

Концептуальні основи професійної підготовки майбутніх вихователів до фізкультурно-оздоровчої діяльності

Ольга Богініч

м. Київ

***Анотація:** в статті розкриваються концептуальні основи професійної підготовки майбутнього вихователя дітей дошкільного віку до фізкультурно-оздоровчої роботи. Визначаються вимоги до створення здоров'язберігаючого середовища у вищому навчальному закладі, що включає гуманістичну сутність навчального простору та забезпечення формування інтересу і мотивації якісного оволодіння професійним досвідом.*

За останні роки вища школа кардинально переглядає зміст, організацію та вибір педагогічного інструментарію підготовки майбутнього фахівця у відповідності до сучасних пріоритетів в галузі освіти, національних потреб у сучасних професіоналах та кардинальних змін у системі освіти на світовому освітньому просторі. Ми свідомі того, що успішність здійснення професійної підготовки майбутнього вихователя ДНЗ до фізкультурно-оздоровчої роботи залежить від оптимальності визначення базисної системи взаємозалежних поглядів на сам процес підготовки, на основі врахування змін стратегічних цілей фахової підготовки та закономірностей побудови навчального процесу. Саме тому, основною **метою** нашої статті є визначення концептуальних основ професійної підготовки майбутнього вихователя дітей дошкільного віку до фізкультурно-оздоровчої діяльності, який має бути здатним ефективно впроваджувати в систему дошкільної освіти дієві механізми збереження та примноження їх здоров'я.

Концептуальні основи нашого дослідження є логічним продовженням існуючих у вітчизняній та зарубіжній науці провідних концепцій підготовки майбутнього фахівця. Основоположними, або вихідними позиціями дослідження слугує наступна система поглядів провідних науковців:

- Утвердження ідеї поваги до особистості, співпраці на партнерських засадах з метою створення передумов для актуалізації потенціалу кожного індивіда (Амонашвілі Ш., Бех І.Д., Белкіна В.Н., Бондаревська Є.В., Занков Л.В., Кононко О.Л., Кузьміна Н.В., Лернер І.Я., Опаріна О.Б., Петровський В.А., Плігін А.А., Романенко М.І., Сластьонін В.О., Якиманська І.С. та ін.).

- Започаткування теоретико-методологічні основи особистісно та практично зорієнтованої підготовки майбутніх педагогів (Бех І.Д., Бондар В.І., Падалка О.С., Прокопенко І.Ф., Євдокімов В.І. та ін.).

- Зміщення центру проблем фахової підготовки з формування знань, умінь та навичок на цілісний розвиток особистості; ідея зорієнтованості професійного навчання майбутнього педагога на його особистісний розвиток (Бабанський Ю.К., Бондар В.І., Голуб Б.О., Загвязінський В.І., Зязюн І.А., Крамущенко Л.В., Кривонос І.Ф., Лернер І.Я., Мороз О.Г., Скаткін М.Н. та ін.).

- Забезпечення прогресивних зрушень у сучасній системі фахової підготовки на основі формування особистості творчої та самодостатньої, готової до вирішення нетипових та неординарних завдань (Бондар В.І., Зязюн І.А., Ничкало Н.Г., Мороз О.Г., Сисоєва С.О., Чернілевський Д.В. та ін.).

Виходячи із пріоритетності ідеї гуманізації освіти, яка найбільш органічно повинна реалізуватися на першій освітянській сходинці, ми цілком переконані, що саме гуманістична спрямованість є найбільш об'єктивним шляхом впровадження цінностей оздоровчої парадигми у систему дошкільної освіти. Тому прийняття і впровадження ідеї гуманізації на основі особистісно-орієнтовної взаємодії у процес фахової підготовки майбутніх вихователів є найбільш реальною передумовою формування у них готовності до реалізації фізкультурно-оздоровчої діяльності. Лише самодостатня особистість майбутнього фахівця, усвідомлюючи значущість оздоровчої, розвивальної і особистісно орієнтованої спрямованості дошкільної освіти, здатна, на основі діагностики індивідуальних можливостей та особливостей дітей, їх інтересів та потреб, здійснювати оздоровчий вплив, доцільно обираючи засоби фізичного удосконалення та зміцнення здоров'я. При цьому вихователь має виявляти активну життєву позицію, бути не байдужим та сприятливим до інноваційних здобутків в галузі фізичного і валеологічного

виховання дошкільників. Концептуальні положення нашої експериментальної роботи виходять із специфіки професійної діяльності майбутнього вихователя, що носить багатопредметний характер та потребує поєднання різноманітних педагогічних умінь, що становлять основу його професіоналізму. Вихователь має оволодіти різними фаховими методиками, адже весь навчально-виховний процес, що спрямований на всебічний гармонійний розвиток кожної дитини, будується та організовується одним вихователем. Проте пріоритетним напрямком його професійної діяльності закономірно виступає фізкультурно-оздоровча діяльність як системотворча основа виховання, навчання та розвитку дошкільників.

Проблеми погіршення здоров'я дітей дошкільного віку та всього населення загалом обумовлюють нагальну потребу у превентивних заходах в організації освітнього процесу, формуванні свідомого ставлення до проблеми здоров'я. Майбутні вихователі, що в силу специфіки професійної діяльності працюють на першій освітянській ланці, як ніхто мають відчувати власну відповідальність перед суспільством, дітьми та їх батьками за збереження та зміцнення здоров'я. В першу чергу, це пов'язано з впровадженням у навчально-виховний процес здоров'язберігаючих технологій. Дане поняття з'явилося в педагогічному просторі за останні десятиліття, пріоритет його введення належить російським дослідникам (Вайнер Е.Н., Соловьев М.І, Кисельова Т.Г., Коточигова Є.В.). Основна відмінність цього поняття від поняття „педагогічні технології” полягає у тому, що метою педагогічної технології є реалізація концептуально визначеного освітнього результату у навчанні, вихованні та розвитку, а **технологія здоров'язбереження уособлює в собі умову реалізації провідного завдання з метою досягнення основної освітньої цілі** [2; 8]. Тобто, здоров'язберігаюча технологія, як складова структурна одиниця системи освіти, виступає в **ролі якісної характеристики освітніх технологій**, визначаючи ефективність збереження здоров'я суб'єктів навчального процесу в процесі досягнення освітнього результату. Особливістю здоров'язберігаючої технології є забезпечення пріоритетності впровадження моніторингу здоров'я у навчально-виховний процес, на основі реальної реалізації гуманістичного підходу у системі освіти.

Впровадження оздоровчої парадигми в систему освіти, як вагомого компонента філософської гуманістичної освіти, передбачає інтеграцію знань, інтелектуальне усвідомлення та ціннісне ставлення майбутніх вихователів до проблеми формування здоров'я дошкільників. Пріоритет здоров'я серед інших аспектів навчально-виховного процесу у ДНЗ обумовлює необхідність забезпечення оволодіння майбутніми вихователями змістом професійної освіти, що виступає в статусі педагогічної моделі соціального досвіду в галузі фізкультурно-оздоровчої діяльності. **Стратегічною метою** цієї підготовки слугує процес формування у них культури здоров'я та навичок дієвого процесу творення власного здоров'я і здоров'я оточуючих, тобто, підготовка фахівця, який здатен до здоров'ятворчої діяльності та творчого діалогу з навколишнім середовищем (соціумом та природою). Перед ким як не педагогом дошкільного фаху ця мета набуває особливої значущості у професійній діяльності, адже лише на основі процесу збереження, формування та зміцнення здоров'я, ми можемо говорити про забезпечення успішного всебічного розвитку дошкільника, його повноцінного зростання.

Особистість вихователя нової формації, якого готують у вищому навчальному закладі, розглядається як динамічне утворення, базисом якого є ціннісно-мотиваційна сфера, що слугує доказовістю необхідності формування у майбутніх вихователів системи ціннісних орієнтацій. Саме система ціннісних орієнтацій, будучи одним із центральних особистісних утворень, втілює в собі змістовне ставлення до навколишньої дійсності, визначає мотивацію поведінки і суттєво впливає на сферу професійної діяльності. Це переконує нас у тому, що ціннісні орієнтації (суто професійні та оздоровчі), які стають особистісним надбанням майбутнього вихователя і виявляються у професіоналізмі, творчій активності та професійній відповідальності, здатні забезпечити його внутрішню готовність до здійснення фізкультурно-оздоровчої діяльності. Базисним підґрунтям цього твердження є наукові здобутки Ананьєва В.А., Беха І.Д., Безсменової І.К., Волкової В.А., Дубасенюк О.А., Нагорної Г.О. та ін.

Комплексна підготовка майбутнього вихователя до фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми дошкільного віку розглядається нами як підсистема професійної

підготовки педагога дошкільного фаху в умовах навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Основна цінність фахових дисциплін оздоровчого циклу, до яких ми відносимо „Теорію і методику фізичного виховання дітей дошкільного віку” та „Теорію і технологію валеологічної освіти дошкільників”, полягає у тому, що не формально, а дієво відбувається інтеграція змісту всіх навчальних дисциплін, актуалізація знань з соціально-філософських, медико-фізіологічних, психолого-педагогічних та фахових дисциплін, відбувається усвідомлення студентами місця і ролі кожного навчального предмету у процесі їх фахової підготовки. Дисципліни оздоровчого спрямування є важливими складовими фахової підготовки майбутнього вихователя, інтегрують в собі інформаційно-діяльнісний компонент всієї системи фахової підготовки і створюють передумови для створення у дошкільних навчальних закладах здоров’язберігаючого освітнього простору. Під поняттям **„здоров’язберігаючий освітній простір”** ми розуміємо **створення у педагогічному процесі атмосфери комфортного особистісного та професійного розвитку, оптимальної самореалізації кожного індивіда, забезпечення психолого-педагогічних адекватних умов та їх оздоровче спрямування.** Ми переконані у необхідності запровадження ідей здоров’язберігаючого простору в процес фахової підготовки майбутнього вихователя, що розуміється нами як функціональна система управління навчально-пізнавальною та професійно-практичною діяльністю студентів, яка інструментально забезпечує збереження їх здоров’я. Тому ефективність методичної основи фахової підготовки (цілей, змісту навчальної діяльності, впровадження стратегічних та тактичних принципів навчання, доцільний вибір форм та методів навчання), враховуючи специфіку підготовки майбутніх вихователів, має оцінюватися не лише з точки зору якості фахової підготовки, але й їх впливу на стан здоров’я, а саме - наскільки вони слугують збереженню та примноженню здоров’я суб’єктів навчальної діяльності. Загальновідома цілкова взаємозалежність благополуччя кожної людини і її здоров’я, тому усвідомлення педагогом цієї об’єктивно значущої передумови життєтворчості має призвести до реалізації ним основної закономірності ефективної педагогічної діяльності, що полягає у **нерозривному зв’язку та тісній взаємозалежності між основними**

педагогічними категоріями: НАВЧАННЯМ, ВИХОВАННЯМ, РОЗВИТКОМ та ЗДОРОВ'ЯМ. Це пояснює необхідність використання в педагогічному процесі таких методичних підходів, які б відповідали сутності здоров'язберігаючої освіти. Основними вимогами для створення у системі освіти здоров'язберігаючого простору (як способами управління пізнавальною і професійно-практичною діяльністю студентів) виступають наступні:

• Гуманістична сутність навчального процесу.

Гуманістична сутність навчального процесу полягає у визнанні суб'єктів навчального процесу як найбільшої її цінності і містить у собі **психологічну підтримку особистості**, дієву допомогу у її становленні як фахівця та особистісної самореалізації. Важливим компонентом освітнього процесу є формування у студентів культури здоров'я як складової загальної культури та формування оздоровчого світогляду. На цій основі майбутній вихователь, як зразок ціннісного ставлення до здоров'я та еталон оздоровчо-перетворювальної діяльності має стати гарантом впровадження культури здоров'я у життя дітей дошкільного віку.

• Забезпечення формування інтересу, мотивації якісного оволодіння професійним досвідом майбутніми фахівцями.

Дана вимога реалізується на основі активізації пізнавальної діяльності студента у ролі зацікавленого і рівноправного суб'єкта навчального процесу. Основним механізмом її реалізації є оптимальна методична основа фахової підготовки, що характеризується суб'єкт-суб'єктивними взаємовідносинами між викладачем і студентом і рівноправно-кооперативною партнерською взаємодією між викладачем і студентами, студентами між собою та створенні атмосфери доброзичливості та взаємоповаги. Такий підхід є запорукою створення **психологічної безпеки** у вищому навчальному закладі. Оптимальність методичної основи фахової підготовки виявляється у доцільності вибору різноманітних форм організації навчання, інноваційним базисом яких слугує ефективний пошук активних методів пізнавальної діяльності студентів, професійно-практичне спрямування змісту фахової підготовки. Під змістом фахової підготовки (як єдності змістового і процесуального компоненту професійної освіти) розуміємо

педагогічно адекватну систему знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, до професійної та здоров'ятворчої діяльності. Вагомої значущості для зацікавленого ставлення студента до навчання набуває також моделювання цілісного педагогічного простору, в якому самореалізація кожної особистості відбувається в процесі продуктивної та ініціативно-творчої діяльності за рахунок оптимізації вибору технологій навчання. Впровадження в навчальний процес нових технологій оптимізації навчання забезпечує *психологічну профілактику* проблем у навчанні і розвитку студентів.

• *Запровадження моніторингу ціннісного ставлення до здоров'я у зміст професійної підготовки.*

Загальновідомо, що емоційно-ціннісне ставлення до світу формується за рахунок визначення змісту професійної освіти, який виховує, підвищує інтерес та формує мотиваційну основу діяльності, тобто, основним критерієм адекватності змісту виступає діалогічність його засвоєння, ціннісна особистісна та професійна значущість та виховна спрямованість. Ціннісний потенціал змісту освіти має формувати емоційний відгук суб'єктів навчального процесу, забезпечити ціннісне ставлення до професійної діяльності в галузі оздоровлення дітей дошкільного віку. Враховуючи вищезазначене, цілком закономірним стає висновок, що побудова здоров'ясберігаючого освітнього простору базується на індивідуальній орієнтації навчання та максимально повній реалізації особистісного потенціалу на основі створення мотивованого ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності в галузі дошкільної освіти, зокрема в сфері збереження та зміцнення здоров'я дошкільників (рис. 1).

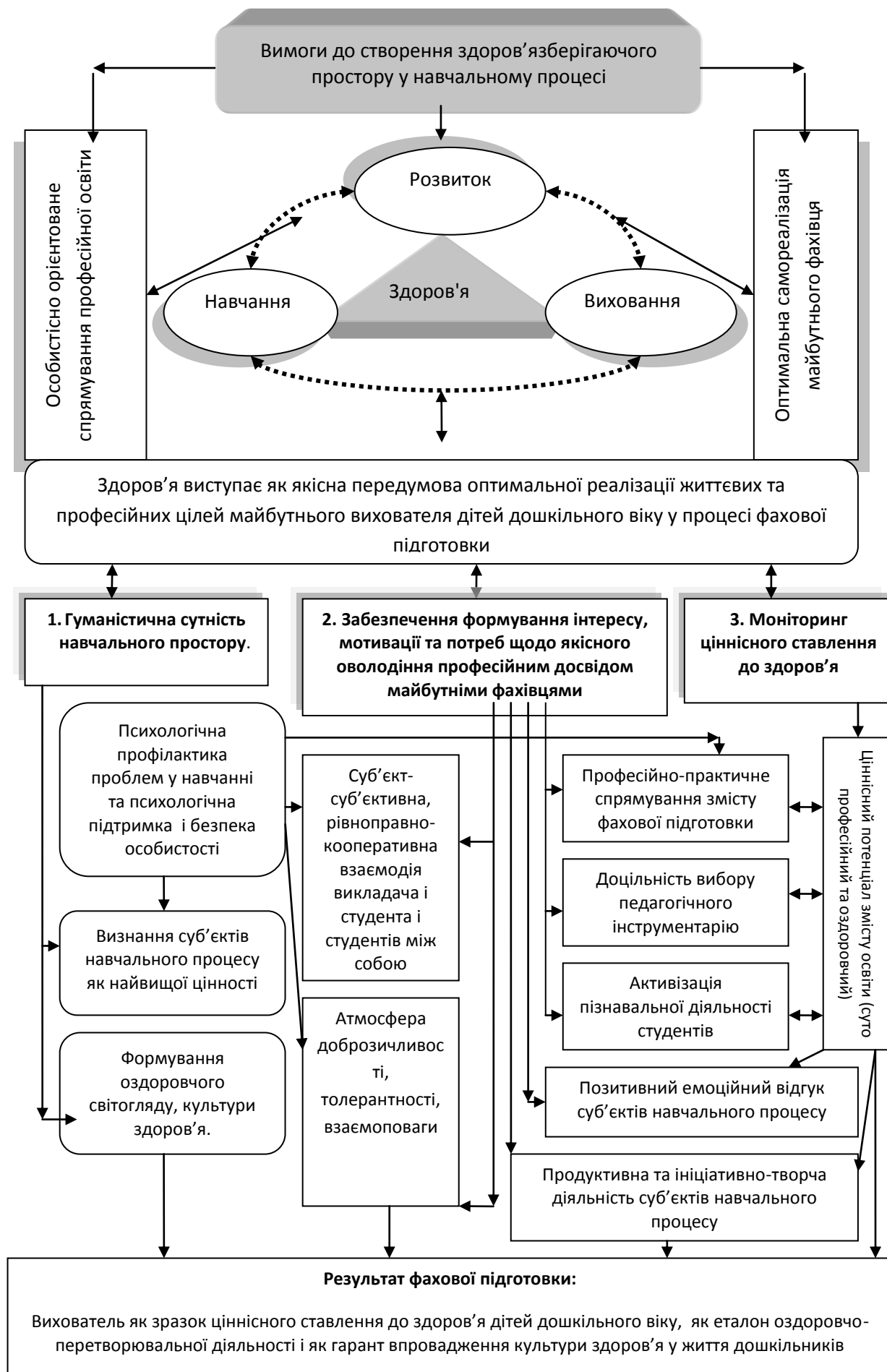


Рис. 1. *Здоров'язберігаючий простір процесу фахової підготовки*

Виходячи із даних запропонованого схематичного зображення здоров'язберігаючого простору у системі професійної підготовки можна ствердно зазначити, що побудова навчального процесу у ВНЗ на засадах особистісно орієнтованого спрямування професійної освіти є вагомою вимогою сьогодення. Вимоги до сучасного фахівця з боку суспільно-соціальних замовлень обумовлюють визнання необхідності підготовки активної та творчої молоді, яка здатна самостійно вирішувати поставлені перед нею завдання, ініціювати знаходження найбільш оптимальних шляхів вирішення протиріч, що в кінцевому результаті слугуватиме показником ефективності фахової підготовки. Саме тому вагомою складовою навчання у ВНЗ-і, окрім отриманої навчальної інформації від викладача, є навички самостійного наочіння (самоосвіта) кожного студента. Це переконання ґрунтується на твердженні вітчизняного вченого Зязюна І.А. про те, що навчити майбутній професії неможливо, можна лише навчитися, і не за рахунок привласнення чужого досвіду, а *шляхом вилучення з нього власних уроків* [5]. Самоаналіз та об'єктивна самооцінка рівня набуття власного професійного досвіду відбувається на основі розвитку рефлексивно-оцінного компоненту, що стимулює продуктивну та творчо-перетворювальну професійну діяльність. Тому важливою умовою, від якої залежить ефективність самостійної роботи студентів є включення їх у навчальну діяльність, котра є формуючою відносно майбутньої професії. З цією метою важливо забезпечити: формування мотивації та стійкого інтересу до обраної професії, практично-професійну спрямованість змісту самостійних завдань, що слугує основою для реалізації діяльнісного підходу до фахової підготовки.

Ми переконані, що ступінь виявлення активності та творчості кожним студентом базується на мотивації успішної навчальної діяльності як похідної від професійної спрямованості особистості на здобуття кваліфікованої професійної освіти. Механізмом формування мотивів навчальної діяльності є професійно-ціннісні орієнтації та особистісні переконання студента. Значна роль належить і рівню домагань майбутнього фахівця, його готовність і здатність прикладати зусилля до оволодіння вміннями та навичками практичної реалізації фахових знань, потреба у самореалізації та самоактуалізації задля здобуття гідного

соціального статусу в суспільстві. Результати аналізу тенденцій реформування професійної освіти цілком закономірно виокремлюють характер її професійно-практичної спрямованості, в умовах якої засвоєння професійного досвіду здійснюється в процесі оволодіння науково-методичними основами майбутньої професійної діяльності та набуття власного професійного досвіду, що виявляється в умінні застосовувати професійні знання при підготовці методичних розробок, створенні творчих проектів, оволодінні практичними вміннями та навичками майбутньої професійної діяльності. Крім цього, професійно-практична спрямованість фахової підготовки забезпечує природний перехід студента від пізнавальної діяльності до практичної діяльності як в умовах навчального процесу у ВНЗ, так і на теренах педагогічних практик. Таке спрямування фахової освіти є цілком закономірним процесом, що обумовлене завданнями підготовки, воно підвищує мотивацію успішного навчання та здатне забезпечити комфортну адаптацію до професійної діяльності – а значить є однією з передумов збереження здоров'я майбутніх вихователів, адже надає їм впевненості у власних силах за рахунок наявності професійних умінь і здібностей.

Постійний динамічний зріст об'єму інформації методологічного характеру про культуру (в тому числі професійну і культуру здоров'я), соціум, природу, людину як складовий структурний елемент світобудови, якою оволодівають студенти в процесі навчання у ВНЗ обумовлює необхідність зміщення особливостей пізнання від зовнішнього аспекту до внутрішнього, що виявляється у оволодінні механізмами власного наочіння, способами управління власною пізнавальною діяльністю, усвідомленні її сутності, особистісних ціннісних орієнтацій і переконаннях. Тобто сутність навчального процесу, що носить діалогічний характер, полягає у визнанні зовнішньої взаємодії як передумови становлення внутрішнього світу кожного із суб'єктів навчального процесу. Функція ж викладача виявляється не лише як джерело інформації, але й як **педагогічна підтримка** самостановлення студента в ціннісно-сутнісній взаємодії. Ці завдання обумовлюють зміну методичного інструментарію підготовки, що спрямована на вибір активних методів навчання, підвищення питомої ваги тих з них, що сприяють формуванню практичних навичок аналізу навчальної

інформації, її свідомого втілення у професійно-практичну діяльність, стимулюванню особистісної зацікавленості студента у власному професійному становленні, зацікавленості у високій результативності фахової підготовки на основі переконаності пріоритетності визначеного напрямку підготовки.

Задля реалізації цієї мети слід максимально використовувати можливості навчальних дисциплін всіх циклів, щоб сформувати полікультурну особистість майбутнього вихователя з розвинутим світоглядом. Забезпечувати у навчальному процесі взаємозв'язок фахових дисциплін, тобто, дисциплін професійної та практичної підготовки з предметами гуманітарного і соціально-економічного, природничо-наукового циклів, передумови професійно-педагогічної спрямованості підготовки з метою формування цілісної особистості майбутнього фахівця.

Таким чином, враховуючи основні концептуальні ідеї реформування вищої освіти в нашій країні, тенденції зміни методичних основ фахової підготовки, ми переконані, що їх ефективна реалізація у навчальному процесі вищої школи здатна забезпечити створення здоров'язберігаючого простору, що полягає у побудові навчального процесу у відповідності з сутністю гуманістичного підходу; створенні передумов для формування інтересу, мотивації якісного оволодіння професійним досвідом; запровадженні моніторингу ціннісного ставлення до здоров'я у зміст професійної підготовки. Здоров'язберігаюче середовище базується на факторах психологічного комфорту, навчальній активності та емоційному відгуці майбутніх вихователів на зміст діяльності.

Результатом такої підготовки має стати вихователь, який буде зразком ціннісного ставлення до здоров'я дітей дошкільного віку, еталоном ціннісно-перетворювальної діяльності та гарант запровадження культури здоров'я у життєдіяльність дітей. Такий вихователь має бути переконаним, що між основними педагогічними категоріями „навчанням, вихованням, розвитком та здоров'ям” існує тісний взаємозв'язок, що потребує реалізації у реальному педагогічному процесі загальновизнаної тріади педагогічних цілей з *надметою дошкільної освіти, а саме: збереженням, формуванням та зміцненням здоров'я дітей.*

Використана література:

1. Ананьев В.А. Введение в психологию здоровья. Учебное пособие. – СПб: Балтийская Педагогическая Академия, 1997. – 148 с.
2. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: Индивидуально-ориентированный подход. //Школа здоровья. – 2000. – №2. – С. 21-28.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 книгах. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. видання. - К.: Либідь, 2003.– с.280с.
4. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. –К., 1996. С. 129
5. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навч.посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. – К.: Українсько-фінівський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – С.231.
6. Малашихина И. А., Ковалева О.И. Технологии организации личностно ориентированного обучения в вузе. //Личностно ориентированное профессиональное образование: проблемы становления и перспективы развития: Материалы всероссийской научно-практической конференции. – Пенза, 2003, - С. 89-91.
7. Опарина О.Б. Новые подходы к повышению квалификации учителя //Ярославский педагогический вестник. 2004. - № 4 (41). – С. 137- 141.
8. Плигин А.А. Личностно-ориентированная технология обучения как средство гуманитаризации профессионально-педагогической подготовки учителя //Проблемы качества и гуманитаризации столичного и зарубежного образования. – М.: МИПКРО, 1996. – С. 34-35.
9. Романенко М.І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід. Наукова монографія. Дніпропетровськ: Промінь, 2001. – 140 с.

Модель позиционного обучения студентов

Николай Веракса, Игорь Шиян, Ольга Шиян

г. Москва

***Аннотация:** в статье обосновывается необходимость формирования у студентов профессионального мышления и модель позиционного обучения. В контексте этой модели рассматривается работа с научным текстом в таких трех измерениях: нормативном, преобразовательном и символичном.*

Развитие профессионального мышления студентов. Одной из важнейших задач современного высшего профессионального образования является подготовка специалистов, чьи профессиональные компетенции соответствовали бы требованиям, предъявляемым к ним практикой. Ситуация, в которой приобретенные знания и освоенные технологии достаточно быстро устаревают в процессе профессиональной деятельности, характерна не только для технических, но и для гуманитарных специальностей. В психологии и педагогике дело, возможно, обстоит даже несколько сложнее — вновь появляющиеся исследования и изобретаемые методики, технологии и техники не «отменяют» предшествующие, а усложняют научно-психологическое пространство. Педагог, стремящийся идти в ногу с развивающейся психолого-педагогической наукой, должен обладать способностью «вписывать» достижения современной науки в свое научно-профессиональное мировоззрение, при этом не просто прибавляя новое знание к уже имеющимся, а соотнося их с собственными теоретическими представлениями. Таким образом, в подготовке специалиста психолого-педагогической специальности на первый план выдвигается необходимость формирования **профессионального мышления** студентов, которое позволит им решать теоретические и практические задачи.

Являясь механизмом построения теории, анализа и сопоставления теоретических концепций между собой, соотношения психологической теории и практик, мышление становится существенной профессиональной характеристикой психолога. При этом не стоит считать, что профессиональное

мышление – прерогатива ученых теоретиков. Повседневная практика ставит перед педагогом и психологом сложнейшие задачи, успешное решение которых определяется тем, насколько эффективно он может выделить существенные характеристики ситуации, соотнести уникальную ситуацию с универсальным знанием, определить предмет и построить программу исследования. Постановка развивающих целей в высшем профессиональном образовании оправдана тем, что система знаний, получаемых в учебном заведении, устаревает, поэтому, чтобы ориентировать студентов не только на настоящий или даже вчерашний день научного знания, необходимо сформировать у них средства анализа любого появляющегося содержания и порождения содержания нового.

Часть описанных задач профессиональной подготовки педагогов и психологов традиционно решаются за счет учебной практики, супервизии, анализа случаев. Однако речь здесь идет скорее о приобретении определенных профессиональных навыков, формирующихся на основе непосредственного обращения к практике. Когда мы говорим «профессиональное мышление», мы имеем в виду мышление, обращенное на решение теоретических и практических *задач*, возникающих в процессе профессиональной деятельности педагога и психолога.

Мы предполагаем, что профессиональное мышление как инструмент профессиональной деятельности педагога и психолога может формироваться в процессе освоения теоретического содержания психологической науки.

Реализуя эту идею, Н.Е. Веракса предложил специальную технологию обсуждения научных текстов со студентами на семинарах особого типа: эта технология называется «позиционное обучение студентов».

Содержание предмета предъявляется студентам в виде научных текстов разного типа: прежде всего лекций, статей и монографий. Именно на материале таких текстов, выражающих авторскую позицию, можно овладевать средствами порождения нового знания.

В настоящее время теоретические и методические проблемы этой технологии исследуются сотрудниками лаборатории раннего обучения и развития детей НИИСО МГПУ А.К.Белолуцкой, И.И.Дубининой, Е.Е.Крашенинниковым,

И.Б.Шияном, О.А.Шиян, а также преподавателями МГПУ и других педагогических вузов г.Москвы Н.Е.Вераксой, Е.В.Рачковой, Е.В.Воробьевой, С.В.Гороховым.

Позиционный метод апробирован в ходе курсов лекций и мастер-классов, проведенных сотрудниками лаборатории раннего обучения и развития детей НИИСО МГПУ в Университете Центрального Арканзаса (США), во Львовском областном институте последипломного образования (Украина), Тверском государственном педагогическом университете, в ряде других вузов. Позиционное обучение реализуется в рамках системы развивающих семинаров для дошкольных педагогов г.Москвы, реализуемых сотрудниками лаборатории. студентам является, также, системообразующим методом преподавания психолого-педагогических дисциплин в Красноярском краевом педагогическом колледже № 2.

Научные основания модели позиционного обучения студентов.

Л. С. Выготский определял высшие психические функции как опосредованные процессы. По образному выражению одного из учеников Л.С.Выготского А.Р. Лурии, «тень не может носить камни», т.е. развитие должно на что-то опираться. Для практики образования это означает, что, если мы хотим развить у человека какую-то культурную способность (например, ориентации в пространстве или чтения сложных текстов), мы должны предложить ему *средство*, помогающее ему выполнять действие. Например, развитие пространственного мышления будет происходить у ребенка, если научить его пользоваться таким средством, как схема (т.е. строить схему объекта или строить объект по предложенной схеме), развитие памяти тоже связано с умением пользоваться средствами запоминания – и внешними (записями и пр.) и внутренними, мнемическими.

А какое средство нужно для развития способности чтения и понимания сложного текста? Чтобы ответить на этот вопрос, мы должны проанализировать, что делает «грамотный», развитый читатель. Идея Н.Е. Вераксы состоит в том, что такой читатель, работая с научным текстом, тоже пользуется определенными средствами: он выделяет систему *понятий*, ищет основные *тезисы* текста,

выстраивает *схему* отношений в содержании, задает вопросы, выстраивает возражения и пр. В модели позиционного обучения студенты именно такие единицы познавательной деятельности, как «понятие», «тезис», «схема» и пр. выступают в качестве когнитивных средств, которые студент должен освоить. Поэтому работа на семинарах направлена именно на овладение этими средствами – на умение выделять понятия, сворачивать текст в тезисы, выстраивать схему текста и т.д. Эти когнитивные средства называются «позициями», а само обучение – позиционным.

Л.С. Выготский открыл очень важный закон развития психики: первоначально использование средств носит внешний характер, т.е., человек учится использовать средство во взаимодействии с другими людьми, а потом уже оно интериоризируется, становится средством внутренним. Для того чтобы средства стали помогать человеку в его индивидуальном, личном процессе чтения, перешли во внутренний план, они первоначально должны быть «опробованы» в плане внешнем: в групповой работе, где каждое понятие и тезис становятся предметами бурных дискуссий. В модели позиционного обучения применение средств первоначально разворачивается в совместно-распределенной деятельности, когда студенты работают в малых группах, анализируя текст через призму каждого средства, затем защищают результаты своей работы на пленарном обсуждении. Впоследствии происходит интериоризация средств, перевод их во внутренний план – тогда они становятся средством индивидуального познавательного процесса, индивидуального чтения..

Пространства работы студента с предметным содержанием.

В учебном процессе сталкиваются две стороны: предмет, который познается и изменяется в процессе познания, и субъект, который изменяется, развивается в процессе обучения. В традиционной системе главным считается то, что студент должен освоить некоторое культурное содержание. Но если личность студента не учитывается, то образование носит обезличенный, унылый характер. Предмет отчужден от личности студента, что приводит к нежеланию студентов изучать предмет или к формальному изучению, чтобы сдать экзамен. Но настоящее чтение отличается от школярского тем, что читатель заинтересован – он не просто

ищет информацию, но готов лично вступать в диалог, соглашаться или возражать. Именно этому должны научиться студенты в вузе. Поэтому стоит особая проблема: студент должен обнаружить свои собственные смыслы в научном пространстве.

Ситуация усугубляется еще и тем, что в традиционной системе образования преподаватель всегда занимает доминирующее положение как посредник между наукой и студентом. Именно он ведет студента, снимая тем самым субъектность, самостоятельность последнего. Поэтому для перевода студента в субъектную позицию важно создавать такие ситуации, в которых по отношению к изучаемому предмету значимость их позиций одинакова. Итак, в позиционном обучении ставится двойная задача: постижения объекта (научного знания) и реализации субъекта (выстраивания собственного отношения и собственного суждения).

Полноценная работа с научным текстом предполагает одновременное решение задач *в трех разных пространствах: нормативном, преобразующем и символическом.*

Нормативное пространство. В тексте, предъявленном студентам, есть некоторое нормативное содержание: определенная система понятий, в нем можно выделить важнейшие тезисы (основные идеи автора), можно установить схему отношений между понятиями. Конечно, эти понятия, тезисы, схемы отражают объективное (т.е. существующее до читателя) содержание текста. Однако обнаружить их не так легко, и даже мнения профессионалов относительно важнейших понятий в сложном научном тексте могут не совпасть: поэтому и работа с нормативной стороной текста всегда проходит в бурных обсуждениях того, в чем была мысль автора, какие именно понятия составляют «каркас» текста.

Позиционный семинар ясно показывает: каждая позиция представляет для студентов настоящую задачу, решение которой приходится искать совместно. Но вот что это за задача, преподаватель понимает, увидев результаты работы группы. Можно сказать, что работа с позициями позволяет, как рентгеновские лучи, сделать видимыми суть «читательских проблем» с которыми обычно студент оказывается один на один.

Рассмотрим варианты, возникающие при работе с некоторыми позициями.

Понятие.

- Научный текст отражает момент *развития* понятия: наполнения существующего термина новым значением. Таким образом, понять научный текст – означает обнаружить момент превращения понятия, которое происходит в науке (так, понятие «мышления» в гештальт-психологии иное по отношению к понятию мышления в ассоциативной психологии). Вот это единство противоположностей в одном понятии и трудно удержать студентам: они либо не замечают, что произошло изменение значения (считая, что мышление – всегда мышление, независимо от автора и концепции), либо считают, что речь идет о разных понятиях, что исключает диалог.

- Группа выделяет большое количество понятий, среди которых встречаются явные синонимы. Это означает, что студентам трудно выделить именно существенные понятия, они не могут за внешними различиями слов обнаружить существующее тождество значений.

- Группа выделяет наряду с действительно существенными понятиями второстепенные, которые были использованы для описания примеров. Эта ситуация знакома каждому преподавателю: студентам при работе с научным текстом трудно выделить главное, отделить «фигуру» от «фона».

Тезис.

- В научном тексте звучат разные голоса: чаще всего автор «дает слово» своим оппонентам, а уж потом высказывает собственную точку зрения. А вот среди тезисов, выделенных группой, очень часто появляются высказывания, принадлежащие разным «голосам». Это означает, что с многоголосицей текста студентам разобраться довольно трудно, отделить позицию автора от позиции его оппонента – это отдельная задача для новичков. Особенно наглядно проявляется трудность решения задачи «Тезис», когда автору приписываются высказывания его оппонентов.

- Тезисы выделяются для того, чтобы вычленив основные мысли текста. При этом очень часто тезисы, предложенные группой, отражают не весь

текст, а только отдельные фрагменты, к тому же не всегда самые значимые. Опять же речь идет о трудности отделения главного от второстепенного.

Схема.

Группа «Схема» должна представить схематическое наглядное изображение основных единиц текста. Сутью научного текста являются обнаруженные закономерности, т.е. причинно-следственные связи. Трудность создания схемы текста связана с тем, что студентам поначалу трудно выделить существенные связи, особенно отражающие процесс, генезис нового. Первоначально обнаруживаются гораздо более простые отношения – типа классификаций понятий, да и классификации часто оказываются построенными по разным основаниям. Задача преподавателя при работе с такими схемами состоит в том, чтобы научить выделять более сложные – генетические, причинно-следственные отношения.

Итак, хотя такие средства, как «Понятие», «Схема», «Тезис» мы можем рассматривать как полученные как бы самими студентами, но фактически они выработаны прежде и определены логикой развития авторской мысли. Студенты, участвующие в таком диалоге, могут продемонстрировать только меру освоения предмета, однако такое освоение является несубъектным: собственная позиция студентов остается непредставленной.

Для того чтобы студенты могли отнестись к содержанию текста более лично, мы ввели еще две позиции: «Критик» и «Апологет» (защитник).

Позиция «Апологет» требует, чтобы студенты выделили в содержании текста то, что оказалось для них особенно близким. Группа выбирает именно те тезисы, с которыми ее участники активно соглашаются. Эта позиция тоже нормативная – она выражает те мысли, которые высказал сам автор, а студенты только по-своему расставляют акценты, выделяя некоторые мысли, как наиболее значимые для них. В ходе работы группы «Апологеты» бывают забавные ситуации, когда студенты выделяют в качестве наиболее значимых для себя те тезисы, против которых автор на самом деле возражал, или те, которые для него отнюдь не являются основными. Все эти моменты обсуждаются на пленуме.

Позиция **“Критик”** направлена на то, чтобы в исследуемом содержании обнаружить несоответствия и противоречия. Разумеется, эти несоответствия выделяются с точки зрения студента, более того - позволяют ее проявить и сделать предметом обсуждения. Однако в некоторых случаях группе «Критик» (или «оппозиция») удастся выстроить действительно интересное возражение к прочитанному тексту, в этом случае речь идет уже не просто о нормативном усвоении содержания, но и о его преобразовании, о творческом прочтении текста.

Несмотря на то, что «нормативные» позиции направлены на выделение «объективного» содержания текста, роль участников семинара все же довольно велика: ведь в сложном научном тексте (в отличие от текста, например, учебника) все не так уж однозначно. Именно поэтому на пленарном обсуждении вся группа активно включается в обсуждения результатов работы каждой «позиции». Связано это с тем, что все прослушали одну и ту же лекцию (или прочитали одну книгу), и вдруг обнаруживается, что мнения участников о том, какие понятия или тезисы являются главными, явно не совпадают. Разумеется, это вызывает бурные дискуссии.

Пространство преобразования.

Научное содержание – это всегда результат открытия, изменения ранее существовавших норм; любое открытие, новое слово – это ответ на слова, прозвучавшие ранее. Наука представляет собой совершенно уникальную сферу общественной жизни: ведь без поиска нового знания, без опровержения старого науки не существует, можно сказать, что нормой в науке является изменение нормы, т.е. творчество. Важнейшая задача образования – помочь студентам овладеть средствами собственного научного поиска, т.е. научиться самим обнаруживать проблему.

Во-первых, как уже было сказано, самостоятельный поиск может проявиться в результатах работы группы **«Критик»**.

Во-вторых, если преподаватель сможет построить содержание курса не просто как перечисление концепций, а именно как историю научных открытий, студенты смогут обнаружить творческую сторону науки. Появление принципиально новых понятий в науке связано с разрешением проблемно-

противоречивых ситуаций. Так, понятие «поля» у К. Левина позволило снять альтернативу внешней и внутренней детерминации поведения, понятие «знака» у Л.С.Выготского – оппозицию натурального и культурного и т.д. Механизмом разрешения проблемных ситуаций является творческое (диалектическое) мышление, позволяющее оперировать противоположностями.

Во время позиционного семинара студентам предлагается особая позиция **«Диалектика»**. Задача этой группы – отразить схематически процесс появления нового, момент преобразования нормы. Таким образом, эта группа должна «увидеть» творческий, диалектический ход и отразить его в схеме. Разумеется, далеко не всегда эта задача оказывается выполненной – как показывает практика позиционных семинаров, творческая, нетривиальная идея очень часто не замечается новичками и становится примитивной при попытке изложить ее. Творческий ход – это всегда не простое обращение тезиса оппонента (было А, стало не-А), это чаще всего смена альтернативы, изменение самого вопроса. Вот этот двойной – диалектический шаг – студентам уловить довольно сложно.

Еще одна преобразующая позиция (т.е. позволяющая студентам творчески прочесть текст) – это позиция **«Вопрос»**. Вопросы ценны тем, что они часто оказываются первым шагом к выстраиванию самостоятельного возражения. Известно, что научный текст звучит очень авторитетно – особенно для начинающего читателя. Однако собственный шаг в науке совершает только тот, кто может задать умный вопрос – и тем самым обнаружить новый угол рассмотрения проблемы. Именно такую задачу решают участники этой группы.

Символическое пространство. «Умный» читатель не только понимает содержание прочитанного текста, но и может соотнести его со своими собственными смыслами, выразить свое отношение. Выражение отношения, смыслов также требует особых культурных средств, и таким средством является символ. С этой целью был введен ряд позиций, которые позволяют студентам, используя разные символические средства, проявить свое отношение к содержанию текста.

В частности, была введена позиция **«Символ»**. Если студент выбирает позицию «Символ», он должен в образной форме отразить содержание идей,

которые показались ему самыми важными в тексте. Для этого ему предлагается нарисовать наглядный образ, отражающий изучаемый материал. В этом случае происходят изменения в пространстве смыслов студента, так как в доступных для него символах выражается смысловое содержание. В этом случае пространство предмета проецируется на субъективное смысловое пространство.

На изменение смыслового пространства студентов направлены еще две позиции: **«Поэты»** и **«Театр»**. Те из студентов, кто выбрал позицию **«Поэты»**, должны сочинить стихотворение или другой вид поэтического произведения, которое отражало бы сам изучаемый материал или процесс его изучения. Студенты, выбравшие позицию **«Театр»**, должны разыграть какую-либо театрализованную миниатюру, также отражающую изучаемые вопросы. Особенностью этих двух позиций является то, что работа в них предполагает движение исключительно в символическом пространстве, но это движение подчинено логике материала. В этом случае преподаватель не имеет средств анализа, принципиально отличных от тех, которыми располагают студенты, так как они лежат вне его профессионального предметного содержания. Это приводит к тому, что роли студентов и преподавателя меняются. У студентов появляется пространство самовыражения, которое уже оказывается связанным с предметным содержанием. Тем самым появляется возможность снятия отчужденности между предметом и студентами, преподавателем и студентами.

На работу со смыслами направлена и позиция **«Рефлексия»**: студенты, выбравшие эту позицию, должны во время семинара анализировать трудности, возникающие при работе с научным текстом. Работа этой группы позволяет студентам понять, что именно пока не получается, какие задачи надо ставить перед собой прежде всего.

Роль преподавателя в позиционном семинаре.

Роль преподавателя в таком обсуждении исключительно велика, однако она резко отличается от традиционной роли, когда важно передать студентам готовые знания. Задача семинара – научить студентов мыслить самостоятельно, отстаивать свою точку зрения, причем отстаивать аргументировано. Проблема состоит в том,

что у студентов в начале обучения часто нет не только этих умений, но и понимания, что эти умения необходимы и их надо развивать.

Разумеется, еще во время работы по малым группам преподаватель может консультировать студентов, показывая, что задача несколько сложнее, чем может показаться в начале. Дело в том, что поначалу задание кажется студентам совсем не сложным, и они не замечают, что выделяют несущественные понятия, не соответствующие тексту тезисы и т.д.

А во время общего («пленарного») обсуждения перед преподавателем стоит задача даже более трудная: ему надо организовывать обсуждение – помогать участникам доказывать свою правоту, грамотно выстраивать возражение и пр. Самое серьезное испытание для преподавателя – не навязывать свое суждение, а вести «сократическую» беседу, помогая студентам выращивать свое понимание. Преподаватель должен работать в зоне ближайшего развития студентов, только тогда они смогут получить на семинаре опыт самостоятельного мышления и развития.

Если на семинаре обсуждается недавно прочитанная лекция, то самое трудное для преподавателя – удержаться и не начинать объяснять материал заново.

При этом варианты понятий, вопросов или тезисов, подготовленные группой, могут оказаться для ведущего полной неожиданностью, поэтому ведение позиционного семинара всегда требует от преподавателя готовности отвечать на неожиданные вопросы, разрешать нестандартные проблемные ситуации. Позиционный семинар невозможно провести «по шаблону», просто потому что ответы студентов всегда непредсказуемы: даже если в двух группах ведутся семинары по одному и тому же тексту, они пройдут совершенно по-разному. Несомненно, это требует гибкости и готовности решать неожиданные проблемы от самого преподавателя. Но это означает, что позиционный семинар – отличное средство для развития мышления самого преподавателя!

**Формування рефлексивної культури педагогів
дошкільних навчальних закладів в системі післядипломної освіти**

Інна Житня

м. Новоград-Волинський

***Анотація:** робота присвячена проблемі формування рефлексивної культури у педагогів дошкільних навчальних закладів в системі післядипломної освіти. Здійснено аналіз сучасного стану проблеми, конкретизовано зміст та методи формування рефлексії у педагогів. Запропонована технологія може бути використана в практиці діяльності методичних служб різного рівня.*

Набагато складніше побачити проблему, ніж розв'язати її. Для першого потрібна творча уява, а для другого – лише вміння

Д.Бернал

Соціокультурне середовище сучасного суспільства накладає свій відбиток на реформування освітньої сфери: відбувається кардинальний перегляд її змістовної і технологічної основи, зміна педагогічної парадигми та ціннісно-сміслових орієнтацій.

Перебудова зовнішнього і внутрішнього простору освітніх систем стала такою потужною, що педагог в потоці інформаційного буму не може, не встигає і не вміє адекватно оцінити та проаналізувати, які інновації є ефективними.

В більшості випадків відбувається механічне та формальне впровадження в практику роботи нововведень, які приносить тимчасові результати й зміни, а потім щезають, поступаючись наступним новаціям.

У таких умовах назріла необхідність консолідувати зусилля методичних служб різного рівня – від обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, районно-міських методичних центрів до методичних кабінетів дошкільних установ задля вироблення механізму формування у педагогів здатності не тільки накопичувати знання, досвід й навички, а й виховувати звичку й вміння розуміти власний внутрішній світ і сутність взаємодії з іншими людьми, критично аналізувати та осмислювати власну діяльність, бути спроможними вибудовувати

стиль спілкування з дітьми у новому форматі, адекватно оцінювати новітні технології і бути до них готовими.

Це вимагає корекції діяльності методичних служб у напрямку розкриття та розвитку інноваційного потенціалу вихователя (здатності проектувати й моделювати розвиток освіти в конкретних формах, у практичній діяльності), стимулювання педагогів до творчого осмислення інноваційних ідей, удосконалення педагогічної майстерності.

Новим орієнтиром у діяльності методичних служб має стати не стільки процес інформування педагогів про наукові досягнення та досвід інноваційної практики, скільки організація інноваційної діяльності самих педагогів шляхом самоосвіти, самоорганізації й саморозвитку через опанування новими компетенціями. Надзвичайно важливим у цьому аспекті є навчання вихователів поетапному плануванню власної інноваційної діяльності на основі конкретизації завдань реалізації кожного етапу, визначення змісту й очікуваних результатів у відповідності до загальної мети здійснюваної роботи.

З огляду на зазначені проблеми актуальним стає питання формування рефлексивної культури у педагогів дошкільних навчальних закладів.

Вивчення досвіду професійної діяльності педагогів ДНЗ показує, що реальна практика майже позбавлена процесу рефлексії. Педагоги не володіють навичками самоаналізу професійної діяльності, відчують дефіцит супроводу рефлексії в процесі професійного самоудосконалення, 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 – в більшості застарілій, формалістичній та закостенілій у своїх методах та формах. Методичні служби

районного та міського рівня намагаються в міру сил розвинути почуття та навички саморефлексії у педагогів дошкільних закладів, але часто для цього не вистачає досвіду, мудрості, терпіння і часу.

Не викликає сумніву, що важлива роль у розвитку професійно-рефлексивних здібностей і умінь у педагогів відводиться саме викладачам обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, методистам районних та міських методичних кабінетів, які самі зобов'язані мати високий рівень розвитку професійної діяльності і володіти рефлексивними технологіями рішення виховних і професійних задач, щоб навчати цьому вихователів.

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.

У широкому розумінні **рефлексія – це міркування, самовладання, осмислення, самоаналіз своєї діяльності в системі відношень зі світом, у якому живе особистість**, наприклад, у англійській мові термін «to reflekt upon» тлумачать як «розмірковувати над».

Саме слово «рефлексія» походить від латинського reflexio, що буквально означає «звернення назад, відображення». Поняття «рефлексія» виникло у філософії і означало процес міркування індивіда про те, що відбувається у власній свідомості. Як у філософії, так і в психології існує багато визначень поняття «рефлексія». При цьому, в залежності від тієї області, в якій відбувається дослідження, визначається та чи інша сторона рефлексії. Але, які б грані її не виділялись, вони, так чи інакше, стосуються осмислення людиною власної свідомості, власних дій, власного «Я».

Потрібно чітко усвідомлювати, що рефлексія – не стільки констатація наявності або відсутності професійних якостей, скільки стимулювання їх розвитку, збагачення та посилення.

У відповідності з етапами становлення самосвідомості людини в цілому виділяють такі форми рефлексії: що передбачає, порівнює, визначає, синтезує,

трансцендитує. На цій основі диференціюють *пізнавальну й педагогічну рефлексію*.

Якщо *пізнавальна рефлексія* – це ланцюжок внутрішніх сумнівів, міркувань із собою, викликаних життєвими питаннями, здивуваннями, труднощами, пошуками варіантів відповіді на нові питання, то *рефлексія педагогічна* – це також внутрішня робота: співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає навчальна діяльність, у тому числі – існуючими про неї уявленнями. Навчальна діяльність як творчий процес неможлива без рефлексії – пошуку, самооцінки, обговорення із собою власного досвіду навчання, реального й уявлюваного.

Розвиток рефлексії необхідно починати з самих перших кроків формування професійних якостей, так як по відношенню до всіх інших якостей рефлексія виступає як координуючий, організуючий та інтегративний початок. Ступінь її сформованості проявляється в тому, наскільки педагог виявляється спроможним скоординувати та інтегрувати решту якостей для ефективної реалізації професійної діяльності.

Процесом становлення рефлексивної позиції педагога можна і потрібно управляти. Рефлексія на перших етапах свого становлення припускає цілеспрямовану її організацію педагогом, що постійно і грамотно прилучає його до самоаналізу навчальної діяльності і формування її компонентів, прагне викликати їх на міркування, формує здатність подивитися збоку на свою діяльність.

Кожному педагогові внутрішньо властива здатність цілеспрямованої рефлексії, тому в інтересах представника методичної служби допомогти йому знайти і реалізувати таку здатність. Тобто завданням *методичної служби є створення для педагога «рефлексивного простору»*, що дозволить йому абстрагуватися від своєї предметної діяльності, «зупинити мить», побачити власну навчальну діяльність немов би збоку, спробувати проникнути в її сутність і осмислити своє призначення в ній.

Головна стратегія полягає в створенні умов, що забезпечать придбання професійних рефлексивних знань, зацікавлене відношення до рефлексивної діяльності, яка стимулює власне рефлексивну поведінку педагога в цілому.

Рефлексивна діяльність педагога розвиває його здатність бачити проблеми власної професійної діяльності, видозмінювати її за рахунок своїх внутрішніх ресурсів, самостійно здійснювати свій вибір, приймати відповідальність за власні рішення. Розвиток рефлексії в діяльності педагога стає його першочерговою задачею.

Із сказаного вище, зрозуміло, що формування рефлексивного творчого мислення, усвідомлення його значення для рішення професійних задач сприятимуть активізації пізнавальної діяльності педагогів і систематичній роботі по підвищенню ними власної професійної компетентності.

Методичним службам перш ніж приступати до впровадження системного формування рефлексивної культури педагогів в практику своєї діяльності, потрібно чітко усвідомлювати, що:

1. Ціленаправлена та систематична робота з формування та розвитку професійної рефлексії на всіх рівнях системи безперервної освіти сприяє покращенню якості знань, вмінь та навичок педагогів, підвищенню їх потреби в самоосвіті, самовдосконаленні і розвиває творчу активність

2. Виховання саморефлексії – стержень, здатний підвищити мотивацію та результативність професійної діяльності, сприяти набуттю педагогами відчуття самоідентичності

3. Самооцінка як чинник самоосвіти виступає в подвійній ролі: як внутрішній стимул, спонукання до постійного поповнення знань, необхідних у педагогічній діяльності, і як один із об'єктів пізнання та самопізнання.

4. Низький рівень рефлексії часто пов'язаний із недостатнім усвідомленням педагогами труднощів у педагогічній діяльності, уявленням навчального процесу постійним, обов'язковим, сталим та незмінним явищем

5. Вивчення та розвиток професійної рефлексії необхідно проводити цілісно і системно, в усіх її аспектах та проявах, з врахуванням індивідуальних особливостей педагогів та специфіки їх професійної діяльності

6. Процес формування рефлексивної культури педагогів бажано організовувати в усіх ланцюжках освітнього простору – від установи, де безпосередньо працює педагог, до формату міських методичних заходів і курсів підвищення педагогічної кваліфікації.

Починати роботу над формуванням рефлексивної культури педагогів доцільно з діагностики змістових і рівневих характеристик кожного компоненту саморефлексії. Для цього використовуються серія експериментальних завдань, анкетування, діагностичні методики: «Тест-опитувальник для визначення рівня особистісної рефлексії» І.Стеценка; методика багатофакторного дослідження особистості Р.Кеттела; тест життєвих цінностей особистості» М.Рокіча; «Опитувальник самостворення» В.Століна; методика «20 тверджень» М.Куна, Т.Макпартленда; «Особистісний опитувальник» А.Джейрсайлда; методика «самооцінки особистості» В.Будассі тощо.

Система формування рефлексивної культури може здійснюватись у вигляді психолого-педагогічного проектування [6], перший, *мотиваційно-цільовий* етап якого передбачає усвідомлення педагогами чіткого визначення цілей професійно-педагогічної діяльності. Гасло цього етапу представлено словами: «Можна все зробити, якщо захотіти». Завдання, які ставить перед собою представник методичної служби, перш за все: зацікавити педагогів новим форматом спілкування, викликати бажання бути відвертим, щирим, чесним по відношенню до себе і колег, увімкнути їхню внутрішню активність, створити мотивацію, яка перетворить педагогічну задачу в прагнення.

Наводимо приклади інтерактивних вправ, які можуть застосовувалися у роботі з педагогами на мотиваційному етапі: «Розкажи про себе», «Я і яким мене бачать», «Яким я є і яким хотів би бути» «Хто я?», «Життєве кредо. Особистий герб і девіз», «Моє ім'я і особиста риса», «Моя індивідуальність», «Ось я такий», «Не хочу хвалитися, але я...», «Перетворення», «Мій Всесвіт» тощо [5].

Вправа «Розкажи про себе» передбачає, що педагоги повинні поспілкуватися віч-на-віч зі своїм партнером; потім вони представляють один одного.

У вправі «Яким я є і яким хотів би бути» кожен з учасників групи має продемонструвати жестами, мімікою, звуками (неартикульованими), яким він є, а потім – яким хотів би бути.

У вправі «Хто я?» на вказане запитання педагог відповідає десятима словами або словосполученнями, які записуються на спеціальному папері. Всі учасники гри мають можливість рухатись і ознайомлюватися з визначеннями інших учасників.

Щоб виконати вправу «Я і яким мене бачать», педагогам необхідно скласти два описи себе: перший вони пишуть власноруч, а другий пишеться колегами. За умовою завдання учасники повинні правдиво описати себе, не вказуючи свого імені. Під час читання першого опису слухачі повинні здогадатися, хто є автором опису. Потім автор прочитує інший опис. Далі учасникам надається можливість співвіднести два описи для вияву адекватності ставлення та оцінювання своєї особистості кожним педагогом.

Для вправи «Мій Всесвіт» учасникам роздають «формати для креслення» або малювання. У центрі аркуша треба намалювати сонце й у центрі сонячного кола написати велику літеру «Я». потім від цього «Я – центру свого Всесвіту – треба накреслити лінії до зірок і планет:

Моє улюблене заняття...Мій улюблений колір...Моя улюблена тварина...Мій найкращий друг...Мій улюблений звук...Мій улюблений запах...Моя улюблена гра...Мій улюблений одяг...Моя улюблена музика...Моя улюблена пора року...Що я найбільш люблю робити...Місце, де я найбільше люблю бути...Мій улюблений співак або група...Мої улюблені герої...Я маю здібності до ...Я знаю, що можу...Я впевнений у собі, тому що.

Рефлексія: висновки після обговорення: у всіх багато можливостей, багато того, що робить кожного з нас унікальними, і того, що нас об'єднує. Ми потрібні один одному, і кожна людина може досягти в житті успіху і зробити так, щоб іншим людям було веселіше жити.

Метою *інформаційного етапу* буде засвоєння системи знань: теоретичних (психолого-педагогічні та правові, які забезпечують навчальну діяльність: поняття, правила, закони); знання про сутність рефлексії та рефлексивної культури, рефлексивної діяльності, що сприяють формуванню рефлексивних умінь на основі визначених педагогічних умов. Гасло інформаційного етапу: «Не кажи «не вмію», а кажи «навчусь». Завдання супервізора на даному етапі – розпалити вогонь пізнання; розбудити в педагогах бажання і вміння вчитися, здобувати знання шляхом самостійних пошуків у різних інформаційних джерелах. Цьому сприятимуть інтерактивні ігри: «Крісло оповідача», «Детектив», «Відкрита трибуна», «Відкритий мікрофон» (індивідуальні); «Зашифруй – відгадай», «Асоціації» (в парах); «Тортик», «Ярлики», «Павутинка» (групові) тощо [5].

Репродуктивно-узагальнюючий етап – це практичне втілення засвоєних знань, закріплення набутої рефлексивної позиції, перші спроби дати конкретні відповіді на запитання: «Що я роблю?» (гармонійний внутрішній світ); «Як я це зроблю?» (критерій працелюбності); «Як зробити, щоб не нашкодити?» (критерій толерантного ставлення до вихованців); «Як буде, якщо я ...?» (визначення гнучкості професійної позиції); «Чому або навіщо я це роблю?» (смыслотворча діяльність педагога). Педагог, який намагається таким чином мислити або рефлексувати, завжди усвідомлює мету професійної діяльності, а також визначає ланцюжок послідовних завдань для виконання, що сприяють її досягненню.

В рамках методичних об'єднань при обговоренні педагогами побаченого заняття доцільно використовувати нестандартні форми аналізу: «Портфель оцінювання», «Кошик побажань і порад», «Сонечко і дощик» тощо. Корисні обговорення відеороликів, знятих під час проведення методичних тижнів або фестивалів, саморефлексія педагога тут може бути виражена особливо яскраво.

Лейтмотивом усього етапу проходить гасло педагогічного оптимізму: «Це ж просто, в тебе вийде. Той, хто впевнений у собі, в своїх силах, багато чого може зробити для себе і для людей». Супервізор надає можливість педагогові не колись, у далекому майбутньому, а сьогодні практично застосувати набуті на інформаційному етапі знання, навички та вміння, відбираючи серед них необхідні для вирішення нових, нестандартних ситуацій, які виникають в процесі

професійної діяльності. Дуже важливо допомогти кожному педагогові випробувати свої можливості, зіставивши їх з бажаннями, викликати відчуття впевненості в своїх силах; відстежити динаміку росту кожного окремого педагога, порівнюючи лише з його особистими попередніми досягненнями.

Творчий етап передбачає діяльність педагогів на основі сформованих умінь, які сприяють накопиченню досвіду, розвитку творчого педагогічного мислення (уміння аналізувати ситуацію, давати оцінку як діям колег, так і власним, знаходити шляхи виходу з ситуації), а також забезпечують практичне втілення набутих знань і навиків: вміння визначити проблеми, формулювання гіпотези, складання плану діяльності на основі проведених оцінних суджень, написання висновків та узагальнень; розробку і використання оригінальних способів розв'язання певних педагогічних задач та проблем у різноманітних ситуаціях з постійним здійсненням аналізу і самоаналізу власної діяльності та діяльності колег. Гаслом творчого етапу є слова: «Не бійся мріяти і фантазувати». Головне для супервізора – наповнити діяльність цього етапу спалахом позитивних емоцій, створити сприятливу атмосферу для розкриття творчого потенціалу кожного педагога. Доцільною формою втілення завдань творчого етапу є майстер-класи, інтерактивні ігри «Шість капелюшків» «Поліно», «Намісто унікальності» тощо.

Рефлексивно-оцінювальний етап ставить перед педагогами наступні завдання: усвідомити набутий за весь період досвід, навчитися робити детальну психологічну характеристику власному особистісному розвитку. Гасло етапу: «Помічаймо найменші успіхи кожного і радіймо їм». Приклади інтерактивних вправ: «Пунктуаційна», «Конверт побажань», «Лист до самої себе», «Закінчить фразу» тощо.

Варто відзначити, що для удосконалення рефлексивних якостей ефективним на всіх етапах є застосування інноваційних технологій навчання:

- діалогові технології – комунікативне середовище, простір, співробітництво на суб'єкт-суб'єктному рівні
- структурно-логічні технології – поетапна організація постановки дидактичних завдань, вибору способу їх розв'язання та оцінки одержаних результатів

- комп'ютерні технології – за допомогою різноманітних навчальних програм (інформаційних, тренінгових, розвивальних, контролюючих), реалізованих у дидактичних системах «супервізор – комп'ютер – педагог» [2].

Використання цих технологій сприяє поглибленню рефлексивних якостей: пізнанню себе, внутрішнього світу, оцінки якості своїх станів та якостей, які сприяють самоорганізації особистості, тобто саморефлексії.

Корисними і цікавими в плані формування рефлексивної культури педагогів можуть стати ділові ігри за методикою Т.І.Поніманської [7]: на всіх етапах їх підготовки, проведення, оцінки діяльності передбачено завдання рефлексивного змісту, безпосередня участь у цих іграх вимагає від педагогів проявів самопрограмування, самоконтролю та самооцінки.

Підсилити дієвість ділових ігор можна за допомогою проведення усних психолого-педагогічних журналів, засідань круглих столів, вечорів запитань та відповідей, реклам книг і публікацій, методичних діалогів, диспутів та дебатів з проблемних питань (наприклад, «Який я вихователь?», «Наскільки я успішний педагог?», «Моя професія найкраща», «Наскільки ефективні прийоми, які я застосовую?», «Чи правильно я дію як професіонал?», «Як стати майстром своєї справи?» тощо). На наш погляд, одним із важливіших аспектів педагогічної рефлексії проявляється у формулюванні запитань і спробі їх самостійного розв'язання. Без системного аналізу і самоаналізу педагог не може усвідомити проблем, що виникають у професійній діяльності, і тим більше розв'язувати їх.

З метою формування професійної компетентності, виховання особистості педагога-дослідника доцільно пропонувати педагогам участь у проєктивній діяльності, яка має практичне спрямування, безпосередній зв'язок із життям, здатна забезпечити простір для виявлення особистісних якостей. Колективна проєктна діяльність – це розмаїття форм самостійної роботи, можливість для оволодіння способами пізнавальної діяльності, проблемним підходом, елементами пошуку або дослідження, творчим характером діяльності. Власне, презентація проєкту – це здійснення процесу саморефлексії, аналіз результатів роботи, оцінка власного вкладу і поведінкових проявів інших.

Дієва робота педагогів над самовдосконаленням здійснюється у форматі проведення Школи педагогічної майстерності, Школи психологічного здоров'я (благополуччя), Творчих майстернях педагогів, Клубах педагогічної майстерності, Клубі творчого спілкування, Клубі дошкільної еліти, на засіданнях творчих груп, у роботі практичних семінарів, філософських столів, методичних мостів, на засіданнях міського дискусійного клубу «Кейс-метод і метод Сократа» тощо.

Використовуючи ті чи інші інноваційні технології для формування рефлексивної культури, маємо пам'ятати, які якості ми намагаємося виховати у педагогів. Це, перш за все:

- уміння аналізувати власну професійну діяльність і переймати позитивний, ефективний досвід колег, що вимагає глибокої теоретичної і практичної підготовки
- здатність коректувати і доповнювати навчальні плани, програми, форми, методи навчання та виховання з урахуванням умов, що змінюються
- уміння адекватно оцінювати педагогічну ситуацію як невід'ємну частину життя в її соціальному контексті
- здатність визначати шляхи професійного самовдосконалення з врахуванням власного професійного досвіду
- вибудовування шляхів особистісного і професійного саморозвитку на основі адекватної самооцінки, реального оцінювання своїх професійних можливостей
- готовність підвищувати рівень професійної компетентності на основі інноваційних технологій, сучасних психолого-педагогічних досліджень
- *і, найголовніше:* досягнення духовно-творчої самореалізації, що проявляється у відході від шаблонів і стереотипів, перетворення із формального виконавця директивних вимог і вказівок в спеціаліста, здатного до творчої інтерпретації ідей, підходів, технологій в сфері своєї діяльності.

Отже, підсумовуючи сказане, зазначимо, що рефлексію слід сприймати як форму активного особистісного переосмислення людиною того чи іншого змісту своєї індивідуальної свідомості. Рефлексивна культура є особистісним інтегративним утворенням, що включає комплекс знань, умінь і здібностей, які реалізуються педагогом через спеціальні дії, спрямовані на виявлення, оцінку й узагальнення найбільш істотних ознак педагогічного процесу з метою досягнення його якісних змін професійного й особистісного вдосконалення.

Формування і розвиток рефлексивної культури має стати першочерговою задачею діяльності методичних служб різних рангів. Підняття на високий рівень психолого-педагогічної і методичної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів в рамках методичних заходів та проходження курсів підвищення кваліфікації надасть можливість педагогам поєднувати у собі професіоналізм та гнучкість мислення, винахідливість, впевненість у своїй самотності і розвинуту інтуїцію, творчу уяву, критичну самооцінку і прагнення, здатність до постійного саморозвитку і самоудосконалення, готовність до реального впровадження новітніх технологій в практику своєї роботи.

Педагог – довірена особа суспільства, якій воно ввіряє найдорожче і найцінніше – дітей, свою надію, своє майбутнє. Доля дітей в руках педагога, в його золотому серці, він має бути джерелом радісного пізнавального і морального зростання своїх вихованців. Жодна інша професія не ставить таких вимог до людини. Педагог зобов'язаний бути яскравою, неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань, високої культури.

Успішне вирішення завдань національного виховання, суттєве покращення навчально-виховного процесу, розвиток пізнавальної, інтелектуальної, трудової активності дітей безпосередньо пов'язані з удосконаленням підготовки педагогів, їх професійно-педагогічної майстерності, ерудиції і культури. «Для того щоб виховання дітей було успішним, потрібно, щоб люди, які виховують, не перестаючи, виховували себе, допомагали один одному дедалі більше і більше здійснювати те, до чого прагнуть» (Л.Толстой).

Використана література:

1. Дегтяр Г.О. Сутність рефлексії особистості. // Теорія та методика навчання та виховання: Зб. наук. пр. – Харків: Харківський державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2004. – Вип. 13. – С.113-117.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч.посіб./ К.: Академвидав. – 2004. – 352 с.
3. Жерносець І.П. Принципи самоосвіти педагогічних кадрів./ Науково-методична робота в загальноосвітній школі: Навч.-метод.посібник. – К.: ІЗМН. – 1998. – С.67-75.
4. Коломінський Н.Л. Психологія безперервного підвищення кваліфікації керівників освіти./ Н.Л. Коломінський // Актуальные проблемы современной психологии. – Харьков : ХГУ, 1993. – С. 268-273.
5. Манилюк Ю.С. Шляхи удосконалення управлінської діяльності керівника дошкільного навчального закладу. Актуальні проблеми психології. Т.IV: Психолого-педагогічні основи розвитку особистісного потенціалу дитини в сучасному суспільстві. Збірник наукових статей / За заг. ред. проф. С.Д.Максименка та канд.психол.наук С.О.Ладивір. – Київ, 2006. – С.172-241.
6. Піроженко Т.О. Особистість дошкільника: перспектива розвитку: Навчально-методичний посібник. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – С.69-129.
7. Пониманская Т.И. Формирование творчества студентов в педагогических играх./ Т.И.Пониманская //Методы формирования у студентов педвуза интереса к профессии: сб.статей. – М., 1992. – С.62-66.

Забезпечення наступності у підготовці студентів ОКР «молодшого спеціаліста» та «бакалавра» до роботи фізичного виховання в дошкільних навчальних закладах

Валентина Журавель

м. Прилуки

***Анотація:** у статті розглядається проблема наступності підготовки студентів ОКР «молодшого спеціаліста» та «бакалавра» в умовах педагогічного коледжу. Висвітлюються підходи до формування змісту підготовки фахівців до майбутньої професійної діяльності.*

Освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України.

В умовах реформування вищої педагогічної освіти, упровадження багаторівневої підготовки педагогічних кадрів особливої актуальності набуває реалізація концепції неперервної освіти, яка передбачає постійний розвиток людини протягом усього життя, найбільш повну реалізацію її потенційних можливостей. Неперервна освіта стає провідним принципом освітньої системи й участі в ній людини протягом усього процесу її навчальної діяльності. В сучасних умовах освіта не розглядається як підготовка людини до життя, а стає його частиною.

Проблемі неперервної освіти присвячено ряд досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. Це питання вивчається по лінії ЮНЕСКО (А.Гартунг, Д.Кідд, А.Корреа, П.Шукл, М.Богдан, В.Суходольський, Е.Джеппі, Д.Кареллі). Проблеми функціонування системи неперервної професійно - педагогічної освіти досліджувалися в працях вітчизняних вчених І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало, С.О.Сисоєвої, М.М.Солдатенка та ін.. У працях таких українських вчених: Г.О.Балл, І.Д.Бех, О.М.Пехота, В.В.Рибалка, С.О.Сисоєва та ін. розглядається професійна підготовка майбутніх фахівців у контексті її особистісного спрямування. [3]

У Національній доктрині розвитку освіти (Затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002.) вказується, що безперервність освіти реалізується шляхом забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних ступенях освіти, що функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку громадян для можливого переходу на наступні ступені.

До проблеми наступності у підготовці майбутніх учителів дослідники звертаються постійно. Наприклад, Л.Н.Грибова в контексті неперервної професійно-педагогічної освіти студентів коледжу в структурі вищого навчального закладу зробила спробу розкрити основні характеристики принципу наступності в педагогічній освіті. Г.А.Ларіонова, розглядаючи психолого-педагогічні аспекти наступності в системі «коледж - ВНЗ» акцентує на інтегративній стороні наступності, пов'язаній з формуванням умінь застосовувати знання в професійній діяльності і в житті. О.І.Щербак пропонує в контексті неперервної професійно-педагогічної освіти та за умови наступності в підготовці вчителя перейти до динамічної ступеневої підготовки фахівців, завдяки чому особистість може здобути певний освітній та освітньо-кваліфікаційний рівень за бажаним напрямом відповідно до своїх здібностей, бути мобільною на ринку праці [7,97]. К. Волинець висвітлює наступність у змісті підготовки педагогів дошкільної та початкової освіти. О.В.Чепка розглядає категорію «наступність» у контексті підготовки майбутнього вчителя початкових класів у навчальному комплексі «педколедж - педуніверситет». С.А. Петренко говорить про наступність у системі фізичного виховання дошкільного навчального закладу і школи.

Як бачимо, питання наступності є актуальним і актуальність наступності системи етапів освіти України визначається завданням її модернізації, гострою необхідністю забезпечення неперервності та цілісності.

Актуалізація проблеми наступності «молодшого спеціаліста» і «бакалавра» зумовлена тим, що цілеспрямовано творчий розвиток майбутніх вихователів, підготовка до роботи з фізичного виховання в дошкільних навчальних закладах починається саме в «молодшому спеціалісті».

Проблемам творчого розвитку майбутніх вихователів, підготовці їх до роботи з фізичного виховання в дошкільних навчальних закладах присвячено праці С.Ф.Цвек., М.К.Шейко, Е.С.Вільчковського, О.І.Курок, Г.В.Беленької, О.Л.Кононко, Т.І.Дмитренко, Т.І.Осокіної, Е.А.Тимофєєвої, Т.Д. Богиної, М.М. Єфименка, О.Д. Богініч, М.А.Машовець, І.М. Дичківської, О.В. Низковської, Н. Денисенко, О.Д. Дубогай, Т. Андрющенко та інших.

Нові реалії, орієнтація українського суспільства на демократичні принципи, реорганізація системи дошкільної освіти зумовлюють необхідність змін і в системі підготовки фахівців дошкільної освіти.

Наступність є дуже складним, системним за своїм змістом, функціями, характеристиками, ознаками, суб'єктами діяльності й, до того ж, іще недостатньо дослідженим загальнопедагогічним явищем. Тому, на відміну від тлумачних словників, у педагогічній теорії неможливо навести єдине визначення наступності [4].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що дослідниками наведено різні визначення наступності в навчанні, навчальному процесі, навчально-виховній роботі (Б. Ананьєв, В. Брудий, Ш. Ганелін, С. Годнік, С. Гончаренко, С. Драпкіна, І. Ігнатенко, Г. Ісаченко, А. Кута, Г. Люблінська, Ю. Львов, М. Ярмаченко), які побудовано на емпіричному підході. Наступність як зв'язок і узгодженість мети, змісту, організаційно-методичного забезпечення етапів освіти, які межують одне з одним (довкілля-початкова-основна школа), наводить О.Я.Савченко, є новим аспектом у подальшому дослідженні цієї проблеми. Функцію цілісності наступності підкреслює Є. Баллер. На необхідності та ролі наступності загальноосвітньої та вищої школи наголошує В.Брудий [4].

Системний аналіз показує, що в різних визначеннях наступності враховуються такі її суттєві особливості: установлення зв'язків між попереднім і новим; взаємодія попередніх і нових знань з метою побудови системних і глибоких знань; розвиток нової педагогічної системи; акумуляція прогресивних елементів, позбавлення консерватизму минулого в нових умовах; послідовність і системність навчального матеріалу, зв'язок та узгодженість ступенів та етапів навчально-виховного процесу; єдність навчального процесу, додержання його

логіки; послідовність, перспектива, орієнтація на вимоги на новому етапі; урахування якісних змін в особистості (дитини, учня, старшокласника, студента) і, додамо, - вихователя, учителя, викладача, фахівця; зростання рівня розумового розвитку; забезпечення внутрішньопредметних зв'язків між окремими етапами навчання; зв'язок організаційно-методичного забезпечення етапів освіти, які межують один з одним [4].

У педагогічній теорії наступність трактується як універсальна педагогічна категорія, яка забезпечує взаємоузгодженість і взаємозв'язок суміжних щаблів, етапів педагогічної діяльності, що визначає неперервність системи освіти [2, 53].

Такі підходи науковців до реалізації наступності зорієнтовані передусім на інтеграцію двох рівнів освіти, на усунення суперечностей між запитами «бакалаврату» і надбаннями «молодшого спеціаліста» в умовах педагогічного коледжу.

На це спрямована Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття». Вона передбачає перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, формування мережі вищих навчальних закладів, здатної за освітніми та кваліфікаційними рівнями, типами, формами і термінами навчання, джерелами фінансування задовольняти інтереси особи, потреби кожного регіону і держави у педагогічних кадрах.

Різні автори трактують поняття «професійна освіта» по-різному: як особистісні характеристики готовності до професійної діяльності (Р.С.Гуревич, О.М.Пехота, М.К.Сергєєв, С.О.Сисоєва), компетентність (В.Г.Воронцова, Г.А.Волновицький, В.В.Гайворонський, Г.М.Серікова), майстерність (І.А.Зязюн, В.Ф.Моргун, В.Ф.Орлов, В.О.Сластьонін), освіченість (В.О.Кудін, О.І.Кульчицька, О.Г.Романовський) та професіоналізм (В.Г.Михайлівський, Н.Г.Ничкало, О.М.Отич) [6,18].

Неперервна професійна освіта розглядається як сукупність освітніх програм і державних освітніх стандартів різного рівня і спрямованості. Програма кожного ступеня є логічним продовженням попередніх за відомим дидактичним принципом сходження від простішого до більш складного.

У контексті теоретико - методологічних засад ступеневої професійної освіти дослідження наступності в змісті професійної освіти, який передбачає встановлення оптимального співвідношення між метою, методами, засобами, організаційними формами, набуває принципового значення. Він включає знання, різноманітні вміння і навички, досвід творчої діяльності тощо.

В той же час, наступність в системі неперервної педагогічної освіти має дві сторони: внутрішню – змістову (це зміст знань, умінь і навичок, які передаються) і зовнішню – процесуальну, організаційну (забезпечується організацією передачі знань, умінь і навичок) – зазначається в енциклопедії освіти. Таке поєднання забезпечує органічне, природне продовження навчання, розвитку і виховання, започаткованих у молодшому спеціалісті, створює умови для успішного переходу «молодшого» студента вищої школи до бакалаврату в умовах педагогічного коледжу.

Порівняльний аналіз навчальних програм підготовки вихователя дітей дошкільного віку до роботи з фізичного виховання в дошкільних навчальних закладах у «молодшому спеціалісті» і вихователя дітей дошкільного віку «бакалавра» свідчать, що, як у «молодшому спеціалісті», так і в «бакалаврів» велика увага приділяється психолого – педагогічній підготовці майбутніх фахівців, які мають враховувати специфіку віку дошкільнят.

Тому наступність у дошкільній освіті забезпечує вивчення таких тем як: «Основи навчання виховання та розвитку дітей дошкільного віку», зокрема, «Методи навчання фізичним вправам»; «Методика навчання фізичним якостям», «Фізичне виховання дітей раннього віку», «Методика навчання фізичним вправ».

Метою підготовки «молодшого спеціаліста» в умовах коледжу є оволодіння майбутніми педагогами системою знань в галузі теорії і методики фізичного виховання, практичними вміннями та навичками щодо складання планів-конспектів з навчання дітей окремих фізичних вправ, рухливих ігор тощо, їх проведення, з організації і проведення різних форм роботи з фізичного виховання.

Визначення саме таких пріоритетних ліній підготовки «молодшого спеціаліста» до «бакалавра», які б максимально враховували потреби вищої школи якраз і забезпечують перспективність у вивченні дисциплін.

Зміст теорії і методики фізичного виховання дітей дошкільного віку «бакалаврів» покликаний логічно продовжити, доповнити і розширити зміст навчання з урахуванням надбань і досвіду «молодшого спеціаліста». Врахування того рівня розвитку студента, з яким він прийшов до вищої школи і опора на нього також забезпечують наступність у навчання майбутніх фахівців.

Оволодіння змістовим компонентом «Теорії і методики фізичного виховання дітей дошкільного віку», забезпечує фахову підготовку до здійснення дієвого впливу на збереження та зміцнення здоров'я дітей, їх фізичного розвитку. Метою цієї підготовки є поглиблення знань з основ професійної діяльності педагога в галузі фізичного виховання дошкільників, удосконалення практичних умінь та навичок щодо проведення окремих фізичних вправ та рухливих ігор, з організації і проведення активних форм роботи з фізичної культури.

Саме тому в бакалавраті продовжують використовуватися характерні для «молодшого спеціаліста» форми роботи: лекції, лабораторні та практичні, семінарські заняття; активні та інтерактивні методи навчання; продовжується робота над удосконаленням навчальних умінь і навичок, зокрема, самостійної роботи з навчальною і методичною літературою; вводиться дослідницька робота, студенти ознайомлюються з сучасними науковими дослідженнями в галузі фізичного виховання дітей дошкільного віку.

Таким чином, у випусника коледжу формуються:

- а) креативність (готовність до творчості);
- б) здатність до об'ємної самостійної роботи;
- в) здатність до дослідницької діяльності з фізичного виховання;
- г) готовність до продовження освіти.

Отже, педагогічний процес в умовах коледжу будується з урахуванням логічних зв'язків, що сприяють поступальному розвитку студентів і дають змогу використовувати найцінніші для становлення студента бакалаврату можливості, характерні для даного рівня. І важливо глибоко усвідомлювати і розмежовувати ці два освітні рівні, які доповнюють, збагачують один одного, щоб зберігати самоцінність «молодшого» студента та полегшувати адаптацію його до навчання у бакалавраті.

Використана література:

1. Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття»
// Освіта. – 1993. - №44 - 46.)
2. Вашуленко О. Питання наступності в педагогічній теорії. // Педагогіка і психологія. – 2005. - №4.- С.49-58)
3. Волинець К. Наступність у змісті підготовки педагогів дошкільної та початкової освіти / www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2010_8/8.pdf
4. Кожевников В./ osvita.ua/school/school_today/667
5. Петренко С.А. Наступність у системі фізичного виховання дошкільного навчального закладу і школи/ www.nbuv.gov.ua/Portal/soc_gum/ppmb/texts/2008-05/08psauss.pdf
6. Усімбаєва Н. Розвиток професійної компетентності - шлях до підготовки висококваліфікованих фахівців // Рідна школа. – 2006. - №9. – С.17-19.
7. Чепка. О.В. Наступність у підготовці майбутніх вчителів початкових класів в освітньому комплексі «педколедж-педуніверситет» (теоретичний аспект). // Професійна освіта. С. 96-104.
8. Щербак О.І. Неперервна професійно-педагогічна освіта: стан та перспективи / О.І.Щербак // Пед. і психолог. науки в Україні. – Т.5.: Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – К., 2007. – 391 с.

**До питання про формування інтелектуальної готовності
майбутніх фахівців дошкільної**

**Зінаїда Ікуніна
м. Слов'янськ**

***Анотація:** у статті проаналізовані результати вивчення рівня сформованості стратегій самостійного пошуку рішення пізнавальних і нестандартних мислительних задач студентами факультету дошкільної освіти та практичної психології. Подано психолого-педагогічні рекомендації для викладачів щодо формування у майбутніх вихователів стратегічного підходу до розв'язання нестандартних та пізнавальних задач.*

Постановка проблеми. Професійна підготовка спеціаліста є складовою ланкою освіти, в якій спостерігається взаємозв'язок професійних знань із теоретичними психолого-педагогічними знаннями, з послідовним використанням набутих знань при розв'язанні практичних задач. Нове покоління самостійних, винахідливих, творчих можливо виховувати за допомогою інтелектуально підготовлених майбутніх спеціалістів-педагогів. Науково обґрунтовані інновації у галузі освіти пов'язані з удосконаленням праці вчителя, вихователя, практичного психолога. Актуальність питання визначається важливістю проблеми інтелектуальної готовності студентів, що обумовлено зростаючими вимогами до розвитку творчої особистості в умовах реформування суспільства.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасних дослідженнях розумової діяльності (О.Брушлинський, Я.Пономарьов, О.Тихомиров та ін.) приділяється увага умовам виникнення нових потреб, мотивів, цілей, способів діяльності, які відповідають творчій природі людської діяльності.

Необхідність спеціальної психологічної підготовки до розв'язання задач обґрунтована у багатьох дослідженнях (Л.Гурова, Г.Костюк, В.Моляко, А.Есаулов та ін.). Певних результатів з проблеми розв'язання задач досягли на основі стратегіального підходу Т.Горобець, Ю.Кулюткін, В.Лозниця, В.Моляко, М.Смульсон, С.Шаванов та ін. Зокрема, вивчалися особливості стратегії пошуку

аналогів комбінування, розглядались питання, пов'язані з розробкою навчаючих стратегій.

На сучасному етапі особлива увага приділяється пошуку шляхів і засобів, які стимулюють творчий потенціал особистості спеціаліста у сфері його професійної діяльності. Багатогранність педагогічних ситуацій вимагає від студента переосмислення теоретичних знань, вміння їх перекладати на мову практичних дій, знаходити якомога більш ефективні засоби рішення психолого-педагогічних задач. При розгляданні джерел творчого підходу і професійної майстерності спеціаліста слід визначити ті властивості, які забезпечують самостійний пошук та розв'язання професійних, психологічних, методичних нестандартних задач. Тому проблема формування мислення у студентів, вивчення його проявів, які ведуть до розв'язання різних видів задач (перцептивних, мнемічних, мислительних), використання різних засобів їх розв'язання, здатності міркувати нестандартно – головне завдання психологічної науки на сучасному етапі.

Слід зазначити, що спеціальні дослідження, спрямовані на виявлення впливу стратегіального підходу в розв'язанні нестандартних задач, пізнавальних задач на розвиток теоретичного мислення студентів проводились недостатньо.

Мета етапу дослідження, якому присвячено статтю, полягає у вивченні стратегій, які забезпечують розробку змістовних узагальнюючих способів розв'язання нестандартних задач, що впливають на розвиток теоретичного мислення майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Якісною характеристикою особистості фахівця, яка відображає його загальну продуктивність у різних видах діяльності, є певний рівень сформованості його інтелектуального розвитку, зокрема мислення.

Розвиток мислення у підготовці фахівця до практичної діяльності є досить важливим. Надбані знання і ті, що містяться у книгах, не можуть бути усвідомлені без мислительних дій. Недоліки мислительної діяльності затримують процес орієнтації особистості не лише у навколишньому середовищі, а й у різних ситуаціях. Розуміти людей, будувати науку можливо завдяки мисленню.

Основою формування професійної діяльності людини, її розумових властивостей є мислення. Без мислення не було б наукових відкриттів, прогресу. Воно допомагає зрозуміти людині нову ситуацію, новий об'єкт, явище. Зрозуміти - це означає пізнати істотне в задачі, ситуації, розкрити зв'язки і відношення з іншими об'єктами та явищами.

Мислительний процес, спрямований на пізнання безпосередньо не представлених зв'язків і відношень є розуміння. Розпочинається він із усвідомлення того, що треба з'ясувати. Саме усвідомлення надає цьому процесу цілеспрямованого характеру. Розуміння різного навчального матеріалу вимагає від студентів усвідомлення тієї чи іншої задачі і певного міркування. Щоб зрозуміти певний об'єкт, йому слід перейти від фактів до розкриття суті, до висновків.

Мислення людини характеризується чіткою спрямованістю самого процесу на прийняття і розв'язання задачі. Це забезпечується постановкою питання, в якому формується сама задача. Від чіткості постановки питання залежить не лише чіткість задачі, а й цілеспрямованість самого процесу мислення. У той же час конкретизація задачі забезпечує активізацію знань і використання їх у нових умовах.

У процесі розв'язання задачі важливо бачити нез'ясовані її сторони. Певну роль відіграють уміння, які допомагають зосереджуватися на питанні або проблемі. Слід пам'ятати, що інтерес, зацікавленість у розв'язанні задачі відіграють активізуючу роль у мисленні, а ідея розв'язання задачі виникає у вигляді догадки.

У розв'язанні задачі особливу роль відіграють засоби її вирішення. Вони сприяють активізації знань, їх застосуванню у новій ситуації з урахуванням конкретної задачі.

Великий інтерес викликає спосіб розв'язання. Встановлено, що він іноді приходить раптово. Цей наслідок напруженого міркування інколи на певному етапі може бути наслідком безрезультатних зусиль. У той же час буває, що втома негативно впливає на результат задачі, але коли вона зникає – настає рішення.

Психологічні дослідження доводять, що успіх розв'язання мислительної задачі залежить від різних факторів: ступеня оволодіння розумовими вміннями; культури розумової праці; від вольових та емоційних компонентів тощо.

Отже, мислення виникає і розпочинається завжди з задачі і здійснюється як процес розв'язання пізнавальних та інших задач.

За своєю природою пізнавальна задача є суперечливою. Вона відображає доступне, але водночас орієнтує на оволодіння тим, що ще не пізнане, на формування мислительних дій і засобів.

В активізації інтелектуальної діяльності студентів задача займає значне місце. Деякі дослідники розглядають діяльність майбутнього педагога як систему розв'язання різних задач. У залежності від того, як він вирішує ці задачі, можна судити про рівень розвитку мислення. Нами розглядається задача у відношенні з суб'єктом, який її розв'язує.

Зміст пізнавальної, нестандартної задачі визначається навколишнім середовищем через потреби, інтереси людини і наявністю знань. У процесі взаємодії з вихованцями педагог часто зустрічається з новими питаннями чи ситуаціями, які є суттєвими для організації процесу навчання та виховання. Відповіді він зразу знайти не може. І тільки тоді, коли він починає усвідомлювати, з'ясовувати що відомо, що треба знайти, педагог підходить до розв'язання. Отже, пізнавальна задача завжди підводить людину до з'ясування умови, до пошуку шляхів, до аналізу і синтезу співвідношення відомого і невідомого.

Практичний досвід роботи зі студентами, на жаль, свідчить, що значна частина майбутніх фахівців засвоює психологічні знання формально. Вони не спроможні пов'язати теоретичні знання з фаховими, з окремими методиками і педагогічною практикою. Під час лабораторно-практичних, семінарських занять, на заліках і екзаменах при розв'язанні самої простої пізнавальної задачі простежується шаблонність мислення. При розв'язанні педагогічних ситуацій майбутні фахівці не спроможні усвідомити ієрархічну залежність між відомим і невідомим, здійснити аналіз і зробити самостійно висновок.

Дослідження було спрямоване на вивчення впливу стратегіального підходу на пошук розв'язання нестандартних та пізнавальних задач, а також визначення

ролі стратегій у розвитку теоретичного мислення майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Поняття „задача” у психолого-педагогічній літературі надається у різних інтерпретаціях. Психологів „задача” цікавить, перш за все, з того погляду, як вона бачиться суб'єкту, а об'єктивні, логічні характеристики хоча і мають важливе, але підпорядковане значення.

Ми виходили з позиції, що задача у психологічному плані - це перш за все задача, яка постає перед людиною, і для її психологічної характеристики недостатньо з'ясувати зазначене в ній співвідношення їх умов і вимоги.

Необхідно простежити, як перетворюється вихідна задача у процесі її розв'язання. Про нестандартну задачу йдеться у тому випадку, якщо суб'єкту невідомий алгоритм її розв'язування. Як правило, мислительні задачі, розв'язування яких пов'язане з синтетичною діяльністю (задачі на доказ та конструювання, логічні задачі), викликають у студентів певні труднощі. Вони "бачать" деталі, але не в змозі перегрупувати їх на нову цілісність. Ми вважаємо, що студент для успішного розв'язання нестандартної задачі повинен володіти певними стратегіями пошуку її розв'язання.

Основною рисою стратегіального підходу до розв'язування нестандартних задач є не стільки вибір одного з можливих варіантів їх розв'язування, скільки конструювання нових варіантів задачі.

Орієнтація на використання стратегії моделювання формується навчанням розробки адекватних допоміжних моделей нестандартних задач. У зв'язку з тим, що моделювання можливе лише на основі аналогізування, наші зусилля були спрямовані на розв'язання таких ключових проблем: формування орієнтації на розробку динамічних допоміжних моделей задач; формування орієнтації на пошук аналогій не за зовнішніми ознаками, а за головним відношенням; формування орієнтації на конструювання нових задач на основі деякої опорної задачі, варіюванням її характеристик.

Для констатуючого експерименту нами було розроблено 6 комплектів експериментальних завдань, чотири з яких спрямовані на виявлення студентами різних видів стратегій при розв'язанні задач в умовах традиційного навчання

(перший етап), а два – на визначення рівня сформованості основних компонентів теоретичного мислення (другий етап).

Зупинимося на характеристиці першого етапу. Завданнями першого комплекту було визначити, в якій мірі використовується студентами аналогізування, настільки їхні дії збігаються з уявленнями про стратегію. Цей комплект включав чотири завдання. Рівень орієнтації на стратегію аналогізування вивчався тим, якою мірою розв'язування опорної задачі використовувалось у процесі розв'язування інших завдань комплексу. Основним показником, що свідчив про структурно-методологічний рівень аналогізування, було прагнення студента до прямого перенесення способу розв'язання опорної задачі на розв'язування наступних задач.

Завдання другого та третього комплектів були спрямовані на виявлення орієнтації на використання стратегії конструювання. При цьому розв'язування задач другого комплекту передбачало використання розв'язаних задач першого комплекту як моделей. Третій комплект завдань виявляв рівень сформованості у студентів стратегій конструювання без опори на готову модель, але з урахуванням висунутих обмежень.

Основними критеріями було обрано такі показники: чіткість розподілу умови і вимоги задачі, аналіз структури задачі, складання плану розв'язування задачі, пошук її розв'язування у загальному вигляді та ін.

Четвертий комплект завдань був спрямований на визначення стратегій, на які орієнтуються учасники експерименту при розв'язанні нестандартних задач.

Якісний аналіз результатів першого етапу доводить, що при розв'язуванні мислительних задач має місце орієнтація на переважне використання елементів різних стратегій, що проявляються в певних особливостях їх розв'язування.

На другому етапі констатуючого експерименту для визначення характеристик теоретичного мислення застосовували декілька відомих методик: рівень сформованості внутрішнього плану дій, аналіз та рефлексія, гнучкість мислення [1, 2, 3].

Результати другого етапу експерименту дають підставу стверджувати, що між типом мислення та орієнтацією на переважне використання тих чи інших

стратегій існує певна залежність. У середньому понад 40% учасників експерименту використовували елементи стратегічного підходу до розв'язування задач. Близько 22% учасників експерименту продемонстрували нахили до теоретичного типу мислення, а 29% - до емпіричного.

З метою підвищення ефективності аналізу розв'язаних учасниками експерименту задач, виділення та фіксації головного відношення було розроблено питання загального характеру. Після індивідуального обговорення з учасниками експерименту розв'язання опорної задачі з кожною із груп знову проводився аналіз предмета задачі з точки зору фіксації характеристик її умови та вимоги. Питання були поділені на три частини: а) спрямовані на організацію допомоги студентам в аналізі умови і вимоги задачі; б) спрямовані на спосіб фіксації суттєвих характеристик задачі; в) спрямовані на виділення тих характеристик, що можуть бути використані для групування підкласу задач, які аналогічні опорній за способом розв'язання [4].

Для формування орієнтації на використання допоміжних моделей слід подолати стереотип формального до них ставлення з боку студентів.

Учасниками експерименту за допоміжною моделлю задачі пропонувалось відновити текст самої задачі, а також зобразити її у вигляді моделі, що приводило до миттєвого розв'язування задачі або вказувало на шляхи її розв'язання. При цьому задачі були підібрані так, що розв'язання їх без використання наочних опор було дуже важким.

Для формування орієнтації на стратегію аналогізування в ігровій формі проводились заняття, метою яких був пошук аналогів як реальних об'єктів, так і математичних відношень.

Було запропоновано та апробовано п'ять оригінальних ігрових методик. Слід підкреслити, що при розгляді аналогії на багатьох об'єктах увага приділялась таким питанням: а) за відомим визначенням сформулювати поняття – аналог; б) за відомим рівнем об'єкта скласти рівняння об'єкта аналога; в) за відомим набором властивостей об'єкта зробити припущення про характер властивостей аналога.

Для формування орієнтації на стратегію конструювання було розроблено чотири ігрових методики.

У методиці формуючого експерименту поряд з відомими способами формування стратегій („метод раптових заборон”, „орієнтованих підказок” та ін.) використовувались способи формування стратегій та авторські прийоми.

Для оцінки результатів наведеної методики формування орієнтації на використання стратегій аналогізування, конструювання та моделювання як засобу розвитку теоретичного мислення було проведено контрольний експеримент. Контрольний експеримент проводився за тією ж схемою, що і констатуючий: перші три комплекти завдань пов’язувались з конкретними стратегіями пошуку розв’язання задач; у той самий час виконання завдань третього і четвертого комплектів характеризувало ступінь окремих компонентів теоретичного мислення.

Аналіз результатів контрольного експерименту свідчить: 1. Студенти експериментальної групи в процесі пошуку розв’язування нестандартної задачі частіше, ніж студенти контрольної групи, опиралися на аналогію. При цьому до аналогізування вони ставилися більш критично, намагаючись обмежити використання аналогій в кожному конкретному випадку. У процесі розв’язування нестандартних задач обмеженість застосування аналогій визначалась у студентів експериментальної групи – 68%, контрольної – 42%. 2. В експериментальній групі 54% студентів виявили прагнення до переносу способу розв’язання однієї із задач комплекту на інші. Ця тенденція спостерігається і у контрольній групі студентів, аналогічні показники склали 36%. 3. В експериментальній групі спостерігається різке зниження кількості безсистемних, маніпуляційних проб у порівнянні з контрольною групою. 4. У студентів експериментальної групи в порівнянні з контрольною спостерігається суттєве підвищення якості аналізу умови задачі, виділення її основних відношень.

Проведений теоретичний аналіз проблеми і психолого-педагогічний експеримент дозволили зробити такі **висновки**:

1. Статистична обробка експериментальних даних, проведена по кожній із груп учасників експерименту, свідчить про тісний кореляційний зв’язок між показниками. Так, модуль коефіцієнта кореляції між орієнтацією на використання стратегіального підходу до високого рівня теоретичного мислення в

експериментальній групі становив від 0,77 до 0,99. Для учасників експерименту контрольної групи ця залежність проявляється в цілому не так наочно: модуль коефіцієнта кореляції змінюється від 0,42 до 0,94 (вважається, що можна говорити про досить виразні кореляційні залежності, якщо значення модуля коефіцієнта кореляції перебуває в межах від 0,4 до 0,1). Це свідчить про принципову можливість розвитку теоретичного мислення шляхом формування орієнтації студентів на використання вказаних мислительних стратегій.

2. Встановлено, що при традиційному навчанні простежується зниження кількості студентів, зорієнтованих на стратегію звичайного перебору варіантів. Тим часом підвищується розрив у якості знань та готовності їх активно використовувати у практиці. Такий розрив відсутній у студентів, які орієнтуються на широке використання стратегій аналогізування. Учасники експерименту, у яких орієнтація на використання стратегій аналогізування та моделювання проявляється більш виразно, впевнені в своїх силах, мають стійкий інтерес до навчальної діяльності.

3. Якісний та кількісний аналіз результатів дослідження свідчить про те, що студенти успішно здійснюють класифікацію задач за способом їх розв'язання, визначають узагальнену модель розв'язання задач, і це свідчить про високий рівень сформованості основних компонентів теоретичного мислення.

4. Роль стратегій моделювання полягає в тому, що розв'язання нестандартної задачі у внутрішньому плані зводиться до конструювання на основі аналізування низки підзадач-моделей вихідної задачі, способи розв'язання яких відомі студенту.

5. Розвиток теоретичного мислення у студентів пов'язаний з розробкою системи навчальних задач, в яких аналогізування, конструювання і моделювання використовуються як складові та як навчальні засоби.

6. Експериментальна робота дозволила встановити, що формування орієнтації на використання певних мислительних стратегій та розвиток основних компонентів теоретичного мислення мають досить загальний характер.

7. Результати свідчать, що використання на заняттях різних пізнавальних, нестандартних задач з психологічним змістом сприяє не лише підвищенню якості

знань, а й розширенню у студентів психологічного кругозору, значному підвищенню пізнавальної активності.

Результати психолого-педагогічного експерименту не є вичерпними з такої складної проблеми як формування стратегій, але вони дозволяють стверджувати, що використання даних стратегій при розв'язанні нестандартних задач є дійовим не тільки в розвитку стратегіального підходу, а й у сприянні формуванню теоретичного мислення майбутніх фахівців дошкільної освіти. Перспективи розпочатого дослідження ми вбачаємо у вивченні особистих факторів для формування стратегій у процесі розв'язання нестандартних задач.

Використана література:

1. Практическая психодиагностика. Методика и тесты / Ред.-состав. Д. Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАМ-М», 2002. – 627 с.
2. Психологічна діагностика інтелекту, мислення, креативності дитини / Упоряд.: С. Максименко, Л. Кондратенко, О. Главник. – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 12 с.
3. Психологічний довідник учителя / Упоряд.: В. Андрієвська, наук. ред. С. Максименка. – В 4-х т. – К.: Главник, 2005.
4. Сапогова Е. Е. Задачи по общей психологии. – М., 2001.

Проблема качества подготовки специалистов в высшей школе и его мониторинга

Элла Карпова

г. Одесса

***Аннотация:** в статье рассматривается проблема оценивания качества обучения. Обсуждаются различные системы показателей этого качества, обосновывается целесообразность принятия в качестве измерения знания, как наиболее емкой по своим характеристикам единицы усвоения в обучении.*

На рубеже XX-XXI столетия проблема качества становится одной из наиболее важных в оценке состояния системы образования, определения путей ее развития и модернизации. Внимание и интерес исследователей и практиков к проблеме качества обусловлены тем, что образование из сферы неуловимого и практически не поддающегося оценке духовного производства, сегодня все очевиднее приобретает черты реальной материальной ценности, становится товаром, обладающим определенной стоимостью. Уже факт причисления образования к сфере услуг, говорит о том, что оно не только для государства, но и для каждого, кто обращается к сфере образования на всех его этапах, приобретает экономические характеристики.

Эта тенденция давно осознана в современных высокоразвитых странах, где образование выступает не только товаром, приобретение которого требует определенных финансовых затрат, но и сферой особого общественно значимого производства, выгодного для долгосрочных инвестиций. Специальное регулярное обучение персонала сегодня в обязательном порядке включается в программы развития современных фирм и рассматривается важнейшим фактором их прогресса и повышения эффективности.

В отечественной системе образования толчком к осмыслению и научному исследованию проблемы качества послужило присоединение к Болонскому процессу, в рамках которого предусмотрен переход на единые, общеевропейские стандарты качества. Именно качество образования становится основой для

сопоставления достоинств и недостатков той или иной системы образования, ее структуры, содержания, эффективности управления. Оно же становится мерилем конкурентоспособности учебных заведений, их состоятельности в удовлетворении спроса потребителей образовательных услуг. Кардинальное изменение отношения к вопросу качества образования нашло свое отражение в создании и внедрении единой системы аттестации выпускников общеобразовательных школ, которая вызвала в стране активные дискуссии об эффективности, целесообразности применения современных контрольных измерительных материалов и компьютерных технологий для оценки качества обучения студентов и школьников, степени их объективности.

Следует отметить, что представления о качестве образования в учреждениях образования всех уровней и самих обучающихся весьма различаются. Как правило, эти расхождения возникают: между ожиданиями обучающихся как потребителей и тем, как руководство образовательного учреждения представляет себе эти ожидания; между тем как руководство образовательного учреждения представляет себе ожидания обучающихся и реальным качеством предоставляемой образовательной услуги; между качеством образовательной услуги и тем, как обучающиеся воспринимают его; между фактическим восприятием качества образовательной услуги обучающимися и ранее поступившей к ним информации об этой услуге; между ожиданиями обучающихся и фактическим качеством полученной образовательной услуги.

Причины разрывов между ожидаемым и воспринимаемым качеством услуг многообразны. Они могут быть вызваны неправильной оценкой руководства образовательного учреждения ожиданий потребителя, что часто происходит, когда оно не пытается узнать потребности своих потенциальных потребителей. Достижение определенного качества образовательной услуги затрудняется из-за упущений в процессе ее предоставления: возможно, что качество услуг, процедура ее предоставления разработаны хорошо, но администрация учебного заведения определенного уровня управления не имеют возможности или просто не желают использовать необходимые ресурсы на устранение проблемы. Низкое качество обслуживания возникает, если сотрудники учебного заведения,

непосредственно занятые в сфере производства образовательной услуги, недостаточно мотивированы или не способны выполнить задания в силу своей профессиональной некомпетентности.

В современном менеджменте управления качеством факторы, влияющие на процесс предоставления образовательной услуги, рассматриваются в связи с качеством:

самого субъекта получения образовательной услуги (уровень его подготовленности, способности, мотивация и т.д.);

объекта предоставления образовательной услуги, что включает качество управления (назначение, принципы, методы, цели, структура, организация планирования), качество проекта предоставления услуги (структура и содержание программы обучения), качество ресурсного обеспечения процесса предоставления услуги (материально-технического, методического, профессорско-преподавательского и вспомогательного состава; финансового и т.д.);

процесса предоставления образовательной услуги, куда входит качество организации и реализации применяемых технологий предоставления услуг (структура взаимодействия субъектов, форма и содержание образовательных процессов, мотивационные факторы), качество контроля за процессом предоставления услуги и качество контроля результатов предоставления услуги и т.д..

Если принять во внимание, что качество самого субъекта получения образовательной услуги в условиях массового, всеобщего и общедоступного образования принципиально не обсуждается, равно как и качество объекта предоставления образовательной услуги – учебного заведения, которое функционирует и обеспечивает управление процессом создания образовательной услуги в рамках достаточно жестко регламентированных норм государственного управления, то единственным фактором, доступным сегодня в рамках отечественной системы образования для научного исследования и прагматичного осмысления остается качество процесса предоставляемой образовательной услуги, то, что в терминах, понятных педагогам, называется качеством

педагогического процесса или обучения. Именно качество обучения (его организация, технологическое, методическое, кадровое и другое ресурсное обеспечение), являются определяющим в достигаемых результатах – качествах субъекта образовательных услуг, которые он приобретает и развивает в себе в процессе пользования предоставленными ему образовательными услугами.

Этот простой для понимания тезис в практическом и теоретическом плане порождает множество трудностей, когда возникает вопрос о мониторинге качества обучения, т.е. определении тех конкретных результатов, в которых материализуются усилия непосредственных организаторов и исполнителей процесса обучения - преподавателей. Среди них:

различное понимание целей, которые необходимо достичь в процессе обучения (дать прочные знания основ наук, сформировать логическое мышление, познавательную активность, мировоззрение и т.д.);

несовпадение объектов оценки качества обучения (фактический материал, который усвоен обучаемыми, способность применять знания на практике, переносить знания на решение новых задач);

выбор критериев и методов контроля оценки качества обучения (количество, качество, последовательность, диагностическая ценность вопросов);

личностные психологические факторы, уровень общей и специальной подготовленности преподавателей к оценке достижений обучаемых.

В педагогической литературе и многих современных педагогических исследованиях наиболее часто показателями качества обучения рассматриваются такие категории как "образованность", "обучаемость" и "обученность". При этом образованность понимается как способность человека к решению жизненно важных задач на основе освоения им человеческой культуры, человеческого опыта; обученность отражает меру усвоения обучаемым предоставленных ему в процессе обучения знаний, умений и навыков, а обучаемость рассматривается как способность (пригодность) учащегося овладевать заданным содержанием, восприимчивость, готовность, открытость тех, кого обучают, к переходу на новые уровни развития, в узком смысле - потенциальные возможности обучаемых. Кроме того, качество обучения оценивается по типам учебной деятельности

(репродуктивная, реконструктивная, вариативная); уровню усвоения учебного материала, в основе которого лежат разные психологические механизмы - узнавание, анализ, инсайт, глубине познания (отличие существенных признаков от несущественных, обобщение, широта переноса знаний и т.д.).

В практике образования последних лет наиболее часто качество обучения характеризуется уровнями усвоения учебной информации: узнавания (знакомства); репродуктивного воспроизведения; переноса умений и навыков и творчества; как способность обучаемых выполнять определенные требования, поставленные перед ними в виде образовательных стандартов, т.е. с учетом целей и задач изучения того или иного предмета. П.И.Пидкасистый [2] предлагает различать надпредметный и общедидактический уровень осмысления показателей обученности. Предлагаемая им обобщенная система надпредметных показателей обученности включает:

показатель сформированности знаний, который отражает владение понятиями, фактами, научной проблематикой, теориями, закономерностями и правилами, методами и процедурами;

показатель сформированности умений, куда входит построение алгоритма (последовательности) операций выполнения конкретных действий в структуре умения; моделирование (планирование) практического выполнения действий, составляющих данное умение; выполнение комплекса действий, составляющих данное умение; самоанализ результатов выполнения действий, составляющих умение в сопоставлении с целью деятельности;

показатели сформированности навыков.

Приведенную системы показателей, по которым оценивается качество обучения, можно дополнить многими другими способами классификации конечных результатов обучения, фиксирующих его качество (В.Аванесов [1], Б. Блум [6], В. Яковенко [5] и др.). Однако при всем разнообразии терминологического обозначения объектов оценки, предлагаемых методов оценки, авторы сходятся во мнении, что для системы образования измерение или оценка качества обучения важно как инструмент, с помощью которого можно объективно оценивать результаты и обеспечивать управление этим процессом.

Наличие такого инструмента необходимо не только для описания "статической картины" качества результатов обучения, но и динамики учебного процесса, его эффективности как процесса производства определенного качества, меры его соответствия потребностям потребителя.

В мониторинге качества обучения будущих специалистов в высшей школе обученность - одна из наиболее существенных качественных характеристик, отражающая способность студента как будущего специалиста оперировать знаниями и умениями при решении теоретических и практических задач, которые приобретаются им в действиях над конкретным учебным материалом. Предполагается, что чем больше пройдет через его сознание и практический опыт разнообразного по содержанию и форме учебного материала в изменяющихся ситуациях деятельности, тем это качество будет богаче умениями, прочнее обобщением и тем более гибко и продуктивно оно будет проявляться в его деятельности. Обученность (в узком смысле слова) - это способность студента применять усвоенные знания для выполнения конкретного учебного задания и достигать определенного темпа деятельности.

В различных отраслях промышленности, науки и техники знания выступают формой обобщения, упорядочивания, систематизации и классификации информации, наиболее доступной для понимания и передачи от человека к человеку. С этой точки зрения систематизацию знаний, как научное явление, можно рассматривать одним из фундаментальных процессов не только в науке, но и в теории и практике образования.

О знании сегодня известно не многим больше того, что было известно тысячелетия назад. Педагогическая наука этим феноменом занималась очень мало. Подтверждение тому - отсутствие в большинстве учебников педагогики определения понятия "знание", характеристики свойств и составляющих этого феномена, и конструктивных материалов для его осмысления. Между тем, формирование системы знаний у учащихся определяется важнейшей целью образовательного процесса [2]. Использование знания как объекта оценки (измерения) качества обучения требует уточнения его сущности.

При всей кажущейся простоте и доступности обыденному пониманию, знание как философская категория имеет глубокий и многогранный смысл, подробное описание которого в полном объеме весьма затруднительно. Наиболее упрощенное определение: знание - это форма существования и систематизации результатов познавательной деятельности человека. В философском энциклопедическом словаре знание определяется как проверенный общественно-исторической практикой и удостоверенный логикой результат процесса познания действительности, адекватное отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий [4]. Это определение, помогающее представлять одним словом «знание» широкую систему понятий, суждений, теорий, умений и навыков. Второе определение знания более общее и короткое: знание - это информация об окружающем мире и о самом человеке. В рамках информационной модели обучения знание определяется как информация о той или иной предметной области, фиксированная в предложениях обычных или специализированных языков.

Выделяют различные виды знания: обыденное («здравый смысл»), научно, личностное, неявное, истинное, ложное, житейское, эмпирическое, методологическое и т.д. Знанию присущи логическая обоснованность, доказательность, воспроизводимость познавательных результатов. Всякая интеллектуальная деятельность, в том числе и обучение, опирается на знания, которые включают характеристику текущей ситуации, оценку возможности выполнения тех или иных действий, законы мира, в котором выполняются действия и т.д. Каждая предметная область имеет свой набор взаимосвязанных по определенным законам элементов, которые составляют совокупность знаний, представленных в содержании учебной дисциплины. В множество этих элементов могут входить тезаурус, определения, законы, правила, теоремы, аксиомы, леммы, формулы, основные понятия и т.д. Сами эти элементы могут быть представлены в различных формах декларативного, процедурного знания или какой-либо иной. Как видим, даже краткий обзор показывает многогранность феномена «знание».

Важно, что в европейской традиции в качестве обобщающего результата обучения чаще других рассматривается «знание», которое допускает толкование,

наиболее адекватное цели, методу и предмету измерения качества обучения. Важным аргументом в пользу выбора знания, как объекта измерения качества обучения, служит не только его объективное свойство фиксировать некоторым образом структурированную картину мира или ее фрагмента, но и свойство субъективно воспроизводить эту картину в сознании обучаемого.

Любые знания, функционирующие в процессе обучения, объективны и субъективны одновременно. Будучи объективными по сути, знания, изложенные в научных текстах и учебных материалах, в процессе усвоения превращаются в субъективные знания. Объясняется это тем, что в учебном процессе всякое приобретаемое знание всегда, в той или иной мере, по разным причинам искажается учащимся. Можно говорить о психологической закономерности неизбежной примитивизации знаний, как результате недостаточно эффективно организованного процесса усвоения.

В этой связи актуален тезис о различии предлагаемых учащимся знаний для усвоения и реально ими приобретаемых. Особенно заметными эти различия становятся при невысоком интеллекте и низкой мотивации обучаемых. Другая причина искажения предлагаемых студентам знаний – формальное конспектирование, отвлекающее их от осмысления сути излагаемых вопросов.

Очевидно, что в результате представления знаний субъекту и их усвоения, у него формируется свой образ предоставленного знания. При контроле усвоения знаний, строго говоря, субъект воспроизводит не знания, как таковые, а свое представление их образа. Сопоставление образа знаний, сформировавшегося у субъекта обучения с исходным знанием, предоставленным ему преподавателем, является важным моментом, вносящим коррективы в оценку качества организации и обеспечения обучения, и качество самого субъекта обучения, его потенциальных возможностей.

Знания могут быть осмысленными или неосмысленными, но они не могут быть неосознанными. Само оформление разрозненной информации в некоторую упорядоченную структуру знания предполагает активность сознания познающего. Под знанием будет пониматься именно такой феномен, который содержит дополнительный элемент мышления, а не просто первичные данные,

зафиксированные каким-либо физическим прибором. Указание на то, что это является мыслезнанием, фиксирует тот момент, что знания представляют собой опосредованный результат, результат вторичной сознательной (мыслительной) обработки, или интерпретации первичной фактической информации. Не случайно один из ведущих факторов интеллекта – это способность понимать. Понимание – это мысленное проникновение в суть познаваемой действительности, абстрагирование и обобщение её закономерностей. Следовательно, в процедуре оценки и управления качеством знания необходимо предусматривать процессы преобразования представленных в обучении объективных знаний в знания, которые формируются у студентов как субъектов этого процесса обучения, что на сегодня является в педагогике высшей школы мало изученной областью.

Обобщение современных научных данных, посвященной проблеме знания позволяет выделить четыре основных уровня его усвоения. Это: знание как запоминание и воспроизведение изученного материала; знание - понимание, характеризующее способность интерпретировать учебный материал, преобразовывать его из одной формы выражения в другую; знание - применение, как возможность использовать изученный материал в новых ситуациях и условиях; знание – осмысление как способность оценивать и продуктивно перерабатывать значение усвоенного, находя для него новые сферы применения. Измерение знаний в соответствии с этими уровнями позволяет выявить качество обучения не только в характеристиках величины (количества) усвоенного, но и глубины его отражения в сознании обучаемого (от естественного запоминания до культуросообразного ценностного осмысления).

В заключение следует напомнить, что знания являются частью культуры. Культура всегда связана с накоплением фактических данных. Но ее развитие обусловлено способностью человека понимать эти факты, определенным образом преломлять их, мыслить. Быть культурным - это не значит владеть цифрами, датами, именами. Это уровень суждения, логическая упорядоченность, стремление к доказательствам, понимание сложности вещей и трудности поставленных проблем. Таким образом, измерение качества обучения в единицах

знания дает основание судить о степени его соответствия культуре, уровню ее развития.

Приобретаемые знания – это результат взаимодействия обучаемого и его педагога в условиях образовательного процесса определенного учебного заведения. Чем способнее студенты, тем быстрее и полнее они схватывают предлагаемые знания. Чем настойчивее и талантливее педагог, тем чаще он добивается знаний у каждого обучаемого. И, наконец, чем лучше условия обучения, тем больше приобретаемые студентами, как будущими специалистами, знания совпадают с предлагаемыми. Но все вместе они являются отражением и порождением определенной культуры, влияющей на качество педагогического процесса, профессиональное мастерство педагога и потребности будущих специалистов в усвоении знаний, достижении определенного уровня обученности.

Использованная литература:

1. Аванесов В. Знания как предмет педагогического измерения // Педагогические измерения. - 2005. - №3.
2. Лернер И.Я. Показатели системы учебно-познавательных заданий. // Новые исследования в педагогических исследованиях. Вып.2(67). М. Педагогика, 1990. - 0с.
3. Пидкасистый П.И. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. - М: Педагогическое общество России, 1998. - 640 с.
4. Современный философский словарь / Под ред. В.Е. Кемерова. - М.: Одиссей, 1996, с. 190.
5. Яковлев Е.Я. Внутривузовское управление качеством образования. Челябинск, ЧГПУ. 2002. - 390с.
6. Bloom B.S. a.o. Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. N - Y., McGraw-Hill, 1971. - 923 pp.

**До питання про розвиток емпатії у майбутніх вихователів
дошкільних навчальних закладів**

Ольга Коржук
м. Київ

***Анотація:** розглянуто емпатію як важливу складову комплексу педагогічних здібностей вихователя дітей дошкільного віку, умову ефективного здійснення ним педагогічного спілкування; висвітлено її роль в процесі пізнання особистості дитини; обґрунтовано необхідність розвитку емпатії у студентів-майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.*

Початок ХХІ ст. відзначається докорінними змінами у соціальному, економічному і політичному житті України, в тому числі і в освіті, переглядом пріоритетів, переосмисленням світоглядних позицій, переорієнтацією цінностей. Ядро сучасного навчально-виховного процесу галузі дошкільної освіти становлять демократичні, гуманістичні ідеали. Вони декларуються в Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Національній доктрині розвитку освіти, Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні. Але проголошення нових засад, пов'язаних з визнанням своєрідності, унікальності, особливої ролі дошкільного дитинства у становленні особистості, а, відтак, і переходом до особистісно-орієнтованої моделі дошкільної освіти, не означає готовності педагога працювати за ними. Процес реального їх впровадження вимагає існування ідеального дорослого-носія гуманістичних цінностей, з яким комфортно, якому можна довіряти, який бачить світ очима дитини, поважає її в успіхах і невдачах, розуміє особливості, прагнення, мотиви дій та вчинків, співчуває, уміє проникнути в емоційні переживання, настроїтись, за влучним висловом В.О. Сухомлинського, «на звучання струни душі дитини». Тому надзвичайної актуальності набуває проблема розвитку у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів саме перцептивних педагогічних здібностей, серед яких чільне місце посідає емпатія.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що дослідженню феномену емпатії присвячено багато наукових праць, але й досі у немає однастайності в поглядах на сутність цієї категорії. Неоднозначно трактують зміст цього поняття, визначаючи його або як здібність, або як процес, або як стан, пов'язуючи його з різними психічними процесами і психологічними особливостями особистості. У зв'язку з цим, у роботах багатьох дослідників емпатія розглядається під термінами «соціальна сенситивність», «доброзичливість», «чутливість», «емоційна ідентифікація». Узагальнення даних наукової літератури дозволяє визначити емпатію як особливу здатність (властивість) суб'єкта до співучасті, співчуття, досягнення емоційних переживань (станів) і внутрішнього світу (думок) іншої людини, що дозволяє партнерам досягти взаємоузгодження позицій, взаємопорозуміння, обрати у відповідності з цим спільні засоби само- і взаєморегуляції у процесі міжособистісної взаємодії. Особи з високим рівнем емпатії виявляють зацікавленість в інших людях, пластичні, емоційні, оптимістичні, проявляють терпимість до вираження емоцій іншою людиною, глибоко вникають у суб'єктивний внутрішній світ співрозмовника, адаптують своє сприймання до сприймання іншої людини.

Виникає і формується емпатія під час взаємодії з людьми, насамперед у родинному колі. Вираження емпатії та її форми залежать як від природних особливостей особистості, так і від її життєдіяльності, емоційного досвіду, умов виховання. Становлення емпатійності – це поступовий процес, що відбувається з розвитком індивідуальності людини. Це довгий шлях переходу від нижчих, інстинктивних форм емпатійного реагування до вищих, моральних форм. Саме емпатія дозволяє вивести процес розвитку індивідуальності на рівень, який відповідає психологічним закономірностям суб'єкт-суб'єктної взаємодії людей, де передбачаються рівні психологічні позиції учасників, активність обох сторін, взаємне проникнення до світу почуттів та переживань один одного, прагнення до співчуття та активна взаємна гуманістична спрямованість.

Емпатія є професійно значущою рисою для вихователя й оволодіння культурою емпатійних відносин є однією з умов успішного здійснення ним педагогічного спілкування. Високий рівень її розвитку дозволяє ліквідувати

бар'єри в педагогічному спілкуванні, прогнозувати наслідки своєї взаємодії з дітьми, знаходячи більш ефективні і позитивні засоби впливу. Принципово важливою умовою співпраці педагога і дітей є мистецтво вловлювати усі складні і, нерідко, дуже тонкі нюанси їх психіки. Дитина не може розглядатися як статичний матеріал, об'єкт, вона становить живу, ініціативну особистість, що має власні цілі, потреби, прагнення, які спонукають її до активності, до того ж ця особистість інтенсивно розвивається, змінюється, зростає, знаходиться під впливом багатьох факторів. Результативність педагогічної діяльності залежить саме від глибини вивчення педагогом особистості дитини, від адекватності і повноти її пізнання. Педагоги з низьким рівнем продуктивності діяльності переважно сприймають лише те, що знаходиться ззовні, вони не заглиблюються до істинних цілей і мотивів поведінки дітей. А педагоги з високим рівнем продуктивності здатні відображати стійкі інтегративні якості особистості дитини, виявляти провідні цілі та мотиви, об'єктивність оцінних суджень. Емпатії в процесі пізнання вихователем особистості дитини належить особлива роль. Здатність до співпереживання не тільки підвищує адекватність сприйняття іншого, а й призводить до встановлення ефективних, позитивних взаємовідносин з дітьми. З одного боку, більш глибоке й адекватне відображення особистості вихованців дозволяє педагогу приймати рішення більш обґрунтовано. З іншого боку, вияв емпатії знаходить емоційний відгук у дітей, і між ними і педагогом встановлюються позитивні довірчі стосунки. Педагогічна емпатія вихователя сприяє його децентрації, тобто вмінню встати на позицію дитини, враховувати її під час спілкування.

Емпатія обумовлює необхідний рівень розв'язання педагогічних проблем, які потребують орієнтації у психології дитини. Вихователі із нерозвиненою емпатією нерідко допускають педагогічну нетактовність, застосовують невинуваті покарання. Вони не вміють орієнтуватися у світі значимих для дитини переживань. Саме емпатія дає поштовх до аналітичної роботи думки педагога, і в той же час, породжує здогад про істинні причини тієї чи іншої поведінки дитини. Спроби здогадатися на інтелектуальному рівні закінчуються, як правило, нерозумінням. Більш важливим у складанні цілісного образу-уявлення про дитину є саме емпатійна діагностика її емоційних станів.

Отже, специфіка діяльності вихователя диктує, що поряд з високими моральними якостями, глибокими знаннями методики навчально-виховної роботи і психологічних особливостей дітей дошкільного віку, він повинен мати комплекс педагогічних здібностей. Серед них особливо високого розвитку повинна досягати емпатія. Виявлення наявності і закономірностей розвитку і формування емпатійності у студентів-майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів виступає умовою формування їх професійної придатності, передумовою розвитку інших педагогічних здібностей.

**Особистісно орієнтовані технології професійного навчання
майбутніх педагогів дошкільної освіти**

Юлія Косенко

м. Маріуполь

Анотація: аналізуються особистісно-орієнтовані технології навчання майбутніх педагогів дошкільної освіти, які активізують самостійно науково-дослідницьку та творчу роботу, змінюють форми комунікації викладачів і студентів.

Дошкільна освіта – перша ланка в системі освіти України, від якої залежить рівень освіченості і вихованості наймолодших громадян нашої країни, а відтак – наше майбутнє. У Базовому компоненті дошкільної освіти чітко визначено її мету – «сформувати базис особистісної культури дитини через відкриття їй світу в його цілісності і різноманітності як сукупність чотирьох сфер життєдіяльності – Природи, Культури, Людей, Самої себе» [1]. Цю відповідальну й водночас благородну місію бере на себе Вихователь – найважливіший для дошкільників Дорослий, який опікується ними у дошкільному навчальному закладі. Саме від нього, його професіоналізму, майстерності і особистісних якостей, залежить комфортність соціально-освітнього простору, ім'я якому – Дошкільне дитинство.

Про значущість особи вихователя у житті дітей дошкільного віку, зміст його професійної підготовки розмірковували й писали видатні педагоги минулого (Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоці, Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинський, С. Ф. Русова, В. О. Сухомлинський та ін.). Проблема вдосконалення змісту і форм підготовки фахівців дошкільної освіти залишається актуальною дотепер. Аналіз літературних джерел свідчить, що різні аспекти фахового становлення майбутнього вихователя в умовах сьогодення представлені у наукових дослідженнях і публікаціях Л. В. Артемової, Г. В. Беленької, О. Л. Богініч, А. М. Богуш, З. Н. Борисової, Н. В. Гавриш, Н. М. Голоти, Л. П. Загородньої, О. Л. Кононко, І. О. Луценко, Н. В. Лисенко, Л. А. Машкіної, М. А. Машовець, Т. І. Поніманської, Г. В. Сухорукової та інших.

Сучасний вихователь повинен відчувати нові тенденції розвитку дошкільної освіти, добре орієнтуватися у пріоритетах сучасності, спрямовувати свої зусилля на реалізацію можливостей дошкільної освіти, творчо ставитися до своєї професійної діяльності.

Підготовка вихователя-гуманіста, педагога-дослідника, педагога-технолога, педагога-психолога, педагога-митця, педагога здатного до інноваційної діяльності в галузі дошкільної освіти – першочергове завдання випускових кафедр вищих навчальних закладів, де, за нашими спостереженнями, працюють творчі педагогічні колективи викладачів-науковців, висококваліфіковані майстри своєї справи, люди творчі й небайдужі.

В організації фахової підготовки кадрів дошкільної освіти в умовах сьогодення важливого значення набуває подолання протиріччя між вимогами ринку освітніх послуг і досконалістю професійної підготовки вихователів у вищій школі. Репродуктивні методи навчання, що спрямовані на засвоєння предметних знань, умінь та навичок – не задовольняють потреб сьогодення й на думку учених (Л. В. Артемова, Г. В. Беленька, Н. В. Гавриш, М. А. Машовець, Т. І. Поніманська, В. О. Семенченко та ін.) мають бути доповнені сучасними інтерактивними технологіями. Саме такими є особистісно орієнтовані технології професійного навчання, що ґрунтовані на творчій співпраці викладача і студентів, перетворенні суперпозиції викладача й субординізованої позиції студента в індивідуально-рівноправні взаємини, на розвитку суб'єктності студента як активного учасника цілісного педагогічного процесу.

Принципи індивідуалізації, персоналізації, діалогізації процесу фахового навчання вимагають: 1) пізнання індивідуальних особливостей студентів, мотивації їхнього професійного вибору, потенційних можливостей у сфері пізнавальної, науково-пошукової діяльності; 2) зорієнтованості професійного навчання на кожного студента зокрема, включення в цей процес їхнього особистого досвіду (почуттів, переживань, емоцій, дій і вчинків), урахування їхніх здібностей; 3) використання доцільної сукупності способів, прийомів та засобів комунікативної діяльності в таких системах педагогічної взаємодії як «викладач-студент», «студент-студент», «викладач-студент-група».

Перебудова форм співпраці, що пов'язана зі зміною позицій викладача і студента, призводить до можливості самозміни суб'єкта професійного навчання, прокладає шляхи для його саморозвитку, дає можливість студентові зазнати радість від усвідомлення власного фахового зростання, досягти успіху у професійній підготовці.

Упровадження особистісно орієнтованих технологій у професійне навчання майбутніх педагогів дошкільної освіти пов'язуємо з ефективною перебудовою навчального процесу, в якому активізується самостійна науково-дослідницька і творча робота студентів; зі зміною форми комунікації у навчально-виховному процесі з викладацького монологу (однобічна комунікація) до багатопозиційного навчання у формі полілогу, що дозволяє будувати систему таких взаємин, у якій всі елементи процесу педагогічної взаємодії більш активні і відкриті (багатобічна комунікація); з реалізацією в навчальному процесі механізму взаємообміну між викладачами і студентами педагогічно-рольовими функціями (діалогічна взаємодія, пошук і репрезентація нової навчально-пізнавальної інформації, аналіз педагогічних ситуацій з позиції викладача та студента із професійно-рольовою установкою «Я-вихователь» тощо) [2; 3].

Використана література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Ред. журналу «Дошкільне виховання», 1999. – С.12.
2. Бєленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання. Монографія. – К.: Світоч, 2006. – 302.
3. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616.

Підготовка студентів до застосування ІКТ в процесі розвитку мовлення старших дошкільників

Тетяна Котик
м. Івано-Франківськ

***Анотація:** розкрито дидактичні умови формування професійної готовності майбутніх вихователів дошкільних закладів до застосування інформаційних комунікативних технологій в процесі розвитку мовлення старших дошкільників.*

Розширення меж інформаційного освітнього простору зумовлює потребу оволодіння сучасними ІКТ, а відтак породжує проблему формування вміння застосовувати їх у навчанні та повсякденному житті. Стратегічний курс на покращення якості освіти проголошує пріоритетом запровадження інформаційних комунікативних технологій в освітню галузь для того, щоб педагоги могли використовувати їх для покращення методів роботи та щоб діти могли розширити власні обрії пізнання за допомогою мультимедійних засобів та мережі Інтернет.

Отже, ВНЗ отримали соціальне замовлення – формувати готовність майбутніх педагогів дошкільної ланки освіти до використання мультимедійних засобів у фаховій діяльності.

Досвід застосування мультимедійних засобів у процесі навчання мови не такий вже й багатий. Перші спроби використання комп'ютера під час навчання мов припадають на 60-і роки ХХ століття (США), а певний досвід застосування мультимедійних технологій навчання в Україні починає формуватися з початку ХХІ ст. [5].

Проблема використання ІКТ в дошкільному закладі – досить нова і складна, що вимагає її вивчення й наукового обґрунтування. Серед українських дослідників, що висвітлювали питання застосування мультимедійних технологій в процесі навчання дітей дошкільного віку - С. Іванова, Н. Кириченко, О. Кореганова, Г. Лаврентьєва та ін., натомість питанню формування ІКТ-компетенції майбутніх вихователів дошкільної ланки освіти уваги не приділялось.

Мета даної статті – розкрити дидактичні умови формування професійної готовності майбутніх вихователів до застосування ІКТ задля розвитку мовлення старших дошкільників.

Упродовж констатувального експерименту, спрямованого на з'ясування необхідності й можливості інформатизації дошкільної освіти, нами було отримано дані щодо наявності уявлення про комп'ютер у дошкільників та можливостей вихователів використовувати ІКТ з навчально-виховною метою. Результати проведеного анкетування батьків засвідчили, що 63% міських і 15% сільських дітей 5-річного віку неодноразово користувалися комп'ютером (перегляд мультфільмів, фотографій, розвивальні ігри) в присутності дорослих, що свідчить про необхідність принаймні ознайомлення дітей з цим явищем сучасного життя, а за розповідями дітей на основі сюжетного малюнка з'ясували наявність інтересу в дітей до комп'ютера як засобу отримання нової інформації. За результатами анкетування вихователів з'ясували, що 90% опитуваних мають персональні комп'ютери, натомість лише 10% з них використовують комп'ютер з професійною метою і 25% вважають, що комп'ютер не доцільно використовувати в роботі з дошкільниками. Натомість, на думку дослідників і практиків, комп'ютер допомагає активізувати творчість дошкільників, забезпечує можливості для розвитку наочно-образного мислення, мовлення, комунікативних навичок, сприяє соціалізації дітей [2; 3].

Відтак дійшли висновку, що наявність домашнього комп'ютера ще не є запорукою того, що його можливості педагог буде використовувати для підвищення ефективності процесу навчання, оскільки переважна більшість вихователів не обізнана з особливостями й методикою застосування комп'ютерних технологій в роботі з дошкільниками.

Ураховуючи результати дослідження, було визначено основні підходи щодо удосконалення процесу формування готовності майбутніх вихователів до застосування ІКТ на заняттях і в повсякденному житті задля розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Робота здійснювалася за такими напрямками:

- ознайомлення з комп'ютером як дидактичним засобом в курсі «Нові інформаційні технології та ТЗН»;

- викладання курсу «Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільному закладі освіти» з використанням засобів мультимедійного навчання;
- запровадження спецкурсу «Методика розвитку мовлення й мислення дітей дошкільного віку засобами ІКТ» ;
- підготовка інформаційної бази даних для самостійної роботи студентів з проблем використання ІКТ в дошкільних закладах.

Для студентів 2-4 курсів було розроблено курс лекцій з методики розвитку рідної мови в дошкільних закладах освіти з мультимедійним супроводом, що орієнтувало на використання нових інформаційних технологій в професійній діяльності, формувало психологічну комфортність у роботі з комп'ютерною технікою. У роботі використовували інтерактивну дошку SMART Board [1], що надавало можливість поєднувати традиційну й новітні освітні технології, легко перебудовувати процес викладання матеріалу залежно від обставин, вносити корективи, додаткові коментарі, ілюстрації тощо. Так, наприклад, використовували комп'ютерну модель української лінгводидактики як науки (тема «Теоретико-методологічні засади дошкільної лінгводидактики»), текстові та графічні повідомлення, що відображали рейтинг причин граматичних утруднень дітей (тема «Методика формування граматичної будови мовлення у дітей»), відеосюжети занять з розвитку мовлення тощо. Основа лекцій створювалася заздалегідь (тема, мета, план, література, основні визначення, положення), а на окремих листах подавали схеми, малюнки, слайди, гіперпосилання тощо. Поєднання мультимедійних засобів навчання з інтерактивною дошкою надавало можливість вільно спілкуватися з аудиторією, концентрувати увагу на ключових, проблемних положеннях методики, не відволікаючись на роботу з комп'ютером, а під час практичних занять студенти демонстрували дидактичні моделі ознайомлення дітей з такими фонетичними поняттями, як звук, склад, наголос, а також із словами тематичного словника, окреслюючи етапи роботи, їх завдання, прийоми взаємодії із дошкільниками тощо.

Під час спостереження за роботою вихователів на заняттях з розвитку мовлення, їх анкетування та інтерв'ювання, було встановлено, що одним із

чинників, що стримує процес інформатизації дошкілля, є недостатня методична підготовка їх до використання новітніх технологій навчання. Зважаючи на це, було розроблено й запроваджено в процес підготовки майбутніх вихователів спецкурс «Методика розвитку мовлення й мислення дітей дошкільного віку засобами ІКТ» (для спеціалістів та магістрантів). Для цього було визначено зміст, структуру курсу, обсяги та види самостійної роботи студентів.

Зміст спецкурсу було відібрано з урахуванням основних принципів побудови навчання у ВНЗ [4]: міждисциплінарного підходу до формування ІКТ-компетенції, професійно зорієнтованого підходу до організації навчання, диференційно-системного добору змісту навчання, інтеграції системно-описового, діяльнісного та інформаційно-комунікативного підходів до побудови курсу, дидактичного резонансу, що в комплексі сприяло цілісній організації процесу навчання.

Основна мета спецкурсу – ознайомити з методикою застосування ІКТ за умов дошкільного закладу задля розвитку мовлення й мислення старших дошкільників, навчити планувати й здійснювати навчальну роботу в інтерактивному режимі за допомогою персонального комп'ютера, визначати місце мультимедійної презентації в системі роботи з дітьми. В результаті реалізації мети навчання студенти повинні навчитися формувати бази даних за ключовими темами програми, корпуса текстів для слухання та переказів дітьми за тематичними, рівневими, фонетичними та граматичними ознаками, матеріали для навчальних комунікативних ситуацій; створювати мультимедійну презентацію для занять та літературних свят, складати конспекти занять з використанням елементів ІКТ.

У робочій програмі з курсу знайшли відображення такі елементи змісту: знання про психолого-педагогічні та лінгводидактичні засади використання ІКТ, способи застосування мультимедійного навчального комплексу в процесі виховання звукової культури та розвитку виразності мовлення, здійснення словникової роботи та формування граматичної правильності мовлення, розвитку діалогічного та монологічного мовлення, під час формування контрольно-оцінних дій у навчально-мовленнєвій діяльності дітей та комплекс умінь і навичок з

використання таких прикладних комп'ютерних програм, як текстові редактори, програвач Windows Media, графічний редактор Paint, Блокнот, Excel, flash-анімація, Power Point та мережі Інтернет, для розробки дидактичних засобів з навчання мови, що в комплексі виконували б ілюстративну, систематизуючу, узагальнювальну та контрольну функції.

Структура спецкурсу передбачала роботу за трьома блоками – теоретичним, практичним та самостійну роботу студентів.

Теоретична складова змісту спецкурсу висвітлювалася в циклі лекцій, присвячених науковим засадам використання комп'ютерних технологій в дошкільних закладах, сучасним тенденціям інформатизації освіти, концептуальним основам та дидактичним умовам використання інформаційних комунікативних технологій навчання мови. Особливе місце в теоретичному модулі займали питання методики застосування нових інформаційних технологій в навчанні мови дошкільників.

Практичний блок передбачав комплексне застосування знань, отриманих під час лекцій та самостійної роботи. Основним завданням практичних занять було сформувати навички роботи з електронними навчальними матеріалами для дітей дошкільного віку, вміння педагогічно доцільно й методично обґрунтовано застосовувати нові інформаційні технології в процесі розвитку мовлення і навчання рідної мови дітей дошкільного віку. Студенти знайомилися з електронними навчальними матеріалами, інформаційними освітніми ресурсами, демонстрували створені власноруч електронні дидактичні матеріали та фрагменти занять із їх застосуванням, брали участь у тренінгах з використання нових інформаційних технологій за умов традиційного заняття з розвитку мовлення в дошкільному закладі.

Призначення самостійної роботи студентів за змістом спецкурсу – засвоєння нового теоретичного матеріалу, формування вміння здобувати необхідні знання, ефективно використовувати їх під час практичних занять та педагогічної практики. Самостійна робота передбачала інтелектуально-логічну діяльність (складання анотацій на електронні дидактичні посібники і статті з фахових видань за окремими питаннями проблеми спецкурсу; встановлення

переваг інформаційних комунікативних технологій та формулювання критичних зауважень до них; опис та аналіз використання ТЗН на заняттях в дошкільному закладі; визначення методів й прийомів роботи з різними видами електронних дидактичних посібників; складання відображених або варіативних конспектів занять з використанням мультимедійних засобів навчання тощо) та інтелектуально-евристичну діяльність (розроблення комплекту дидактичного матеріалу до певної теми; створення мультимедійної презентації нового матеріалу; заповнення матриць тестовим матеріалом для здійснення контролю за обсягом знань та вмінь дітей; формування бази даних за ключовими темами навчальної програми, корпусу текстів для слухання та переказів за тематичними, рівневими, фонетичними, граматичними ознаками, добір матеріалів для навчальних комунікативних ситуацій тощо).

За результатами експериментальної апробації запропонованого спецкурсу, зміст навчання, реалізований через технологію підготовки, відтворився на новому якісному рівні – у сформованій готовності студентів до застосування ІКТ з метою розвитку мовлення і навчання рідної мови дітей дошкільного віку, про що засвідчили якісні та кількісні дані підсумкового зрізу. Зважаючи на це, можемо констатувати, що процес формування професійної готовності майбутніх вихователі дошкільних закладів до застосування ІКТ в процесі розвитку мовлення старших дошкільників буде ефективним за таких умов:

- через використання міждисциплінарних зв'язків у межах існуючої системи навчання у ВНЗ;
- через інтеграцію загальної та професійної освіти на ґрунті проблемного підходу на рівні міжпредметних зв'язків;
- через підсилення індивідуалізованого, особистісного характеру навчання в межах спецкурсу як узагальнювальної ланки навчання;
- через залучення майбутніх фахівців до безпосередньої роботи із застосування ІКТ упродовж самостійної роботи, практичних занять та педагогічної практики;

- через перехід від репродуктивного типу навчання до творчого, дослідницького упродовж здійснення інтелектуально-логічної та інтелектуально-евристичної професійно зорієнтованої діяльності студентів.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці та апробації підручника з методики використання ІКТ в процесі розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Використана література:

1. Антонов В.А., Леонський В. Д. Інтерактивна дошка та використання її в навчальному процесі // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. - №8. – С.20-22.
2. Кириченко Н. Комп'ютер активізує творчість // Дошкільне виховання. – 1998. - №4. – С.8-9.
3. Кореганова О. І. Комп'ютер у дошкільному закладі // Комп'ютер у школі та сім'ї. - 2000. - №3. – С. 40.
4. Нісімчук А.С., Падалка О.С, Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Видавничий центр «Просвіта», «Книга пам'яті України», 2000. – 368с.
5. Шишкіна М.П. Основні етапи розвитку та використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. - №4. – С.42-44.

Особливості професійної підготовки сучасного педагога дошкільної освіти

Любов Лохвицька
м. Переяслав-Хмельницький

***Анотація:** здійснено огляд сутності підготовки майбутнього фахівця у галузі дошкільної освіти. Охарактеризовано портрети педагогів дошкільної освіти: вихователя, вихователя-методиста, завідувача дошкільного навчального закладу, інспектора з дошкільного виховання, викладача. Визначено основні вимоги до професійної підготовки кадрів для сучасної дошкільної освіти.*

Сьогоденні соціальні запити в освітній галузі однією із пріоритетних визначають потребу в підготовці висококваліфікованих кадрів для роботи з дітьми дошкільного віку, оскільки дошкільна освіта є обов'язковою в нашій державі. Це завдання покликані реалізувати вищі навчальні заклади 1-4 рівнів акредитації, які забезпечують підготовку фахівців за спеціальністю „Дошкільне виховання”.

Відповідно до сучасних вимог суспільства, фахівець у галузі дошкільної освіти має бути обізнаним з питань організації життя дітей та мати практичні навички щодо здійснення навчально-виховної роботи з дошкільниками та співпраці з батьками вихованців. Зокрема, ВНЗ 3-4 рівнів акредитації готують вихователів, вихователів-методистів, завідувачів дошкільних навчальних закладів, а також інспекторів з дошкільного виховання та викладачів психолого-педагогічних і методичних дисциплін.

Подаємо портрет сучасного педагога дошкільної освіти, складений на основі освітньо-професійної характеристики (ОКХ). ОКХ – нормативний документ, в якому узагальнюється зміст освіти, відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, визначається місце фахівця в структурі освіти і вимоги до його компетентності. ОКХ встановлює галузеві кваліфікаційні вимоги до навчально-виховної діяльності випускника вищого навчального закладу зі спеціальності 7.010101 „Дошкільне виховання” і державні вимоги до

властивостей та якостей особистості, яка здобула певний освітній рівень відповідного фахового спрямування.

Майбутній вихователь дошкільного навчального закладу вивчає основні напрями та перспективи розвитку дошкільної освіти, новітні технології організації навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку, сучасні тенденції розвитку дошкільного виховання в зарубіжних країнах, особливості взаємодії з батьками. Результат підготовки: творчо застосовує засвоєні знання з психолого-педагогічних дисциплін під час розв'язання педагогічних ситуацій з урахуванням індивідуальних психофізіологічних особливостей дітей, досконало забезпечує педагогічний процес, об'єктивно визначає ступінь та глибину засвоєння дошкільниками програмового матеріалу, використовує інноваційний методичний інструментарій, співпрацює з громадськістю з питання надання дошкільної освіти.

Майбутній вихователь-методист дошкільного навчального закладу вивчає теоретико-методологічні положення про організацію навчально-виховного процесу, шляхи оптимізації виховання, навчання і розвитку дітей, нормативні документи з питань дошкільної освіти, дослідницькі методики з метою діагностування та аналізу педагогічного процесу, основи впровадження результатів конкретного наукового дослідження та передового педагогічного досвіду. Результат підготовки: здійснює методичне керівництво дошкільного навчального закладу, забезпечує виконання програм розвитку, виховання та навчання дошкільників, спрямовує і контролює роботу вихователів, організує роботу методичного кабінету, узагальнює інструктивно-методичні матеріали з дошкільної освіти, організовує обмін досвідом, забезпечує пропаганду педагогічних знань.

Майбутній завідувач дошкільного навчального закладу вивчає основні законодавчі документи, що регулюють дошкільну освіту, сучасні напрями організації навчально-виховного процесу, правові, санітарно-гігієнічні, психолого-педагогічні умови вимоги функціонування дошкільних навчальних закладів різних типів. Результат підготовки: творчо керує всіма видами діяльності дошкільного навчального закладу, організовує колектив, здійснює контроль за

виконанням програми розвитку, виховання і навчання дітей, керує роботою педагогічної ради, забезпечує співпрацю з батьківським активом та громадськістю, керується трудовим законодавством і правилами внутрішнього трудового розпорядку, несе відповідальність за матеріальний, технічний, санітарно-гігієнічний стан закладу.

Майбутній інспектор з дошкільного виховання вивчає державні документи, що регулюють дошкільну освіту; основні напрями та перспективи розвитку дошкільної освіти, сучасні технології організації навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку та педагогічними колективами. Результат підготовки: здійснює державний контроль за виконанням дошкільними навчальними закладами та органами освіти законодавства з питань дошкільної освіти, інспектує роботу різних типів дошкільних навчальних закладів, узагальнює передовий педагогічний досвід; проводить роботу, спрямовану на подальший розвиток та покращення дошкільної освіти.

Майбутній викладач психолого-педагогічних і методичних дисциплін вивчає комплекс методик викладання, сучасні освітні технології, нормативні документи з дошкільної освіти. Результат підготовки: творчо проектує і здійснює навчальну, методичну, виховну і організаційну роботу, займається науково-дослідницькою діяльністю.

Таким чином, узагальнивши зазначене вище, можемо зробити висновок, що сучасна дошкільна освіта потребує якісно підготовлених до виконання власних професійних функцій фахівців, здатних до творчої діяльності з дітьми, педагогічним колективом дошкільних навчальних закладів чи студентами. Сьогоднішній педагог дошкільної освіти має бути динамічним і мобільним у змінних умовах розвитку українського суспільства та ефективно реалізувати свій особистісний потенціал.

Інтегративні процеси в методичній підготовці фахівців для галузі дошкільної освіти

Ірина Луценко
м. Київ

***Анотація:** у статті розкривається сутність методичної підготовки, понять, пов'язаних з нею, аналізуються дослідження з проблеми. На концептуальних засадах цілісного, особистісного, діяльнісного, інтегрованого, комунікативного підходів розроблено модель методичної компетентності вихователів, окреслено шляхи її формування.*

Система сучасної професійно-методичної підготовки вихователя зумовлена змінами, які відбуваються в дошкільній освіті, її трансформацією, посиленням уваги держави до діяльності освітніх інститутів з різними соціальними категоріями дітей, розробкою інноваційних технологій розвитку дитини в контексті багатомірності освітньо-розвивального середовища.

Професійно-методична підготовка є обов'язковим підсумковим етапом підготовки вихователя дошкільного навчального закладу і полягає у здобутті студентами знань і вмінь, необхідних для ведення навчально-виховного процесу. Тому її слід розглядати як систему, яка має свою структуру, компоненти, зовнішні та внутрішні зв'язки. Специфіка комплексної методичної підготовки передбачає охоплення навчальними дисциплінами, що готують до професійної діяльності за різними змістовими напрямками дошкільної освіти, технологій навчання, виховання і розвитку особистості дитини, формування у студентів методичних умінь щодо їх застосування, що визначає тісний взаємозв'язок у викладанні та потенційні можливості для інтеграції.

З метою з'ясування сутності поняття “методична підготовка” розглянемо такі пов'язані з ним категорії, як “методичні знання”, “методичні навички”, “методичні вміння”, “методична компетентність”.

За поглядами Є. Коробова, знання з певного навчального предмета виявляються у здібності оперувати багаточисельними внутрішньосистемними

(внутрішньопредметними) асоціаціями. Їхнім формуванням, підкреслює вчений, можна управляти на основі внутрішньопредметного структурування навчального матеріалу. Досліджуючи сутність методичних знань, О. Бігич визначає їх, як наукові, соціальні, набуті, предметні, методологічні, мовні й метамовні, декларативні, процедурні, енциклопедичні, вивчені та засвоєні. Методичні знання, на думку вченої, слід конкретизувати відповідно до видів професійної діяльності вчителя.

Розглядаючи базову методичну підготовку студентів-нефілологів, А. Бранська виокремлює загальнодидактичні знання, які визначають методику викладання всіх дисциплін; лінгводидактичні знання, на яких базується викладання всіх мов; лінгвометодичні знання, що висвітлюють особливості навчання конкретної мови. Отже, методичні знання є результатом інтеграції знань з різних наукових галузей.

З метою контролю засвоєння методичних знань використовується методичне тестування, яке має спільні риси з лінгводидактичним. Так, під час лінгводидактичного тестування перевіряються знання з мови, навички й вміння, які виявляються у різних видах мовленнєвої діяльності. Методичне тестування – спрямовано на перевірку знань з лінгводидактики й методики навчання мови. А. Бранська описує загальнодидактичні та лінгводидактичні функції методичного тестування. Предметність методики як навчальної дисципліни, підкреслює вчена, дозволяє відібрати в ній найістотніше та мінімізувати матеріал за рахунок вилучення надмірної інформації. При цьому форма тесту дозволяє подати її у максимально стислій мовній формі, що сприяє підвищенню інтенсивності навчання в цілому. Отже, тестування – це не тільки засіб контролю, а й спосіб формування методичних знань. А відтак, в умовах ущільнення часу на вивчення фахових дисциплін, змістом яких є різні види навчально-розвивальних методик, особливого значення набувають такі пріоритетні функції методичного тестування, як організація самостійної роботи (загальнодидактична функція) і функція добору та мінімізації навчального матеріалу (лінгводидактична функція).

Наступним структурним компонентом методичної компетентності є професійні навички та вміння. З метою віддиференціювання методичної навички

від відповідного вміння важливо визначити їх спільні та відмінні риси. Зокрема, спільним є те, що вони є способами професійно-методичної діяльності й здійснюються на основі набутих методичних знань. Основними відмінними рисами є характер цих дій (автоматизований або творчий) та умови діяльності, в яких вони застосовуються (стереотипна, евристична). Отже перетворення методичних знань у навички та уміння має відбуватися за певними етапами. Визначимо їх:

- первинний рівень сформованості методичних умінь, коли виконуються типові дії за зразком або за аналогією;
- типові професійно-методичні дії у певних визначених умовах набувають самостійного і автоматизованого характеру, що засвідчує рівень сформованості методичних навичок;
- вторинний рівень сформованості методичних умінь виявляється, якщо у нових умовах самостійно, творчо добирається необхідна система способів професійно-методичних дій, яка реалізує як стереотипне, так і евристичне розв'язання методичних завдань.

Ці етапи, на нашу думку, відтворюють наукові погляди про послідовність формування уміння і водночас враховують специфіку формування методичного вміння: характер навчально-професійних методичних дій, клас задач професійної діяльності.

Характеризуючи методичне вміння як різновид професійно-педагогічного, вчені визначають його як свідоме володіння способами й прийомами навчання, що забезпечує професійне вирішення певного типу навчальних завдань в умовах, які змінюються (К. Саламатов); як набуту на основі раніше здобутих знань і сформованих навичок здатність учителя планувати й реалізовувати навчальні дії у нових для нього умовах (Н. Шляпіна); як здатність суб'єкта використовувати конкретний методичний прийом, метод чи систему, які найповніше відповідають методичній ситуації, що виникла (Є. Розенбаум, О. Самойлов). Отже, методичні вміння характеризують професійну діяльність учителя і формуються на основі свідомого й інтегрованого використання спеціальних мовних, методичних і психолого-педагогічних знань, необхідних для успішного виконання професійної

діяльності.

Аналіз досліджень з проблеми показує, що до структури методичних умінь учителя-словесника входить володіння способами і прийомами реалізації завдань мовної освіти, які ґрунтуються на свідомому й інтегрованому використанні знань з різних навчальних дисциплін: лінгвістичних, методичних, психолого-педагогічних. Тому перетворення методичних знань у методичні вміння і навички, на думку О. Бігич, супроводжується їхньою попередньою перебудовою й інтеграцією зі знаннями з базових та суміжних із методикою навчальних дисциплін, які виконують наказову, передумовну й пояснювальну функції. Знання з методики в цьому процесі, підкреслює вчена, виконують професійно-орієнтувальну та наказову функції й вказують канал та сфери застосування знань з інших навчальних дисциплін.

Методичне вміння як вид професійно-педагогічних умінь, характеризує тривалий період становлення і розвитку (В. Бондар), що зумовлює наукову потребу з'ясувати можливості їх формування в умовах вищого навчального закладу. Так, згідно класифікації К. Платонова розрізняють такі етапи становлення професійних дій: 1. Першопочаткове вміння. 2. Недостатньо вміла діяльність. 3. Сформованість окремих умінь. 4. Високо розвинуте вміння. 5. Майстерність. За поглядами О. Бігич, методичні навички можна сформувати за допомогою спеціальних навчальних завдань, які імітують методичну діяльність. А. Бранська стверджує, що будь-яку методичну навичку можна сформувати за допомогою системи методичного тестування.

К. Саломатов пропонує таку послідовність формування методичних умінь: ознайомлення з методичними вміннями; оволодіння першопочатковими методичними вміннями; оволодіння узагальненими методичними вміннями; оволодіння досконалим методичним умінням як підґрунтям методичної майстерності. Виділяючи вслід за К. Саломатовим ці етапи, О. Бігич у своїй експериментальній роботі досліджує процес формування методичного вміння протягом перших трьох етапів і зазначає, що оволодіння ними відбувається під час педагогічної практики. Вважаємо, що в умовах професійної підготовки можливо досягти рівня розвинутого методичного вміння, яке характеризує

усвідомлене і творче застосування знань, умінь і навичок як для вирішення типових, так і евристичних завдань професійно-методичної діяльності.

Комплекс методичних знань, умінь і навичок є підґрунтям для набуття методичної компетентності, яка, в свою чергу, є індикатором визначення готовності до реалізації завдань дошкільної освіти. Тому ми, в першу чергу, звертаємося до поглядів учених, які досліджували сутність поняття “методична компетентність”. Зокрема Е. Азімов, А. Щукін трактують поняття “методична компетентність” як здатність користуватися мовою у професійних цілях, у процесі навчання мови. О. Бігич позначає цим терміном сукупність методичних знань, навичок і вмінь та індивідуальних, суб’єктивних й особистісних якостей вчителя іноземної мови початкової школи, яка функціонує як здатність проектувати, адаптувати, організовувати, вмотивовувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвивальний аспекти іншомовної освіти молодших школярів, а також спілкуватися з ними. А. Бранська трактує методичну компетенцію (сукупність знань, навичок і вмінь) як предметну компетенцію з методики, яка знаходить своє вираження у здатності застосовувати методичні прийоми до різних ситуацій педагогічної діяльності. На погляд ученої, її структурними складовими є такі компетенції: лінгвістична, комунікативна, лінгвокраїнознавча та власне методична. При цьому А. Бранська підкреслює, що методичний аспект характеризує всі її компоненти. Як бачимо, проведені дослідження враховують, але, на нашу думку, не повною мірою як специфіку мовно-освітньої методичної діяльності, яка потребує постійного самонавчання, саморозвитку, самовдосконалення, творчого підходу тощо, так і сучасну орієнтацію на пріоритет особистісного розвитку майбутнього фахівця, що вимагає введення до структури методичної компетентності не тільки вузькоспрямованих професійних компонентів-компетенцій, а й таких категорій ключових компетентностей особистості, які дозволять майбутньому фахівцю успішно реалізовувати себе у сучасному освітньому просторі.

За поглядами І. Зимньої, поняття “ключова компетентність” є найбільш загальним і широким визначенням адекватного вияву соціального життя людини у сучасному суспільстві. Це дає підстави розглядати класифікації ключових

компетентностей як такі, що охоплюють всі сторони життєдіяльності людини і водночас різною мірою відображаються у кожному окремому вияві її активності. Радою Європи до ключових компетентностей віднесено: компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві; володіння усною і письмовою комунікацією; володіння сучасними інформаційними технологіями; вміння навчатися протягом життя. Глобальний характер виокремлених компетентностей дозволяє визнати їх обов'язковість для кваліфікованого педагога, який здійснює освітню методичну діяльність.

Аналіз зарубіжного і вітчизняного досвіду методичної підготовки показує, що провідним концептуальним положенням, яке визначає її реалізацію є ідея інтеграції. Проте інтеграція не самоціль, її слід розглядати як механізм досягнення цілісного результату методичної підготовки. Якщо провідними цілісностями, за поглядами В. Семиченко, є професійна підготовка і професійна діяльність, структура методичної підготовки також має утворювати цілісність, але меншого масштабу. Однак, щоб увійти до структури професійної підготовки, їй мають бути притаманні всі системні якості професійно-педагогічної підготовки. На шляху до структурування такої цілісності в процесі методичної підготовки, спостерігається тенденція використовувати інтеграцію з метою утворення ще менших за масштабами цілісностей. Наприклад, у процесі підготовки вчителя-словесника, вчителя початкових класів акцентується увага на утворенні цілісності, складовими якої є лінгвістичний і лінгводидактичний компоненти (Л. Стасів, В. Каліш).

Інтегрований підхід до підготовки фахівців для галузі дошкільної освіти концептуально обґрунтовано та експериментально перевірено в дослідженні Н. Лисенко. Формування професійно-мовленнєвих умінь студентів на засадах міждисциплінарного підходу до вивчення дисциплін лінгвістичного, лінгводидактичного циклів і організації педпрактики дослідила Т. Котик. Як інтегральне новоутворення особистості педагога, що характеризується сукупністю лінгводидактичних знань, сформованістю мовленнєво-комунікативних умінь і навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, високої культури мовлення і спілкування, що в цілому забезпечує успішний розвиток навчально-мовленнєвої

діяльності дітей, розглядає професійно-мовленнєву готовність майбутніх вихователів Н. Ємельянова. Проаналізовані дослідження з проблеми професійно-методичної підготовки до реалізації завдань мовної освіти, дозволили нам виявити наступні тенденції: дослідниками визнається необхідність взаємозв'язку у процесі реалізації професійно-методичної і професійно-мовленнєвої підготовок; структурування цілісної професійно-методичної підготовки здійснюється на засадах інтеграції лінгвістичного, мовленнєвого, методичного і психолого-педагогічного компонентів у межах визначених навчальним планом дисциплін; завершальним етапом цілеспрямованого навчання є вивчення інтегрованого предмета (спецкурсу, спецпрактикуму) і проходження педагогічної практики.

На думку вчених, інтеграція сприяє динаміці розвитку системи навчання до ще більш органічної цілісності. Разом з тим, інтеграція навчальних предметів можлива за умови збігу або достатньої близькості об'єктів вивчення, використання у дисциплінах, що інтегруються однакових або близьких методів дослідження, їх побудови на загальних закономірностях, теоретичних концепціях. На думку С. Архангельського, системоутворюючим чинником інтеграції є синтез цілей, їх співвідношення одна з одною, та зі змістом навчальних предметів, що забезпечує досягнення як окремих, так і загальних цілей. За поглядами І. Козловської, як інтегратори можуть виступати складні об'єкти дослідження чи комплексна проблема (предметна інтеграція), загальні методи дослідження (проблемна інтеграція), зв'язки між науками (горизонтальна, вертикальна інтеграція).

Інтеграція, як одна із сторін навчального процесу, пронизує всі компоненти професійної підготовки. Її підставою є інтегрований характер майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Тому першим – зовнішнім рівнем інтеграції є визначення сукупності навчальних дисциплін, які в комплексі мають забезпечити цілісну готовність до професійної діяльності вихователя. На цьому рівні логіко-дидактичні зв'язки між навчальним матеріалом з різних фахових дисциплін мають глобальний (за термінологією А. Сохора) характер. Наступним рівнем є реалізація потенційних можливостей, закладених у навчальних предметах, пошук внутрішніх можливостей для інтеграції, який здебільшого відбувається у напрямі

утворення нових інтегрованих курсів. Водночас сутність інтегрованого підходу, підкреслює І. Козловська, полягає не у перебудові навчальних планів, а у перетворенні традиційного змісту освіти, реально існуючих зв'язків між поняттями, явищами, науками, структурній перебудові технологічного забезпечення засвоєння інтегрованих знань. Тому слід говорити про внутрішню інтеграцію, яка передбачає інтегрування знань у процесі засвоєння кожної навчальної дисципліни, що увійшла до загальної системи професійно-методичної підготовки. Міжпредметні зв'язки в цій системі відображає структура логіко-дидактичних зв'язків між навчальними питаннями дисциплін, що забезпечують методичну підготовку.

Отже, інтегрування професійно-методичної підготовки вихователя має відбуватися в процесі викладання фахової методичної дисципліни, а системоутворюючим чинником інтеграції змісту навчання є, за Б. Ананьєвим, вид діяльності – об'єкт професійно-методичних дій майбутнього вихователя.

З метою оцінки результативності процесу формування методичної компетентності у галузі дошкільної освіти в умовах професійної-педагогічної підготовки, вважаємо за необхідне виокремити у її структурі такі компоненти – групи компетентностей:

- мотиваційні компетентності: ціннісні орієнтації, ставлення до майбутньої професійної діяльності, предмета спеціальної підготовки (мовна освіта тощо), навчання, інтереси, схильності;
- комунікативні компетентності: володіння мовами (рідною, іноземними), становлення і розвиток педагогічного мовлення, професійно-мовленнєвого спілкування, становлення фахівця як мовної особистості;
- функціональні компетентності: сформована, осмислена структура методичних знань, орієнтування на поповнення, здобуття нових знань, актуалізація знань, оперування ними, здатність інтегрувати мовні, методичні, психолого-педагогічні знання, осмислено, творчо використовувати їх для прийняття методичних рішень;
- предметнодіяльнісна (власне методична) компетентність, яка спрямована на безпосередню реалізацію методичних функцій: діагностико-

прогностичної, плануючої, комунікативної, навчально-розвивальної, виховної, організаційно-педагогічної, контролюючої, просвітницької;

- навчальні компетентності: постановка і розв'язання пізнавальних завдань, інтелектуальні дії та операції, методи учіння, локальні дослідження, володіння комп'ютером, сучасними інформаційними технологіями;

- компетентності самовдосконалення: особистісна і предметна рефлексія, саморозвиток і самовиховання, комунікативний розвиток, розвиток методичної майстерності.

Урахування в процесі формування методичної компетентності визначених структурних компонентів дозволить, на нашу думку, ефективно, в єдиному руслі вирішувати проблему професійного та особистісного зростання майбутнього фахівця.

Подальше розкриття цієї проблеми вбачаємо у перетворенні змісту методичних дисциплін, їх структурній перебудові, впровадженні нових технологій викладання, основою яких є орієнтація на оволодіння майбутніми вихователями методиками виховання, навчання і розвитку дітей дошкільного віку, розвиток їхнього схильнісного ставлення до професійно-методичної діяльності на засадах концептуальних положень цілісного, особистісного, діяльнісного, інтегрованого, комунікативного, підходів.

Використана література:

1. Архангельский С. И. Учебный процес в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
2. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: Монографія. – К.: Вид. центр КППУ, 2004. – 278 с.
3. Бранська А. А. Теоретичні основи базової методичної підготовки викладачів української та російської мов як іноземних: Монографія. – К.: Ред. “Бюлетеня Вищої атестаційної комісії України”: вид-во “Толока, 2002. – 208 с.
4. Зимняя И. // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С.18-23.

5. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи) / за ред. акад. АПН України С. У. Гончаренка. – Львів, "Світ", 1999. – 301 с.
6. Коробов Е. Т. Внутрипредметное структурирование учебного материала как средство оптимизации обучения: дис. ... канд. пед. наук: Днепропетровск, 1983. – 175 с.

**Музично-педагогічна підготовка педагогів системи дошкільної освіти:
сучасний погляд на проблему**

**Світлана Нечай
м. Сімферополь**

***Анотація.** У статті розкривається сучасне бачення проблем професійної підготовки педагогічних кадрів для дошкільної освіти, пропонується якісне оновлення мети, завдань та змісту музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах вищого навчального закладу.*

Постановка проблеми. Реформа вищої педагогічної школи, що обумовлюється сучасним рівнем розвитку суспільства і умовами переходу до нових соціальних відносин, спрямована на розв'язання головного завдання – вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога. Особливої уваги у цьому контексті, на наш погляд, заслуговує процес модернізації музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів, оскільки сьогодні вона здійснюється за програмою, яка ґрунтується на положеннях і методичних розробках авторів, праці яких були виконані й опубліковані ще за часів радянської системи освіти та педагогіки і має на меті не стільки практичну підготовку майбутніх вихователів до використання музики як засобу розвитку дітей, скільки формування загальної культури студентів, виховання в них художнього смаку засобами музичного мистецтва, навчання нотній грамоті й елементам музичної теорії.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему підготовки студентів до педагогічної діяльності досліджували вчені (П.Абдуліна, І.Бех, Н.Бібік, І.Богданова, А.Богуш, В.Бондар, С.Гончаренко, М.Євтух, І.Зязюн, Е.Карпова, З.Курлянд, С.Литвиненко, Г.Нагорна, Р.Хмелюк та ін.). Зокрема, досліджено процес формування професійної готовності студентів вищих навчальних закладів (Н.Грама, К.Дурай-Новакова, А.Капська, Т.Кловак, Л.Кондрашова, А.Линенко, О.Мороз, О.Пехота, Г.Троцько та ін.), професійну підготовку педагогів дошкільної освіти (А.Богуш, Р.Буре, Н.Ємельянова, М.Кавардакова, Т.Котик, В.Логінова,

Е.Панько, Л.Поздняк, Л.Сьомушкіна, В.Ядешко та ін). Вивченню питань організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, удосконаленню наявних програм із дисциплін фахової підготовки студентів дошкільного профілю присвячені роботи Л.Галаманжук, Н.Грами, Л.Загородньої, Г.Закорченної, С.Зонтової, Т.Зотєєвої, Н.Голоти, Т.Котик, С.Петренко, Н.Сайко та ін., введенню в навчальний план нових предметів сприяли наукові дослідження Т.Жаровцевої, Т.Книш, Н.Лисенко, В.Нестеренко, Г.Підкурғанної. Дослідженням питань музичного виховання дітей і підготовки студентів до цієї роботи займаються учені С.Науменко, Т.Танько, А.Шевчук.

Мета статті – обґрунтувати необхідність переосмислення мети, завдань і змісту дисциплін музичного циклу, які традиційно входять до програми підготовки фахівців дошкільного профілю в педагогічних університетах, які вже не відповідають безпосередньо професійним функціям діяльності вихователя дошкільного навчального закладу в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до вимог галузевого стандарту вищої освіти за спеціальністю 6.010101 «Дошкільне виховання» музично-педагогічна підготовка студентів передбачає вивчення нормативних дисциплін «Методика музичного виховання» і «Співи і музична література», які входять до циклу «Професійна та практична підготовка». В рамках існуючої моделі музично-педагогічної підготовки у студентів формується музично-естетична компетентність, що виражається в наявності певного базису знань і готовності використовувати набуті теоретичні знання в практичному досвіді для розв'язання завдань музичного розвитку дітей, включаючи когнітивні й операціонально-діяльнісні компетенції (мотивоване опанування теоретичних знань і практичних навичок музичної діяльності). Знаннєва складова музично-естетичної компетентності містить: 1) загальне уявлення про музику як вид мистецтва (жанри, засоби виразності, відомості про музичну літературу, життя і творчість композиторів); 2) знання вікових особливостей музичного розвитку дитини, музичних здібностей, методів і прийомів музичного виховання; 3) знання методики музичного розвитку дошкільників (методики проведення музично-дидактичних ігор, розучування музично-ритмічних рухів, дитячих пісень,

долучення до гри на дитячих музичних інструментах, проведення бесіди про музику).

Зміст операціонально-діяльнісної компетенції становить: 1) володіння нотною грамотою, що дає можливість самостійно розучувати твори дитячого репертуару; 2) уміння інтонаційно чисто і виразно співати репертуар для дошкільників; 3) уміння вільно грати на дитячих музичних інструментах; 4) володіння елементами музично-ритмічних рухів; 5) володіння різними формами організації музичної діяльності дошкільників (заняття, музика в побуті дитячого садка, вільна музична діяльність).

Слід зауважити, що спеціальний цикл забезпечує засвоєння знань і умінь, що відповідають безпосередньо професійним функціям діяльності музичного керівника дошкільного навчального закладу. Проте більшість педагогів дошкільних закладів не є фахівцями в галузі музичного мистецтва. Їхня роль в музичному вихованні дошкільників полягає у допомозі музичному керівнику.

Сьогодні музичне виховання більшою мірою будується на музичній "мислєдіяльності", що неприродна не тільки для дошкільників, але і для школярів молодших класів. Говорити з дітьми треба музикою, а не про музику, що принципово різні речі. В уявленні більшості людей музика - це вид мистецтва, але музика пов'язана ні тільки з мистецтвом. Світ дзвенить і людство оточує безліч звукових хвиль. Цей звуковий світ складається із звуків різного походження, з різними звуковими характеристиками і включає три сфери: шуми, звуки і музичні звуки. Всі три складові звукового світу – це фізичні явища, в основі яких лежать коливання повітря. Поява музики була результатом пошуку сталого порядку в тому хаосі звуків, у який з самого початку оточував людину. Культура сприйняття шумової, звукової, мовної і музичної інформації є основою аудіальної культури дошкільників. Аудіальна культура (термін А.Ф.Яфальян [5]) особистості характеризується високою мірою диференціації навколишньої аудіальної інформації, умінням визначати її якість, здатністю адекватно реагувати на неї і високою мірою захищеності від негативної дії джерел негативних шумів, звуків і навіть музики.

Аудіальна культура формується в ході аудіального розвитку. У літературі термін «аудіальний розвиток» використовується лише в нейролінгвістичному програмуванні і ввели його засновники цього напрямку Р.Бендлер і Д.Гріндер. У музичній педагогіці термін «аудіальний розвиток дітей» практично відсутній, проте останнім часом даний напрям починає активно вивчатися як педагогічна проблема [1, 14].

У широкому розумінні аудіальний (термін А.Ф.Лобової [14]) – це передмузичний розвиток дітей, який базується на умінні слухати, чути і розуміти самого себе, людське оточення, навколишній шумовий, звуковий і музичний світ [5, 64]. Необхідність передмузичного розвитку дитини зумовлено тим, що занурення дітей у світ великого музичного мистецтва відбувається без врахування їхнього слухацького досвіду.

За теорією біогенезу Е.Геккеля, індивідуальний розвиток (онтогенез) уявляє собою скорочений розвиток роду людського (філогенез), тобто у процесі становлення особистості людина (дитина), повторюючи у своєму розвитку історію людства, має пережити всі його етапи. Для музичного розвитку дитини важливо їй самій пройти той багатовіковий шлях, яким йшло людство у створенні музичної культури. Генетична спорідненість мовленнєвих і музичних засобів виразності: інтонація, темп, ритм, динаміка, тембр є ще однією причиною необхідності введення аудіального розвитку дитини.

Якщо розглядати аудіальний розвиток детальніше, то очевидно, що він ширший за музичний розвиток дітей. Це фундаментальніший рівень, без якого не можуть повноцінно розвиватися слухова увага, мовлення, музичні здібності дитини. Засоби аудіального розвитку дітей значно ширші, ніж музичного. Їх можна об'єднати в тріади, залежно від підпорядкованості і поетапного освоєння: «шум – звук - музика», «хаос – ритм - гармонія», «тиша – мовчання - пауза», «голос – інтонація - тембр», «жест – мовлення - спів» [5, 67].

Оскільки аудіальний розвиток дошкільників – це новий напрям діяльності педагога, то основний акцент в його підготовці має бути на його готовності до творчості в цьому виді педагогічної діяльності. А саме:

- вибору або створення методичних прийомів долучення дітей до нечутних вухом шумів і звуків, які наповнюють наш світ (наприклад, «куди сховалася «тиша»?»; «як звучать усі предмети, що оточують нас?»: у групі – олівці, коли ними малюють; м'ячі, кубики, коли ними грають; мильні бульбашки, коли вони лопаються і т.д.; «спробуйте самі змусити звучати навколишні предмети»: на прогулянці, коли ударяти по каменях, дереву і так далі);
- відбирати дидактичні ігри і вправи, спрямовані на розвиток чутливості дітей до локалізації і диференціації різного роду акустичних впливів, а також розрізнення співвідношень музичних звуків та їх основних властивостей;
- створення педагогічних умов для знайомства дітей зі звуком у самотійній діяльності (музично-звукове середовище).

Ефективність розв'язання завдань з формування аудіальної культури дошкільників залежить від рівня розвитку мотиваційно-ціннісного ставлення майбутнього вихователя до даної діяльності. Мотиваційна сфера, на думку В.А.Сластеніна [2], є логічним центром і основою особистості вчителя, визначає її професійно-педагогічну і пізнавальну спрямованість. Для усвідомлення майбутніми вихователями необхідності аудіальної підготовки дітей в оновленій моделі музично-педагогічної підготовки в ході занять-тренінгів на основі рефлексивного підходу студентам пропонується відчутти негативний, або позитивний вплив певного звукового потоку (шум листя, шум реактивного літака, гуркіт грому, Штраус Й. Танцевальна музика з оперети «Летюча миша», пісня «Свинцевий дирижабль» групи «Лед Зеппелін»), описати свій стан після прослуханого, зробити висновки про звукові характеристики докільця, про вплив звукового оточення на аудіальний розвиток дитини, про педагогічно доцільну організацію музично-звукового середовища в роботі з дітьми.

Теоретична складова підготовки майбутніх вихователів до формування аудіальної культури дошкільників має включати, на нашу думку, такі компоненти:

- знайомство з передумовами виникнення аудіальної культури як педагогічної категорії;
- обґрунтування трактовки даного поняття;
- виявлення структури і змісту даного педагогічного явища: основних компонентів (інтелектуальний, емоційний, ціннісний); сутнісних характеристик-критеріїв (міра володіння розумовими операціями, емоційна чуйність, ціннісне становлення до звукової сфери навколишнього світу); функцій аудіальної культури (адаптаційна, комунікативна, інформаційна, знаково-семіотична, соціалізуюча, перетворювальна, трансляційна, людинотворча);
- співвіднесення понять «культура», «аудіальна культура», «художня культура», «музична культура» та визначення місця аудіальної культури в системі загальної культури особистості;
- виявлення взаємозв'язку понять: 1) аудіальний розвиток, що є здатністю людини приймати і переробляти звукові сигнали із зовнішнього середовища, а також адекватно реагувати на них; 2) звукове середовище, що трактується як цілісне аудіальне поле, яке оточує індивідуума і певним чином сприймається й інтерпретується ним; 3) аудіальна культура.

Головним у теоретичній підготовці майбутнього вихователя є знайомство з основними напрямками занурення дошкільників у звукове середовище: 1) «ближнє» - звукове середовище будинку, природи, сільської місцевості, міста; 2) «далеке» - звукове середовище морів та океанів, звукове середовище космосу; 3) «фантастичне» - звуки міфів, легенд і казок; 4) звуки, за допомогою яких можна передати внутрішній стан людини, її почуття і думки.

В результаті підготовки до формування у дошкільників аудіальної культури майбутній вихователь повинен вміти сформувати уміння не просто чути, а прислухатися, зосереджуватися на звуку, виділяти його характерні особливості, тобто людську властивість, завдяки якій відбувається пізнання навколишньої дійсності.

Знайомство дітей із звуком спрямовується на:

1. привертання уваги до предмета, який звучить, диференціюванням зони аудіального сприйняття (ближня, середня, дальня);
2. визначення напрямку звука (орієнтувально-пошукові дії);
3. розрізнення шумових звуків за гучністю;
4. виділення звучання заданого предмету з ряду запропонованих;
5. розрізнення звучання декількох звукових сигналів (немузикальних шумів і музичних інструментів), виділення однакових за звучанням;
6. відтворення послідовності звукового ряду за умови зорового співвіднесення з предметами (інструментами) і без нього.

Під час вивчення властивостей звука, діти мають отримати не тільки точне уявлення про звук як такий, але і вивчити можливості свого голосу: звуконаслідування, скандування, глісандо (плавний перехід від одного звука до іншого через усі звуки, що лежать між ними) і т.д.

Розвиток чутливості дітей до основних властивостей музичного звука здійснюється по лінії ускладнення:

А) сприйняття висоти звука – від розрізнення виразного звучання найбільш дальніх звуків, розташованих на інструменті, до ближчих;

Б) розрізнення співвідношень музичних звуків: таких, що йдуть вгору і вниз поступінно; таких, що йдуть вгору і вниз через ступінь; побудованих на одному звукові; таких, що звучать два-три одночасно;

В) розрізнення ритмічного малюнка (певна послідовність поєднання довгих і коротких звуків) – від розрізнення меншої кількості малюнків до більшої і збільшення складності ритмічних малюнків;

Г) сприйняття тембру і гучності звучання – кількісне збільшення запропонованих дітям інструментів і градацій гучності звучання (від трьох до семи) і більш тонке, диференційоване розрізнення їх.

Ефективність підготовки майбутніх вихователів до аудіального розвитку дитини багато в чому залежить від їх уміння уникати прямого повідомлення необхідних знань; створювати ситуації, що сприяють самостійному

пошуку дітьми відповідей на питання, способів діяльності; виховувати нестандартність мислення, руйнувати його стереотипність.

На нашу думку, традиційні операціонально-діяльнісні компетенції (володіння нотною грамотою; уміння інтонаційно чисто і виразно співати репертуар для дошкільників; уміння вільно грати на дитячих музичних інструментах; володіння елементами музично-ритмічних рухів; володіння різними формами організації музичної діяльності дошкільників (заняття, музика в побуті дитячого садка, вільна музична діяльність)) мають бути замінені практико-перетворювальною компетенцією вихователя – сформованою готовністю до аудіального розвитку дошкільників і професійної взаємодії з музичним керівником. Практико-перетворювальна компетенція реалізує найважливішу функцію вихователя як керівника педагогічного процесу цілісного розвитку дитини-дошкільника, ініціатора взаємодії з музичним керівником і характеризує такі уміння:

- здійснювати аудіальний як передмузичний розвиток дітей;
- створювати умови для повноцінного розвитку слухового сприйняття (музично-звукове середовище);
- добирати методичні прийоми залучення дітей до самостійної музичної діяльності (сприймання, виконавства), музичного фантазування (тембрового, ритмічного, пластичного, мелодичного, графічного);
- добирати засоби музичного виховання (музичні твори, ігри, хороводи, танці, колискові, пісні в аудіозапису), доцільні для оптимізації режимних процесів у групі;
- практично застосовувати навички розробки змісту і структури музичної розваги, музично-театралізованого свята;
- співпрацювати з музичним керівником і батьками у здійсненні процесу музично-естетичного розвитку дітей.

З визначеної нами позиції метою предмета «Методика музичного виховання» має бути готовність майбутнього вихователя до аудіального розвитку як передмузичного розвитку дошкільників і професійної взаємодії з музичним керівником.

Відповідно до стандартів вищої освіти в курсі «Спів і музична література» ставляться завдання: формування інтересу до музики, розширення музичного кругозору студентів, формування емоційно-оцінного ставлення до музики, розвиток музичного смаку; опанування студентами практичних умінь в галузі хорового й індивідуального співу, сольфеджування і найпростішого аналізу музичних творів.

Слід зазначити, що в реалізації завдань даного курсу поняття «музика» традиційно розглядають як художній твір, як музичне мистецтво, як мистецтво взагалі, в якому основна увага концентрується на особистісно-змістовій сфері [3, 96]. Натомість у другій половині XX століття музика стала предметом вивчення різних наук, що належать не лише до гуманітарного, але й до природничонаукового і технічного знання. З'ясовано, що музика впливає на багато сфер життєдіяльності людини через три основних чинники: вібраційний, фізіологічний і психічний. Звукові вібрації є стимулятором обмінних процесів в організмі на рівні клітини. Ці вібрації здатні змінювати різні функції організму (дихальну, рухову, серцево-судинну). Завдяки асоціативним зв'язкам, що виникли у процесі сприйняття і виконання музики, змінюється і психічний стан людини (дитини).

Основною метою вокального розвитку є підвищення адаптаційних і резервних можливостей людського організму. Корисний будь-який спів, оскільки розспівуються голосні звуки, які є цілющими і надають органам нової якості. У роботі з дітьми активна вокалізація використовується в різних варіантах: це може бути корекція психоемоційних станів у дітей, що мають невисоку самооцінку, низький ступінь самоприйняття, понижений емоційний тонус, проблеми у розвитку комунікативної сфери. Найкращим прикладом музики, здатної управляти дитиною не ззовні, а зсередини, може бути будь-яка колискова. Специфічними особливостями наспіву колискової є два елементи музики, які впливають у першу чергу і допомагають скоріше заснути. Це – ритм, який у колисанках близький до ритму дихання уві сні; мелодія, що будується на інтонаційних зворотах, які справляють так званий «маятниковий», заколисувальний ефект. Власне колискові пісні в історіогенезі людини мали початкову психотехнічну спрямованість [4].

Тому колискова – незамінний засіб у ритуалі засинання дітей, який вихователі, на жаль, часто не використовують у своїй практиці.

Характерно, що властивості музики не пов'язані з її естетичною цінністю. Є музика, яка не становить інтересу з погляду високого мистецтва, але нешкідлива, а частіше корисна для стану організму та психіки того, хто слухає. Разом з тим, є музика великих композиторів, яка вирізняється частими напруженими, негармонійними поєднаннями музичних звуків, відсутністю форми, нерівномірністю ритмів, що діють руйнівно на мозок і психіку людини.

Технологія оновленого змісту курсу «Спів і музична література» передбачає модернізацію матеріально-технічної бази вищого навчального закладу (клавішні синтезатори, семплери, робочі станції, мультимедійні комп'ютери та ін.). Використання синтезатора на занятті дозволяє студентові самостійно, без знання азів музичної грамоти, за допомогою програми озвучити казку для малюків (у синтезатора є і вітри, і струмки, і скрип дверей, і шльопання ніг по калюжах), увімкнути караоке і насолоджуватися розучуванням народного та сучасного дитячого пісенного репертуару. Володіючи арсеналом сучасних технічних звуковідтворювальних засобів, студенти на власному досвіді можуть пізнавати особливості музичної мови і способи її організації, відчуті емоціогенні впливи музики, розробити зміст фонотек для різних вікових груп дошкільників добираючи музичні твори відповідно до критеріїв за силою їх дії, складати аудіо-програми з урахуванням цілющої психофізіологічної дії музики. Широкий простір для творчості і висока якість звучання при нескладній техніці управління цифровим інструментарієм робить його особливо привабливим для використання в музично-педагогічній діяльності.

Отже, застосування сучасних технічних засобів у музичному навчанні здатне різко підвищити його ефективність, зробити заняття цікавішими. Крім того, перед педагогами відкриваються широкі перспективи у створенні нових методів навчання, які в музичній педагогіці не мінялися десятиліттями.

Відповідно до вищесказаного, завданнями оновленого курсу «Спів і музична література» мають бути такі:

- усвідомлення студентами феномена «музика» як фізичного явища та виду діяльності, поняття про музичний твір, засвоєння основних параметрів музики та їх вплив на психофізіологію людини, опанувати вміннями виявляти емоційний сценарій музичного твору;
- опанувати основу вокалізації, розширити власний досвід знанням народного і сучасного дитячого пісенного репертуару;
- оволодіти навичками використання арсеналу сучасних технічних звуковідтворювальних засобів.

Новий зміст курсів музично-педагогічної підготовки передбачає використовувати різні базові форми організації навчальної взаємодії: інтерактивні лекції, колективне розв'язання креативних завдань, проектні лабораторії, майстерні з моделювання занять, проведення модельних занять, групові дискусії, проблемні семінари, тренінги та їх елементи, що органічно вносяться в інші форми роботи зі студентами, процесуальне консультування, аналіз відеоматеріалів, конструювання разом з тьютором індивідуального навчального плану, вибір продуктів для підсумкової атестації. Роль викладача при цьому виявляється в орієнтуванні та контролі студентів щодо процесу набуття знань.

До найефективніших методів в оновленій моделі музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів можна віднести такі: 1) метод музичного узагальнення, роздуми про музику (Д.Б.Кабалевський); 2) метод встановлення асоціативних зв'язків між музичними і зоровими образами; 3) метод музичної імпровізації (Н.О.Ветлугіна. Г.С.Ригіна); 4) метод мелодійного, ритмічного, тембрового, пластичного, графічного фантазування (А.Ф.Лобова).

Зацікавленість студентів, індивідуальна стратегія професійного зростання у процесі музично-педагогічної підготовки забезпечується через організацію самостійної роботи, результатом якої має стати «педагогічна скарбничка» - набір устаткування і матеріалів для подальшої самостійної роботи вихователем в дошкільному закладі.

Відповідно до нового змісту музично-педагогічної підготовки педагогів дошкільної освіти коригуються завдання педагогічної практики з музичного розвитку дошкільників.

Модульний підхід до складання навчальних програм забезпечує системність в організації диференційованого навчання і гнучкість структури навчального процесу у вищому навчальному закладі; передбачає досягнення кожним студентом обов'язкового рівня підготовки на основі заданого стандарту освіти, сприяє усвідомленню студентами перспектив навчальної діяльності.

Висновок. Переосмислення мети, завдань і новий зміст музично-педагогічної підготовки педагогів дошкільної освіти допоможе максимально наблизити студентів до майбутньої професійної діяльності, засвоїти знання, уміння і навички співпраці з музичним керівником у здійсненні процесу музично-естетичного розвитку дітей дошкільного віку.

Використана література:

1. Лобова А. Ф. Аудиальное развитие детей [Текст] : Учебное пособие для педагогов / Лобова Алла Фёдоровна . — Екатеринбург. : «Урал. гос. пед. ун-т», 1999 . — 160 с.
2. Слостенин В.А. Педагогика профессионального образования / Под ред. Слостенина В.А. (4-е изд. стер.) учеб. пособие. — М.: Изд-во «Академия», 2008. — 368 с.
3. Тарасова Г.С. Про психологію музики // Питання психології № 5 — 1994, С. 95-99.
4. Шевченко Ю.С. Музыкотерапия // Музыкальная психология и психотерапия № 1 — 2007 [http:// www.health-music-psy.ru](http://www.health-music-psy.ru)
5. Яфальян А.Ф. Теория и методика музыкального воспитания в начальной школе: учебное пособие для студентов педагогических вузов. / А.Ф.Яфальян. — Ростов н/Д :Феникс, 2008. — 380 с., С. 64.

Підготовка майбутніх вихователів до здійснення освітньої проектної діяльності екологічної спрямованості

Інна Трубник

м. Слов'янськ

***Анотація:** у статті визначено зміст і методи підготовки майбутніх вихователів до здійснення освітнього проекту екологічного спрямування у процесі вивчення дисципліни „Основи природознавства та методика ознайомлення дітей з природою”, зазначено можливості цього методу у формування особистості майбутнього вихователя. Стаття має практичну спрямованість.*

Постановка проблеми. У теорії та практиці дошкільної освіти триває пошук та апробація нових методів та технологій, серед яких і метод проекту. До застосування методу проекту екологічного спрямування у професійній діяльності мають бути готові майбутні вихователі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій довів, що з боку науковців та практиків наявний стійкий інтерес до вивчення можливостей застосування методу проекту на різних етапах становлення особистості, в тому числі, і у освітньо-виховній роботі з дітьми дошкільного віку. Так, О. Хілтунен вважає, що до 5 років метод проекту використовувати зарано [5]. Л. Морозова також визнає, що тільки в кінці 5-го року життя діти накопичують соціальний досвід, який дозволяє перейти на рівень практичного проектування, але виділяє етапи засвоєння дошкільниками проектних дій, починаючи з 4-х років [3]. Велика увага приділяється методу проекту і у професійній підготовці педагогів. Так, Н. Самойленко вивчає проблеми використання методу проектів у педагогічній діяльності та презентує програму спецкурсу „Основи професійної підготовки вчителів до застосування методу проектів у педагогічній діяльності” [4]. Л. Крайнова розглядає метод екологічного проекту як засіб активізації творчих проявів студентів та пропонує залучати майбутніх вихователів до проектної діяльності у межах вивчення дисципліни „Основи природознавства та методика ознайомлення дітей з природою” [2].

Сучасні дослідники (О. Колонькова [1], Л. Крайнова [2], О. Чернікова [6], О. Яременко [7] та ін.) пропонують різноманітні методи вирішення завдань екологічної освіти, надаючи перевагу активним способам навчання, серед яких особливе місце відведено проектам.

Метою статті є опис змісту і методів підготовки майбутніх вихователів до застосування методу проекту екологічного спрямування у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутніх вихователів до освітньої проектної діяльності екологічної спрямованості, на нашу думку, має здійснюватися у процесі вивчення дисципліни „Основи природознавства з методикою ознайомлення дітей з природою” не шляхом введення окремих тем, а інтегровано під час вивчення кожного розділу, тобто кожний студент має поетапно стати автором, розробником та впровадником власного освітнього проекту спрямованого на підвищення рівня еколого-педагогічної підготовки, власної екологічної культури з обов’язковим виходом на практику екологічної роботи з дітьми в умовах дошкільного навчального закладу.

Тому саме на початку вивчення дисципліни після актуалізації теоретичних природничих знань студентам було запропоновано орієнтовну тематику освітніх проектів, яка розроблялася з урахуванням типів мотивації навчання, мотивів взаємодії з природою та особливостей екологічної свідомості студентів згідно з результатами попереднього діагностування. Під час розподілу тематики використовувалися різні підходи:

- за інтересами студента (студент самостійно здійснював пошук теми відповідно до своїх інтересів та узгоджував її з викладачем у ході консультаційного спілкування);

- із запропонованих викладачем малорозроблених тем (викладач подавав список тем, до якого входили, наприклад, „Ознайомлення дітей з елементами природничої історії”, „Ознайомлення дітей із ландшафтами”, „Формування в дошкільників елементарних географічних уявлень”, „Ознайомлення дітей з екзотичними тваринами”, „Методика використання надбань народної педагогіки в екологічному вихованні дошкільників”, „Ознайомлення старших дошкільників із підводним світом” та ін, а студент обирав тему, яка його найбільше зацікавила);

- із запропонованих викладачем тем про психотерапевтичні властивості природи (наприклад, „Ознайомлення дітей із цілющими властивостями рослин”, „Терапія спілкування з кішками та собаками”, „Піщана терапія”);

- за поданою загальною темою (наприклад, „Ознайомлення дітей з природою Донецького територіального комплексу”, кожен студент обирав більш вузьку тему в межах загальної – „Ознайомлення дітей з рослинами парків і скверів”, „Ознайомлення з рибами місцевих водоймищ” тощо).

Крім теоретичного вивчення теми, вони мали розробити освітній проект роботи з дітьми в межах своєї теми та оформити його у вигляді творчої роботи. Викладач надавав установку на те, що проект мав бути авторським, і що матеріал для розробки освітнього проекту слід добирати протягом вивчення всіх розділів дисципліни. Такий підхід сприяв усвідомленню студентами практичного значення вивчення кожного розділу, кожної теми дисципліни, а отже, підвищував мотивацію навчальної діяльності та самовдосконалення.

Робота над розробкою та реалізацією проекту передбачала виконання певних завдань:

- самостійне опрацювання природознавчої літератури з обраної теми, визначення мети та завдань проекту, відбір доступного матеріалу для ознайомлення дітей у процесі проекту, складання плану, добір методів та форм роботи з дітьми для реалізації завдань проекту, розробка конспектів різних форм роботи з дітьми у межах проекту;

- вивчення еколого-розвивального середовища базового дошкільного навчального закладу, діагностування рівня екологічної вихованості дітей – учасників проекту, підготовка дидактичного матеріалу та визначення природних об’єктів, до яких планується звернення під час реалізації проекту;

- реалізація проекту в роботі з дітьми в умовах дошкільного навчального закладу;

- оформлення результатів проекту (рекомендована структура оформлення I розділ – теоретичний матеріал; II розділ – система роботи, аналіз результатів проектної діяльності, методичні рекомендації);

- презентація проекту.

Розглянемо більш детально стадії розробки та реалізації майбутніми вихователями освітніх проектів у процесі вивчення відповідних тем дисципліни „Основи природознавства та методика ознайомлення дітей із природою”.

Після вибору теми студенти мали визначити мету та завдання власного освітнього проекту роботи з дітьми у процесі вивчення розділу „Теоретичні основи дисципліни”.

Для досягнення цієї мети студентам пропонувалося проаналізувати погляди зарубіжних та вітчизняних педагогів, присвячених проблемам ознайомлення дітей із природою (Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Ф. Фребель, М. Монтесорі, В. Одоєвський, К. Ушинський, Є. Водовозова, Є. Тихєєва, Л. Шлегер, С. Русова, В. Сухомлинський), сучасні державні („Малютко”, „Дитина”, „Я у світі”) та регіональні („Дитина в дошкільні роки”), програми навчання та виховання дітей дошкільного віку, авторські програми екологічного виховання („Первоцвіт” (Т. Лазарєва), „Дитина у світі природи” (Г. Беленька), „Природа Космосу” (К. Крутій, О. Каплуновська), „Джели Джем – друг природи и детей” (Р. Агейкіна) та ін.).

Для глибшого усвідомлення матеріалу подавалися додаткові завдання для самостійної роботи, наприклад, написати міні-твір „Використання ідей В. Сухомлинського у роботі сучасного дошкільного навчального закладу”.

Студенти вивчали програму, за якою працює базовий дошкільний навчальний заклад і за якою вони мали здійснювати освітній проект, та відбирали програмовий зміст для власного освітнього проекту.

Під час вивчення розділу „Розвивальне екологічне середовище” студенти мали визначити умови та засоби для ефективного здійснення проекту, розробити власні проекти куточків природи, озеленення ділянки дошкільного закладу, екологічної стежини, презентували та захищали їх.

У межах вивчення теми „Кімнатні рослини в куточку природи дошкільного закладу” студенти здійснили індивідуальні проекти на тему „Рослини у мене вдома” та колективний проект з теми: „Магія кімнатних рослин”, що виник за ініціативою самих студентів, які відчули недостатню обізнаність із цієї теми:

Виконання студентами індивідуальних проектів та участь у колективних входили до завдань з вибіркової самостійної роботи.

Особливого значення у еколого-педагогічній підготовці набував вибір базових дошкільних навчальних закладів, які відповідали таким вимогам:

- пріоритетність екологічних завдань у плані роботи;
- багатогруповість;
- наявність груп екологічного спрямування;
- різноманітність еколого-розвивального середовища.

Практичне заняття з теми „Еколого-розвивальне середовище” проводилося на базі дошкільного навчального закладу. Студенти вивчали умови для здійснення освітнього проекту: аналізували еколого-розвивальне середовище (куточки природи, екологічну стежину), продумували, чим необхідно поповнити середовище для успішного впровадження власного проекту.

За результатами аналізу еколого-розвивального середовища базового дошкільного закладу виникла ідея проекту: „Ділянка ДНЗ – квітучий сад”.

Під час вивчення методів та форм ознайомлення дітей з природою на практичних заняттях на базі дошкільного навчального закладу студенти мали можливість спостерігати майстер-класи екологічного спрямування із застосуванням інноваційних форм роботи з дітьми, зокрема й проектну діяльність. Їм забезпечувалася можливість переглядати різні форми роботи, які проводив вихователь-еколог, вихователь профільної екологічної групи, вихователь звичайної групи, заходи роботи з батьками, для того, щоб студенти познайомилися з різноманітністю еколого-педагогічної діяльності фахівця дошкільної освіти. Для допомоги було створено відеотеку записів проведення різних форм роботи з дітьми. Цією відеотекою студенти мали можливість користуватися під час самостійної роботи, а перегляд фрагментів різних форм роботи використовувався під час практичних занять відповідної тематики.

Для того, щоб підготувати студентів до планування та розробки форм роботи з дітьми в межах проекту, на практичних заняттях велика увага приділялася формуванню інструментальних умінь. Тут студенти розробляли та обговорювали конспекти занять для дітей старшої групи, наприклад,

облаштування та заселення акваріуму (програмовий зміст, обладнання, хід), самостійно розробляли план-конспект заняття для дітей старшої групи – влаштування тераріуму, конспекти спостереження, колективної праці в природі, екологічної гри, ігор-тренінгів екологічного спрямування, екскурсій, системи дослідів. Це були обов'язкові завдання для самостійного виконання, конспекти презентувалися, обговорювалися та оцінювалися почасти безпосередньо на практичних заняттях та на індивідуальних консультаціях.

Для того, щоб надати можливість краще відчувати і зрозуміти дитину, її ставлення до природи, мотиви її поведінки та навчитися враховувати наявний рівень екологічної культури дітей у подальшій роботі, на базі дошкільного закладу студенти діагностували рівень екологічної вихованості дітей. Для проведення діагностики вони могли самостійно добирати методики чи використовувати подані в методичних рекомендаціях.

Спостереження та опитування, проведені студентами довели, що рівень природопізнавальної активності дітей невисокий, діяльність, пов'язана з доглядом за рослинами, тваринами не приносить їм відчутного задоволення, ступінь самостійності в постановці мети та завдань діяльності в природі також низький, хоча позитивні емоційні реакції під час прогулянок мають місце і діти помічають красу довкілля й висловлюються про неї.

Результати діагностики та визначені індивідуальні особливості ставлення дітей до природи студенти мали враховувати у власній роботі.

Після вивчення рівнів екологічної вихованості дітей студенти безпосередньо переходили до складання плану освітнього проекту та розробки конспектів різних форм роботи з дітьми з межах проекту. Завдання викладача на цьому етапі – приділити підвищену увагу організації продуктивного персоніфікованого спілкування, щоб допомогти кожному студенту відчувати себе успішним та запобігти можливим ситуаціям неуспіху.

Упровадження освітнього проекту в практику роботи з вихованцями базового дошкільного навчального закладу студентам рекомендувалося здійснити під час виробничої педагогічної практики.

Під час проходження виробничої практики передбачалося виконання певних

творчих завдань та реалізація авторського освітнього проекту екологічного спрямування. Так, перелік завдань до практики містив:

- складання плану й змісту роботи з екологічного виховання на термін практики;
- складання конспектів та пробне проведення екологічних занять, екскурсій в природу;
- підготовка наочних матеріалів та дидактичних посібників, необхідних для проведення екологічних занять;
- реалізація авторського освітнього проекту екологічного спрямування.

Під час виробничої практики майбутні вихователі мали змогу перевірити свої теоретичні знання, уміння й навички еколого-педагогічної роботи, здобуті в ході вивчення дисципліни. Виконання перерахованих завдань на практиці привело до появи великої кількості розробок різноманітних і цікавих форм роботи з дітьми екологічного спрямування, серед яких пріоритетне місце посіли проекти, що суттєво збагатили зміст методичних кабінетів дошкільних навчальних закладів, а також поповнило власні студентські методичні „скарбнички”.

У період виробничої педагогічної практики найвищого рівня набував процес формування професійної спрямованості майбутніх вихователів, їх позитивної мотивації до еколого-педагогічної роботи, коли відбувалося не лише закріплення практичних умінь і навичок, а передусім становлення світоглядної позиції та позитивного ставлення до природоохоронної та еколого-педагогічної роботи.

Звітне заняття з дисципліни проводилося у формі „Презентації еколого-педагогічних проектів” з показом заключного заходу освітнього проекту у роботі з дітьми старшого дошкільного віку.

Студенти представили освітні проекти: „В гостях у свійських тварин” (Ірина А.), „Їстівні та отруйні гриби” (Тетяна С.), „У царстві риб” (Наталя К.), „Здрастуй, дерево!” (Дар’я Л.), „Рослинний світ водойм” (Оксана Б.), „Птахи – наші друзі” (Марина Т.), „Первоцвіти знаємо, їх оберігаємо” (Маргарита П.), „Радість весни” (Тетяна К.), „Таємниці води” (Вероніка С.), „Квіткова веселка” (Марина С.) та ін.

Для того, щоб забезпечити якісний та об’єктивний аналіз впровадження проекту, до спостереження та обговорення залучалися працівники ДНЗ.

Присутність завідувачки, старшого вихователя та вихователів групи, з одного боку, дисциплінувала студентів, підвищувала рівень відповідальності, з іншого боку, схвальна оцінка, поради та зауваження педагогів сприяли встановленню ділової атмосфери, атмосфери співпраці.

Презентація супроводжувалася детальним обговоренням, визначалися успіхи та недоліки розробки та впровадження проекту. Окрема увага приділялася самопрезентації, самоаналізу та самооцінці студентами успішності впровадження проекту в практику роботи з дітьми, наявності та характеру запитань до викладача, працівників дошкільного закладу, студентів.

Під час обговорення ефективності проектної діяльності студентів обов'язковим було звернення до порівняльних результатів рівня сформованості екологічно мотивованої поведінки дітей старшого дошкільного віку до й після здійснення освітнього проекту.

Згідно із результатами спостережень та індивідуальних опитувань, студенти та вихователі після освітньо-проектної діяльності виявляли, що знання дітей про тварин, птахів, комах розширювалися, діти починали точніше їх описувати, знизилися показники страху в ставленні до окремих представників тваринного світу. Крім того, збільшувався обсяг знань дітей про значення природи в житті людини (цілющі властивості природи), природоохоронну діяльність, догляд за кімнатними, городніми та садовими рослинами, спостерігалися позитивні зміни у поведінці дітей під час прогулянок, чергування у куточку природи тощо. І хоча показники підвищилися у межах 1–5% студенти мали можливість переконатися, що їхня діяльність справила певний вплив на формування в дітей основ екологічної культури.

Такий підхід до аналізу та оцінки проведення студентами самостійної роботи з дітьми сприяв тому, що студенти почали більш об'єктивно оцінювати свої власні успіхи.

Висновки. Результати моніторингового дослідження засвідчили, що під час розробки та реалізації освітнього проекту автори глибше проникали в зміст дисципліни, усвідомлювали її практичне спрямування. Виконання цього завдання сприяло зростанню професійної мотивації майбутніх вихователів до професійної

діяльності й до еколого-педагогічної роботи зокрема. Їх діяльність набувала особистісного смислу, що забезпечувало позитивну мотивацію в оволодінні узагальненими природничими знаннями та вміннями використовувати їх при розв'язуванні проблемних ситуацій і пізнавальних завдань.

Презентація авторського проекту супроводжувалася емоційним підйомом, почуттям радості й успіху. Зрештою студенти вчилися оцінювати результати своєї діяльності, знаходити найбільш вдалі моменти, а також намічати шляхи подолання труднощів, які мали місце при виконанні завдання.

Розробка та реалізація освітніх творчих проектів сприяли підвищенню рівня сформованості всіх компонентів (теоретичної, практичної, мотиваційної) готовності до еколого-педагогічної роботи.

Використана література:

1. Колонькова О. О. Виховання у старшокласників ціннісного ставлення до природи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія та методика виховання” / О. О. Колонькова / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2003. – 21 с.
2. Крайнова Л. В. Активізація творчих проявів студентів засобами використання методу екологічних проектів / Л. В. Крайнова // Вісник Луганського національного педагогічного університету ім. Т. Шевченка. – Луганськ, ЛНПУ – 2005. – №10 (90). – С. 117–123.
3. Морозова Л. Д. Что такое «детское проектирование» / Л. Д. Морозова // Ребенок в детском саду. – 2009. – №5. – С. 9-11.
4. Самойленко Н. Б. Модель підготовки вчителів гуманітарних дисциплін до застосування методу проектів у професійній діяльності / Н. Б. Самойленко // Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 9–11 квітня 2009 р., м. Ялта. – Зб. статей. Вип. 5. Ч. 3. – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – 228 с.
5. Хилтунен Е. Дайте детям сначала задать вопросы! О методе проектов в детском саду и школе Монтессори / Елена Хилтунен // Дошкольное образование. – №5. – С. 58–63.

6. Чернікова О. В. Підготовка майбутніх учителів біології до формування екологічної культури старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О. В. Чернікова / Південноукраїнський держаний педагогічний університет (м. Одеса) ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 20 с.

7. Яременко О. О. Педагогічні чинники соціалізації молоді країн Бенілюксу у структурі екокультурної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / О. О. Яременко / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 21 с.

Спостережливість в системі професійних якостей педагогів дошкільної освіти

Наталя Цибуляк
м. Бердянськ

***Анотація:** у статті представлені різні підходи до формулювання понять «професійна якість», «спостережливість»; подається аналіз класифікації професійних якостей особистості педагога; розглянуто погляди вчених до визначення місце спостережливості в системі професійних якостей вихователів дітей дошкільного віку.*

Постановка проблеми. Суттєві зміни, які відбуваються у соціально-економічній сфері, спричиняють трансформацію системи освіти України. У державній національній програмі “Освіта (Україна ХХІ століття)”, Законі України “Про освіту”, Законі України “Про дошкільну освіту”, “Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні” визначається пріоритет розвитку індивідуальності дитини, що можливо за умови здійснення індивідуального підходу. Це вимагає від педагога врахування особливостей кожного дошкільника, його стану, настрою, можливостей, бажань тощо. Основою здійснення індивідуального підходу до вихованця є наявність певної інформації про дитину, здатність підмічати суттєве, правильно розпізнавати типові риси в тих чи інших проявах поведінки. Це залежить, значною мірою від спостережливості вихователя, тобто вміння розібратися в складних проявах поведінки дитини, бачити навіть незначні зміни, суб’єктивні та об’єктивні причини цих коливань. Тому одним із актуальних питань сьогодення стає дослідження проблеми спостережливості як професійної якості педагога дошкільної освіти, визначення умов і шляхів найбільш ефективного її розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічних літератури засвідчив, що проблемі спостережливості педагога присвячено незначну кількість праць (Дж. Джаблон, М. Дічтелмілер, Е. Домбро, Л. Колодкіна, Л. Регуш та ін.). У дослідженнях науковців проблема спостережливості розглядається під час

розробки класифікації професійних якостей (А. Маркова, С. Кондратьєва, О. Мороз, Л. Мітіна, В. Шадриков та ін.) і педагогічних здібностей (М. Савчин, Ф. Гоноболін, М. Левітов, Н. Кузьміна, В. Козієв, В. Крутецький, А. Щербаков та ін.). Проте проблема спостережливості як професійної якості педагога дошкільної освіти не була предметом спеціального дослідження.

Мета статі – проаналізувати стан проблеми у психолого-педагогічній літературі, визначити основні підходи до місця спостережливості в системі професійних якостей вихователів дітей дошкільного віку. Реалізація мети здійснюється у процесі виконання **завдань**: визначення понять, «спостережливість», «професійна якість»; аналіз підходів до класифікації професійних якостей особистості педагога.

Виклад основного матеріалу. Для нашого дослідження першочергове значення має визначення терміну «спостережливість». Інтерес з боку психології і педагогіки до цієї проблематики, який набув упродовж останнього часу сталою характеру, зумовлюється низкою обставин як власне теоретичного, так і практичного порядку. Про це свідчить стрімке зростання кількості досліджень та публікацій з питань розвитку спостережливості у фахівців психолого-педагогічного профілю (Л. Колодіна, Д. Ніколенко, Л. Регущ, А. Родіонова, Є. Скрипнікова, Ю. Терещенко, О. Тромбовецький, М. Філоненко, Лі Вон Хо та ін.). Суспільна зацікавленість проблемою спостережливості людини обумовлена її важливістю для значної кількості професій (педагога, практичного психолога, лікаря, слідчого, менеджера та ін.). Завдяки цій якості людина розрізняє ознаки та об'єкти, які мають незначні відмінності, помічає відмінності у схожому, бачить їх при швидкому русі, при ракурсі, що змінився, має можливість скоротити до мінімуму час сприйняття ознаки, об'єкту чи процесу.

Педагогічна наука вважає спостережливість основою догадливості педагога (В. Демиденко) та прогнозування ним шляхів особистісного становлення дитини (Б. Ананьєв, О. Бодальов, Л. Єршова, П. Кіслова, Н. Кузьміна, Л. Лежнина, Л. Регущ, та ін.). У теорії М. Монтессорі спостереження виступає як системоутворююча якість особистості педагога, за допомогою якої можливе

пізнання дитини в процесі її розвитку. Дослідниця вважає, що психологію дитини можна зрозуміти тільки шляхом зовнішнього спостереження.

У психології спостережливість розглядають як якість особистості (В. Давидов, Б. Ломов, С. Максименко, Д. Ніколенко та ін.), рису особистості (М. Гамезо, Л. Орлова, Е. Петрова та ін.), здібність (Ю. Гільбух, С. Головін, Г. Костюк, А. Петровський, В. Шапар, М. Ярошевський та ін.).

У наукових дослідженнях даної проблеми вченими визначаються різні основи спостережливості. Так, Б. Ананьєв, В. Давидов, М. Гамезо, С. Головін, Б. Ломов, С. Максименко, Л. Орлова, А. Петровський, Є. Скрипнікова, Б. Теплов, М. Ярошевський, вважають, що її підґрунтям є сприймання. М. Савчин пов'язує спостережливість з особливостями розподілу, обсягу, переключення уваги. Л. Занков і Б. Теплов зазначають, що спостережливість – це вміння вести спостереження. Окремі вчені пов'язують спостережливість з розвитком здатності до емпатії і рефлексії (М. Гамезо, Л. Орлова, Е. Петрова та ін.), особливістю установок особистості (С. Головін, А. Петровський, М. Ярошевський та ін.).

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що спостережливість – це професійна якість вихователя дошкільного навчального закладу. Тому для нашого дослідження також є необхідним визначення сутності поняття «професійна якість» і місця спостережливості у структурі професійних якостей.

Значний внесок у розробку проблеми професійних якостей педагога було зроблено такими вченими, як Б. Ананьєвим, І. Зязюном, Ф. Гоноболіним, М. Євтухом, О. Леонтьєвим, Н. Кузьміною, А. Марковою, О. Морозом, В. Мерлином, Е. Панько, К. Платоновим, Л. Рубінштейном, В. Сластьоніним, Р. Хмелюком, В. Шадриковим, О. Щербаковою та ін.

Професійна якість – явище динамічне, формується поступово і постійно розвивається; є соціально обумовленим і забезпечує успішність в оволодінні й здійсненні фахівцем певних видів професійної діяльності. Від сформованості професійно важливих якостей особистості вихователя дітей дошкільного віку залежить продуктивність педагогічної діяльності. Науковці (Г. Беленька, І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос та ін.) підкреслюють, що від рівня їх розвитку буде залежати успіх професійної діяльності й виконання покладених повноважень.

В. Шадриков визначає професійно важливі якості як внутрішні умови, через які переломлюються зовнішні дії та вимоги до діяльності [9]. А. Маркова розглядає професійні якості як передумову професійної діяльності, водночас зазначає, що вони удосконалюються, шліфуються під час діяльності, стають її новоутворенням [4].

Для педагога дошкільної освіти, як зазначає Г. Беленька, особистісні якості є навіть більш значущими, ніж його знання, вміння, навички. Тому дослідниця включає у структуру професійної компетентності вихователя крім світоглядних позицій особистості, глибокої обізнаності й практичних умінь, обов'язково професійно значущі якості особистості. Вони забезпечують можливість вільно, впевнено й толерантно діяти в залежності від наявної необхідності та потреб оточуючого життя [1].

В. Мерлін, В. Шадриков вважають, що професійні якості виявляються у спрямованості, характері, здібностях; вони формуються у педагогічній діяльності, проте значною мірою залежать від спадковості.

Аналіз наукової літератури з проблеми становлення та розвитку професійних якостей показує, що це поняття деякі дослідники ототожнюють з поняттям „професійні здібності”. Педагогічним здібностями називають сукупність індивідуально-психологічних особливостей особистості вихователя дітей дошкільного віку, які відповідають вимогам педагогічної діяльності й визначають успіх в оволодінні цією діяльністю.

М. Щукін вважає, індивідуально-психологічні якості при достатній їхній виразності й необхідному рівні розвитку забезпечують успішність оволодіння різними трудовими вміннями, навичками та відповідними їм знаннями, а тому виступають як здібності.

Іншої точки зору дотримується В. Шадриков. Вчений до професійних якостей зараховує і здібності, але вони не вичерпують усього обсягу професійних якостей [9]. Ми поділяємо цю точку зору і вважаємо, що професійні якості та їх системи необхідно визначити як внутрішні умови, які опосередковують зовнішні впливи і вимоги діяльності, а задатки і здібності складають основу професійних якостей.

Психолого-педагогічні дослідження (Ф. Гоноболін, В. Крутецький, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Мороз, Н. Кузьміна) проблеми класифікації професійних якостей (здібностей) педагога, і вихователя дітей дошкільного віку зокрема, відрізняються різноманітністю підходів.

Так, Ф. Гоноболін, досліджуючи проблеми особистості педагога, перераховує та розкриває наступні якості, які необхідні педагогу: здатність розуміти вихованця, доступно викладати матеріал, розвивати зацікавленість дітей, організаторські здібності, педагогічний такт, передбачення результатів своєї роботи, педагогічну спостережливість тощо.

Е. Панько до професійно важливих якостей вихователя відносить: любов до дітей, оптимізм, установку на творчість, психологічну і соціально-психологічну спостережливість, емпатію, емоційну стійкість, витримку, великодушність, терпіння.

У найбільш узагальненому вигляді педагогічні здібності представлені у працях В. Крутецького. Науковець поділяє їх на такі групи: дидактичні (доступно і зрозуміло передавати інформацію, викликати інтерес до знань тощо), академічні, перцептивні (здатність проникати у внутрішній світ вихованця, психологічна спостережливість, пов'язана з тонким розумінням особистості дитини та її тимчасових психічних станів), мовні (чітко викладати свої думки), організаторські, авторитарні (емоційно-вольовий вплив на колектив вихованців), комунікативні (вміння знайти правильний підхід до дітей) здібності, педагогічна уява (передбачення результатів своїх дій), здатність до розподілу уваги [2].

На думку А. Маркової до професійно важливих якостей педагога слід відносити педагогічну спостережливість, педагогічну ерудицію, педагогічне цілепокладання, педагогічну інтуїцію, педагогічне мислення, педагогічну імпровізацію, педагогічний оптимізм, педагогічне передбачення [4].

У класифікації О. Мороза виділено наступні якості педагога: загальногромадянські риси, морально-педагогічні, соціально-перцептивні якості, педагогічні якості (педагогічна спостережливість; педагогічна уява; педагогічний такт; педагогічна інтуїція; володіння педагогічною технікою; професійна

працездатність); індивідуально-психологічні особливості, психолого-педагогічні здібності [6].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що спостережливості відводиться щільне місце серед інших професійних якостей та здібностей педагога, і вихователя дошкільного закладу зокрема. Узагальнюючи дослідження цієї проблеми можна говорити про те, що спостережливість розглядається як специфічна перцептивно-гностична якість педагога (А. Маркова, С. Кондратьєва, Л. Мітіна), перцептивна здібність (В. Крутецький, А. Щербаков), гностична якість (Е. Панько), специфічна здібність педагога (Н. Кузьміна, Ф. Гоноболін).

Вчені підкреслюють вагомість розвиненості спостережливості як професійної якості педагога. Так, дані досліджень Л. Регуш доводять, що низький рівень спостережливості призводить до використання в основі прогнозування проекції, тобто без свідомому приписуванню об'єкту власних вчинків і дій, до прогнозування з позиції «вчинить так як я». У 50% випадків прогнози будуть мати випадковий, необґрунтований характер [8].

На думку Е. Панько сформованість психологічної і соціально-психологічної спостережливості допомагає виявити тенденції у розвитку особистості й пізнавальної сфери дошкільника, знайти «родзинку» кожного вихованця, визначити ефективність методів і прийомів, які використовуються у роботі.

Н. Кузьміна розглядає спостережливість не тільки як здатність помічати в дитині ті чи інші риси характеру, звички, схильності та ін., але і розуміти причини їх виникнення. Інакше кажучи, спостережливість педагога обов'язково є здібністю аналітичною.

Дослідники зазначають, що від спостережливості залежить адекватність відображення зовнішнього вигляду інших людей (Я. Український), точність оцінювання рис особистості партнера по соціальній взаємодії (В. Воронін), диференційованість соціальної перцепції (Ю. Жуков).

У нашому розумінні спостережливість – специфічна професійна якість вихователя дошкільного навчального закладу. Вона виступає як внутрішня умова, які опосередковує зовнішні впливи і вимоги педагогічної діяльності, а саме в умінні помічати суттєві, характерні, і навіть малопомітні індивідуальні

властивості дітей. Розвиненість спостережливості як професійної якості у вихователя є основою для планування повсякденної, індивідуально-орієнтованої роботи з дітьми. Отримана інформація про індивідуальні особливості кожного вихованця у педагогічному процесі дає використовувати доцільні методи і прийоми навчання і виховання, створювати необхідні умови для розвитку особистості дошкільника.

Висновки. Спостережливість – це професійно важлива якість вихователя дітей дошкільного віку, яка проявляється в умінні помічати суттєві, характерні та малопомітні властивості дітей. У системі професійно значущих якостей педагога спостережливості відводиться одне з провідних місць. Як правило, дослідники відносять її до перцептивних, перцептивно-гностичних або власне педагогічних якостей або здібностей.

Перспектива подальшого пошуку у напрямку дослідження полягає у визначенні структури спостережливості, розробці методології та перспективної моделі розвитку спостережливості у вихователів дітей дошкільного віку на етапі вузівської підготовки.

Використана література:

1. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: моногр. / Г.В.Беленька. – К.: Світлич, 2006. – 304 с.
2. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников / В.А.Крутецкий. – М.: Просвещение, 1976. – С. 294-299.
3. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В.Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1967. – 187 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
5. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М.Митина. – М. : Дело, 1994. – 230 с.
6. Навчальний процес у вищій педагогічній школі : навч. посібник / за заг. ред. О. Г. Мороза. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 337 с.

7. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
8. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л.А.Регуш. – СПб: Речь, 2003. – 352 с.
9. Шадриков В. Д. Проблемы системного анализа профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
10. Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования / А.И. Щербаков. – М.: Просвещение, 1967. – 266 с.

Інноваційні технології в педагогіці та психології: їх сутність та різновиди

*Ольга Шапран, Віра Шапран
м. Переяслав-Хмельницький*

***Анотація:** у статті розглянуті основні різновиди інноваційних технологій, що сприяють вдосконаленню навчально-виховного процесу у вищій школі. Подані авторські визначення понять: “інноваційна педагогічна технологія” та “інноваційна психологічна технологія”, здійснений їх порівняльний аналіз. Розглянуто питання класифікації інноваційних педагогічних технологій.*

Використання інноваційних технологій є однією з домінуючих тенденцій розвитку людства. Інноваційні технології пов'язані із загальними процесами в суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією знань і форм соціального буття. Інноваційні технології розвиваються на межі загальної інноватики, методології, теорії та історії педагогіки, психології, соціології та теорії управління, економіки освіти.

Сьогодні все очевиднішим стає той факт, що традиційна школа, орієнтована на передачу знань, умінь і навичок, не може забезпечити повноцінний розвиток кожної особистості. Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, конструктивні дії в оновлених ситуаціях. Інноваційні технології забезпечують умови розвитку особистості, здійснення її права на творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку.

Інноваційні технології, які поєднують створення, освоєння та застосування різних нововведень, здатні значно прискорити процеси оновлення системи освіти загалом. Тому вивчення та реалізація інноваційних процесів широко використовується в системі освіти на різних її рівнях, як педагогічному, так і психологічному.

У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття “технологія” та “технологічний підхід” використовуються доволі широко. Термін “*технологія*” –

грецького походження: *techne* – мистецтво, майстерність, *logos* – наука, закон; наука про майстерність.

Серед великої кількості сучасних технологій важливу роль відіграють гуманітарні. У найбільш загальному вигляді гуманітарні технології характеризують як такі, що пов'язані безпосередньо з діяльністю людини (груп людей, організацій як соціальних систем). Часто їх називають “людинознавчими технологіями”. До основних гуманітарних технологій належать: управлінські; освітні (педагогічні); психофізіологічні; психологічні та ін. [10, 54]. У статті особлива увага звертається на педагогічні та психологічні технології, їх особливості.

Педагогічні технології пов'язані насамперед із забезпеченням ефективного навчального процесу, впровадженням освітніх інновацій тощо. Привертає увагу амбівалентність використання поняття “педагогічна технологія” та його варіацій: „технологія навчання”, „освітні технології”, „технологія освіти” в сучасній психолого-педагогічній літературі. О. Дубасенюк наголошує, що одні дослідники (Дж. Брунер, П. Кенес-Комоський та ін.) ототожнюють технологію навчання з процесом комунікації. Інші (О. Малібог, Т. Сакамото, Ф. Янушкевич) в освітній технології об'єднують засоби і процес навчання. Третя група (Д. Гасс, О. Богомолів та ін.) пропонують розглядати її з позиції наукової організації навчального процесу. Н. Тализіна вважає, що суть сучасної технології навчання полягає у визначенні раціональних способів досягнення поставленої мети. Навчальний процес тут розглядається як система дій з планування, забезпечення і оцінювання процесу навчання [5, 10]. У сучасній вітчизняній педагогічній науці все повніше стверджується думка щодо педагогічних технологій як певної системи організації та управління педагогічним процесом [7, 15]. Г. Селевко визначає педагогічну (освітню) технологію як систему функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, що побудована на науковій основі, запрограмована за часом і простором, призводить до намічених результатів [8, 4].

Сисоєва в “Енциклопедії освіти” (за ред. В. Кременя) аналізує різні підходи до визначення вказаного феномена і робить висновок, що він розглядається багатоаспектно, а саме: як раціональний спосіб досягнення свідомо

сформульованої освітньої (навчальної, виховної) мети (М. Вулман, І. Лернер, Б. Ліхачов, П. Сікорський, Рада з педагогічних технологій Великої Британії); як наука (Г. Селевко); як педагогічна система (В. Безпалько, Сисоєва, Д. Чернилевський); як педагогічна діяльність (А. Нісімчук); як системно-діяльнісний підхід до освітнього (навчального) процесу (Г. Еллінгтон, Н. Кузьміна, П. Мітчелл, Ф. Персиваль, О. Пехота, П. Самойленко); як система знань (В. Генецинський, Т. Назарова, В. Онищук, Ю. Турчанінова, Національний центр програмованого навчання Великої Британії); як мистецтво педагога (І. Прокопенко, Н. Тализіна, В. Шепель); як модель (В. Ченців); як засіб оптимізації та модернізації освітнього процесу (Ф. Янушкевич); як процесуальний компонент (складова) освітнього (навчального) процесу (М. Кларін); як інтегративний підхід до освіти (П. Мітчелл, Д. Фін) [1, 661].

Деякі автори (Г. Селевко, О. Дубасенюк та ін.) вважають, що різні підходи до тлумачення терміну “педагогічна технологія” обумовлюються використанням даної дефініції у трьох аспектах:

1) загальнопедагогічному, або науковому (як синонім до підвищення ефективності педагогічної системи);

2) предметному, або процесуально-описовому (опис, проект, алгоритм, сукупність цілей, оригінальних, новаторських способів, методів, прийомів і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів);

3) модульному, чи процесуально-дійовому (удосконалення технології окремих елементів педагогічного процесу, видів діяльності).

Дискусійним також є питання структури педагогічних технологій. Науковці (М. Гадецький, Т. Хлебнікова, П. Матвієнко, Г. Селевко та ін.) вважають, що у структуру педагогічних технологій входять: концептуальна, змістова і процесуальна частини. Концептуальна основа розглядається як короткий опис ідей, гіпотез, принципів, які сприяють її розумінню, трактовці її побудови, вияву керівних ідей. Змістова частина технології визначає загальні та конкретні цілі її впровадження, зміст, а також розвиток особистісних структур, на які вона спрямована. У процесуальній частині описується технологічний процес, його

організація, методи і форми діяльності різних суб'єктів навчально-виховного процесу, його етапи, корекція дій, регламент, витрати часу.

Сутність та структура педагогічних технологій дещо відрізняється від інноваційних педагогічних технологій. О. Кіяшко інноваційними називає такі технології, які спроможні вивести систему освіти на новий рівень і задовольнити потреби суспільства в новій генерації фахівців професіоналів [2, 50]. На нашу думку, таке визначення не відображає сутності зазначеного поняття. *Інноваційна педагогічна технологія поєднує в собі науково-обґрунтовану систему дій, операцій та процедур, які забезпечують цілеспрямоване й поопераційне впровадження різних видів педагогічних нововведень, що викликають позитивні зміни в традиційному педагогічному процесі, модернізують і трансформують його.* Отже, інноваційна технологія передбачає поєднання технологічного підходу та впровадження нових ідей – інновацій.

Психологічні технології використовуються для здійснення психологічного впливу в різних сферах діяльності. Л. Карамушка називає психологічні технології психосоціальними [9, 55]. Спостерігаємо, що у науковій літературі часто ототожнюються терміни “психологічна технологія” та “психотехнологія”. Так, О. Козлова у своєму дисертаційному дослідженні зазначає, що психотехнології передбачають вироблення певних психологічних якостей і опосередковану передачу соціального досвіду, що пов'язаний з відтворенням алгоритмів мислення, дій та поведінки [3, 94]. На нашу думку, дослідник характеризує саме психологічну технологію, а не психотехнологію під якою розуміють методи корекції поведінки соціально небезпечних, психічно хворих людей за допомогою різних технічних (електронних, комп'ютерних) засобів [7, 290].

В. Панок, виділяючи психологічну технологію і вважаючи її основним елементом практичної психології, дає їй таке тлумачення: психологічна технологія – це цілісна методична система, що складається з трьох основних частин: діагностичної, інтерпретаційної (або пояснювальної), корекційної [6]. Таким чином, простежуємо, що структура психологічних технологій відрізняється від структури педагогічних.

Отже, психологічні технології мають поєднувати аналітичний і синтетичний підхід до особистості, суму накопичених знань і уявлень про елементи та структурні блоки в їх взаємозв'язках, з одного боку, і цілісне (синтетичне) бачення об'єкта корекційних впливів – з іншого. Розробка психологічної технології є, по суті, процесом психологічного проектування, що спрямований на вирішення конкретної ситуації індивідуального розвитку або соціальної взаємодії з використанням знань і досвіду наукової та побутової психології.

Поняття “інноваційні психологічні технології” у сучасній науковій літературі відсутнє. Враховуючи, що психологічні технології відрізняються від інших соціальних технологій, у тому числі педагогічних, жорсткою цілеспрямованістю, складовими елементами, характером їх зв'язків та відносин [3, 94], можна дати наступне визначення даної дефініції: ***інноваційна психологічна технологія – науково-обґрунтована система дій, операцій та процедур, які забезпечують цілеспрямований та поетапний розвиток в особистості певних психологічних якостей та передачу їй досвіду соціальних взаємодій (спілкування, дії та взаємин) за допомогою впровадження інновацій.***

Проблемним також є питання класифікації педагогічних та психологічних технологій. Так, чіткої класифікації інноваційних психологічних технологій у науковій літературі поки що не існує. До педагогічних технологій дослідники відносять різні типи. Наприклад, Л. Машкіна виділяє методологічні, цільові та методичні педагогічні технології [4, 73]; О. Козлова – проблемні, концентровані, модульні, розвивальні, диференційовані, активні, ігрові, особистісно орієнтовані, процесуально зорієнтовані тощо [3, 66]; О. Кіяшко – авторська підготовка, відкриті системи інтенсивного навчання, дистанційне навчання, діалогове навчання, етапно-блокова організація навчання, ігрові технології, інтегративно-модульна система; інформаційно-комп'ютерне навчання, контекстне навчання; модульно-рейтингове навчання, особистісно орієнтоване навчання, проблемно-діяльнісне навчання, проєктивне навчання, рефлексивно-творче навчання, технологія сумісної продуктивної діяльності [2, 63 – 64]. Д. Чернилевський і Н. Борисова класифікували інноваційні технології на основі двох ознак: наявності моделі (предмету чи процесу діяльності) і наявності ролей

(характер спілкування тих, хто навчається). Авторами виділені наступні типи інноваційних технологій – неімітаційні та імітаційні... Неімітаційні технології не передбачають побудову моделей досліджуваного явища, процесу або діяльності. Змістовна частина технології має проблемний характер та передбачає використання різних технічних засобів навчання. Основою імітаційних технологій є імітаційне або імітаційно-ігрове моделювання. У відповідності до другої ознаки класифікації – наявності ролей, імітаційні технології поділяються на ігрові та неігрові [10, 177 – 178].

Серед інноваційних технологій, які набули поширення в практиці вищої освіти, можна виділити дев'ять видів, а саме:

1) особистісно орієнтовані технології (підвищення ефективності навчально-виховного процесу шляхом його індивідуалізації та диференціації, створення атмосфери комфорту в процесі навчання, розширення простору співробітництва між викладачами та студентами на гуманному суб'єкт-суб'єктному рівні);

2) нові інформаційні технології (сукупність методів і технологічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації за допомогою комп'ютерів і телемунікаційних мереж);

3) модульно-рейтингові технології (система навчання за окремими функціональними вузлами, відображеними у змісті, організаційних формах і методах – модулях із метою підвищення зацікавленості студентів у результатах навчання та об'єктивності оцінки знань з окремих предметів і фаху в цілому);

4) технології розвитку творчості (стимуляція у студентів інтересу до пізнавальної діяльності за допомогою завдань творчого характеру);

5) ігрові технології (імітація майбутньої педагогічної діяльності в ігровій формі, використання різних навчально-педагогічних ігор);

6) діалогові технології (вирішення в режимі діалогу питань проблемного характеру, що не мають однозначного вирішення в науці та практиці);

7) проектні технології (розв'язання різних проблем, стимулювання інтересу студентів до самостійного здобуття певних знань, умінь і навичок);

8) технології цілепокладання та життєтворення (усвідомлення цілей

учительської професії, віра у свої можливості та власний успіх, сподівання на позитивні перспективи в майбутньому);

9) тренінгові технології (система діяльності щодо відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання різних видів завдань, типових для людини з високорозвиненою мотивацією).

Вказані інноваційні технології можна поділити за ознакою масштабності перетворень на системні (особистісно орієнтовані, нові інформаційні технології, модульно-рейтингові), модульні (технології розвитку творчості, ігрові та діалогові), локальні (проектні технології, цілепокладання та життєтворення, тренінгові).

Отже, інноваційні процеси у сфері вищої освіти передбачають технологізацію професійної підготовки студентів та вимагають модернізацію та вдосконалення навчально-виховного процесу у вищій школі. У психолого-педагогічній літературі виокремлюють “інноваційні педагогічні технології” та “інноваційні психологічні технології”. Останні відрізняються від інших соціальних технологій, у тому числі педагогічних, цілеспрямованістю, складовими елементами, характером їх зв'язків та відносин. Спільними рисами педагогічних і психологічних інноваційних технологій є поєднання технологічного підходу та впровадження різних нововведень. Чіткої класифікації інноваційних технологій до сьогодні не існує.

Використана література:

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Кіяшко О. О. Інноваційні педагогічні технології підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації: ди... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Кіяшко Олександр Олександрович. – Луганськ, 2001. – 262 с.
3. Козлова А. А. Психотехнологии как средство формирования субъектной позиции клиента системы профконсультирования : ди... кандидата психол. наук: 19.00.13 / Александра Александрова Козлова. – М., 2002. – 216 с.

4. Машкіна Л. А. Підготовка студентів педагогічних училищ та коледжів до використання інноваційних технологій в дошкільних закладах: дис... канд.пед.наук: 13.00.04 / Машкіна Людмила Андріївна. – К. : 2000. – 175 с.
5. Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін / за ред. О. А. Дубасенюка: зб. наук.- метод. праць. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – 261 с.
6. Панок В.Г. До побудови теоретичних засад української практичної психології // Проблеми розвиваючого навчання: Матер. I та II Міжнар. Конф. / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К., 1997. – С. 344 – 351.
7. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. Степанов О. М.] – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
8. Селевко Г. К. Альтернативные педагогические технологии / Герман Константинович Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с. – (Серия “Энциклопедия образовательных технологий”).
9. Технології роботи організаційних психологів : Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. Л. М. Карамушки. — К.: Фірма «ІНКООС», 2005. – 366 с.
10. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособ. [для вузов] / Дмитрий Владимирович Чернилевский.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

Педагогічні умови інноваційної професійної підготовки майбутніх учителів в університетських комплексах

Ольга Шапран

м. Переяслав-Хмельницький

Анотація: у статті визначені та охарактеризовані педагогічні умови ефективного функціонування регіональних університетських комплексів. Доведено, що результативність діяльності регіональних університетських комплексів залежить від координації зусиль усіх їх складових у системі неперервної професійної підготовки педагогічних кадрів.

Соціально-економічні зміни в Україні впливають на систему педагогічної освіти, яка сьогодні базується на новій організації навчального процесу у вищій школі. Інноваційна діяльність не є і не може бути самоціллю в педагогічній практиці. Її мета полягає в оптимізації навчально-виховного процесу, забезпеченні його відповідності тенденціям суспільного буття та сучасним напрямам реформування системи вищої освіти.

Основною тенденцією сьогодення є інтеграція різних освітніх закладів регіонів, що вимагає, на думку В.Г.Кременя, „більше інтегрованих навчальних закладів, до складу яких входять педагогічний університет та педагогічні навчальні заклади інших рівнів акредитації, які утворюватимуть навчально-наукові комплекси. Взагалі в системі вищої освіти треба рухатись у напрямі створення „освітніх пірамід”, на чолі яких були б провідні університети в тій чи іншій сфері, а також інші навчальні заклади I-II рівнів акредитації, що працюють в аналогічному напрямі й зосереджені в тому самому регіоні” [9, 142]. Отже, явище створення регіональних університетських комплексів є прогресивним та перспективним.

Мета статті – визначити та обґрунтувати педагогічні умови інноваційної професійної підготовки майбутніх учителів у навчальних закладах, об’єднаних в університетські комплекси.

Ознайомлення з науковими доробками В.В.Арнаутова, В.Р.Атояна, В.Г.Кузя, Н.М.Манжелій, М.К.Сергеева та ін. дали можливість визначити педагогічні умови, дотримання яких підвищує ефективність підготовки фахівців в університетських комплексах як єдиної інноваційної системи неперервної педагогічної освіти, що враховує різні аспекти інтеграції навчальних закладів регіону.

Перша умова – **сприятливий інноваційно-психологічний клімат в університетських комплексах (мотиваційно-рефлексивний аспект інтеграції).**

У педагогічній інноватиці вважається, що ефективність нововведення визначається, у першу чергу, середовищем, у якому проходить процес освоєння та поширення інновацій. А.І.Каташов у якості інноваційних розглядає „освітні середовища сучасних навчальних закладів різного типу, які надають принципово нове значення таким сутнісним і функціонально значущим аспектам, як цілепокладання, характер навчальної взаємодії, специфіка освітньої траєкторії учня, характер взаємодії між учнями і вчителями” [8, 71]. Останній параметр визначає клімат у колективі, де поширюються нововведення. Від нього залежить бажання майбутнього вчителя впроваджувати інновації у свою практичну діяльність.

Відповідно до існуючих у психології підходів (Л.М.Карамушка, Г.В.Ложкін, Б.Д.Паригін та ін.) психологічний клімат освітньої організації – це притаманний певному колективу стійкий психологічний настрій, що відображає особливості його життєдіяльності й здійснює значний вплив на взаємини людей, їх ставлення до праці та навколишнього середовища. Учені підраховали, що в працівників, залежно від настрою, продуктивність роботи коливається в межах 22%. Таким чином, психологічний клімат в освітніх закладах можна розглядати як чинник підвищення ефективності навчально-виховного процесу, який на емоційному рівні віддзеркалює особисті та ділові стосунки членів колективу, що визначаються їх ціннісними орієнтаціями, моральними нормами та інтересами.

У сучасній психолого-педагогічній літературі виокремлюють три основні види психологічного клімату: з позитивною, негативною та нейтральною спрямованістю. Клімат з позитивною спрямованістю називають сприятливим, або здоровим, з негативною спрямованістю – несприятливим, або нездоровим;

спрямованість якого чітко не визначена – нейтральним. Зрозуміло, що з метою підвищення ефективності процесу професійної підготовки оптимальним є використання клімату з позитивною спрямованістю. Л.М.Карамушка визначає показники сприятливого психологічного клімату, зокрема:

- Високі результати діяльності установ освіти (організаторської, педагогічної, науково-методичної).
- Міцна трудова дисципліна.
- Низька плинність кадрів.
- Відсутність напруженості, конфліктності в колективі (як між „рядовими членами колективу, так і між керівником та підлеглими) [7, 143].

Параметрична модель здорового, сприятливого соціально-психологічного клімату колективу закладу освіти включає: гуманні стосунки, доброзичливе ставлення до кожного члена колективу; взаємодопомога, ввічливість; творче ставлення до праці, спрямованість на інноваційну діяльність; духовні потреби, самоактуалізація; принциповість громадської думки, взаємовимогливість, дисциплінованість; згуртованість; переважаючий оптимістичний мажорний емоційний настрій; співчуття; захищеність у колективі. Отже, сприятливий соціально-психологічний клімат може бути створений тільки у згуртованому колективі, який побудований на гуманних стосунках його членів і націлений на інноваційний пошук. Аналогічної думки щодо наявності відповідних міжособистих і міжгрупових відношень при створенні психологічного клімату в класі чи аудиторії притримується О.Є.Гуменюк [5]. Автор виділяє інноваційно-психологічний клімат як складне структурно-функціональне явище у системі організованого освітнього процесу, котре відображає як емоційно-моральні властивості учасників навчання, так і міжособистісні, міжгрупові [5, 54]. Уведення терміну „інноваційно-психологічний клімат”, на нашу думку, правомірно та пов’язано з поширенням інноваційних процесів у сфері освіти. Це поняття означає набір стійких характеристик, які виникають при впровадженні інноваційних технологій, впливають на форми активності людей в групі, їхній емоційний і моральний стан та настрої, міжгрупові стосунки. Психологічна атмосфера пріоритету інноваційної діяльності визначається системою спеціальних

заходів, які підкреслюють її значущість: системою заохочення, активною інноваційною діяльністю, взаємозв'язком із практикою. Формування доброзичливого мікроклімату в колективі, який освоює інновації, включає: обмін досвідом, вивчення новаторського руху, обговорення інноваційних проєктів, допомогу початківцям, заохочення та стимулювання інноваційної педагогічної діяльності тощо.

Друга умова – координація дій усіх складових комплексу в системі неперервної ступеневої підготовки майбутнього вчителя (*координаційний аспект інтеграції*).

Система неперервної ступеневої освіти передбачає наступність в отриманні професії на регіональному рівні. Ефективною формою організації системи неперервної педагогічної освіти є навчально-науково-педагогічні комплекси як інтеграція освітніх закладів, координація дій яких забезпечує:

- відбір, поетапну підготовку та вдосконалення педагогічних кадрів, їх соціальну захищеність, можливість задоволення індивідуальних професійних потреб, динамічний розвиток професійного середовища;
- реалізацію закономірностей педагогічної діяльності, послідовне сходження від недиференційованої спрямованості праці вчителя до оволодіння стандартами педагогічної професійності та розвитку індивідуально-авторської концептуально-цілісної системи діяльності педагога;
- багаторівневу систему педагогічної інформації, що є основою методологічного, теоретичного та технологічного забезпечення праці майбутнього вчителя;
- керовану взаємодію дошкільних, середніх загальноосвітніх та професійних навчальних закладів, вищої школи та наукових установ на основі цілісної концептуальної цільової програми.

Тільки при координації зусиль усіх складових комплексу як інноваційної системи підготовки педагогічних кадрів досягається стабільний позитивний результат. Штучне об'єднання різних установ не сприяє створенню цілісної системи неперервної ступеневої освіти, у їх роботі простежуються недоліки, а саме: зниження економічної ефективності за рахунок того, що досягнення високих

професійних рівнів розтягується в часі; марнування зусиль на вивчення того, що надалі не буде мати відношення до кінцевої фахової діяльності; невмотивоване затягування часу на здобуття професії та зменшення кількості навчальних місць; надмірно велика уніфікація навчальних програм. Реальною моделлю нової форми неперервної освіти є комплекси, які побудовані на взаємовигідній основі та інтегрують і координують зусилля різних навчальних закладів з метою якісної професійної підготовки кадрів. С.М.Мамрич відзначає позитивні сторони ступеневої неперервної освіти, які компенсують негативні та реалізуються в умовах комплексів „безперервним навчанням, змістовою і методичною наступністю в роботі закладів освіти; системою наскрізної профорієнтації; скороченням термінів навчання на кожному наступному ступені; можливістю тимчасового припинення навчання після кожного ступеня і повернення до нього; творчою співдружністю між навчальними закладами різного рівня, що дозволяє на довготерміновій основі використовувати базу, обладнання, кадровий потенціал ” [10, 42].

Третя умова – визначення механізмів управління інноваційною підготовкою майбутнього вчителя, колегіальний підхід до прийняття управлінських рішень в умовах університетського комплексу (управлінський аспект інтеграції).

Управління – це вид діяльності, який забезпечує оптимальне функціонування та розвиток систем, узгоджує та координує діяльність людей щодо досягнення спільної мети.

Специфіка управління університетським комплексом полягає в його багатоструктурності, бо має керівників кожного підрозділу, дії яких повинні бути скоординовані на досягнення певного результату, тому управлінські рішення приймаються колегіально. Управління таким сучасним навчально-виховним закладом, як університетський комплекс – це активна взаємодія керівників комплексу з іншими учасниками педагогічного процесу, що спрямована на координацію та узгодження спільних дій, упорядкування системи неперервної освіти та переведення її на більш високий якісний рівень.

У процесі використання колегіальних форм прийняття управлінських рішень виникає багато труднощів, які пов'язані з необхідністю прогнозування можливих суперечок між учасниками взаємодії, розв'язанням конфліктних ситуацій. До позитивних характеристик даного підходу належать:

- зростання інтелектуального, творчого потенціалу учасників взаємодії;
- знаходження альтернативних способів розв'язання проблем;
- забезпечення більшої зваженості прийняття рішень;
- зростання відповідальності за виконання рішення [7, 75].

Формами колегіального генерування управлінською командою нових ідей у процесі інноваційної підготовки в умовах університетського комплексу стають такі нерегламентовані форми взаємодії як: „мозковий штурм”, „брейнстормінг”, ділові ігри та інші інноваційні технології. Отже, колегіальний підхід до прийняття управлінських функцій сприяє підвищенню результативності навчально-виховного процесу, передбачає активну взаємодію керівників комплексу з іншими учасниками інноваційного педагогічного процесу.

Четверта умова – вдосконалення організаційно-методичного забезпечення інноваційного розвитку університетського комплексу (організаційно-методичний аспект інтеграції).

Т.В.Гришина підкреслює, що модернізація освітніх процесів в Україні повинна здійснюватися за підтримки своєчасного методичного супроводу, який би розкривав особливості традиційних параметрів діяльності працівників і досліджував повноту сприйняття нового як особисто цінних здобутків вчительства, що можуть бути зіставлені з професійним досвідом та схвалені, прийняті ним [4, 43 – 44]. Продовжуючи думку Т.В.Гришиної, В.О.Бордовський розглядає методичний супровід інноваційного процесу як використання методів та організаційно-методичних прийомів з метою переходу від традиційної до інноваційної системи підготовки педагогічних кадрів [2, 249]. Розробка навчальних планів та програм, використання сучасних комп'ютерних технологій навчання, підручників, навчальних посібників, різних методичних матеріалів є необхідним напрямом у системі інноваційної підготовки майбутнього вчителя.

Організаційно-методичне забезпечення залежить у першу чергу від змісту навчального процесу. Зміна ідей та пріоритетів сучасної освіти з традиційних на інноваційні, з когнітивного плану на розвиток творчих можливостей особистості зумовила зміну характеру сучасної професійно-педагогічної підготовки, зокрема її змісту.

Зміст професійно-педагогічної підготовки в університетському комплексі має носити інтегрований характер, урахувати послідовність формування знань, умінь та навичок у межах ступеневої освіти, не дублювати один і той же навчальний матеріал. Основні напрями навчально-методичного пошуку в умовах університетського комплексу обумовлені необхідністю постійної корекції навчальних планів та освітньо-професійних програм, забезпечення їх відповідності державним вимогам та стандартам, розробкою наскрізних планів та нетрадиційних навчальних програм, їх навчально-методичного забезпечення, збагачення змісту професійно-педагогічної підготовки системою інноваційних понять та теорій, які послідовно вивчаються та апробуються на практиці в умовах комплексу.

Отже, інноваційна підготовка в університетському комплексі повинна зорієнтувати зусилля студента, відповідно до інтегрованих навчальних планів та програм, на формування базових знань, умінь та навичок з кожного предмета, творчого підходу до процесу пізнання, самостійності мислення, уміння застосовувати вивчене в практичній діяльності.

П'ята умова – створення економіко-матеріальної бази комплексу та кадрових основ інтеграції (*кадрово-економічний аспект інтеграції*).

Відомо, що фінансування інноваційної діяльності визначає успіх і невдачу інноваційних програм і проектів. Спроби і методи вирішення цього питання потребують серйозних досліджень в галузі економіки освіти і мають істотні відмінності на державному рівні управління та на рівні окремих освітніх установи. Від типу відношень між навчальними закладами, що входять до складу університетського комплексу (кооперативний, інтегрований, інтеграційно-кооперативний) залежить система їх фінансування. Усі навчально-виховні заклади, що входять до комплексу за кооперативним типом відношень, зберігають фінансову самостійність, окрім навчально-консультативних центрів, що є

складовою частиною педагогічних університетів і мають з ними інтегрований тип відношень. Згідно з установчими договорами обов'язково оговорюються зобов'язання сторін стосовно використання матеріальної бази та фінансового забезпечення навчально-виховного процесу. На підставі цих двосторонніх угод у межах комплексу надається можливість користування бібліотечними фондами, технікою для тиражування навчально-методичних матеріалів, комп'ютерною та обчислювальною технікою, здійснюється оренда та використання навчальних приміщень тощо. Спільна фінансова діяльність в умовах університетського комплексу відбувається за рахунок спеціальних коштів, які поступають від надання платних освітянських послуг і використовуються в таких цілях: на оплату праці та відрядження викладачів і адміністративного персоналу; придбання науково-методичної літератури, навчального обладнання, оргтехніки; проведення спільних науково-практичних конференцій, „круглих столів” тощо.

В умовах університетських комплексів відкриваються великі можливості для оптимізації роботи науково-педагогічних кадрів. Шляхи раціонального використання кадрового потенціалу також дуже різноманітні: запрошення відомих спеціалістів для читання навчальних дисциплін, надання консультативної, методичної допомоги, організація творчих майстерень, керівництво науковою роботою викладачів та науково-дослідною роботою студентів, апробація досліджень наукових лабораторій тощо.

Таким чином, оптимальне використання кадрів і створення матеріально-економічної основи інтеграції різних навчальних закладів, що входять до складу комплексів сприяють підвищенню ефективності навчального процесу в умовах університетського комплексу.

Шоста умова – упровадження новітніх освітніх технологій у процес підготовки фахівців в умовах університетських комплексів (*технологічний аспект інтеграції*).

Суттєвою ознакою сучасних інноваційних процесів у сфері навчання та виховання є їх технологізація – неухильне дотримання змісту й послідовності етапів упровадження нововведення. В.П.Безпалько вважає, що педагогічна

технологія є проектом „певної педагогічної системи, що реалізується на практиці” [1, 5].

Технологізація відбувається за рахунок упровадження нових технологій навчання та виховання, які значно змінюють природу педагогічного процесу, професійну діяльність учителя та навчально-пізнавальну діяльність учня. Погоджуємо з думкою Т.В.Гришиної, що технологізація вивчення навчального предмета має бути наслідком технологізації його викладання [4, 10]. Отже, носієм освітньої технології завжди є викладач, який у своїй фаховій діяльності перетворюється на пропагандиста і реалізатора цієї технології. Головне місце в технологізації навчальних закладів посідають інноваційні педагогічні технології, які дають нові можливості для творчого розвитку студентів, дозволяють звільнитися від заучування теоретичного матеріалу; відкривають доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи; дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання. У практиці роботи університетських комплексів використовуються системні інноваційні технології, що оновлюють традиційний навчальний процес; модульні, які вносять часткові зміни; локальні, що модифікують окремі його складові. Серед системних технологій у практиці професійної підготовки вчителів можна виділити кредитно-модульну систему, нові інформаційні технології та особистісно орієнтоване навчання. Модульні та локальні інноваційні педагогічні технології використовуються як самостійні або як такі, що становлять елементи системних технологій. В умовах університетських комплексів означені технології сприяють підготовці фахівців до впровадження нововведень в практику роботи, формуванню інноваційного потенціалу майбутнього вчителя.

Сьома умова – педагогічний моніторинг інновацій в умовах університетського комплексу (*моніторинговий аспект інтеграції*).

Педагогічний моніторинг розглядається нами необхідною складовою інноваційної підготовки в умовах педагогічного комплексу. Моніторинг являє собою неперервне довготривале спостереження за об'єктом або системою та передбачає комплекс заходів, пов'язаних з „відстеженням” інновацій. Підтримуємо точку зору І.В.Гавриш, яка під моніторингом у системі формування

готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності розуміє систему збору, обробки і збереження діагностичної інформації та її використання під час встановлення результативності процесу підготовки студентів до створення, упровадження та розповсюдження освітніх нововведень і здійснення необхідних коригувальних заходів [3, 344].

У процесі інноваційної підготовки алгоритм моніторингових досліджень є таким: постановка цілей моніторингу; розробка програми дослідження і діагностики навчально-виховного процесу; вивчення інноваційних процесів у межах університетського комплексу; обробка інформації; поширення проекту, програми, які містять елементи нового; вивчення змін в освітньому середовищі після нововведення; висновки та рекомендації.

Таким чином, педагогічний моніторинг можна уявити як систему лонгітюдного дослідження якості освіти. Отже, при інноваційній підготовці майбутніх учителів в умовах університетського комплексу активні моніторингові дослідження повинні визначати не лише рейтинг студентів, але і викладачів, що дасть можливість уявити реальний стан навчально-виховного процесу за конкретний проміжок часу і проаналізувати можливості щодо його вдосконалення. Аналіз навчальної документації університетського комплексу необхідний для визначення узгодженості навчальних планів та наступності у викладанні конкретних дисциплін.

Восьма умова – наукові підходи до організації інноваційної підготовки в умовах ННПК (дослідницький аспект інтеграції).

В.А.Євтушевський і Л.А.Шаповалова, аналізуючи проблему становлення і розвитку інновацій у вищій школі, відмічають, що інноваційний процес у ВНЗ – це, насамперед, послідовне здійснення наукових досліджень, продаж розробок, навчання студентів на основі нових технологій та використання сучасних технічних засобів. Внаслідок наукових досліджень у ВНЗ відбувається становлення ринку новинок. Його об'єктом стають продукти інтелектуальної власності професорсько-викладацького складу [6, 64]. Організаторами наукової роботи в університетському комплексі є саме вищі навчальні заклади. Наукова робота в педагогічних комплексах має на меті вирішувати найбільш актуальні

проблеми сучасної психолого-педагогічної науки та підвищувати їх науковий потенціал. Інтеграція різних освітніх закладів в університетський комплекс сприяє реалізації в науковій роботі наступних можливостей: апробації результатів досліджень; поєднання науки і практики в єдине ціле; підготовки висококваліфікованих фахівців для шкіл, ПТУ, вищих навчальних закладів; навчання в аспірантурі та захист кандидатських дисертацій; виконання досліджень за комплексною науковою проблематикою тощо.

Науково-дослідна робота є одним із основних видів діяльності в університетському комплексі. Наукові доробки студентів ВНЗ I-II рівнів акредитації свідчать про рівень їх теоретичної підготовки і дають можливість університетам, як центрам комплексів, поповнювати студентський склад обдарованою молоддю із складових університетського комплексу. Отже, науково-дослідна робота спрямована на розвиток у майбутніх педагогів нахилів до пошукової, дослідницької діяльності, до творчого розв'язання навчально-виховних завдань в освітніх закладах, а також застосовування інноваційних підходів при вирішенні практичних питань навчання і виховання.

Висновок. Аналіз ефективності функціонування університетських комплексів дозволив зробити висновки, що вона залежить від створення спеціального освітнього середовища та сприятливого інноваційно-психологічного клімату; колегіального підходу до прийняття управлінських рішень; вдосконалення організаційно-методичного забезпечення інноваційного розвитку комплексу; організаційних, кадрових, фінансових та інших ресурсів; продуманої технології впровадження; педагогічного моніторингу інновацій; наукових підходів до організації інноваційної підготовки в умовах комплексу. Слід зазначити, що професійна підготовка майбутніх учителів в навчальних закладах, об'єднаних в комплекс, буде ефективною та інноваційною лише за умови її організації, яка враховує вплив різних соціальних і педагогічних чинників та спрямована на досягнення конкретної мети – забезпечення сталого розвитку системи неперервної освіти та послідовного розвитку особистості фахівця та його професійних якостей. При цьому у навчальному процесі університетських комплексів використовуються інтегровані форми, методи, технології, навчальні

дисципліни. Це дозволяє утворювати міждисциплінарні змістовні блоки професійної освіти, інтегровані технології, інтегровану структуру управління закладом згідно єдиних концептуальних позицій в системі неперервної професійної освіти.

Використана література:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Бордовский В.А. Теория и практика организационно-методического обеспечения инновационного развития высшего педагогического образования: дис. ...доктора пед. наук: 13.00.01 / Бордовский Владимир Алексеевич. – Санкт-Петербург, 1999. – 365 с.
3. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис... доктора пед. наук: 13.00.04 / Гавриш Ірина Володимирівна. – Харків, 2006. – 475 с.
4. Гришина Т.В. Освітня технологія як об'єкт методичної роботи / Тетяна Василівна Гришина. – Х.: Вид. група «Основа», 2003. – 96 с.
5. Гуменюк О.Є. Психологія інноваційної освіти: теоретико-методологічний аспект: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2007. – 385 с.
6. Євтушевський В.А. Становлення і розвиток інновацій у вищій школі / В.А.Євтушевський, Л.А Шаповалова. // Вища освіта України. – 2006. – №2. – С.62–66.
7. Карамушка Л.М. Психологія управління: [навчальний посібник] / Людмила Миколаївна Карамушка. – К.: Міленіум, 2003. – 344 с.
8. Каташов А.І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Каташов Андрій Іванович. – Луганськ, 2001. – 265 с.
9. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / Василь Григорович Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.

10. Мамрич С.М. Ступенева підготовка фахівців у навчально-науково-виробничих комплексах (на прикладі радіотехнічних спец.): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Мамрич Степан Миколайович. – К.: 2001. – 243 с.

Педагогічні аспекти формування професійного іміджу майбутнього педагога-вихователя дошкільного закладу

Райса Шулигіна

м. Київ

Анотація: У статті розкривається сутність поняття «імідж», розглядаються педагогічні аспекти формування професійного іміджу майбутнього фахівця дошкільного закладу та підкреслюється значущість цього феномену для подальшого розвитку теорії пізнання та теорії соціальних взаємовпливів.

Суттєві зміни в підході до розвитку вищої освіти, які відбуваються останніми роками на вітчизняному науковому просторі, вплинули не лише на орієнтаційні та світоглядні концепції у навчанні та вихованні, а призвели також до виникнення нових потреб суспільства в питанні надання освітніх послуг, перегляду вимог щодо професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Останнім часом психолого-педагогічна наука, інноваційна педагогіка постійно приділяє увагу питанням самоосвіти, самодіяльності, самовдосконалення та самовизначення особистості, покладаючись усе більше на прагнення людини створити себе через свою професію, через побудову життєвої стратегії і планування професійної діяльності. Таке прагнення має виступити основним завданням професійної освіти майбутніх педагогів-вихователів дошкільних закладів. Залучення студентів до створення в уяві образу майбутньої професії (результату професійної підготовки) може стати спонукальною силою, перетворитись у цілеспрямоване формування іміджу, справити емоційно-психологічний вплив на особистість, визначити їх прагнення і вчинки.

Професійно-педагогічний імідж – явище цікаве для педагогічної психології та педагогіки вищої школи у світлі нових вимог, які висувуються до педагога та студента в демократичному суспільстві, де на першому місці стоять гуманістичні цінності: цінність особистості, її моральних норм і вільного розвитку.

Мета даної роботи полягає в аналізі педагогічних підходів щодо формування професійного іміджу майбутнього фахівця дошкільного закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування професійного іміджу широко представлені як у зарубіжних, так і у вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях, в яких наголошується на винятковій її важливості у процесі підготовки майбутніх педагогів та їх подальшій фаховій діяльності. Проте, теоретичний аналіз наукової літератури засвідчив:

–по-перше, оскільки інноваційна практика функціонування ринку освітніх послуг на рівні вищої школи значно випереджує розвиток наукової теорії управління ним, то кваліфікаційні вимоги до випускників, які здебільшого визначають її цілі, зміст і форми організації, до теперішнього часу не передбачають оволодіння ними діяльністю щодо створення свого позитивного професійно-педагогічного іміджу;

–по-друге, сама проблема формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх фахівців дошкільних закладів дотепер не стала предметом спеціального науково-педагогічного дослідження і, по суті, в межах теорії та методики професійної освіти ще не знайшла свого належного теоретичного обґрунтування і відповідного методичного забезпечення.

Таким чином, питання формування професійного іміджу набувають все більшої значущості, оскільки саме цей феномен охоплює як внутрішні складові особистості (прагнення, інтереси, досвід), так і зовнішні аспекти діяльності фахівця (вплив на оточуючих, відтворення соціальних стереотипів, інтерактивний двобічний зв'язок із суспільством).

Поняття «імідж» в останні роки міцно увійшло до словника сучасної людини. *Імідж* – (у перекладі з англ. – «образ») – це цілісне уявлення про об'єкт, яке залишається у свідомості людей, в їх пам'яті.

У зарубіжних наукових джерелах поняття «імідж» співвідносять із такими поняттями, як «Я-концепція», «Я-образ», дослідженням яких займались Р. Бернс, У. Джемс, А. Маслоу та інші. В основі даних понять знаходиться не що інше, як образ, уявлення. Зв'язок «Я-концепції» та особистісного іміджу розглядали О. Боровський, Б. Зейгарник, Ч. Кулі, Л. Мар'яненко, М. Мольц та інші науковці. На їхню думку, розвиток «Я-концепції» є значним етапом внутрішньої психічної роботи щодо створення технології особистості, персональної

привабливості, прийняття себе, налаштування на позитивне ставлення до себе і оточуючих [1, 33-34].

Проблема формування іміджу також знайшла відображення в багатьох роботах сучасних науковців, зокрема М. Апраксина, В. Беніна, О. Бекетова, Л. Волович, О. Газмана, Н. Гузій, В. Горчакова, П. Гуревич, Л. Жарикова, О. Калюжного, Ф. Кузіна, Кузьміної, Г. Почепцова, Г. Сагач, В. Сластьоніна, Л. Соколової, В. Шепеля, В. Черепанової, І. Щуркової та інших. Проте незважаючи на значну увагу вчених у галузі педагогіки та дошкільного виховання до означеної проблеми, все ж окремі її кардинальні питання залишаються нерозв'язаними.

Розгляд професійного іміджу майбутніх фахівців дошкільної освіти як чинника ефективної професійної діяльності призводить до необхідності більш глибокого аналізу поняття «імідж». Проблема іміджу почала розроблятися в науці достатньо недавно, в середині XX століття, а саме поняття «імідж» імпортоване в педагогіку з галузей реклами, менеджменту і політології. Трактують поняття «імідж» тісно пов'язане з поняттями образу людини, враження або уявлення про нього, з тим, як він уявляє себе з усіх позицій. Наявність іміджу – явище символічної природи, що містить та передає певну інформацію про людину з метою впливу на оточуючих, зокрема, інформацію про те, яка поведінка відносно носія іміджу прийнятна, якої поведінки можна чекати від нього самого та яку соціальну роль він виконує. Ця позиція знайшла підтвердження в працях П. Берда, який визначає імідж як «загальне враження, яке ви справляєте на оточуючих. Воно складається з того, як ви представляєте свої ідеї, як поведетеся в суспільстві, як одягаєтеся, що говорите і що робите...» [2, 65-67]. Слушним, на нашу думку, є його зауваження стосовно того, що імідж повинен міцно базуватися на внутрішній сутності людини, бути її відображенням.

Таким чином, імідж людини є те, що орієнтоване на сприйняття іншими людьми в його безпосередньому оточенні та адресоване ним як повідомлення про свій статус, професійну роль, унікальні риси і якості особистості. Цілеспрямовані наукові дослідження на сучасному етапі надали можливість виокремити нову галузь педагогічної науки – педагогічну іміджологію, яка має на меті вивчення

закономірностей та сутності процесів формування педагогічного іміджу в контексті професійної соціалізації фахівців у сфері освіти та професії іміджмейкера.

Соціологи розглядають імідж як зовнішній образ, який створює суб'єкт з метою викликати певне враження, відношення інших людей до себе [9, 97]. Психологи сприймають імідж:

- ✓ як цілеспрямовано сформований образ особистості, що виділяє певні ціннісні характеристики, покликаний справити емоційно-психологічний вплив на кого-небудь;
- ✓ як сукупність зовнішніх і внутрішніх характеристик особистості, яка формується в процесі саморозвитку і соціалізації, спілкування і діяльності, містить систему ролей, які людина грає у своєму житті, доповнюється рисами характеру, інтелектуальними особливостями, зовнішніми даними, одягом та ін. [7, 134-135].

Таким чином, в філософії, соціології і психології імідж розглядається як складний феномен, який об'єднує різноманітні фактори (спадковість, середовище виховання, особистісна активність людини), це інтегрована цілісність біогенних, соціогенних та психогенних елементів.

Ми поділяємо думку авторів, які співвідносять поняття «імідж» з поняттям «персона». Так, П. Гуревич імідж і персоніфікацію вважає синонімами, з яких більш узагальненим є імідж [4]. Створення іміджу – це підкреслення особистої індивідуальності, свідомого вибору певного образу. У педагогіці імідж розглядається як емоційно забарвлений стереотип сприйняття образу педагога-вихователя в свідомості вихованців, колег, батьків, соціального оточення. Причому при формуванні іміджу, реальні якості об'єднуються з тими, які приписує педагогові оточення. Теорія та практика іміджу в системі освіти суттєво розкриває питання про те, якими якостями та ознаками повинні володіти учасники педагогічного процесу для самоствердження в суспільстві. За результатами багатьох наукових досліджень професійного іміджу педагога, вихідною позицією при цьому постають реальні люди зі своїми потребами, цінностями, думками та прагненнями [6, 140-144; 8, 12-19].

За даними О. Володарської [3, 40-42] і М. Піскунова [5, 5-9] окремі якості є найбільш значущі для професійної педагогічної діяльності. До них можна віднести: ввічливість, вдумливість, вихованість, ерудованість, передбачливість, уважність, витримку, гнучкість поведінки, гуманність, щирість, діловитість, дисциплінованість, скромність, тактовність, культуру мови, прагнення до самовдосконалення, почуття гумору та інші.

За суттю це всі ідеальні ціннісно-особистісні особливості людини. Тому важливо погодитись з авторами у тому, що всі вони є значущими для формування іміджу педагога. Можна припустити, що серед них провідними виступають: культура мови, гнучкість поведінки, справедливість, почуття гумору, відповідальність, передбачливість, впевненість, емоційна стійкість, емпатійність, самоконтроль.

Враховуючи достатньо великий перелік якостей ми зробили спробу їх систематизувати. До ознак *особистісного спрямування*, виходячи зі специфіки педагогічної діяльності та наших попередніх досліджень, можна віднести: інтелектуальний потенціал, цілеспрямованість, рішучість, емоційність, силу волі, відвертість, наявність почуття гумору, оптимізм, інтуїцію в ухваленні рішень; до ознак *професійно-спеціалізованих* відносимо володіння ораторським мистецтвом, уміння уникати конфлікти, уміння сперечатися, відповідність обіцянок вчинкам, хазяйновитість, працьовитість, відкритість в спілкуванні, вміння взаємодіяти з органами влади, вміння підбирати і керувати кадрами, професійний досвід; *соціально визначені* ознаки об'єднують популярність, респектабельність, частоту згадування в засобах масової інформації, правильний спосіб життя, прихильність до спорту, сімейність, зовнішній вигляд, матеріальне благополуччя; щодо *технологічних* ознак, які можуть відобразити різні прийоми та методи, то варто зазначити, що вони й до теперішнього часу залишаються недостатньо вивченими і уточненими.

На наш погляд, поза увагою дослідників іміджу залишається також його особистісний аспект, оцінка значимості, створення якої відбувається в рефлексії культури професійної діяльності педагога.

Ситуативна тривожність, страх показатися смішним, виявити свою некомпетентність, бути негативно оціненим уповільнюють процеси творчого саморозвитку як педагога, так і вихованця. Без розвиненої внутрішньої рефлексії, усвідомлення витоків свого негативного переживання педагог не може переключитися на світ іншої людини (колег, дітей, батьків), побачити їх проблеми своїми очима. В педагогічній діяльності індивідуальний імідж учителя – це умова, засіб становлення індивідуальності обох суб'єктів навчання. Таким чином, імідж в сучасній науці розглядається як відносно постійна категорія. Визначаючи, яким повинен бути індивідуальний імідж майбутнього педагога-вихователя, здатного реалізувати завдання становлення особистості дитини та враховуючи зазначене вище, відмітимо, що це має бути високоморальна особистість з гуманістичними рисами, які виявляються в його поведінці, вчинках, мові, в професійній діяльності, зовнішньому вигляді та ін.

З точки зору педагогіки, імідж цілеспрямовано сформований, інтегральний образ, обумовлений відповідністю внутрішніх і зовнішніх якостей суб'єкта, призначений забезпечити гармонійний взаємовплив цього суб'єкта з навколишнім світом. Являючи собою систему взаємопов'язаних характеристик фахівця, імідж стає засобом вирішення особистих і професійних проблем.

В. Шепель під іміджем вбачає образ людини, його «Я» представлений світу [10, 11]. Як бачимо, автор співвідносить поняття «імідж» з поняттям «образ». Нам імпонує така точка зору автора, яка підкреслює цілеспрямованість створення образу, що включає в себе як зовнішні, так і внутрішні характеристики особистості і спрямованого на вирішення особистих і професійних задач. Більшість дослідників відмічають, що сучасний імідж складає частину культури ділового спілкування. В ньому зацікавлені представники будь-якої публічної професії, у тому числі й педагогічної. Разом з тим не всі майбутні спеціалісти мають уявлення про те, як сформувати свій індивідуальний імідж.

У контексті нашої теми індивідуальний імідж майбутнього фахівця дошкільного закладу – це система особистісних якостей (толерантність, тактовність, доброзичливість, любов до дітей, рефлексивність, емпатія та ін.) і психологічних засобів (вербальних і невербальних, способів спілкування, позицій,

ролей), до яких цілеспрямовано звертається майбутній педагог з метою створення власного позитивного іміджу у процесі вивчення фахових дисциплін.

Індивідуальний імідж як динамічна характеристика, яка знаходиться в постійній взаємодії суб'єкта – власника іміджу – з оточенням (соціальним, природним, культурним), формується і розвивається в процесі професійної діяльності та безперервного самовдосконалення. Зрозуміло, що процес самовдосконалення у цьому напрямі потребує певних особистих зусиль, матеріальних затрат, але ми переконані, що це матиме благодатну віддачу.

Самовдосконалення педагога-вихователя дошкільного закладу, за нашим переконанням, має базуватися на таких принципах:

– *Комплексність*. Відпрацювання усіх елементів зовнішності в комплексі, оскільки на тлі однобоких зрушень одразу помітні не доопрацювання в іншому аспекті. Наприклад, педагог-вихователь, що дбає про свій зовнішній вигляд, отримує чудові результати (елегантний костюм, зачіска, майстерний макіяж тощо). Водночас, якщо він не володіє своїм голосом (говорить голосно або дуже тихо), неадекватно використовує невербальні засоби комунікації, то досить швидко зачарування таким педагогом розсіюється.

– *Індивідуалізація* (індивідуальний стиль, імідж, своєрідність жестикуляції, міміки, голосу, постави, тобто все те, що відрізняє одного педагога від іншого).

– *Самовдосконалення*. Не зупинятись на досягнутому, знаходитися в постійному русі уперед, прагнути вершин майстерності. Навчатись «дивитися на себе з боку» і адекватно оцінювати себе.

– *Дотримання* постійності у вияві ознак у зовнішності педагога. Іншими словами, взявши на себе роль вихователя, педагог має пам'ятати про це щохвилини і демонструвати її через свою зовнішність незалежно від того, чи знаходиться він у безпосередньому контакті з вихованцями чи ні.;

– професійної культури (інтелігентність, педагогічна етика, толерантність, педагогічний такт, емоційна стійкість, нездатність зашкодити психіці дитини поглядом, жестом, мімікою, тоном мовлення та ін.).

– *Концентричність*. Передбачає, що кожне нове вміння, яке розвиває вчитель і яке поступово трансформується у звичку, має базуватися на попередніх надбаннях, знаннях, уміннях і навичках та перебувати у безпосередньому зв'язку.

– *Активність* полягає в тому, що процес самовдосконалення – наслідок власної активності та ініціативи.

– *Цілісність* – означає перехід від роботи з елементами та системними компонентами до системи в цілому. Вдосконалюючи складову зовнішності, педагог паралельно вдосконалює техніку саморегуляції, взаємодії з вихованцями, застосовуючи набуті вміння на практиці. Це дає змогу підняти рівень педагогічної техніки в цілому, що, безумовно, вплине на рівень зростання педагогічної майстерності.

– *Єдність* особистісного і дійового, що передбачає самовдосконалення в умовах певної діяльності особистості. Без цього неможливо отримувати нові імпульси розвитку (генеральна ідея педагогічної майстерності, за словами Е. Барбіної, – дослідника феномена педагогічної майстерності).

– *Перспективність* – бачення близької і далекої перспективи, робота на завтрашній день, що стимулює сьогодишню діяльність щодо самовдосконалення.

Створення іміджу фахівця дошкільного закладу – це тривалий і складний процес, успішність якого залежить не лише від умов та технологій формування, але й, передусім, від власного уявлення педагога про самого себе. У дітей дошкільного віку привабливий педагог-вихователь асоціюється з поняттями «добрий», «привітний», «лагідний», «інтелігентний», «справедливий», «сучасний» та ін. Тому можна стверджувати, що імідж – це не самоціль, не огранка, яка маскує істинне обличчя людини, це сукупність усіх характеристик, завдяки яким фіксуються кращі особистісні та професійні якості «носія іміджу» та які впливають на ефективність його професійної діяльності.

Подальші дослідження потребують суттєвих перетворень, наукової інтерпретації і практичних дій в розробці системи роботи з формування позитивного професійного іміджу майбутнього педагога-вихователя дошкільного закладу ще в період навчання. Це стосується системи цінностей особистості, її світогляду та професіоналізму, що зможуть знайти вияв через зовнішній вигляд,

мову, стиль спілкування з оточуючими. Тому вважаємо, що одним із завдань вищих навчальних закладів нашої країни має бути спрямованість педагогічної діяльності на усвідомлення студентами необхідності створення та формування власного іміджу у процесі вивчення фахових дисциплін.

Використана література:

1. Архипова С. Іміджеві та самоактуалізуючі характеристики у професійній діяльності педагога / Архипова С., Ніколаєску І. // Імідж сучасного педагога. – 2009. – № 2-3. – С. 33-34.
2. Берд П. Подай себя! Эффективная тактика улучшения вашего имиджа / П. Берд; пер. с англ. Т.А. Сиваковой. – М.: Амалфея, 1997. – 208 с.
3. Володарская Е.А. Социально-психологический анализ научной школы в имиджелогии // [Имиджелогия-2005: феноменология, теория, практика](#): Материалы Третьего международного симпозиума / Е.А. Володарская. – М.: РИЦ АИМ, 2005. – С.40-42.
4. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
5. Пискунов М.С. Имидж образовательного учреждения: структура и механизмы формирования // Мониторинг и стандарты в образовании / М.С. Пискунов. – 1999. – № 5. – С. 5-9.
6. Русская Е.Н. Имидж современного педагога // Мир образования / Е.Н. Русская. – № 10. – М.: Просвещение, 1995. – С. 90-159.
7. Сучасний словник іншомовних слів / Уклали: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789 с.
8. Філіппова І.Ю. Психолого-педагогічне навчання як спосіб корекції Я-образу вчителя // Практична психологія та соціальна робота / І.Ю. Філіппова. – К., 2005. – № 4. – С. 12-19.
9. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 814 с.
10. Шепель В.М. Имидж // Воспитание школьников / В.М. Шепель. – 1997. – № 1. – С. 40-44.

Psychological education in the United States.

David Skotko

U SA

Psychological education in the United States is governed by three independent organizations. The first organization is at the university level. The university is responsible for creating a curriculum at the undergraduate level. It does this at the department level and also at the university level. The undergraduate curriculum is created by the department faculty, and is then sent to the university curriculum committee. The undergraduate degree is mostly an experimental psychology degree, which gives the students an understanding of the many areas of investigation in psychology. The undergraduate degree does not permit the individual to PRACTICE psychology. In order to practice psychology the student must go on and obtain at least a master's degree.

The master's degree and Ph.D. degree can be gotten in either Experimental Psychology (with NO clinical practice, or in a clinical area (clinical, counseling, or school psychology). The clinical areas are controlled by the university, state control licensing board, and the American Psychological Association. The state licensing board and the American Psychological Association create standard for the practice of psychology. The university is responsible for implementing those standards in its curriculum. The master's degree is generally considered a "technical" degree. Individuals with master's degree must be supervised by a Ph.D. licensed psychologist. The master's degree is usually a 60 semester hour program (2 and a half years). The Ph.D. program is normally a 120 semester hour program taking a minimum of 5 years to complete after the bachelor's degree.

Only the Ph.D. program is accredited by the American Psychological Association. This accreditation is extremely important for the student, who wants to obtain a license to practice psychology. Normally, a university Ph.D. program is accredited for 5 years. The American Psychological Association is a private (not government) organization controlled by psychologists. Licensing is controlled by the individual state licensing board (government controlled). After a student completes the

Ph.D degree, they must pass a national written exam and an oral exam before the licensing board. The individual can not practice until they pass these exams. Then every year the psychologist must complete continuing education course. This is controlled by the state.,

**Інтеграція – шлях удосконалення професійної підготовки фахівців спеціальності
„дошкільна освіта. Іноземна мова” (на матеріалі курсу „теорія і методика формування
математичних уявлень”)**

Наталія Волощенко

м. Київ

***Анотація:** У статті розкривається поняття інтеграція, характеризуються етапи підготовки студентів до інтегрованого навчання дітей елементам математики з використанням іноземної мови, визначаються форми і методи роботи зі студентами за інтегрованою програмою курсу „Теорія і методика формування елементарних математичних уявлень з використанням англомовного матеріалу у дошкільників”.*

Останнім часом особливої актуальності набула проблема педагогічної інтеграції. Теорія педагогічної інтеграції сформувалася на основі проблеми загальнонаукової інтеграції, яку розробляли філософи (Аванесов Б., Депенчук Н., Жуков М., Майзель І. та ін.). Вищезазначені науковці визначають педагогічну інтеграцію як створення нової системи наукових знань, в якій окремі елементи набувають специфічних властивостей, зумовлених цілісною системою. У Педагогічній енциклопедії ми знаходимо згадки про інтегроване навчання у зв'язку з виникненням теорії вільного виховання, представниками якого були німецькі педагоги Шаррельман Г., Гансберг Ф., Гурметт Л. та ін. Досвід застосування на практиці ідей вільного виховання та інтегрованого навчання знайшло своє відображення в педагогічній системі Монтесорі М. Головними особливостями технології Монтесорі М. є гуманістичний підхід до виховання і навчання дітей, віра в безмежні можливості розвитку дітей, опора на їх самостійність та індивідуальність. Метою виховання є розкриття духовного та інтелектуального потенціалу дитини. Характеризуючи визначені нею сенситивні періоди, італійський педагог зазначає, що в процесі розвитку розум дитини поступово трансформується у розум дорослого.

Аналіз наукових праць вищезгаданих науковців дає можливість зробити висновок, що сутність та форми інтеграції тривалий час розумілись дещо однобічно як поєднання якісно різних напрямків пізнання.

В результаті здійсненого наукового пошуку сучасний дослідник Янушкевичус З. проаналізував окремі погляди на інтеграцію, поширені в педагогічній літературі і виділив 3 головні напрямки, кожен з яких по-своєму пояснює інтеграційні явища в педагогічному процесі.

Представники першого напрямку інтеграцію розуміють як добре продуману і ретельно відпрацьовану координацію педагогічного процесу. Її ознаками є ліквідація недоцільного інформаційного дублювання, побудова процесу навчання за принципом логічно обґрунтованої

послідовності програмних дисциплін, поєднання „пограничних знань” у викладанні різних предметів.

Представники другого напрямку вбачають основу інтеграції не стільки в широкому координуванні, скільки в „комплексності” навчання. На їхню думку, викладання різних дисциплін слід побудувати так, щоб один викладач всіляко допомагав іншому, відомості однієї дисципліни ставали б основою для іншої. Зміст окремих лекційних чи практичних занять має бути неначе здобутком різних спеціалістів, кожен з яких в комплексно передає студентам знання своєї дисципліни. Таким чином, студенти отримують лише сукупність, а взаємопов’язаний комплекс знань.

Третій напрямок відображує погляди самого автора. Він вважає, що наведені підходи не спроможні повністю розкрити сутність інтеграції і пропонує відобразити цей процес через наочну модель. Інтеграція, на думку автора, подібна до площі трикутника, катети якого розміщуються на осях координат. По осі ОХ зазначаються знання про людину в цілому, по осі ОУ – знання з решти предметів. Янушкевичус З. зазначає, що інтеграція має визначати співвідношення всіх сторін педагогічного процесу, щоб студент здобував оптимальні знання.

В процесі пізнання відбувається не лише розчленування об’єкта пізнання на довільні частини, але і синтез між ними. Саме інтеграція веде до узагальнення та ущільнення інформаційної ємності знань [9, 446].

Проблемою міжпредметних та інтеграційних основ змісту освіти займався російський дослідник Трубайчук Л. Він відзначав, що як процес, узагальнення може ототожнюватись з інтеграцією, але слід враховувати те, що інтеграція завжди передбачає виникнення нової якості. У зв’язку з цим, підкреслює автор, інтеграція набуває величезного значення для більш економного вираження наукових знань, для швидшого засвоєння та компактного зберігання, а також за для передачі та подальшого практичного їх використання.

Особливого значення набуває реалізація інтеграційного підходу в процесі фахової підготовки педагогічних кадрів, оскільки специфіка майбутньої професії вимагає особливої багатогранності та різнобічності професійної самореалізації, адже завдяки своїм змістовим характеристикам, інтеграція дозволяє забезпечити міжпредметні зв’язки і, таким чином, уникнути формування стереотипного сприймання окремих предметів і розширити можливості їх впровадження в життєдіяльність дитини.

Тому, метою нашого дослідження стала реалізація інтегрованого підходу в процесі опанування студентами курсу «Теорія і методика формування математичних уявлень».

З метою підвищення рівня якості знань майбутніх фахівців, ефективності їх подальшої роботи, а також за для уникнення дублювання спільного теоретичного матеріалу і підвищення рівня практичних умінь навчати дітей елементам математики та англійської мови, виникла необхідність у розробці та впровадженні інтегрованої програми курсу „Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень з використанням англомовного матеріалу у дошкільників” (ТМФЕМУ) [2].

Експериментальна робота з підготовки студентів до навчання дошкільників елементам математики з використанням англомовного матеріалу проводилась у три етапи і була спрямована на розв’язання таких завдань:

- опрацювати методику інтеграції іншомовного матеріалу зі змістом та методами роботи з формування елементарних математичних уявлень у дошкільників;
- розробити систему інтеграції математичного та англомовного змісту в процесі проведення лекційних, семінарських та практичних занять з курсу „Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень з використанням англомовного матеріалу у дошкільників”;
- з’ясувати особливості застосування студентами на практиці в дошкільному закладі сформованих у них вмінь організовувати інтегроване навчання дошкільників елементам математики з використанням англомовного матеріалу.

На першому етапі, під час лекційних занять, студентам надавали теоретичні і методичні знання з зазначеного курсу. Використання інтерактивних методів і прийомів навчання, таких, наприклад, як метод мозкового штурму, колективний аналіз і коментар основних положень теми, що вивчається, аналіз схематичних та образних моделей, демонстрація варіантів інтеграції англомовного матеріалу з матеріалом математичного змісту в різних видах діяльності дітей дошкільного віку, показ та аналіз фрагментів інтегрованих занять з математики з метою кращого усвідомлення студентами специфіки організації і проведення інтегрованого навчання дітей елементам математики з використанням англомовного матеріалу, допомагало викладачеві постійно активізувати увагу та знання студентів, сприяло систематизації поданого матеріалу та підтримувало інтерес до вивчення курсу.

На другому етапі відбувались закріплення, систематизація та уточнення набутих студентами знань та вмінь щодо навчання дошкільників елементам математики з використанням іншомовного матеріалу в процесі самопідготовки та під час семінарських, практичних і лабораторних занять з ТМФЕМУ.

На семінарських заняттях широко використовувався метод мозкового штурму, коли студенти занотовували основні положення того чи іншого питання, а потім під час

колективного обговорення вносились доповнення і корективи. Таким чином, студенти мали змогу глибше розібратися в кожному конкретному питанні, а також систематизувати і структурувати власні знання.

Ряд питань курсу виносились на самостійне опрацювання. Здебільшого вони стосувались розкриття завдань по ознайомленню дошкільників з певною темою або основних методів і прийомів ознайомлення з конкретною величиною. Для вивчення таких питань студентам рекомендувався список літератури, який вони мали проаналізувати і вивчити, а також пропонувалося підібрати додаткову літературу і зробити анотацію.

Іще одним з методів роботи на семінарських заняттях був виступ з доповідями на визначену тему. Готуючись до виступу, студенти підбирали не лише матеріал, що стосувався ТМФЕМУ, а й такий, що висвітлював основи, особливості та методику навчання дошкільників іноземної мови. Вони знаходили спільне та відмінне в підходах, методах і прийомах навчання дошкільників елементам математики та іноземної мови, висвітлювали думки різних вчених, що досліджували ці питання.

На практичних заняттях студенти шукали можливі шляхи інтеграції елементів математики та англомовного матеріалу, визначали математичні поняття, підбирали лексичний та граматичний матеріал англійською мовою, який можна ввести в активний словник дітей при навчанні елементам математики. Певна увага приділялась і адаптації дидактичних ігор математичного змісту до навчання дітей іноземної мови. Слід зазначити, що виконуючи такий вид завдань, майбутні фахівці шукали варіанти ускладнень ігор, враховуючи індивідуальні особливості та рівень іншомовних і математичних знань дошкільників. Майже всі практичні заняття проходили у формі ділової гри. При підготовці до них студенти складали фрагменти інтегрованих занять двох видів: з частковим використанням рідної мови та занять, що проводяться іноземною мовою; презентували їх в аудиторії та аналізували. На наш погляд, саме ділова гра допомагає створити в студентській аудиторії умови, наближені до дошкільного закладу, дозволяє проаналізувати передбачуваний хід інтегрованого заняття та визначити оптимальні шляхи інтеграції матеріалу математичного змісту з іншомовним. Завданням студента-вихователя є навчитися методично правильно організовувати та проводити інтегроване заняття з дошкільниками певної вікової групи. Завдання інших студентів - не лише виконати роль дітей, але і проаналізувати роботу студента-вихователя, відмітити позитивні моменти проведення заняття та вказати на його помилки. Тобто, в таких ігрових ситуаціях кожен студент перебуває як у ролі вихователя дітей дошкільного віку, так і в ролі методиста. Така організація роботи зі студентським колективом дає можливість одночасної перевірки рівня підготовленості та засвоєння знань всіх студентів.

Іще однією формою роботи зі студентами було проведення лабораторних занять на базі дошкільних навчальних закладів (ДНЗ). Перебуваючи в ДНЗ, студенти не тільки спостерігали за роботою вихователів та аналізували заняття, а також визначали рівень сформованості вмінь та навичок дітей самостійно виконувати поставлене вихователем завдання, адаптували використані вихователем дидактичні ігри для дітей різного віку, що вивчають англійську мову.

На третьому етапі нашого експериментального дослідження студенти застосовували набуті знання та вміння навчати дошкільників елементам математики з використанням англійського матеріалу під час педагогічної практики у ДНЗ.

З метою перевірки ефективності запропонованої нами методики інтегрованого навчання дошкільників елементам математики з використанням англійського матеріалу, під час самостійної роботи на посаді вихователя з правом проведення занять англійською мовою, студенти виконували ряд завдань:

- визначення рівня сформованості у дітей вмінь та навичок англійського спілкування;
- інтеграція англійського матеріалу в процес формування у дітей елементарних математичних уявлень та активізація вищезазначених знань у повсякденному житті та режимних процесах;
- здійснення систематичної індивідуальної роботи з дітьми, що з певних причин відсутності або особливостей психофізіологічного розвитку не повністю засвоїли іноземний матеріал;
- з'ясування змін у рівнях сформованості вмінь та навичок англійського спілкування дітей та рівня їх математичних знань з метою визначення ефективності проведеної роботи.

Аналізуючи роботу студентів-практикантів, підкреслимо, що у них значно зріс інтерес до роботи на посаді вихователя дітей дошкільного віку, вони активно застосовували знання методики формування елементарних математичних уявлень з використанням англійського матеріалу у дошкільників, творчо підходили до організації та проведення навчально-виховної роботи з дітьми.

Аналіз роботи студентів протягом практики та аналіз їх звітної документації показав, що 60% студентів на високому рівні володіють методикою інтегрованого навчання дошкільників елементам математики та англійської мови, 25% студентів мають середній рівень підготовленості і лише 15% студентів опанували методи і прийоми інтегрованої роботи з дошкільниками на низькому рівні. На початку нашого експерименту ці показники становили відповідно 15% - з високим рівнем, 20% - мали середній рівень підготовленості та 65% студентів не володіли методикою проведення інтегрованого навчання дошкільників.

Отже, на наш погляд, така методика роботи зі студентами дошкільного профілю, що здобувають кваліфікацію „Вихователь дітей дошкільного віку з правом проведення занять іноземною мовою” забезпечує досить високий рівень їх професійної компетентності, особистої впевненості, контактності, позитивного емоційного настрою. Все це, врешті, підвищує професіоналізм та конкурентоспроможність майбутніх фахівців-дошкільників.

Використана література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 1999р.
2. Білоус Н.О. Інтегрована програма курсу „Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень з використанням англomовного матеріалу у дошкільників”. – К., 2004 - 31с.
3. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття). – К., : Райдуга, 1994р. – 62с.
4. Закон України „Про дошкільну освіту”. – К., 2001р. – 33с.
5. Леонтьев А.А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком. // Иностранные языки в школе – 1985г. - №5. – с. 9-10.
6. Негневицкая Е.И., Протасова Е.Ю. Проектирование игровых ситуаций в обучении дошкольников второму языку. // Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду. : Сборник науч. трудов – М., издательство АПН СССР, 1987г. – с. 96 – 108.
7. Полонська Т.К. Навчання іноземної мови дітей шестирічного віку в умовах дитячого садка. – Автореф. дис. к.п.н. – К., 1993р.
8. Стешенко В.В. Теоретические основы реализации межпредметных связей в учебном процессе. – Славянск, 1995г. – 186с.
9. Философский энциклопедический словарь. – М., Советская энциклопедия, 1983г. – 836с.

ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Мордоус Ірина

М.Київ

Аналіз наукових здобутків сучасних педагогів дозволяє дійти висновку, що базовими компонентами професійної підготовки фахівців будь-якого профілю є: *мотиваційний, змістовий та організаційний*. **Мотиваційний** компонент представляє сукупність зовнішньої та внутрішньої мотивації студента в професійно спрямованому контексті, на яку здійснюється значний вплив під час підготовки майбутнього фахівця, оскільки є провідним чинником його подальшої самореалізації та професійного зростання. Сформований **змістовий** компонент передбачає оволодіння певною науково обґрунтованою та професійно доцільною системою знань, яка послужить міцним фундаментом для розвитку практичних умінь та навичок виконання майбутньої професійної діяльності. А формування **організаційного** компоненту готовності дозволить посилити кібернетичні процеси, на основі чого в повній мірі практично реалізувати набуту теоретико-методичну базу. Таким чином, три вищезазначені компоненти готовності відображають основні тенденції бачення науковцями кінцевого результату фахової підготовки.

За визнанням багатьох вчених досить важливим є ще один компонент, наявність якого доводить готовність студента до здійснення майбутньої професійної діяльності – *комунікативний* компонент. Зрозуміло, що змістовне цілепокладання кваліфікації, що отримується, накладає, також, очевидний відбиток на полікомпонентне утворення професійної готовності, тому, якщо мова йде про фахівця спеціалізації «Дошкільне виховання. Іноземна мова», вважаємо за необхідне акцентувати увагу на об'єктивній необхідності наявності у них адекватних лінгвістичних здібностей та умінь, адже навчання дітей іноземної мови виступає безпосередньою фаховою діяльністю. Саме тому, правомірним вважаємо виділення **комунікативно-лінгвістичного** компоненту готовності для фахівця окресленої спеціальності. Крім того, безперечним та об'єктивно обґрунтованим постає той факт, природні властивості психіки можуть спричинити вирішальний вплив на діяльність людини. Тому, на наш погляд, значущими є дослідження, в результаті яких вчені відмічають особливу роль певних психологічних якостей особистості, що є професійно цінними або можуть перешкоджати фаховому зростанню. Правомірним буде зауважити, що адекватно до специфіки тієї чи іншої професії важливими виступають відповідні особистісні риси характеру, які дозволять максимально розкритися в професійній діяльності.

Таким чином, особистісні риси студентів постають невід'ємним аспектом фахової підготовки, крім того, на наш погляд, значущими виступають і певні можливості людини, специфічність яких обумовлюється своєрідністю професії (наприклад, пластичність та чуття музики необхідні для майбутнього танцюриста, відсутність стереотипного сприйняття світу та схильність до творчості – для дизайнера та т.ін.). Узагальнюючи все вищезазначене, ми вважаємо правомірним виокремити ще наступний компонент готовності: **професійно-особистісний**, що передбачає формування професійно значущих особистісних рис та можливостей (схильностей) особистості. Для професійної підготовки педагога дошкільного профілю цей компонент включатиме особливий набір характерологічних якостей, зважаючи на специфічність професії: на тлі таких рис як здатність до рефлексії, самовдосконалення, вольових проявів, діагностично-прогностичних вмінь, аналітичних здібностей – важливих рис для багатьох професій, для вихователя необхідна наявність креативності, любові до дітей,

оптимізму, доброти, людинолюбства та ін. Таким чином, професійно-особистісний компонент в даному випадку представляє сукупність особистісних рис, професійно значущих для вихователя, і професійно необхідних лінгвістичних даних. Отже, на наш погляд, готовність фахівця дошкільного профілю до навчання дітей іноземної мови найбільш оптимально має складатися з наступних компонентів:

Ми переконані, що здійснення професійної підготовки фахівця спеціалізації «Дошкільне виховання. Іноземна мова» на вищезазначених засадах забезпечить повну відповідність її змісту та формулюванню кваліфікації. Крім того, на нашу думку, саме в результаті такої підготовки майбутні фахівці будуть здатні забезпечити цілісну і всебічну організацію навчально-пізнавального процесу в ході опанування дітьми дошкільного віку іноземною мовою та сформувати гармонійно розвинену особистість.

Представлена нами формула готовності включає в себе 5 компонентів, у відповідності до цілепокладання та функціонального наповнення кожного з яких нами були визначені показники їх дієвості.

Безперечно важливим компонентом виділяємо **професійно-особистісний**, вважаючи його першоосновою надбудов загальної структури професійної готовності майбутнього фахівця. В процесі визначення показників ми виділили наступні професійно значущі якості особистості, необхідні для майбутнього вихователя-викладача іноземної мови: *почуття оптимізму, потреба у досягненні успіху, впевненість в собі, раціональність мислення, рівень емпатії та творчі здібності*. Саме такий перелік особистісних характеристик, на наш погляд, є найбільш показовим та доцільним для діагностування майбутнього фахівця кваліфікації «вихователь дітей дошкільного віку з правом проведення занять іноземною мовою».

Характеристика рівня почуття *оптимізму* дозволяє вивчити стан позитивної волі майбутніх фахівців та виявити рівень факту співвідношення оптимізму та песимізму.

Проте, оптимістичний настрій у людини, як показник позитивного ставлення до оточуючого світу, на наш погляд, ще не є показником потенційно високих досягнень, оскільки для цього необхідне бажання та *потреба у досягненнях успіху*. Визначення специфіки останньої відбувається в процесі вивчення двох, пов'язаних між собою, але протилежних за своїм змістом мотиваційних тенденцій: потяг до успіху та страх перед невдачами. Певне сполучення цих мотиваційних тенденцій передбачає різну поведінку, що є немаловажним фактором для формування стратегії навчальної діяльності студента та вагомим чинником в реалізації його як педагога. На нашу думку, одним із факторів, що визначають прагнення до досягнення успіху, є, той, що дозволяє практично реалізовувати поставлені цілі і досягати успіху. Впевненість в собі є дуже важливою для педагога якістю, оскільки вона відповідає за прийняття адекватних рішень, не дозволяє проявляти агресію та стимулює відповідальність за свою діяльність перед суспільством.

Відзначаючи такі якості, як впевненість в собі, прагнення до успіху в структурі особистості майбутнього педагога, не можна не сказати про *раціональність мислення*. Саме ця особистісна характеристика в сукупності з двома вищезазначеними, сприятиме планомірному та доцільному управлінню навчально-виховним процесом в роботі з дітьми дошкільного віку. Вона постає особливо цінною в аспекті організації умов для опанування дітьми іноземною мовою, зважаючи на складність самого предмету, навчально-пізнавальної діяльності та специфіки ознайомлення з ним в дошкільний період дитинства. Вивчається вона в контексті 5 факторів, як-то: емоційна сверхреактивність, почуття провини та обвинувачення в адресу оточуючих, прагнення до досконалості, залежність від прийнятої думки та взаємодопомога.

Поряд із діагностуванням рівня впевненості в собі, прагнення до успішної реалізації задуманого та раціональності мислення у майбутніх педагогів не можна не врахувати почуття *емпатії*, як здатність розуміти свої та чужі почуття, вміння знаходити в людях позитивне та толерантно ставитися до їх потреб, що особливо актуалізується в контексті професійної підготовки майбутнього вихователя-викладача іноземної мови. Емпатія допомагає поєднувати свої інтереси із турботою про інших, в чому і полягає, на наш погляд, її цінність в контексті підготовки педагогічних кадрів дошкільного профілю.

Особливої уваги вимагають *особистісні якості студентів*: нервозність; агресивність; депресивність; збудливість; комунікабельність; незворушність; екстраверт – інтроверт. Така детальна характеристика особистості допомагає отримати портрет індивідуальності кожного опитуваного, що дозволить оцінити особистісні можливості кожного студента в контексті його професійного становлення та здійснення педагогічної діяльності і дозволить максимально чітко та доцільно змодельовувати подальшу експериментальну роботу.

Виходячи із змісту вище проаналізованих особистісних якостей, визначених нами як найбільш доцільних в контексті нашого дослідження, вважаємо за необхідне додати ще одну: вивчення *творчих здібностей* майбутніх фахівців, адже саме творчість постає невід'ємною складовою педагогічної діяльності вихователя дітей дошкільного віку взагалі, і викладача іноземної мови для дітей даного віку зокрема. Це обумовлюється складністю предмета та вимогами до візуалізації його задля ефективного засвоєння дітьми іншомовного матеріалу.

В результаті дослідження вищезазначених якостей, на нашу думку, можна представити загальну, в певній мірі об'єктивну картину, особистісного потенціалу студентів, яка дозволить максимально оптимізувати процес фахової підготовки, і таким чином досягти більш високих результатів на шляху формування професійної готовності майбутніх педагогів.

РОЛЬ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Світлана Поворознюк

Київ

На сучасному етапі розвитку людства надзвичайно важливим є процес комунікації, який дозволяє здійснювати обмін інформацією, думками, почуттями в найрізноманітніших сферах людської діяльності. Саме комунікація забезпечує цілеспрямовану передачу знань від однієї людини до іншої. Комунікація передбачає не просто спілкування окремих соціально ізольованих індивідів, а загалом процес внутрішнього функціонування суспільства. Тому надзвичайно важливою є сфера педагогічної діяльності, оскільки вона спрямована на взаємодію вчителя та дитини з метою виконання навчальних і виховних завдань.

Комунікативна культура є обов'язковим компонентом педагогічної діяльності. У педагогічній науці вчені визначають її як «систему принципів спілкування в учнівському і педагогічному колективах, установлений порядок комунікації в сфері широких особистісних, соціальних, професійних взаємин і контактів; систему знань про загальнолюдську і професійну мораль, її історію і практику, про стосунки між людьми в процесі педагогічної діяльності, що покликана регулювати, заохочувати чи обмежувати поведінку суб'єктів навчання з метою мінімізації комунікативних суперечностей, коригування індивідуальних інтересів і цілей із загальногруповими в широкому сенсі цього поняття» [3]. Вона охоплює як діяльнісний аспект (створення відповідних психологічних умов для спільної діяльності, здійснення навчально-виховного процесу), так і мовленнєвий (сформованість комунікативно-діалогових умінь, які були б оптимальними для здійснення педагогічної взаємодії).

Вміння вчителя реалізувати свої здібності у процесі комунікації передбачає виконання таких функцій: 1) інформаційної, що полягає в обміні інформацією між учасниками педагогічного процесу; 2) соціально-перцептивної, тобто забезпеченні рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній спрямованості, активності вчителя та учнів, взаємопроникненні їх у світ почуттів і переживань, готовності до прийняття аргументів співрозмовника, взаємодії з ним;

3) функцію самопрезентації, а саме вироблення власної стратегії спілкування; 4) інтерактивної функції: взаємовплив і взаємодія комунікантів, здатність відстоювати власну думку; 5) афективної функції – емоційна стимуляція, розрядка, створення сприятливої атмосфери взаємоповаги і взаєморозуміння [4].

Комунікативно-риторичні якості мовлення як складові комунікативної культури є інструментом професійної діяльності вчителя. Такими якостями є: змістовність (обмірковування найважливіших положень педагогічного дискурсу); доречність (орієнтація на особу адресата мовлення (аудиторію); точність (побудова повідомлень відповідно до комунікативної мети); логічність і послідовність (логічне мислення, послідовність викладу думок як сукупності повідомлень, які формують мікро- і макротеми); правильність (забезпечується дотриманням норм літературної мови); багатство (різноманітність мовних засобів); виразність і образність мовлення (добір елементів мовного коду, уміння найточніше передати думку, почуття, переживання, оцінку тощо) [1, 196].

Слід звернути увагу також на значення мовленнєвого етикету в формуванні комунікативної культури вчителя, оскільки дотримання норм мовленнєвої етики сприяє підвищенню ефективності педагогічної взаємодії. Як зазначає Т.Вольфовська, «знання норм і правил поведінки, характерних для ситуації спілкування; вміння підпорядкувати поведінку існуючим правилам спілкування; культура слухання співбесідника, проявляючи толерантне ставлення до думок співрозмовника [2, 13 – 16] є важливими складовими комунікативної компетенції для досягнення взаєморозуміння між учасниками діалогічної взаємодії. Тому мовленнєвий етикет як «система усталених форм спілкування, прийнятих відповідно до соціальних ролей комунікантів і моральних норм поведінки людей у суспільстві» [1, 199] є надзвичайно важливим чинником у виконанні основних завдань педагогічної взаємодії: організації діяльності та продуктивного спілкування між вчителем і вихованцем; здійсненні позитивного коригуючого впливу на переконання, мотиви та поведінку учнів; засвоєнні вихованцями знань у процесі навчання.

Таким чином, комунікативна культура сприяє підвищенню рівня навчально-виховного процесу, дозволяє створити позитивну атмосферу педагогічного спілкування, свідчить про високий рівень педагогічної майстерності вчителя.

Література

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Бацевич Ф.С. – К . : Видавничий центр «Академія» , 2004 . – 342 с. – С. 196.
2. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети / Вольфовська Т. // Шлях освіти. – 2001. - № 3. – С.13 – 16.
3. Дзундза А.І. Комунікативна культура як умова ефективності проектування середовища педагогічної взаємодії / А.І.Дзундза // www.nbuv.gov.ua.
4. Митина Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии жизнедеятельности педагога / Митина Л.М. – М . , 1998. – 146 с.