагогічної діяльності.

Тому *метою* статті є висвітлення проблеми використання засобів артпедагогіки у процесі формування фізичної культури учнів.

Як засвідчує аналіз наукової літератури, під терміном „артпедагогіка” вченими розуміється: синтез двох галузей наукового знання – мистецтва й педагогіки, що забезпечує розробку теорії та практики особистісного розвитку дітей через залучення їх до художньо-творчої діяльності (музичної, образотворчої, художньо-мовленнєвої, театралізовано-ігрової тощо) (Т. Добровольська, Л. Комісарова, І. Левченко О. Медведева [1]); інноваційна педагогічна технологія, що створилась на межі педагогіки, мистецтва й арттерапії та дозволяє здійснювати комплексний вплив на дитину через залучення її до художньої творчості, допомагаючи їй у візуальній формі відобразити свої внутрішні психологічні конфлікти (Є. Таранова [2]); гуманістична система освіти, що розроблена на основі інтеграції традиційних педагогічних засобів впливу на особистість та мистецтва (Н. Шумакова [3]).

Як з'ясовано, більшість авторів, які торкаються у своїх працях різних питань застосування артпедагогіки в навчально-виховному процесі освітнього закладу, розглядають педагогічні можливості насамперед малорухомих видів мистецтва (малювання, ліпка, читання віршів тощо), в той час таким видам мистецтва, як ритмічна гімнастика, хореографія, танці тощо, приділяється набагато менше уваги. Проте в контексті дослідження першочерговий інтерес викликали напрацювання науковців, в яких висловлювались цінні ідеї щодо застосування доробок артпедагогіки саме з метою забезпечення фізичного розвитку особистості.

Зокрема, в деяких наукових працях автори висловили свої позиції щодо визначення суті й ролі артпедагогіки саме в галузі фізичної культури особистості. Так, Н. Шумакова сприймає артпедагогіку як засіб організації активної творчої діяльності особистості під час здійснення фізичного виховання. Авторка вбачає значення цієї галузі педагогічних знань у тому, що вона дає педагогам змогу науково обґрунтовано інтегрувати засоби фізичної культури й мистецтва. У свою чергу, це забезпечує комплексний вплив на мотиваційну-ціннісну, духовну та фізичну сторону особистості, розвиваючи її засобами творчої, естетично-художньої й навчально-пізнавальної діяльності [3].

Т. Коновалова і М. Колокольцев сприймають артпедагогіку у сфері фізичної культури як інноваційну педагогічну технологію, яка кардинально змінює підходи до навчально-виховної роботи в закладі освіти, що, у свою чергу, дозволяє суттєво підвищити ефективність процесу фізичного виховання особистості. Як підкреслюють автори, використання цієї технології дає педагогу змогу інтегрувати наукові знання з різних навчальних дисциплін, а як наслідок – знизити фізичне та психічне перенавантаження молоді, стимулювати в них розвиток прагнення до фізичного самовдосконалення [4, с. 209].

За висновками Н. Шумакової, успішній реалізації активної артпедагогічної діяльності як засобу формування фізичного культури особистості сприяє дотримання таких педагогічних умов: 1) створення

творчого середовища на теоретичних і практичних заняттях з фізичної культури; 2) посилення мотивації до навчальної діяльності в галузі фізичної культури; 3) забезпечення молодих людей інтегрованими знаннями в окресленій галузі [3].

М. Катренко підкреслює, що сучасними педагогами слабо враховується зв'язок між предметами естетичного циклу та фізичною культурою. Для забезпечення такого зв'язку вона висловила такі рекомендації:

1. Процес фізичного виховання особистості в закладі освіти слід здійснювати з позицій творчого підходу, сприймаючи артпедагогіку як умову для розвитку фізичної культури особистості, реалізації креативних, пізнавальних і рухових здібностей молоді людини.

2. Під час впровадження артпедагогіки в навчально-виховний процес необхідно застосувати весь арсенал її засобів, забезпечуючи дієвий вплив на засвоєння особистістю всіх основних компонентів фізичної культури.

3. При розробці нових державних освітніх стандартів та програм з фізичної культури для навчальних закладів треба орієнтувати програмний матеріал на гармонійний і різнобічний розвиток особистості в єдності її духовних і тілесних характеристик, використовуючи артпедагогіку як основну детермінанту інтеграції фізичної культури з мистецтвом.

4. Під час проведення занять з фізичної культури важливо продумати й реалізувати на практиці оптимальне сполучення артпедагогічних засобів з тими засобами, які передбачені базовою й варіативною частиною програми з фізичної культури.

5. У процесі залучення молодих людей до виконання різноманітних творчих проектів, пов'язаних із формуванням у них фізичної культури, треба раціонально поєднувати індивідуальну та колективну навчальну роботу, використовуючи артпедагогіку на теоретичних і практичних заняттях як джерело та засіб накопичення інформації здоров'язбережувального плану та рушійного досвіду у суб'єктів навчання.

6. Основним критерієм ефективності фізичного виховання має бути не тільки рівень розвиненості фізичних властивостей чи фізичної підготовленості особистості, а й динаміка змін в рівні сформованості її фізичної культури та розвитку творчих здібностей.

7. Процес фізичного виховання молоді людини повинен мати різноспрямований характер та здійснюватися на основі реалізації гуманістичного підходу у процесі творчого застосування артпедагогіки на заняттях фізичними вправами.

8. Успіх творчої діяльності у фізичному становленні особистості на підґрунті інтеграції артпедагогіки й фізичної культури значною мірою визначається готовністю педагогів до розумінні суті та змісту такої діяльності, а також реалізації її на практиці. Це вимагає організацію

відповідних курсів підвищення кваліфікації викладацьких кадрів, проведення відповідних навчально-методичних семінарів, циклу тематичних лекцій, майстер-класів, опублікування наукової й науково-медичної літератури на відповідну тематику [5].

Отже, на підставі вищевикладеного можна підсумувати, що в сучасній школі з метою формування фізичної культури учнів здебільше використовуються малоефективні методи й форми роботи. Одним із ефективних засобів підвищення ефективності цього процесу є артпедагогіка.

Відзначимо, що в контексті дослідження артпедагогіка у сфері фізичної культури розуміється як інноваційний напрям у розвитку педагогічної науки та водночас як система практичної діяльності вчителів, що пов'язана з формуванням фізичної культури учнів за допомогою оптимальної інтеграції засобів фізичного розвитку й художньо-естетичного виховання. Ефективність артпедагогічного впливу на особистість школяра забезпечується емоційною насиченістю творчої діяльності в процесі фізичного виховання, а також створенням сприятливих передумов для закріплення його знань і вмінь здоров'язбережувального характеру, набуття ним досвіду дотримання здорового способу життя та здійснення фізичного самовдосконалення.

Однак установлено, що вчителями загальноосвітніх закладів недооцінюються педагогічні ресурси мистецтва, зокрема у плані здійснення фізичної освіти й фізичного виховання школярів. Тому в подальшому дослідженні планується теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити систему формування фізичної культури учнів за допомогою засобів артпедагогіки.

### **Список використаної літератури**

**1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учеб. пособ. / [Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская]. – М., 2001. – 248 с.** **2. Таранова Е. В.** Артпедагогический практикум по работе с дошкольниками : игры, упражнения, занятия. – Ставрополь : Старпопольсервисшкола, 2003. – 96 с. **3. Шумакова Н. Ю.** Развитие творческих способностей у студентов в артпедагогической системе физкультурного образования / Н. Ю. Шумакова // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 5. – С. 7 – 8. **4. Коновалова Т. Г.** Артпедагогика в физической воспитании студенческой молодежи / Т. Г. Коновалова, М. М. Колокольцев // Восток – Россия – Запад : современные проблемы и инновационные технологии в развитии физической культуры и спорта, (г. Иркутск, 13-14 сент. 2011 г.). – Иркутск : Иркутский государственный технический университет, 2011. – Т. 3. – С. 208 – 209. **5. Шумакова Н. Ю.** Артпедагогика как гуманистическая система образования учащихся в области физической культуры : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04, 13.00.01 / Н. Ю. Шумакова. – М., 2007. – 397 с.

**6. Катренко М. В.** Артпедагогика как гуманистическая система образования учащихся в области физической культуры : дис. канд. пед. наук : / М. В. Катренко. – Ставрополь, 2011. – 173 с.

**Ніжевська Т. В. Використання засобів артпедагогіки у процесі формування фізичної культури учнів**

Визначено, що артпедагогіка у сфері фізичної культури розуміється як інноваційний напрям у розвитку педагогічної науки та водночас як система практичної навчально-виховної діяльності, що пов'язана з формуванням фізичної культури учнів за допомогою інтеграції засобів їх фізичного й художньо-естетичного виховання. З'ясовано, що ефективність артпедагогічного впливу на особистість школярів забезпечується емоційною насиченістю творчої діяльності в процесі фізичного виховання, а також створенням сприятливих передумов для закріплення їх знань і вмінь здоров'язбережувального характеру, набуття досвіду здійснення фізичного самовдосконалення та ведення здорового способу життя.

*Ключові слова:* фізична культура, учень, школа, артпедагогіка, педагогічний засіб, навчально-виховний процес.

**Нижевская Т. В. Использование средств артпедагогика в процессе формирования физической культуры учащихся**

Определено, что артпедагогика в сфере физической культуры понимается как инновационное направление в развитии педагогической науки и одновременно как система практической учебно-воспитательной деятельности, связанная с формированием физической культуры учащихся с помощью интеграции средств их физического и художественно-эстетического воспитания. Установлено, что эффективность артпедагогического влияния на личность школьников обеспечивается эмоциональной насыщенностью творческой деятельности в процессе физического воспитания, а также созданием благоприятных предпосылок для закрепления у учащихся знаний и умений здоровьесохраняющего характера, приобретения ими опыта осуществления физического самоусовершенствования, ведения здорового способа жизни.

*Ключевые слова:* физическая культура, ученик, школа, артпедагогика, педагогическое средство, учебно-воспитательный процесс.

**Nizhevska T. V. Making Use of Art Pedagogy Means in the Process of Developing Physical Culture among Students**

The work has determined that art pedagogy in physical culture is understood as an innovative field of development in pedagogics and, at the same time, as a system of practical educational and character-building activities, both being associated with developing physical culture among students through integrating the means of their physical and artistic-aesthetic education. The

work has ascertained that the effectiveness of the effect of art pedagogy on a student's personality is ensured through emotional saturation of creative activity in the process of physical education and through creating preconditions for consolidating their health protection knowledge and skills, as well as acquiring experience in physical self-improvement and living a healthy lifestyle.

*Key words:* physical culture, student, school, art pedagogy, pedagogical means, educational and character-building process.

Стаття надійшла до редакції 14.12.2012 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

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

УДК 373.2.016:33

**О. Д. Нікуліна**

### **ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОГО ДОСВІДУ ДІТЕЙ У ДИТСАДКУ**

Завданням реформування дошкільної освіти є розвиток у дітей соціального досвіду, зокрема спрямованість навчальної діяльності дошкільників на прищеплення вмінь користуватися набутими знаннями в житті. Економічні знання дозволять дошкільникам впевнено почуватися в різних життєвих ситуаціях, спілкуватися з дорослими щодо бюджету сім'ї, його витрат та можливостей спрямовувати частину бюджету на придбання іграшок, відвідування цирку, лялькового театру, відпочинок тощо.

Батьки зацікавлені в швидкій соціалізації дітей, тому проводять з ними бесіди про доцільність придбання продуктів, одягу, іграшок, прищеплюють дітям уміння розраховуватися за покупку в магазині. Така робота є безсистемною, а відтак доцільно проводити в дитсадку системну роботу з економічного виховання, залучаючи при цьому практичний досвід дітей.

Економічне виховання дітей у дитсадку спрямоване сформувати у дошкільників інтерес до економічних знань, ознайомити їх з економічними поняттями, використовувати на практиці набуті знання в ігрових ситуаціях з метою накопичення дітьми життєвого досвіду.

Економічне виховання дошкільників, формування економічного досвіду досліджено педагогами Н. Грамою, Г. Григоренко, Р. Жадан, А. Сазоною. На наш погляд, економічне виховання повинно бути спрямованим на формування економічного досвіду дітей для подальшої орієнтації у економічній сфері життєдіяльності.

Завданням цієї статті є виявлення доцільних форм і методів формування економічного досвіду дітей на заняттях у дитсадку, аналіз змісту економічного виховання дітей.

Уміння дітей поводитися в життєвих ситуаціях, пов'язаних з економічними відносинами, найбільш ефективно відбувається на інтегрованих заняттях у дитсадку, зокрема математики і розвитку мовлення, математики і природознавства, математики і художньої праці. Вихователям дитсадку слід звертати увагу на формування економічного мислення дітей у процесі підготовки особистості до виконання соціальних норм у житті. Наявність готовності дошкільників до економічного спілкування з однолітками й дорослими свідчить про ефективність набуття ними економічного досвіду.

У процесі ігрової діяльності, спрямованої на розвиток економічної орієнтації дошкільників, останні набувають знання про соціально-економічні ситуації та соціальні норми поведінки. Доречними можуть виявитися такі ігри, як „Магазин”, „Транспорт”, „Ринок”, „Лікарня”. У процесі відтворення тих чи інших ситуацій в ігровій формі дошкільники ознайомлюються з поняттями „гроші” (паперові, металеві), „товар”, „професії”, „природні ресурси”. Економічне виховання передбачає вивчення економічних дій дітей в ігрових ситуаціях, розвиток їх особистісних якостей (наприклад щедрості, практичності).

Розглянемо різні способи набуття дошкільниками економічного досвіду на заняттях. Із поняттям „гроші” діти спочатку знайомляться в сім'ї. Батьки їм розповідають про призначення грошей, номінали паперових і металевих грошей, вказують на їх цінність, ощадливе ставлення до купюр. На заняттях з математики вихователь пропонує дітям різні завдання з метою навчання розрізняти ті чи інші купюри, монети.

Завдання. Розфарбувати ксерокси паперових купюр у відповідний до оригіналів колір.

Коли діти розфарбовують купюри, вихователь звертає їх увагу на різний розмір купюр.

Для набуття дітьми досвіду з розрахунків вихователь знайомить їх із монетами, а також навчає самостійно виготовляти паперові копії монет. Задля цього діти самостійно розфарбовують олівцем папір, під яким лежить монета.

Завдання. Розставити цінники біля товару (олівці, лінійки, зошити, альбом для малювання).

У ході виконання такого завдання діти називають, у якому магазині можна придбати альбом для малювання та кольорові олівці. Вони погоджуються, що ці предмети можна знайти у відділі канцелярських товарів. Економічне мислення вихователь розвиває в ході аналізу різних цін на товари певного вжитку, понять дорогого і дешевого товару.

На заняттях вихователь знайомить дітей із різними товарами у продовольчому, спортивному магазинах, аптеці. Проводяться бесіди про призначення різних товарів, їх якість та термін придатності.

З метою формування в дітей уміння вибирати товар вихователь може провести гру „Покупка іграшки”. Увага дітей звертається на те, що



іграшка повинна відповідати їхньому віку, бути якісною та недорогою. Під час бесіди вихователя та дітей розглядаються призначення декількох іграшок. Наприклад, іграшковою машиною можна перевозити невеликий вантаж, відтворювати автоперегони; нова лялька поповнить лялькову сім'ю дівчинки, для неї буде вибиратися ім'я, її треба познайомити із тими ляльками, які є, з нею можна грати в сім'ю, школу. У процесі гри діти вчаться чемно поводитися в магазині, поважно звертатися до продавця, який допомагає правильно вибирати іграшки за певною якістю та ціною. Така гра спрямована також на ознайомлення дітей із професією продавця.

Поняття товару доцільно пов'язати із послугами, які надаються в спеціальних майстернях (ремонт годинників, техніки, взуття, одягу). На спеціальних заняттях поняття „послуги” розширюється. Діти знайомляться з послугами, які надають учителі, лікарі, перукарі, водії, пекарі, кондитери.

Для того, щоб діти вчилися спілкуватися в ситуаціях, наближених до їхньої життєдіяльності, краще розуміти призначення послуг, вихователю доцільно провести гру „Відвідування перукарні”.

Бесіда „Навіщо людям перукарня”. Аналіз відповідей дітей свідчить про усвідомлення ними того, що люди придумали перукарню, щоб бути охайними. Обговорюються послуги, які надає сучасна перукарня. У перукарні можна зробити зачіску, стригтись. У перукарнях є спеціальні зали для дітей. У процесі гри „Відвідування перукарні”, розглядається чемна поведінка дитини в перукарні, звертається увага на економічне питання, зокрема правильний розрахунок за послуги, отримання чеку з каси. Наприкінці гри робиться висновок: за надання послуг треба платити гроші.

Вихователі, розглядаючи з дітьми поняття товару, звертають їх увагу на товари, які мають підвищений попит залежно від пори року. Наприклад, зимовий одяг, взуття, лижі, санчата. Проводиться бесіда про доцільність реклами. Для того, щоб товар зацікавив покупця і швидко продався, необхідне залучення реклами. Реклама допомагає успішно продати товар, тому вона має бути яскравою, інформативною. Реклама допомагає людям із запропонованої різноманітності товарів вибрати той, який до вподоби за якістю та ціною. Підкреслюється, що в магазині реалізується різний товар, але слід пам'ятати, що ціна товару відповідає якості. Увагу дітей вихователь звертає на ощадливе ставлення до речей, іграшок та навколишнього предметного світу, економічної витрати грошей.

Особливої уваги набуває питання: „За що і де люди можуть отримувати гроші?”. За допомогою наочності вихователь знайомить дітей із різними професіями. Їхня увага звертається на те, що всі професії потрібні та почесні. Люди будують житло, виробляють різні товари. Діти самостійно знайомляться з професіями батьків, складовими сімейного

бюджету. Одним із завдань може бути зображення предметів, про які діти мріють, бажають, щоб їх купили батьки.

У дошкільному віці діти повинні зрозуміти, що краще працює той, хто любить свою професію. На заняттях, коли діти ознайомлюються з різними професіями, вихователі потрібно їх заохочувати до вибору майбутньої професії, про яку треба більше дізнаватися та набувати знання для її опанування.

З дітьми доцільно провести бесіду про професію лікаря, підкреслити її значущість для суспільства, адже хворіють, і діти, і дорослі, а хворим обов'язково потрібна допомога лікаря. Діти беруть активну участь у бесіді про професію лікаря, адже вони добре обізнані з процедурою обстеження за допомогою фонендоскопу, знають, що незначні поранення мають бути оброблені йодом, що для лікування багатьох захворювань лікар призначає ліки. Вихователь наголошує, що лікар радить людям виконувати гігієнічні норми для того, щоб запобігти інфекціям. На прийомі лікар одягнений в уніформу, чомно спілкується з пацієнтами, співчуває хворим. Робиться висновок, що до професії лікаря треба ставитися поважно і звертатись до нього ввічливо, не боятися призначених ним процедур, бо вони корисні.

У дитсадку вихователь прищеплює дітям любов і повагу до професій шахтаря, будівника. Такі професії спрямовані на підвищення добробуту людей, покращення умов життя. Шахтарі видобувають вугілля, з якого виробляється електроенергія. Без електроенергії сучасне життя неможливе тому, що треба освітлювати приміщення. Електроенергія потрібна для роботи побутової і промислової техніки, телевізорів, телефонів.

Дошкільники бачили будівельні майданчики, тому можуть доповнити розповідь вихователя про професію будівельника, назвати спеціальну техніку, яка допомагає фахівцям цієї галузі. Наприклад, на будівельний майданчик різні матеріали привозять машини, вантажі на висоту підіймають крани.

Обговорюючи із дітьми професії людей, вихователь звертає увагу на таку важливу професію, як пекар. Із хлібом люди вживають багато страв, вважається, що хліб усьому голова.

З метою закріплення знань про професії доцільно провести гру „Відгадай, про яку професію йдеться?” Для такої гри потрібні картки із зображенням людей різних професій з відповідними знаряддями праці.

З метою зростання свідомості дітей про навколишній світ, вихователь у бесіді звертає їх увагу на те, що в результаті праці людей постає рукотворний світ. Матеріали, з яких виготовляються предмети, надає природа. Наприклад, стіл, стільці роблять із деревини. Вихователь знайомить дітей із поняттям „природні ресурси”. Діти дізнаються про те, що природні ресурси – це вода, земля, рослини. Природа є екологічним будинком для людини. Розглядаються природні багатства, до яких належать сонячне тепло, чисте повітря, водні простори, поля, ліси.

Окремо розглядаються ресурси моря (риба, краби), лісу (гриби, ягоди). У процесі ігор діти знайомляться із корисними для людей лікувальними травами і роблять висновок про те, що природа годує та лікує людей.

Вихователь, ознайомлюючи дітей з природними ресурсами, підкреслює, що вони вичерпні, тому необхідно ставитися до них дбайливо. Дітям рекомендується заощаджувати електроенергію (вимикати світло, коли виходиш з кімнати), воду (міцно закривати кран), дбайливо ставитися до речей, не ламати дерев. За допомогою художнього слова вихователь прищеплює дітям любов до природного і предметного світу. На заняттях у дитсадку дітям загадуються загадки, читаються вірші, дітей вчать доречно використовувати в мові прислів'я.

Наведемо приклади загадок: „Літом одягається, а на зиму одержі цурається”, „В лісі вирізана, гладенько витесана, співає, заливається, як називається?”

На заняттях діти дізнаються про те, що з деревини робиться папір. Без паперу сучасна людина не уявляє собі життя, бо всі знання записуються у книгах, журналах, а новини в газетах. „Книжка – маленьке віконце, а через нього весь світ видно”.

У дошкільників важливо сформувати дбайливе ставлення до дерев – частини живої природи. Вихователь може порадити дітям вибрати улюблене дерево біля дому або в парку. За допомогою дорослих діти дізнаються про вид дерева, спостерігають за його ростом, малюють його, завжди пам'ятають і дбають про нього.

Навесні вихователь пропонує дітям намалювати улюблені дерева, розповісти про те, як і коли розпускалися бруньки, якої форми листя. Восени діти збирають листя різних порід дерев у букети і прикрашають ними дитсадок, свої оселі. Взимку із паличок діти викладають дерева, порівнюють плоди різних дерев.

Доцільно поговорити з дітьми про те, що люди свої потреби в продуктах задовольняють вирощуванням рослин та полях, городах, теплицях. Після бесіди діти роблять висновки, що водні, земельні, рослинні ресурси є багатством держави.

На заняттях у дитсадку систематична робота вихователя з формування економічного досвіду дітей обумовлює конкретні результати щодо розвитку в них інтересу до економічних знань, набуття правильної поведінки в економічних ситуаціях життєдіяльності, розуміння того, що ціна товару залежить від кількості та якості праці, виконаної людьми. У процесі ознайомлення дітей із природним і предметним світом вихователю потрібно досягти розуміння ними необхідності зберігати природні ресурси, бути економними, ошадливо користуватися речами побуту.

### **Список використаної літератури**

**1. Григоренко Г.** Виховуємо бережливість / Г. Григоренко, Р. Жадан // Дошк. виховання. – 2009. – №12. – С. 8 – 11. **2. Зуєва С.**

Дієво-практична гра „Гроші з неба не падають” / С. Зуєва, В. Шкуренко // Початк. школа. – 2012. – №6. – С. 20 – 22 **3. Народ** скаже – як зав’яже: Укр. нар. прислів’я, приказки, загадки, скоромовки / Упоряд. та передм. Н. Шумади. – К.: Веселка, 1985. – 173 с. **4. Формування** первинного економічного досвіду дошкільників: Навчально-методичний посібник / За ред. А. Сазонової; авт. кол.: А. Сазонова, Е. Кладієва, Т. Михайліченко. – Луганськ: СПД Резніков В. С., 2009. – 208 с.

**Нікуліна О. Д. Формування економічного досвіду дітей у дитсадку**

У статті розглянуто методи й прийоми розвитку в дітей інтересу до економіки, оволодіння ними економічними знаннями, термінологією, використання її в мовленнєвій практиці, приділяється увага формуванню впевненої поведінки в економічних стосунках у житті. Запропоновано навчальні завдання та ігрові ситуації для ознайомлення дітей з економічними поняттями: „потреба”, „гроші”, „ціна”, „товар”, „послуги”, „купівля”, „продаж”, „реклама”, „бюджет”, „професії”, „природні ресурси”, „предметний світ”. Зазначено рекомендації щодо виховання в дітей дбайливого ставлення до природніх ресурсів, речей, якими вони користуються.

*Ключові слова:* економічне виховання, економічний досвід, економічні знання, економічне споживання.

**Нікулина А. Д. Формирование экономического опыта детей в детском саду**

В статье рассмотрены методы и приемы развития у детей интереса к экономике, овладению экономическими знаниями, терминологией, использование её в речевой практике, внимание обращается на формирование уверенного поведения в экономических взаимоотношениях в жизни. Предложены учебные задания и игровые ситуации для ознакомления детей с экономическими понятиями: „потребность”, „деньги”, „цена”, „товар”, „услуги”, „покупка”, „продажа”, „реклама”, „бюджет”, „профессии”, „природные ресурсы” и „предметный мир”. Представлены рекомендации по воспитанию у детей бережливого отношения к природным ресурсам, предметам, которыми они пользуются.

*Ключевые слова:* экономическое воспитание, экономический опыт, экономические знания, экономное потребление.

**Nikulina O. D. Forming of Economic Experience of Children in Kindergarten**

The article considers the methods and the methods of development of children’s interest to the economy, mastering of economic knowledge, terminology, its usage in speech practice, attention is drawn to the formation of the confident behaviour in the economic relations in life. Educational tasks

and playing situations are offered for the acquaintance of children with economic concepts: „necessity”, „money”, „price”, „commodity”, „services”, „purchase”, „sale”, „advertisement”, „budget”, „professions”, „natural resources” and „subject world”. Presented the recommendations on the education of the children of economical attitude to natural resources, subjects, which they are using.

*Key words:* economic education, economic experience, economic knowledge, economy consumption.

Стаття надійшла до редакції 09.01.2013 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

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

УДК 613.955:371.

**Є. Е. Перський, І. М. Бандуров**

### **ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ЗДОРОВ'Я У ШКОЛЯРІВ**

Розвиток і вдосконалення культури сім'ї та школи є одним з важливих напрямків зміцнення здоров'я і формування культури здоров'я дітей в різні періоди їх розвитку. В цей час формується розуміння значення фізичної активності, раціонального харчування, здорового способу життя та цінності здоров'я свого та оточуючих як найвищого пріоритету.

Протягом багатовікової історії людства за всіх суспільно-економічних формацій проблеми здоров'я посідали важливе місце в соціальному, економічному та культурному житті суспільства і були тісно пов'язані з розвитком суспільного виробництва й формуванням суспільного буття [1].

Сучасними психологами і педагогами вивчаються умови, найбільш сприятливі для цілісного розвитку дитини як особистості, формування її здоров'я, значна увага приділяється питанням дотримання підростаючим поколінням здорового способу життя. Водночас залишається недостатньо розробленою і вивченою проблема формування мотивації у школярів ціннісного ставлення до власного здоров'я. Адже зовсім не випадково ВООЗ вважає здоров'я одним з найголовніших прав людини та визначає його як стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороби чи фізичних дефектів [1]. Очевидним є той факт, що лише в такому випадку можна говорити про гармонійний розвиток індивіда.

Формування потенціалу здоров'я високого рівня у дітей відбувається за активної участі, в першу чергу, батьків і школи [4]. Тому

дослідження вікових особливостей мотивації дітей до здоров'я на сьогодні є досить актуальним питанням для формування у підростаючого покоління потенціалу здоров'я високого рівня.

Мета роботи: моніторинг вікових особливостей формування мотивації до здоров'я у дітей.

Завдання дослідження:

– визначення рейтингу здоров'я в мотиваційній сфері обстежених дітей;

– встановлення основних чинників, які впливають на мотивацію до здоров'я;

– виявлення емоційного ставлення до здоров'я у школярів;

– визначення основних категорій, які відіграють основну роль в формуванні мотивації до здоров'я у різних віковий період;

Об'єкт дослідження – учні середнього шкільного віку.

Предмет дослідження – вікова динаміка рівня мотивації до здоров'я у школярів.

Новизна роботи – вперше проведено динамічне спостереження формування мотивації до здоров'я у школярів протягом трьох з половиною років.

Практична цінність роботи полягає в тому, що отримані результати можна використовувати для розробки освітніх програм цілеспрямованого формування потенціалу здоров'я високого рівня підростаючого покоління, гармонізації взаємовідносин дітей в родині та освітньому середовищі, а також для подальшого застосування в системі валеологізації шкільної освіти в цілому.

Дослідження було проведено в групі школярів ЗОШ І – III ступенів № 3 м. Люботин, яка має статус „Школи культури здоров'я”. Обстеження проводилось у 2008 (40 учнів) та в 2011 роках (54 особи). Методом сліпої вибірки було обрано 20 учнів, які брали участь в обох обстеженнях. Вік дітей при першому обстеженні – 9 – 11 років, при другому – 13 – 15 років.

Використана в дослідженні методика виявлення мотивацій людини заснована на припущенні, що позначення різних понять одним кольором є непрямим показником схожості емоційного відношення до даних понять [2]. Даний тест заснований на двох простих принципах. По-перше, якщо дитина позначає будь-яке поняття привабливим кольором, то це може свідчити про привабливість цього поняття, позитивне ставлення до нього. Навпаки, до понять, позначених неприємними кольорами вона і відноситься, скоріш за все, негативно. По-друге, в тому випадку, якщо два або декілька понять позначено одним кольором, то, певно, відношення до них приблизно однакове [5]. Тобто, в цих поняттях для неї є щось спільне. І якщо поняття різних категорій потрапляють до однієї групи, тобто позначаються одним кольором, то це не випадково. В процесі обробки тесту були проранговані задані поняття в порядку переваги кольорів.

В результаті отримано набори понять, позначених найприємнішими кольорами, які мають найбільше значення в житті дітей. Далі можна отримати групи, пов'язані з поняттями „моє захоплення” і „цікаве заняття”. Потім ті, які пов'язані з поняттям „моє сьогодні”, „моє майбутнє” і „моє минуле”, з'ясувати, з чим асоціюються поняття „яким я є насправді” і „яким я хочу бути”.

Всі отримані показники досліджень були занесені до комп'ютерного банку даних. Їх обробка проводилася на комп'ютері типу IBM Pentium IV з використанням табличного процесу Microsoft Excel. Редагування матеріалу забезпечувалося текстовим редактором Microsoft Word. Для статистичного аналізу використовувався пакет статистичного аналізу SPSS Statistics.

При першому обстеженні (2008 рік) рейтинг здоров'я в ієрархії цінностей школярів займав середнє місце (3 – 4). Це свідчить про його низьку значущість в системі вітальних цінностей. З віком у школярів відзначається тенденція націлення мотивації на здоров'я в ієрархію ціннісно-сміслової сфери та надання їй вищої значимості (2 – 3 місця).

Основними позитивними чинниками формування мотивації до здоров'я є компоненти категорій цінностей, які належать до блоків „уявлення про себе” – я насправді, яким я хочу бути, моє сьогодні, моє майбутнє, „цілеспрямованості – успіх, лідерство, свобода, праця, знання, дисципліна” та „захоплення – гра, творчість, хобі, природа, релігія”.

Аналіз рангування компонентів ціннісно-сміслової сфери показав динаміку ставлення опитаних до здоров'я протягом трьох з половиною років. У 2008-му році здоров'я в ієрархії цінностей школярів займало місце між 3 та 4 рангом. Це свідчило про низьку значимість цієї категорії в системі вітальних цінностей, що можливо пояснюється дуже спрощеним трактуванням цього поняття молодшими школярами.

При повторному обстеженні у 2011-му році спостерігається підвищення рангу мотивації до здоров'я на 2 місце. Це свідчить про те, що з віком у школярів відзначається тенденція влаштування мотивації до здоров'я в ієрархію цінностей та надання їй вищої значимості.

Порівнюючи дані двох обстежень, ми зробили висновок, що у 2008-му році лише для 10 відсотків учнів категорія „здоров'я” виступала як повністю задоволена базова потреба. Ще у 10 відсотків воно домінувало над іншими цінностями і 25 відсотків дітей були повністю задоволені рівнем свого здоров'я на момент обстеження. При повторному дослідженні через 3,5 роки задоволеними своїм здоров'ям виявилось 40 відсотків опитаних. Здоров'я в якості домінуючої цінності виступило у 25 відсотків школярів. А повністю задоволеною базовою потребою здоров'я виявилось у 20 відсотків учнів, що вдвічі більше за показник попереднього обстеження.

Таким чином:

Аналіз рангування компонентів ціннісно-сміслової сфери показав динаміку ставлення опитаних до здоров'я протягом трьох з половиною

років. У 2008-му році здоров'я в ієрархії цінностей школярів займало місце між 3 та 4 рангом. Це свідчило про низьку значимість цієї категорії в системі вітальних цінностей, що можливо пояснюється дуже спрощеним трактуванням цього поняття молодшими школярами. При повторному обстеженні у 2011-му році спостерігалось підвищення рангу мотивації до здоров'я на 2 місце. Це свідчить про те, що з віком у школярів відзначається тенденція влаштування мотивації до здоров'я в ієрархію цінностей та надання їй вищої значимості.

Проведений частотний розподіл понять, з якими діти асоціюють категорію „здоров'я” у молодшому шкільному віці (2008-й рік), виявив, що максимальне число повторення асоціації складало 6 – поняття „реклама і телебачення”, що може бути свідченням значного впливу інформаційних чинників на формування мотивації до здоров'я. В підлітковому віці ведуча роль відводиться природі, захищеності, матері.

У 2008 році для 10 відсотків учнів категорія „здоров'я” виступила як повністю задоволена базова потреба. Ще в 10 відсотків воно домінувало над іншими цінностями і 25 відсотків дітей були повністю задоволені рівнем свого здоров'я на момент обстеження. При повторному дослідженні через 3,5 роки задоволеними своїм здоров'ям виявилось 40 відсотків опитаних. Здоров'я в якості домінуючої цінності виступило у 25 відсотків школярів. А повністю задоволеною базовою потребою здоров'я виявилось у 20 відсотків учнів, що вдвічі більше за показник попереднього обстеження.

Для формування мотивації до здоров'я вирішальне значення мали позитивне уявлення про себе та матеріальні блага. Водночас незадоволення шкільними відносинами та негативні емоції знижували рівень мотивації до формування здоров'я у дітей. Таким чином, ми можемо допустити, що перший прихований фактор пов'язаний з негативними психологічними станами у дітей. Другим прихованим фактором скоріше за все є позитивні емоційні стани школярів.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Агаджанян Н. А.** Учение о здоровье и проблемы адаптации / Н. А. Агаджанян, Р. М. Баевский, А. П. Барсенева. – Севастополь: Изд-во СГУ, 2000. – 204 с.
- 2. Бажин Е. Ф.** Цветовой тест отношений (ЦТО). Методические рекомендации / Е. Ф. Бажин, А. Ф. Эткинд. – Л., 1985. 18 с.
- 3. Дронов С. В.** Многомерный статистический анализ / С. В. Дронов. – Барнаул : Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2003. – 213 с.
- 4. Морозова Н. И.** Состояние здоровья и ценностные ориентации молодежи / Н. И. Морозова // Валеология. – 2009. – №3. – С. 34 – 40.



**Перський Є. Е., Бандуров І. М. Вікові особливості формування мотивації до здоров'я у школярів**

З метою виявлення вікових особливостей формування мотивації до досягнення здоров'я для дітей інспекції дітей, студентів було проведено і повторно дослідження в трьох з половиною років. Метод багатовимірної шкали дозволило приблизно в розрізняти два прихованих чинників. Перший - пов'язані з негативних емоційних станів дітей. Другий прихований фактор мотивації для здоров'я є позитивним емоційним станам, які відбуваються в житті школярів.

*Ключові слова:* школярі, здоров'я, мотивації, системи цінностей.

**Перский Е. Е., Бандуров И. М. Возрастные особенности формирования мотивации к здоровью у школьников**

С целью выявления возрастных особенностей формирования мотивации к достижению здоровья для детей инспекции детей, студентов было проведено и повторное исследование в течении трех с половиной лет. Метод многомерной шкалы позволило различить два скрытых факторов. Первый – связан с отрицательных эмоциональных состояний детей. Второй скрытый фактор мотивации к здоровью является положительным эмоциональным состояниям, которые происходят в жизни школьников.

*Ключевые слова:* школьники, здоровья, мотивации, системы ценностей

**Persky E. E., Bandurov I. M. Age Features of Motivation to Health Schoolchildren**

With the purpose of exposure of the age-related features of forming of motivation to the health for children the inspection of students midchildhood was conducted and the repeated research in three with a half years.

The method of multidimensional scale allowed approximately to distinguish two hidden factor. First – related to the negative emotional states of children. The second hidden factor of motivation to the health is the positive emotional states that take place in life of schoolchildren.

*Key words:* schoolchildren, health, motivating, value system.

Стаття надійшла до редакції 09.01.2013 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

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

УДК 37.064.3:005.336.2 (045)

**О. О. Сас**

**ОКРЕМІ АСПЕКТИ ВИЯВЛЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTI  
ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ  
6 – 7-РІЧНОГО ВІКУ**

У зв'язку зі зміною соціальної ролі для 6 – 7-річної дитини важливого значення набуває вміння орієнтуватися в новому мікросоціумі, знаходити своє місце серед інших дітей, що забезпечує комфортне входження в нову соціальну групу і свідчить про сформованість життєвої компетентності дитини. Життєву компетентність ми розглядаємо як здатність обирати та застосовувати відповідно до віку 6 – 7 років адекватні способи розв'язання життєвих ситуацій у процесі власної самореалізації та взаємодії з оточенням.

Особливо гостро питання життєвої компетентності постає на етапі переходу на наступну фазу розвитку, зміни стилю життя, коли з'являється потреба в умінні взаємодіяти з іншими, домовлятися, виходити з конфліктних ситуацій, пристосовуватися до умов нового середовища. Одним із таких етапів є перехід від дошкільного дитинства до шкільного навчання, вікові межі якого становлять 6 – 7 років. У цей період важливо спрямовувати діяльність дітей на набуття життєвого досвіду, необхідного для функціонування в новій соціальній ролі – учня.

Звичайно, ця проблема, її різні аспекти не залишаються поза увагою науковців. Ученими досліджувались: суть поняття компетентності (С. Г. Пільова, І. Г. Тараненко); види компетентності (О. В. Колобова, А. К. Маркова); проблеми змісту й структури життєвої компетентності (І. Г. Єрмаков, Л. В. Сохань); формування життєвої компетентності різних категорій населення (В. І. Ляшенко, І. П. Ящук).

У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст. та у Законі України „Про дошкільну освіту” зроблено значний акцент на формуванні життєвої компетентності дітей. Так, у Законі України „Про дошкільну освіту” зазначено, що кожна дитина повинна здобути дошкільну освіту. У статті 23, пункт 1. відмічено, що зміст дошкільної освіти визначається Базовим компонентом, який передбачає формування основ соціальної адаптації та життєвої компетентності дитини. На основі цього можна стверджувати, що на кінець дошкільного дитинства дитина має набути життєвої компетентності в межах своїх можливостей.

Складна психологічна ситуація змін у зв'язку з переходом від дошкільного дитинства до шкільного навчання вимагає від дитини компетентності у різних сферах життєдіяльності, наявності тих базових якостей, які забезпечать їй безболісне входження у різні соціальні групи та самореалізацію особистості в цих групах. З огляду на це досить

важливим залишається питання виявлення рівнів сформованості життєвої компетентності дітей 6 – 7-річного віку.

Для проведення будь-якого дослідження необхідним кроком є визначення критеріїв, що, на думку науковців С. О. Сисоєвої та Т. Є. Кристопчук [1], є ознаками, на основі яких здійснюється оцінка досліджуваних об'єктів, явищ, які визначають реальний стан, рівень сформованості об'єкта. Тому вважаємо за доцільне визначити критерії сформованості життєвої компетентності дітей 6 – 7-річного віку.

Мета статті – розкрити окремі аспекти виявлення рівнів сформованості життєвої компетентності дітей 6 – 7-річного віку.

У процесі розробки критеріїв було враховано основні підходи до визначення критеріїв за Д. В. Чернілевським: критерії повинні бути об'єктивними, адекватними, валідними, нейтральними стосовно досліджуваних явищ, мають охоплювати всі істотні характеристики досліджуваного явища чи процесу [2, с. 307].

До критеріїв формування життєвої компетентності дітей 6 – 7-річного віку ми відносимо:

- *когнітивний критерій*, який вміщує такі показники: знання про різні сфери життєдіяльності (про навколишню дійсність, соціальні явища, події, людей, взаємини); розуміння дитиною необхідності навчання в школі; бажання вчитися і відвідувати школу, ставлення до школи, навчання;

- *поведінковий критерій*: дотримання соціальних правил і норм поведінки; вміння налагоджувати взаємини з однолітками та дорослими; адекватність самооцінки;

- *діяльнісний*: володіння різними видами діяльності (пошук адекватних способів вирішення завдання, послідовність виконання дій); активність; самостійність;

- *комунікативний*: вміння сприймати і адекватно реагувати на інформацію; спілкуватися з дітьми та дорослими; володіння відповідним мовленнєвим етикетом у взаємодії.

На основі зазначених критеріїв та їх показників було визначено п'ять рівнів сформованості життєвої компетентності: високий, вище середнього, середній, низький, вихідний. Такий п'ятирівневий розподіл, на наш погляд, дає можливість об'єктивно підійти до обрахування одержаних результатів дослідження та диференціювати результати при визначенні рівнів сформованості життєвої компетентності дітей 6 – 7-річного віку. З метою виявлення рівня володіння означеними показниками за названими критеріями було розроблено та підібрано низку методик: методика „Інтерв'ю”, „Плутанина”, „Ти учень (учениця)”, Тест Розенцвейга, методика „Сходинки”, методика реєстрації соціальної активності дитини, методика обстеження рівня мовленнєвого розвитку дитини.

Для обрахунку рівня сформованості окремих якостей дітей 6 – 7-річного віку ми розробили методику „Інтерв'ю”, метою якої є

виявлення рівня знань дітей про навколишнє, вміння орієнтуватися в життєвих ситуаціях, вступати у взаємодію, знання соціальних ролей, бажання вчитися, діяльнису спрямованість дитини. Інтерв'ювання проводилося індивідуально, перед його початком ми зверталися до дитини з проханням дозволити взяти у неї інтерв'ю. Низка запитань, ситуацій, котрі пропонувалися дитині, тематично об'єднані за блоками: взаємовідносини, рольова обізнаність, мотивація навчання в школі, діяльнису спрямованість, орієнтування в навколишньому. За кожним блоком перевірялися показники рівнів сформованості життєвої компетентності відповідно до визначених критеріїв. Так, запитання, об'єднані за блоком „взаємовідносини”, дали можливість виявити такі показники поведінкового критерію: знання соціальних правил і норм поведінки, вміння налагоджувати взаємини з оточенням.

Показники когнітивного критерію визначали за блоками „рольова обізнаність” – знання соціальних ролей; „мотивація навчання в школі” – розуміння дитиною необхідності навчання в школі, бажання вчитися та відвідувати школу; „орієнтування в навколишньому” – знання про різні сфери життєдіяльності. Показники діяльнису критерію, зокрема володіння різними видами діяльності, виявляли за запитаннями блоку „діяльнису спрямованість”.

Відповіді дітей фіксували у протоколах. На кожне запитання відводилося 30 секунд. За кожну відповідь дитина отримувала відповідну кількість балів.

Проаналізувавши одержані результати, ми дійшли висновку, що більшість респондентів мають низький та вихідний рівні за всіма блоками методики.

Під час застосування кожної методики ми звертали увагу на поведінку дитини в процесі виконання нею завдання, її реакцію на поставлене запитання, вміння формулювати відповідь та висловлювати свою думку, міркування. У протоколах фіксували результати проведеного дослідження.

Крім зазначених вище методик, використовували низку інших методів наукового дослідження для одержання більш точних даних. До комплексу методів входили: педагогічне спостереження за спілкуванням, поведінкою та діяльністю дітей 6 – 7-річного віку; бесіди з дітьми та дорослими (педагогами та батьками); анкетування серед батьків та педагогів; педагогічний експеримент; математична обробка даних. Кожний з методів мав своє призначення і характеризувався своєю специфікою, взаємодоповнюваність їх забезпечувала глибину комплексного пізнання предмета дослідження.

Метод педагогічного спостереження був спрямований на вирішення комплексу завдань констатувального експерименту: простежити реальний стан спілкування в різних ситуаціях життєдіяльності дитини у дошкільному навчальному закладі; визначити особливості дитячої діяльності та її прояви; встановити зв'язок і відповідність між вибором

дитиною засобів спілкування в уявному плані та реальному житті; визначити ставлення дітей до навчання в школі, до нової соціальної ролі – учня, її прояви у поведінці; простежити такі особливості поведінки, як самостійність, посидючість.

Спостереження проводилися за діяльністю та поведінкою дітей у грі, спілкуванні, охоплювали багато взаємопов'язаних явищ, таких, як вміння будувати взаємини з однолітками, адаптуватися до обставин, що змінюються, виявляти здібність до аналізу ситуацій та багатоваріантного розв'язання проблем, а також наявність у дітей знань про соціум і про себе та вміння адекватно визначити позитивне й негативне. Крім того, спостереження були розвідувальними за стилем, безперервними за часом, модифікувалися під час діяльності. Протокол-облік давав можливість з оптимальною точністю визначити характер контактів, види діяльності, за яких вони здійснювалися, коло спілкування кожного досліджуваного. Таким чином, спостереження дало змогу зафіксувати прояви та характеристику діяльності дітей, особливості їх поведінки в різних соціальних ситуаціях, комунікативні якості дітей; вибір партнера для спілкування та ініціювання такої діяльності.

В процесі спостереження ми відмітили такі позитивні прояви: дитина вільно почуває себе серед ровесників, налагоджує взаємовідносини, бере активну участь у розподілі ролей, іграшок, матеріалів, проявляє ініціативу, допомагає іншим, доводить розпочате до кінця, не порушує правил поведінки, адекватно реагує на вказівки та завдання дорослого, ввічлива. Серед негативних проявів ми відзначили такі: дитина порушує правила поведінки, не допомагає іншим, не завершує розпочату справу, виявляє нетерпіння, пасивна при розподілі ролей (або будь-яким способом прагне до головної ролі), неввічлива.

Для детальнішого виявлення особливостей поведінки та діяльності дітей ми пропонуємо їм спеціальні доручення. Спостерігаючи за процесом виконання доручення дитиною, маємо можливість побачити у неї прояви окремих показників сформованості життєвої компетентності за означеними критеріями (когнітивний: обізнаність дитини та вміння використовувати набуті знання, проявляти інтерес до нового; поведінковий: вміння підпорядковувати свої дії запропонованому завданню, доброзичливість, зосередженість, якість виконання доручення, реакція на вказівку, стиль поведінки; діяльнісний: алгоритм виконання діяльності, прояв власної ініціативи; комунікативний: вміння сприймати доручення, адекватно реагувати, володіння мовленнєвим етикетом).

Для конкретизації, поглиблення одержаних результатів було проведено анкетування серед педагогів та батьків дітей, яке передбачало визначення рівня дитячої компетентності з погляду дорослих та з'ясування позиції батьків щодо важливості факторів (елементів життєвої компетентності), які впливають на готовність дітей до входження в нову соціальну роль – учня.

Після аналізу відповідей батьків на запитання анкети, ми отримали такі результати: найважливішими факторами, які впливають на навчання дитини у школі, на думку батьків, є:

- 1) бажання вчитися та відвідувати школу підтвердили 62,9 % ;
- 2) навички самообслуговування – 53,6 %;
- 3) наявність шкільного приладдя – 50,5 %;
- 4) вміння налагоджувати стосунки з однолітками – 47,4 %;
- 5) зацікавленість дитини книгами і журналами – 43,3 %.

Такі дані свідчать про свідомий підхід до вступу дитини в школу з боку батьків. Проте незначний відсоток батьків вважає, що розуміння дитиною необхідності вступу до школи є важливим, але без цього можна обійтися (16,5 %); окремі батьки (14,4 %) схильні до думки, що вміння налагоджувати стосунки з дорослими – не досить важливий фактор для навчання їхньої дитини в школі, а 9,3 % батьків заявили, що у їхніх дітей ця навичка взагалі не сформована. Крім того, 21,6 % батьків зазначили про небажання їхніх дітей навчатися в школі, 12,4% – відверто розповіли про несформованість у власних дітей навичок самообслуговування. Проте серед усіх факторів, які, на думку батьків, найбільш наявні у дітей, – це бажання гратися (83,5 %), інтерес до телебачення (67 %) та комп'ютера (57,7 %), навички самообслуговування (63,9 %). Ці фактори домінують серед таких, як уміння налагоджувати взаємостосунки з дорослими та однолітками (23,7 %), культура поведінки, вміння вислуховувати не перебиваючи (26,8 %), хоча останні відіграють неабияку роль у формуванні життєвої компетентності дітей 6 – 7-річного віку.

Запитання анкети для батьків і педагогів мали змістову подібність, що дозволило порівняти відповіді та зіставити їх із власними результатами, які ми отримали під час проведення констатувального зрізу. Для обробки та аналізу зібраних матеріалів ми використали метод математичної статистики.

Здійснивши аналіз результатів за різними методиками в констатувальному експерименті, ми змогли отримати узагальнені результати за п'ятьма рівнями прояву сформованості життєвої компетентності дітей 6 – 7-річного віку: більшість дітей мають низький та вихідний рівні сформованості життєвої компетентності. За середніми показниками з 224 респондентів 65 осіб (29,1 %) мають низький, а 68 осіб (30,6 %) – вихідний рівень, що становить більше половини від загальної кількості.

За результатами констатувального зрізу ми виявили, що особливу увагу потрібно звертати на формування таких показників життєвої компетентності дітей 6 – 7-річного віку, як володіння навичками взаємодії, орієнтування у власних соціальних ролях, формування інтересу до навчання.

Використання відповідних діагностичних методик, коректне визначення критеріїв та показників, за якими здійснювалося експериментальне дослідження, дало можливість виявити, що у

більшості респондентів переважають низький та вихідний рівні сформованості життєвої компетентності.

#### **Список використаної літератури**

**1. Сисоєва С. О.** Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоєва, Т. Є. Кристопчук. – Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2009. – 460 с. **2. Чернілевський Д. В.** Методологія наукової діяльності : навч. посіб. / [Д. В. Чернілевський, О. М. Гандзюк, В. І. Захарченко, І. М. Козловська, К. О. Кольченко, Г. Ф. Нікуліна, В. О. Подоляк / за ред. проф. Д. В. Чернілевського]. – К. : Вид-во Ун-ту „Україна”, 2008. – 478 с.

#### **Сас О. О. Окремі аспекти виявлення рівнів сформованості життєвої компетентності дітей 6 – 7-річного віку**

У статті розкрито критерії та показники сформованості життєвої компетентності дітей 6 – 7-річного віку; описано окремі методики виявлення рівнів сформованості життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку. Перераховуються критерії формування життєвої компетентності дітей 6 – 7-річного віку та відповідні методики виявлення їх рівнів. Автор виділяє п'ять рівнів сформованості життєвої компетентності. Описується розроблена методика „Інтерв'ю”. Автор доводить необхідність комплексного дослідження особистості дитини.

*Ключові слова:* життєва компетентність дітей 6 – 7-річного віку, критерії, показники та рівні сформованості життєвої компетентності дітей 6 – 7-річного віку.

#### **Сас Е. А. Отдельные аспекты выявления уровней сформированности жизненной компетентности детей 6 – 7-летнего возраста**

В статье раскрыты критерии и показатели сформированности жизненной компетентности детей 6 – 7-летнего возраста; описаны отдельные методики выявления уровней сформированности жизненной компетентности детей 6 – 7-летнего возраста. Перечисляются критерии формирования жизненной компетентности детей 6 – 7-летнего возраста і соответствующие методики выявления их уровней. Автор выделяет пять уровней сформированности жизненной компетентности детей, описана авторская методика „Интервью”.

*Ключевые слова:* жизненная компетентность детей 6 – 7-летнего возраста, критерии, показатели и уровни сформированности жизненной компетентности детей 6 – 7-летнего возраста.

#### **Sas O. O. Some Aspects of Exposure of Levels that Formed Life Competence of 6 – 7 Year-old Children**

Background is determined by the change of the social role of 6 – 7 year old children. This article deals with the aspects that detecting the levels of vital

competence the children of this age. Lists the criteria for such formation are described. Author identifies formation's levels of life competence. The technique of „Interview” is described. It is concluded that the use of appropriate diagnostic techniques makes it possible to identify the appropriate level.

*Key words:* live competence, 6 – 7 year-old children, criteria, indexes and levels of formed of the life competence of 6 – 7 year-old children.

Стаття надійшла до редакції 09.01.2013 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

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

УДК 36:24=161.2

**Л. О. Хілько, Л. В. Томазенко**

### **НАВЧАННЯ ПИСЬМУ ЯК МЕТА І ЗАСІБ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

У житті кожної людини письмо відіграє дуже важливу роль. Письмо – видатне надбання людства, величезний здобуток кожного народу, кожної людини, що оволодіває писемністю. Воно використовується в різноманітних галузях діяльності людини: в організації виробництва, в науці, культурі, в засобах масової інформації та зв'язку, в міжнародних політичних відносинах, у просвітницькій роботі. Історики вказують на те, що письмо – неперехідна пам'ять поколінь, яка зберігає повідомлення про події та справи минулих віків і тисячоліть. Все написане називається текстом. Окремі тексти ми їх зібрання набирають форми рукописів, книжок, журналів, газет, листівок, плакатів, оголошень, листів, телеграм тощо. Письмові тексти складають автори і користуються ними мільйони читачів. Письмо є потужним фактором прискореного розвитку людства. Йому належить визначна роль у створенні та збереженні духовних, а через них і матеріальних цінностей. Письмо має інтернаціональний характер. Воно продовжує і розвиває те, що було створено іншим народом. Так було в далекій давнині, те ж саме спостерігається і зараз. Клинопис, який винайшли у давньому Шумері, використовувався у Вавилонському царстві, в Асирії, у стародавній Персії. Тобто клинописне письмо існувало протягом багатьох віків на великих територіях серед різних народностей. Багато сучасних систем письма створено на основі латинського алфавіту, який склався ще в античну давнину на основі західного різновиду старогрецького письма. Письмо не природне, а суспільне явище, винахід людини, яким користувались і користуються всі.



Чинна шкільна, програма підкреслює, що письмо є метою і важливим засобом навчання іноземної мови.

На сучасному етапі навчання іноземній мові письмо відіграє одну з важливих ролей, презентуючи в цілому інші види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння і читання, з якими воно дуже тісно пов'язане, являючи собою рецептивно-репродуктивний механізм відтворення іноземної мови.

Письмо іноді розглядають як особливу графічну форму мови і навіть як писемне мислення. Рельєфне визначення письма можна дати, порівнюючи його не з мовою, а з мовленням. Як відомо, мовлення – це мова в дії. Письмо ніби зупиняє мовленнєвий потік, дає можливість „слухати, чути” (тобто читати) сказане (тобто написане) в будь-який час. На цій основі письмо розглядається як графічна фіксація мовлення, точніше – тексту мовлення. Написання – процес такої фіксації, письмовий текст – її результат. Письмо можна порівнювати і з мовою. Мова – це система засобів спілкування та правил їх вживання. Аналогічно цьому письмо і системою письмових засобів та правил їх використання.

У сучасній методичній літературі розрізняють письмо та писемне мовлення. Деякі дослідники використовують лише термін «письмо», підкреслюючи його вузьке чи широке значення. Поділ цей пов'язаний з особливостями механізму письма, що складається з двох етапів:

- складання слів за допомогою літер;
- формування письмових повідомлень, до складу яких входять слова, словосполучення тощо.

Навчання письму (тобто навчання письму та письмовому мовленню) включає роботу над технікою письма (графіка, орфографія, пунктуація) та над письмовим вираження думок на мові, що вивчається (продукт письмового мовлення).

У навчальному процесі роль та місце письма визначається цільовою направленістю навчання іноземній мові.

З точки зору психології протікання письмової мови важке й різноманітне. Письмове мовлення як спосіб формування та формулювання думок ґрунтується на використанні лінгвістичних знаків, закріплених у нервових зв'язках кори головного мозку в вигляді зорових та руко моторних образів, діючих у сукупності з слуховими та мовленнєворуховими. У людей, які володіють грамотою, додатково до звукових, створюються графічні образи елів. Зорово-графічні образи мають рукомоторні паралелі, які контролюються руховим механізмом пишучої руки. Психолінгвістичною основою письма є створення зорово-графічних відбитків мовних знаків та розвиток механізму пишучої руки.

Вміти писати-значить графічно правильно зображувати букви алфавіту:

– переводити звуки й звукосполучення в букви та буквосполучення, асоціюючи при цьому звуковий, графічний та кінестезичний образи слова з його семантикою;

– значить орфографічно правильно писати слова, словосполучення слів та розставляти пунктуаційні знаки;

– значить оперувати мовними структурами, вміти висловлювати свої думки в письмовій формі.

Навчання письму складається з аналітичної роботи над звуком, буквою, складом, словом, словосполученням, реченням, абзацом та письмовим повідомленням. Письмові дії виконуються, як правило довільно, при постійній активності думки.

Письмове мовлення заздалегідь формується в думці й передбачає велику кількість розумових дій та операцій. Процес починається із внутрішнього мовлення, з складання програми майбутнього висловлювання. Він включає розумову діяльність по відборі лексичних одиниць, організації їх у граматично оформлені речення та об'єднанню цих структур у великі відрізки мовлення – абзаци – для виявлення логічних зв'язків між окремими думками. Цей процес складається із внутрішньої вимови й фіксації мислено приготованого матеріалу на папері, що потребує автоматичного оперування звуко-графічними асоціаціями.

За кількістю операцій письмове повідомлення складніше усного. Однак при усному спонтанному висловлюванні породження мовлення та його звукове відтворення синхронне, а тому потребує повного автоматизму в оперуванні лексичним та граматичним матеріалом.

Як зазначає А. Р. Лурія, письмо з самого початку оволодіння ним є свідомим актом, який довільно будується в процесі спеціального свідомого навчання. До того ж, усвідомленість однаково притаманна утворюваній та утвореній навичці. На початковій стадії навчання письму навіть на рідній мові всі елементи, форми та другі способи, за допомогою яких той, хто пише, позначає потрібний зміст, стають предметом його усвідомлення. При використанні іноземної мови міра усвідомленості та довільності без сумнівно вище.

Процес навчання письма полегшується тим, що той, хто пише, не відчуває браку часу, а це дозволяє ґрунтовніше продумувати зміст і форму майбутнього висловлювання, чіткіше здійснювати як *попередній синтез*, так і *ретроспективний аналіз* написаного. Можливість відшукати в пам'яті необхідні мовні засоби для точного і яснішого вираження думки, можливість використати словник та інші довідники додають тому, хто пише, більшої впевненості. У результаті регулярного тренування в писемному висловлюванні учні поступово набувають досвіду, процес вибору слів, структур проходить швидше; навички письма стають стійкішими. Вміння писемного висловлювання своїх та чужих думок важливе не тільки саме по собі, але і як засіб підвищення рівня володіння усним мовленням. Відомо, що усне повідомлення стає більш ґрунтовним, логічним, коли воно підготовлене письмом. У свою

чергу усне зовнішнє і особливо писемне мовлення стає передумовою розвитку внутрішнього мовлення.

У класній роботі письмо – найбільш економний, надійний, ефективний і масовий спосіб контролю знань і рівня володіння мовою.

Як уже згадувалось вище, у методичній літературі вживається термін „письмо” у вузькому значенні і це означає техніку використання графічної та орфографічної систем даної мови, а також термін „письмо” в широкому значенні, тобто *писемне мовлення* – вміння викладати думки у письмовій формі.

Розподіл в сучасній методичній літературі письма і писемного мовлення пов'язаний з особливостями механізмів, що мають у своєму складі дві ланки: складання слів із літер і складання писемних висловлювань із слів і словосполучень. В основі першого лежить володіння графікою та орфографією, доведених до рівня навички. Основою другого є мовленнєве вміння вираження думки за допомогою мовного коду.

Згідно з виділеними етапами формування навичок і вмінь письма до системи вправ для навчання письма включають три групи вправ:

I група – вправи для формування навичок техніки письма;

II група – вправи для формування мовленнєвих навичок письма;

III група – вправи для розвитку вмінь письма.

Дослідники вказують на те, що письмове оформлення думок має значні навчальні переваги. Це процес уповільнений порівняно з усним мовленням, що дає можливість зосередити більше уваги на окремих етапах його здійснення, а це, у свою чергу, створює умови для вживання таких мовних форм, які ще недостатньо автоматизовані і тому в усній комунікації ще не можуть вживатися. Вживання цих форм у писемному мовленні гарантує вільніше оперування ними в усному мовленні.

Два етапи формування писемного мовлення (кодування чи декодування і кодування у графіці) та наявність усного випередження підкреслюють зв'язок письма з усною мовою та читанням. Як і усне мовлення писемне відносять до репродуктивної діяльності.

Як вказують дослідники, у навчанні лексики, граматики письмова фіксація матеріалу дає змогу:

1) створювати додаткові асоціації, що допомагають запам'ятовувати лексичні одиниці, речення, структурні зразки;

2) організовувати письмові вправи (класні та домашні), які сприяють розвиткові навичок користування лексичними та граматичними явищами;

3) повторювати матеріал, який зафіксований у зошитах учнів;

4) організовувати усні вправи, спираючись на зафіксовані в зошитах або на дошці структурні зразки, лексичні елементи.

Письмо взагалі має позитивний вплив на процес шкільного навчання. У процесі навчання учні записують значну частину навчального матеріалу і користуються цими записами при заучуванні,

повторенні, закріпленні; вони привчаються до уїзних видів письмових вправ, що є необхідним елементом розвитку умінь і навичок. У процесі письма відбувається опора на всі види відчуттів,, активізуються всі аналізатори: акустичний, мовленнєворуховий, зоровий, руکورуховий. Із психології відомо, що запам'ятовування буде швидшим і міцнішим, якщо в його процесі братиме участь якомога більша кількість видів пам'яті, більше число аналізаторів.

Думка про використання однієї форми мовлення для розвитку іншої не є новою в методичній літературі. Недооцінка ж ролі письма, писемного мовлення у навчанні іноземних мов негативно впливає на весь навчальний процес. Відомо, що у 90 % людей зоровий канал сприйняття інформації в декілька разів сильніший в порівнянні зі слуховим.

Письмо здатне відігравати значну роль у навчанні усного мовлення, читання, лексики, граматики. Крім цього, важливою функцією письма у навчанні англійської мови є те, що на всіх етапах воно здатне служити ефективним засобом контролю. Письмові контрольні роботи, як поточні, так і підсумкові, застосовуються з метою перевірки знань мовного матеріалу, практичних умінь аудіювання, усного висловлювання, читання. Поточні контрольні роботи проводяться теля засвоєння певної порції мовного матеріалу або усної теми – не рідше одного разу протягом двох тижнів. Вони включають одне-два завдання і тривають від 5 до 15 хвилин. Підсумкові письмові контрольні роботи проводяться один раз на чверть відповідно до загальношкільного графіка. Такі роботи передбачають перевірку володіння різними видами мовленнєвої діяльності і можуть тривати 30-45 хвилин. Як зазначають вчителі-практики, письмові роботи слід завжди ретельно готувати. Непідготовлена контрольна робота підриває віру учня у свої сили, викликає почуття страху, невпевненості, що негативно позначається на успішності учня і класу в цілому, спричиняє велику кількість помилок.

Головна мета навчання техніки письма іноземною мовою полягає у формуванні в учнів графічних/каліграфічних та орфографічних навичок. У процесі формування цих навичок учні оволодівають труднощами, які пов'язані з вивченням особливостей звуко-буквених відповідностей у мові, що вивчається.

З урахуванням тісного зв'язку письма з читанням, оскільки їх основою є одна графічна система мови, навчання техніки письма слід здійснювати паралельно з оволодінням технікою читання. Однак у процесі письма, на відміну від читання, графемно-фонемні відповідності, що встановлюються, мають іншу спрямованість: від звуків до букв. Іншими словами, під час письма має місце кодування думки за допомогою графічних символів.

Під каліграфічними навичками розуміють навички написання букв і буквосполучень даної мови як окремо, так і в писемному мовленні.

Іноземні мови, що вивчаються у школі, використовують латинську графіку. Аналіз системи друкованих знаків українського та латинського

алфавітів свідчить про те, що в них є подібні букви (наприклад: Aa, Oo, Xx, Ee, M, Kk, Pp), букви, які частково співпадають у написанні (Tt, Hh, Uu, Vv), і букви, накреслення яких зовсім відрізняється від букв українського алфавіту (Ss, Ff, Rr, Ww, Jj, Zz).

Крім того, в різних мовах додатково до букв використовуються діакритичні позначки для окремих фонем.

Головна увага при навчанні техніки письма приділяється чіткості і нормативному написанню букв. Для формування графічних/ каліграфічних навичок слід використовувати вправи, метою яких є навчити учнів писати букви алфавіту тієї мови, що вивчається. Це можуть бути вправи на написання окремих букв, на ускладнене списування/виписування букв буквосполучень і слів (з елементами комбінування, групування тощо). Такі вправи є некомунікативними, проте надання їм ігрового характеру, а саме проведення вправ у вигляді змагання на особисту/командну першість, робить їх вмотивованими і виправдовує їх використання в сучасному навчальному процесі, який характеризується комунікативною спрямованістю та вмотивованістю дій учнів.

Наведемо приклади ігрових вправ для формування графічних навичок.

1. Граємо у гру „7 x 7”. Намалюйте квадрат і впишіть у клітинки велику й маленьку букви відповідно до її номера в англійському алфавіті. Переможе той, хто правильно впише усі букви.

Виконуючи цю вправу, учні мають можливість багаторазово написати нові для них букви (вони наведені у квадраті), а також самостійно вписати букви, що були вивчені раніше (учні можуть зробити це по пам'яті, або спираючись на пронумерований список букв алфавіту, який є у підручнику або має бути вивішений у класі).

2. Допоможіть великим і маленьким буквам знайти одне одного. Запишіть пари букв, наприклад: Усі. Хто зробить це першим?

Техніка письма, крім каліграфічних, передбачає володіння орфографічними навичками. Під орфографічними навичками розуміють навички написання слів у відповідності до правил використання письмових знаків у кожному конкретному слові.

Орфографічні системи іноземних мов, що вивчаються в середніх навчальних закладах, базуються на чотирьох основних принципах:

1) фонетичному, коли буква повністю відповідає звуку, тобто опорою є вимова;

2) морфологічному, коли написання визначається правилами граматики (морфології) незалежно від фонетичних умов, наприклад, у споріднених словах чи формах;

3) традиційному (історичному), коли орфографічні форми є традиційно закріпленими і відображають зниклі норми вимови;

4) ідеографічному, коли звукові омоніми розрізняються за допомогою графічних знаків.

На початковому етапі навчання техніки письма важливо враховувати особливості графемно-фонемних відповідностей кожної конкретної іноземної мови і проводити цілеспрямоване навчання з метою подолання труднощів в оволодінні графемно-фонемною системою мови. Серед таких труднощів насамперед виділяються буквосполучення, що передають один звук (наприклад, англ.: sh, th, або ck). Інша трудність – одна буква може передавати різні фонемні, наприклад: в англійській мові буква *s* відповідає кільком звукам – /s/, /z/, /s/ та /z/. Або навпаки – один звук зображується на письмі різними графемами (наприклад, англ.: ir, er, ur). Має місце явище, яке зовсім чуже українській мові – наявність так званих „німих” букв (наприклад, англ.: *e* у словах з відкритим складом – *line, plate*; у буквосполученнях: *wh-, ght: whom, right*). Ці та розходження у графемно-фонемних системах української та англійської мов стають причиною значної кількості орфографічних помилок у письмовому мовленні учнів.

У навчанні орфографії виділяють дві підгрупи вправ: до першої групи входять вправи на списування (виписування) і дописування; до другої – вправи для запису на слух (диктанти різних видів).

У першій підгрупі вправ розрізняють просте та ускладнене списування підкреслюванням певних графем, з групуванням слів за певними ознаками тощо). Наведемо приклади завдань до вправ на ускладнене списування.

Спишіть подані слова, підкреслюючи буквосполучення, що перед звуком [...].

Наведемо ігрову вправу на ускладнене списування/виписування.

Працюємо в командах. Виписуємо слова у стовпчики і читаємо їх.

*Хто переможе?*

Команда 1

Команда 2

Команда 3

з буквою *Nh*

з буквою *Nn*

з буквою *Xh*

*Help, him, text, Ned, not, mix, hot, ten, box, hiss, ton, hint, six, Nell, hell, Rex, men, fox.*

Таку вправу з елементом змагання на командну першість можна організувати як рухливу, коли всі учні виконують вправу в зошитах на місцях, а представники команд виходять по черзі до дошки і записують слова у свій стовпчик на дошці.

Діти дуже люблять такі вправи, бо вони сприяють задоволенню потреби в русі, яку гостро відчувають учні у молодшому віці.

Перепишіть пари слів, які пишуться по-різному, але вимовляються однаково (англ.: *two – too, see – sea, one – won*).

Згрупуйте подані слова за... і підкресліть буквосполучення/букву під наголосом тощо.

Добре відомим вправам на дописування або заповнення пропусків можна надати ігрового характеру, наприклад:

Допишіть „заховані” букви, а потім прочитайте слова і словосполучення однокласникам. Працюємо двома командами. Яка буде першою? (Слова і словосполучення для обох команд записані на дошці, представники кожної команди по черзі виходять до дошки і дописують „заховані” букви).

Складнішими будуть вправи на „вписування” або правильне розташування усіх букв слова – це кросворди, гра в „поле чудес”, головоломки.

Наведемо приклади цих ігрових орфографічних вправ.

а) У поданих нижче словах букви переплутані. Розплутайте їх, запишіть слова, прочитайте їх уголос:

etp (pet);

iflm (film);

ettx (text)

б) У квадратах „захована” назва:

англ.: дня тижня (Wednesday).

Відгадайте ці слова, запишіть і прочитайте їх уголос.

Друга підгрупа вправ включає різні типи диктантів: зорові, зорослухові, слухові (з попередньо знятими труднощами, з омофонами, пояснювальні, контрольні), самодиктанти.

Слід зазначити, що на початковому ступені важливо закласти міцні основи графічних та орфографічних навичок, щоб забезпечити учням можливість використання письма на подальших ступенях. Зрозуміло, що успішний розвиток мовленнєвих умінь письма зумовлюється якістю сформованих навичок техніки письма, а для цього на кожному уроці англійської мови необхідно регулярно виконувати письмові вправи. Серед вправ для домашнього завдання принаймні одна з них повинна виконуватись у письмовій формі.

У навчанні письма дослідники виділяють три етапи:

1. Оволодіння графікою/орфографією із залученням матеріалу, опрацьованого усно;

2. Засвоєння структурних моделей речень, властивих усній та письмовій формам спілкування, комбінування їх у мовленні;

3. Оволодіння писемним мовленням як засобом спілкування. Для кожного з етапів характерні різні типи і види вправ.

Так, на першому етапі формування орфографічних навичок використовуються вправи з аналізу, вправи на ідентифікацію та диференціацію:

- звукобуквений аналіз слова;
- групування слів з однаковими звуками, але різними графемами;
- групування слів на основі протиставлення графем;
- диференціація подібних, але не тотожних графем;
- списування за зразком;

- списування з різними завданнями (підкреслити букву, буквосполучення, слова з однією і тією орфограмою);
- групування слів з використанням картинок-орфограм; складання слів із складів з використанням схем;
- написання слів за заданими першими літерами.

Основною метою другого етапу, поряд з орфографічними навичками, є формування лексико-граматичної правильності письма. На цьому етапі найбільш поширеними визнаються такі види вправ:

- вправи на запитання-відповіді з частковою зміною мовного матеріалу;
- на трансформацію мовного зразка;
- на підстановку;
- на розширення та скорочення;
- диктанти.

Останній вид вправи широко використовується на різних ступенях навчання. Так, на початковому виконуються такі види диктантів як слуховий, слуховий з попереднім аналізом труднощів, самодиктант, зоровий, зорослуховий, вибірковий. На середньому та старшому ступенях навчання, крім зазначених, проводяться ускладнені диктанти, а саме: диктант із самоконтролем, пояснювальний диктант, диктант вивченого напам'ять (уривок прози, вірш), диктант-переклад. Мета третього етапу в навчанні письма і писемного мовлення – формування дій, що забезпечують виклад мовного матеріалу в письмовій формі.

Характерними видами вправ на цьому етапі можуть бути:

*на молодшому ступені навчання:*

- відповіді на запитання щодо змісту/тексту;
- складання запитань до тексту;
- на середньому ступені;
- відповіді на запитання та складання запитань до тексту;
- складання плану до прочитаного тексту;
- переказ за планом;
- складання листа другові за зразком;
- резюме до тексту;
- розповідь за придуманим початком (кінцем);
- переказ тексту;
- написання розгорнутого плану/тезів для усного висловлювання

*на старшому ступені (крім названих вправ):*

- написання листа другові (за даною програмою, ситуацією);
- складання короткої анотації до статті і т. ін.;
- опис картинок, слайдів, міста, вулиці;
- складання діалогу за темою;
- скорочення прочитаного тексту (його письмовий виклад);
- написання заміток до газети за темою: навчання, побут, дозвілля, суспільна робота школярів.



У навчанні написання листа зарубіжному другові виділяють два етапи: підготовчий та мовленнєвий.

До першого належать такі дії: відбір необхідної лексики; складання плану до змісту листа; правильне оформлення листа і конверта. Етап мовлення включає письмовий виклад змісту листа за вказаною темою. Вчитель зобов'язаний пояснити учням правила оформлення ділового листа (прізвище та адреса пишуться угорі зліва, праворуч вказується назва міста, з якого відправляється лист, після коми – дата відправлення; нижче – зліва або посередині листа формулюється звернення до адресата. Крім того, вчитель повинен подати форми звернень до незнайомих, знайомих осіб, друзів, фрази-кліше для початку листа).

Навчаючи написання реферату, статті вчитель може запропонувати учням:

- уважно прочитати всю статтю і визначити її основну думку;
- встановити призначення/мету статті;
- виписати опорні речення з кожного абзацу;
- виписати із статті її основні положення;
- узагальнити думку автора статті;
- перечитати текст, з'ясувати, які думки автора вимагають додаткової аргументації, дописати необхідні речення.

Навчання написання анотації базується на попередньо складеному плані тексту-джерела, а також на серії послідовних завдань:

- вказати прізвище та ініціали авторів;
- написати назву статті;
- вказати місце видання, видавництво, рік видання, номер журналу, газети, сторінки;
- визначити і написати, до якої галузі знань відноситься стаття, яка її основна тема;
- з'ясувати головну думку кожного з абзаців;
- згрупувати абзаци згідно з основною думкою тексту;
- сформулювати основну думку/ідею тексту.

Розглянемо роль письма у навчанні усного мовлення, читання, лексики, граматики. Писемне висловлювання не є чимось абсолютно відмінним від говоріння. Тому при правильній організації виконання вправ з письма учні набувають і деяких навичок, потрібних для усної комунікації.

Дослідники вказують на те, що письмове оформлення думок має значні навчальні переваги. Це процес уповільнений порівняно з усним мовленням, що дає можливість зосередити більше уваги на окремих етапах його здійснення, а це, у свою чергу, створює умови для вживання таких мовних форм, які ще недостатньо автоматизовані і тому в усній комунікації ще не можуть вживатися. Вживання цих форм у писемному мовленні гарантує вільніше оперування ними в усному мовленні.

Два етапи формування писемного мовлення (кодування чи декодування і кодування у графіці) та наявність усного випередження

підкреслюють зв'язок письма з усною мовою та читанням. Як і усне мовлення, мовлення писемне відносять до репродуктивної діяльності.

Як вказують дослідники, у навчанні лексики, граматики письмова фіксація матеріалу дає змогу:

- 1) створювати додаткові асоціації, що допомагають запам'ятовувати лексичні одиниці, речення, структурні зразки;
- 2) організовувати письмові вправи (класні та домашні), які сприяють розвиткові навичок користування лексичними та граматичними явищами;
- 3) повторювати матеріал, який зафіксований у зошитах учнів;
- 4) організовувати усні вправи, спираючись на зафіксовані в зошитах або на дошці структурні зразки, лексичні елементи.

Письмо взагалі має позитивний вплив на процес шкільного навчання. У процесі навчання учні записують значну частину навчального матеріалу і користуються цими записами при заучуванні, повторенні, закріпленні; вони привчаються до різних видів письмових вправ, що є необхідним елементом розвитку умінь і навичок. У процесі письма відбувається опора на всі види відчуттів, активізуються всі аналізатори: акустичний, мовленнєворуховий, зоровий, рухоруховий.

Думка про використання однієї форми мовлення для розвитку іншої не є новою в методичній літературі. Недооцінка ж ролі письма, писемного мовлення у навчанні іноземних мов негативно впливає на весь навчальний процес.

Таким чином, виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок, що недостатня увага до письма, письмових вправ у навчанні іноземних мов, виконання яких пов'язане з функціонуванням більшого, у порівнянні з усним мовленням, числа аналізаторів, веде до збіднення навчального процесу, до швидшого забування, до втрати умінь та навичок, здобутих значними зусиллями.

#### **Список використаної літератури**

1. Бех П. О. Концепція викладання іноземних мов в Україні / П. О. Бех // Іноземні мови.– № 2. – 1996.
2. Близнюк О. І. Ігри у навчанні іноземних мов : посіб. для вчителів] / О. І. Близнюк. – К., 1997.
3. Казачінер О. С. Сучасні форми та методи навчання англійської мови / О. С. Казачінер. – Х. : Основа, 2010. – 112 с.
4. Тарнопольський О. Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою : посіб. для вищ. навч. закл. / О. Б. Тарнопольський. – Вінниця : Нова Книга, 2006. – 287 с.
5. Хазаренко А. О. Использование игровых приемов на уроках английского языка в младших классах. – Английский язык в начальной школе. – № 1. – 2007.

#### **Хілько Л. О., Томазенко Л. В. навчання письму як мета і засіб навчання іноземній мові в початкових класах**

У статті дається визначення письма у порівнянні з письмовим мовленням. Автор підкреслює важливу роль, яку відіграє письмо,

презентуючи інші види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння і читання, з якими воно тісно пов'язане. Роль письма змінюється на різних етапах навчання. Рекомендовані вправи націлені на формування орфографічних навичок в учнів початкової школи.

*Ключові слова:* письмо, письмове мовлення, засіб, мета, вправи, початкова школа.

**Хилько Л. А., Томазенко Л. В. Обучение письму как цель и способ обучения иностранному языку в начальной школе**

В статье дается определение письма в сравнении с письменной речью. Автор подчеркивает важную роль письма, презентуя такие виды деятельности как аудирование, говорение, чтение с которыми оно тесно связано. Роль письма меняется на разных этапах обучения. Рекомендованные упражнения нацелены на формирование орфографических навыков учащихся начальной школы.

*Ключевые слова:* письмо, письменная речь, способ, цель, упражнения, начальная школа.

**Khilko L. O., Tomazenko L. V. Teaching Writing as the Aim and Method of Foreign Language Teaching at a Primary School**

The article deals with the importance of writing in teaching foreign languages at a primary school. The problem of differentiation of writing and speech writing is concerned. A tight connection between writing and other types of speech activity is underlined. The role of writing changes at different stages of teaching. Drills aimed at forming orthographical skills in primary schoolchildren are recommended.

*Key words:* writing, speech writing, method, aim, primary school, drills.

Стаття надійшла до редакції 09.01.2013 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

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

УДК 373.21.032:613.954(045)

**І. М. Шоробура, М. С. Савченко**

**ГЕНДЕРНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ВИМОГИ СУЧАСНОСТІ**

На сучасному етапі суспільного розвитку політика України спрямована на входження нашої держави до європейської співдружності. Політичні та соціокультурні зміни, інтеграційні та економічні процеси створюють передумови для вдосконалення вітчизняної педагогічної освіти відповідно вимогам Європейського освітнього простору,

впровадження гендерних підходів у вихованні підростаючого покоління. Сучасній державі потрібні люди творчі, самостійні, спроможні виражати свою індивідуальність, проявляти свої здібності, нахили, інтереси, бажання, ставлення. Відбуваються кардинальні зміни у змісті теоретико-методологічних підходів в освіті: по-новому визначається мета навчання і виховання хлопчиків і дівчаток. Тому гендерне виховання хвилює сьогодні багатьох науковців. Інтерес обумовлений тим, що сучасні вимоги індивідуального підходу до формування особистості не можуть ігнорувати гендерні особливості дитини, оскільки це біосоціокультурні характеристики. Сучасні пріоритети у вихованні хлопчиків і дівчаток полягають не в закріпленні жорстких стандартів маскулінності і фемінності, а у вивченні потенціалу партнерських взаємин між хлопчиками і дівчатками, вихованні людського в жінці і чоловікові, щирості, взаєморозумінні.

Проблема гендерного виховання загалом і дітей дошкільного віку зокрема не є принципово новою. Їй присвячені праці Л. Б. Добровича, Д. Н. Ісаєва, В. Є. Кагана, Д. В. Колесова, І. С. Кона, О. Л. Кононко, Л. Кузнецової, А. С. Макаренка, Т. А. Рєпіної, Т. М. Титаренко В. О. Сухомлинського та ін.

Титаренко Т. М., Єремєєва В. Д., Хризман Т. П. стверджують, що дівчатка здебільшого виростають гуманнішими за хлопчиків і краще засвоюють норми моралі. У них переважають прагнення подобатись іншим, поводитись відповідно до вироблених стандартів, бажання здобувати позитивні оцінки. У хлопчиків провідними є ділова мотивація, здоровий глузд і орієнтація на самоствердження.

За В. С. Мухіною у старшому дошкільному віці хлопчики й дівчатка прихильніше ставляться до представників своєї статі і певним чином негативно – до протилежної. Переважають одностатеві угруповання дітей – дівчатка віддають подругами, а хлопчики – з друзями. Наприкінці старшого дошкільного віку дитина усвідомлює незворотність своєї статевої приналежності і починає відповідно до цього будувати свою поведінку. В цей час у дітей виникають своєрідні стосунки з деякими дітьми протилежної статі. Це перша дитяча закоханість, до якої дорослим слід ставитись з розумінням і повагою.

За О. Л. Кононко апробація дитиною різноманітних соціальних ролей забезпечує більшу гнучкість її мислення, готує свідомість дитини до нормального, комфортного почування себе в будь-якій життєвій ситуації. Розвиток у дітей різноманітних знань, умінь і навичок не пов'язаних жорстко зі статевою роллю, сприяє формуванню оптимальної для віку соціальної компетентності [3, с. 236].

Мета статті полягає у розгляді поняття гендерного виховання, його мети, змісту та особливостей організації у дошкільному навчальному закладі.

Під „гендером” розуміють соціальну стать людини, що формується в процесі виховання особистості і включає психологічні, соціальні і

культурні відмінності між чоловіками (хлопчиками) і жінками (дівчатками), а наявні властивості і стосунки називаються гендерними.

Метою гендерного підходу в педагогіці є виховання дітей різної статі, однаково здібних до самореалізації і розкриттю своїх потенціалів і можливостей в сучасному суспільстві. Гендерний підхід в освіті – це індивідуальний підхід до прояву дитиною своєї ідентичності, що дає надалі людині велику свободу вибору і самореалізації, допомагає бути досить гнучким і уміти використовувати різні можливості поведінки. Гендерний підхід орієнтовано на ідею рівності незалежно від статевої приналежності, що дає чоловікам і жінкам по-новому оцінювати свої можливості, визначати перспективи життєдіяльності, активізувати особисті ресурси. Організуючи гендерне виховання, важливо розуміти, що анатомічні і біологічні особливості є лише передумовами, потенційними можливостями психічних відмінностей хлопчиків і дівчаток. Ці психічні відмінності формуються під впливом соціальних чинників – суспільного середовища і виховання. В результаті ми маємо можливість розглядати питання виховання дівчаток і хлопчиків не як початкову від народження особливість, а як явище, яке виробляється в результаті складної взаємодії природних завдатків і відповідної соціалізації, а також з врахуванням індивідуальних особливостей кожної конкретної дитини. Сучасна ситуація вимагає від дівчинки прояву не лише традиційно жіночих якостей (м'якості, жіночності, дбайливого відношення до тих, хто оточує), але і рішучості, ініціативності, уміння відстоювати свої інтереси і добиватися результату. У хлопчиків не можна виховувати лише чоловічі якості, тому що дійсність зажадає від них терпимості, чуйності, уміння прийти на допомогу.

Усі ми знаємо, що період дошкільного дитинства є сензитивним періодом у розвитку людини. Всі найважливіші якості особистості, завдатки і здібності формуються саме в цьому віці. Статева ідентифікація дитини відбувається вже до трьох чотирьох років, тобто до кінця середнього дошкільного віку дитина засвоює свою статеву приналежність, хоча ще не знає, яким змістом мають бути наповнені поняття „хлопчик” і „дівчинка”. Стереотипи чоловічої і жіночої поведінки входять в психологію дитини через безпосереднє спостереження за поведінкою чоловіків і жінок. Дитина наслідує всьому: і формам поведінки, яка є корисною для тих, хто оточує, і стереотипам поведінки дорослих, шкідливим соціальним звичками.

Дитина ще і не використовує ці символи „мужності” в своїй практиці, але вже починає вносити їх до сюжету гри. Орієнтація дитини на цінності своєї статі відбувається не лише в сім'ї, але й у дошкільному навчальному закладі, в якому проводить більше часу.

Загальновідомо, що середовище є одним з основних засобів розвитку особистості дитини, джерелом знань і соціального досвіду. Предметно-розвивальне середовище не лише забезпечує різні види активності дошкільників (фізичною, ігровою, розумовою тощо), але і є

основою його самостійної діяльності з урахуванням гендерних особливостей. Роль дорослого в цьому випадку полягає в тому, щоб відкрити перед хлопчиками і дівчатками весь спектр можливостей середовища і направити їх зусилля на використання окремих елементів з урахуванням гендерних і індивідуальних особливостей і потреб кожної дитини.

Отже, гендерне виховання – це цілеспрямований організований процес формування якісних характеристик особистості (її переконань) щодо конструювання взаємин з представниками своєї та протилежної статей на засадах рівноправності, паритетності та взаємозамінності [5, с. 22].

Підготовка дітей до виконання свого життєвого призначення, різних соціальних ролей – мужнього сина, турботливої доньки, доброго брата чи сестри, онука чи онучки, надійного друга чи подружки – треба починати з раннього віку, коли починає формуватися особистість.

Метою гендерного виховання є :

- формування правильного розуміння ролі чоловіка й ролі жінки в суспільстві;

- формування моделі поведінки певної статі;

- прищеплення культури взаємовідносин статей.

З огляду на це перед педагогами дошкільного навчального закладу стоять такі завдання гендерного виховання дошкільників:

- виховувати у дітей стійкий інтерес і позитивне ставлення до себе як об'єкта пізнання;

- поглиблювати знання про розподіл усіх людей на чоловіків і жінок, про зміст понять „хлопчик”, „дівчинка”, сприяти статевій ідентифікації;

- формувати здорове ставлення дітей до статевих відмінностей, до народження дитини;

- правильно і компетентно реагувати на прояви сексуального розвитку дітей різних статей;

- підтримувати фізичне і психічне здоров'я дітей, радість світосприйняття, оптимістичне ставлення до навколишнього світу;

- виховувати стійкий інтерес і позитивне ставлення до рідних, близьких, значимих для дитини людей, бажання бути приємним партнером у спілкуванні з ними;

- розвивати уявлення про себе та інших людей як про осіб фізичних і соціальних – зі своїми недоліками, типовими й індивідуальними особливостями;

- створювати умови для набуття досвіду відносин з навколишнім світом у цілому і світом людей зокрема;

- стимулювати самостійність, уміння здійснювати мотивований вибір, віддавати комусь/чомусь перевагу;

- розвивати емпатію як якість особистості – вміння відчувати і розпізнавати стан і настрої людей, поводитися відповідно до них, керувати своїми емоціями і поведінкою;

- збагачувати свої знання про свою сім'ю, рід, сімейні реліквії, традиції;

- ознайомлювати з основними функціями сім'ї як психологічної групи і соціального інституту;

- ознайомити з розмаїттям соціальних ролей, їх особливостями, виховувати позитивне ставлення до різних соціальних ролей та розуміння необхідності їх існування;

- закладати основи виконання відповідних своїй статі соціальних ролей [6, с. 40].

Питання гендерного виховання, починаючи з раннього віку, є невід'ємною частиною усіх видів діяльності дітей. На заняття з різних розділів програми (ознайомлення з навколишнім світом, розвиток мовлення, формування математичних уявлень тощо), під час образотворчої, трудової та ігрової діяльності діти засвоюють загальноприйняті норми поведінки, зміст і особливості виконання певних соціально-статевих ролей.

Починаючи з п'яти років варто проводити спеціально організовані заняття, спрямовані на реалізацію завдань гендерного виховання, адже в цьому віці діти уже мають деякі уявлення про особливості соціальних взаємовідносин між жінками і чоловіками.

Роботу з гендерного виховання слід проводити комплексно, використовуючи різні методи, спеціально підготовлені та природні ситуації, які виникають у процесі життєдіяльності.

Здійснюючи гендерне виховання слід дотримуватись таких принципів:

- активності – використання будь-яких ситуацій у житті дитини для формування у неї правильних установок щодо своєї статі і вироблення відповідної рольової поведінки;

- реалістичності – формування реалістичного розуміння статевої диференціації;

- адресності – врахування не лише статі і віку дитини, а і її психічного та фізичного розвитку, соціального і культурного рівня;

- неперервності – послідовне врахування накопичених знань і соціального досвіду дитини, починаючи з раннього дитинства;

- правдивості – надання максимально правдивої інформації з урахуванням віку дитини та можливостей розуміння цієї інформації;

- довіри – базування відносин між дитиною та педагогом на довірі, яка можлива лише за умови серйозного ставлення педагога до інтересів дитини, її бажань та проявів статевої поведінки;

- моральної чистоти – виховання моральної особистості, у якій домінують якості, що формують хлопчика як майбутнього чоловіка, а дівчинку – як майбутню жінку.

У рамках нашого дослідження нас цікавить організація гендерного виховання саме дітей старшого дошкільного віку. У цьому віковому періоді продовжує формуватися гендерне самоусвідомлення дітей. Гендерне самоусвідомлення – це інтегральна характеристика людини, що містить у собі: образ – Я, Я – концепцію, гендерні стереотипи, гендерні установки, гендерну поведінку, гендерну самооцінку, гендерні ролі. З'являються перші гендерні стереотипи, формується гендерна самооцінка. У процесі гендерного виховання актуалізується механізм перетворення неусвідомленого і пасивного засвоєння культури в усвідомлений, а потім і в перетворювальний як один із чинників соціалізації у процесі освіти.

Розвивається гендерна свідомість дітей, що проявляється на рівні поведінки. Формуються відносини між хлопчиками і дівчатками. Діти вже здатні в іграх розподіляти ролі за статевим принципом, імітують в ігровій діяльності жіночі та чоловічі професійні якості та уміння. Уже на шостому році діти починають розуміти зміни, які відбуваються з людиною у часі. У них виникають питання про дитинство батьків.

Діти старшого дошкільного віку чітко усвідомлюють свою статеву належність та її незмінність. Вони починають віддавати перевагу спілкуванню з однолітками своєї статі: хлопчики дружать з хлопчиками, дівчатка з дівчатками.

Основною стратегією психолого-педагогічного впливу на дітей з метою гендерного виховання є проживання ними відповідних ситуацій в ігровій формі, що відповідає принципу провідного виду діяльності у дошкільному віці. Організуючи процес гендерного розвитку дітей старшого дошкільного віку, педагог повинен „надавати” ситуації для „проживання”. Слід створювати ігрові ситуації, необхідні для засвоєння статево-рольової поведінки, які дають змогу ознайомитися з характерними відмінностями фахових якостей та вмінь людей різних професій, формувати у хлопчиків і дівчаток доброзичливе ставлення один до одного. Під час бесід про відмінності хлопчиків і дівчаток, вихователям слід підводити їх до розуміння того, що головною відмінністю є поведінка. Необхідно заохочувати дівчаток до прояву жіночих рис, а хлопчиків до чоловічих. Слід ознайомлювати дітей з різницею між дорослими і дітьми, допомогти їм уявити якими вони будуть, коли виростуть.

Одним із дієвих прийомів у роботі з дітьми старшого дошкільного віку є казки. Вони викликають зацікавлення, збагачують життя дитини новими враженнями, розвивають інтелект, допомагають пізнати себе в майбутньому.

Для розширення уявлень про мужність та жіночість у дітей шостого року життя можна використовувати етичні бесіди. Дуже важливо формувати у дітей уявлення про щасливі сім'ї, про добрі взаємовідносини між батьками, сестрами і братами, їхню взаємодопомогу.



Використання проблемних ситуацій сприяє формуванню гендерних стереотипів у дітей старшого дошкільного віку. Матеріалом для цього можуть бути дитячі враження та їхній досвід щоденного спілкування з дорослими та однолітками.

Для реалізації уявлень про статево-рольову поведінку необхідно також організувати різні види діяльності, формувати у дітей певні трудові уміння та навички. Але окрім уявлень, навичок і вмінь, у дітей слід формувати необхідну мотивацію, за якої присвоєнні еталони чоловічої і жіночої поведінки стають внутрішніми регуляторами. Тому дуже важливо впливати на емоційну сферу дитини – схвалювати та позитивно оцінювати її соціальну цінну статево-рольову поведінку у різних формах.

Значне місце у гендерному вихованні дітей старшого дошкільного віку належить різним видам ігор: дидактичним, іграм-драматизаціям, будівельно-конструкційним, сюжетно-рольовим. Під час гри у дітей вдосконалюється дрібна моторика, що стимулює розвиток мовлення, мислення, збагачується спілкування, удосконалюється статево-рольова поведінка.

Також особливо важливим у процесі статевої самоідентифікації є образотворча діяльність. Тому що малюнок є своєрідним дитячим мовленням, яке дає змогу дитині самовиражатися.

Зазначимо, що гендерні настанови педагогів категоричніші, ніж гендерні настанови дітей, вихователі очікують вужчої моделі поведінки дітей різних статей. Тут спрацьовує традиційний погляд на статі: дівчаткам належить бути слухнянішими, покірними, хлопчикам – природно виявляти агресію, наполегливість.

Отже, для покращення результативності та ефективності навчально-виховної роботи, а також вдосконалення гендерної соціалізації та соціальної активності дітей старшого дошкільного віку педагогам необхідно дотримуватися наступних вимог, що допоможуть ґрунтувати свою роботу на демократичних засадах:

- уникання гендерних стереотипів;
- коригування стилів роботи з урахуванням сучасної гендерної стратегії.

У навчально-виховному процесі:

- залучати дітей до виконання сумісних доручень;
- надавати кожній дитині можливість виявити себе;
- процес заохочення і покарання не повинен нести міжстатевий дисбаланс.

Отже, період дошкільного дитинства – це той період, під час якого педагоги мають зрозуміти дитину і допомогти їй розкрити унікальні можливості, надані їй статтю. Для того, щоб виховати чоловіків і жінок, а не безстатевих осіб, слід дуже уважно поставитися до питань гендерного виховання дошкільників.

**Список використаної літератури**

1. **Базова** програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі” / Наук. кер. О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2008. 2. **Гончаренко А. М.** Хлопчики й дівчатка: міжособистісні взаємини / А. М. Гончаренко // Дошкільне виховання. – 2007. – № 4. – С. 8 – 10. 3. **Кононко О. Л.** Статева самосвідомість як складова морального розвитку дошкільника / О. Л. Кононко // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – К. : Пед. думка, 2000. – С. 234 – 238. 4. **Кікінежді О.** Гендерне виховання змалку / Оксана Кікінежді // Дошкільне виховання. – 2006. – № 3. – С. 10 – 13. 5. **Луценко О. А.** Гендерна абетка для педагогів (методичні рекомендації для вчителів щодо реалізації гендерної складової в навчально-виховному процесі початкової школи) / О. А. Луценко, Н. М. Павлушенко. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – 52 с. 6. **Сьоміна А.** Особливості гендерного виховання дошкільників різного віку / А. Сьоміна, О. Куксенко, В. Гармаш // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2011. – № 5. – С. 40 – 52.

**Шоробура І. М., Савченко М. С. Теоретико-методологічні основи гендерного виховання дітей старшого дошкільного віку**

В статті автор подає аналіз останніх досліджень щодо гендерного виховання дітей дошкільного віку, обґрунтовує актуальність даного напрямку виховання у загальній системі виховного процесу дошкільного закладу. Автор розглядає поняття гендер, гендерне виховання, його мету, зміст та особливості організації у дошкільному навчальному закладі. Визначає мету, зміст, принципи, характеризує основні шляхи, форми і методи гендерного виховання і визначає особливості його організації у дошкільному навчальному закладі.

*Ключові слова:* гендер, гендерне виховання, діти старшого дошкільного віку, гендерний підхід в освіті.

**Шоробура І. М., Савченко М. С. Теоретико-методологічні основи гендерного виховання дітей старшого дошкільного віку**

В статті автор представляє аналіз останніх досліджень по гендерному вихованню дітей дошкільного віку, обґрунтовує актуальність даного напрямку виховання в загальній системі виховного процесу дошкільного закладу. Автор розглядає поняття гендер, гендерне виховання, його мету, зміст та особливості організації у дошкільному навчальному закладі. Визначає мету, зміст, принципи, характеризує основні шляхи, форми і методи гендерного виховання і визначає особливості його організації у дошкільному навчальному закладі.

*Ключевые слова:* гендер, гендерное воспитание, дети старшего дошкольного возраста, гендерный подход в образовании.

**Shorobura I. M., Savchenko M. S. Theoretical and Methodological Bases of Gender Education of Preschool Age Children**

This article deals with the analysis of recent research on gender education of preschool children, justifying the relevance of this field of education in the general system of pre-school educational process. Author considers the concept of gender, gender education, gender approach. The description of the principles on which we build the process of gender education in general and defines the features of gender education in pre-school are provided. The author defines and describes basic ways, forms and methods of gender education of preschool children in a kindergarten.

*Key words:* gender, gender education, preschool children, gender approach in education.

Стаття надійшла до редакції 09.01.2013 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

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

## **ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА**

УДК 1:613.8-057.87

**Н. О. Бабенко, О. О. Босенко**

### **АНАЛІЗ СТАНУ КЕРІВНИХ СИСТЕМ ОРГАНІЗМУ СТУДЕНТІВ НА ОСНОВІ ЇХ СПЕКТРАЛЬНО-ДИНАМІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК З ВИКОРИСТАННЯМ АПАРАТУ „КСД” У МЕЖАХ НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

На сьогоднішній день знання про структурну організацію людини значно розширилися та доповнилися новими відкриттями в області здоров'я людини. Тому в сучасній медичній та валеологічній практиці можна побачити велику різноманітність методів діагностики здоров'я. Одним із таких інноваційних методів є „Комплекс спектрально-динамічний”, який дозволяє за один сеанс отримати повну характеристику стану здоров'я і на фізичному, і на психічному рівнях [5]. Проблема погіршення здоров'я студентів під час навчального процесу є однією з найактуальніших проблем сьогодення нашої держави, тому було проведено дослідження стану керівних систем організму студентів різних вікових груп для виявлення спектрів, які найбільш негативно впливають на нормальне функціонування тієї чи іншої системи [6].

Метою даної статті є аналіз та порівняння стану здоров'я студентів різних вікових груп на основі їх спектрально-динамічних характеристик нервової, ендокринної та імунної систем.

Досягнення цієї мети відбувається за допомогою вирішення наступних завдань:

1) аналіз стану здоров'я студентів різних вікових груп по спектрально-динамічних показниках нервової, ендокринної та імунної систем;

2) порівняння функціонального стану керівних систем організму студентів різних вікових груп.

Кафедрою валеології було проведено комплексне обстеження студентів різних вікових груп за допомогою спектрально-динамічного апарату „КСД” з метою детального аналізу загального стану здоров'я та, зокрема, функціонального стану керівних систем організму.

У даному дослідженні були задіяні студенти кафедри валеології, які добровільно погодилися приймати участь у дослідженні. Даний експеримент не використовував будь-якої стратегії підбору груп, а в якості експериментальних були взяті реальні групи студентів. Перша група – студенти у віці 20 – 21 рік (IV курс денного відділення спеціальності „Валеологія”), друга – це студенти другої вищої освіти

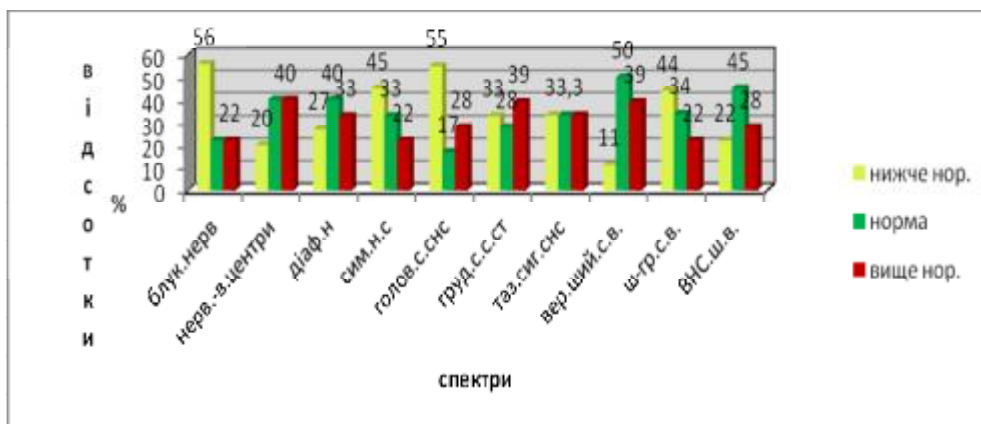
кафедри валеології віком від 28 до 40 років. Загалом в дослідженні приймали участь 36 чоловік, серед яких з першої вікової групи 18 чоловік, з другої – 18. По кожній із систем були вибрані певні спектри, які найбільш характеризують функціональний стан тієї чи іншої системи в цілому, а саме:

– нервова система: адреналін мозкової речовини наднирників (адр. м. р. над.), блукаючий нерв (блук.нерв), верхній шийний симпатичний вузол (вер. шийн. с. в.), ВНС шийний відділ (ВНС ш. в), шейно-грудний симпатичний вузол (ш-гр. с. в.), нервово-вегетативні центри (нерв.-в. центри), симпатична нервова система (сим. н. с.), тазовий сигмент симпатичної нервової системи (таз. сиг. снс), головний сигмент симпатичної нервової системи (голов. с. снс), грудний сигмент симпатичного стовбура (груд. с. с. ст.), діафрагмальний нерв (діаф. н);

– ендокринна система: гіпоталамус (гіпотал.), задня доля гіпофізу (з. д. гіп.), наднирники (наднир.), передня доля гіпофізу (п. д. гіп.), паращитоподібна залоза (паращит. зал.), щитоподібна залоза (щит. зал.), териотропний гормон (териот. горм.);

– імунна система: кістковий мозок, тимус.

При діагностиці студентів першої вікової групи, беручи до уваги їх спектрально-динамічні характеристики керівних систем були отримані результати, які можна побачити на представлених гістограмах (рис. 1).



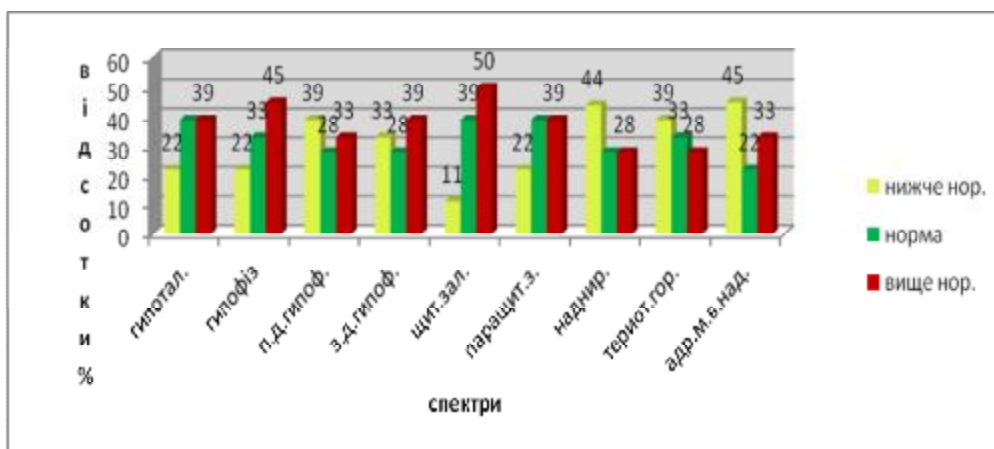
*Рис. 1. Відсотковий розподіл групи відносно норми по спектрам нервової системи студентів 20 – 21 року*

Як ми бачимо, показники розподілилися нерівномірно, але за жодним спектром у межах норми не набралось більше ніж 50% студентів. У більшості випадків спостерігається гіпофункція в тому чи іншому спектрі, гіперфункція переважає тільки в двох спектрах, а саме: головний сигмент симпатичної нервової системи та грудний сигмент симпатичного стовбура.

Гіпофункція у таких спектрах, як блукаючий нерв, грудний сигмент симпатичного стовбура та шийно-грудний симпатичний вузол, може

бути спричинена недостатньою кількістю кисню, який доставляється з кров'ю. Недостатнє кровопостачання може бути результатом малої рухливості студентів, яка є наслідком сидячої роботи. Згідно даних фізкультурно-оздоровчого Центру ТПУ (ФОЦ) кожен другий студент проводить сидячи у середньому 15 годин на день [6]. Також слід звернути увагу на спектри, де переважає гіперфункція: головний та грудний сегменти симпатичної нервової системи. Як правило, гіперфункція в тому чи іншому спектрі по методу „КСД” свідчить про перевагу запального або дегенеративного процесу. Великий показник як у запальному, так і у дегенеративному процесі свідчить про накопичення або недостачу енергії в органі або системі.

В роботі ендокринної системи спостерігається дещо інша тенденція (рис. 2). З цієї діаграми можна побачити, що найбільший показник у групі відносно норми припадає на гіпоталамус, щитоподібну та паращитоподібну залозу і складає 39 % від всієї групи. В роботі гіпофізу та щитоподібної залози ми можемо спостерігати виражену гіперфункцію у близько 50 % студентів. Також слід зазначити, що у чотирьох спектрах с десяти спостерігається гіперфункція у 33 – 45 % студентів. Тобто, стан спектрів ендокринної системи неоднорідний і мінливий у даній віковій групі.



*Рис. 2. Розподіл групи по спектрам ендокринної системи відносно норми студентів 20 – 21 року*

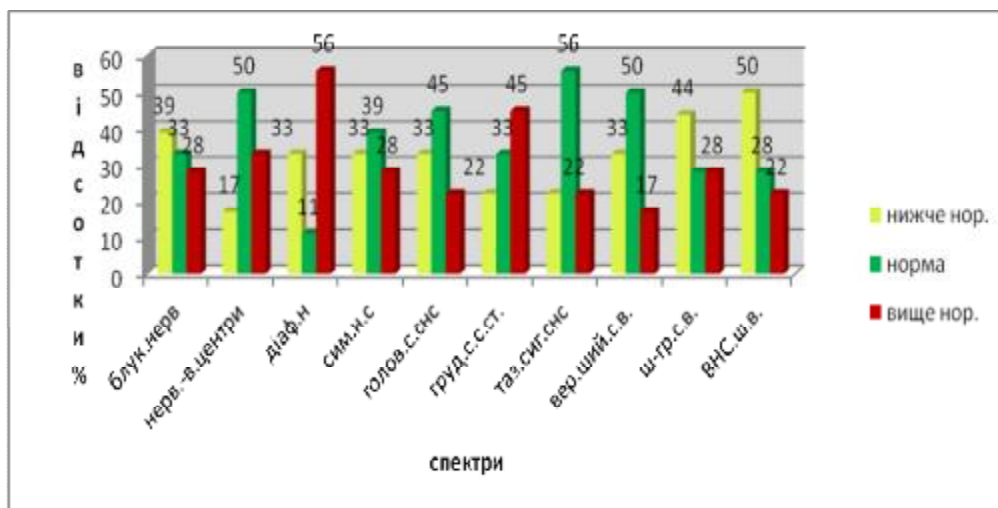
По імунній системі було отримано наступні результати (рис.3).



*Рис. 3. Відсотковий розподіл групи відносно норми по спектрах імунної системи студентів 20 – 21 року*

З цієї гістограми ми бачимо, що в обох спектрах спостерігається гіперфункція у близько 50 % діагностованих студентів, а під категорію „норма” потрапляє менш ніж половина групи. В даній віковій групі у більшості діагностованих студентів спостерігається гіперфункція по приведених спектрах, що може свідчити про дегенеративний або запальний процес в цих органах.

При обробці результатів спектральної діагностики керівних систем другої вікової групи були отримані наступні дані (рис. 4).

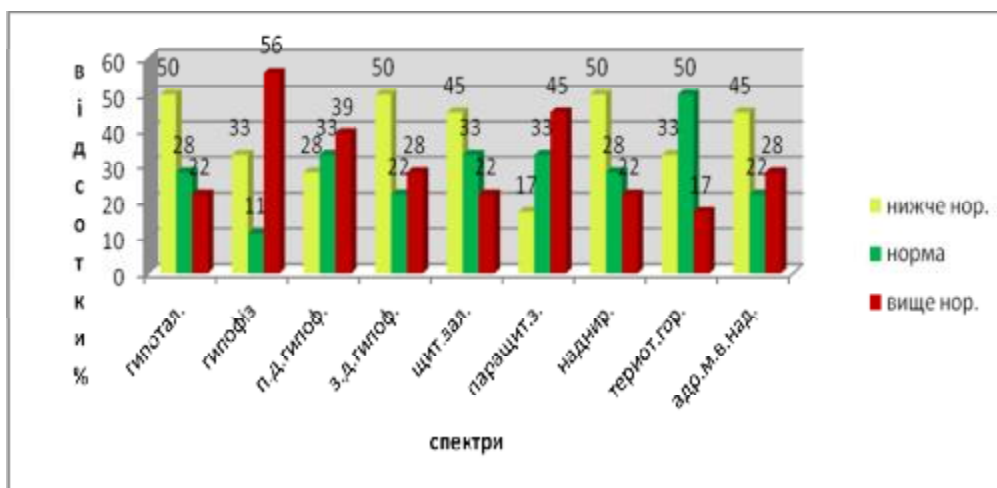


*Рис.4. Відсотковий розподіл групи відносно норми по спектрах нервової системи студентів 28 – 40 років*

З цієї діаграми ми робимо висновок, що більшість спектрів нервової системи потрапляють під градацію „норми”. Найбільш виражена гіперфункція спостерігається у 45 – 56 % студентів по таких спектрах нервової системи як: діафрагмальний нерв та грудний сигмент

симпатичного стовбура. Гіпофункція в даній групі найбільш представлена такими спектрами: ВНСшийний відділ та у меншій мері блукаючий нерв, які складають 56 та 39 % відповідно. Слід звернути увагу, що тільки у деяких спектрах спостерігається великий відрив від 50 – 60 % норми гіпер- і гіпофункцій, а у інших випадках розрив невеликий.

В роботі ендокринної системи в даній віковій групі спостерігається нестабільність (рис. 5).



*Рис. 5. Розподіл спектрів ендокринної системи відносно норми студентів 28 – 40 років*

У представлених спектрах у більшості випадків переважає гіпофункція у 45 – 50 % студентів. У 45 % діагностованих спостерігається недостатня кількість енергії у щитоподібній залозі, тобто її гіпофункція. Згідно діаграми лише у 17 % спостерігається високий рівень тиреотропного гормону, а у 33 % – низький, на противагу 22 % гіперфункції щитоподібної залози. Слід звернути увагу на активність гіпофізу, яка у 56 % студентів знаходиться у межах „гіперфункції”. Як ми бачимо, у спектрах наднирники та адреналін мозкової речовини наднирників спостерігається дисбаланс в роботі у більшості студентів, у той час, як у межі норми потрапляють лише 22 – 28% діагностованих студентів.

При обробці результатів імунної системи розбіжностей у двох вікових групах майже не спостерігається (рис. 6).



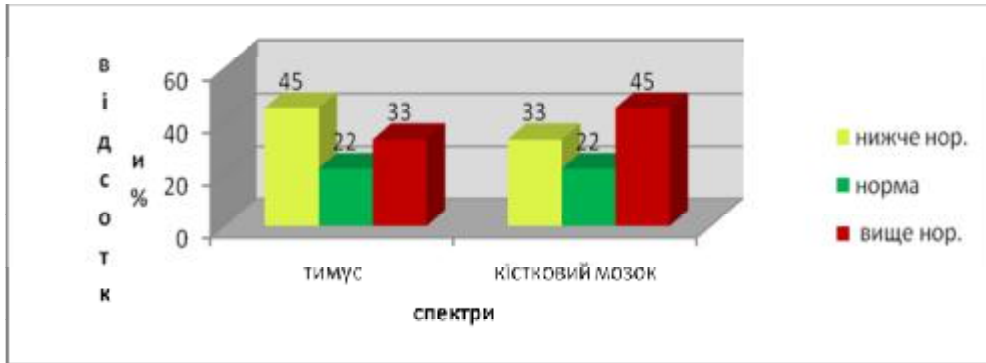


Рис. 6. Відсотковий розподіл групи відносно норми по спектрах імунної системи у студентів 28 – 40 років

По результатах, які представлені на даній гістограмі, видно, що в обох спектрах відсоток студентів, які потрапляють у межі норми, однаковий і складає 22%. В тимусі спостерігається вираженість гіпофункції у 45% діагностованих, і у 33% студентів – гіперфункція. У спектрі „кістковий мозок” навпаки – 45% у гіперфункції та 33% знаходяться в гіпофункції.

При порівнянні результатів діагностики керівних систем організму методом спектрально-динамічного аналізу „КСД” були отримані наступні дані (рис. 7). Згідно цієї діаграми показники норми перевищують у 6-ти спектрах с 10-ти другої вікової групи, і тільки у 3-х спектрах дані першої групи переважають. У таких спектрах, як діафрагмальний нерв та ВНС шийний відділ різниця між показниками норми складає 17–29% на користь студентів 20–21 року. Низькі показники у спектрі „ВНС шийний відділ” може бути результатом недостатнього кровопостачання у цей відділ, що може слугувати причиною різноманітних захворювань, серед яких остеохондроз та інші, які зазвичай властиві зрілому віку.

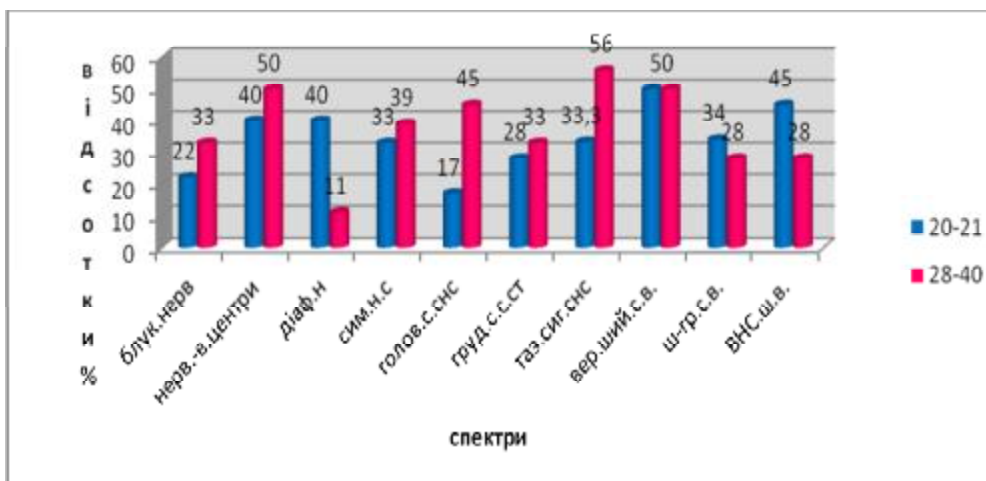
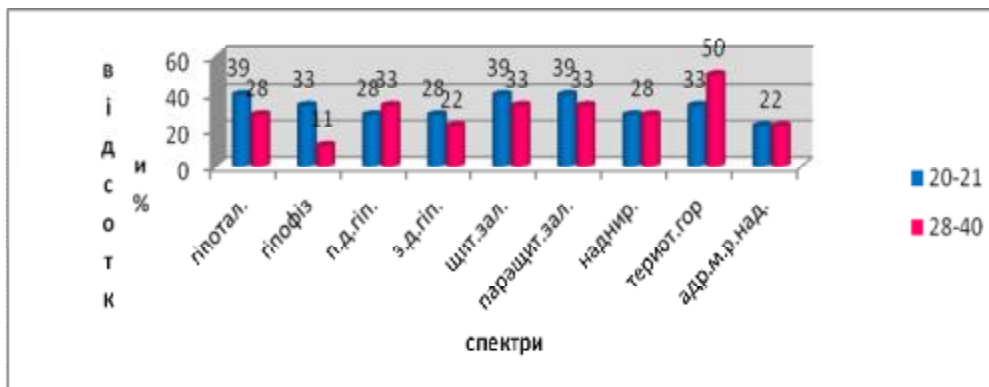


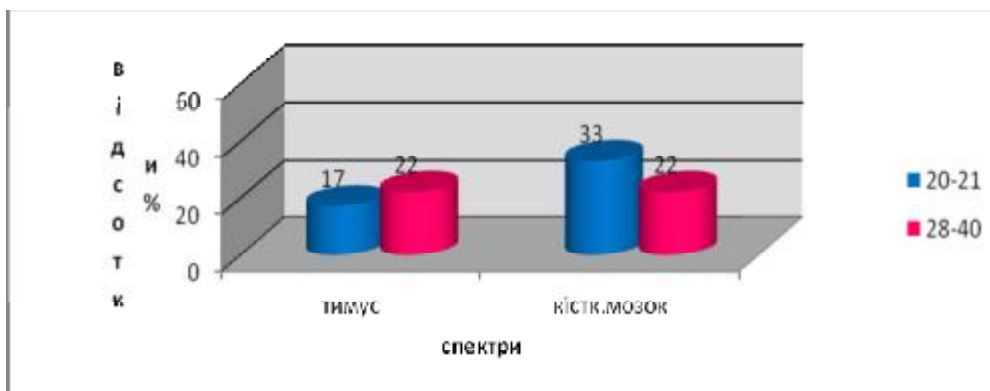
Рис. 7. Порівняння спектрів нервової системи відносно норми в різних вікових групах

Отже, як ми бачимо з рисунка 7 стан нервової системи по показниках норми у більшості випадків знаходиться у гармонійному стані у студентів другої вікової групи.



*Рис.8. Показники норми ендокринної системи різних вікових груп*

В ендокринній системі показники норми дещо відрізняються від попередніх результатів. Студенти вікової групи 20–21 року, які потрапляють у межі норми спектрально-динамічного комплексу „КСД” у 5-ти спектрах с 9-ти переважають студентів другої вікової групи. Також у 50 % студентів 28 – 40 років спостерігається нормальний рівень теріотропного гормону на противагу 33 % першої вікової групи.



*Рис. 9. Порівняння показників норми імунної системи у двох вікових групах*

Показники імунної системи розподілилися нерівномірно між обома групами. У спектрі „тимус” на 5 % переважає кількість людей першої діагностованої групи, а у „кістковому мозку” навпаки – на 11 % студенти 20 – 21 року. Слід також відзначити, що кількість людей у відсотковому співвідношенні другої підгрупи по приведених спектрах співпадають, що може свідчити про більш стійкі процеси в організмі студентів 28 – 40 років. У першої вікової групи ці показники розбіжні, нагадаємо: тимус – 17 %, кістковий мозок – 33 % студентів.

Висновки. Узагальнюючи результати даного дослідження можна сказати, що у першій віковій групі спектри, що характеризують стан нервової системи, у більшості студентів знаходяться у гіпофункції, а також по жодному спектру у порядку норми не набралось більше 50 % діагностованих студентів. По спектрах ендокринної системи у студентів 20 – 21 року спостерігається неоднорідність результатів, тобто, гіперфункція у більшості діагностованих по спектрах гіпоталамус та гіпофіз, гіпофункція та норма розподілилися приблизно рівномірно. В роботі імунної системи по всіх спектрах спостерігається виражена гіперфункція. У другій віковій групі спостерігається більша стабільність в роботі нервової системи, тобто значне перевищення показників норми інших градацій (мається на увазі гіпер- та гіпофункції). В роботі ендокринної системи у студентів 28 – 40 років проявляється нестабільність в роботі, що виражається в низькому відсотку норми. Імунна система знаходиться у стані „гіпо- гіперфункції”, а на категорію норми припадає лише 22 % студентів другої вікової групи. По показниках відсоткового співвідношення норми в обох вікових групах в середньому спостерігається рівномірність в роботі керівних систем організму студентів 20 – 21 та 28 – 40 років.

#### **Список використаної літератури**

**1. Астахов Л. П.** Принцип воздействия энергоинформационных средств на организм человека / Л. П. Астахов, Н. Б. Жихарева // Материалы Международной научно-практической конференции [„Валеологія: Сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку”], (Харків, 3 – 5 квітня 2008 рік ). – Х., 2008. – С. 35 – 45. **2. Ганонг Вільям Ф.** Фізіологія людини / Вільям Ф. Ганонг ; пер.з англ. М. Гжегоцький, В. Шевчук, О. Заячківська. – Львів : БаК, 2002. – 784 с. **3. Полушкина Н. Н.** Диагностический справочник иммунолога / Н. Н. Полушкина. – М. : Астель, 2010. – 480 с. **4. Ростовцев В. Н.** Новая технология физической медицины / В. Н. Ростовцев, В. С. Улащик // Здравоохранение. – 2005. – № 5. – С. 10 – 14. **5. Спектральная динамика и физиология / РНПЦ медицинских технологий, Институт физиологии НАН Беларуси.** – Минск, 2005. **6. Режим доступу :** [past.tpu.ru/files/event/r-gipodinamia.doc](http://past.tpu.ru/files/event/r-gipodinamia.doc).

**Бабенко Н. О., Босенко О. О.** Аналіз стану керівних систем організму студентів на основі їх спектрально-динамічних характеристик з використанням апарату „КСД” у межах навчально-виховного процесу

У роботі приділяється аналізу регуляторних систем організму студентів у різних вікових групах на основі спектрально-динамічних характеристик. Є загальні підсумки стану нервової, ендокринної та імунної систем, студентів різних вікових груп, а також характеристик функціонування системи регулювання в обох групах. Короткий аналіз

відмінностей функціонування нервової, ендокринної та імунної систем була їх проведення

*Ключові слова:* спектр, спектральні характеристики, комплекс спектрально-динамічний („CSD”), нервової системи, ендокринної системи, імунної системи, енергетичне поле.

**Бабенко Н. А., Босенко Е. А. Анализ состояния ведущих систем организма студентов на основе их спектральных динамических характеристик с использованием устройства „КСД” в учебно-воспитательном процессе**

В работе уделяется анализу регуляторных систем организма студентов в различных возрастных группах на основе спектрально-динамических характеристик. Есть общие итоги состояния нервной, эндокринной и иммунной систем, студентов разных возрастных групп, а также характеристик функционирования системы регулирования в обеих группах. Краткий анализ различий функционирования нервной, эндокринной и иммунной систем была их проведения.

*Ключевые слова:* спектр, спектральные характеристики, комплекс спектрально-динамический („CSD”), нервной системы, эндокринной системы, иммунной системы, энергетическое поле.

**Babenko N. O., Bosenko O. O. The Analysis of the Condition of Leading Systems of the Organism of Students on to Basis of Their Spectral Dynamic Characteristics with Device „KSD” Use Within Teaching and Educational Process**

The paper devotes to analysis of regulatory systems of students organism in different age groups on the basis of the spectral-dynamical characteristics. There are the general results of state of nervous, endocrine and immune systems by students of different age groups as well as the characteristics of functioning of regulatory systems in both groups. The brief analysis of distinctions the functioning of nervous, endocrine and immune systems had being conducting.

*Key words:* spectrum, spectral performance, Complex spectral-dynamic („CSD”), nervous system, endocrine system, immune system, energy field.

Стаття надійшла до редакції 09.01.2013 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

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

УДК 378:373.3:371.13

**С. В. Данильченко**

**ЗАГАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗРОБЛЕННЯ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ  
СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ І РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ  
ДО ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ  
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Удосконалення професійної підготовки педагогів – одне з найважливіших завдань розвитку суспільства. Соціально-економічне оновлення сфер життєдіяльності викликало в педагогічній науці масу проблем та протиріч, розв'язання яких пов'язано з формуванням високої загальної та професійної культури вчителя, його готовності до педагогічної творчості. Розв'язання цих проблем неможливо без опори та орієнтації на мотиваційну сферу учнів, їх пізнавальні інтереси.

Масовість професії вчителя, проблеми в його професійній підготовці, випадковість вибору професії, труднощі побуту призводять до того, що у низки вчителів відсутній інтерес до своєї професійної діяльності. З об'єктивних причин це відразу відображається на учнях, інтереси яких залежать від інтересів учителя, бо особистість учителя є основним засобом формування особистості учня. Залежить це перш за все від професіоналізму вчителя. На жаль, частина вчителів, які працюють сьогодні в школі, не вміють викликати, підтримати та розвивати пізнавальний інтерес у школярів.

У більшості випадків пізнавальний інтерес розвивається вчителем тільки як засіб організації навчального процесу, як збудувач пізнавальної діяльності. Не витримана тенденція до пошуку шляхів формування інтересу до пізнання в молодшому шкільному віці.

Важливість цієї проблеми вбачається ще й у зв'язку з падінням інтересу школярів до навчання в масовій школі, тим паче в початковій школі. Спеціально організовані дослідження вчених констатують, що природний пізнавальний інтерес дитини, яка вперше прийшла до школи, в більшості випадків поступово гасне, а у низки школярів з'являється стійке небажання вчитися.

На практиці недостатньо використовуються сучасні технології, шляхи формування пізнавальних інтересів, які напрацьовані психолого-педагогічною наукою. Зусилля вчителя спрямовані на те, щоб передавати учням якнайбільше відомостей, передбачених програмою, що не сприяє формуванню та розвитку пізнавальних інтересів.

*Мета статті* полягає у визначенні і розкритті змісту загальних підходів до розроблення моделі підготовки студентів педагогічного ВНЗ 1 – 2 рівнів акредитації до формування пізнавального інтересу молодших школярів, що забезпечить приведення системи цієї роботи у педагогічному училищі у відповідність із потребами сучасної школи.

В. О. Сухомлинський вважав, що починати роботу з розвитку пізнавальних інтересів у дітей слід з формування інтересу до здобуття знань у самого вчителя. Необхідно усвідомлювати, що вміння формувати пізнавальні інтереси у школярів повинно стати професійним умінням учителя.

Різноманітним аспектам проблеми формування професійно значущих умінь учителя присвячені численні дослідження О. Абдуллої, О. Гребенюка, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, М. Рожкова, В. Сластеніна, Н. Тализіної, А. Щербакова тощо.

В їхніх працях доводиться думка про необхідність спеціальної підготовки в даному напрямку, а підготовка майбутнього вчителя до формування пізнавальних інтересів у школярів розглядається як важливий фактор оволодіння професійною діяльністю вчителя в цілому. У зв'язку з цим ми розглядаємо проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів у напрямку, який досліджується, як один з аспектів їх загальної професійної підготовки.

Разом з тим, ще й досі залишається недостатньо дослідженою проблема підготовки майбутніх вчителів у педагогічному училищі до формування пізнавальних інтересів у школярів, оскільки молодший шкільний вік – це початок становлення мотивації учіння, від якої, у більшості, залежить її доля протягом всього терміну шкільного навчання. Актуальність такої підготовки для майбутніх вчителів підтвердило опитування 145 вчителів та 233 студентів міста Макіївки. Воно довело, що 46,2 % цих студентів та 48,7 % учителів дали незадовільну оцінку рівню професійної підготовки до формування пізнавального інтересу у школярів.

Наше дослідження стану підготовки студентів педагогічного училища показало, що навіть вивчення дев'яти психолого-педагогічних дисциплін не забезпечує якісну підготовку майбутніх вчителів до формування пізнавального інтересу у дітей. Їхні уявлення про сутність, роль, місце пізнавального інтересу в структурі особистості учнів недостатні для того, щоб організувати процес формування зазначеної якості у школярів. Все це значно знижує результати цілісного формування особистості школяра.

Такий результат не є випадковим. Мета підготовки вчителя до формування пізнавальних інтересів у молодших школярів спеціально не ставиться. В програмах психолого-педагогічних дисциплін відсутні розділи, які спрямовані на ознайомлення майбутніх учителів з процесом розвитку цієї якості особистості учнів початкових класів. Попри всіх цінностей знань про пізнавальні інтереси, які накопичені наукою, їх поелементне розглядання в межах тільки психолого-педагогічних дисциплін не в змозі забезпечити повноцінне оволодіння майбутніми вчителями технологією організації цього процесу в практичній діяльності. Не виявлені можливості різноманітних засобів формування такої підготовленості студентів (можливості навчальної та

позанавчальної роботи, різноманітних видів практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів). Не з'ясовано, які форми та методи навчання в найбільшій мірі сприяють підготовці студентів у даному напрямку. Не встановлено, як здійснюється підготовка майбутніх учителів на різних етапах навчання в педагогічному училищі до розв'язання завдань формування пізнавальних інтересів у молодших школярів.

Аналіз навчальних програм для педучилища з дисциплін психолого-педагогічного циклу дозволяє оцінити можливості підготовки майбутніх вчителів початкових класів до формування пізнавальних інтересів у молодших школярів й дозволяє дійти певних висновків про можливості різних навчальних предметів у підготовці студентів до формування пізнавальних інтересів у молодших школярів.

Так, у курсі загальної психології передбачається знайомство з поняттями „Потреби особистості”, „Спрямованість особистості”, „Бажання”, „Мотив”, „Інтерес”, „Стимулювання”. Програма з психології передбачає ознайомлення студентів з особливостями пізнавальних інтересів молодших школярів. В той же час, жодна з розглянутих тем не передбачає розкриття функцій пізнавальних інтересів у навчально-виховному процесі в повному обсязі.

Отже, цілісного, комплексного підходу до вирішення досліджуваної проблеми немає. Вивчення окремих категорійних понять, що стосуються проблеми підготовки студентів до формування пізнавальних інтересів у молодших школярів, відбувається, загалом, відособлено на заняттях з дисциплін, які викладаються. Необхідно добитися чіткого уявлення кожного викладача про вклад дисципліни, яку від викладає, в цілісний процес підготовки майбутнього вчителя з досліджуваної нами проблеми.

Звідси висновок: підготовка студентів педучилища до формування пізнавальних інтересів у молодших школярів не передбачається в програмах дисциплін психолого-педагогічного циклу. Програми з цих дисциплін не націлюють викладачів на обов'язкове оволодіння майбутніми вчителями знань щодо процесу формування в школярів інтересу до навчання, на виявлення можливостей різноманітних засобів підготовки студентів до цієї роботи.

Слід зазначити, що ряд посібників, адресованих студентам, об'єднує загальний підхід до рекомендацій; згадується необхідність формування пізнавальних інтересів без детального опису рекомендацій і адекватних методів їх використання, які є продуктом діяльності викладача, спрямованої на організацію та забезпечення ефективної навчальної роботи кожного студента як на аудиторних заняттях, так і в позааудиторний час.

Що стосується практичної підготовки студентів у процесі організації різних видів педагогічної практики, то ми можемо сказати про її провідну роль у підготовці майбутніх учителів до формування пізнавальних інтересів учнів. Аналізуючи підготовку студентів до

проведення уроків з різних дисциплін та позаурочних виховних заходів, ми з упевненістю можемо сказати, що робота з формування пізнавальних інтересів учнів проводиться відповідно до змісту навчального матеріалу, проте систему цієї діяльності ще не створено.

Стан підготовки майбутніх учителів у педагогічному училищі, який склався, до формування пізнавальних інтересів у школярів вимагає відповідних змін як у змісті психолого-педагогічної підготовки студентів як частини обов'язкових знань та засобів діяльності, які необхідно засвоїти, так і в галузі технології їх засвоєння. Однак існуюча традиційна форма підготовки майбутніх вчителів початкових класів в педагогічному училищі не в повному обсязі забезпечує успішну підготовку більшості з них до формування пізнавальних інтересів у молодших школярів.

У зв'язку з цим виникає *проблема дослідження*: яким чином здійснювати підготовку майбутніх учителів в педагогічному училищі до успішного формування пізнавальних інтересів у молодших школярів?

Дослідження базується на концепціях цілісного процесу з проблеми формування особистості школяра (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Гребенюк, В. Давидов тощо), теорії вищої педагогічної освіти (Л. Архангельський, В. Журавльов, В. Загвязинський, Н. Кузьміна, Н. Нікандров, В. Слатенін тощо), ідеї проектування педагогічних систем (В. Беспалько, Л. Спірін, Ю. Татур тощо), висновках психологів, педагогів щодо проблеми формування пізнавальних інтересів учнів (М. Матюхіна, Н. Морозова, Г. Щукіна).

Питання підготовки майбутніх вчителів до професійної діяльності постійно перебувають у полі зору сучасних дослідників вищої педагогічної школи. Цій проблемі присвячені роботи В. С. Ільїна, М. І. Рожкова, В. А. Слатенина та інших. Автори сходяться на думці, що готовність вчителя до професійної діяльності слід розглядати „як комплексний показник кінцевого результату діяльності педагогічного ВНЗ”. Базовим для її розгляду виступає поняття підготовленості до виконання певної діяльності, яка має досить широку поширеність. Одні автори визначають її як властивості особистості, що забезпечують найбільшу продуктивність діяльності (Ю. В. Янотовський), інші – як комплекс внутрішніх сил особистості, її потенціал, який впливає на підвищення продуктивності її професійної діяльності в майбутньому (Б. Г. Ананьєв), свого роду регулятор діяльності (М. І. Дьяченко), треті – як умову виконання діяльності (Г. М. Андреева), виборчу спрямованість, які налаштовують особу на майбутню діяльність (Ю. К. Васильєв) тощо.

Але всі автори сходяться на думці, що в питаннях підготовки студентів до професійної діяльності, а, значить, і формування пізнавальних інтересів молодших школярів слід дотримуватись загальних підходів до організації навчально-виховного процесу у вищій школі, а саме: забезпечувати впровадження системного, комплексного та діяльнісного підходів.



Уміння формувати пізнавальні інтереси в молодших школярів є одним із значущих професійних якостей учителя початкових класів. Його засади можуть бути сформовані на підставі реалізації особистісно орієнтованого комплексу засобів підготовки студентів педучилища, які визначаються наступними умовами:

– процес навчання з формування пізнавальних інтересів у молодших школярів визначається як мета даної підготовки та буде включений в навчальні програми психолого-педагогічного циклу;

– забезпечення достатньо успішного засвоєння студентами у курсі педагогіки та психології сутності та ролі пізнавальних інтересів у процесі навчання.

Вивчення психолого-педагогічних дисциплін виділяється як структуроутворюючий компонент всієї системи професійної підготовки, оскільки „озброє майбутніх вчителів знаннями наукових основ процесу формування особистості школяра” (В. С. Ільїн). Готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності трактується вченими (А. Й. Капська, А. Ф. Линенко, О. М. Пехота та ін.) як особистісне утворення, що забезпечує внутрішні мотиви діяльності, педагогічну самосвідомість, педагогічні здібності, знання, вміння та навички, здатність до інтегрування знань, професійно значущі якості особистості.

Готовність майбутнього вчителя початкових класів до педагогічної діяльності базується на психологічній, педагогічній і предметній підготовці, що передбачає насамперед сформованість особистісних якостей педагога (І. М. Шапошникова).

У педагогіці та психології вищої школи неперервно досліджуються такі аспекти професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів як компетентного, здатного до саморозвитку:

– підготовка майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти (Н. М. Бібік, О. Я. Савченко);

– загальні принципи організації педагогічного процесу та основні напрями конструювання змісту психолого-педагогічної підготовки, що забезпечують формування вчителя-дослідника, який перебуває у постійному пошуку ефективних і раціональних методів навчання і виховання (Л. О. Хомич);

– формування творчої особистості майбутнього вчителя (Н. В. Кічук, С. О. Сисоєва);

– організація професійного самовиховання майбутніх вчителів початкових класів (О. Г. Кучерявий),

– формування етичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів (Л. Л. Хоружа) та ін.

Узагальнюючи підходи вчених до готовності як до результату професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя можна стверджувати, що готовність є цілісним стійким утворенням і, на думку

А. Ф. Линенка, О. М. Пехоти, С. О. Сисоєвої та ін., має ряд позитивних якостей:

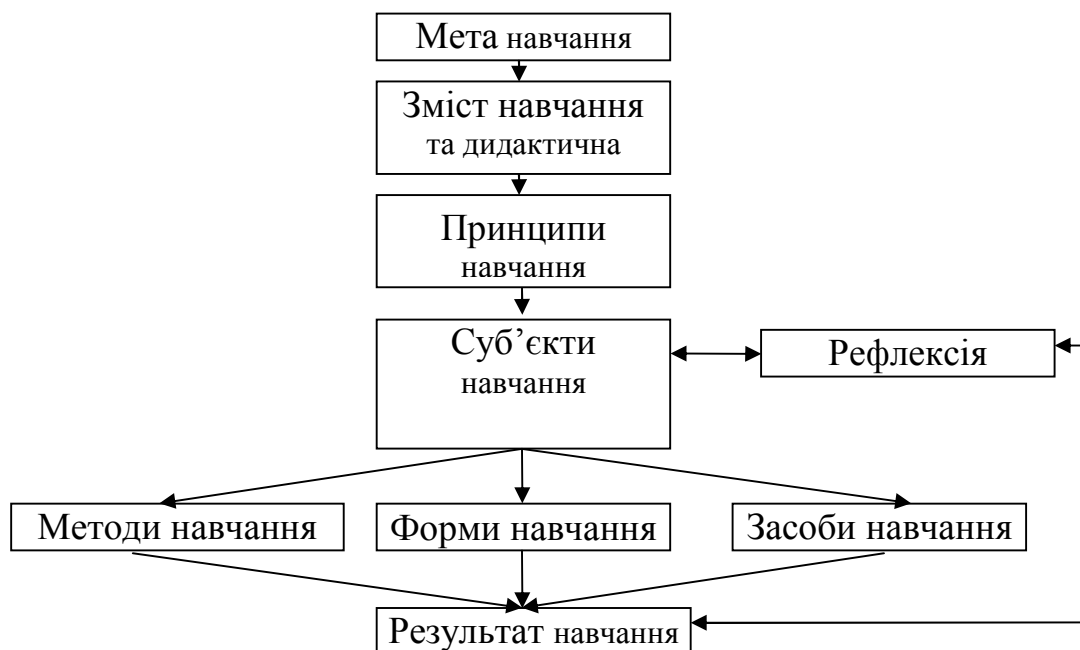
- ґрунтується на досвіді, легко актуалізується;
- є стійкою, не потребує постійно нового формування у зв'язку з непередбаченою педагогічною ситуацією;
- є динамічною, піддається розвитку і може досягати більш високих рівнів.

Проведення теоретичного аналізу основних дефініцій з проблеми дослідження дало нам змогу узагальнити поняття „*готовність майбутніх вчителів початкових класів до формування пізнавальних інтересів молодших школярів*” як цілісне особистісне утворення, що характеризується сукупністю гуманістичних і практичних ціннісних орієнтацій, фаховою компетентністю з питань формування пізнавального інтересу молодших школярів.

На основі аналізу психолого-педагогічних наукових джерел та емпіричного аналізу складено загальну структурну характеристику технології навчання у підготовці майбутніх учителів початкових класів. Компонентний склад технології навчання (мета, зміст та дидактична одиниця, методи, форми, принципи, засоби навчання; суб'єкти навчання „студент” та „викладач”, результат навчання, рефлексія) функціонує, підпорядковуючись алгоритмізованості навчання. На основі запропонованої структурної характеристики можна наповнити дидактичним змістом будь-яку технологію навчання у підготовці майбутніх учителів початкових класів.

Аналіз науково-педагогічних джерел вищеперерахованих дослідників дозволив нам дійти висновку, що взаємозалежність методики та технології навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи виявляється у їх ієрархічності (методика → технологія) та взаємокомпонентності (методика – у складі технології) як прикладу руху від опису дій (методики навчання) до процедури якісного виконання описаних дій – ефективного навчання з гарантованим якісним результатом (технології навчання). Структура технології навчання, подана на рис. 1, містить:

- мету, зміст і дидактичну одиницю, методи, форми, принципи, засоби навчання;
- суб'єктів навчання (студент та викладач), результат навчання, рефлексію.



*Рис. 1. Структура технології навчання у підготовці майбутніх учителів початкових класів*

Усі компоненти технології навчання підпорядковані ще одному елементу – рефлексії, яку визначаємо як зворотний зв'язок між попереднім фрагментом навчання з метою з'ясування рівня його засвоєння суб'єктом „викладач” у суб'єкта „студент” та можливості переходу до наступного фрагменту навчання.

Суб'єкт „студент” у нашому випадку – майбутній учитель початкових класів. Правомірність центрального розташування методів навчання у вищезапропонованій структурі технології навчання підкреслює тлумачення цього терміну С. Бондарем у „Енциклопедії освіти”: метод навчання – „це серцевина процесу навчання, ланка, яка зв'язує запроектовану мету і кінцевий результат” [1]. У нашому випадку мета навчання орієнтована на кінцевий результат – висококваліфікована підготовка майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності.

Процес підготовки студентів до формування пізнавальних інтересів молодших школярів є складовою системи загальнопедагогічної підготовки вчителя. Як частина цієї системи, він повинен декомпонуватися на етапи, адекватні етапам руху системи в цілому, - підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності.

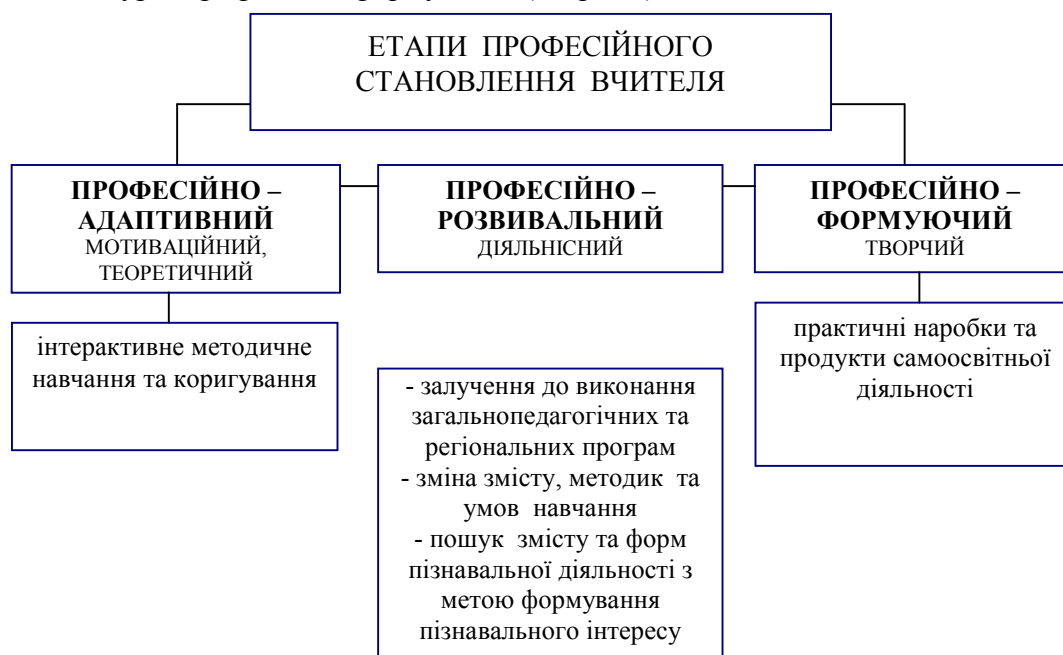
Запорукою успішності процесу підготовки майбутніх вчителів початкових класів є науково-методичний супровід цього процесу, під яким розуміється керована, спеціально організована продуктивна взаємодія суб'єктів, що припускає впорядковану сукупність наукового

змісту підготовки майбутніх вчителів, впровадження в педагогічний процес вищого навчального закладу інноваційних технологій, засобів, форм і методів, моніторингових вимірювань, що забезпечують якість формування готовності майбутніх вчителів початкових класів до професійної діяльності.

Процес підготовки студентів має певну динамічну структуру. Його доцільно розчленувати на ряд етапів залежно від вирішуваних на них завдань. Послідовність завдань повинна відобразити змінний характер змісту, форм і методів зв'язку теоретичної та практичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів і, за нашим задумом, повинна забезпечити розвиток цілісної підготовки студента до формування пізнавальних інтересів молодших школярів у межах можливостей педагогічного училища.

Комплекс засобів підготовки студентів до формування пізнавальних інтересів у молодших школярів має бути представлений послідовністю етапів (рис. 2):

- 1 курс: професійно-адаптивний (мотиваційний, теоретичний);
- 2-3 курси: професійно-розвивальний (діяльнісний);
- 4 курс: професійно-формуючий (творчий).



*Рис.2. Етапи професійного становлення вчителя*

Одиницею цих етапів виступають навчальні заняття, позааудиторні заходи, практична підготовка тощо, протягом яких актуалізується стан підготовленості студента як „будівельний матеріал” (С. Л. Рубінштейн) його розвитку. Виходячи з цього, можна виділити наступні умови, при

дотриманні яких можливо здійснити комплекс засобів навчально-виховного процесу:

1. Визначення та врахування логіки оволодіння відповідною підготовленістю як оптимальною послідовністю вирішення завдань, засобів, умов підготовки студентів в даному спрямуванні (при цьому підготовка студентів до формування пізнавальних інтересів розглядається у тісному зв'язку з іншими компонентами майбутнього спеціаліста). Це можливо, якщо викладачі володіють:

- інтелектуальною компетентністю (наукові знання);
- психолого-педагогічною компетентністю (здатність „відчувати” студента);
- методичною компетентністю (програмно-методичне забезпечення навчально-виховного процесу);
- дидактичною компетентністю (планування та цілепокладання);
- управлінською компетентністю (організаційні вміння);
- громадською компетентністю (визначення власної позиції).

2. Узгодження функцій різноманітних навчальних дисциплін та видів практичної діяльності (з урахуванням різноманітних джерел):

- інтерактивне методичне навчання та коригування (загальноосвітні дисципліни, педагогіка, окремі методики, психологічна діагностика);
- через самоосвіту та самовдосконалення, залучення до виконання загальнопедагогічних та регіональних програм, зміна змісту, технологій та умов навчання, пошук змісту та форм пізнавальної діяльності з метою формування пізнавального інтересу (дидактика, основи педагогічної майстерності);
- практичні наробки та продукти самоосвітньої діяльності (новітні освітні технології).

В цьому процесі безпосередньо беруть участь декілька суб'єктів: викладачі, студенти та вчителі базових шкіл, де проходить педагогічна практика. Перші повинні визначити мету підготовки, зміст, шляхи реалізації та її ресурсне забезпечення. Другі – прийняти мету підготовки, шляхи її реалізації та засвоїти зміст.

Завдання кожного викладача не тільки сформувати пізнавальні інтереси у студентів, але й допомогти їм засвоїти комплекс засобів формування пізнавальних інтересів. Пізнавальний інтерес сприяє розвитку особистості, він позитивно впливає на характер і успішність діяльності людини, сприяє продовженню самоосвіти й освіти за рамками школи.

Підсумовуючи сказане, ми повинні констатувати наступне:

- підготовка майбутніх вчителів до формування у молодших школярів пізнавальних інтересів є важливим компонентом системи фахової підготовки вчителя початкових класів;
- готовність учителя до формування у молодших школярів пізнавальних інтересів – характеристика особистості педагога, що передбачає його здатність ставити за мету професійної діяльності

розвиток пізнавальних інтересів учнів, проектувати шляхи та засоби підвищення ефективності роботи в цьому напрямку;

– розвиток професійних компетенцій студентів, необхідних для формування пізнавальних інтересів у молодших школярів забезпечить реалізацію можливостей теоретичної і практичної підготовки майбутніх вчителів у цьому напрямку, за умови системності, дієвості, комплексного підходу до розв’язання цієї проблеми.

### **Список використаної літератури**

**1. Акімова М. Ш.** Активизация познавательной деятельности студентов в процессе обучения / М. Ш. Акімова. – Алма-Ата, 1990. – 104 с. **2. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении** / под ред. Щукиной Г. И. – М. : Просвещение, 1984. – 276 с. **3. Бондар С.** Методи навчання / С. Бондар // Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 492 – 494. **4. Линенко А. Ф.** Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. доктора пед. наук. 13.00.04 / А. Ф. Линенко. – К. : 1996. – 44 с. **5. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу** : наук. посіб. / під заг. ред. проф. С. І. Якименко. – К. : Видав. дім „Слово”, 2011. – 464 с.

### **Данильченко С. В. Загальні підходи до розроблення моделі підготовки студентів педагогічного ВНЗ I рівня акредитації до формування пізнавальних інтересів молодших школярів**

Готовність учителя до формування у молодших школярів пізнавальних інтересів – характеристика особистості педагога, що передбачає його здатність ставити за мету професійної діяльності розвиток пізнавальних інтересів учнів, проектувати шляхи і засоби підвищення ефективності в цьому напрямку. У статті доведено актуальність проблеми підготовки студентів педагогічного ВНЗ I – II рівнів акредитації до формування пізнавальних інтересів молодших школярів, визначено і розглянуто зміст загальних підходів до розроблення моделі її реалізації.

*Ключові слова:* пізнавальний інтерес, готовність до формування пізнавального інтересу, модель підготовки майбутніх вчителів до формування пізнавального інтересу молодших школярів.

### **Данильченко С. В. Общие подходы к разработке модели подготовки студентов педагогического вуза I уровня аккредитации к формированию познавательных интересов младших школьников**

Готовность учителя к формированию у младших школьников познавательных интересов – характеристика личности педагога, которая предусматривает его способность ставить за цель профессиональной деятельности развитие познавательных интересов учеников,

проектировать пути и средства повышения эффективности в этом направлении. В статье доказана актуальность проблемы по подготовке студентов педагогического ВУЗа I – II уровней аккредитации к формированию познавательных интересов младших школьников, определено и рассмотрено содержание общих подходов к разработке модели её реализации.

*Ключевые слова:* познавательный интерес, готовность к формированию познавательного интереса, модель подготовки будущих учителей к формированию познавательного интереса младших школьников.

**Danilchenko S. V. General Approaches to the Development of a Model for Training of Students of Pedagogical University and Level of Accreditation Prior to the Formation of Cognitive Interests of Pupils of Junior School**

The teacher's willingness to form cognitive interests of primary schoolchildren is the teacher's personal characteristic that supposes his/her ability to aim the development of schoolchildren's cognitive interests, designing of ways and methods of effectiveness improvement in this area as professional activity. The article proves the problem topicality of the students' training in pedagogical higher educational establishments of I – II levels of accreditation for forming of primary schoolchildren's cognitive interests, defines and reviews the contents of general approaches to model development and its implementation.

*Key words:* cognitive interest, willingness to form cognitive interest, model of future teachers' training for forming of primary schoolchildren's cognitive interest.

Стаття надійшла до редакції 09.01.2013 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

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

УДК 378:629.33

**М. С. Дем'яненко**

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ  
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ  
АВТОМОБІЛЬНО-ДОРОЖНЬОЇ ГАЛУЗІ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ  
ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Стан автомобільно-дорожньої галузі в країні значною мірою впливає на інтенсивність розвитку не тільки всіх галузей промисловості, але й інших сфер життєдіяльності суспільства. При цьому виникає

проблема підвищення якості підготовки інженерно-технічних кадрів, що, зокрема, включає необхідність формування в майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі готовності до здійснення партнерської взаємодії, без чого вони не зможуть успішно виконувати свої професійні обов'язки.

У науковій літературі висвітлено такі аспекти порушеної проблеми: розкрито суть поняття партнерства та його роль під час розбудови взаємодії між людьми (В. Михеєв, Н. Хридіна, П. Третяков та інші), схарактеризовано концептуальні засади організації навчального процесу на основі партнерства (Ш. Амонашвілі, І. Бех, І. Зязюн, С. Копилова, Т. Круковська, В. Рябчиков та інші), проаналізовано зміст структурних компонентів професійної готовності людини до здійснення професійної діяльності (Е. Зеєр, Л. Карташова, В. Моляко, В. Шадриков та інші), розкрито специфіку підготовки майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі у вищій школі (Т. Андрюхіна, Ю. Бугаєвська, С. Осокін, О. Пчельников). Причому деякі автори (І. Беляєвський, С. Валуєв, В. Кузнецов, А. Старцева та інші) у своїх наукових публікаціях звертають увагу на недостатню теоретичну розробленість проблеми формування готовності майбутніх фахівців до розбудови партнерської взаємодії, констатують низький рівень її сформованості у студентів вищої школи.

Докладно не зупиняючись на аналізі різних точок зору науковців (О. Балалієва, І. Заяць, Я. Коломинський, Є. Коротаєва, В. Михеєв, О. Мітрохович, Н. Плескачова, В. Рябчиков та ін.) щодо визначення суті поняття готовності фахівця до партнерської взаємодії в професійній діяльності, зауважимо, що в контексті дослідження під цим поняттям розуміється інтегративна особистісна якість, що проявляється в його спроможності розбудовувати з іншими людьми такого типу ділові стосунки, які сприяють розв'язанню суперечностей в професійній діяльності та забезпечують оптимально можливу збалансованість спільних дій на основі рівноправного врахування інтересів кожного учасника.

Для визначення реального стану готовності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі до партнерської взаємодії у професійній діяльності нами було проведено пілотажне дослідження, в якому взяли участь 407 студентів, 59 викладачів вищих технічних закладів і 47 керівників різних організацій автомобільно-дорожньої галузі. Як свідчать результати цього дослідження, майже 60 % студентів більш-менш чітко усвідомлюють суть партнерської взаємодії, проте тільки третина з них вважає, що саме така взаємодія повинна стати основою їхньої майбутньої професійної діяльності. Крім того, за результатами опитування викладачів і керівників організацій автомобільно-дорожньої галузі встановлено, що тільки 19,6 % майбутніх фахівців спроможні на практиці розбудовувати партнерські відносини під час здійснення ділової комунікації.



Отже, дані проведеного нами пілотажного дослідження дозволяють зробити висновок про недостатній рівень готовності студентів автомобільно-дорожніх спеціальностей до партнерської взаємодії. Цей висновок повністю збігається з висновками інших науковців.

На основі врахування сформульованих у науковій літературі теоретичних положень з окресленої проблеми та результатів пілотажного дослідження було висунуте припущення, що ефективність процесу формування готовності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі до партнерської взаємодії у професійній діяльності суттєво підвищиться, як забезпечити такі педагогічні умови:

- оволодіння студентами знаннями та вміннями здійснювати взаємодію на основі партнерства у процесі колективного розв'язання підготовленого комплексу проблемних навчальних і професійно-навчальних ситуацій;

- набуття майбутніми фахівцями під час проходження виробничої практики досвіду партнерської взаємодії з різними категоріями працівників на основі прояву здатності до децентрації.

Теоретичне обґрунтування цих умов було представлено в попередніх авторських публікаціях. Для доведення правильності висунутого припущення проводився педагогічний експеримент.

*Метою* статті є аналіз перебігу та отриманих результатів проведення експерименту з реалізації визначених педагогічних умов формування готовності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі до партнерської взаємодії у професійній діяльності.

Відзначимо, що педагогічний експеримент з метою перевірки вищевказаного припущення проводився протягом 2010 – 2012 рр. на базі Харківського національного автомобільно-дорожнього університету. Для участі в експерименті було обрано експериментальну (218 осіб) й контрольну (214 осіб) групи. Крім того, в експериментальній роботі брали участь 49 викладачів різних навчальних дисциплін і кураторів студентських груп.

З урахуванням рекомендацій науковців і результатів власного дослідження для визначення впливу визначених педагогічних умов на стан готовності студентів до партнерської взаємодії було обрано відповідні критерії та показники її сформованості:

- *мотиваційно-ціннісний* (характер сформованості у студентів мотивів щодо оволодіння готовністю до партнерської взаємодії; характер ціннісного ставлення до партнерства у професійній роботі);

- *когнітивно-дієвий* (рівень сформованості у студентів знань, необхідних для розбудови партнерської взаємодії у професійній діяльності; рівень сформованості професійно необхідних груп умінь: організаційних, комунікативних, рефлексивних, оцінних);

- *особистісно-поведінковий* (характер прояву професійно необхідних особистісних якостей: спостережливості, толерантності,

емпатійності, інтелектуальної гнучкості, відповідальності; характер поведінки в діловій комунікації).

Дані проведеної на констатувальному етапі експерименту діагностики засвідчили, що за визначеними критеріями й показниками в стані готовності студентів до партнерської взаємодії суттєвих відмінностей не виявлено.

У процесі здійснення навчально-виховної роботи в експериментальній групі реалізовувалися вищевказані педагогічні умови формування в студентів готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності. У контрольній групі окремого завдання щодо формування такої готовності у студентів не ставилося, тому ця властивість у них формувалась стихійно під час застосування традиційних для вищого технічного навчального закладу методів і форм організації педагогічної взаємодії.

Так, на підставі вивчення функціональних обов'язків інженерів автомобільно-дорожньої галузі, навчальних програм і планів, за якими проводиться професійна підготовки майбутніх фахівців у вищій технічній школі, у процесі проведення експериментальної роботи було розроблено комплекс різноманітних проблемних навчальних і професійно-навчальних ситуацій, які є типовими для професійної діяльності інженера автомобільно-дорожнього складу.

Цей комплекс включав декілька блоків завдань, пов'язаних з розбудовою партнерських відносин фахівців з різними категоріями працівників, зокрема такими:

- керівниками організації, де працює сам інженер, та управлінцями окремих її підструктур;
- колегами по роботі;
- діловими партнерами з інших організацій;
- конкурентами, які працюють на тому ж сегменті ринку;
- представниками державних органів, контролюючих та інших установ (служби протипожежної безпеки, служби санітарно-епідемічної служби, державної автомобільної інспекції тощо).

Відповідно до першої визначеної педагогічної умови, студенти експериментальної групи залучалися до колективного вирішення підготовлених проблемних навчальних і професійно-навчальних ситуацій, в яких моделювалися різні аспекти професійної діяльності інженерів автомобільно-дорожнього складу.

У разі відчуття студентами в колективній діяльності певних утруднень їм надалася своєчасна педагогічна підтримка з боку викладача. Причому він стежив, щоб взаємодія між виконавцями поставлених завдань відбувалася на основі партнерських взаємовідносин, прояву кожним із них шанобливості й толерантності до позицій своїх опонентів з різних питань. У свою чергу, це сприяло оволодінню студентами знаннями, вміннями, якостями, необхідними для здійснення взаємодії на основі партнерства.

Зокрема, під час реалізації вищевказаної педагогічної умови з метою формування готовності студентів до партнерської взаємодії в професійній діяльності широко застосовувалася кейс-технологія. Як відомо, робота майбутніх фахівців над кейсом передбачає групове вирішення ними тільки однієї базової ситуації. Тому під час застосування цієї технології викладачі готували достатню кількість кейсів, щоб забезпечити формування у студентів професійно необхідних знань і вмінь.

Важливо відзначити, що виконання кейсового завдання відбувалося ефективно тільки в тому випадку, коли члени малої групи були спроможні чітко скоординувати свої зусилля, правильно розподілити між собою основні ділянки роботи, розробити різні варіанти розв'язання сформульованої ситуації та обрати з них оптимальний, на підставі колективного обговорення прийняти групове рішення. Отже, застосування кейс-технології сприяло не тільки вдосконаленню фахових знань і вмінь студентів, але й розвитку їхньої готовності до партнерської взаємодії в майбутній професійній діяльності.

Подальша робота з формування в майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності відбувалася під час проходження ними виробничої практики, коли вони мали продемонструвати засвоєні знання, вміння та якості в реальній виробничій обстановці. Причому друга визначена педагогічна умова передбачала, щоб керівники практики від вищого технічного навчального закладу, а також відповідальні за її проходження працівники організації, де вона відбувалася, контролювали процес набуття студентами досвіду розбудови партнерської взаємодії на основі децентралізації.

Нагадаємо, що поняття «децентралізація» у свій час було введено Ж. Піаже. Науковець позначив цим терміном психологічний механізм врахування людиною у процесі комунікації точок зору інших її учасників з подальшою координації з ними власної точки зору.

На думку В. Рябчикова, феномен децентралізації проявляється у зміні суб'єктом спілкування власної точки зору, позиції внаслідок її зіткнення, зіставлення та інтеграції з позиціями опонентів. Тому джерелом децентралізації є безпосереднє чи опосередковане спілкування суб'єкта з іншими учасниками взаємодії, у процесі якого може відбутися зіткнення точок зору, котрі не узгоджуються між собою. У свою чергу, це спонукає кожного учасника комунікації до певного перетворення власної позиції [5, с. 50 – 51]. Стосовно визначення суті поняття децентралізації ми приєднуємося саме до точки зору цього автора.

Як уже вказувалося, реалізація другої визначеної педагогічної умови в експериментальній роботі спрямовувалась на набуття студентами досвіду партнерської взаємодії з різними групами спеціалістів. У світлі цього забезпечувалось, щоб майбутні фахівці в реальній професійній діяльності поступово накопичували широкий

досвід розбудови ділових контактів на партнерській основі з різними категоріями працівників.

Причому студентам під час проходження виробничої практики пропонували виконувати завдання, які передбачали прояв ними різного рівня самостійності. Так, деякі з цих завдань вимагали від майбутніх інженерів уважного й точного виконання певних професійних дій, прояву готовності підкорятися командам більш компетентних і досвідчених фахівців. При виконанні інших завдань, які допускали для практикантів більш високий рівень самостійності та свободи, їм пропонувалось проявити ініціативу в розбудові взаємодії з іншими людьми та скоординувати спільні зусилля на вирішення поставлених завдань.

У контрольній групі формування готовності студентів до партнерської взаємодії здійснювалося стихійно за допомогою традиційних для вищої школи методів і форм навчально-виховної роботи.

Як свідчать отримані результати експерименту, наприкінці його за всіма визначеними критеріями й показниками у студентів експериментальної групи було зафіксовано більш суттєві позитивні зміни в рівнях їхньої готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності порівняно зі студентами контрольної групи.

Так, в експериментальній групі кількість студентів, готовність яких до такої взаємодії відповідала високому рівню, збільшилася на 27,3 %, а в контрольній групі – лише на 2,9 %. Водночас кількість студентів, які залишились на низькому рівні такої готовності, в експериментальній групі зменшилась на 32,5 %, а в контрольній групі – лише на 3,2 %. Вірогідність результатів експериментальної роботи доведена засобами математичної статистики.

**Висновки.** Отже, як свідчать дані експериментальної роботи, реалізація вищевказаних умов дійсно забезпечує покращення готовності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі до партнерської взаємодії у професійній діяльності. Однак проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів визначеної проблеми. Подальшого наукового пошуку потребують такі питання, як підготовка викладачів до формування цієї готовності у студентів, а також організація самовиховання майбутніх фахівців у визначеному напрямі.

### **Список використаної літератури**

**1. Балалиева О. В.** Социально-педагогическое партнерство : историко-генетический анализ становления / О. В. Балалиева // Молодой ученый. – 2011. – № 5. – Т. 2. – С. 124-127. **2. Коломинский Я. Л.** Психология педагогического взаимодействия / [Я. Л. Коломинский, Н. М. Плещачева, И. И. Заяц, О. А. Митрохович] ; под ред. Я. Л. Коломинского. – СПб. : Речь, 2007. – 240 с. **3. Коротаева Е. В.** Педагогическое взаимодействие : опыт проблемного анализа : монограф.

/ Е. В. Коротаяева. – Екатеринбург : УрГПУ, 2007. – 276 с.  
**4. Михеев В. А.** Основы социального партнёрства : теория и политика / В. А. Михеев. – М. : Экзамен, 2001. – 448 с. **5. Рябчиков В. В.** Педагогические основы полемического взаимодействия в процессе вузовской подготовки специалистов : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / В. В. Рябчиков. – Москва, 2009. – 348 с.

**Дем'яненко М. С. Експериментальна робота з формування готовності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі до партнерської взаємодії у професійній діяльності**

У статті визначено суть готовності фахівця до партнерської взаємодії у професійній діяльності як інтегративної особистісної якості, що проявляється в його спроможності розбудовувати з іншими людьми такого типу ділові стосунки, які сприяють розв'язанню суперечностей в професійній діяльності та забезпечують оптимально можливу збалансованість спільних дій на основі рівноправного врахування інтересів кожного учасника. Визначено педагогічні умови формування такої готовності в майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі: оволодіння ними знаннями та вміннями здійснювати взаємодію на основі партнерства під час колективного розв'язання підготовленого комплексу проблемних навчальних і професійно-навчальних ситуацій; набуття студентами під час проходження виробничої практики досвіду партнерської взаємодії з різними категоріями працівників на основі прояву здатності до децентрації. Проаналізовано перебіг та результати експериментальної роботи з реалізації цих умов на практиці.

*Ключові слова:* партнерська взаємодія, майбутній фахівець, автомобільно-дорожня галузь, готовність, експериментальна робота.

**Демьяненко М. С. Экспериментальная работа по формированию готовности будущих специалистов автомобильно-дорожной отрасли к партнерскому взаимодействию в профессиональной деятельности**

В статье определена сущность готовности специалиста к партнерскому взаимодействию как интегративное личностное качество, проявляющееся в его способности выстраивать с другими людьми такого типа деловые отношения, которые способствуют разрешению противоречий в профессиональной деятельности и обеспечивают оптимально возможную сбалансированность совместных действий на основе равноправного учета интересов каждого участника. Определены педагогические условия формирования этой готовности у будущих специалистов автомобильно-дорожной отрасли: овладение ими знаниями и умениями осуществлять взаимодействие на основе партнерства во время коллективного решения подготовленного комплекса подготовленных проблемных учебных и профессионально-учебных ситуаций; накопление студентами во время прохождения

производственной практики опыта партнерского взаимодействия с разными категориями работников на основе проявление способности к децентрации. Проанализированы ход и результаты экспериментальной работы по реализацию этих условий на практике.

*Ключевые слова:* партнерское взаимодействие, будущий специалист, автомобильно-дорожная отрасль, готовность, экспериментальная работа.

**Demjanenko M. S. Experimental Work Aimed to Form the Readiness of Specialists-to-Be of the Automobile and Road Branch for the Partnership Interaction in the Professional Activities**

The essence of the readiness of a specialist for the partnership interaction as an integrative personal feature that appears in his (her) ability to create such business relations with other people is presented in this article. It is established that these relations help to soften the contradictions in the professional activities and provide optimal balance of common actions on the basis of mutual consideration of every participant interests. Pedagogical conditions of the formation of this specialists'-to-be readiness are defined: the acquirement of knowledge and skills to provide the interaction on the basis of partnership during collective decision of the complex problematical educative and professional and educative situations; accumulation of partnership interaction experience with different categories of employees by students during field trips. The process and results of these conditions realization in the experimental work are analyzed.

*Key words:* partnership interaction, specialist-to-be, automobile and road branch, readiness, experimental work.

Стаття надійшла до редакції 09.01.2013 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

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

УДК 378.015.31:613:378.091.322

**В. В. Жмурко, В. М. Бадьїн**

**ФОРМУВАННЯ ЗСЖ СТУДЕНТІВ В ПОЗААУДИТОРНІЙ  
ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНІЙ РОБОТІ**

Стан здоров'я молоді є найважливішою складовою здорового потенціалу нації, тому збереження і розвиток здоров'я студентів і формування у них здорового способу життя сьогодні має пріоритетне значення. На сучасному етапі розвитку суспільства активізувалася увага до формування здорового способу життя студентів. Це пов'язано із

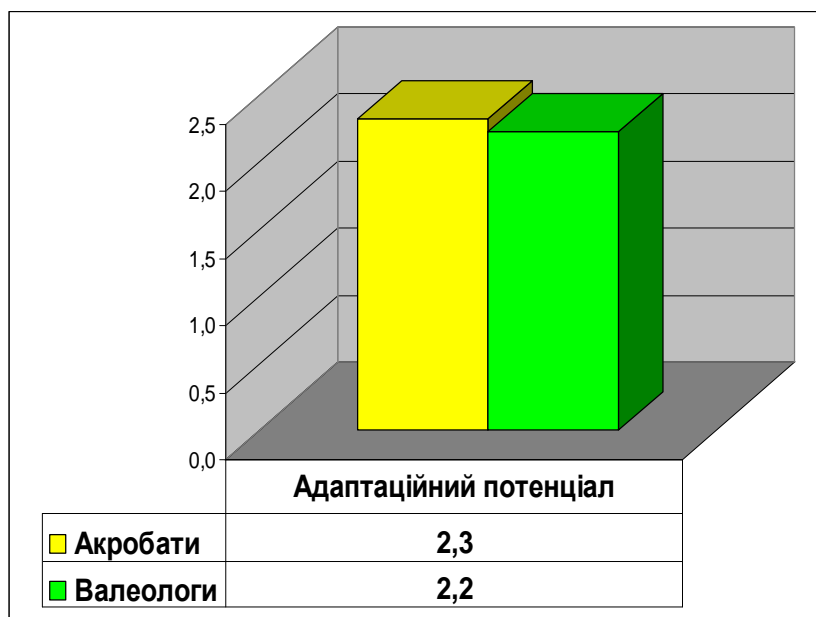
занепокоєнням суспільства з приводу здоров'я фахівців, що випускаються вищою школою, зростанням захворюваності в процесі їх професійної підготовки з наступним зниженням працездатності [1].

Освітній процес у вищих навчальних закладах супроводжується високою інтенсивністю праці, вимагає значного інтелектуального та психоемоційного напруження, що може сприяти розвитку психосоціальної дезадаптації та виникненню різних захворювань у студентів. В існуючій системі освіти питанням збереження і поліпшення стану здоров'я, також формування у молоді мотивації на здоровий спосіб життя приділяється недостатня увага. Одним із шляхів успішного вирішення цього завдання є активізація індивідуальної роботи студента над собою за межами вищого навчального закладу, яка включає в тому числі інтенсивні заняття фізичною культурою.

Результати дослідження. Було проведено дослідження яке включало в себе експрес-оцінку фізичного стану людини та „Валеотест”. Для дослідження було взято групу паркурістів-акробатів які займаються в „Ars Nova parkour trainings школа паркура в Харькове”, так само для порівняння ми досліджували студентів валеологів. Досліджуванним, був запропонований: тест кольорових вибірок (М. Люшера) та тест на реагування.

Обстеження у групи спортсменів-акробатів, які займаються паркуром проводилось 11.03.2012 року. Обстеження студентів валеологів проводилося 17.04.2012 року.

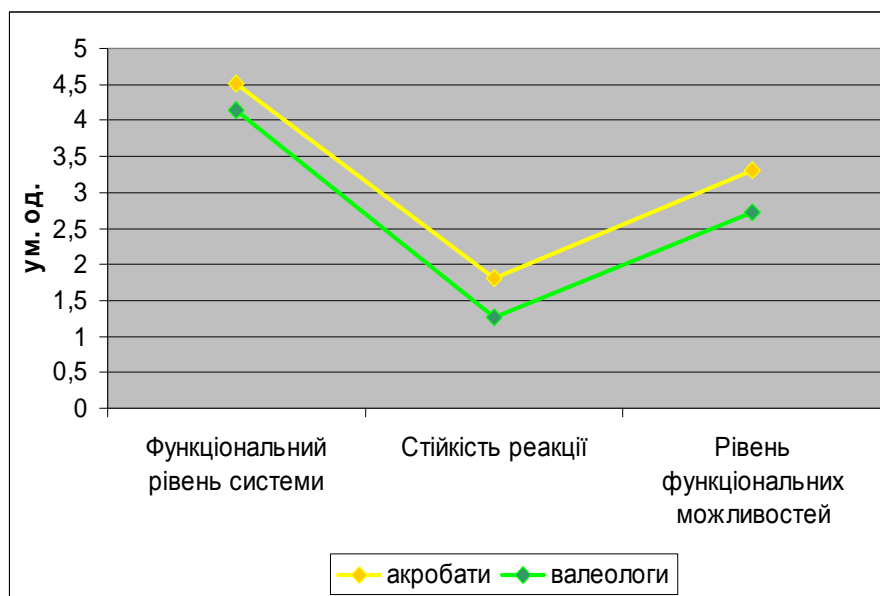
Група спортсменів-акробатів була досліджена в кількості 15 чоловік, віком від 18 до 23 років. Група студентів-валеологів була досліджена в кількості 15 чоловік, віком від 20 до 23 років.



*Рис. 1. Адаптаційний потенціал*

Форма розподілу послідовних значень часу простої рухової реакції (ЧПРР) і положення варіаційної кривої в системі координат варіює відповідно до зміни функціонального стану ЦНС. Це відповідність дозволяє визначити три кількісних критеріїв, що характеризують з різних боків теоретично можливі варіанти форм кривої, і отже, відображають різні сторони функціонального стану ЦНС.

Перший критерій – функціональний рівень системи. Його величина визначається головним чином абсолютним значеннями ЧПРР, тобто становищем варіаційної кривої щодо абсциси. Другий критерій – стійкість реакції. Величина цього показника тим більше, чим менше варіабельність значень ЧПРР, тобто він орієнтований на координату. Оскільки різноманітність значень ЧПРР пов'язано з безперервними флуктуаціями станів ЦНС, показник УР розглядається як критерій стійкості станів ЦНС. Третій критерій – рівень функціональних можливостей – є найбільш повною характеристикою стану ЦНС і дозволяє судити про її здатність формувати і досить довго утримувати відповідну функціональну систему.



*Рис. 2. Загальний висновок (Функціональний рівень системи, Стійкість реакцій та Рівень функціональних можливостей)*



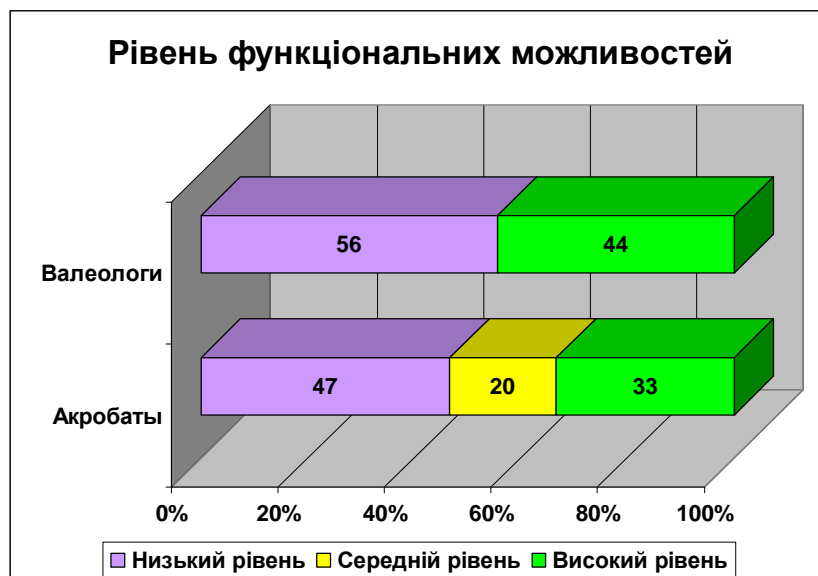


Рис. 3. Рівень функціональних можливостей

**Показники психодіагностики за кольорами (тест М. Люшера)**

Методика виявляє не усвідомлене, суб'єктивне ставлення випробуваного до колірних еталонів, але в основному його неусвідомлені реакції, що дозволяє вважати метод глибинним, проективним. Основними показниками є: рівень тривожності (рис. 4.), емоційна стабільність (рис. 5.) та здатність до подолання стресових ситуацій.

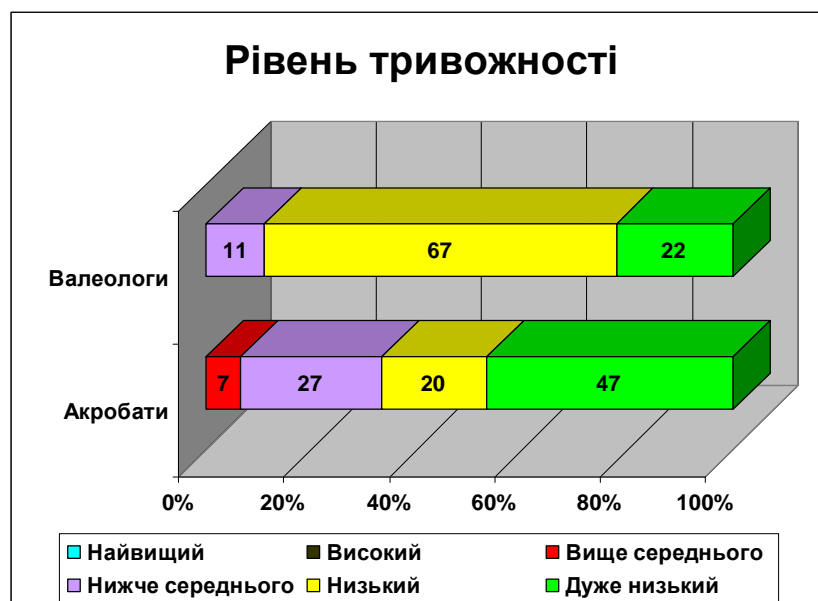


Рис. 4. Рівень тривожності

В більшості обстежених переважає низький та дуже низький рівень тривожності, лише у сим процентів спортсменів-акробатів він вище за середній.

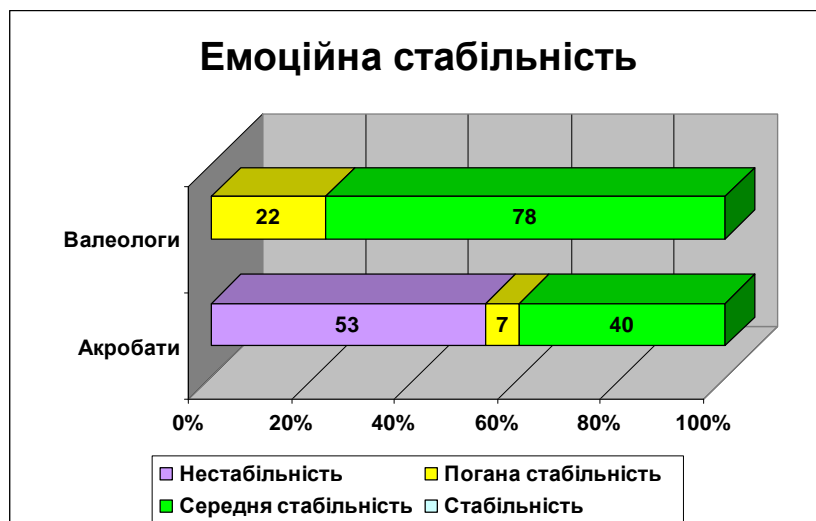


Рис. 5. Емоційна стабільність

Таблиця 1

**Середні показники складових здоров'я в обстежених групах**

№	Групи обстежених	Функціональні резерви ЦНС	Рівень тривожності	Емоційна стабільність	Здатність до подолання стрес. сит.
1	Акробати	0,681 ± 0,063*	0,279±0,044	0,431±0,061*	-0,334±0,110*
2	Валеологи	0,513±0,910	0,240±0,047	0,574±0,040	-0,132±0,069

Примітки: \* – статистично значимі розходження показників між групами за t- критерієм Стьюдента при  $p \leq 0,05$ .

Порівняльний аналіз отриманих результатів складових здоров'я обстежених.

Порівняльний аналіз показав статистичне значиме розходження за показниками емоційної стабільності та здатністю до подолання стресових ситуацій між групами студентів-валеологів та спортсменів-акробатів.

Можливо це пов'язано з тим, що в курсі навчання студентів валеологів велику увагу приділяють інноваційним технологіям, які допомагають формувати складові психологічного здоров'я.

**Висновки.** Згідно з отриманих даних між групами студентів-валеологів та спортсменів-акробатів ми з'ясували, що більше половини учасників в обох групах мають високий рівень здоров'я. Не виявлено жодного обстеженого з низьким індексом здоров'я. В обох обстежених групах спостерігається напруга адаптаційних механізмів та мобілізація функціональних резервів (рис 1.).

Порівняння функціональних можливостей ЦНС виявило тенденцію до статистичної значимості за всіма вимірними показниками між обстеженими групами. Притому у групі спортсменів-акробатів спостерігається середній рівень функціональних можливостей, а у валеологів низький (рис. 2).

В групі студентів-валеологів за головним критерієм ЦНС рівень функціональних можливостей розподілився на низький п'ядесят шість процентів та високий сорок чотири проценти (рис. 3.).

Функціональний резерв ЦНС показав статично значимі розходження між групами за t-критерієм Стьюдента (табл. 1).

В більшості обстежених переважає низький та дуже низький рівень тривожності, лише у сим процентів спортсменів-акробатів він вище за середній (рис. 4.).

Показники емоційної стабільності кращі у студентів-валеологів. Більше половини спортсменів-акробатів нестабільні. Студенти-валеологи також мають кращу здатність до подолання стресових ситуацій (рис. 5.).

При проведенні кореляційного аналізу було досліджено взаємозв'язків розглянутих компонентів здоров'я (табл.1). Кореляційні залежності за коефіцієнтами Пірсона та Спірмена встановлені лише для групи спортсменів-акробатів. У групі студентів-валеологів не встановлено жодної статистичної залежності.

Таким чином, в ході обстеження нами виявлено дисбаланс досліджуваних складових здоров'я в обох групах. Для формування гармонічного здоров'я студентам-валеологам необхідна більша фізична активність в позааудиторний час. Водночас в розклад занять спортсменів-акробатів слід ввести валеопсихологічні тренінги.

### **Список використаної літератури**

- 1. Гоголев Ю.В.** Сохранение и укрепление здоровья школьников и студентов через формирование мотивации здорового образа жизни. Учебно – методическое пособие. Ярославль. 2005 г. – 143 с.
- 2. Гончаренко М. С.** Безпека життєдіяльності та основи валеології : навч. посіб. / Гончаренко М. С., Коновалова О. О., Васильєва Л. В., Самолова Н. В., Тимченко Г. М. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2006. – 96 с.
- 3. Апанасенко Г. Л.** Медицинская психология / Г. Л. Апанасенко, Л. А. Попова // Серия „Гиппократ”. – Ростов-н/Д :

Феникс, 2000. – 248 с. 4. Гончаренко М. С. Валеологічний інструментарій апаратно-програмної діагностики й моніторингу здоров'я: методичний посібник. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. – 148 с.

**Жмурко В. М., Бад'їн В. М. Формування ЗСЖ студентів в позааудиторній фізкультурно-спортивній роботі**

У статті розглядаються особливості, такі як: фізичний і психологічний компоненти здоров'я, рівень здоров'я учнів-валеологів і спортсменів-акробатів, оцінка стану здоров'я, виявлення функціональних резервів центральної нервової системи, емоційна стійкість, рівень тривожності і здатність долати стресові ситуації, а також виявлення фізичного стану з швидкою оцінкою „Valeotest”.

*Ключові слова:* здоров'я студентів, спортивна робота, здоровий спосіб життя.

**Жмурко В. В., Бад'їн В. Н. Формирование ЗОЖ студентов во внеаудиторной физкультурно-спортивной работе**

В статье рассматриваются особенности, такие как: физический и психологический компоненты здоровья, уровень здоровья учащихся-валеологов и спортсменов-акробатов, оценка состояния здоровья, выявление функциональных резервов центральной нервной системы, эмоциональная устойчивость, уровень тревожности и способность преодолевать стрессовые ситуации, а также выявление физического состояния быстрой оценкой „Valeotest”.

*Ключевые слова:* здоровье студентов, спортивная работа, здоровый образ жизни.

**Zhmurko V. V., Bad'in V. M. Promoting Healthy Lifestyles Students in after Academic Cryptography Sports Work**

This paper deals with features such as: physical and psychological component of health, the level of health of students valeologists and athletes acrobats, health assessment, identification of functional reserves of the central nervous system, emotional stability, level of anxiety and ability to overcome stressful situations, as well as identifying physical condition with a rapid assessment „Valeotest”.

*Key words:* health, students, sports work, healthy lifestyles.

Стаття надійшла до редакції 09.01.2013 р.

Прийнято жо друку 24.01.2013 р.

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

УДК 378.1; 371.3

**О. О. Матвєєв, М. М. Альошин**

**КУЛЬТУРА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЯК УМОВА І  
РЕЗУЛЬТАТ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-  
БУДІВЕЛЬНИКА**

Явище і феномен „культура” полідефінітно в сучасній педагогічній та професійно-педагогічній практиці в антропологічному контексті перетворення внутрішнього світу особистості і середовища, що є наслідком перетворення внутрішнього світу і вирішення потреб, протиріч, дилем, проблем, завдань та інших умов вибору в реалізації особистісного, соціального і професійного напрямків самовдосконалення, самореалізації, взаємодії.

Виділимо дефініції „культура” з різноманіття традиційних електронних джерел, фасилітуючих розуміння значущості даного феномена в становленні особистості як професіонала, громадянина, сім'янина; єдність даних напрямків неможливо розділити, тому сучасна практика наукового (психолого-педагогічного) знання наголошує, що будь-які деформації і перекоси в гармонізації відносин особистості в середовищі і діяльності в кінцевому (граничному) результаті летальні для особистості і суспільства (А. Адлер, З. Фрейд, А. Маслоу, Л. С. Виготський, А. В. Мдрик, І. Г. Малкіна-Пих і ін.):

– культура – складне міждисциплінарне загальнометодологічне поняття, яке фіксує як загальна відмінність людської життєдіяльності від суто біологічних форм життя, так і якісну своєрідність конкретних прояв цієї життєдіяльності: у визначенні епохи (антична культура) у різних суспільств, народностей, націй (культура майя, російська культура і т. п.) особливості свідомості, поведінки і діяльності людей в конкретних сферах життя (культура праці, спілкування і т.п.). У більш вузькому сенсі – сфера духовного життя людей (В. Л. Бенін, термінологічний словник „Культура і освіта”);

– культура – штучний, антропо-соціогенний світ, зміст і форми якого є одночасно і засобами, і цілями творчої діяльності людини;

– культура (від лат. – обробіток, виховання, освіта, розвиток, шанування) – сукупність штучних порядків та об'єктів, створених людьми на додаток до природних, форм людської поведінки і діяльності, набутих знань, образів самопізнання та символічних позначень навколишнього світу. Культура є продуктом спільної життєдіяльності людей, системою узгоджених процедур і способів їх колективного існування, діяльності та взаємодії, позначень і оцінок, впорядкованих правил і соціально прийнятних технологій задоволення групових та індивідуальних інтересів і потреб (як матеріальних, так і пізнавальних,

оціночних і т. д.), реалізованих у формах людської діяльності (Н. В. Шишова);

– культура, як категорія сучасної системи наук, об'єктивно відображає по-потреба в формуванні механізмів та умов антропологічного середовища у виявленні, реконструкції та ретрансляції об'єктів і продуктів діяльності людини в мікро-, мезо-, макро- і мегамасштабі.

Мікромасштаби визначаються полем діяльності людини в розмірах відносин його родини, близьких колег, друзів, об'єктивно заохочують позитивні моделі і механізми розвитку і саморозвитку й які припиняють негативні форми відносин, що ведуть до деструкцій в полі особистої, соціальної та професійної сфер діяльності і спілкування.

Мезомасштаби визначаються полем діяльності людини в розмірах колективу цеху або групи дослідників, зайнятих вирішенням однієї проблеми або мети; максимальна кількість, включених в дану діяльність складає близько 100 чоловік.

Макромасштабу визначаються полем діяльності людини в розмірах колективу підприємства або єдиного циклу виробничих відносин, вирішальних випуск готового товару або продукту.

Мегамасштабі визначаються полем діяльності людини в розмірах однієї професійної групи або спеціальності.

Культура як продукт антропологічного середовища являє собою гносеолого-аксіологічну або аксіолого-герменевтичну матрицю, що створюють передумови для саморозвитку і самореалізації особистості, включеної в діяльність і спілкування в особистісному, соціальному і професійному планах, які зумовлюють збереження і примноження благ і багатств в мікро-, мезо-, макро- і мегамасштабі, що реалізують ідеї сучасної педагогіки і психології, фасилітують включення особистості в систему полісуб'єктних відносин і суб'єкт-об'єктних перетворень, що розкривають особистість у повному розумінні даного феномена у грі, навчанні, праці та відпочинку.

Під *культурою* ми будемо розуміти ресурс антропологічного простору, який визначається науковим знанням на вектор перетворення особистості в середовищі або сукупність моделей-матриць, фасилітуючих засвоєння норм, відносин, способів і механізмів перетворення об'єктивної реальності в узгодженій системі загальнолюдських і спеціально-модифікованих (особистісно, професійно, мультисредово та ін.) цінностей, правил поведінки, що сприяють соціалізації, самовизначенню, самореалізації, самовдосконаленню та саморозвитку особистості в середовищі в мікро-, мезо-, макро- і мегамасштабі.

В контексті культурологічного підходу дослідження у професійній педагогіці обумовлені характером і специфікою реалізованих процесів, реалізацією ФГОС (спочатку – загальнокультурні компетенції – ОК, потім сукупність професійних компетенцій – ПК).

Під терміном „компетенція” будемо розуміти слідом за В. І. Байденко, О. Л. Ворожейкіною, Е. Н. Карачаровою, Н. А. Селезньювою, Л. М. Тарасюк – динамічну комбінацію характеристик (що відносяться до знання і його застосуванню, уміння, навичок, здібностей, цінностей і особистісних якостей), що описує результати навчання за освітньою програмою, тобто те, що необхідно випускнику вузу для ефективної професійної діяльності, соціальної активності й особистісного розвитку, які він зобов'язаний освоїти і продемонструвати.

У такому контексті компетентнісний підхід в структурі культурологічного знання забезпечує формування компетенцій згідно їх моделі визначення і реалізації в структурі навчальної, позанавчальної діяльності та самостійної роботи студентів інженерів-будівельників. Компетентнісний підхід забезпечує своєчасне перетворення освітніх ресурсів в систему затребуваних якостей, компетенцій, моделей перетворення і реалізації ідей і системи знань в умовах сучасної професійної освіти і його верифікації у виробничій діяльності, в нашому випадку - в структурі інженерно-будівельної спеціалізації.

Під культурологічним підходом ми будемо розуміти методологічний підхід, який вивчає подію або явище в контексті феноменології культури, в узгодженій або трансформованій обумовленості її моделей, цінностей, норм, способів пізнання і перетворення об'єктивної реальності. Специфіка культурологічного підходу у вивченні педагогічних процесів, пов'язаних з діяльністю та отриманням її продуктів у студентів інженерів-будівельників, узгоджується в напрямку трьох складових:

- *індивідуально-особистісного* визначення вершин, способів реалізації, пізнання, перетворення, ретрансляції основ взаємодії і практик, що дозволяють особистості здійснювати різні види трудової, міжособистісної і дозвіллевої роботи, що визначає свої можливості в контексті новоутворень і еталонів в діяльності, культурі, науці, мистецтві, сприяючої соціалізації, самореалізації, саморозвитку та самовдосконаленню;

- *інженерно-професійного* визначення, де особистість інженера-будівельника визначає свої цілі і будує моделі відносин, перетворення об'єктивної реальності, формує компетенції, особистісні якості, цінності, які системно розкривають людину в праці та спілкуванні згідно з нормами професійної взаємодії і системою обмежень просторово-часового генезу;

- *соціально-культурного*, де власне і відбувається інтеграція всіх якостей, властивостей особистості, системи цінностей, моделей діяльності і спілкування, культури і мистецтва, науки і релігії, різних напрямків антропологічного знання, що характеризує людину з певної точки зору і реалізовує його можливості в одному або кількох його напрямках.

У роботі під *культурологічним підходом* будемо розуміти систему і механізм трансформації новоутворень і ресурсів, моделей пізнання і перетворення об'єктивного в особистості в трьох взаємодоповнюючих напрямках: *індивідуально-особистісному, інженерно-професійному, соціально-культурному*, що створюють умови для пошуку, вивчення, розуміння специфіки і якості одержуваних продуктів педагогічної взаємодії. Три виділені напрями являють собою колінеарні вектори, за якими відбувається побудова моделі і її реалізація в мікро-, мезо-, макро- і мегамасштабі.

Акмеологічний підхід у структурі культурологічного та діяльнісного, системного та синергетичного є складовою частиною, обумовлений нами слідом за А. А. Деркачем, Н. В. Кузьміною – методологічним підходом, фасилітуючем вивчення явищ, подій, процесів, пов'язаних з постановкою проблеми знаходження вершини здібностей, схильностей, уподобань, вищих почуттів, якостей, цінностей, моделей пізнання і перетворення, способів вирішення обумовленої проблеми, результатів у досягненні поставлених вершин і в оцінці даної діяльності в різних напрямках сучасної педагогічної практики, що узгоджує тенденції, умови, принципи, функції та технології здійснюваної роботи.

Системний підхід дозволяє визначати і вирішувати проблеми, пов'язані з цілісністю і інтеграцією культурологічних та інших основ педагогічної взаємодії, де наш інтерес лежить у площині процесу формування культури самостійної роботи інженера-будівельника і виявлення процедур і ресурсів визначення результатів даного процесу в узгодженій системі відносин, якостей, тенденцій формування культури самостійної роботи майбутнього інженера-будівельника. Тенденції формування культури самостійної роботи, виявлені О. А. Козиревою (тенденція гуманістичної спрямованості реформування системи освіти; тенденція обліку нормального розподілу (розподілу Гауса) в процесі вивчення і формування культури самостійної роботи; тенденція створення і розвитку в освітньому процесі освітньої установи умов для формування потреб у самонавчанні, самовдосконаленні, самореалізації; тенденція відповідності зовнішнього професійно-педагогічного впливу внутрішній природі суб'єктів освітнього процесу; тенденція багаторівневої, безперервної системи професійної освіти в моделі „Освіта через усе життя”), ми доповнимо ще однією, пов'язаною з професійною спрямованістю інженерів-будівельників – тенденція уніфікації та оптимізації інженерно-професійного становлення особистості в освітньому закладі та на робочому місці. Дана тенденція дозволяє врахувати потреби суспільства, особливості особистості в отриманні професійної освіти з урахуванням соціального замовлення на дану професію і формування у особистості моделі створення благ і продуктів в структурі діяльності і спілкування.

Синергетичний підхід у структурі культурологічного знання дозволяє виділити перспективи та механізми, моделі і умови



самоорганізації особистості в середовищі, опосередкованому трьома виділеними напрямками культурологічного знання: *індивідуально-особистісному, інженерно-професійному, соціально-культурному*, що створюють перспективи для пошуку і знаходження варіантів оптимізації педагогічних процесів, в тому числі і процесу формування культури самостійної роботи майбутнього інженера-будівельника.

Самоорганізація в процесах самовизначення, саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації поки в педагогічній практиці мало вивчена, але роботи В. І. Андрєєва, А. А. Деркача, Н. В. Кузьміної та ін. підштовхують нас до пошуку умов і ресурсів реалізації синергетичного підходу у постановці проблеми вершини розвитку професійних якостей і властивостей особистості і її рішення в структурі формування культури самостійної роботи майбутнього інженера-будівельника.

А. Г. Асмолов в якості системоутворюючої підстави, що забезпечує прилучення людини до світу культури і його саморозвиток, виділяє цілеспрямовану спільну діяльність. У нашому випадку – процес формування культури самостійної роботи детермінований зовнішніми і внутрішніми чинниками. До зовнішніх факторів ми відносимо систему і якість освітньо-виховних засобів і ресурсів, до внутрішніх чинників відносимо спадковість і здатність до різних видів діяльності в контексті процесуальних основ професійної педагогіки, тобто навчання, освіти, виховання, розвитку, самовиховання, самонавчання, самоосвіти, саморозвитку, самовизначення, соціалізації, адаптації, самовдосконалення, самореалізації та ін. У такому ракурсі надалі буде визначена культура самостійної роботи інженера-будівельника.

У контекстному гносеолого-історичному аналізі, вивчаючи феноменологію гносеологічної одиниці сучасної педагогіки „культура самостійної роботи” (КСР), ми підійшли до висновку, що вона неоднозначна, тому що, з одного боку, – це категорія культурології та психосоціології зі своїми специфічними соціально обумовленими механізмами трансформації свідомості і моделей взаємовідносин суб'єкта культури і суспільства в психосоціальному конгломераті досвіду людства і особистості в мікро-, мезо-, макро-і мегамасштабі, з іншого боку, – це категорія педагогіки, в рамках якої можуть бути виділені і використані на практиці системи принципів, методів, прийомів, форм, засобів, методик, технологій педагогічної взаємодії і навіть методологічних підходів, фасилітуючих розуміння необхідності формування культури самостійної роботи суб'єкта діяльності, спілкування, культури та ін., як механізму соціалізації, самовизначення, самореалізації, самовдосконалення та взаємодії (Редліх С. М., Козирева О. А., Горбунова І. А. та ін.)

Під культурою самостійної роботи інженера-будівельника ми будемо розуміти сукупність формально-логічних, змістовно-методологічних вимог і норм, які пред'являються до самостійної роботи як психолого-педагогічного феномену, обумовлює становлення,

формування і розвиток особистості, здатної адекватно будувати професійно-діяльнісні моделі, фасилітуючі вивчення проблем, їх аналіз і рішення в традиційних і нестандартних формах, що призводять до оформлення патентів на винаходи і рацпропозиції, а також різноманітним працям інтелектуальної власності і благам, що створює передумови для розвитку засобів, форм, умов, технологій професійно-трудової діяльності і спілкування.

В умовах переходу на дворівневу структуру вищої професійної освіти можна побудувати дефініцію терміну „культура самостійної роботи інженера-будівельника” з позиції основної гносеолого-дидактичної одиниці (компетенції) – це матриця перетворень структур, якостей, цінностей, моделей, мотивів, цілей і завдань особистості, включеної в систему соціально-професійних, цивільно-правових і культурно-дозвіллевих відносин в мікро-, мезо-, макро-і мегамасштабі, обумовлює побудову і реалізацію вектора саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації в соціально і особистісно значущих напрямках, що визначають умови для створення, споживання і розподілу матеріальних благ у відповідності з нормами громадських та індивідуальних відносин, що створюють і зберігають людське в людині і суспільстві.

У контексті компетентнісного підходу можна навести ще одне визначення *культури самостійної роботи інженера-будівельника* – це соціально обумовлений і особистісно значущий механізм формування різноманітних компетенцій у суб’єкта діяльності, культури і спілкування, зумовлює і/або фасилітуючий включення особистості в професійно-ділові, соціально-педагогічні, культурно-дозвільні відносини, де смисли діяльності та спілкування лежать в полі ресурсів і результатів антропологічного генезу, а цінність і сенс результатів перетворення є історія народження і становлення суспільства і кожної людини в повному розумінні цього слова. Іншими словами *культура самостійної роботи* – це мірило людського в людині, де сама людина стає на позицію першовідкривача, родоначальника, майстра, творця історії, техніки, культури, виробництва, спорту та інших галузей діяльності людського розуму, моралі і фізичної праці, що створюють людину в соціально важливих, особистісно значимих напрямках, в ході яких зростання і становлення є функцією діяльності, самовдосконалення та самореалізації – продукти, благополуччя і стійкість особистості – умови збереження, результати перевірки істинності моделей відносин і перетворень в середовищах.

Розглянемо типологію сформованості культури самостійної роботи інженера-будівельника, яка в своєму потенціалі містить модель формування культури самостійної роботи. Потреба в даній типології формування та сформованості культури самостійної роботи майбутнього інженера-будівельника об’єктивна, тому що необхідно пояснити зв’язок рівневої моделі формування культури самостійної роботи і типів

сформованості культури самостійної роботи майбутнього інженера-будівельника:

1) *виконавець* (низький рівень сформованості культури самостійної роботи майбутнього інженера-будівельника, який обумовлений можливістю виконання завдань, що визначають перспективи використання різних завдань, безпосередньо пов'язаних з формуванням знань, умінь, навичок та компетенцій загальнонавчальних генезу, де способи фіксації інформації є базою, яка зумовлює перехід на більш високий рівень сформованості культури самостійної роботи);

2) *учень* (середній рівень сформованості культури самостійної роботи майбутнього інженера-будівельника – знання способів фіксації інформації дозволяють студенту моделювати різні компоненти провідної діяльності, де практика і її окремих випадок – виробнича практика є критерієм ефективності організовуваної діяльності);

3) *працівник* (високий рівень сформованості культури самостійної роботи майбутнього інженера-будівельника – знання способів фіксації інформації, компетентність в моделюванні інноваційних засобів забезпечують належний рівень і якість здійснюваної роботи і високу кваліфікацію працівника);

4) *майстер* (професійний рівень сформованості культури самостійної роботи інженера-будівельника – на даному рівні у інженера-будівельника з'являється штат співробітників, що займаються вирішенням поставлених ним проблеми; даний рівень досяжний тільки у студентів заочної форми навчання, включених в систему управління виробництвом і якістю продукції, що випускається).

Зумовленість формування культури самостійної роботи студента інженера-будівельника системно відображена в феноменологічній та технологічній моделі формування культури самостійної роботи, де система принципів формування культури самостійної роботи майбутнього інженера-будівельника грає роль кордонів можливостей і припущень в системі формування цінностей, моделей, знань, умінь, компетенцій і способів раціональної організації праці; сукупність методів і засобів визначає вибір технології навчання та рівень сформованості компетенцій в структурі педагогічної взаємодії; критерії та показники сформованості культури самостійної роботи студента інженера-будівельника впливають із специфіки дослідження, що організується і пояснюють отриманий і прогнозований результат цього процесу.

Уточнимо і опишемо тенденції формування культури самостійної роботи інженера-будівельника, взявши за основу сукупність тенденцій, виділених О. А. Козиревою:

- гуманістичної спрямованості реформування системи освіти;
- урахування нормального розподілу (розподілу Гауса) в процесі вивчення і формування культури самостійної роботи;

- створення і розвитку в освітньому процесі освітньої установи умов для формування потреб у самонавчанні, самовдосконаленні, самореалізації;

- відповідності зовнішнього професійно-педагогічного впливу внутрішній природі суб'єктів освітнього процесу;

- багаторівневої, безперервної системи професійної освіти в моделі „Освіта через усе життя”);

- уніфікації та оптимізації інженерно-професійного становлення особистості в освітньому закладі та на робочому місці (додана).

Тенденція гуманістичної спрямованості реформування системи освіти визначається нами як специфічна область людинознавства, фасилітуюча розуміння необхідності реформування системи освіти згідно гуманістичної парадигми реформування вищої школи в реалізації законодавчої бази та норм суспільної моралі в постановці і вирішенні проблем освіти та пов'язаних з ним рішень і практик. Тут мається на увазі перегляд закону „Про освіту, інноваційна законодавча політика в сфері освіти і культури, виробництва і будівництва, дозвілля та спорту”. Немає необхідності говорити про цілісність і унікальність кожної особистості, включеної в процес здобуття освіти та реалізації його в практичній діяльності. Гуманізм як цінність людинолюбства об'єктивна, але проблема полягає в тому, що, не доотримає певні знання, вміння, навички, компетенції, суб'єкт діяльності, науки, культури та ін. поставлений в умови невпинного пошуку заміни або реконструкції моделі діяльності, де держава в мережі інститутів і установ, перетворюючи сукупність досягнень сучасного суспільства в не заможні акти в структурі програм, коментарів, систем, виконавчих листів та ін. атрибутів цивілізованого суспільства, на грань вимирання або доісторичного чи первісного співіснування, забезпечує суб'єкта сучасного пространства тією системою цінностей, де він поставлений в умови неймовірного тиску і складності виживання, які здійснюються завдяки цінності гуманізму і безпосередньо з нею пов'язаними феноменами і явищами. Наступна тенденція безпосередньо пов'язана з попередньою.

Тенденція обліку нормального розподілу (розподілу Гауса) в процесі вивчення і формування культури самостійної роботи інженера-будівельника являє собою закономірність, що враховує розподіл здібностей, схильностей, інтересів і переваг всієї генеральної сукупності (громадяни РФ) і вибірки (наприклад, студенти певної спеціальності). У такому контексті розробляються інноваційні засоби, методи, форми, технології формування, розвитку та навчання даної категорії громадян. Облік здійснюється в узгодженій послідовності з іншими тенденціями. А також системою принципів педагогічної взаємодії.

Тенденція створення і розвитку в освітньому процесі освітньої установи умов для формування потреб у самонавчанні, самовдосконаленні, самореалізації суб'єктів навчальної і трудової

діяльності. Тут мається на увазі студентів, які здобувають освіту в очній і заочній формі. Крім того, дана тенденція фасілітує розуміння важливості створення продуктів праці і моральних, гуманістичних їх виразів в культурі, науці, мистецтві, релігії, спорті та інших напрямках сучасної системи людинознавства.

Тенденція відповідності зовнішнього професійно-педагогічного впливу внутрішній природі суб'єктів освітнього процесу полягає у пошуку моделі формування культури самостійної роботи та компетенцій згідно специфіки вибірки суб'єктів освіти і мети освіти, що реалізовується на практиці в установі вищої професійної освіти. Тут мається на увазі те, що рівень знань і здоров'я абітурієнтів та студентів, що поступили, залишає бажати кращого, але, не дивлячись на цей факт, сучасна педагогічна наука і практика знаходить способи і методи, засоби і технології навчання різних суб'єктів освітнього простору в мережі вузів, що реалізують стандарти ФГОС тієї чи іншої спеціальності.

Тенденція багаторівневої, безперервної системи професійної освіти в моделі „Освіта через усе життя” реалізується потребами майбутніх інженерів-будівельників у створенні тих ресурсів антропологічного поля, які забезпечать їм, так звану, – гідну старість, тобто буде і людський ресурс, і матеріальні блага, і система морально-етичних відносин, яка стабільно захищає і страхує їх від різних ризиків і незапрограмованих наслідків, пов'язаних і з виробничою діяльністю, і з системою оцінки і винагороди результатів праці. Прикладом може бути втрата працездатності або вимушена відпустка по догляду за хворим, які потребують його опіки. Багатогранність людських відносин і специфіка моделі „Освіта через усе життя” дозволяє людині зорієнтуватися і перекваліфікуватися з урахуванням підтримки держави та індивідуальних можливостей. Поки дана модель залишається лише ідеалом, який необхідно реалізувати на практиці. В дійсності, інженер-будівельник (як і будь-який інший громадянин нашої країни) поставлений в умови отримання освіти завдяки сформованому компоненту культури самостійної роботи, фасілітуючий пошук, апробацію та впровадження моделі професійної самореалізації та пошуку ресурсів матеріального і морального регулювання даних відносин. Це, насамперед, пов'язано, з ієрархією потреб (приклад, А. Маслоу) і смислами життя (В. Франкл).

Тенденція уніфікації і оптимізації інженерно-професійного становлення особистості в освітньому закладі та на робочому місці фасілітує розуміння пошуку і знаходження рішення проблеми формування культури самостійної роботи інженера-будівельника в умовах ОУ і виробничих відносин. Дана тенденція дозволяє врахувати потреби суспільства, особливості особистості в отриманні професійної освіти з урахуванням соціального замовлення на дану професію і формування у особистості моделі створення благ і продуктів в структурі діяльності і спілкування. Специфіка інженерно-професійного

становлення особистості об'єктивно виділяє пріоритети в знаннєвому та ціннісному аспектах перетворення об'єктивної реальності, де суб'єкт навчання і освіти, поставлений в умови пошуку оптимальних для нього форм і методів навчання, засобів та технологій, що сприяють його соціалізації, самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення.

Тенденції формування культури самостійної роботи студента інженера-будівельника визначили вибір системи принципів формування культури самостійної роботи майбутнього інженера-будівельника.

У цьому напрямку можна виділити наступну систему принципів полісуб'єктної взаємодії, фасилітуючих формування культури самостійної роботи, що є вектором формування та розвитку особистості і засобом, що підштовхує до усвідомлених процесам самовизначення, самовдосконалення, самореалізації:

Принцип науковості в системі сучасного знання і культури:

– принцип послідовності, системності, систематичності у вивченні об'єктивної реальності зовнішнього і внутрішнього генезу;

– принцип міцності, результативності, заможності інтелектуальної та фізичної діяльності;

– принцип єдності теорії і практики в побудові моделей діяльності та спілкування;

– принцип єдності свідомості і діяльності у становленні особистості як унікальної цінності сучасного світу;

– принцип культурозгідності і природозгідності виховання, навчання, освіти, розвитку в їх єдності і унікальній полісуб'єктній матриці формування інтересів, схильностей, уподобань, мотивів, цілей, умов, принципів, рівнів домагань, моделей самооцінки, взаємооцінки, спілкування, поведінки, самовизначення, самовдосконалення, самореалізації та ін;

– принцип соціалізації та адаптації через значиму діяльність і спілкування;

– принцип аксіакмеологічних і гносеолого-герменевтичних основ взаємодії в соціумі, а також самовдосконалення та самореалізації особистості протягом усієї життєдіяльності;

– принцип урахування індивідуальних особливостей особистості в мультісередовному її формуванні та розвитку;

– принцип адекватного відображення об'єктивної дійсності в полісистемному розгляді подій, явищ, умов, тенденцій, закономірностей та ін.;

– принцип гуманної цілеспрямованості та діалектичної ієрархічності самовираження і росту особистості в мультісередовому конгломераті її ідей, думок, мрій, почуттів, емоцій та ін. індивідуально-особистісних особливостей, включених прямо і побічно в загальне поле культури, науки, мистецтва та ін;

– принцип здоров'язберігаючої системи психобіологосоціального розвитку особистості в культурі діяльності та спілкуванні.

Принцип езотеричності і діхотомічності у становленні, формуванні, розвитку особистості та культурно-історичного поля, створюваного, трансформованого, ретрансльованого, оновлюваного в мікро-, мезо-, макро-, мега- і космомасштабах:

– принцип ситуативного самовираження і благополуччя особистості в середовищі;

– принцип психоемоційного та морально-гносеологічного комфорту та особистісно-професійної спроможності, результат яких опосередкований такими езотеричними і діхотомічними феноменами, як віра, надія, любов, добро і зло, відповідальність, гуманізм, затребуваність та ін.;

– принцип індивідуальної симпатії-антипатії, агностицизм якого впливає на продуктивність діяльності та спілкування, на здоров'я і благополуччя особистості і соціуму в цілому.

Дані принципи є ні що інше, як результат аналізу діяльності студентів інженерів-будівельників в методологічному контексті їх становлення, формування та розвитку. Дотримання системи принципів полісуб'єктної взаємодії, фасилітуючих формування культури самостійної роботи, є дотриманням умов позитивного формування і розвитку культури самостійної роботи суб'єкта діяльності - студента інженера-будівельника і педагога, що організує навчальну та направляє самостійну діяльність студента. Можливості формування культури самостійної роботи завдяки виявленим нами двома складовими є двостороння монета полісуб'єктних і суб'єкт-об'єктних відносин і перетворень, які свідчать про невтомну боротьбу наукового та езотеричного в науці, культурі, мистецтві.

Функції формування культури самостійної роботи інженера-будівельника зведемо до наступних:

– *ціннісно-цільова* функція формування культури самостійної роботи інженера-будівельника визначає специфіку побудови цілепокладання і формування в контекстній постановці цілей системи цінностей, яка зумовлює формування особистості в триєдності соціально-педагогічного ресурсу - трудового, цивільного та сімейного, які забезпечують збереження суспільства в його споконвічному конгломераті і специфіки культури, науки і моралі громадського менталітету, що сприяють становленню особистості і формуванню тих рис і якостей, які затребувані в гуманістичних відносинах суб'єктів діяльності та спілкування;

– *соціально-адаптивна* функція формування культури самостійної роботи інженера-будівельника характеризує процес і результат з позиції затребуваності суб'єктів і їх пристосованості до умов праці і взаємодії; дана функція визначає специфіку і якість реалізованих процесів, підтверджує істинність теорії і практики в освоєнні стандартів освіти та реалізації ідей і політики реформування системи професійної освіти;

– *професійно-діяльнісна* функція формування культури самостійної роботи інженера-будівельника визначає специфіку та призначення вибору засобів, методів і умов отримання професійного, затребуваного суспільством результату, системно аналізованого з різних позицій педагогічного та інженерного (технічного) знання;

– *комунікативно-інформаційна* функція формування культури самостійної роботи інженера-будівельника визначається специфікою та потребами суб'єктів суспільства в багатоаспектному, різноплановому спілкуванні і всіляких сучасних комунікаціях, фасилітуючих обмін знаннями, інформацією, думками і зумовлюють формування та реконструкцію світогляду особистості інженера-будівельника;

– *здоров'язберігаюча* функція формування культури самостійної роботи інженера-будівельника визначається специфікою і пріоритетами освіти в реалізації ідей сучасної педагогічної та психологічної теорії і практики, що привертають суб'єктів суспільства до самопізнання, веденням здорового способу життя, залученням до культури і спорту, формуванням моральної, гуманістичної позиції на проблеми сучасної педагогіки і психології, професійно-ділових відносин, конкурентоспроможності та гнучкості в прийнятті рішень і перетворенні об'єктивної реальності в контексті екологічного, економічного, державно-регіонального, цивільно-патріотичного та інших пріоритетів здійснення трудових та професійно-економічних відносин.

Від нас залежить процес і результат формування культури самостійної роботи студентів і, як відомо, даний процес носить двосторонній характер, і результат сформованості культури самостійної роботи студента відбивається і на діяльності педагога, моделює і впроваджує індивідуально-особистісні аспекти спілкування і діяльності у виховно-освітньому полі.

### **Список використаної літератури**

**1. Козырева О. А.** Культура самостоятельной работы как условие развития профессиональных компетенций будущих инженеров-строителей / О. А. Козырева, А. А. Матвеев // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2011. – № 2(4). – С. 107 – 113.

**2. Козырева О. А.** Модели и типология сформированности культуры самостоятельной работы будущих педагогов и инженеров-строителей в структуре профессиональной деятельности / О. А. Козырева, А. А. Матвеев // Гуманитарная наука сегодня. – 2011. – № 4 (4). – С. 95 – 106.

**Матвеев О. О., Альошин М. М.** Культура самостійної роботи як умова і результат формування майбутнього інженера-будівельника

У статті наведено аналіз та уточнення термінів „культура” і „культура самостійної роботи” майбутнього інженера-будівельника. Були уточнені типологія, функції та принципи сформованості культури



самостійної роботи майбутнього інженера-будівельника, а також тенденції формування культури самостійної роботи студентів інженерів-будівельників.

*Ключові слова:* моделі, принципи, види, функції, закономірності формування культури самостійної роботи майбутніх інженерів-будівельників.

**Матвеев А. А., Алешин Н. Н. Культура самостоятельной работы как условие и результат формирования будущего инженера-строителя**

В статье приведен анализ и уточнение терминов „культура” и „культура самостоятельной работы” будущего инженера-строителя. Были уточнены типология, функции и принципы сформированности культуры самостоятельной работы будущего инженера-строителя, а также тенденции формирования культуры самостоятельной работы студентов инженеров-строителей.

*Ключевые слова:* модели, принципы, виды, функции, закономерности формирования культуры самостоятельной работы будущих инженеров-строителей.

**Matveev O. O., Aleshin M. M. The Self-depending Living Activities Culture as Case-model and Result by Forming a Students-engendering**

The article is an analysis of a models and features forming a self-depending living activities culture by students-engendering. There are determine and approximate types, models, functions and principles of forming a self-depending living activities culture by students-engendering.

*Key words:* models, types, functions and principles of forming a self-depending living activities culture by students-engendering.

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. 091. 2 + 001. 891] – 044. 247

**В. В. Прошкін**

**ЦІЛЬОВИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ  
ІНТЕГРАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ НАУКИ Й ОСВІТИ**

Сучасні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти передбачають активне включення майбутніх учителів до науково-дослідної роботи в процесі університетської підготовки. Разом з тим, реалії вищої школи свідчать про те, що науково-дослідна робота не є обов'язковою для всіх

студентів і не виступає найважливішим компонентом їх професійної підготовки. Крім того, науково-дослідна робота нерідко здійснюється окремо від процесу навчання. Тому виникає потреба в розробці дієвих механізмів їх поєднання.

Яскравим прикладом використання інтеграції науки, освіти та виробництва в педагогіці вищої школи є дисертаційні дослідження (О. Глущенко, В. Чернолес, П. Васильєв, О. Загора, Є. Неборський). На цей час фактично відсутні дослідження з інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи, що спрямовані на підготовку майбутнього вчителя. Разом з тим реалізовано ряд досліджень (З. Сазонова, А. Козлов, Ю. Шагіна), у яких розглядається підготовка фахівців технічних спеціальностей. Вважаємо, що основні підходи, запропоновані цими авторами, при певній модернізації можуть застосовуватися при підготовці майбутніх учителів.

На наш погляд, цінними є розробки вчених, у яких здійснено аналіз реальної практики інтеграції науки й освіти (В. Іщенко, І. Дьожина, Г. Балихін, Л. Гохберг), розглянуто інтеграційні основи науково-дослідної діяльності в процесі навчання (Г. Іванов, В. Шибасєв, О. Кубасов, В. Курейчик, Ю. Тягунова), досліджено інтеграцію як наукову категорію (М. Іванчук, В. Шорін, В. Шудегов, О. Левчишена, С. Шушкевич, В. Онопрієнко, С. Тульчинська), виявлено певні аспекти інтеграції науки й освіти в підготовці педагогічних кадрів (В. Левченко, О. Бабенко, Є. Іванченко, В. Петров, М. Овчинникова).

Проведений аналіз дисертаційних досліджень і публікацій дозволяє констатувати, що в Україні майже не проводилися дослідження з проблеми поєднання найважливіших сфер сучасного суспільства – освіти та науки, особливо в контексті підготовки майбутніх фахівців. Крім того, недостатньо наукових робіт, у яких розглядаються питання такої організації наукової діяльності в університеті, при якій відбувається максимальне впровадження елементів наукової роботи в навчальний процес на всіх його етапах.

У межах дослідження „Інтеграція науково-дослідної і навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів” (державний реєстраційний номер 0108U07930), що виконується в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка, нами розробляється педагогічна система такої інтеграції. Тому метою статті є обґрунтування та розробка цільового компоненту педагогічної системи інтеграції науково-дослідної і навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів.

Перш ніж перейти до розробки цільового компоненту, визначимося з поняттям і структурою педагогічної системи інтеграції науково-дослідної і навчальної роботи. Система (від грецьк. *systema* – ціле, складене з частин; з'єднання) – множина закономірно пов'язаних один з одним елементів (предметів, явищ, поглядів, принципів, знань та ін.), що є певним цілісним утворенням і єдністю [1]. Такі елементи, об'єднані

спільною метою функціонування та єдністю управління, вступають у взаємодію з середовищем як нове цілісне утворення.

Якщо говорити про педагогічні системи, вважаємо за доцільне звернутися до класиків педагогічної думки В. Безпалька та Н. Кузьминої. Педагогічна система – сукупність взаємозв'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості з заданими якостями (В. Безпалько [2; 3]). Крім того, на думку ученого, специфіка систем полягає в тому, що в них відбуваються педагогічні процеси, тобто В. Безпалько визначає педагогічну систему як систему управління педагогічними процесами. Сутність педагогічної системи полягає не в співвідношенні змісту та форми діяльності, а в співвідношенні цієї діяльності в цілому з педагогічним результатом.

Педагогічна система – множина взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти та навчання зростаючих поколінь і дорослих людей (Н. Кузьміна [4]).

Цікавими нам також вважаються погляди Г. Александрова, який символічно подає педагогічну систему:

$\Sigma : \{ \{M\}; \{x\}; F; G \}$ , де  $\{M\}$  – множина елементів системи,  $\{x\}$  – множина зв'язків і відношень між ними,  $F$  – функція (нова властивість системи), що характеризує її інтегративність і цілісність,  $G$  – системоутворюючий чинник. При цьому під педагогічною системою автор розуміє систему, що характеризується цілеспрямованим до розвитку учня функціонуванням, особливими структурами, зв'язками та відношеннями між її елементами [5, с. 136].

Кожна педагогічна система має структуру. Структура (від латин. *structura* – будова) – розташування елементів у системі, стійка впорядкованість і зв'язки між елементами та підсистемами [1]. Структуру системи складають виділені за певним критерієм елементи (компоненти), а також зв'язки між ними. Структура відтворює найістотніші зв'язки між елементами та підсистемами, що мало змінюються при змінах у системі та забезпечують існування як системи, так і найважливіших її властивостей [5, с. 32]. Усі структурні компоненти педагогічної системи мають прямий і зворотній зв'язок.

Сучасні дослідники неоднозначно визначають структуру педагогічної системи. Не претендуючи на детальне вивчення всіх підходів, зупинимося лише на тих структурах систем, котрі є найбільш значущими для нашої дослідницької роботи. Так, у педагогічній системі Н. Кузьминої [3] виділяються структурні елементи: мета, навчальна інформація, засоби педагогічної комунікації, учні, педагоги, які є базовими елементами. Між ними існує ієрархічна підлеглість. До функціональних компонентів системи автор відносить зв'язки між структурними компонентами, визначаючи їх як гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний і організаторський.

Педагогічна система, згідно концепції Н. Кузьміної, – система цілеспрямована й така, що самоорганізується. Усі її компоненти незамінні, знаходяться у взаємозв'язку та взаємодії і породжують суттєві зв'язки, від яких залежить ефективність рішення педагогічних задач.

На думку В. Безпалька [2; 3], структура педагогічної системи представляється взаємопов'язаною сукупністю варіантних елементів: учні, цілі виховання (загальні та приватні), зміст виховання, процеси виховання (виховання й навчання), учитель (або ТЗН – технічні засоби навчання); організаційні форми виховної роботи. При цьому, як зазначає автор, кожен з компонентів системи може бути розкладений на елементи з будь-якою мірою деталізації.

Беручи до уваги розробки В. Безпалька та Н. Кузьміної, а також виходячи з принципів оптимальності та доцільності, визначимо структуру нашої педагогічної системи інтеграції науково-дослідної і навчальної роботи майбутніх учителів:

**цільовий компонент** (мета, завдання, результат);

**суб'єкт-об'єктний компонент** (викладачі та студенти, їх взаємодія в контексті інтеграції науково-дослідної і навчальної роботи);

**змістовний компонент** (форми інтеграції науково-дослідної і навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів);

**технологічний компонент** (педагогічна технологія реалізації різних форм інтеграції науково-дослідної і навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів);

**мотиваційно-стимулюючий компонент** (механізми стимулювання викладачів і студентів до наукової роботи).

Для того, щоб розробити педагогічну систему, необхідно не лише виявити її елементи, а ще й визначити сукупність зв'язків між ними. У сучасних наукових джерелах зустрічаються різні підходи до розгляду системоутворюючих чинників системи, що визначаються як „системоутворюючий елемент” (В. Безпалько), „системоутворюючий зв'язок” (Т. Ільїна, Ю. Конаржевський), „системоутворюючий компонент” (Л. Новікова), „системоутворюючий чинник” (В. Симонов), „системоутворююча діяльність” (В. Караковський).

Проаналізувавши різні підходи, виділимо системоутворюючий чинник педагогічної системи інтеграції науково-дослідної і навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів – мету, котра потребує засобів її досягнення. Як правило, мета не з'являється самостійно, а обумовлена, з одного боку, соціальним замовленням суспільства, а з іншого – запитом самої особистості як учасника освітнього процесу. Мета співвідноситься з результатами, утворюючи замкнутий цикл. Отже, повнота збігу мети з результатом виступає орієнтиром ефективності педагогічного процесу, що досліджується.

Розглянувши основні науково-теоретичні основи системного підходу до вирішення проблеми інтеграції науково-дослідної і

навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів, сформулюємо визначення педагогічної системи.

Під педагогічною системою інтеграції науково-дослідної і навчальної роботи ми розуміємо множину взаємопов'язаних компонентів (цільовий, суб'єкт-об'єктний, змістовний, технологічний і мотиваційно-стимулюючий), що об'єднані спільною метою функціонування та єдністю керівництва, яке потрібне для створення організованого та цілеспрямованого педагогічного впливу на університетську підготовку майбутніх учителів, котра заснована на реалізації навчального процесу через дослідницьку діяльність.

Отже, основним напрямом наукового пізнання в проблемі інтеграції університетської науки й освіти ми визначаємо системний підхід, тобто розглядаємо предмет нашого дослідження як педагогічну систему. Системний підхід ми розглядаємо як стратегічний, разом з тим, вважаємо за доцільне використовувати з ним інші наукові підходи, котрі ефективні для вирішення проблеми нашого дослідження.

Перший компонент педагогічної системи, що розробляється нами, – **цільовий**. Ми вважаємо, що саме від мети залежать інші компоненти педагогічної системи, особливо такі значущі, як зміст і технологія досягнення результатів. Ця позиція затвердилася в нас у результаті того, що мета педагогічної дії виступає не лише системоутворюючим, тобто об'єднуючим компонентом педагогічної системи зокрема, а ще й однією з головних ланок усієї педагогічної діяльності в цілому. Цільовий компонент, у свою чергу, включає мету, завдання, а також результат інтеграції науково-дослідної і навчальної роботи.

Мета як наукове поняття є передбаченням у свідомості суб'єкта результату, на досягнення якого спрямована діяльність [1]. У педагогічній системі мета – заздалегідь визначене уявлення про результат педагогічного процесу, про якість, стан особистості, що передбачається сформувати. Вона визначає вимоги до педагогічного процесу та виступає еталоном для оцінки результатів [6].

З поняттям мети в педагогіці тісно пов'язані поняття: „цільовий предмет” – сторона особистості учня, його досвід, спрямованість, якості, що мають бути перетворені в результаті педагогічного процесу, а також „цільова дія” – конкретна дія педагога, що здійснюється для розвитку цільового предмета.

Визначення мети та завдань має велике теоретичне та практичне значення для науково-дослідної роботи. Університетська підготовка майбутніх учителів – завжди цілеспрямований процес. Отже, без науково обґрунтованого уявлення про мету не може бути ефективної педагогічної діяльності.

Педагогічні цілі можуть бути різного масштабу. Як правило, вони складають певну ієрархію. Вищий ступінь – державні цілі та громадське замовлення. Вважається, що це цілі-цінності, що характеризують уявлення суспільства про людину. Наступний ступінь – цілі-стандарти,

цілі окремих освітніх систем і освіти, що відбиваються в освітніх програмах і стандартах. Нижчий ступінь – цілі навчання з окремого предмету або виховання (В. Безруков, З. Сазонова, О. Глущенко).

У нашому дослідженні ми вивчаємо процес інтеграції науки й освіти як найважливіших сфер життєдіяльності сучасного суспільства. Тому вважаємо необхідним при розробці мети такої інтеграції розглянути її трактування в нормативних документах, що є найбільш значущими для реалізації навчального та наукового процесів у вищій школі:

– основною метою діяльності ВНЗ є забезпечення умов, необхідних для отримання особою вищої освіти, підготовка фахівців для потреб України (Закон України „Про вищу освіту” [7]);

– наукова та науково-технічна діяльність у ВНЗ є невід’ємною складовою освітньої діяльності та здійснюється з метою інтеграції наукової, навчальної і виробничої діяльності в системі вищої освіти (Закон України „Про вищу освіту” [7]);

– основною метою наукової та науково-технічної діяльності ВНЗ є отримання та використання нових наукових знань з метою створення суспільно корисних наукових результатів, забезпечення якісної підготовки фахівців для відповідних галузей економіки, наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації; розв’язання комплексних задач у сфері наукового, технологічного розвитку; упровадження та використання в Україні та на світовому ринку наукових і науково-практичних результатів („Положення про організацію наукової, науково-технічної діяльності у вищих навчальних закладах III та IV рівнів акредитації” [8]);

– мета програми полягає в створенні правових, економічних і організаційних умов для активізації наукової діяльності та поглиблення її інтеграції з навчальним процесом в університетах країни, створення університетів дослідницького типу для підготовки висококваліфікованих фахівців, створення конкурентоспроможних наукових розробок („Державна цільова програма інтеграції науки та освіти в університетах на 2008-2017 роки „Наука в університетах” [9]).

Як бачимо, основою всіх перерахованих положень є процес об’єднання науково-дослідної і навчальної діяльності. Це виступає нашим орієнтиром у формулюванні мети педагогічної системи. При цьому ми глибоко переконані, що мета педагогічної системи повинна формулюватися відповідно до місії сучасного університету, котрий здійснює підготовку педагогічних кадрів.

Місія (від лат. miss, mitto – посилати) – найбільш спільна мета навчальної організації як конкурентоздатної структури, що представлена в загальній формі та чітко виражає головну причину існування організації [6].

Згідно з розробленою нами місією університету, яка полягає в різноплановому впливі на суспільство й науку, провідній ролі

університету в трансляції національних і європейських культурних цінностей, науково-педагогічний колектив працює над підготовкою нового покоління молодих учителів, елітних спеціалістів, спроможних до самоосвіти впродовж усього життя, здатних успішно працювати в динамічних умовах сучасного науково-освітнього ринку.

Місія університету ґрунтується на „Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір” [429], відповідно до якої, метою розвитку педагогічної освіти є створення такої системи, яка на основі національних надбань світового значення й усталених європейських традицій забезпечує формування педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних і гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, спрямовану на розвиток і самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а також потребу бути конкурентоспроможною на ринку праці.

Наслідком цього має стати визнання університету в європейському та світовому науковому й освітньому просторах через активне партнерство й входження в міжнародні освітні, наукові організації, а також проходження європейської акредитації.

Виходячи з вищезазначеного, сформуємо **мету педагогічної системи інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів** – здійснення на засадах науково-дослідної діяльності ефективної університетської підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів, які будуть конкурентоспроможні на українському та світовому ринку праці.

Крім мети в педагогічній діяльності розрізняють задачі. Сучасні дослідники (А. Козлов, З. Сазонова та ін.) під задачами розуміють приватні цілі (або підцілі) у конкретній ситуації. Для досягнення спільної мети в конкретних умовах і ситуаціях доводиться вирішувати декілька приватних задач.

Можна стверджувати, що педагогічна задача виступає елементарною одиницею педагогічного процесу, для вирішення якого на кожному конкретному його етапі організується педагогічна взаємодія. Педагогічна діяльність у межах будь-якої педагогічної системи, в свою чергу, може бути подана взаємопов'язана послідовність вирішення множини задач різного рівня складності. Педагогічна задача – матеріалізована ситуація виховання та навчання (педагогічна ситуація), що характеризується взаємодією педагогів і вихованців з певною метою (В. Сластьонін, В. Краєвський та ін.).

Виділимо основні задачі організації та реалізації педагогічної системи інтеграції науково-дослідної і навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів:

Створення організаційних, методичних та інших умов для усвідомлення викладачами та студентами цінності, сутності

дослідницької діяльності в професії педагога для розвитку різних форм наукової творчості в межах університетської підготовки, котрі базуються на вітчизняному та зарубіжному досвіді, результатах наукових і науково-технічних розробок, що проводяться в університеті з метою вдосконалення НДРС.

Підвищення масовості й ефективності участі майбутніх учителів у науково-дослідній роботі кафедр згідно „Основних наукових напрямів і найважливіших проблем фундаментальних досліджень у сфері природничих, технічних і гуманітарних наук на 2008 – 2013 рр.” [10]; розвиток заходів науково-дослідної роботи студентів змагального характеру; підтримка та розвиток авторитету наукової роботи; виховання стійкої потреби участі в педагогічних дослідженнях практикоорієнтованого характеру.

Формування у викладачів і студентів науково-педагогічного мислення, науково-дослідної позиції по відношенню до вирішення педагогічних завдань; формування творчих, інноваційних підходів до організації та проведення наукових досліджень; формування навичок самостійного вирішення актуальних наукових завдань у процесі університетської підготовки.

Розвиток мотивації та наукової активності професорсько-викладацького складу університету в організації і керівництві науковими дослідженнями майбутніх учителів. Виявлення найбільш обдарованих і підготовлених студентів, які мають виражену мотивацію до науково-дослідної діяльності, створення сприятливих умов для розвитку їх здібностей.

Отже, розглянувши науково-теоретичні засади побудови педагогічних систем, нами окреслено мету педагогічної системи інтеграції науково-дослідної і навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів – здійснення на засадах науково-дослідної діяльності ефективної університетської підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів, які будуть конкурентоспроможними на українському та світовому ринку праці.

Педагогічна система характеризується рівнем досягнутих результатів, які в свою чергу, співвідносяться з поставленою метою. Мета педагогічної системи співвідноситься з результатами, утворюючи замкнутий цикл. Повнота збігу мети з результатами виступає орієнтиром ефективності педагогічного процесу, що досліджується. Розробка інших компонентів педагогічної системи інтеграції університетської освіти й науки стане предметом наших майбутніх наукових пошуків.

### **Список використаної літератури**

**1. Ожегов С. И.** Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с. **2. Беспалько В. П.** Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : ВГУ, 1977. – 304 с.



**3. Беспалько В. П.** Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с. **4. Кузьмина Н. В.** Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с. **5. Александров Г. Н.** Педагогические системы, педагогические процессы и педагогические технологии в современном педагогическом знании / Г. Н. Александров, Н. И. Иванкова, Н. В. Тимошкина, Т. Л. Чшиева // Educational Technology & Society. – 2000. – № 3. – С. 134 – 149. **6. Педагогический терминологический словарь** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://pedagogical\\_dictionary.academic.ru](http://pedagogical_dictionary.academic.ru). – Загол. з титул. екрану. **7. Закон України „Про вищу освіту”** [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/anot/2984-14>. – Загол. з титул. екрану. **8. Положення про організацію наукової, науково-технічної діяльності у вищих навчальних закладах III та IV рівнів акредитації** [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1197-06>. – Загол. з титул. екрану. **9. Державна цільова науково-технічна та соціальна програма „Наука в університетах” на 2008 – 2017 роки** [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1196-2011-п>. – Загол. з титул. екрану. **10. Основні наукові напрями і найважливіші проблеми фундаментальних досліджень у галузі природничих, технічних і гуманітарних наук на 2009-2013 рр.** [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://www.nas.gov.ua/Activity/ScientificEffort/Pages/ListOfDirections.aspx>. – Загол. з титул. екрану.

**Прошкін В. В. Цільовий компонент педагогічної системи інтеграції університетської науки й освіти**

Стаття присвячена пошуку дієвих механізмів інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів. Визначено структуру педагогічної системи інтеграції університетської науки й освіти. Подано авторське визначення поняття „педагогічна система інтеграції науково-дослідної і навчальної роботи”.

Обґрунтовано й описано перший компонент педагогічної системи – цільовий. Сформульовано мету педагогічної системи інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів. Виділено основні задачі організації та реалізації педагогічної системи інтеграції науково-дослідної і навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів.

*Ключові слова:* педагогічна система, мета, інтеграція науки й освіти, університетська підготовка, майбутній учитель.

**Прошкин В. В. Целевой компонент педагогической системы интеграции университетской науки и образования**

Статья посвящена поиску механизмов интеграции научно-исследовательской и учебной работы в университетской подготовке

будущих учителей. Определена структура педагогической системы интеграции. Представлено авторское определение понятия „педагогическая система интеграции научно-исследовательской и учебной работы”.

Обоснован и описан первый компонент педагогической системы – целевой. Выделены основные задачи организации и реализации педагогической системы интеграции научно-исследовательской и учебной работы в университетской подготовке будущих учителей.

*Ключевые слова:* педагогическая система, цель, интеграция науки и образования, университетская подготовка, будущий учитель.

### **Proshkin V. V. Target Component of the Pedagogical System of Integration of University Science and Education**

The article is devoted to the search of effective mechanisms of integration of future teachers' research and educational work within the university training. It is singled out the structure of the pedagogical system of integration of university science and education. The author points out the concept „Pedagogical system of integration of research and scientific and educational work”.

It is well-proven that basic direction of scientific cognition in the problem of integration of university science and education is a system approach. Target component is the first one of the pedagogical system which is scientifically grounded and defined. Other components depend on it especially such meaningful ones as content and technology of results achievement. The aim of the pedagogical system of integration of future teachers' research and educational work within university training is realization the effective university training of highly skilled pedagogical specialists based on principles of research activity. Skilled personnel will be competitive at the Ukrainian and world labour-market.

The author pointed out the major tasks of organization and realization the pedagogical system of integration of research and educational work within university training of future teachers.

*Key words:* pedagogical system, target, integration of science and education, university training, future teacher.

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 316.647.5:371.13

**О. А. Болотська**

### **ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ТА УМОВИ ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ У ВНЗ УКРАЇНИ**

У процесі інтеграції Українських ВНЗ у міжнародний освітній простір важливе місце відводиться академічній мобільності студентів, яка має сприяти формуванню якісно нових трудових ресурсів, здатних зайняти гідне місце не тільки на національному, але і світовому ринку праці.

У Лондонському комюніке, прийнятому за результатами зустрічі міністрів освіти в Лондоні в травні 2007 року, підкреслюється: „Мобільність викладачів, студентів і випускників є одним з основоположних елементів Болонського процесу, що створює можливості для особистісного зростання, розвитку міжнародної співпраці між людьми та інститутами, підвищуючи якість вищої освіти і наукових досліджень і вкладаючи реальне життя в поняття європейського простору” [5].

Варто зазначити, академічна мобільність суттєво сприяє підвищенню доступності, якості та ефективності освіти, є важливим інструментом формування глобального освітнього простору і забезпечення мобільності людського капіталу в цілому.

У зв'язку з цим, одним з найважливіших завдань, які стоять в даний час перед ВНЗ України, є робота по забезпеченню й активізації академічної мобільності студентів. Однак, як показує практика, на цьому шляху наша вища освіта стикається з серйозними проблемами, які свідчать про те, що українська вища школа не зовсім готова активно і ефективно розробляти і реалізовувати програми мобільності.

Аналіз даного питання дозволяє виділити наступні причини недостатнього рівня готовності наших ВНЗ до реалізації академічної мобільності:

- недостатній розвиток нормативно-методичної бази, організаційних схем мобільності та систем інформування;
- недостатній розвиток навчально-матеріальної бази та інфраструктурного забезпечення;
- нестача інформації про можливості участі в зарубіжних програмах;
- відмінності в структурах освітніх програм і курсів в зарубіжних університетах;
- проблеми трансферту кредитів та оцінок;
- неузгодженість навчальних планів між партнерськими університетами, в результаті чого студенти не зацікавлені в участі в

обмінних програмах, так як вони збільшують їх індивідуальне навчальне навантаження і примушують по поверненні надолужувати пропущене.

Зауважимо, фінансовий фактор в зазначеному сенсі є ключовим, оскільки академічна мобільність представляє собою найбільш коштовний напрям Болонського процесу. У більшості випадків „пряма” мобільність не тільки не приносить швидких фінансових вигод ВНЗ, але і веде до додаткових витрат, тому в багатьох ВНЗ пряма академічна мобільність відкидається [4, 5].

Разом з тим, неготовність українських вузів до активної участі в програмах мобільності пов'язана не тільки з недостатнім фінансуванням, але і з невизначеністю цілей розвитку мобільності на рівні окремого ВНЗ. Прийняття ВНЗ відповідальності за розвиток мобільності має бути підкріплено розумінням стратегічної важливості цієї задачі безпосередньо для конкретного ВНЗ. Позитивний ефект від розвитку академічної мобільності пов'язаний, як правило, з роботою на імідж і престиж ВНЗ, які приносять вигоди в довгостроковій перспективі і вимагають систематичної роботи і вкладень. Отже, можна припустити, що розвиток прямої академічної мобільності є пріоритетом у тих ВНЗ, де побудовані системи стратегічного управління. Разом з тим, фінансовий стан багатьох українських вузів не є стійким, і, навіть позначивши розвиток мобільності в числі своїх пріоритетів, багато вузів не можуть фінансувати цей напрямок з власних позабюджетних коштів.

На підставі аналізу досвіду багатьох вузів були виявлені дві типові моделі управління академічними обмінами. Перша модель, яка може бути умовно названа „централізованою”, передбачає створення у вузі функціонального підрозділу, в завдання якого входить, зокрема, організація академічних обмінів [2].

Для студентів цей підрозділ надає наступні види послуг: організація стажувань, оформлення документів для поїздок за кордон, пошук індивідуальних і колективних грантів, допомога в оформленні заявок на гранти. З метою більш ефективної організації програм академічної мобільності всередині структури доцільно створити відділи (сектори), що курирують ті чи інші форми мобільності: відділ обмінних програм, відділ організації стажувань і т. д. Співробітники відділів - це зазвичай консультанти з певних питань (саме так вони і називаються), крім того, передбачається великий штат волонтерів з числа студентів, які вже мають досвід участі в програмах мобільності студентів. Функціональний підрозділ безпосередньо взаємодіє з академічними підрозділами вузу через регулярні інформаційні семінари, сесії за певними грантовими і обмінними програмами, іншими інформаційними ресурсами.

Таке централізоване управління процесом академічної мобільності дозволяє залучити до процесу мобільності студентів, викладачів та адміністраторів всього вузу, без видимої переваги якимось факультетам або спеціальностям. Практика управління мобільністю відповідно з першою моделлю є найбільш поширеною у вузах. Однак,

адміністрування мобільності у вузі може реалізовуватися і у відповідності з іншою моделлю, локалізуючись на одному з факультетів вузу. У ролі такого підрозділу може виступати, наприклад, факультет міжнародних освітніх програм і академічних обмінів. Така схема управління мобільністю може бути виправдана специфікою вузу, коли можливості мобільності студентів різних спеціальностей і напрямків підготовки, реалізованих у вузі, не однакові з причин, пов'язаних, частіше за все, з різними традиціями підготовки в Україні, за кордоном і низькою сумісністю відповідних програм.

Незалежно від того, яка саме модель управління мобільністю реалізується у вузі, мінімально необхідне коло завдань управління мобільністю може бути наступним:

- інформування;
- сприяння в адаптації учасників мобільності;
- нормативно-методичне забезпечення мобільності;
- фандрайзинг.

Для успішної реалізації академічної мобільності важливе значення має також готовність самих студентів. Існують три основні проблеми при студентському обміні. Перша проблема - недостатня мотивація студентів. Друга проблема - мовна. Третя проблема - незалік предметів, вивчених за кордоном. Студент вчиться і складає іспити в обох вузах, тому позбавлений мотивації вчитися з повною віддачею за кордоном, що перетворює мобільність в освітній туризм.

Подібні труднощі в поширенні академічної мобільності є, звичайно, не тільки у нас, але й на європейському просторі. Європейським об'єднанням спілок студентів здійснюється дослідження „Bologna with Student Eyes”. Серед чинників, що перешкоджають збільшенню мобільності, європейські студенти вказують наступні: фінансова обмеженість, бюрократична тяганина, проблеми з визнанням освітньої кваліфікації, рівень володіння мовою.

Так, за даними, отриманими в результаті опитувань і досліджень, тільки 4% студентів мають власний досвід навчання у іншому університеті. При цьому більше половини студентів не планують брати участь у програмах академічної мобільності, лише 4% студентів вивчали частину предметів в іншому ВНЗ в рамках програми з обміну студентами; при цьому 55% не планують це робити, 47% респондентів нічого не знають про систему ECTS, 26% щось про неї чули. Лише 8% студентів вважають, що вони добре інформовані про систему перезарахування кредитних одиниць. На запитання, чи діє у вашому вузі система перезалікову кредитних одиниць, 63% не змогли відповісти. 7% студентів зіткнулися з тим, що в їх вузах періоди навчання в інших університетах не зараховуються в принципі - потрібна обов'язкова здача всіх дисциплін курсу (семестри) у відповідності з програмою вітчизняного університету [2].

Ці дані переконливо вказують на відсутність мотивації у студентів, тому більше половини студентів не розглядають навіть можливість участі в академічній мобільності, а ті, хто планує брати участь в академічній мобільності, явно демонструють свою неготовність брати в ній участь. Ще одним найважливішим фактором, що впливає на слабку готовність студентів до мобільності, є фінансовий бар'єр.

В цілому, узагальнюючи все вище сказане, можна виділити наступні фактори, які є бар'єром ефективного розвитку академічної мобільності студентів:

- Відсутність мотивації, внаслідок нерозуміння всіх переваг і вигод від участі в академічній мобільності.

- Незнання термінології, нерозуміння процесу академічної мобільності, відсутність інформації про можливості участі у стажуваннях, отримання грантів, стипендій та іншого (частково це і вирішення фінансових проблем).

- Невміння оцінити пропоновані програми по академічній мобільності і невізнання оцінити результати від участі в академічній мобільності.

- Відсутність самостійного досвіду вирішення побутових проблем в зарубіжній країні, недостатні знання про традиції іншої держави, відмінностей в менталітеті.

- Недостатній рівень володіння мовою, що заважає якісно вчитися за кордоном. А також складнощі у встановленні контактів із зарубіжними колегами (хоча це і повинно бути однією з переваг участі в академічній мобільності - налагодження особистих контактів).

- Недостатня креативність: невізнання генерувати ідеї і передбачати їх наслідки [4, 5].

Для забезпечення готовності студентів до академічної мобільності слід усунути вище вказані бар'єри, що ускладнюють розширення академічної мобільності та понижують якість результатів від участі в ній.

Безперечно, що для розширення академічної мобільності необхідна активна інформаційна і продумана освітня політика. Слід цілеспрямовано готувати студентів до участі в академічній мобільності, тим самим підвищиться не тільки відсоток учасників академічної мобільності, але й ефект від навчання в іншій країні.

Таким чином, в сучасній вищій освіті склалася суперечність: між необхідністю в становленні та розвитку академічної мобільності студентів в освітньому процесі вузу і відсутністю достатніх умов для подібного розвитку в освітній практиці; між потребою в конкурентоспроможному фахівцеві на ринку праці та відсутністю спрямованості професійної підготовки студентів сучасного вузу на проектування власної освітньої та професійної діяльності у відповідності з сучасними тенденціями розвитку освіти та ринку праці; між сучасними тенденціями до розвитку системи безперервної професійної освіти та

існуючим пріоритетом лише одного компонента цієї системи (формальної освіти).

Для вирішення цих протиріч необхідно:

- ввести в практику цільове виділення в бюджетах вузів коштів для фінансування програм мобільності, які реалізуються в рамках прямого міжвузівського співробітництва;

- удосконалювати організаційні механізми і нормативно-методичне забезпечення академічної мобільності;

- розвивати культуру формування гнучких освітніх траєкторій, механізмів визнання й перезарахування дисциплін та періодів навчання в інших вузах, в тому числі, іноземних;

- активно розвивати пряму міжвузівську співпрацю в освітній та дослідницькій сферах, активізувати формування спільних освітніх та дослідницьких програм;

- розробити внутрівузівську систему оцінки мобільності;

- розвивати систему інформування студентів, викладачів і співробітників вузів про завдання, можливості та проблеми, пов'язані з академічною мобільністю;

- розробити механізми мотивації до вивчення іноземних мов; впровадити форми і методи навчання іноземних мов, що забезпечують істотне підвищення рівня мовної підготовки студентів і викладачів, формувати курси і програми щодо вивчення іноземних мов;

- забезпечити соціально-побутові умови і гарантії безпеки для навчання в наших вузах іноземних громадян;

- створювати інфраструктуру соціальної та культурної підтримки та адаптації іноземних студентів, розвивати систему консультаційних послуг для приїжджаючих студентів;

- розвивати (на додаток до традиційних) дистанційні форми навчання іноземних студентів як найбільш економічно доцільні.

Отже, академічна мобільність стає невід'ємною рисою сучасної освіти і зростатиме далі. Тому існує реальна необхідність у вивченні і аналізі всіх сторін цього процесу, розробки стратегії цього напрямку, яка вписувалася б у загальну програму інтеграції вищої школи України у світову систему освіти.

### **Список використаної літератури**

**1. Болонський** процес: головні принципи входження в європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський, М. З. Згуровський. – К. : ІВЦ „Вид-во „Політехніка”, 2002. – 200 с.

**2. Болонья** глазами студентов и аспирантов. Отчет о проведении исследования [Электронный ресурс] / ФА по образованию РФ, Гос. ун-тет – Высшая школа экономики. – Режим доступа : [http://window.edu.ru/window\\_catalog/files/r61902/52291.pdf](http://window.edu.ru/window_catalog/files/r61902/52291.pdf) (дата

обращення 16.08.2011). **3. Карпенко М. М.** Пріоритети розвитку вищої освіти в Україні в руслі загальноєвропейських тенденцій [Електронний

ресурс]. – Режим доступу : <http://www.niurr.gov.ua> **4. Масалимова А. Р.** Формирование академической мобильности студентов вузов за рубежом в условиях единого европейского образовательного пространства / Масалимова А. Р., Сахиева Р. Г., Трегубова Г. М., Фахрутдинова А. В., Тазутдинова Э. Х и др. // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 8. – С. 80. **5. Bologna With Student Eyes 2009/** A. Cacciagrano, V. Carapinha. Printed in: leuven, Belgium, april 2009 – URL : [http://www.esib.org/documents/publications/official\\_publications/BWSE2](http://www.esib.org/documents/publications/official_publications/BWSE2)

**Болотська О. А. Проблеми розвитку академічної мобільності студентів та умов її реалізації у ВНЗ України**

У статті розглядаються умови, які сприятимуть становленню та розвитку академічної мобільності студентів українських ВНЗ, ефективність механізмів реалізації даних умов в освітній практиці.

*Ключові слова:* академічна мобільність, студент, освітній простір, вищий навчальний заклад, професійна діяльність.

**Болотская О. А. Проблемы развития академической мобильности студентов и условия ее реализации в вузах Украины**

В статье рассматриваются условия, которые будут способствовать становлению и развитию академической мобильности студентов украинских ВНЗ, эффективность механизмов реализации данных условий в образовательной практике.

*Ключевые слова:* академическая мобильность, студент, образовательное пространство, высшее учебное заведение, профессиональная деятельность.

**Bolotskaya O. A. Problems of Academic Mobility of Students and Conditions of the Universities of Ukraine**

The article considers the conditions of active development of students' academic mobility, effective mechanisms of their realization in educational practice.

*Key words:* academic mobility, student educational community, higher education, professional activity.

Стаття надійшла до редакції 11.12.2012 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Чернуха Н. М.



УДК 378.011.3-051:37.091.64

**С. М. Лобода**

## **КОНЦЕПЦІЯ СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ПОСІБНИКА ДЛЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Удосконалення професіоналізму студентів педагогічних інститутів вимагає нових, активних форм і методів навчання, оптимізації всього навчально-виховного процесу. Ураховуючи неоднорідність сучасної освіти й наявність своєрідної конкуренції між альтернативними школами в освітньому просторі України, система педагогічного друку повинна стати певною ланкою в розвитку творчої індивідуальності педагога. За даними статистики, кожен другий педагог не вивчає методичну літературу, а 70 % не цікавляться питаннями педагогіки та психології, що робить їхню роботу малоефективною й далеко не творчою. 72 % учителів прагнуть змін у школі, але половина з них не знає, що і як робити.

У цій статті ми взяли собі за мету розкрити основні складові концепції створення сучасного навчально-методичного посібника для системи вищої педагогічної освіти.

Для практичного здійснення намічених перспектив професійного й творчого становлення фахівця, на наш погляд, доцільно введення в педагогічних вищих навчальних закладах спецкурсу „Основи професійної комунікації педагога” як логічного продовження курсу „Основи педагогічної майстерності”. Мета спецкурсу полягає в тому, щоб допомогти студентам опанувати норми професійного спілкування, набути навичок науково-дослідної роботи, через вивчення видів і жанрів педагогічного тексту набути навичок писемної педагогічної діяльності, глибше усвідомити сенс і творче наповнення професії, свідомо осягати її в теоретичній і практичній діяльності, засвоїти основні принципи й психологічні механізми творчої педагогічної роботи тощо.

Аналіз сучасної наукової, методичної й навчальної літератури з проблеми використання педагогічної публіцистики в загальній системі професійної підготовки майбутнього вчителя (Н. В. Зелінська, І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко, С. О. Сисоєва та б. ін.) показав, що систематичне залучення матеріалів педагогічної публіцистики, які висвітлюють цінні в пізнавальному й практичному відношенні факти діяльності вчителя, збагачує зміст навчального предмета, допомагає диференційовано проводити професійну підготовку, стимулювати творчі сторони вчительської праці. Студенти, які використовують матеріали педагогічної публіцистики в підготовці до лекцій, семінарських і практичних занять, навчаються самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися в сучасному потоці педагогічної інформації, виховувати професійну потребу бути в курсі найважливіших педагогічних подій.

Але поза увагою науковців і методистів залишився комунікативний аспект (формування мовленнєвої творчої особистості педагога, навичок професійного спілкування, вужче – ведення професійної документації тощо) використання в навчально-виховному процесі педагогічної публіцистики. Для педагога, професія якого перебуває в зоні підвищеної мовної відповідальності, професійні творчі інтенції застосовуються понад усе в галузі мовної комунікації. „Говорити, як учитель” і „писати, як учитель” для вчителя одночасно означає затвердити себе як особистість у певному соціальному середовищі, а найголовніше, на наш погляд, забезпечити собі й у професійному, і в міжособистісному плані рівноправний контакт у соціальній взаємодії з партнерами спільної діяльності. Дійсно, якщо врахувати, що мова в соціально-психологічному плані – це не тільки засіб спілкування, але й могутній чинник професійної інтеграції, то вчителю необхідно оволодіти мовою професійного спілкування – навчитися вільного, неускладненого, мотивованого й цілеспрямованого оперування смисловою інформацією в межах професійно значущої тематики. Забезпечити цю перспективну ідею професійного навчання можливо, якщо вчитель опанує досвідом комунікативно-творчої діяльності. Засвоєння цього досвіду й забезпечує вчителю комунікативну компетентність.

І класична, і сучасна наука вказують на те, що неможливо особистість навчити творчого акту, але можна „сприяти його утворенню й появі” [2, с. 327]. Представлений в історії педагогічної думки досвід комунікативної творчої діяльності І. Франка, Б. Грінченка, А. Макаренка, В. Сухомлинського, В. Шаталова та інших педагогів іноді створює відчуття унікальності особистості, її талановитості від природи. При цьому просте засвоєння цього досвіду породжує лише погану копію й не призводить до помітних результатів у розвитку здібності до творчості. Для вчителя, який хоче набути індивідуального стилю, власної манери поведінки, і мовної поведінки зокрема, украй необхідне „усвідомлення своєї діяльності як творчості, постійне творче професійно-особистісне самовиховання” [Там само, с. 5].

Крім того, дослідження з психології праці вчителя показали, що зміст і характер творчих завдань, які доводиться вирішувати вчителю в процесі навчально-виховної роботи, здебільшого визначаються тим, чи здійснює він лише функцію практичного виконавця планів і програм, чи може реалізувати у своїй діяльності функцію дослідника, який аналізує та оцінює свою комунікативну діяльність у загальному контексті власного досвіду. Це і створює необхідне мотиваційне тло для творчих пошуків особистості.

На етапі аналізу комунікативно-творчої діяльності виникає необхідність фіксації результатів. Безцінну допомогу тут можуть надати особисті записи вчителя, своєрідний творчий архів, конспекти уроків, тематичні наочні тексти й особливо записники й щоденникові записи [1,

с. 86 – 91]. На вищому етапі сформованості комунікативних навичок учитель може поставати як публіцист.

Сукупність усіх параметрів мовної особистості педагога складає її комунікативну культуру, що є основою загальної культури особистості, яка визначає рівень готовності окремої особистості до життєвого самовизначення, є умовою досягнення гармонії з самим собою й навколишньою дійсністю. І це, на нашу думку, правильний шлях до формування творчої індивідуальності вчителя.

Викладені вище загальнотеоретичні положення були покладені в основу навчально-методичного посібника „Педагогічна публіцистика в системі допрофесійної підготовки студентів-іноземців” (Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (лист № 1.4/18-Г-895 від 07.06.2007 р.) [3].

Навчально-методичний посібник спрямований на те, щоб уже на першому пропедевтичному рівні професійної підготовки

- залучати майбутніх учителів до читання спеціальної педагогічної літератури через систематичне вивчення матеріалів педагогічної публіцистики періодичної преси;
- познайомити студентів в історичній ретроспективі з педагогічною творчою діяльністю видатних українських педагогів-класиків, їхніми публіцистичними творами;
- формувати багаж знань провідних педагогічних концепцій та ідей педагогіки творчості в історичній ретроспективі, удосконалювати комунікативні навички та вміння професійної сфери, розширювати професійний термінологічний словник;
- на прикладі кращих зразків педагогічної публіцистики, що розкриває багатогранність творчої діяльності відомих українських педагогів, прищеплювати морально-етичні цінності національної педагогічної школи.

Основною метою використання матеріалів педагогічної публіцистики в структурі заняття є формування навичок і вмінь педагогічної творчості, збагачення світогляду й словникового запасу майбутнього вчителя психолого-педагогічними знаннями, термінами, створення емоційно-невимушеної атмосфери на занятті, що сприяє кращому засвоєнню комунікативних навичок і вмінь.

Рівень розвитку емоційно-вольової сфери (можливість керувати своїм емоційним станом, долати інтелектуальні бар'єри, прагнення до самостійного творчого пошуку) впливає на систематичність і послідовність засвоєння знань у навчально-виховному процесі формування творчої особистості вчителя на матеріалі текстів педагогічної публіцистики. Комунікативна готовність формується на основі розвитку пізнавальних процесів майбутнього вчителя: пам'яті, уваги, сприйняття, уяви, мислення, мовлення.

Виховний аспект таких занять зумовлений наявністю певного рівня комунікативних знань і вмінь, необхідних для організації та здійснення процесу формування й закріплення інтересу до вчительської праці шляхом використання матеріалів педагогічної публіцистики. При цьому процесуальне залучення студентів досягається шляхом поєднання навчально-пізнавальної, навчально-практичної й самостійної діяльності. Це забезпечує підвищення рівня власне мовних знань, створює умови для їх актуалізації в практичній діяльності, одночасно сприяє самостійному пошуку у сфері осмислення професійної інформації педагогічної публіцистики.

При розробці посібника ми спиралися на специфіку публіцистичного матеріалу про вчительську працю (його доступність, оригінальність і емоційність викладу), на формування й задоволення пізнавальних потреб та інтересів студентів у процесі професійно орієнтованого вивчення педагогічної публіцистики. Самостійна робота студентів повинна супроводжуватися не лише читанням різножанрових матеріалів педагогічної публіцистики, але й їх обговоренням, постановкою проблем виховання, розв'язанням педагогічних ситуацій, завдань, організацією та проведенням різних творчих заходів тощо.

Спираючись на дослідження з теорії педагогічної діяльності Н. Кузьміної, С. Смирнова, Г. Батуриної та ін., ми виділили певні компоненти спільної навчально-творчої педагогічної діяльності викладача й студента під час заняття.

**Конструктивний компонент** передбачає наявність елементарних умінь розробки виховних заходів у межах навчального заняття з опорою на педагогічну публіцистику, планування ігрових, навчальних ситуацій, складання серії питань з певних тем, розробку завдань, що орієнтують майбутнього вчителя на виконання таких операцій: створення бібліографічних описів і списків, первинне читання творів педагогічної публіцистики, усвідомлення змісту публіцистичного твору, виявлення зв'язків, оцінювання значущості публіцистичної інформації, презентація нових знань про вчительську працю, вираження власного ставлення до описуваних у педагогічній публіцистиці явищ і фактів педагогічної діяльності.

**Організаторський компонент** включає дії в практичному просторі: організувати й провести рольову гру, конкурс або вікторину, зустріч з письменниками, журналістами, учителями, випустити газету, забезпечити участь у роботі семінарських занять, педагогічних читань тощо.

**Комунікативний компонент** має на меті обробку вмінь спілкування за допомогою конструювання ділових педагогічних ігор, обговорення на занятті педагогічних ситуацій, що найбільш зацікавили майбутнього вчителя, вирішення педагогічних завдань з опорою на знання педагогічної публіцистики, створення атмосфери довіри в спілкуванні.

**Мотиваційно-ціннісний компонент** включає створення емоційно позитивного тла дидактичного простору, що сприяє адекватній самооцінці й проектуванню себе як суб'єкта вчительської праці.

Завдання в посібнику розподілені за блоками. Творчо поєднуючи завдання з різних блоків, викладач і студенти в активній спільній діяльності створюють гармонійне, цілісне уявлення про педагогічну творчість учителя.

**Блок № 1 „Інформаційно-пізнавальний”.** Практична спрямованість цього блоку полягає в активному читанні й виконанні серії навчально-практичних, пошукових завдань, спрямованих на розвиток пізнавальної активності, самостійності мислення й творчої ініціативи майбутнього вчителя.

Це сприяє активному залученню студентів у читання публіцистичних матеріалів і видобування з них цінної інформації про життя й творчу діяльність, педагогічний досвід великих педагогів-класиків, учителів, їхні думки, відчуття, переживання, позитивні й негативні сторони вчительської праці, професійну компетентність педагога, його особистісні якості тощо. Вивчення творчості видатних педагогів за допомогою матеріалів педагогічної публіцистики залучає до ідей класичної педагогіки.

**Блок № 2 – „Педагогічна обізнаність”** – передбачає виявлення в студентів наявності знань про педагогічну творчість учителя.

Перелік контрольних питань дозволяє визначити свідомість і об'єктивність відповідей:

- Чи подобається Вам читати матеріали педагогічної публіцистики?
- Про які особистісні якості ідеалу вчителя, педагогічні здібності Ви дізналися зі сторінок педагогічної публіцистики?
- Вивчивши серію творів педагогічної публіцистики, як Ви вважаєте, у чому полягає основна мета педагогічної творчості вчителя?
- Чи часто Вам доводиться звертатися до матеріалів педагогічної публіцистики?
- Чи змінилося Ваше ставлення до педагогічної творчості вчителя після знайомства з матеріалами педагогічної публіцистики?

Для виявлення педагогічної обізнаності майбутнього вчителя про зміст вчительської праці, його творчого характеру, особистісних якостей учителя на обговорення може бути винесено низку педагогічних ситуацій.

Як критерій сформованості опорних знань розглядається правильність і повнота відповідей, залучення як доказ своєї точки зору інформації з матеріалів педагогічної публіцистики.

**Блок № 3 – „Педагогічні вміння”** – спрямований на те, щоб посилити націленість особистості майбутнього вчителя на активну творчу

професійну діяльність, формування психологічної готовності до неї. Цей блок включає самостійну діяльність майбутнього вчителя, яка диференціюється за рівнями складності від репродуктивних, пізнавальних дій за заданим зразком, пошукової діяльності до індивідуальних завдань на основі інтеграції різних видів навчальної діяльності з використанням гностико-евристичних, репродуктивних, дослідницько-творчих, ігрових методів. Зважаючи на рівні складності самостійної діяльності, були розроблені такі завдання:

- огляд і обговорення творів педагогічної публіцистики;
- розробка кросвордів, ребусів, тестових завдань, педагогічних вікторин за вивченими матеріалами;
- ведення робочих конспектів, складання збірки цитат, написання творів за публіцистичними матеріалами;
- розробка виховних ігор, складання фрагментів педагогічних ситуацій;
- аналіз педагогічного досвіду вчителів.

Такі завдання виховують увагу до публіцистичних матеріалів, висвітлюючи різні аспекти шкільного життя, провідного педагогічного досвіду, розвивають у студентів оцінне критичне ставлення до змісту, виявляють особистісне ставлення до описаних ситуацій і фактів.

**Блок № 4 – „Творче проектування”** – спрямований на розвиток у майбутнього вчителя здібності ставити й вирішувати творчі завдання, проектувати власну діяльність. Формування готовності до творчої діяльності здійснюється на основі таких творчих стимулюючих завдань:

- завдання, спрямовані на формування дослідницьких творчих умінь: підготувати питання для інтерв'ю, проаналізувати публіцистичний текст;
- завдання на осмислення інформації публіцистичного матеріалу: написати статтю, нарис, репортаж, розробку газетної рубрики;
- завдання композиційного характеру: дібрати заголовки до уривка або цілого твору, виявити задум публіцистичного твору;
- завдання хрестоматійно-змістовного характеру: написати оповідання-загадку за серією матеріалів педагогічної публіцистики;
- завдання персоналізуючого характеру: скласти педагогічний портрет творчої особистості відомого діяча освіти;
- завдання творчо осмислені: написати реферат, доповідь з творчості великих педагогів, узагальнення досвіду роботи педагогів-новаторів, підготовка публіцистичних журналів, газет, підбір матеріалу статей та його бібліографічна обробка.

**Загальна схема заняття.** Пропонуємо загальну схему заняття, практична частина якого може містити такі види навчальної роботи:

1. Читання публіцистичних матеріалів (за вибором).
2. Робота з термінологічним словником: дайте тлумачення таким поняттям, ключовим словам тексту.
3. Конспектування з текстових джерел висловів відомих педагогів, філософів, письменників, журналістів про роль учителя в житті суспільства.
4. Підготовка творчих повідомлень з таких тем:
  - а) „Життя й творчість великих педагогів-класиків”;
  - б) „Педагогічна культура вчителя”;
  - в) „З досвіду роботи шкільних учителів”.

**Методичні вказівки до самостійної роботи студентів.**

Самостійна робота студентів передусім пов'язана з роботою над текстами й виконанням розроблених до них завдань. При цьому вони повинні виділити в тексті нові терміни, скласти глосарій, тезовий план тексту. Після закінчення роботи студентам пропонуються додаткові тексти з тієї ж теми, а також рекомендується самостійно знайти й представити на занятті інформацію в межах обговорюваної проблематики. У ході роботи над кожним текстом необхідно підготувати письмову роботу (форма визначається викладачем).

**Методичні вказівки до спільної самостійної роботи студентів і викладача.** Після прочитання тексту студентам пропонується самостійна робота, яка полягає у виборі варіантів відповідей із запропонованої теми, складанні добору матеріалів, формулюванні термінологічних визначень, тобто здійснюється багаторазове й уважне спільне читання й вивчення тексту. Після цього студентам пропонується скласти прес-реліз, використовуючи ті витяги з тексту, які вимагають глибшого осмислення, аналізу та узагальнення. Прес-релізи передаються обраному на занятті „редактору”. Відбувається коментоване обговорення, у ході якого оцінюється, як розкрита тема, чи містить вона всі думки, з якими ознайомилися, студенти визначаються зі своєю позицією. Отже, вирішується завдання навчання студентів правил роботи в комунікаційній мережі й формування медіа-освітніх умінь. Завершальною перевіркою є написання творчої роботи в одному з жанрів педагогічної публіцистики. Робота оцінюється викладачем не тільки в стилістико-граматичному плані, але й коментується якість відбору залученого публіцистичного матеріалу, доцільність його використання в цьому контексті, що свідчить про сформованість особистого, емоційно-ціннісного ставлення студентів до об'єктів і явищ педагогічної дійсності, що їх оточують.

**Навички й уміння, якими повинні оволодіти студенти.** Передбачається, що після закінчення курсу студенти зможуть досягти високого рівня володіння професійною усною та писемною комунікацією.

Велика увага приділяється розширенню бази знань і розвитку мовленнєвої комунікації, оволодінню навичками педагогічної риторики: мотивованими висловами у формах монологічного й діалогічного мовлення вчителя у вигляді викладу нового матеріалу, пояснень, аргументування, висновків, оцінки, заперечень, порівнянь, зіставлень, питань, прохань тощо. Студенти повинні вміти формулювати свою думку, виступаючи з повідомленнями, доповідями, беручи участь у дискусіях, працюючи у великих і маленьких групах; виявляти ключові параметри проблем, добирати, оцінювати та аналізувати інформацію, рішення, проекти в усному й писемному вигляді; оволодіти навичками читання професійної літератури: переглядовим, ознайомлювальним і навчальним; навчитися працювати з суто науковою монографічною й періодичною пресою з педагогічної тематики; оформлювати витягнуту з джерел інформацію у вигляді бібліографічних описів, списків, резюме, анотації, реферування, написання доповідей; на достатньому рівні володіти писемними жанрами професійної сфери спілкування (рецензія, відгук, наукова стаття, педагогічне есе тощо).

Виконання комунікативних завдань розглядається як засіб засвоєння власне педагогічного теоретичного матеріалу з проблеми педагогічної творчості вчителя. Системно-історичне вивчення розвитку й становлення українського педагогічного друку в різноманітності видотипологічних форм і жанрів дає можливість простежити генезис розвитку педагогіки творчості. Персоніфіковане вивчення досвіду педагогічної творчості в історичній ретроспективі формує багаж знань про провідні педагогічні концепції та їхнє ідейне наповнення.

**Принципи оцінювання рівня досягнень студентів.** Специфіка предмета вивчення така, що створення абсолютно об'єктивної оцінки критеріальної бази оцінювання рівня досягнень студентів не є можливим. Існує кілька чинників, які визначають імовірний підхід до оцінювання.

По-перше, це робота в групах, що передбачає постійну зміну функцій і ролей кожного студента на кожному навчальному занятті.

По-друге, це самостійна підготовча навчальна робота поза аудиторією. Оцінка повинна виконувати не лише фіксує функцію стосовно формальних результатів навчання, але й працювати на його (студента) освітню перспективу.

Цей чинник примушує нас запроваджувати індивідуальну експертну оцінку рівня досягнень студента викладачем, яка накладається на взаємне й самостійне оцінювання роботи в групах. Критеріями цих оцінок є рівень і динаміка (позитивна або негативна) комунікативної компетентності студентів. З великої низки навичок, умінь і ознак мовної компетенції як оцінюваних результатів навчання слід назвати такі: організація та представлення даних у різних формах з орієнтацією на слухача; участь у дискусіях; аргументоване подання своєї думки, інтерпретація різних поглядів; редагування текстів; використання різних



жанрів і форм комунікації; знаходження інформації в художніх і публіцистичних текстах, ЗМІ, електронних носіях тощо.

Таким чином, на всіх етапах навчання й виховання викладач постає безпосереднім творцем навчального процесу, організатором різноманітних конкретних навчально-виховних ситуацій, тому успіх навчання значною мірою залежить від педагогічної майстерності вчителя. Учитель повинен уміло й творчо вибирати найбільш оптимальні шляхи й методи педагогічної дії, урахувавши те, що навіть грамотне виконання вказівок і рекомендацій, викладених у програмних вимогах, дає значно менший ефект порівняно з творчим виборчим підходом, що зважає на специфіку школи. Практичне рішення цього завдання неможливе без аналогічної вимоги до вищої школи, що повинна формувати загальні й професійні знання, але головною метою ставити творчий розвиток особистості майбутнього вчителя, його професійної індивідуальності. Школа повинна одержувати педагога, здатного розвивати особистість учня й забезпечити можливість творчої діяльності в педагогічній співпраці. Як видно, запровадження такого спецкурсу не вичерпує всіх проблем професійної підготовки майбутніх учителів, проте дозволяє виявити й реалізувати можливі резерви в системі становлення професіоналізму молодого фахівця, що складатиме перспективи наших подальших досліджень у цьому напрямі.

### **Список використаної літератури**

**1. Антонова Л. Г.** Ведение дневниковых записей как элемент профессиональной подготовки учителя / Л. Г. Антонова // Рус. яз. в шк. – 1989. – № 6. – С. 86 – 91. **2. Выготский Л. С.** Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Дрофа, 1994. – 238 с. **3. Лобода С. М.** Проблема педагогічної творчості вчителя на сторінках педагогічної періодичної преси України ХХ століття : короткий бібліогр. покажч. / С. М. Лобода. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – 67 с.

### **Лобода С. М. Концепція сучасного навчально-методичного посібника для системи вищої педагогічної освіти**

У статті розкрито основні складові концепції створення сучасного навчально-методичного посібника для системи вищої педагогічної освіти. Основною метою використання матеріалів педагогічної публіцистики в структурі заняття є формування навичок і вмінь педагогічної творчості, збагачення світогляду й словникового запасу майбутнього вчителя психолого-педагогічними знаннями, термінами, створення емоційно-невимушеної атмосфери на занятті, що сприяє кращому засвоєнню комунікативних навичок і вмінь. Автором було виділено компоненти спільної навчально-творчої педагогічної діяльності викладача й студента під час заняття. З очевидністю доведено, що удосконалення професійної підготовки студентів педагогічних інститутів вимагає нових, активних

форм і методів навчання, оптимізації всього навчально-виховного процесу. Ураховуючи неоднорідність сучасної освіти й наявність своєрідної конкуренції між альтернативними школами в освітньому просторі України, зроблено висновок, що система педагогічного друку повинна стати певною ланкою в розвитку творчої індивідуальності педагога.

*Ключові слова:* навчально-методичний посібник, вища педагогічна освіта, вчитель, концепція посібника, педагогічна публіцистика.

**Лобода С. Н. Концепция современного учебно-методического пособия для системы высшего педагогического образования**

В статье раскрыты основные составляющие концепции создания современного учебно-методического пособия для системы высшего педагогического образования. Основной целью использования материалов педагогической публицистики в структуре занятия является формирование навыков и умений педагогического творчества, обогащение мировоззрения и словарного запаса будущего учителя психолого-педагогическими знаниями, терминами, создание эмоционально-непринужденной атмосферы на занятии, которое способствует лучшему усвоению коммуникативных навыков и умений. Автором были выделены компоненты совместной учебно-творческой педагогической деятельности преподавателя и студента во время занятия. Усовершенствование профессиональной подготовки студентов педагогических институтов требует новых, активных форм и методов учебы, оптимизации всего учебно-воспитательного процесса. Учитывая неоднородность современного образования и наличие своеобразной конкуренции между альтернативными школами в образовательном пространстве Украины, автор делает вывод о том, что система педагогической печати должна стать определенным звеном в развитии творческой индивидуальности педагога.

*Ключевые слова:* учебно-методическое пособие, высшее педагогическое образование, учитель, концепция пособия, педагогическая публицистика.

**Loboda S. M. Conception of the Modern Study Guide for the System of Higher Pedagogical Education**

The article concerns the main compound conceptions of the development of modern study guide for the system of higher pedagogical education. It is proved that the main purpose of the use of the materials of education press in the context of the class is to develop skills of pedagogical creativity, enrich world outlook and vocabulary of the prospective teacher with psychological and pedagogical knowledge and terms; create emotionally natural and calming atmosphere in the classroom that is conducive to better acquisition of communicative skills and knowledge by students. The author defines the certain components of cooperative educational and creative pedagogical activity of both

teacher and student during the class. It is concluded that the development of professionalism of students of pedagogical institutes requires new active educational forms and methodologies, as well as optimization of the whole educational process. Taking into account the inhomogeneity of modern education and specific competition between alternative schools within the Ukrainian education area, education press system shall become a significant part of the development of teacher's creative personality.

*Key words:* study guide, higher pedagogical education, teacher, conception of a study guide, education press.

Стаття надійшла до редакції 11.12.2012 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Курило В. С.

УДК [373.5.016:33]:37.091.33

**І. О. Шаповалова**

### **ДІЛОВА ГРА ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАТЬ**

За сучасних соціально-економічних умов розвитку ринкової економіки гострою є потреба в поширенні економічних знань, формуванні економічної культури населення. Сьогодні вивчення економіки в школі має забезпечувати розвиток економічного мислення учнів, навчити їх самостійно набувати, засвоювати і застосовувати економічні знання, спостерігати і пояснювати сучасні економічні явища. Але вивчення економіки припускає не лише засвоєння теоретичних знань, а також придбання навичок організації, планування і управління економічними об'єктами. Отримати ці практичні знання і навички можливо при використанні ділових ігор в процесі навчання, особистій участі в спланованих ігрових економічних ситуаціях.

Аналіз літературних джерел [1 – 3] дозволив виявити існування різних підходів до визначення сутності та організації ділових ігор у навчальному процесі. Але деякі аспекти розробки та впровадження ділових ігор в навчальний процес залишаються недостатньо освітленими. Тому у своєму дослідженні ми звернемо увагу на особливості використання гри як ефективного фактору формування економічних знань, оскільки така форма діяльності є найближчою для дітей підліткового віку.

Метою статті є визначення особливостей ділової гри як одного з факторів активізації процесу засвоєння економічних знань та аналіз власного практичного досвіду використання ділової гри при викладанні курсу „Економіка” у системі середньої освіти.

Серед найрізноманітніших форм організації занять найбільше зацікавлення в учнів викликають ігри, ігрові ситуації, оскільки саме вони наближають навчальний процес до реального життя, сприяють формуванню практичних умінь і навичок, забезпечують практичну спрямованість навчання.

І. Підласий пропонує гру, організовану з метою навчання, називати дидактичною, при цьому зазначає, що „...дидактична гра – це активна навчальна діяльність з імітаційного моделювання систем, явищ, процесів, які вивчаються. У ній головним видом діяльності є навчальна діяльність, яка вплітається в ігрову і набуває рис спільної ігрової навчальної діяльності” [4, с. 182].

Ю. Бабанський розглядає дидактичну гру як „...цінний метод стимулювання інтересу до навчання; як засіб, що збуджує інтерес до навчання” [5, с. 342].

Застосування дидактичних ігор при вивченні економіки сприяє підвищенню інтересу учнів до цього навчального предмету, і тим самим підвищує ефективність навчання, формуванню в учнів уміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Засвоївши основи економічних знань, навчившись читати й аналізувати актуальні економічні матеріали, розбиратися в економічних повідомленнях та програмах уряду, учні повинні зрозуміти, що економічна теорія - це певний розумовий ресурс, необхідний для того, щоб осмислити своє місце в економічних процесах, навчитися „грати” основні економічні ролі, аналізувати та оцінювати економічні процеси, приймати економічно виважені рішення щодо проблем, пов’язаних з майбутньою практичною діяльністю.

Використання дидактичних ігор при вивченні економіки є доцільним і ефективним методом організації навчальної діяльності, тому що:

- учні оволодівають досвідом діяльності, схожим з тим, який би вони отримали в дійсності;
- гра дозволяє учням самим вирішувати важкі проблеми, а не просто бути спостерігачами;
- дидактичні ігри створюють потенційно більшу можливість перенесення знань та досвіду діяльності з навчальної ситуації в реальну;
- забезпечують навчальне середовище, яке негайно реагує на дії учасників;
- прийняття рішень в ході гри тягне за собою наслідки, на які учням неминуче доводиться зважати.

Дидактичні ігри займають важливе місце серед сучасних психолого-педагогічних технологій навчання. В даний час в залежності від сфери застосування існують різні види дидактичних ігор. При вивченні економіки доцільно використовувати ділові ігри.

Традиційно назву „ділові ігри” – „business games” – відносять до ігор, які відображають економічні процеси [6, с. 130].

Ділову гру можна визначити як імітацію господарської чи іншої діяльності підприємства (організації, колективу, людини) у навчальних, виробничих або дослідницьких цілях, яку особа або група осіб виконує за допомогою моделі об'єкта.

Ділова гра є активною формою навчання, яка надає можливість змодельовати економічні ситуації, аналізувати їх і виробляти оптимальні дії для розв'язання певних проблем.

Перевагами ділових ігор є те, що вони допомагають:

- розглянути певну проблему в умовах значного скорочення часу;
- опанувати навички виявлення, аналізу й розв'язання конкретних проблем; орієнтації в нестандартних ситуаціях;
- концентрувати увагу учасників на головних аспектах проблеми й установлювати причинно-наслідкові зв'язки;
- розвивати взаєморозуміння між учасниками гри.

Учасники ділової гри можуть мати мають різні інтереси. Кожен з учасників одні і ті ж проблеми вирішує зі своїх індивідуальних позицій. В той же час під впливом економічних закономірностей, що зумовлюють господарську діяльність людей, вони вимушені шукати і приходити до єдиного рішення. Усе це більшою мірою, ніж будь-який інший метод викладання економіки, допомагає учням зрозуміти суть економічних перетворень, сприяє виробленню у них практичних дій, спрямованих на вибір оптимального економічного варіанту господарської діяльності.

У комунальному закладі „Луганський обласний ліцей” з 2006 року впроваджується ділова гра, яка має назву „Економічна гра”. У ході гри учні ліцею мають можливість стати учасниками економічного життя, хоч і ігрового, але наближеного до реального майбутнього дорослого життя.

Мета цієї гри полягає в тому, щоб не просто дати учням теоретичні знання з економіки, а також показати, як можна використовувати ці знання на практиці; навчити слідкувати за подіями в економічному житті суспільства та розуміти їх; вчитися шукати власні шляхи розв'язання економічних проблем.

За умовами гри кожен учень ліцею має певний грошовий капітал, який відображає його успіхи у навчанні. Крім цього, життя учня вплетене в суспільне життя ліцею, де його успіхи вимірюються суспільно-корисними справами, громадською діяльністю, участю у науковій та художній творчості. Праця учнів, як економічний ресурс, оцінюються в умовних коштах, які потім переводяться в реальні гроші за визначеним курсом (наприклад, у 2010 – 2011 н.р. 10 умовних грошових одиниць дорівнювало 1 гривні).

Завдання умовної грошової одиниці полягає у стимулюванні навчальної та суспільно-корисної діяльності учнів. Така незвичайна система оцінювання знань та особистих досягнень учнів є більш ефективною порівняно з бальною системою. Учні стають дійсними учасниками ділової економічної гри, вони змагаються один з одним,

конкурують та усвідомлюють, що тільки праця (фізична або інтелектуальна) може стати запорукою стабільного життя.

Творчою групою та викладачами ліцею було розроблено „Положення про економічну гру”, „Закон про працю та зайнятість ліцеїстів”, „Адміністративний кодекс ліцею” – основні документи, в яких відображаються правила економічної гри.

Нарахування умовних грошей на персональні рахунки учнів та рахунки класів здійснюються на основі „Закону про працю та зайнятість”, який визначає види праці, за які можна отримати винагороду (навчання; наукова, суспільно-корисна, творча діяльність; участь в олімпіадах, конкурсах та турнірах, спортивних змаганнях тощо).

Відрахування та штрафи встановлюються на основі „Адміністративного кодексу” (наприклад, за пропуски та спізнення на уроки, недотримання норм поведінки, пошкодження ліцейського майна тощо).

Також учні мають змогу виконувати певні види оплачуваних робіт за замовленням, яке можна отримати на Біржі праці. Всі нарахування, відрахування, а також інші операції з умовними коштами проводять учні-службовці Центрального банку, Біржі праці та управляючі банками класів. Центральний банк є установою, яка визначає початкову кількість умовних грошових одиниць на рахунок кожного учня, проводить цінову політику, щотижня здійснює операції з внесення прибутків та витрат на особисті рахунки учнів.

Керуючим органом Центрального банку є Рада директорів, яка складається з представників від класу. Рада директорів щороку на засіданні обирає Голову Центрального банку.

Представники від класів, які входять в Раду директорів Центрального банку ведуть облік коштів на особистому рахунку учнів класу, щотижня подає інформацію про переміщення коштів на рахунках до Центрального банку.

Ігрова економічна діяльність учнів ліцею стає поштовхом до активності в суспільному житті навчального закладу, підвищує інтерес до економічних процесів, які відбуваються в реальному житті, та економіки як науки. Економіка для учнів стає реальною, а не абстрактною: вони можуть переконатися, що в наш час гроші можна заробляти розумовою та фізичною працею вже навіть під час навчання в школі.

Економічна гра в ліцеї триває протягом навчального року і умовно її можна поділити на три етапи: організаційний, ігровий, заключний.

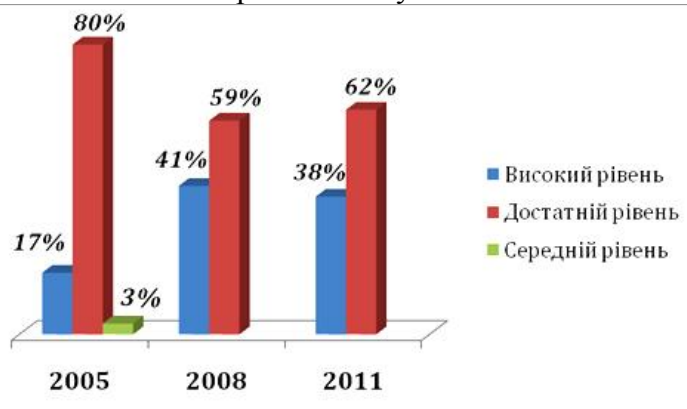
Під час організаційного етапу проходять вибори представників від класу, які будуть входити в Раду директорів Центрального банку, а також учні ліцею інформуються про правила гри та величину стартового капіталу на своєму рахунку.

Другий етап є основним в проведенні гри. Він триває весь навчальний рік. Протягом цього часу учні мають можливість працювати та заробляти умовні гроші, а також витратити їх.

Заключний етап передбачає підведення підсумків гри: підрахунок кількості умовних грошових одиниць на особистих рахунках, визначення найбагатших учнів та банкрутів.

Протягом усієї економічної гри педагогічний колектив та керуючий склад гри створює спеціальні умови, за яких учасники виявляються постійно залученими до гри. Останнє особливо важливе для учнів старших класів, які вже відвикли грати, у них вже сформувалося пасивне відношення до навчання. Через це учні, що уперше стикаються з новою для них формою навчання, відразу активно залучаються до економічної гри. Крім того, усі учні ліцею є активними в ході гри, оскільки основним стимулом для усіх учасників є зароблені умовні гроші, які в майбутньому можна конвертувати в гривні).

Результати моніторингу навчальних досягнень учнів 11 класів Луганського обласного ліцею з економіки свідчать про значне підвищення рівня економічної грамотності учнів.



*Рис. 1. Діаграма рівня сформованості знань з курсу «Економіка» у 2005, 2008 та 2011 роках*

Практичну значимість даного дослідження вбачаємо в тому, що на основі узагальнень, отриманих внаслідок аналізу методичної літератури та моделі ділової гри Луганського обласного ліцею, цей метод навчання можна використовувати як активну форму засвоєння знань з дисципліни „Економіка” та формування практичних навичок і вмінь учнів, а також у позакласній діяльності з метою соціалізації учнів старших класів. Крім того, впровадження в навчальний процес ділової гри сприяє підвищенню рівня засвоєння знань, формуванню навичок самостійного розв’язання актуальних економічних проблем, аналізу сучасних економічних процесів, дозволяє максимально збільшити ефективність вивчення економічного матеріалу та підвищити рівень економічної грамотності учнів.

**Список використаної літератури**

1. Геронимус Ю. В. Игра. Модель. Экономика. – М. : Знание, 1989. – 208 с.
2. Бельчиков Я. М., Бирштейн М. М. Деловые игры. – Рига : Авотс, 1989. – 303 с.
3. Платов В. Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение: учебник. – М.: Профиздат, 1991. – 192 с.
4. Подласый И. П. Педагогика : учеб. пособие. – М., 1996. – 355 с.
5. Бабанской Ю. К. Педагогика. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.
6. Аксьонова О. В. Методика викладання економіки: навч. посібник. – К. : КНЕУ, 1998. – 280 с.

**Шаповалова І. О. Ділова гра як фактор формування економічних знань**

У статті розглядається використання ділової гри в навчально-виховному процесі як ефективного фактора формування економічної грамотності учнів. Визначено особливості ділової гри як одного з факторів активізації процесу засвоєння економічних знань та аналіз власного практичного досвіду використання ділової гри при викладанні курсу „Економіка” у системі середньої освіти. Автором доведено, що застосування дидактичних ігор при вивченні економіки сприяє підвищенню інтересу учнів до цього навчального предмету, і тим самим підвищує ефективність навчання, формуванню в учнів уміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю.

*Ключові слова:* дидактична гра, ділова гра, навчально-виховний процес, економічна грамотність.

**Шаповалова И. А. Деловая игра как фактор формирования экономических знаний**

В статье рассматривается использование деловой игры в учебно-воспитательном процессе как эффективного фактора формирования экономической грамотности учеников. Определены особенности деловой игры как одного из факторов активизации процесса усвоения экономических знаний и анализ собственного практического опыта использования деловой игры при преподавании курса „Экономика” в системе среднего образования. Автором доказано, что применение дидактических игр при изучении экономики способствует повышению интереса учащихся к этому учебному предмету, и тем самым повышает эффективность обучения, формированию у учащихся умение сочетать теоретические знания с практической деятельностью.

*Ключевые слова:* дидактическая игра, деловая игра, учебно-воспитательный процесс, экономическая грамотность.

**Shapovalova I. O. Role Play as a Factor Shaping Economic Knowledge**

The article reviews the use of the business game in the educational process as an effective factor in the formation of economic literacy of students.



The features of the business game as one of the factors of economic revitalization process of assimilation of knowledge and analysis of their own practical experience in the use of business games in teaching the course „Economics” of secondary education. The author proved that the use of didactic games in studying the economy improves student interest in the subject of this study, and thus increases the efficiency of learning, development of students' ability to combine theoretical knowledge with practical activities. In addition, the introduction of the learning process simulation game will help increase learning, the skills of self-resolving economic issues, analysis of current economic processes can maximize the effectiveness of economic study material and increase economic literacy of students.

*Key words:* didactic game, business game, educational process, economic literacy.

Стаття надійшла до редакції 08.01.2012 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

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

## **СУСПІЛЬСТВО І СУЧАСНА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПАРАДИГМА**

УДК 316.61+796.035]-056.9:005

**О. П. Глоба**

### **НАУКОВІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ РЕГІОНАЛЬНОЮ МОДЕЛЛЮ КОМПЛЕКСНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ (ПОРА)**

Актуальність нашого дослідження зумовлена розвитком тенденцій, які сьогодні набувають усе більшого значення: утвердження суспільно-державної моделі управління, поступова зміна командно-адміністративної моделі управління на соціально-психологічну, освітньо-виховну системи, що стають усе більш відкритими.

Реалії сучасності зумовлюють необхідність сутнісного оновлення управління корекційно-реабілітаційною системою та її складових, зокрема педагогічний контекст моделі управління, що і стало **метою нашого дослідження**.

Розпочатий аналіз дозволяє нам виділити та розглянути в управлінні системою комплексної реабілітації та соціалізації осіб з ПОРА низку аспектів, до яких ми відносимо філософсько-соціологічний, гуманістичний, особистісний, правовий, синергетичний, розвивальний [4].

Інноваційність розроблених нами регіональних програм виражається, по-перше, у сприянні гуманізації ставлення до осіб з обмеженими психофізичними можливостями та їх проблем; по-друге, регіональні програми – це науково-обґрунтовані моделі, що забезпечують логічну впорядкованість й етапність дій усіх суб'єктів психолого-педагогічної допомоги особам з ПОРА та членам їх сімей; по-третє, наші програми дозволяють реалізувати регіональну систему управління процесом комплексної психофізичної реабілітації та соціальної адаптації осіб з вадами розвитку; по-четверте, наші регіональні програми дають можливість організувати дієву допомогу кожній родині, де є особи з ПОРА у правовій, соціальній, економічній, медичній, психолого-педагогічній сферах з метою подальшого самовизначення такої особи в суспільному житті.

Особистісний аспект в управлінні регіональної системи соціалізації осіб з ПОРА виражається в необхідності створення для кожної людини з інвалідністю ситуації розвитку особистості на різних етапах і в різних інститутах соціалізації. Теоретико-методологічним підґрунтям особистісної орієнтації є класичні праці психологів Б. Ананьева, В. Давидова, О. Леонтьєва, А. Петровського, С. Рубінштейна [1], які розкривають проблеми індивіда, особистості, індивідуальності. Кожна з

цих груп властивостей є системою, що відкрита зовнішньому світу - суспільному життю, географічному середовищу, біосфері в цілому.

Зміна соціокультурних і економічних умов розвитку суспільства зумовила суттєве оновлення нормативно-правової бази функціонування освітніх та реабілітаційних закладів, що актуалізує правовий аспект педагогічного контексту регіональної системи соціалізації дітей і молоді з ПОРА. Усі міжнародні документи можна умовно розділити на дві великі групи: а) ті, які стосуються прав людини взагалі та осіб з обмеженими можливостями здоров'я, та окремо ті, що стосуються прав інвалідів. До основоположних документів світової співдружності належать декларація прав людини, яка вказує, що „кожний має право на нормальне життя в умовах безробіття, хвороби, інвалідності”; Конвенція про права дитини, у якій декларується, що „неповноцінна в моральному та фізичному відношенні дитина повинна вести повноцінне життя в умовах, які забезпечують її достойність, сприяють її впевненості в собі та забезпечують активну участь у житті суспільства”. Управління регіональною системою соціалізації дітей і молоді з ПОРА повинно бути націлено на представлення ними рівності в правах шляхом створення для них особливих умов, які спрямовані на компенсацію обмежень життєдіяльності.

Нормативно-правовий аспект у цьому контексті програмно відображений у Декларації про права інвалідів (1975 р.), Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів (1993 р.), Хартії третього тисячоліття (1999 р.) та низці інших документів ООН.

Наступний, синергетичний аспект [5] управління системою соціалізації осіб з ПОРА забезпечує розгляд управлінських проблем у період змін, однією з визначальних ознак яких є нестабільність. Розвивальний аспект управління ґрунтується на тлумаченні категорій розвитку з позицій діалектики. На відміну від інших галузей науки, синергетика вивчає системи, властивістю яких є самоорганізація. Формування синергетики як науки зумовлене відкриттям ефекту нелінійності, який полягає в тому, що досить малі зміни параметрів системи є чинником її якісних змін.

Основні положення синергетики відображені в уявленні про нелінійність педагогічних закономірностей, особливості їхніх проявів у конкретних педагогічних ситуаціях, а також у залежності цих закономірностей від зовнішніх і внутрішніх умов педагогічного процесу. Синергетичний аспект в управлінні ґрунтується на визнанні індивідуальних особистісних цінностей. На такій основі можна підготувати керівника до діяльності в умовах нестабільності, невизначеності, свободи. Керівник має опанувати свободу вибору. Це відповідає потребам демократичного суспільства. Інший прояв синергетичного аспекту полягає в прагненні особистості до самоосвіти, самоорганізації, самоуправління.

З позиції сучасних поглядів синергетики (А. Шевцов, 2009) концепція розвитку визначається трьома принципами, а саме: системність, динамізм, самоорганізація. Системність ґрунтується на визнанні цілісності, структурної впорядкованості, взаємозалежності компонентів, які утворюють систему. Динамізм зумовлюється неможливістю існування відкритих систем поза рухом і розвитком. Самоорганізація відкритих систем залежить від рівня складності системи, умов розвитку [5].

Згідно з різними концепціями розвиток особистості може відбуватися як саморозвиток, тобто зумовлюватися внутрішніми чинниками (Ж. Піаже), або детермінуватися зовнішніми, соціальними, чинниками (І. Павлов). Сучасне розуміння співвідношення між зовнішніми та внутрішніми чинниками розвитку особистості ґрунтується на ідеях досліджень Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та їхніх послідовників. Використовуючи діалектичний метод у психологічних дослідженнях, вони довели взаємодію зовнішніх і внутрішніх чинників розвитку особистості. Зокрема, інтеріоризація зовнішніх впливів, на думку вчених, відбувається лише за наявності внутрішніх умов, до яких належать фізіологічні та психічні процеси [2].

Важливими для нашого дослідження є висновки К. Абульханової-Славської щодо суспільної значущості діяльності, згідно з якими розвиток особистості відбувається внаслідок активної участі в суспільних процесах, а не завдяки адаптивним формам поведінки. Соціальне є, таким чином, не якістю особистості, не її середовищем, сутнісною характеристикою розвитку, яка визначає можливості, межі, форми розвитку та типи протиріч, через які він здійснюється. Суспільство забезпечує умови для розвитку особистості. Ці суспільні умови не можна ототожнювати з середовищем, оточенням особистості, а, скоріше, слід розглядати як можливості розвитку. Чи реалізуються вони, залежить від самої особистості. Вплив суспільних умов розвитку здійснюється по соціальних, соціально-психологічних, особистісних каналах. Проте вплив суспільної свідомості на індивідуальну здійснюється не прямо, а опосередковано [3].

Таким чином, науково-теоретичний аналіз різних аспектів управління регіональною системою соціалізації дітей і молоді з обмеженими психофізичними можливостями дозволяє обґрунтувати її специфічні особливості, які виступають визначним теоретичним орієнтиром у її організаційній побудові: а) вирішальним фактором управління регіональною системою соціалізації дітей і молоді з ПОРА є її інноваційна організація, яка ґрунтується на особистісній позиції спеціаліста у ставленні до особи з вадами в розвитку як суб'єкта психолого-педагогічної діяльності. Ця позиція полягає у перевазі статусу спеціаліста як помічника становлення та розвитку особистості клієнта, який поважає цю особистість незалежно від її можливостей; б) характер управління як усією системою соціалізації, так і управління конкретною

педагогічною ситуацією трансформується від авторитарної в позицію демократичної взаємодії, співробітництва, допомоги; в) організація управління системою соціалізації осіб з ПОРА повинна включати в себе діагностику стану суб'єкта, планування та прийняття рішень, моніторинг і координацію діяльності, матеріально-технічне та методичне забезпечення психолого-педагогічної діяльності, підбір і підготовку кадрів. Треба співвідносити організацію корекційно-реабілітаційної діяльності з соціальною структурою суспільства, системою державного управління та конкретним соціумом (регіоном).

Подальше наукове обґрунтування та розробка проблеми управління регіональної системи комплексної реабілітації та соціалізації осіб ПОРА ми зв'язуємо з розвитком ідеї психолого-педагогічного проектування, який розуміється як спрямована дія на реабілітаційне середовище, що базується на уявленні про це середовище як цілісної системи.

Управління процесом психолого-педагогічного проектування забезпечує принципи, які треба враховувати на всіх етапах створення та функціонування системи: 1) *принцип комплексного підходу*, тобто врахування змін соціальних умов, в особистості, що саморозвивається, що веде до появи нових закономірностей, які необхідно прийняти до уваги; 2) *принцип системного підходу* ми розуміємо як систему підходів до педагогічних процесів, жоден з яких не може претендувати на безумовну універсалізацію; 3) *принцип безперервності* підкреслює важливість організації етапів у проектуванні, обґрунтовує взаємозв'язок і взаємозалежність попереднього етапу з подальшим. Це вимагає від проектувальника визначення цілей кожного етапу, забезпечення часткової його завершеності; 4) *принцип додатковості* пов'язаний з попереднім. Для того, щоб проект неодноразово аналізувався й удосконалювався, необхідне введення додаткових умов, які дозволяли б покращувати систему, виключивши з неї ті, що створюють перешкоди розвитку. Крім того, принцип додатковості дозволяє звернутися до інших систем (підсистем), більш розвинених і здатних привести до успіху; 5) *принцип оптимальності* не означає отримання максимального результату при мінімальних витратах, як в економічних системах, а має на увазі врахування пріоритетів у процесі проектування, визначення основної ланки на тому або іншому етапі, орієнтацію на кінцевий результат; 6) *принцип єдності діяльності й відносин* означає, що в процесі проектування слід орієнтуватися не тільки на оволодіння будь-яким видом діяльності, її компонентом, але й на види, що розглядаються в контексті педагогічних відносин. Причому вдосконалення особистості є головною метою проектування педагогічних відносин. У їх системі людина для іншої людини може виступати тільки метою, але ніколи - засобом; 7) *принцип різноманіття*: завжди враховується наявність іншого - відмінного від нас, у якого є свої інтереси, право на автономність, здатність наново вирішувати свою долю й без нас, зі своїми цінностями і внутрішнім світом; 8) *принцип нелінійного розвитку*

педагогічних систем означає, що динамічність, різноманіття соціальних явищ не дозволяють строго окреслити всі грані й контури проекту. Завжди які-небудь підсистеми вириваються вперед, інші відстають. Перехід від лінійного, наперед заданого розвитку до нелінійного і треба враховувати проєктувальникові.

Загальновідомо, що вибір будь-якого підходу до організації управління повинен базуватися на врахуванні всіх реальних умов, у нашому випадку - умов Луганської області. Основними факторами, які обумовили вибір саме програмно-цільового підходу до управління регіональною системою соціалізації осіб з ПОРА, були визначені нами такі: регіональна стратегія інноваційного пошуку в роботі з особами, які мають вади ОРА, та рівень професійної готовності управлінських кадрів різних рівнів (обласного, міського (районного), навчально-виховного та реабілітаційного закладу).

На підставі вищезазначеного нами були визначені шляхи реалізації програмно-цільового підходу до управління системою соціалізації осіб з ПОРА в умовах регіонального реабілітаційного середовища: комплексне планування роботи щодо реабілітації та соціалізації дітей і молоді з ПОРА на підставі відповідної регіональної програми; конкретизація завдань, змісту, форм, методів корекційно-реабілітаційної діяльності відповідно до обраної особистісно орієнтованої технології, рівня обмеження можливостей осіб і наявних умов їх реабілітації та соціальної адаптації в умовах регіонального реабілітаційного середовища; особистісно орієнтований та системний підхід до вибору раціональної структури та послідовності процесу - управління регіональною системою соціалізації осіб з ПОРА; вибір засобів оптимального поєднання управлінських дій і рішень різного рівня з урахуванням специфіки функціонування системи соціалізації осіб з ПОРА; створення необхідних нормативно-правових, матеріально-фінансових та медико-психолого-педагогічних умов для ефективного здійснення управління суб'єктами регіонального реабілітаційного середовища.

Вибір кращих варіантів управління відбувався на підставі загальноприйнятих критеріїв управління: а) повнота складу управлінських дій, необхідних для забезпечення оптимального функціонування системи соціалізації осіб з ПОРА; б) скоординованість та узгодженість управлінських дій між собою за змістом та терміном виконання; в) реалістичність управлінських дій; г) адаптивність управлінських дій до змін за рахунок прогностичного контролю процесу функціонування регіонального реабілітаційного середовища для осіб з ПОРА за проміжними результатами.

Згідно з обраним нами програмно-цільовим підходом до управління системою соціалізації осіб з ПОРА в умовах регіонального реабілітаційного середовища передбачались певні зміни у використанні на всіх рівнях чотирьох функцій управлінських дій: планування, організації, керівництва, контролю. Передусім це виявлялось в ознаках

управління, потім у формах та змісті. Так, за першою ознакою управління (суб'єкти управлінської діяльності) наш підхід був орієнтований на вироблення управлінських рішень на підставі демократизму, тобто за участю всіх зацікавлених суб'єктів (організацій, фізичних та юридичних осіб). За другою ознакою (цільовий характер управління) нами була обрана орієнтація на досягнення кінцевого результату управлінської діяльності. Третя ознака (за характером позицій) орієнтувала нас на реалізацію всієї сукупності нововведень експериментальної регіональної системи соціалізації осіб з ПОРА. Відповідно до четвертої ознаки (тип реагування на зміни, які потребують рішень, що мають випереджальний характер) ми вважали, що управління системою соціалізації осіб з ПОРА буде більш ефективним, якщо управлінські рішення будуть розраховані на більш масштабні, але реальні цілі та своєчасно випереджають дію факторів, що заважають досягненню означених цілей.

Більш високий ранг було надано й оперативному плану дій за рахунок створення плану цільового призначення на виконання регіональної програми комплексної реабілітації та соціалізації осіб з ПОРА. Такий план мав статус додатку до регіональної програми і теж затверджувався на рівні облдержадміністрації та виконував функцію центральної ланки планів операційного характеру всіх рівнів. До виконання плану були залучені міськ(рай)адміністрації, обласна, міські ради, Ради ректорів вищих навчальних закладів III-IV та I-II рівнів акредитації, Союз промисловців регіону, провідні державні та приватні підприємства, організації, громадські об'єднання, спілки тощо. Їх дії були інтегровані та скоординовані. Таким чином, виконання стратегічних та оперативних планів дій щодо соціалізації осіб з ПОРА стало справою піклування всіх і кожного в регіоні.

Виконання більшої частини пунктів плану покладалось на головні управління соціального захисту населення та освіти і науки Луганської облдержадміністрації. Тому їх щорічні плани роботи входили до обласного переліку планів операційного характеру й мали у своєму змісті багато принципово нового, зорієнтованого на створення регіонального корекційно-реабілітаційного середовища для осіб з обмеженими психофізичними можливостями, що забезпечувало спрямування планів на вирішення випереджальних завдань їх соціалізації: а) розробка інтегрально-диференціальної системи виявлення та персоніфікованого обліку осіб з ПОРА на усіх управлінських рівнях області; б) розробка та впровадження в роботу навчально-виховних, медичних та реабілітаційних закладів особистісно орієнтованої програми комплексної реабілітації та соціальної адаптації осіб з ПОРА; в) створення науково-методичної лабораторії діагностики і корекції психофізичного стану дітей і дорослих на базі інституту педагогіки та психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Принципово по-новому здійснювалась і друга управлінська дія - «організація». Ці новоутворення відображені в побудові організаційної структури, де поєднуються традиційна, лінійно-функціональна оргструктура з рухливою матричною структурою управління. Нами, крім традиційних організаційно-управлінських структур, для організації роботи щодо соціалізації осіб з ПОРА використовувалися ще й «тимчасові» спеціально утворені додаткові структури та об'єднання. Такий підхід дозволив надати управлінській дії „організація” більшу гнучкість, мобільність і цілеспрямованість.

Перш за все, на обласному, міському (районному) рівнях нами були створені додаткові управлінські структури – Координаційні ради (далі Рада) з питань комплексної реабілітації та соціалізації осіб з ПОРА. Рада стала основним колегіальним органом, що втілює в життя принципи державно-громадського управління, здійснює інноваційну політику щодо підтримки дітей і молоді з ПОРА, вирішує питання організаційного, дослідницького, методичного характеру, які пов'язані з діагностикою, реабілітацією та соціальною адаптацією даного контингенту.

За визначеними функціями Рада виконувала такі важливі ланки роботи: здійснювала аналіз стану соціалізації осіб з обмеженими психофізичними можливостями та розробляла основні напрямки її поліпшення, готувала рекомендації та пропозиції щодо підвищення її ефективності; прогнозувала подальше розгортання інноваційного процесу щодо діагностики, реабілітації, соціальної адаптації осіб з обмеженими психофізичними можливостями, забезпечувала об'єднання зусиль та координацію роботи всіх суб'єктів корекційно-реабілітаційної діяльності з цією категорією громадян; визначала цілі та загальні орієнтири регіональної програми соціалізації осіб з обмеженими психофізичними можливостями, розглядала питання, пов'язані з реалізацією рішень Ради щодо впровадження програми в діяльність суб'єктів корекційно-реабілітаційного процесу; визначала перспективи розвитку мережі спеціальних, професійно-технічних, вищих навчальних закладів та реабілітаційних установ, які забезпечують допрофесійну та професійну підготовку осіб з обмеженими психофізичними можливостями; сприяла повноцінному функціонуванню системи підготовки та перепідготовки кадрів (медичних, педагогічних, психологічних, соціальних тощо) для роботи з особами, які мають різноманітні вади у стані здоров'я; спрямовувала науково-методичну роботу в області на розробку і впровадження особистісно орієнтованого підходу до реабілітації та соціальної адаптації осіб з обмеженими психофізичними можливостями; визначала напрямки науково-методичних досліджень з метою розробки та видання інноваційних навчальних планів, програм, посібників, здійснювала експертизу цих матеріалів, організовувала впровадження в практику інноваційних технологій.



Отже, обласна, міські (районні) координаційні ради інтегрували всю організаційну роботу. Відповідно змінювались і функції традиційних управлінських і методичних структур. Вони більше уваги приділяли організації практичної діяльності, координації горизонтальних зв'язків.

Особлива увага надавалася формуванню експериментальних майданчиків (дитячий комплекс № 135, ЗОШ № 45, ЗОШ № 6, ПТУ-інтернат інвалідів м. Луганська, дитячий комплекс „Дитячий садок-школа” № 6 у м. Ровеньки, відділення лабораторії на базах освітньо-реабілітаційних закладів системи Міністерства праці та соціальної політики і Міністерства освіти і науки України). На обласному рівні була організована робота творчих груп, які були об'єднані загальною ціллю щодо вирішення наступних завдань: удосконалення комплексної діагностики осіб з обмеженими психофізичними можливостями; навчання, виховання та профорієнтація дітей з особливими освітніми потребами; реабілітація та соціальна адаптація осіб з вадами психофізичного розвитку; розробка організаційно-технологічних основ медико-психолого-педагогічного моніторингу корекційно-реабілітаційного процесу; нормативно-теоретичне та методичне забезпечення соціалізації осіб з обмеженими психофізичними можливостями.

Організаційна структура нашої експериментальної роботи щодо комплексної реабілітації та соціалізації осіб з ПОРА змінювалась відповідно до нових інноваційних завдань, що надавало їй ознак динамічної системи. Функціональні обов'язки й права суб'єктів управління теж змінювалися відповідно до нових завдань, а також при створенні нових структур тощо. Важливо відзначити, що така організація роботи дозволяла уникнути перевантаження суб'єктів корекційно-реабілітаційного процесу, особливо це стосується перших керівників організацій та закладів різного рівня, відповідальних фахівців. Це сприяло створенню оптимального режиму функціонування регіональної системи соціалізації осіб з ПОРА в умовах регіонального реабілітаційного середовища.

Наступна управлінська дія „керівництво” в нашому експериментальному дослідженні теж мала багато особливостей. Мету керівництва ми вбачали в забезпеченні оптимального режиму функціонування створеної нами організації регіональної системи соціалізації осіб з ПОРА, у реалізації відповідних планів стратегічних дій. Нами були визначені три типи керівництва (розімкнуте, циклічне, змішане), які використовувалися з урахуванням позиції міст (районів) або спеціальних навчально-виховних та реабілітаційних закладів щодо роботи з інвалідами, якості планування та організації.

Четвертий вид управлінських дій „контроль” теж мав випереджаючий характер. Інтенсивність контролю була значно меншою, ніж з інших напрямків роботи. Контрольні перевірки були визначені значно рідше, а цільові орієнтири більш віддалені за часом. За змістом

контроль спрямовували більше на виявлення тенденції, ніж на стан роботи. Оптимальна частота контролю була індивідуальною стосовно міст (районів), спеціальних закладів з урахуванням позицій у роботі з інвалідами.

Контроль завжди поєднувався з наданням оперативної організаційно-методичної допомоги об'єктам корекційно-реабілітаційного середовища: семінари – 36, консультації – 177, виїзди на місяць – 24, інструктажі – 12.

Контроль включав такі види, як підготовка питань для розгляду обласною Координаційною Радою з питань комплексної реабілітації та соціалізації осіб з ПОРА, на Колегії головного управління соціального захисту населення (за 6 експериментальних років – 12 разів), на нараді завідувачів рай(міськ)відділів освіти (8 разів), на нарадах директорів спеціальних навчально-виховних закладів обласного підпорядкування (12 разів); цільове вивчення стану справ (36 разів); перевірка (172); аналіз виконання планів роботи (12 разів) тощо.

Таким чином, основною властивістю й джерелом ефективного функціонування обласної системи соціалізації осіб з ПОРА є взаємодія її внутрішніх складників. Природно вплітаючись у корекційно-реабілітаційний процес загальноосвітніх та спеціальних закладів для дітей і молоді з обмеженими психофізичними можливостями, вона виявлялась у зміні стану здоров'я інвалідів, процесу реабілітації та соціальної адаптації даного контингенту під впливом експериментальних умов.

Вирішення практичних питань управління регіональною системою комплексної реабілітації та соціалізації осіб з ПОРА здійснювалося нами відповідно до викладених вище теоретичних положень про сутність педагогічного проектування, що визначає діяльність управлінських кадрів як спрямовану на реалізацію соціальної мети та прогресивних ідей соціальної політики України в цілому з урахуванням регіональних особливостей розвитку, що складатиме перспективи наших подальших досліджень.

### **Список використаної літератури**

**1. Ананьев Б. Г.** Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 288 с. **2. Синьов В. М.** Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. – К. : „МП Леся”, 2010. – 779с. **3. Соціально-педагогічна** робота з дітьми та молоддю з обмеженими функціональними можливостями / за ред А. Й. Капської. – К. : ДЦССМ, 2003. – 146 с. **4. Тесленко В. В.** Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні : автореф. дис. ... д. пед. наук.: 13.00.05 / В. В. Тесленко. – Луганськ, 2007. – 42 с. **5. Шевцов А. Г.** Освітні основи реабілітології : монографія/ А. Г. Шевцов. – К. : „МП Леся”, 2009. – 483 с.

**Глоба О. П. Наукові та організаційні засади управління регіональною моделлю комплексної реабілітації та соціалізації осіб з порушеннями опорно-рухового апарату (ПОРА)**

У статті розглянуто питання теорії і практики реабілітації та соціальної адаптації дітей з порушеннями розвитку, визначено сутнісний компонент педагогічного контексту моделі управління. Автором зроблено висновок, що основною властивістю й джерелом ефективного функціонування обласної системи соціалізації осіб з ПОРА є взаємодія її внутрішніх складників, які мають природно вплітатися у корекційно-реабілітаційний процес загальноосвітніх та спеціальних закладів для дітей і молоді з обмеженими психофізичними можливостями.

*Ключові слова:* психофізична реабілітація, соціальна адаптація, інклюзія, інтеграція, медико-психолого-педагогічний супровід.

**Глоба А. П. Научные и организационные основы управления региональной модели комплексной реабилитации и социализации лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА)**

В статье рассмотрены вопросы теории и практики реабилитации и социальной адаптации детей с нарушениями развития, определен сущностный компонент педагогического контекста модели управления. Автором сделан вывод, что основным свойством и источником эффективного функционирования областной системы социализации лиц с ПОРА является взаимодействие ее внутренних частей, которые должны природно вплетаться в коррекционно-реабилитационный процесс общеобразовательных и специальных учреждений для детей и молодежи с ограниченными психофизическими возможностями.

*Ключевые слова:* психофизическая реабилитация, социальная адаптация, инклюзия, интеграция, медико-психолого-педагогическое сопровождение.

**Hloba O. P. Scientific and Organization Control Policy for Regional Model of Complex Rehabilitation and Social Adaptation of People with Musculo-skeletal Disorders (MSD)**

The article concerns theoretical and practical questions of rehabilitation and social adaptation of children with development disorders. The essential component of pedagogical context of the control policy is defined. The author concludes that the main characteristic feature and source of the effective functioning of the regional system of social adaptation of people with MSD is the interaction of its inner parts, which shall be naturally included in correction and rehabilitation process of general education and special institution for children and youth with limited psychophysical capacity.

*Key words:* psychophysical rehabilitation, social adaptation, inclusion, integration, medical, psychological and pedagogical support.

Стаття надійшла до редакції 08.01.2012 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.

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

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**1. Альошин Микола Миколайович** – кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри інженерних конструкцій Сибірського державного індустріального університету (м. Новокузнецьк).

**2. Бабенко Наталія Олексіївна** – доктор біологічних наук, професор, завідувач відділу фізіології онтогенезу науково-дослідного інституту біології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

**3. Бадьїн Валерій Миколайович** – студент 5 курсу філософського факультету кафедри валеології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

**4. Байдала Вікторія Вікторівна** – аспірант кафедри теорії та методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

**5. Бандуров Іван Миколайович** – студент 5 курсу філософського факультету кафедри валеології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

**6. Батурін Сергій Сергійович** – аспірант кафедри педагогіки ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”.

**7. Болотська Оксана Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри управління навчальним закладом Міжрегіональної академії управління персоналом (м. Київ).

**8. Борисова Світлана Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технології виробів легкої промисловості та дизайну ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”.

**9. Босенко Олена Олександрівна** – студентка 5 курсу філософського факультету кафедри валеології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

**10. Брежнєва Олена Геннадіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Маріупольського гуманітарного університету.

**11. Глоба Олександр Петрович** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри ортопедагогіки та реабілітології Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

**12. Гринько Вікторія Олександрівна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри природничо-математичних дисциплін і початкової освіти ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”.

**13. Данильченко Світлана Володимирівна** – директор комунального вищого навчального закладу „Макіївське педагогічне училище”, викладач вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист; магістр управління закладами освіти; здобувач Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”.

**14. Дем'яненко Марина Сергіївна** – аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

**15. Жмурко Василій Василійович** – доктор біологічних наук, професор Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

**16. Кондратець Інна Вікторівна** – аспірант кафедри педагогіки і психології (дошкільної) педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету.

**17. Лобода Світлана Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри видавничої справи, реклами і зв'язків з громадськістю ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**18. Макарова Любов Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і практики початкової освіти ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”.

**19. Малькова Марина Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**20. Мариновська Оксана Яківна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту та освітніх інновацій Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

**21. Матвеев Олексій Олексійович** – доцент кафедри інженерних конструкцій Сибірського державного індустріального університету (м. Новокузнецьк).

**22. Машкіна Людмила Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з педагогічної практики Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

**23. Мисик Олеся Станіславівна** – викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

**24. Наливайко Олексій Олексійович** – аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного університету імені Г. С. Сковороди.

**25. Ніжевська Тетяна Вікторівна** – викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання, оздоровчої та лікувальної фізкультури Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

**26. Нікуліна Олександра Данилівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**27. Перський Євгеній Ефремович** – доктор біологічних наук, професор Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

**28. Прошкін Володимир Вадимович** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач відділу аспірантури ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**29. Савченко Марина Сергіївна** – викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик, аспірантка Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

**30. Сас Олена Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

**31. Томазенко Любов Василівна** – старший викладач кафедри іноземних мов ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”.

**32. Уварова Тетяна Юріївна** – викладач Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.

**33. Хілько Людмила Олександрівна** – старший викладач кафедри іноземних мов ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”.

**34. Шаповалова Ірина Олександрівна** – вчитель економіки комунального закладу „Луганський обласний ліцей”.

**35. Шоробура Інна Михайлівна** – доктор педагогічних наук, професор, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Наукове видання

**ВІСНИК**

Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(педагогічні науки)

**№ 5 (264) березень 2013**

**Частина I**

**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. 27,67. Наклад 200 прим. Зам. № 39.

---

**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*