

Херсонський державний університет
Факультет дошкільної і початкової освіти
Лабораторія педагогічних досліджень
та науково-освітніх технологій

**ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ПОЧАТКОВОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ
НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Монографічна збірка

Херсон – 2018

УДК 378.147:001.11+001.8: 371.

Рекомендовано до друку Вченою радою факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету (протокол № 9 від 21 лютого 2018 року)

Автори:

С.Ф.Одайник, Л.Є.Петухова, Є.О.Співаковська,
Б.М.Андрієвський, О.М.Пинзеник, Л.А.Пермінова,
Т.І.Молнар, В.В.Ляпіна, І.В.Воронюк, Н.В.Кабельнікова

Рецензенти:

Фізеши О.Й. – доктор педагогічних наук, декан педагогічного факультету Мукачівського державного університету
Примакова В.В. – доктор педагогічних наук, зав. кафедри виховної роботи Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради

П 26 Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкового загальноосвітнього навчального закладу в умовах Нової української школи (1 частина), (колектив авторів: С.Ф.Одайник, Л.Є.Петухова, Є.О.Співаковська, Б.М.Андрієвський, О.М.Пинзеник, Л.А.Пермінова, Т.І.Молнар, В.В.Ляпіна, І.В.Воронюк, Н.В.Кабельнікова): Монографічна збірка / за ред. Л.А.Пермінової. – Херсон: «Айлант», 2018. – 158 с.

ISBN 978-966-630-188-1

Монографічна збірка «Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкового загальноосвітнього навчального закладу в умовах Нової української школи» підготовлена за результатами виконання науково-дослідної роботи за дослідницькою темою лабораторії педагогічних досліджень та науково-освітніх технологій «Удосконалення підготовки кадрового педагогічного персоналу у системі суспільних трансформаційних процесів». У монографічній збірці обґрунтовано передумови оновлення системи професійної підготовки майбутніх фахівців педагогічної галузі. Представлені результати дослідження носять практичний характер і є принциповим внеском щодо якості підготовки конкурентоспроможного фахівця. Творчою групою викладачів охоплено проблеми якості освіти, розробленню вимог до особистості викладача та створення характеристики сучасного випускника на рівні бакалаврату, новим підходам до формування компетентності студента, готовності до творчої, дослідницької діяльності, підготовки до роботи в інклюзивних класах.

Матеріали дослідження будуть корисними для здобувачів, викладачів, дослідників галузі початкової освіти та всіх зацікавлених у її розвитку.

УДК 378.147:001.11+001.8. 371

ISBN 978-966-630-188-1

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
Розділ 1	
УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	5
1.1. Одайнік С.Ф.	
Якість освіти в регіональному вимірі: Херсонська область	5
1.2. Петухова Л.Є.	
Результативність професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи: 40-річний досвід факультету дошкільної та початкової освіти	19
1.3. Співаковська О.Є.	
Теоретичні засади полісуб'єктного середовища у професійній підготовці вчителя	25
1.4. Андрієвський Б.М., Пинзеник О.М.	
Сучасні виклики щодо формування професійної /майстерності викладача вищої школи	38
1.5. Пермінова Л.А.	
Вчитель інноваційного типу як результат якісної професійно-дидактичної підготовки у ВИШі	55
Розділ 2	
ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНИХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	67
2.1. Молнар Т.І.	
Моделювання процесу формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки	67
2.2. Ляпіна В.В.	
Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності	86
2.3. Воронюк І.В.	
Психолого-педагогічна технологія організації творчої діяльності учнів початкових класів	105
2.4. Кабельнікова Н.В.	
Особливості організації навчальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах початкової школи	135
ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ	157

ПЕРЕДМОВА

На сучасному етапі реформування педагогічної освіти, інтенсифікації інноваційних процесів, гостро постає питання підготовки конкурентоздатних фахівців, зокрема фахівців з початкового навчання. Слід констатувати, що держава дбає перспективи розвитку освітньої політики, спрямованість у майбутнє. Зокрема, такі документи як закон «Про освіту», Стратегія інноваційного розвитку України 2009-2019 рр. та на період до 2039 р., Концепція неперервної педагогічної освіти, Концепція Нової української школи, визначають пріоритети національної освіти щодо формування вчителя інноваційного типу.

Проблема формування готовності майбутніх учителів початкового загальноосвітнього навчального закладу до якісної професійної діяльності напряму залежить від високої компетентності професорсько-викладацького складу педагогічних вишів.

Зростаюча потреба суспільства у підвищенні якості освіти, усвідомлення важливості фундаментальних знань, загальнолюдських цінностей, пріоритету освіти і виховання по відношенню до інших сфер культури спрямовує діяльність учених-дослідників на вивчення процесу професійного становлення майбутнього спеціаліста, визначення його професійно значущих якостей, серед яких особливого значення набуває професійна компетентність.

Монографічна збірка присвячена проблемі підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями, враховуючи тенденції нової української школи. Колективом творчої групи викладачів узагальнено матеріали індивідуальних кафедральних тем досліджень, що проводилися на факультеті дошкільної та початкової освіти на протязі 2014-2017 рр.

Лабораторією педагогічних досліджень та науково-освітніх технологій започатковано серію випусків монографічних збірок за темою «Удосконалення підготовки кадрового педагогічного персоналу у системі суспільних трансформаційних процесів». Дана збірка є спробою показати шляхи поліпшення процесу професійної педагогічної освіти педагогічних кадрів в умовах ступеневої освіти.

Перший розділ «Умови реалізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкового загальноосвітнього навчального закладу» носить більш теоретичний характер. Другий розділ: «Практика формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі початкової освіти» присвячено суто практичним доробкам дослідників, які пропонують конкретний інструментарій організації навчання студентів.

РОЗДІЛ 1

УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

1.1. ЯКІСТЬ ОСВІТИ В РЕГІОНАЛЬНОМУ ВИМІРІ: ХЕРСОНЬСЬКА ОБЛАСТЬ (С.Ф.Одайнік)

У Національній доктрині розвитку освіти [5] зазначено, що освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету й конкурентоспроможності країни на міжнародній арені, а якість освіти визначена національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави.

Одним зі стратегічних завдань суспільно-економічного розвитку держави в умовах сьогодення є забезпечення високоякісної освіти, яка б цілком відповідала європейським стандартам. У законодавчих актах до основних напрямів, що визначають концепцію реформування вітчизняної освітньої моделі, віднесено єдність загальнодержавного та регіонального змісту освіти; упровадження державно-громадського управління закладами загальної середньої освіти; особистісну зорієнтованість освітнього процесу; налагодження міжнародного та міжрегіонального партнерства; запровадження інноваційних технологій навчання, виховання й управління соціально-педагогічними системами.

Складовою державної системи освіти є регіональна освіта, що має специфічні особливості функціонування як самодостатня, розвинена, життєздатна автономна система. Ефективне управління нею є чинником прискореного, випереджального, інноваційного розвитку освітньої галузі загалом. Співвідношення загальнодержавного та регіонального залежить від нормативно-правової забезпеченості, визначеної державної політики галузі, державних стандартів освіти та створення соціально-педагогічних і організаційно-економічних умов для варіативної освіти.

Серед основних викликів сучасного стану освіти у державі зазначена проблема відпрацювання ефективної системи оцінювання якості освіти. Законом України «Про освіту» визначено якість освіти як відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг [2]. Якість освітньої діяльності – це рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг [2].

Основні параметри якості освіти В. Зайчук зводить до наступних положень: відповідність навчальних досягнень учнів державним освітнім стандартам; якість

освітнього процесу, що забезпечує рівень особистісного розвитку; динаміка індивідуальних досягнень у самовизначенні, саморозвитку, самореалізації; навчально-методичне забезпечення процесу підготовки (навчальні посібники, методичні розробки); позитивна мотивація навчання, готовність до пізнавальної діяльності; якість управління освітніми програмами, що мають бути спрямовані на основну мету системи освіти – забезпечити умови для всебічного розвитку учнів, виховання громадянина демократичного суспільств [10].

Усі показники якості освіти ми розглядаємо в нерозривній єдності як взаємозалежні і взаємообумовлені. Звідси якість освітнього процесу визначаємо як невід’ємну складову якості освіти, що залежить від якості освітнього середовища та містить:

- якісні й кількісні характеристики освітнього процесу;
- якість професійної компетентності вчителів;
- якість організаційно-управлінської компетентності, що забезпечує ефективність функціонування освітньої системи й обумовлює результат освітньої діяльності.

Управління якістю загальної середньої освіти (ЗСО) здійснюється на різних рівнях: загальнодержавному, регіональному (область), місцевому (район/місто), локальному (заклад загальної середньої освіти). До функцій управління якістю ЗСО в регіоні відносять такі: прогнозування, програмування, планування, організацію, регулювання, контроль, аналіз, стимулювання. Реалізовувати всі ці функції означає здійснювати управління якістю ЗСО.

Принцип якості є провідним в удосконаленні якості загальної середньої освіти. Т. Лукіна підкреслює, що якість освіти є похідною від багатьох чинників, провідними серед яких крім державної освітньої політики є професіоналізм та особистісні якості тих людей або груп людей, які визначають і реалізують її. Це, у свою чергу, вимагає від працівників органів управління освітою, керівників навчальних закладів фахової компетентності як необхідної умови надання якісних освітніх послуг широким верствам населення [13].

Останнім часом набуває загострення проблема забезпечення ефективності управління якістю загальної середньої освіти в регіоні, що потребує нової інтерпретації загальних принципів і положень управління та розроблення й впровадження відповідної структурної моделі управління якістю ЗСО в регіоні. Якість освіти є основним пріоритетом державної науково-освітянської політики України і передумовою її національної безпеки, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту.

Науково-концептуальне управління передбачає розроблення й ухвалення науково обґрунтованої концепції управління якістю ЗСО в регіоні, його стратегію, що потребує глибокого аналізу і врахування процесів розвитку освіти, соціальних, психологічних, економічних факторів тощо. Регіональний рівень управління якістю ЗСО забезпечує розвиток освіти в окремому регіоні, створює умови для впровадження та реалізації освітніх нововведень у

практику шкільного навчання та виховання, сприяє пошуку доцільних механізмів управління цими процесами.

Управління якістю ЗСО в регіоні в умовах інноваційних перетворень слід розглядати як процес, що забезпечує взаємозв'язок усіх компонентів системи та реалізується через нові управлінські функції (розроблення інноваційної політики, вивчення процесів функціонування й розвитку системи на основі моніторингових досліджень, організації експертизи нововведень, виявлення та підтримки освітньої ініціативи тощо). Це сприяє переходу системи від одного якісного стану до вищого з метою задоволення різноманітних освітніх інтересів і потреб особистості на основі максимального використання наукового, культурного, економічного потенціалу регіону.

В умовах оновлення цілей і змісту освіти змінюється процедура оцінювання якості освітнього процесу як основної складової конкурентоздатності школи. У Законі України «Про освіту» зазначено, що система забезпечення якості освіти в Україні складається із системи забезпечення якості в закладах освіти (внутрішня система забезпечення якості освіти); системи зовнішнього забезпечення якості освіти; системи забезпечення якості в діяльності органів управління та установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти [2].

Регіон – це територіально спеціалізована й адміністративно визначена частина території країни, що характеризується цілісністю відтворювального процесу і єдиною системою управління. Він є своєрідним ядром економічного, соціального і екологічного облаштування простору, а також мобілізації з цією метою матеріальних, трудових, фінансових та інтелектуальних ресурсів [14]. Регіон є складною соціально-економічною системою.

Регіональне управління – це сукупність принципів, методів, форм і засобів впливу на господарську діяльність регіону. Регіональне управління можна розглядати як науку і практику управління соціально-економічними процесами регіону в умовах ринкової економіки. Процес регіонального управління полягає у впливі суб'єкта управління (представників регіональної влади, зокрема органів місцевого самоврядування) на об'єкти управління по спеціальних каналах передачі інформації. Від об'єкта до суб'єкта управління також по спеціальному каналу передавання інформації надходять дані про стан об'єкта управління, що є підставою для подальшого ухвалення управлінських рішень.

Розвиток системи управління якістю освіти регіону – це формування самостійної регіональної політики, розроблення та апробація нових моделей управління якістю освіти регіону; упровадження системи моніторингу щодо вивчення та аналізу стану функціонування регіональної освіти; урахування історичних, культурних, соціально-економічних місцевих особливостей у змісті, організації освітнього процесу; зближення місцевих органів влади з реальним життям школи, мобілізація матеріальних та інтелектуальних

ресурсів; поєднання глобальних тенденцій розвитку освіти в країні, у міжнародному просторі в контексті своїх регіональних програм розвитку [10].

Ознаками освітнього регіону є такі чинники:

- наявність єдиної освітньої політики;
- узгоджена діяльність різних відомств і управлінь (освіти, культури, правового забезпечення, соціального захисту та інших) на основі загальнолюдських цінностей і цілей освіти;
- концептуалізація освітньої діяльності на основі ідей особистісно зорієнтованого підходу, свободи вибору засобів його здійснення кожним закладом загальної середньої освіти;
- перехід від управління діяльністю закладів загальної середньої освіти до управління культурно-освітніми й інноваційними процесами, що впливають на загальнокультурне та інтелектуальне середовище міста в цілому;
- утвердження й розвиток державно-громадських форм управління освітою в регіоні.

Утвердження регіонального підходу в управлінні якістю освіти дає можливість урахувати регіональні особливості (історичні, культурні, соціально-економічні та інші) у змісті, організації освітнього процесу, розширювати мережу навчальних закладів різних типів і з різними освітніми послугами для забезпечення зростаючих потреб суспільства в отриманні якісної освіти. Відтак, регіональна система освіти як організаційна структура, що знаходиться на відповідній території та віднесена до соціально-економічної системи відповідного адміністративно-територіального регіону, дає можливість найповніше забезпечити неперервність освіти особистості.

Під час взаємодії з різними соціальними та громадськими інституціями, регіональна система управління якістю освіти створює передумови для реалізації педагогічних нововведень, чим сприяє формуванню своєї системи освіти. Регіоналізація освіти розглядається як принцип модернізації всієї системи, оскільки на основі програмно-проектного підходу та з урахуванням регіональної специфіки створюються нові моделі управління.

Таким чином, управління якістю освіти на рівні регіону – це діяльність регіональних органів державного управління освітою та органів місцевого самоврядування, спрямована на загальнонаціональне формування регіонального компонента освіти з урахуванням принципів структурної ієрархії, фінансово-економічного забезпечення та оптимального поєднання централізації, децентралізації й регіоналізації управління [10].

Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки передбачено реформування системи освіти, що передбачає принцип пріоритетності людини; створення та забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, створення навчальних закладів різних типів і форм власності; розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті; підвищення якості освіти на інноваційній основі; забезпечення проведення

національного моніторингу системи освіти; створення сучасної матеріально-технічної бази системи освіти [3].

Для регіонального рівня управління якістю ЗСО характерним є визначення стратегії розвитку освіти з урахуванням інтересів і потреб міста (району), а також ресурсних можливостей: кадрових, нормативно-правових (розроблення освітніх програм), фінансових, технологічних (методичне, інноваційне та інформаційне забезпечення), інформаційних, матеріально-технічних. Сутнісною ознакою управління якістю ЗСО в регіоні є його логічний зв'язок з управлінням якістю ЗСО на рівні школи. Таким чином, процеси зовнішнього і внутрішнього оцінювання якості ЗСО є взаємопов'язаними і взаємообумовленими.

Розглянемо цю закономірність з огляду на показники якості ЗСО. Так, основними критеріями управління якістю ЗСО на рівні школи (локальний рівень) є:

- збереження контингенту учнів,
- інноваційні процеси,
- контроль за виконанням державних стандартів,
- формування бюджету,
- розподіл ресурсів на потреби навчального закладу,
- атестація педагогів,
- аналіз попиту на освітні послуги з урахуванням потреб регіональної освіти,
- охорона здоров'я учнів,
- організація індивідуального навчання дітей тощо.

І на місцевому, і на регіональному рівнях ці показники є дієвими, однак їм притаманна більша вагомість. Так, наприклад, для критерію на рівні школи «збереження контингенту учнів» вагомим є критерій на рівні регіону «збереження мережі закладів загальної середньої освіти». Таким чином, кожен із рівнів управління якістю ЗСО, попарно взаємодіючи, регіональний – муніципальний; муніципальний – навчальний заклад; навчальний заклад – учитель; учитель – клас утворюють підсистеми, особливістю функціонування яких є їх подвійна підпорядкованість. Таким чином, управління якістю ЗСО відбувається в чітко налагодженій співпраці всіх рівнів регіонального управління.

Сутність управління якістю ЗСО в регіоні виражається через його функції, які відповідно визначають напрями управлінської діяльності, зміст, різновиди та роль самого процесу управління.

Удосконалення та розвиток системи загальної середньої освіти в регіоні потребують вичерпного знання про її стан, тобто отримання повної, об'єктивної, релевантної, адекватної, точної інформації. Якість освіти, як основний об'єкт вимірювання в ході моніторингових досліджень, є багатогранною категорією, має складну структуру і потребує комплексного, системного вивчення. Вимірювання й оцінювання якості освіти за допомогою

моніторингу дає можливість отримати необхідну інформацію для проведення аналітичних досліджень, на підставі яких мають бути вироблені рекомендації для ухвалення відповідного управлінського рішення.

Розуміючи під якістю освіти її результати, у яких відображено досягнутий рівень запланованих цілей, стан шкільного середовища, умови функціонування та розвитку освітньої установи, ми визначаємо чинники, що впливають на якість ЗСО.

Отже, для всіх освітніх установ спільними показниками якості ЗСО є: рівень соціального, психічного, біологічного розвитку особистості; рівень навченості школярів; рівень сформованості освітніх умінь і навичок; рівень вихованості учнів; рівень життєвої захищеності, соціальної адаптації.

Якість освіти визначається на основі державних стандартів освіти та оцінки громадськістю освітніх послуг. У такому разі управління якістю – процес приведення системи до певного стандарту. Отже, головними завданнями при розв'язанні проблеми запровадження моніторингу як інформаційної основи управління освітою є завдання визначення способів вимірювання складових якості освіти.

Процедура управління якістю освіти складається з таких складових:

- забезпечення проектування якості освіти;
- освітній моніторинг;
- аналіз зібраної інформації;
- підготовка й ухвалення управлінського рішення.

У системі управління якістю ЗСО в регіоні особливе місце належить моніторингу як складному управлінському інструменту оцінювання результатів якості освіти, що об'єднує три найважливіші управлінські компоненти: контроль, експертизу різних аспектів діяльності школи, систему інформаційного забезпечення управління якістю освіти та застосовується за умови досягнення керівником і всією управлінською системою навчального закладу відповідного рівня стабільності. Здійснення моніторингу в освіті зараз є дуже актуальною проблемою, тому що саме моніторингові дослідження дають можливість цілісно побачити реальний стан освіти.

Формування національної системи оцінювання й моніторингу якості освіти є однією з важливих передумов підвищення якості загальної середньої освіти в Україні. Цій проблемі присвячена низка урядових документів, зокрема, від 31.12.2005 року № 1312 «Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти» та інші [6]. В Указі Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» від 4 липня 2005 року № 1013/2005 створення національної системи моніторингу якості освіти на основі критеріїв держав – членів Європейського Союзу та забезпечення участі загальноосвітніх навчальних закладів у Міжнародних обстеженнях якості освіти вважається одним із пріоритетних заходів [4].

Отже, необхідність створення в Україні системи оцінювання, систематичного відстеження та аналізу назриваючих в освітній галузі проблем визнана державними документами та Урядовими актами. Перші кроки на шляху формування системи моніторингу якості загальної середньої освіти на загальнодержавному рівні здійснюються з розумінням того факту, що вона має стати певною інформаційною базою в структурі системи управління якістю загальної середньої освіти.

Моніторинг пов'язаний з такими категоріями як:

- якість ЗСО;
- управління якістю ЗСО;
- культура оцінювання;
- управлінське рішення.

Узагальнюючи різні підходи до тлумачення поняття, зазначимо, що моніторинг якості освіти – це система збирання, оброблення, зберігання і розповсюдження інформації про освітню систему або окремі її елементи, що орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дає змогу робити висновок про стан об'єкта в довільний момент часу і може забезпечувати прогнозування розвитку. Моніторинг передбачає наявність певного стандарту, зразка, за яким здійснюють постійне відстеження та коригування процесу, явища, об'єкта відповідно до еталона, який є бажаним результатом [8]. Таким чином, моніторинг є постійним спостереженням за певним процесом, явищем з метою виявлення його відповідності нормам, прогнозам, бажаному результату.

Моніторинг як інструмент дослідження освітньої сфери має досить широке застосування. Його розглядають і як інструмент управління якістю освіти, і як сучасну ефективну інформаційну систему, а також як певну процедуру зі збирання даних про об'єкт. Результати моніторингових досліджень можуть бути підґрунтям для експертних висновків. Моніторинг відображає динаміку змін і дає можливість виокремити перспективи розвитку різних аспектів і процесів в освітньому середовищі [7].

За Т. Лукіною, основними завданнями моніторингу в освіті є:

- визначення якості навчальних досягнень учнів, рівень їх соціалізації;
- визначення зв'язку між успішністю учнів (студентів) і соціальними умовами їх життя, результатами роботи педагогів, рівнем їх соціального захисту, моральними установками, запитами, цінностями тощо);
- оцінювання якості кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного, лабораторного забезпечення й оснащення навчальних закладів;
- оцінювання величини впливу на освітній процес державних освітніх стандартів, навчальних програм, організації шкіл і класів, методичного та технічного обладнання та інших факторів;
- аналіз політики держави в галузі забезпечення гарантій доступності освіти та поліпшення її якості тощо;

- виявлення факторів, що впливають на хід і результати освітніх реформ з метою зменшення їх негативного впливу (або, навіть, і нейтралізації);
- порівняння результатів функціонування закладів освіти з метою визначення оптимальних шляхів їх розвитку [10].

Моніторинг створює інформаційну систему, яка постійно поповнюється, що вказує на неперервність відстеження, а також містить розроблення апарата й технології вимірювання стану об'єкта. З огляду на це, при здійсненні моніторингу допускається контроль за місцевими нормативами, які можуть оперативнo змінюватися згідно із соціальним запитом, а також зі зміною ситуації та наявних умов функціонування керованого об'єкта. Це переводить функцію контролю, що її виконує керівник одноосібно і яка має завданням визначити ступінь відповідності стану керованого об'єкта встановленим стандартам (діагностична функція), у функцію моніторингу, що здійснюється керівником разом із виконавцями й має завданням повсякчас коригувати процес на заздалегідь визначений результат (функція регулювання).

Контроль більше застосовується під час відстеження об'єкта, що перебуває у стані стабільного функціонування. Моніторинг, у свою чергу, ефективніший при відстеженні об'єкта, у стані постійних змін, у стані розвитку, що пов'язано з порушенням стабільності.

За визначенням З. Рябової, поняття «моніторинг» ємніше, ніж поняття «контроль», оскільки моніторинг органічно пов'язаний з усіма функціями управління. Він не тільки створює наукову базу для ухвалення управлінського рішення, а й допомагає здійснювати поточне регулювання та прогнозування подальшого розвитку об'єкта [15].

У ході моніторингу об'єктами дослідження можуть виступати окремі освітні системи – загальна середня, вища, післядипломна освіта або ж системи освіти певного рівня – національна, регіональна, муніципальна, інституційна тощо; різноманітні види діяльності – управлінська, навчальна, виховна та інші; процеси – управлінський, педагогічний процес загалом та окремі його складові тощо; явища, що є характерними для освітнього середовища. На жаль, як свідчить управлінська практика, така оцінка здійснюється здебільшого за формальними показниками освітньої діяльності шкіл.

Класифікація видів моніторингу в освіті здійснюється:

- за призначенням (інформаційний та управлінський);
- за засобами, що використовуються для проведення моніторингу (педагогічний, соціологічний, психологічний, медичний, економічний, демографічний);
- за ієрархією освітніх систем: інституційний (шкільний або внутрішньошкільний), районний (муніципальний), обласний (регіональний), національний (загальнодержавний), міжнародний;
- відносно об'єкта оцінювання (зовнішній та внутрішній).

Моніторинг опосередковано та безпосередньо впливає на якість освіти. Опосередкований вплив пов'язаний із тим, що моніторинг забезпечує управління інформацією, необхідною для ухвалення рішень, а безпосередній вплив здійснюють уже ці рішення. Безпосередній вплив забезпечують самі процедури моніторингу.

Моніторинг якості освіти дає можливість керівнику закладу загальної середньої освіти оперативно визначати рівень освіти у навчальному закладі, змінювати цю модель, прагнучи вивести показники освіти на досконаліший, збалансованіший, якісніший рівень із метою розвитку освіти у своєму закладі, забезпечення рівня якісної освіти для учнів, виконання стандартів освіти [8].

Отже, однією з форм, що дає можливість досліджувати й удосконалювати рівень навчання, є моніторинг, який може здійснюватися з різною метою, зокрема, дослідження виконання навчальних планів; якості діяльності педагогів; якості управління; якості матеріально-технічного забезпечення; якості засвоєння навчальних дисциплін; сформованості особистих якостей у випускників; діяльності випускників тощо.

Також моніторинг дає можливість визначити рівень навчальних досягнень учнів. Існує низка способів отримання даних про рівень навчання учнів у закладах загальної середньої освіти. Одним із них є внутрішній моніторинг якості освіти. Результати таких досліджень використовують переважно в межах конкретного закладу для звітування перед батьками, піклувальною радою про навчальні досягнення учнів та показники розвитку навчального закладу з метою поліпшення результативності та якості навчального процесу, планування подальшої діяльності школи. Щоправда, деякі статистичні дані, які збираються згідно з чинним законодавством і вимогами державної та відомчої звітності, направляються до відповідних установ для узагальнення.

Не виключено, що окремі результати можуть бути оприлюднені, наприклад, з рекламною метою для поліпшення іміджу школи, для підвищення суспільного визнання школи та з іншою метою, – такої думки Т. Лукіна [13].

На регіональному рівні система моніторингу якості освіти за своєю структурою є багаторівневою, таким чином в області можуть чітко простежуватися три рівні її організації: I рівень – обласний; II рівень – районний (міський); III рівень – шкільний. Саме тому, важливим на сьогодні є процес координації дій структур управління освітою на всіх рівнях.

Відповідно до ст. 4 Закону України «Про загальну середню освіту» систему загальної середньої освіти становлять: заклади загальної середньої освіти всіх типів і форм власності, у тому числі для громадян, які потребують соціальної допомоги та соціальної реабілітації, навчально-виробничі комбінати, позашкільні заклади, науково-методичні установи та органи управління системою загальної середньої освіти, а також професійно-технічні та вищі навчальні заклади I-II рівнів акредитації, що надають повну загальну середню освіту [1].

Оскільки управління якістю загальної середньої освіти, як система і як процес, має бути спрямоване на розвиток, удосконалення системи загальної середньої освіти, забезпечення умов для збереження та підвищення її якості, то воно покликано забезпечити певну збалансовану відповідність загальної середньої освіти різноманітним та таким, що постійно змінюються, потребам, цілям, умовам і стандартам. Управління якістю ЗСО має спрямовуватися на:

– управління якістю умов освітнього процесу (матеріальне та інформаційне забезпечення);

– управління самим процесом (зміст, стандарти, використання педагогічних технологій тощо), що в свою чергу приведе до якісних результатів.

З урахуванням викладених вище теоретичних положень нами було розроблено модель управління якістю загальної середньої освіти, метою якої є забезпечення позитивної динаміки загальноосвітнього рівня учнів і професійного – педагогів.

Модель управління якістю ЗСО в регіоні, що розроблена нами, складається з таких складових: теоретико-методологічної; змістової, технологічної, результативно-регулятивної (Рис. 1).

Модель управління якістю ЗСО в регіоні містить теоретико-методологічну, змістову, технологічну, результативно-регулятивну складові. Теоретико-методологічна складова, що розкриває мету, яка має бути досягнута при використанні моделі в управлінській практиці та включає теоретичні основи управління якістю ЗСО; закономірності, закони та принципи управління; комплексний підхід до управління якістю ЗСО. Змістова складова містить нормативно-правове забезпечення моніторингу якості ЗСО; умови організації та здійснення моніторингу якості ЗСО; показники загальноосвітнього рівня учнів і професійного рівня вчителів. Технологічна складова включає два блоки: перший блок – це організаційно-технологічне забезпечення моніторингу якості ЗСО в регіоні, що деталізується таким чином: визначення об'єкту управління, організаційна структура механізму управління якістю ЗСО; діяльність структур і служб управління якістю ЗСО; узгодження управлінських впливів; другий блок – це зворотний зв'язок між суб'єктами управління якістю ЗСО. Остання складова моделі – результативно-регулятивна представляє аналіз результатів моніторингових досліджень щодо показників загальноосвітнього рівня учнів і професійного рівня вчителів; рефлексивний аналіз якості ЗСО в регіоні; здійснення цілеорієнтованих координаційних впливів на процес управління якістю ЗСО, результат використання моделі в практичній управлінській діяльності на рівні регіону: позитивна динаміка показників загальноосвітнього рівня учнів і професійного рівня вчителів.

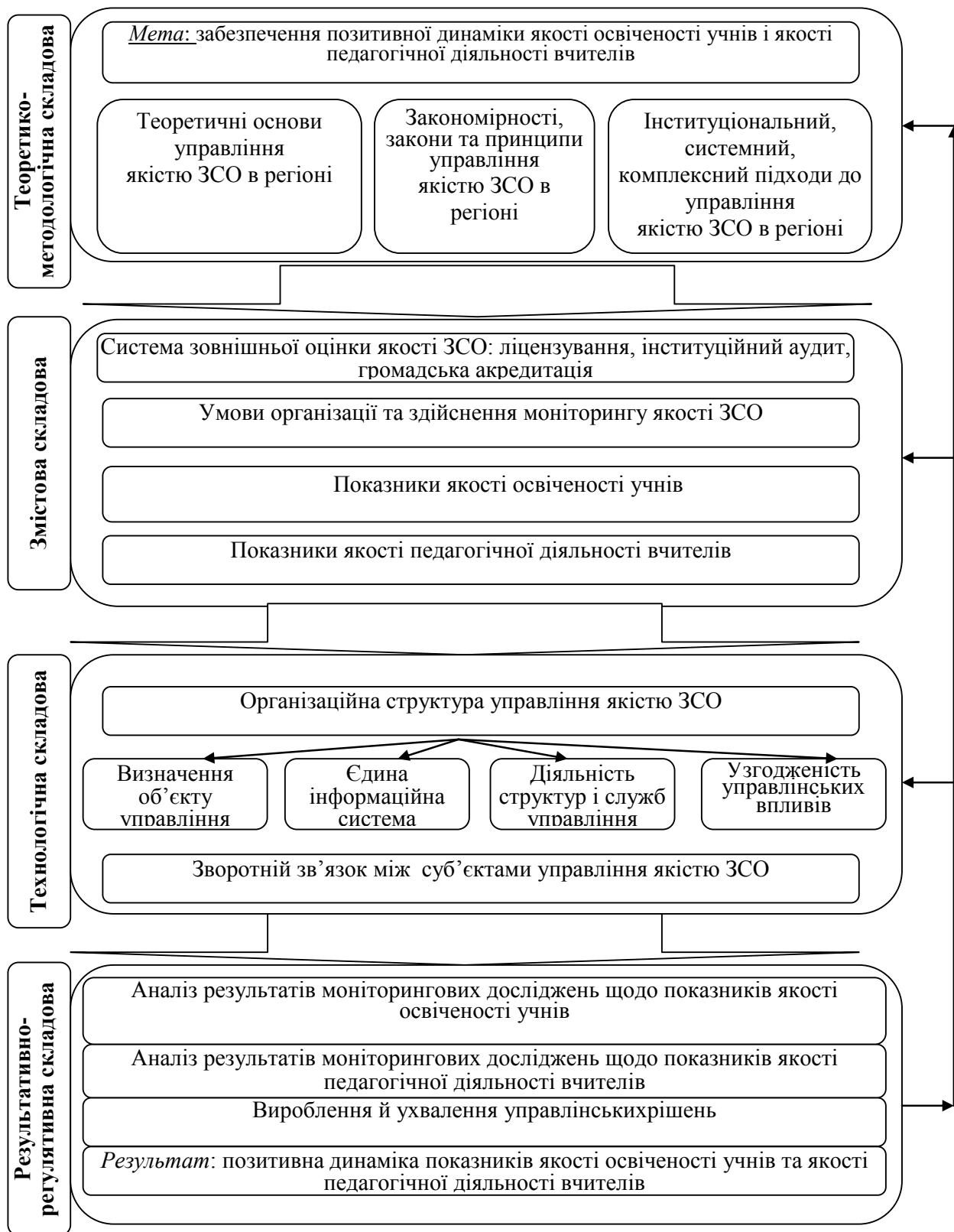


Рис.1. Структурна модель управління якістю ЗСО в регіоні

Упровадження моделі управління якістю ЗСО в регіоні здійснюється у таких напрямках:

– перший – спрямований на формування концепції управління якістю ЗСО, орієнтованої на розроблення оптимальної структури цілей, їх соціально-педагогічне нормування, коригування та оновлення освітніх стандартів;

– другий – реалізація концепції управління якістю ЗСО, що дає змогу досягти в освітньому процесі відповідних норм якості ЗСО;

– третій – передбачає зворотний зв'язок, орієнтований на корегування показників оцінки якості ЗСО та регулювання процесу реалізації концепції управління якістю ЗСО.

Здійснення управління якістю ЗСО в регіоні за такої моделі дає змогу враховувати основні технологічні стадії управлінської діяльності, а саме: окреслення мети управління; вироблення та ухвалення управлінського рішення на підставі вивчення практики та тенденції поведінки керованого об'єкта; організація виконання ухваленого рішення, яка передбачає доведення його до керованого об'єкта; забезпечення стійкого взаємозв'язку між керованою і керувальною системами та поміж їхніми елементами; створення матеріально-технічних та інших передумов для ухвалення рішення; контроль за виконанням управлінських рішень та оцінювання результатів управління з метою одержання інформації для ухвалення нового управлінського рішення [9].

Практичний досвід упровадження на Херсонщині моделі управління якістю ЗСО дає змогу стверджувати, що формується цілісна система, у якій:

- узгоджуються державні стандарти з регіональним компонентом освіти;
- започатковуються умови для розвитку мережі навчальних закладів різних типів і форм власності;
- створюється дієвий зв'язок між органами управління освітою та підпорядкованими закладами загальної середньої освіти;
- нової якості набуває науково-методична база регіональної системи освіти, що сприяє й підтримує своєрідність та унікальність педагогічного досвіду в регіоні, забезпечує реальні умови для поширення інноваційного досвіду.

У здійсненні моніторингових процедур у системі освіти Херсонської області задіяні всі рівні (рис. 2).



Рис. 2 *Схема організації моніторингу якості освіти в Херсонській області*

Таким чином, запроваджено в практику управління якістю освіти в регіоні трирівневу організаційну схему моніторингу, перший рівень, який належить закладам загальної середньої освіти, де відбувається збирання первинної інформації; другий рівень забезпечують районні (міські) відділи управління освіти, відділи освіти ОТГ до складу яких входять районні (міські) методичні кабінети, методичні служби ОТГ – вони обробляють первинну інформацію та здійснюють порівняльний аналіз якості освіти в усіх навчальних закладах (району) міста.

На третьому рівні моніторинг на партнерських засадах здійснюють Управління освіти, науки та молоді Херсонської обласної державної адміністрації і КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». Тут відбувається збирання, вивчення, оброблення, і аналіз інформації з узагальнених і якісних показників розвитку освіти по кожному району (місту) області, а також детермінуються можливі шляхи коригування освітньої ситуації з метою її подальшого розвитку.

З 2006 року працює науково-методична лабораторія зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти. Лабораторія є структурним підрозділом КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», який запроваджує моніторингові технології оцінювання якості освіти в практику діяльності закладів загальної середньої освіти області, бере участь у моніторингових дослідженнях регіонального, державного й міжнародного рівнів, у проведенні зовнішнього незалежного оцінювання. Не менш важливим завданням лабораторії є аналіз, коригування та прогнозування діяльності академії в напрямі підвищення професійної майстерності педагогічних працівників Херсонщини.

Регіональний рівень проведення моніторингу якості освіти передбачає аналіз стану функціонування регіональної системи освіти, її специфіки та завдань з урахуванням державної політики в галузі освіти. У ході запровадження моніторингових технологій в освітню практику закладів загальної середньої освіти Херсонщини здійснюється тісна співпраця науково-методичної лабораторії зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти з Управлінням освіти, науки та молоді Херсонської обласної державної адміністрації і методичними службами районів і міст, ОТГ. Результатом цієї співпраці у сфері моніторингу якості освіти регіону стало проведення низки регіональних моніторингових досліджень:

– «Моніторингове дослідження щодо виявлення в учнів 11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів навчальних досягнень з української мови через програмний продукт Модуль «ІнтерТест»;

– «Дистанційне моніторингове дослідження рівня сформованості у випускників загальноосвітніх навчальних закладів навичок використання інформаційно-комунікативних технологій у практичній діяльності»;

- «Ефективність впровадження міжнародно-освітньої програми «Intel.® Навчання для майбутнього» в ЗНЗ області»;
- «Моніторингове дослідження рівня володіння комп'ютером учнями старших класів»;
- «Визначення рівня володіння педагогічними працівниками області ІКТ»;
- «Ставлення вчителів початкових класів до запровадження оновленої програми початкової освіти» та інші.

Отже, сьогодні нагальним є вирішення питання рівного доступу до якісної освіти. Якість освіти – це комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективно формування особистісної компетентності. Для навчальних закладів одним з основних чинників розвитку є володіння об'єктивною інформацією про результати освітнього процесу та їх відповідність державним стандартам. Саме ця інформація впливає на освітню політику та процес ухвалення рішень в управлінській сфері, мета яких – оновлення і вдосконалення роботи галузі.

Розроблена нами модель управління якістю ЗСО в регіоні надає цілісності та завершеності означеного процесу та визначає необхідні структурні компоненти, що забезпечують позитивну динаміку підвищення основних показників якості ЗСО. Отже, управління якістю ЗСО, насамперед, передбачає низку послідовних дій, дотримання яких має привести до позитивного результату. За стандартними уявленнями процес управління якістю ЗСО має вирішувати такі завдання: моделювання; забезпечення функціонування системи, яка має працювати на досягнення поставленої мети; зміна вимог до існуючих характеристик; діагностування наявного рівня якості ЗСО. Упровадження та використання моделі управління якістю ЗСО в регіоні неможливе без визначення оцінки її ефективності, що характеризується певною множиною показників або чинників та формулюється як побудова інтегрального показника управління якістю.

Таким чином, упровадження в управлінську практику моделі управління якістю ЗСО надає можливість швидко й об'єктивно вимірювати базовий рівень якості ЗСО для подальшого її моделювання.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про загальну середню освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/651-14> (дата звернення 29.11.2017 року) – Назва з екрана.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-19 // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 29.11.2017 року) – Назва з екрана.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]: Указ Президента України від 25 червня 2013 р.

- № 344/2013. – Режим доступу :<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. (дата звернення 29.11.2017 року) – Назва з екрана.
4. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні. Указ Президента України від 4 липня 2005 р. № 1013/2005. – К. : Ліга Бізнес ін. форм, 2005. – 4 с.
 5. Про національну доктрину розвитку освіти. Указ Президента від 17 квітня 2002 року № 347/ 2002 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення 29.11.2017 року) – Назва з екрана.
 6. Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 31 грудня 2005 р. № 1312. – К., 2006. – 7 с.
 7. Аналітична доповідь про стан моніторингу якості освіти в Україні / І. І. Бабин, Л. М. Гриневич, І. Л. Лікарчук та ін. – Х. : Факт, 2011. – 96 с.
 8. Бурдакова О. П. Мониторинг как механизм управления качеством образования школьников/ О. П. Бурдакова // Управление качеством образования.–2007.–№3.–С.53–69.
 9. Гриньова М. В. Методологія управлінської діяльності. Педагогічний менеджмент : навч.-метод. посіб. / М. В. Гриньова, С. В. Стрижак. – Полтава : ОІЦ ПДПУ, 2008. – 37 с.
 10. Зайчук В. О. Управління якістю освіти як складова державної освітньої політики / В. О. Зайчук // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С. 56–78.
 11. Луговий В. І. Управління освітою / В. І. Луговий. – К. : УАДУ, 1997. – 302 с.
 12. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика / Т. О. Лукіна. – К. : Вид. дім «Шкільний світ»: Вид. Л.Галіцина, 2006. – 128 с.
 13. Лукіна Т. О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні/ Т. О. Лукіна. – К., 2004. – 342 с.
 14. Новікова М. Регіональний менеджмент: Конспект лекцій / М. М. Новікова. – Харків: ХНАМГ, 2007. – 94 с.
 15. Рябова З. В. Система моніторингу загальної середньої освіти в регіоні як умова забезпечення якості освіти / З. В. Рябова, В. Е. Луначек // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – №6. – С. 8–14.

**1.2. РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ:
40-РІЧНИЙ ДОСВІД ФАКУЛЬТЕТУ ДОШКІЛЬНОЇ
ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (Л.Є.Петухова)**

Реалізація сучасної освітньої парадигми значною мірою залежить від учителя початкової школи, якому мають бути притаманні духовність і висока моральність, інтелігентність, професійна компетентність, творче мислення. В умовах входження України до Європейського освітнього простору важливо враховувати традиції та пріоритети вітчизняної політики в галузі освіти.

Раціональне поєднання напрацювань минулого та сучасного в національній освіті, аналіз та реалізація кращих європейських освітніх досягнень допоможе побудувати ефективну модель навчально-виховного процесу. Рішення про створення у Херсонському педагогічному інституті нового факультету зі спеціальності «Вчитель початкових класів» було прийнято Міністерством освіти Української РСР 26 березня 1977 року. Відтоді цей день вважається днем народження факультету. Тоді пріоритетною була підготовка вчителів з вищою освітою. У 1978 р. на I курс стаціонару вступили 100 студентів, наступного року – 125, а через два роки відкрито й заочне відділення. У зв'язку з розширенням мережі дитячих закладів у Херсонській області та відсутністю висококваліфікованих кадрів дошкільної освіти 2004 року було ліцензовано спеціальність «Дошкільне виховання». Започаткуванню цього напрямку підготовки сприяли контакти з німецьким навчальним закладом (м. Кассель) Фребель-семінаром, де одним із найважливіших аспектів виховання є концепція соціалізації особистості. Сьогодні факультет щорічно приймає понад 90 студентів денної та 80 студентів заочної форм навчання. Студентський склад – різноплановий: випускники шкіл, педагогічних коледжів, інших навчальних закладів, учителі шкіл та дошкільних закладів, а також ті, хто на базі іншої вищої освіти бажає отримати фах педагога початкової школи або вихователя дошкільних установ. Головне, що об'єднує всіх, – бажання навчатися, аби в майбутньому присвятити себе роботі з дітьми. Викладачі – душа педагогічного факультету, науково-методичне ядро колективу одностудентів, покликаних навчати першого вчителя та вихователя. Навчально-виховний процес забезпечується трьома факультетськими кафедрами: педагогіки дошкільної та початкової освіти, філології, природничо-математичних дисциплін та логопедії. На факультетських кафедрах працюють 4 доктори і 29 кандидатів наук. Ми пишаємось, що за останні п'ять років 14 викладачів захистили дисертації, серед яких більшість – випускники нашого факультету. У 1996–1997 навчальному році на факультеті початкової освіти нашого університету була відкрита спеціальність «Початкове навчання. ПМСО. Англійська мова і література», що викликано підвищенням інтересу до вивчення іноземних мов з раннього віку. Для цього існувало серйозне психологічне обґрунтування. З 1997–1998 навчального року розпочалася підготовка студентів зі спеціальності «Початкове навчання. Дефектологія. Логопедія». Обстеження дітей області засвідчило, що понад 50% учнів початкової школи мають логопедичні порушення, і тільки 10% спеціалістів мають дефектологічну освіту. З 1998 року започатковано підготовку студентів зі спеціальності «Початкове навчання. ПМСО. Українська мова і література». З 2003 року здійснено набір на спеціальності «Початкове навчання. Спеціалізація: основи інформатики» і «Початкове навчання. Спеціалізація: українознавство». Ця спеціалізація набуває особливої значущості в Херсонському регіоні, адже область межує з окупованим

Кримом. А формування патріотичних почуттів, розуміння традицій, надбань та історії українського народу є важливим для становлення особистості. Враховуючи важливість підготовки фахівця зі знаннями психологічних особливостей учня, у 2012 році була розпочата підготовка фахівців зі спеціалізації «Дитяча психологія», а за напрямом підготовки «Дошкільна освіта» з 2016 року готуємо музичних керівників дошкільних установ. Розуміючи, що компетентніший підхід – доцільна мета функціонування системи професійної освіти, ми останнім часом змістили акценти щодо підготовки вчителя та вихователя. Головне завдання факультету, який готує викладача початкових класів і вихователя, – формування суб'єкта фахової діяльності, здатного бачити й творчо вирішувати проблеми педагогічного процесу, передбачати наслідки і відповідати за свої дії. В основі діяльності факультету – принципи гуманної педагогіки: пізнання студентами себе як людини; збіг студентських інтересів із загальнолюдськими цінностями; неприпустимість використання в педагогічному процесі засобів, здатних спровокувати наших вихованців на антисоціальні вияви; надання їм необхідного простору для найповнішого вияву індивідуальності; визначення чеснот особистості, яка формується, її освіти й розвитку залежно від якості педагогічного процесу. В центрі уваги – також врахування потреб загальноосвітньої школи, яка диктує замовлення на педагога, здатного проектувати власну педагогічну діяльність залежно від типу освітнього закладу і використовувати предмет, який викладає, засобом розвитку учнів. Відтак оновлюється зміст навчальних планів. Вони складаються з двох частин: нормативної, куди входять гуманітарні та соціально-економічні дисципліни; фундаментальні, професійно-орієнтовані та варіативні, що містять цикл самостійного вибору студентів. Тож маємо тепер спецкурси: «Здоров'язбережувальна спрямованість освітнього процесу в початковій школі», «Формування вмінь розв'язувати математичні задачі в початкових класах», «Граматичний практикум англійської мови», «Моніторинг успішності молодших школярів засобами комп'ютерних технологій» тощо. Поглибленню світоглядної підготовки майбутніх спеціалістів сприяють культурознавчі курси. Традиційними стали презентації спецкурсів, які вихованці можуть обирати за особистим бажанням, виходячи з фахової орієнтації. Такий підхід — неабиякий стимул як для викладачів, так і студентів. Серед провідних напрямів роботи на факультеті є науково-методична, покликана забезпечити належний рівень підготовки майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти. Керує цією діяльністю спеціально створена науково-методична комісія факультету. До неї входять досвідчені та добре обізнані у своїй справі спеціалісти. Гідному рівню науково-методичного забезпечення навчального процесу сприяє щорічне оновлення змісту навчально-методичної документації, враховуючи прогресивні зміни в галузі освіти; придбання сучасної україномовної навчальної літератури; розробка та укладання викладачами

факультету актуальних спецсеминарів та спецкурсів, методичних рекомендацій та вказівок щодо успішного оволодіння загальноосвітніми та спеціалізованими курсами, а також втілення в навчальний процес інноваційних методів і засобів навчання, його комп'ютеризація тощо. Навчальний процес реалізується завдяки моделі трисуб'єктної дидактики, де третім суб'єктом є інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище. У 2002 році створено постійно діючий сайт факультету. Тут представлено інформацію про історію факультету, спеціальності та спеціалізації, про кадровий потенціал кафедр, міжнародні зв'язки вишу, про науково-практичні конференції, семінари, краших студентів. На сайт-сторінках кафедр розміщено навчально-методичні матеріали з дисциплін, що викладаються; інформацію про наукову, виховну роботу зі студентами, організацію різних видів навчальних практик тощо. Провідні викладачі факультету активно використовують авторські розробки (Web-мультимедіа продукти), презентаційні матеріали. Сучасність змінює сценарії використання ІКТ в навчальному процесі. Продуктивні й, на наш погляд, ефективні варіанти активної співпраці студентів та викладачів в процесі підготовки та реалізації освітнього процесу. Системним фактором щодо реалізації інформаційно-комунікаційного середовища (ІКПС) є використання спеціальних мереж в організаційній та виховній роботі, а також електронне тестування студентів «Feedback», що дає змогу визначити зворотний зв'язок, оцінити студентів діяльність викладача. Особлива увага науково-методичної комісії — до координації та вдосконалення роботи з молодим інтелектуальним потенціалом факультету. Дослідження талановитої молоді реалізуються в творчих роботах. Кращі з них рекомендуються до участі в конкурсах студентських робіт, де неодноразово одержували призові місця та відзнаки. Так, О. Амбросова у 2012 р. та І. Манушина у 2013 р. посіли III призове місце зі спеціальності «Початкова освіта», Т. Макаренко у 2015 р. II місце зі спеціальності «Дошкільна освіта», Н. Тищенко у 2012 р. та Ю. Жигуліна у 2013 р. одержала диплом III ступеня зі спеціальності «Корекційна освіта». Плідною виявилася участь наших студентів у Всеукраїнському конкурсі наукових робіт. Так, дослідження І. Романової зі спеціальності «Дошкільна освіта» та Т. Писарчук зі спеціальності «Початкова освіта» здобули III місце. Творчий потенціал професорсько-викладацького складу факультету постійно зростає. Про це свідчать наукометричні показники у науковій базі Google Scholar, свідоцтва про реєстрацію авторських прав на науково-методичні розробки та програми, стажування за кордоном (у Білорусі, Польщі, Німеччині, Австрії). Серед наших досягнень — 5 монографій, 3 посібники з грифом МОН, 8 свідоцтв інтелектуальної власності — це програмні продукти, комп'ютерні програми тощо). Звичними стали у нас науково-практичні конференції та семінари різного рівня, серед яких: міжнародна науково-практична конференція «Інтеграція сучасних освітніх систем Європи та світу в контексті впровадження педагогічних ідей Ф. Фребеля» (2012 р.), міжнародна

науково-практична конференція «Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти» (2014 р.), міжнародна науково-практична конференція «Сучасна початкова освіта: традиції, інновації та перспективи» (2015 р.), міжнародний науково-практичний семінар «Інтеграція сучасних освітніх систем Європи та світу в контексті впровадження педагогічних ідей Ф. Фребеля» (2016 р.) Факультет опікується також проблемою набуття вихованцями практичного досвіду. Моніторимо фахову майстерність студентів-випускників. В аудиторії студенти показують фрагменти уроків досвідченим учителям-практикам, викладачам університету, керівникам навчальних закладів (роботодавцям). Цей інноваційний захід допомагає створювати контакт органів освіти й вишу під час призначень наших випускників на роботу. Реагуючи на запит батьків дітей з відхиленнями у розвитку, вихователів ДНЗ, вчителів початкових класів, створили благодійний центр корекції та розвитку дитини. Тут діагностується стан психічного та мовленнєвого розвитку дітей. Центр — база, де студенти проводять наукові дослідження. Факультет дошкільної та початкової освіти бере активу участь у міжнародних проектах і програмах. Підписано угоди про співпрацю в галузі дошкільної та початкової освіти з Фребельсемінаром (м. Кассель, Німеччина), Вищою педагогічною академією ім. Яна Длугоша (м. Ченстохово, Польща), Поморською академією (м. Слупськ, Польща). Завдяки великій мотивації були реалізовані можливості участі в програмі «Подвійний диплом». Упродовж останніх чотирьох років створено інтегрований навчальний план зі спеціальності «Освіта». Тепер пишаємось, що в 2017 році перші бакалаври отримують дипломи європейського зразка. Педагогічний ВНЗ – своєрідний стартовий майданчик, з котрого наші вихованці вирушають у велике життя. Впродовж чотирьох десятиліть кількома поколіннями студентів та викладачів створено традиції, збереження й збагачення яких важливе саме сьогодні – з огляду на вкрай несприятливі соціально-економічні реалії в країні. Зусиллями студентів і викладачів створено музей історії факультету, його численні експонати свідчать про події минулого та сьогодення, успіхи й досягнення всього колективу в науково-виховній, культурно-масовій роботі.

Нинішнє покоління студентів продовжує добрі старі традиції, наповнюючи їх новим змістом. Враховуючи сучасні вимоги до освітян, факультет зміцнює й модернізує матеріальну базу. Надійний помічник наших студентів – факультетська профільна бібліотека, де майбутні вчителі знайомляться з найновішими педагогічними виданнями. Маємо також доступ до мережі Інтернет, повсякчасно використовуємо інформаційні технології. З перших років заснування факультету почали розширювати й зміцнювати зв'язки зі школами й органами народної освіти. Нині факультет повністю сформувався, наші випускники працюють майже у всіх регіонах України. За 40 років підготовлено тисячі спеціалістів, серед яких – заслужені вчителі України, відмінники народної освіти, вчителі-методисти, вчителі вищої

категорії, науковці. Наші вихованці працюють у школах та дошкільних закладах, обіймають керівні посади в установах освіти, займаються науково-методичною діяльністю.

На особливу увагу заслуговує організація професійно-педагогічної підготовки магістрів. Оновлюючи навчальні плани підготовки магістрів, ми враховували той факт, що перехід вищої школи до ступеневої системи освіти передбачає оновлення змісту, форм і методів педагогічної підготовки магістрів як фахівців найвищого кваліфікаційного рівня, які в майбутньому поновлять склад науковців та викладацький корпус вищих навчальних закладів. Аналіз наукового досвіду дозволяє сформулювати положення, які є обов'язковими в практиці магістерської підготовки студентів: необхідно змінити мету навчання студентів, переорієнтувати її на розвиток особистості суб'єкта; слід відійти від предметно-орієнтованої, знаннєво-орієнтованої освіти, намагатися забезпечити суб'єкт-суб'єктні стосунки між учасниками освітнього процесу з урахуванням особистого досвіду кожного суб'єкта; важливо переорієнтувати освіту (головне — не обсяг отриманих знань, а їхня продуктивність); збагатити психолого-педагогічні, методичні дисципліни знаннями про продуктивні педагогічні технології навчання, їх вплив на психологічний, інтелектуальний розвиток; адекватно переоцінити значення педагогічної практики, самостійної та навчально-дослідної роботи.

Педагогічна підготовка студентів магістратури повинна сприяти розвитку здібностей до інноваційної діяльності, до оволодіння інформаційними технологіями, до комунікації (спілкування з колективом і різними категоріями студентів). В основу підготовки магістрів мають бути покладені індивідуальна і дослідницько-орієнтована парадигми.

Згідно з «Планом переходу до навчання, заснованого на дослідженнях», що реалізується на факультеті, значна увага приділяється якості магістерських досліджень, які корелюються з напрямками науково-дослідної діяльності кафедр. Актуальність тематики магістерських робіт, їх практична значущість визначається у спільних дискусіях студентів і керівників. Для магістрантів дослідження є показником самостійності, професіоналізму, готовності до майбутньої діяльності. Для магістерських робіт специфічним є не лише зміст магістерської роботи, а й форма його викладу, яка характеризується певним ступенем абстрагування, активним застосуванням математичного апарату, засобів логічного мислення, комп'ютерних методик та математичної статистики.

Магістрант має вміти досліджувати та розробляти навчальні посібники і програми, проектувати навчально-виховний процес, моделювати і втілювати в життя соціально значимі та креативні проекти, знаходити нестандартні підходи у вирішенні професійних завдань.

Важливо зазначити, що результати досліджень заслуховуються на засіданнях кафедр, апробація результатів проходить на рівні виступів на науково-

практичних конференціях, вебінарах, інтернет-конференціях. Магістранти приймають активну участь у написання статей і тез. Слід зазначити, що 90% студентів на захисті представляють свою друковану продукцію.

Реалізація сучасної освітньої парадигми значною мірою залежить від учителя початкової школи, якому мають бути притаманні духовність і висока мораль, інтелігентність, професійна компетентність, творче педагогічне мислення, гуманістична спрямованість педагогічної діяльності. Його підготовка має здійснюватися на засадах фундаментальності, варіативності й альтернативності, гуманізації навчально-виховного процесу та гуманітаризації його змісту.

1.3. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПОЛІСУБ'ЄКТНОГО СЕРЕДОВИЩА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ (О.Є. Співаковська)

Тенденції у професійній підготовці вчителя в Україні відображені в основних державних документах, що стосуються освіти. Так, у державній програмі «Вчитель», затвердженій Постановою Кабінету Міністрів України № 379 ще від 28 березня 2002 року, наголошується на тому, що пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти є і залишатиметься: постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; розвиток системи безперервної освіти і навчання протягом життя, запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій; створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання, повне забезпечення ними навчальних закладів; створення ринку освітніх послуг і його науково-методичного забезпечення; інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів. Із аналізу зазначеного вище документу стає очевидним той факт, що попри його давність (майже 15 років), питання, підняті в ньому, залишаються суттєво актуальними і сьогодні, спонукають до рішучих дій, спрямованих на кардинальне осучаснення системи і змісту освіти у нашій країні.

Однак, освітній простір є таким, що постійно розвивається і потребує оновлення відповідно до розвитку і потреб як вітчизняного, так і світового суспільства. Тому закономірною є тенденція до розробки нових концепцій шкільної та вузівської освіти, конструювання нових моделей підготовки фахівців.

У цьому контексті важливим видається аспект підготовки вчителя, готового до сприйняття себе й учнів як суб'єктів навчально-виховного процесу. Більше того, тенденції комп'ютеризації та інформатизації усіх сфер життєдіяльності суспільства і пов'язаної з цим глобалізації зумовлюють вимогу підготовки ще й такого вчителя, який готовий залучити до навчально-виховного процесу ще одного суб'єкта – опосередкованого інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ), який разом із учителем здатний оптимізувати результативність навчання учнів, забезпечити сформованість високого рівня їхніх навчальних і предметних компетентностей.

Сьогодні освіта потребує врахування сучасних глобальних тенденцій, серед яких Д. Левітес називає такі [9, с. 9]:

- навчити жити і працювати у співпраці, в команді, у групі; приймати на себе відповідальність і запобігати конфліктам;

- навчити вчитися, тобто орієнтація освітньої діяльності (як в межах навчального закладу, так і в процесі самостійної роботи) на активне засвоєння людиною способів отримання нової інформації;

- постійне стимулювання пізнавальних запитів і потреб особистості при одночасній адаптації освітнього процесу до вже сформованих психічних структур особистості;

- самоактуалізація і самовизначення учня/студента у процесі навчання як головний показник успішності освітньої діяльності;

- підготовка до активного засвоєння ситуації соціальних змін тощо.

Орієнтація освіти на зазначені вище цілі, тенденції і перспективні види діяльності вимагає реалізації інших принципів і підходів до відбору і конструювання змісту освіти, оновлення організаційних форм, розробки інноваційних технологій навчання.

Важливим чинником нової освітньої парадигми є інформатизація та гуманітаризація загальноосвітньої школи, а володіння інформацією стає одним із найбільш активних факторів впливу на учня. Це, у свою чергу, спонукає до реформування діючої освітньої системи, переходу її в якісно новий стан, модернізації змістового наповнення навчального матеріалу, оптимізації, організації та управління механізмами взаємодії всіх суб'єктів навчального середовища, в якому функціонують багатовекторні інформаційні потоки.

Сучасні інформаційні технології відкривають можливості залучення різноманітних соціальних мереж до гармонійного розвитку учасників освітнього процесу, і, внаслідок потенціалу масової інтерактивності, імерсійності, навчання у спільній діяльності й необмеженої можливості освіти протягом усього життя, стають абсолютно дієвим засобом навчання, а саме навчальне середовище перетворюють у полісуб'єктне. Взаємодія в такому середовищі є складним процесом і потребує відповідної підготовки як учителів, так і учнів. Оптимальна суб'єкт-суб'єктна взаємодія в полісуб'єктному навчальному середовищі вимагає від учителя насамперед володіння високою компетентністю полісуб'єктної діалогової взаємодії.

Отже, потреба заміни освітньої парадигми із суб'єкт-об'єктної на нову парадигму полісуб'єктної відкритої, такої, що саморозвивається і самоорганізовується, зумовлює кардинальну зміну поведінки і стосунків учителя й учнів. У такій системі відносин всі суб'єкти навчального процесу взаємодіють один з одним як активні взаємовпливові учасники, що, у свою чергу, вступають в активну взаємодію з іншим учасником суспільних процесів, в тому числі й освітніх, – сучасними інформаційними технологіями, соціальними мережами, Інтернет сервісами тощо.

Результати аналізу процесу підготовки вчителів до майбутньої професійної діяльності в полісуб'єктному навчальному середовищі у вищих навчальних закладах України дають можливість виявити низку суперечностей між:

– необхідністю формування педагогічних кадрів нової генерації і недостатньою обґрунтованістю теоретико-методичних основ підготовки майбутніх учителів до полісуб'єктної навчальної взаємодії;

– потребами у створенні науково обґрунтованої педагогічної системи підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до професійної діяльності в полісуб'єктному навчальному середовищі і відсутністю такої системи як цілісного конструкту, використанням у вищих навчальних закладах здебільшого лише окремих елементів цієї підготовки;

– необхідністю розвитку самостійності, ініціативи, творчої активності майбутніх учителів у професійній діяльності та їх недостатньою готовністю підпорядковувати власні особистісні інтереси об'єктивним потребам навчально-виховного процесу.

Отже, постає проблема такої підготовки вчителів до професійної діяльності в полісуб'єктному навчальному середовищі, яка ґрунтується на формуванні висококомпетентного фахівця з глибокими теоретичними знаннями, володінням сучасними методиками навчання та здатністю здійснювати дослідно-експериментальну роботу з використанням інноваційного дидактичного потенціалу сучасної української школи для організації ефективної полісуб'єктної навчальної взаємодії.

Як зазначають І. Малкова та П. Кісільова [10, с. 95–96], сучасні дослідники вивчають поняття «суб'єкт» і «суб'єктність» у контексті психологічних, педагогічних і філософських проблем.

Концепцію суб'єкта вперше було визначено й обґрунтовано ще в часи античності, однак пізніше було трансформовано відповідно до динаміки розвитку європейського філософського дискурсу аж до сучасної версії постмодернізму, в якій відбулося певне відродження концепції суб'єкта, сутність якої полягає в тому, що прояви людини як суб'єкта життєдіяльності можна звести до трьох систем координат:

1) суб'єктно-об'єктної, коли вона не виділяє себе з природної цілісності та функціонує як жива істота;

2) суб'єктно-суб'єктної, коли людина вступає в соціально опосередковані відносини з іншими і є соціальною особою;

3) суб'єктно-об'єктно-суб'єктної, коли вона здійснює владу над собою і є суб'єктом, що рефлексує (пізнає саму себе) [7, с. 205–206].

У психології категорія суб'єкта визначається як полімодальна: вона визначає не лише різні ознаки та характеристики самого суб'єкта, але й різні відношення його до світу: діяльнісні, етичні (ставлення до іншого суб'єкта), пізнавальні.

Найбільш серйозну психологічну концепцію людини як суб'єкта знаходимо в С. Рубінштейна, який вважав, що суб'єкт, будучи активною стороною, є діючим і реалізує свою активність не лише у зовнішній, але й у внутрішній діяльності, де слід залучити свідомість і самосвідомість [18, с. 116].

Основною характеристикою суб'єкта вважають «переживання людиною себе як суверенного джерела активності, здатного у певних межах цілеспрямовано змінювати оточуючий світ і самого себе». У гносеології досліджуване поняття вживають для позначення специфіки суб'єкта пізнання.

У загальному філософському розумінні цей термін означає суб'єкт дії, практики і служить для трактування сутності та специфіки людської активності [1, с. 174]. Пояснення такого бачення суб'єкта К. Абульханова-Славська подає у розумінні того, що індивід як суб'єкт життєдіяльності є суб'єктом змін та розвитку: взаємодіючи з обставинами своєї життєдіяльності, він сам піддається змінам під їх впливом, змінює їх і сам змінюється у процесі змін цих обставин [1, с. 210].

Цікавими для нашого дослідження є ознаки суб'єкта, що запропоновані А. Пригожиним: 1) автор вибору; 2) єдність цілепокладання та цілереалізації; 3) суверенітет, тобто бажання і можливість самому визначати свою долю, спосіб життя; 4) прагнення розширювати межі незалежності та компетентності, виділяючи суверенність та функціональність як головні ознаки [17, с. 175].

На підставі сказаного вище можна зробити низку висновків:

1. Суб'єкт є вищим проявом особистості, однак тоді, коли особистість є єдиною і цілісною; суб'єкт може бути множинним чи таким, що розподіляється на компоненти.

2. Активність є важливою ознакою суб'єкта, його здатність об'єднувати всі свої психічні якості та особистісні властивості в єдиний функціональний комплекс, опановувати своїми психічними процесами, поведінкою, діяльністю, життям, зіставляти себе із зовнішніми та внутрішніми життєвими умовами, здатність до перетворення діяльності та життєдіяльності.

3. Усвідомлена саморегуляція є психологічним механізмом, який об'єднує психічні та особистісні властивості в єдиний функціональний комплекс, що забезпечує реалізацію активності суб'єкта.

Водночас, значна частина вчених не бачать підстав застосування поняття «суб'єкт» виключно для позначення індивідуального рівня самодетермінації і виключно для однієї людини.

Що стосується суб'єктності, то В. Мясіщев трактує її в межах розробленої ним концепції особистісних відносин, вважаючи відносини визначальними у виборі змісту й активності в діяльності суб'єкта [13, с. 119]. На думку Л. Анциферової, основу суб'єктності становить ініціативно-творче начало, «яке має екзистенціальне значення для людини, є умовою її життя і життєдіяльності». Особистість як суб'єкт «творить себе, вибудовуючи середовище своєї життєдіяльності, ставить цілі і будує плани, обирає життєві

стратегії, створює умови для саморозвитку, долає несприятливі обставини, зумовлені певними соціальними і культурними чинниками» [2, с. 18].

Суб'єктність вважається системною ознакою [3, с. 75], яку можна розуміти як властивість «основоположності», що проявляється у здатності суб'єкта «класти себе в основу світу і свого буття». Більше того, суб'єктність можна конкретизувати через низку важливих ознак, притаманних людині:

1) самовпорядкованість, яка проявляється через здатність перетворювати принципи і способи організації власного буття на принципи і способи організації середовища і власної життєдіяльності (стати основою порядку у світі), і найяскравіше помітна у процесі ціле покладання;

2) само причинність – здатність знаходити причину для активності, руху у процесі актуалізації своєї сутності, стати першопричиною будь-якої діяльності, що проявляється через феномен волі;

3) саморозвиток – здатність виходити за межі існуючих форм буття і власних меж, закладаючи початок як для кількісних, так і для якісних змін, визначаючи закономірності свого розвитку та навколишнього середовища.

Повне розуміння сутності феномену суб'єктності вбачаємо у дослідженні його структури. Відповідно, для визначення компонентного складу суб'єктності слід виокремити такі її елементи, які б охарактеризували її в сукупності як єдине ціле. Це, на думку М. Остроушко [15, с. 1], можливо здійснити через призму системного та генетичного підходів, визначаючи другий продуктивнішим. Відповідно, у руслі останнього Н. Большунова до структури суб'єктності відносить соціокультурну реактивність, соціокультурну рефлексію, вибір міри і вчинку як способів реалізації суб'єктності [4, с. 8].

Таким чином, різноманітність трактувань структури суб'єктності зумовлена варіюванням методологічних підходів, з позиції яких дослідники намагаються з'ясувати сутність зазначеного феномену. Проаналізувавши наукові розвідки, згадані вище, можна зробити висновок про те, що найбільш показовими **складовими суб'єктності є** активність суб'єкта, спрямована на організацію і залучення до діяльності елементів процесів САМО (самодетермінації, самоактуалізації, самовизначення, самоорганізації, саморегуляції, саморозвитку, саморефлексії), тобто внутрішня активність, а також інтеграція з іншими суб'єктами, спрямована на взаємодію в середовищі життєдіяльності (у нашому випадку в полісуб'єктному навчальному середовищі), тобто зовнішня активність, яка також передбачає вплив на формування і розвиток елементів процесів САМО інших суб'єктів (див. рис. 1.).

Екстраполюючи результати досліджень згаданих вище учених щодо поняття суб'єктності учасників навчально-виховного процесу як його суб'єктів, слід зазначити, що *суб'єктність вчителя та учня / студента* повинна проявлятися у них як в особистості, здатній до самовизначення та свідомої регуляції своїх дій на основі активної позиції, яку суб'єкт (вчитель чи учень – суб'єкт) займає в тій чи іншій ситуації навчально-виховного процесу.

У контексті нашого дослідження важливими є також результати наукової розвідки О. Суворової і виділення вченою сфер життєдіяльності, в яких формується суб'єктність дитини: пізнавальна, комунікативна, мотиваційно-ціннісна, емоційно-вольова. Взявши за основу дослідження згаданого автора, можемо запропонувати вдосконалену й подану нами нижче структуру суб'єктності суб'єктів взаємодії в полісуб'єктному навчальному середовищі шляхом виокремлення сфер: комунікативної, навчально-професійної, полісуб'єктної взаємодії в ПНС, мотиваційно-ціннісної та емоційно-вольової [21, с. 26–27]. Водночас, якщо вести мову про суб'єктність суб'єктів стосовно конкретної діяльності (у нашому випадку навчальної/педагогічної) в полісуб'єктному навчальному середовищі, то її можна розуміти як здатність суб'єкта свідомо ініціювати дану діяльність, долаючи зовнішні та внутрішні протиріччя, перешкоди, що заважають успішній реалізації діяльності, таким чином, забезпечуючи її ефективність і продуктивність.

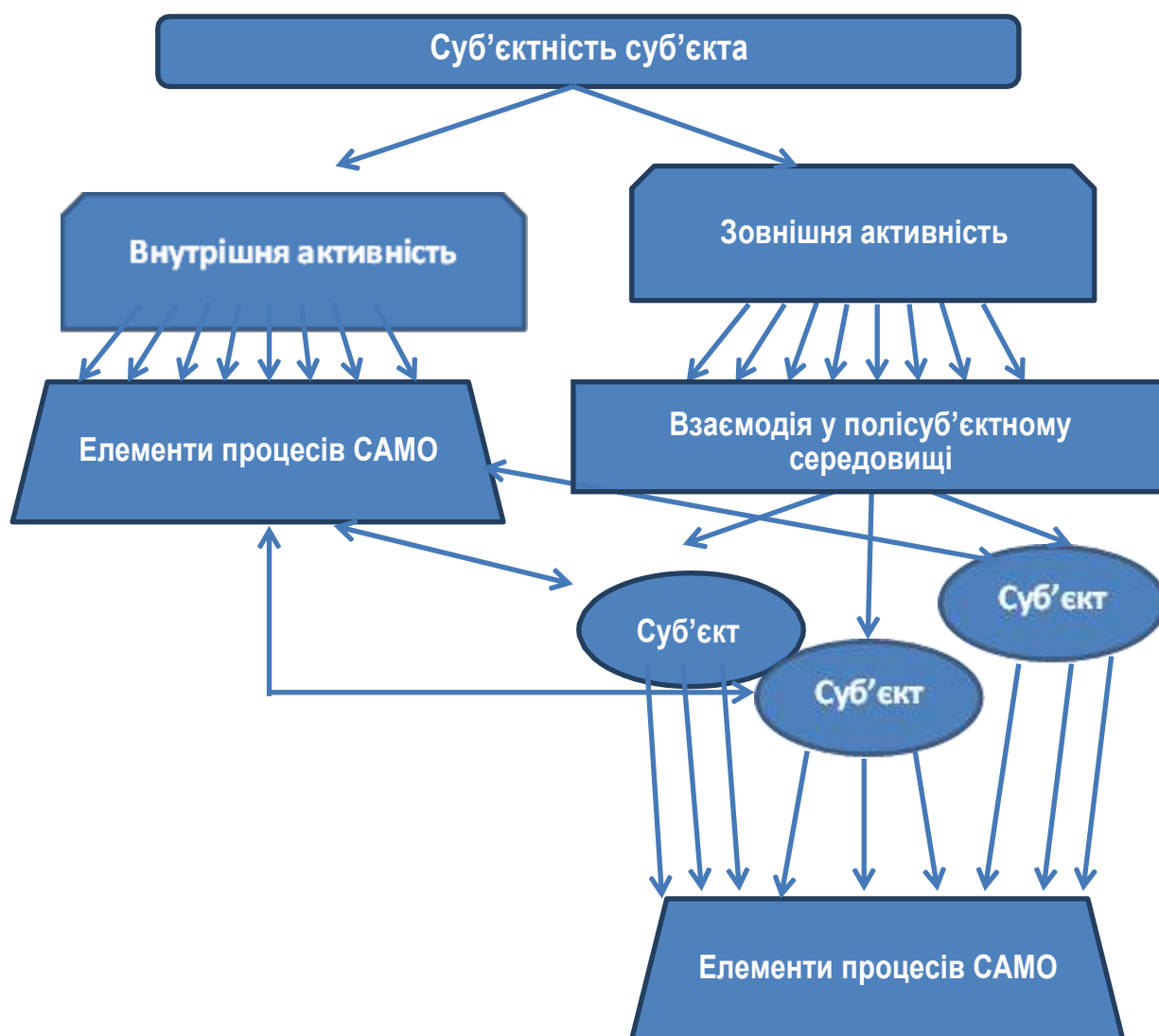


Рис. 1. Структура суб'єктності суб'єкта

Аналіз наукових праць з психології суб'єкта дає підстави визначити на основі психологічного змісту суб'єктність суб'єкта: 1) вчителя як інтегративну

професійно важливу якість особистості, що проявляється у прагненні до самовизначення, самодетермінації, саморегуляції та самовдосконалення у професійній діяльності; 2) учня як інтегративну якість особистості як майбутнього успішного фахівця в обраній сфері, що проявляється в навчальній активності та в прагненні до самодетермінації, саморегуляції та саморозвитку в навчальній діяльності.

Важливим моментом успішності людини у сучасному суспільстві, яке А. Новіков називає постіндустріальним [14, с. 23], а Л. Пермінова – інформаційно-індустріальним [16, с. 128], є орієнтація на розвиток і саморозвиток. Це певним чином пояснюється прагненням до пошуку інформаційної новизни у виборі нових інформаційних джерел, евристичного підходу до оволодіння навчальним матеріалом, налагодженні партнерських стосунків у навчанні (якщо це стосується учнів школи чи студентів), співпраці учасників навчально-виховного процесу. Відповідно, змінюються ролі тих, хто здобуває освіту, і самих педагогів: учень чи студент із пасивного реципієнта перетворюється в активного діяча, який сам формує і розвиває свої здібності, оволодіваючи при цьому необхідними знаннями; педагог перестає бути транслятором інформації, займаючи позицію організатора самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів. Отже, можна стверджувати, що і студент, і педагог займають відносно лінійно рівні позиції у навчальній взаємодії суб'єкт-суб'єктного характеру, яка володіє яскраво вираженим налаштуванням на взаємовигідний діалог, з метою досягнення максимально позитивного результату для професійного становлення і розвитку в майбутньому конкурентоспроможного фахівця на сучасному ринку праці.

Іншими словами, відбувається об'єкт-суб'єктна метаморфоза особистості студента, який із об'єкта, що піддається впливу обставин, перевтілюється, переростає у суб'єкт, який здатний сам керувати обставинами. Таке перетворення відбувається на основі суб'єктного підходу, який передбачає:

- 1) змістовно пошуковий діалог як метод розвитку особистості;
- 2) засоби реалізації нових освітніх технологій (взаємодія, співтворчість, рефлексія, креативність, ситуаційне проектування, індивідуальне самонавчання, саморозвиток, технології мультимедіа).

Стосовно дослідження феномену суб'єктності на рівні груп, то його найглибший аналіз здійснено у працях А. Журавльова через з'ясування сутності поняття «колективний суб'єкт». Згаданий учений узагальнив наявні підходи до визначення властивостей колективного суб'єкта і дійшов висновку про можливість виділення трьох властивостей групи, які можна вважати критеріями визначення її суб'єктності [8, с. 138–139]:

1. Взаємопов'язаність та взаємозалежність індивідів у групі (що сприяє формуванню групи), ознаки яких можна поділити на два підвиди: а) динамічні (інтенсивність чи близькість взаємних зв'язків і залежностей між індивідами); б) змістові (зміст і предмет взаємних зв'язків і залежностей).

2. Здатність групи проявляти спільні форми активності, тобто існувати як єдине ціле у стосунках з іншими соціальними об'єктами чи із собою. Такими формами є: спілкування всередині групи та з іншими групами; групові дії; спільна діяльність; групові стосунки; групова поведінка; міжгрупова взаємодія.

3. Здатність групи до саморефлексії, завдяки якій формується відчуття спільності, сприйняття участі кожного індивіда через «ми» (переживання своєї приналежності до групи) та образ-«ми» (групове уявлення про свою групу).

Таким чином, саме суб'єктний підхід дає змогу найглибше з'ясувати сутність взаємин між індивідами, які формують групу людей у мережевій спільноті, яка набуває ознак суб'єктності і стає окремим суб'єктом соціально-інформаційної (у нашому випадку навчально-інформаційної, оскільки основною метою створення і формування таких мережевих спільнот виступає освітня) діяльності в мережі Інтернет.

Отже, мережеву спільноту можемо розуміти як колективний суб'єкт, репрезентований групою людей, які взаємодіють на основі ІКТ, мають спільні зв'язки між собою і здатні проявляти спільні форми активності та саморефлексії. Опосередкованість взаємодії цього суб'єкта з іншими суб'єктами в полісуб'єктному навчальному середовищі через ІКТ дає нам підстави назвати його ІКТ-полісуб'єктом (полі- визначається наявністю і функціонуванням не однієї, а кількох мережевих навчальних спільнот, які можуть бути створені кожним учителем чи навіть учнем, або групою вчителів чи учнів).

Взаємозв'язки членів колективного ІКТ-полісуб'єкта формуються на основі спільної мети і навчальних завдань, цінностей, інтересів, спільних ресурсів ІКТ, які використовуються, вдосконалюються, а також і створюються самими членами цього колективного (сукупного) суб'єкта, що, у свою чергу, формує зміст і контекст взаємодії, спілкування, навчальної діяльності, спільні правила та норми поведінки для усіх членів ІКТ- полісуб'єкта. Такі колективні ІКТ-полісуб'єкти можуть бути структурною одиницею ширшої соціальної спільноти (на рівні області, країни, континенту, світу), а їх існування має діяльнісний характер, що і зумовлює розвиток інформаційної бази мережі Інтернет, ІКТ та загалом інтенсивні процеси обміну інформацією в навчально-віртуальному середовищі. Відповідно, діяльність колективних навчальних ІКТ-полісуб'єктів спрямована на реалізацію педагогічних завдань стосовно учнів/ студентів і педагогів як членів колективного ІКТ-полісуб'єкта.

Розуміння сутності освітнього колективного ІКТ-полісуб'єкта підводить нас до визначення етапів його формування та розвитку, що дасть можливість змодельовати і реалізувати педагогічну систему підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до здійснення професійної діяльності в полісуб'єктному навчальному середовищі, в якому функціонують такі колективні ІКТ-полісуб'єкти. Визначення етапів становлення колективного ІКТ-полісуб'єкта базуємо на результатах наукових розвідок І. В. Вачкова [5],

А. Журавльова [8] та ін. І. Вачков запропонував модель типологізації колективного ІКТ– полісуб'єкта (чи просто полісуб'єкта у формулюванні згаданого автора [5, с. 149–150]), виділивши етапи набуття ним ознак суб'єктності.

Перший передсуб'єктний етап (характерною ознакою взаємодії членів полісуб'єкта є потенційний рівень, коли учасники взаємодії ще не відчують спільності у досягненні освітньої мети, не надають свідомого значення спільним обговоренням, водночас вони обмінюються повідомленнями і роблять спроби проведення спільних обговорень; цей етап характеризує полісуб'єкт на додіяльнісній стадії, однак саме він створює передумови для початку спільних обговорень та спільної діяльності, а далі – прояву спільної активності; разом з тим, така активність на даному етапі ще не є ініційована членами полісуб'єкта, не є відчутними мотиви і потреби спільної діяльності).

Другий етап – суб'єкт-об'єктний, який можна вважати номінальним рівнем розвитку полісуб'єкта; у процесі взаємодії його членів кожен з учасників відчуває потребу стати активним суб'єктом діяльності, що спонукає його ініціювати взаємодію з іншими членами для реалізації певної освітньої мети; однак специфіка зазначеної взаємодії зумовлена тим, що ті партнери, до яких звертаються певні члени полісуб'єкта, сприймаються поки- що як об'єкти взаємодії, що володіють певними ресурсами для здійснення запропонованої діяльності; цей етап проявляється в тих ситуаціях, коли спільна діяльність учасників полісуб'єкта ініціюється ззовні, визначається певними віддаленими (не спільно узгодженими) умовами (наприклад, викладач дає завдання студентам створити платформу для форуму з метою обміну наявною в кожного з них інформацією, яку вони раніше отримали, працюючи над виконанням індивідуальних завдань, і яка тепер є важливою для усіх учасників для виконання спільного завдання) [20, с. 28].

Третій, суб'єкт-суб'єктний етап, характеризується суб'єкт-суб'єктною взаємодією, в якій кожен учасник полісуб'єкта презентує себе і сприймає інших як активних суб'єктів взаємодії, усвідомлює своє місце та цінність інших у досягненні спільної мети; така взаємодія зумовлена не лише активністю індивідуальних членів полісуб'єкта, але і сама спричиняє їх активність; крім того, таку взаємодію можна розрізняти двох типів: а) ситуація, коли цінність партнера сприймається опосередковано через спільну діяльність – «діяльнісно-ціннісна взаємодія»; б) ситуація, коли цінність партнера сприймається через його безпосередню важливість у взаємодії – «суб'єктно-ціннісна взаємодія» [5, с. 150–151].

Другий тип, на нашу думку, набуває ознак саморефлексії, що співзвучно з ідеями А. Журавльова, який виділяє ознаку суб'єктності як найвищий етап розвитку колективного суб'єкта через групову саморефлексію [8, с. 140]. Водночас згаданий вище автор виділяє два етапи становлення колективного суб'єкта: потенційної суб'єктності та реальної суб'єктності, зазначаючи, що на

цих етапах можуть проявлятися різні рівні розвитку суб'єктності (від елементарних форм взаємозв'язку до взаємозалежності і аж до групової саморефлексії).

Досліджуючи колективний суб'єкт у контексті професійної підготовки педагогів, О. Сахарчук називає три етапи його становлення – нормативний, ціннісний та смисловий – таким чином, виділяючи динаміку та критерії визначення усвідомлення ціннісно-смислового контексту професійної підготовки фахівців [19, с. 154–155].

Слід зауважити, що важливою особливістю ІКТ-полісуб'єкта (колективного, сукупного) освітнього процесу є те, що його формування відбувається у певному соціальному і просторово-предметному оточенні, яке прийнято в педагогічній науці називати «навчальним середовищем», маючи на увазі функціонування і просторове об'єднання суб'єктів навчального процесу, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки.

Слід констатувати, що проблема середовища завжди була актуальна для науковців як педагогів, психологів, так і соціологів тощо.

Досить глибоко і різносторонньо поняття «середовище» висвітлено у психологічній літературі, де можна виділити так звану психологію середовища та егопсихологію. У межах першого напрямку середовище обґрунтовується через призму психологічної категорії спілкування як комунікативно-регулятивного механізму, який забезпечує взаємодію суб'єктів і водночас обмін цінностями. Більше того, психологами виділені принципи діяльності середовища для суб'єкта, узгодженості особистості і середовища, оптимізації відносин особистості і середовища.

Зокрема, Д. Стоколс, виділивши когнітивні та поведінкові сторони у взаємодії суб'єкта і середовища, кожна з яких може перебувати в активній чи пасивній фазі, визначив типи можливостей такої взаємодії: інтерпретуюча (активно-когнітивна фаза) забезпечує мисленнєве представлення середовища у свідомості суб'єкта; оцінювальна (пасивно-когнітивна фаза) передбачає процес аналізу й оцінювання ситуації в середовищі та узгодження оцінки з відомими нормами; діюча (активно-поведінкова фаза) зумовлює активність суб'єкта в середовищі, здійснення на нього впливу; реактивна (пасивно-поведінкова фаза) передає вплив середовища на поведінку і стан суб'єкта [22, с. 156].

В іншому дослідженні зазначається, що середовище органічно поєднується з діяльністю суб'єкта, будучи вагомим чинником впливу на його поведінку; з іншого боку, суб'єкт здатний пристосуватися до середовища або спричинити його перетворення, але процес взаємодії між ними двосторонній, тому може відбуватися і в протилежному напрямку, однак міра репрезентації образу середовища у свідомості суб'єкта залежить від його активності та поведінки [12, с. 8].

У контексті нашого дослідження вагоме значення мають ідеї другого напрямку – егопсихології розвитку, з позиції якого взаємодія суб'єкта із

середовищем розглядається у трьох вимірах: суб'єкт-об'єктному, суб'єкт-суб'єктному та розвитку сукупного суб'єкта (коли система відносин «суб'єкт-середовище» виступає як цілісний суб'єкт, реалізуючи при цьому принципи розвитку та саморозвитку), тобто фактично у цьому напрямі передбачається закладення підвалин для розуміння категорії полісуб'єктного середовища.

Цікавою у контексті нашого дослідження є позиція Л. Виготського [6, с. 395], в якого середовище є активним, а навчально-виховний процес учений трактує як єдність трьох активних суб'єктів: активний учень, активний учитель, активне середовище, що об'єднує попередні два суб'єкти. Таким чином, учений наголошує на трисуб'єктній репрезентації освітнього середовища, що й передбачає його полісуб'єктність.

У ході дослідження полісуб'єктне навчальне середовище визначено як спеціально побудовану систему, структура і складові якої забезпечують необхідні умови для прояву навчальної активності її суб'єктів: педагога, учнів/студентів та ІКТ-полісуб'єкта.

Таке середовище має ознаки та складові інформаційного (навчальний процес передбачає роботу з навчальною інформацією) та віртуального (оскільки ІКТ-полісуб'єкт передбачає залучення до взаємодії ІКТ, мережеві спільноти, засоби мультимедіа тощо) середовищ, а саме такі компоненти: 1) ключовий – суб'єкти навчальної взаємодії; 2) соціально-цільовий (соціальне оточення, спільна мета полісуб'єктної навчальної взаємодії, загальноприйняті для даного ПНС цінності, правила, традиції, норми поведінки); 3) інформаційно-змістовий (основні, додаткові, альтернативні професійно-освітні програми, організаційні та методичні документи (в паперовому та в цифровому форматі), навчальний та навчально-методичний контент, який постійно постійно поповнюється та оновлюється самими ж суб'єктами, а також інформація про нього в мережі, цифрові (мультимедійні програмні навчальні засоби (локальні та мережеві), інформаційно-дидактична інформація, розроблена суб'єктом-педагогом та суб'єктом-студентом і розміщена для вільного доступу в мережі, технології навчання (проблемна, проектна, симуляційна, імерсійна; 4) психодидактично діяльнісний (форми, методи, способи взаємодії, стиль спілкування, статус суб'єкта у взаємодії, елементи самоуправління, психолого-педагогічна культура спілкування); загальна мета і завдання в навчанні; характер і спрямованість полісуб'єктної взаємодії, стратегії педагогічного впливу, стиль взаємодії суб'єктів; 5) просторово-організаційний (матеріально-технічна база, часові межі етапів взаємодії); 6) рефлексійно-поведінковий (стратегії самоуправління, синергетичні стратегії, шляхи активізації суб'єктної активності).

Як справедливо зазначає О. Мельник, звернення до мережевих технологій (зокрема, Інтернет-мереж, віртуальної реальності тощо) не може повністю виявити людино- та суспільноперетворюючий потенціал мережевої парадигми інформатизації освіти, оскільки вона відображає інтеграційні освітні процеси

як підгрунття прояву нових форм кооперації (віртуальні лабораторії, університети тощо), що певним чином зумовлює відкритість світового досвіду для студентів, «характеризує формування мережевого освітнього середовища з позицій антропософійної спрямованості інформаційно-освітнього середовища, дистанційності як вираження соціальної взаємодії нового типу, мережовості як способу нового соціального та соціокультурного буття, формування інтегрованої у сучасне мережеве середовище особистості» [11, с. 7].

Висновки. Отже, на основі суб'єктного та мережевого підходів через призму полісуб'єктної та мережевої освітніх парадигм *суб'єкт освітньої та навчальної діяльності*, що взаємодіє у полісуб'єктному навчальному середовищі, розуміємо як вищий рівень прояву особистості в її єдності та цілісності, що має складну багатокомпонентну структуру, яка проявляється у його суб'єктності, найважливішою ознакою якої є активність (тобто здатність об'єднувати всі свої психічні якості та особистісні властивості в єдиний функціональний комплекс, опановувати своїми психічними процесами, поведінкою, діяльністю, життям, зіставляти себе із зовнішніми та внутрішніми життєвими умовами, здатність до перетворення діяльності та життєдіяльності), яка забезпечується механізмом усвідомленої регуляції діяльності та саморегуляції суб'єкта. Структуру суб'єктності суб'єкта розуміємо як сукупність двох сторін активності суб'єкта полісуб'єктної навчальної взаємодії, спрямованих на організацію і залучення до навчальної діяльності елементів процесу САМО (самодетермінації, самоактуалізації, самовизначення, самоорганізації, саморегуляції, саморозвитку, саморефлексії), тобто внутрішньої активності, а також інтеграції з іншими суб'єктами навчальної взаємодії в полісуб'єктному навчальному середовищі, спрямованої на взаємодію в полісуб'єктному навчальному середовищі, тобто зовнішньої активності, яка також передбачає вплив на елементи процесів САМО інших суб'єктів зазначеного навчального середовища.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1973. – 288 с.
2. Анциферова Л. И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности / Л. И. Анциферова // Психологический журнал. – 1981. – т.2. – № 2. – С. 18–19.
3. Белых Т. В. Психологические закономерности динамики субъектных свойств в структуре индивидуальности / Т. В. Белых. – М.: Илекса, Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2003. – 328 с.
4. Большунова Н. Я. Условия и средства развития субъектности / Н.Я. Большунова: Автореф. дис. д-ра психол. наук. – Новосибирск, 2007. – 40 с.
5. Вачков И. В. Полисубъектное взаимодействие учителей и учащихся / И.В. Вачков // Развитие личности. – 2002. – № 3. – С. 147–162.

6. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти томах / Л. С. Выготский. – Том 2. – М.: Педагогика, 1982. - 504 с.
7. Гаврилов М. І. Філософія демократичної державності / М. І. Гаврилов. – Донецьк: Вебор (Донецька філія), 2007. – 380 с.
8. Журавлев А.Л. Психологические особенности коллективного субъекта // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А.В. Брушлинского, М. И. Воловиковой, В. Н. Дружинина. – М.: Изд-во «Академический проект», 2000. – С. 133–150.
9. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д.Г.Левитас. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 320 с.
10. Малкова И.Ю. Особенности развития субъектной позиции студентов в процессе проектирования образовательной деятельности / И.Ю.Малкова, П.В. Киселева. – С.95-109.
11. Мельник О.Л. Інтеграційні процеси в освіті (соціальнофілософський аспект): Автореферат дис... канд. філософ. наук: 09.00.10 – філософія освіти / Оксана Леонідівна Мельник. – К.: КПІ, 2013. – 17 с.
12. Менг Т.В. Педагогические условия построения образовательной среды вуза / Т.В.Менг: Автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. – СПб., 1999. – 22 с.
13. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений / В.Н.Мясищев. – В кн. Психологическая наука в СССР. – М.: Изд-вр АПН РСФСР, 1960. – т II. – С.110-125.
14. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. Публицистическая полемическая монография / А.М.Новиков. – М.: Изд-во «Егвес», 2008. – 136 с.
15. Остроушко М.Г. К вопросу исследования структуры субъектности / М.Г.Остроушко // Научный журнал КубГАУ. – 2011. - № 74(10). – С.1-8. – [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://ej.kubagro.ru/2011/10/pdf/71.pdf>
16. Перминова Л.М. Дидактика на рубеже эпох (XX- XXI вв.): Курс лекций для системы высшего и постдипломного педагогического образования / Л.М.Перминова, Е.Н. Селиверстова. – Владимир: ВГГУ, 2010. – 428 с.
17. Пригожин А. И. Современная социология организаций / А.И.Пригожин. – М., 1995. – 295 с.
18. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности: Избранные философско-психологические труды / С.Л.Рубинштейн. – М., 1997. – 528 с.
19. Сахарчук Е. И. Коллективный субъект образовательного процесса / Е.И.Сахарчук // Высшее образование в России. – 2003. – № 4. – С. 154– 157.
20. Співаковська Є.О. Формування самоосвітньої компетентності у студентів філологічних спеціальностей засобами інформаційно- комунікаційних технологій / Є.О. Співакльська // Комп'ютер у школі та сім'ї [науково-

методичний журнал / ред. кол. Биков В.Ю., Бурда М.І. та ін.] – 2013. – № 1 (105). – С. 27 – 29.

21. Суворова О.В. Семейная и образовательная среда как факторы развития субъектности ребёнка в период перехода от дошкольного к младшему школьному детству / О.В.Суворова: Автореф.. дис. д-ра психол. наук. – Н.Новгород, 2012. – 48 с.
22. Stokols D., Clitheroe C. Environmental psychology and environmental health / In H. Frumkin (Ed.). Environmental health: from local to global / D. Stokols, C. Clitheroe. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2010. – P.137–171.

1.4. СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ (Б.М. Андрієвський, О.М. Пинзеник)

Вступ. Зростання професійної майстерності значно мірою залежить від того, наскільки кваліфіковано буде організовано цей процес, наскільки чітко і адекватно здійснюватиметься зворотній зв'язок, як ефективно спрацює система організаційно-методичних заходів, які забезпечують засвоєння і розвиток у викладача відповідних якостей і вмінь, сформованості рефлексії. Іншими словами, здійснення цілеспрямованого професійного удосконалення можливе лише шляхом створення необхідних організаційно-педагогічних умов.

У сучасній педагогічній теорії і практиці існують декілька підходів до визначення умов підвищення професійної майстерності педагогічних кадрів. Так, наприклад, прихильники когнітивного підходу орієнтуються на свідоме спрямування зусиль фахівця на здобуття відповідного педагогічного досвіду. Викладач шляхом спроб і помилок «концептуалізує» або самостійно виробляє ефективно розв'язання освітніх завдань і у «такий спосіб підвищує свою професійну майстерність» [5, с. 22].

Біхевіористичний підхід базується на ідеї механічного стимулювання та підтримки бажаної поведінки, що призводить до запрограмованого результату. Схема його перебігу передбачає: стимул – мотив – дія – оцінка – підкріплення – успіх [1]. У свою чергу, діяльнісний підхід побудований на сукупності мотивації, цілепокладання, реалізації змісту оптимальними методами і організаційними формами навчання, оцінюванні одержаних результатів. Згадана циклічність повторюється на кожному змістовому етапі, де в залежності від ситуації і реальних умов здійснюється адекватне використання оптимальних засобів навчально-виховного процесу [10].

Провідний на сучасному етапі розвитку освіти особистісно зорієнтований підхід передбачає створення найбільш сприятливого середовища для забезпечення раціональних шляхів професійного самовдосконалення, повноцінний інтелектуально-духовний розвиток особистості, її всебічну творчу реалізацію [4]. Він безпосередньо перегукується із синергетичним принципом, що ґрунтується на оптимізації процесу особистісного розвитку

педагога. При цьому однією із ключових проблем у процесі фахового зростання є знаходження компромісу, спрямованого на збереження особистісних індивідуальних властивостей і ціннісних уподобань суб'єктів навчально-виховного процесу (В.Т. Ащепков; Н.В. Баловсяк; Н.М. Бібік; О.О. Зайцева; М.Д. Нікандров; Є.Е. Смірнова).

Ці та інші підходи щодо підвищення майстерності фахівця можуть повною мірою реалізуватися лише за умов системного її розгляду, що забезпечує врахування всього комплексу чинників впливу на перебіг означеного процесу.

Основний матеріал. Існують різні трактування поняття системи. Визначальною ознакою системи, на думку В.Г. Афанасьєва [2], є її цілісність. З точки зору Н.В. Кузьміної [13], це множинна єдність структурних і функціональних елементів, підпорядкованих певним цілям. У філософському словнику система трактується як сукупність елементів, що знаходяться у зв'язках один з одним і створюють певну цілісність [17, с. 660]. У свою чергу, В.С. Пікельна вважає, що під системою слід розуміти «Єдність мети, змісту, принципів, функцій, форм, методів і засобів управління, що сприяють вивченню і пізнанню об'єкта школи і його (об'єкта) удосконалення [20, с.25]».

Педагогічна система, за визначенням Т.І. Шамової, є соціально зумовлена цілісність активно взаємодіючих учасників педагогічного процесу, духовних і матеріальних факторів, спрямованих на формування особистості, здатної до саморозвитку (самоудосконалення) і розвитку оточуючої дійсності [21].

Незважаючи на певні розходження, абсолютна більшість дослідників схиляються до того, що система являє собою цілісний об'єкт, в якому взаємодіють взаємопов'язані елементи, що складають її внутрішню структуру. Загально визначальними є такі вихідні положення, що характеризують систему: наявність цілепокладання (мета, завдання, функції); єдність з середовищем і підпорядкованість системі більш високого рівня; взаємозалежність специфічних якостей її компонентів, які одночасно містять в собі головні риси цілісності; ієрархічна супідрядність складників системи; присутність комплексу чинників, що впливають на кількісні і якісні показники; наявність управлінського механізму, спрямованого на збереження структури, режиму діяльності і виконання кінцевої мети функціонування.

Таким чином, у контексті врахування особливостей процесу формування педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу під системою ми будемо розуміти цілісне, складне утворення взаємопов'язаних компонентів, діяльність яких підпорядкована чітко окресленій меті. У нашому випадку метою підвищення педагогічної майстерності викладача є розвиток його якостей (знання, уміння, навички, особистісні й фахові якості, професійні компетентності, умотивована ціннісна спрямованість), трансформованих в інтегрований показник внутрішньої моделі поведінки.

Системний підхід щодо підвищення майстерності педагогічних кадрів вищої школи передбачає забезпечення єдності і взаємозв'язку таких компонентів, як професійна мотивація, мета, завдання, зміст, методи, організаційні форми, запрограмований результат. Реалізація цільової функції вимагає визначення та створення відповідних організаційно-педагогічних умов, що розглядаються як «сукупність взаємопов'язаних і повторювальних у часі способів впливу» [5, с. 32].

Успішне оволодіння високим рівнем означених професійних якостей на основі системного підходу забезпечується науковою організацією управління. Тому, насамперед, необхідно пам'ятати, що система – не механічне поєднання сукупності компонентів, а цілісне утворення. «Працюючи» у взаємодії, її складники не володіють інтегративними властивостями, притаманними системі. Для забезпечення управлінського впливу на кожний компонент системи необхідно, як підкреслює В.І. Маслов, діяти передусім «на спосіб його зв'язку з іншими елементами як через загальну структуру системи, так і через структуру окремого людського колективу, в якому елемент діє і частиною якого він є» [16, с. 15]. При цьому способи ієрархічних зв'язків із системами більш високого порядку необхідно відрізняти від взаємин, в які кожна система обов'язково вступає з оточуючим її зовнішнім середовищем, яке ніколи не буває стабільним.

Розглядаючи методологічний підхід до розвитку школи із системних позицій, Л.А. Пермінова [19] відзначає наступні його риси: цілісну сукупність структурно-утворюючих одиниць; характер зв'язку і взаємодії компонентів; чітка ієрархічна супідрядність складових; цілеспрямованість; взаємодія із зовнішнім середовищем.

Однак, на нашу думку, названих вище характеристик для повного розуміння системного підходу недостатньо. Системі ще притаманні такі риси, як динамічність, синергетичний характер функціонування, а також залежність від комплексу зовнішніх і внутрішніх факторів. Так, врахування чинників, які впливають на кількісні і якісні показники педагогічного процесу, має велике практичне значення для розвитку вищої школи. Зокрема, Н.Л. Коломінський вважає, що для прийняття ефективних управлінських рішень необхідно враховувати як внутрішні (індивідуальні якості, творчі здібності, рівень самооцінки, особливості темпераменту, тип мислення тощо), так і зовнішні (складність завдань, обсяг і достовірність інформації, компетентність кадрового складу, особливості соціально-психологічного клімату в колективі, матеріальна база навчального закладу та ін.) фактори [11, с. 14]. З точки зору Л.М. Карамушки, існують об'єктивні чинники, викликані соціально-економічними умовами і особливостями функціонування певної галузі чи типу навчального закладу, і суб'єктивні, що детерміновані психофізіологічними індивідуальними особливостями фахівця й рівнем його професійної підготовки [9, с. 15].

Водночас педагогічний процес, в тому числі й зростання професійної майстерності викладача вищої школи, як складна багаторівнева система, не може повністю піддаватися впливу комплексу факторів і супутніх обставин, а характеризується ще й здатністю до самоорганізації, і самозбереження. Позитивний консерватизм та відносна стабільність є умовою існування та розвитку так званих великих систем. Останні, за В.І. Масловим, можуть «бути динамічними, тобто здатними протистояти зовнішнім і внутрішнім деструктивним впливам» [16, с. 19]. Отже, відкритість до синергетичних проявів передбачає розгляд особистості як складної системи, здатної до самоорганізації і саморозвитку. Мається на увазі відносно автономна можливість педагога виходити на якісно новий рівень узагальнення і знаходження механізму реалізації своїх професійних домагань. Саме синергетичний характер розвитку посилює здатність людини через осмислення потреби в удосконаленні, умотивовану інтерпретацію творчого самовираження до більш високого рівня професійних досягнень.

Отже, на нашу думку, процес фахового зростання є складною динамічною системою, яка функціонує в суспільному і особистісному аспектах, взаємопов'язаних один із одним. Її структура охоплює сукупність окремих компонентів, що являють собою цілісний механізм, спрямований на розв'язання чітко визначених мети і завдань. У свою чергу, кожний із компонентів може бути розглянутий в якості складової частини іншої системи більш високого чи нижчого рівня.

Функціонування системи розвитку професійної майстерності, як уже наголошувалось, забезпечується нерозривною єдністю її компонентів: цілепокладання (формування мети, трансформованої в конкретні завдання); цілереалізація (діяльність, направлена на досягнення очікуваного результату) і управління (регулювання діяльності і ресурсного забезпечення відповідно до висунутих мети і завдань). Будучи складною відкритою динамічною системою процес професійного зростання вимагає свого розгляду з позицій сучасної науки. Ідеться про плідне застосування та інтеграцію існуючого арсеналу частковонаукових і міждисциплінарних методів дослідження.

Виходячи із специфіки висунутих завдань дослідження, одним із найбільш ефективних методів їх розв'язання є моделювання. У філософському розумінні «модель» є міра, зразок, норма; у методології науки – аналог (схема, структура, знакова система), що визначає фрагменти природної чи соціальної реальності. Нам імпонує трактування поняття «модель» як форми наукової абстракції, в якій виділені найбільш суттєві відношення об'єкта, що досліджується, закріплені в наочно сприйнятних, описуваних зв'язках, відношення речовин або знакових елементів (Ю.К. Бабанський, В.І. Журавльов). Отже, моделювання є спосіб пізнання, при якому система, що досліджується, відтворюється в іншій, її копії (моделі). Результати, одержані за

допомогою моделювання, як правило, переносяться на оригінал досліджуваного явища.

У педагогічних дослідженнях моделювання розуміється як вивчення педагогічної дійсності на штучно створеній системі, яка перебуває в об'єктивній відповідності до об'єкта пізнання і в підсумку, з точки зору К.Б. Вініас-Трофіменко і Г.В. Лісовенко, дає його реальний стан [5, с. 38]. Іншими словами, педагогічне моделювання передбачає вивчення штучно створеного аналогу педагогічного явища для розв'язання існуючих в ньому протиріч. Наголос у моделюванні психолого-педагогічних процесів, на думку П.Я. Гальперіна [7], необхідно робити на функціональних аспектах моделі, розгляду її як інструменту для характеристики й фіксації найбільш суттєвих зв'язків і властивостей досліджуваних явищ і процесів. Різновиди моделей (зображувальні, уявні, знакові, вербальні, схематичні, математичні, практичні та ін.) характеризуються універсальністю, прогностичністю, варіативністю, достовірністю одержаних результатів. Побудова моделі вимагає: визначення адекватних критеріїв оцінювання досліджуваного об'єкта; збір необхідної інформації; побудова вихідного стану об'єкта; встановлення кількісних співвідношень між його компонентами; визначення факторів впливу на їхні характеристики; конструювання нормативної (бажаної, ідеальної) моделі; осмислення досліджуваного об'єкта; узагальнення та впровадження одержаних педагогічних знань (В.Г. Афанасьєв; В.П. Беспалько; Л.В. Васильченко; Б.А. Глінський; В.С. Пікельна та ін.).

Ефективність розвитку професійної майстерності викладача вищого педагогічного навчального закладу значною мірою визначається наявністю науково обґрунтованої моделі. Розроблена модель розвитку професійної майстерності викладача вищого навчального закладу (див. рис.1.) Її структурування зумовлено дотриманням визначених норм організації модельного характеру досліджень (Ю.К. Бабанський, Б.А. Глінський, А.О. Киверялг, В.І. Маслов, В.М. Монахов, В.С. Пікельна та ін.). Її структура, як підтверджують одержані нами дані, має включати прогностично зорієнтовані мету і конкретизовані завдання, а також адекватний механізм їх реалізації в ієрархічній структурі функціонування вищого навчального закладу на основі дієвого зворотного зв'язку. Організація процесу цілеспрямованого професійного вдосконалення вимагає свого здійснення виключно з позицій комплексного системного підходу, що передбачає всебічне врахування сукупності факторів, які впливають на кількісні і якісні характеристики формування досліджуваного особистісного утворення.

Побудована на ієрархічній системі визначених нами принципів модель розвитку професійної майстерності реалізується через функціонування таких компонентів як мета, завдання, зміст, види діяльності та організаційні форми, засоби, блок зворотного зв'язку. Процес формування педагогічної майстерності здійснюється у заломленні через структуру досліджуваного

феномену, яка передбачає наявність відповідних педагогічних здібностей і якостей, професійної компетентності, готовності до творчої діяльності, досвіду роботи й педагогічної техніки.

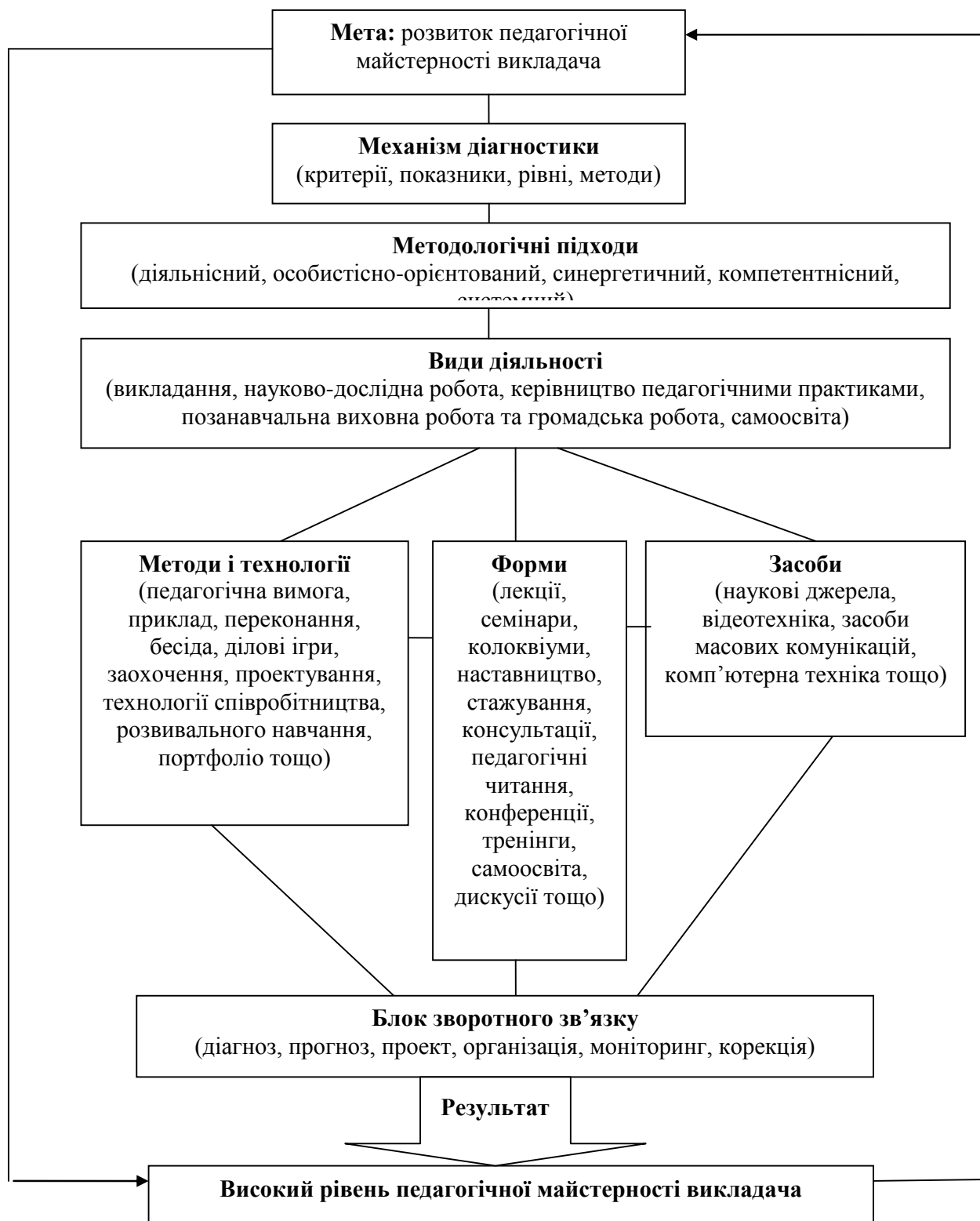


Рис. 1. Модель розвитку професійної майстерності вчителя

Виходячи з предмета дослідження, під експериментальною моделлю розвитку феномена, що досліджується, нами розуміється сукупність науково обґрунтованих педагогічних впливів, спрямованих на професійне

вдосконалення викладача вищого педагогічного навчального закладу у процесі їхньої активної творчої діяльності.

Це обумовлює необхідність зміни концептуальних основ процесу зростання педагогічної майстерності шляхом поєднання особистісно зорієнтованого і діяльнісного підходів, параметри яких задані комплексом професійних компетентностей викладача. Провідна ідея, яка закладена у концепції нашої моделі, полягає у створенні умов для розкриття творчого потенціалу, що забезпечує поєднання успішності у професійній роботі й задоволення своїх освітніх потреб. Пріоритетним стає гуманістичний, особистісно орієнтований підхід, який спрямовує на активний характер мислення, діяльності і розвитку у процесі цілісного, організаційного впливу на суб'єкт навчання з опорою на зони актуального і найближчого його розвитку, обґрунтовані Л.С. Виготським [6].

Результати узагальнення теорії і практики досліджень цього спрямування засвідчують, що ефективне формування професійної майстерності можливе лише за умови забезпечення цілісного процесу розвитку всього комплексу виокремлених компонентів структури означеної якості викладача у режимі систематичного педагогічного моніторингу його перебігу. Реалізація змодельованого процесуального алгоритму передбачає аналіз характеристик показників професійної майстерності викладача вищої школи та визначення організаційно-педагогічних умов, що забезпечують його професійний розвиток. Процес розвитку досліджуваної якості, як наголошувалось, ґрунтується на системі вихідних концептуальних положень. Оскільки управління професійним зростанням фахівця розглядається як двосторонній процес, основою якого є суб'єкт-суб'єктні відношення, де суб'єктами виступають викладач, з одного боку, і компоненти освітньо-інформаційного середовища вищої школи - з іншого. Рушійною силою професійного вдосконалення є потреба особистості в підвищенні своєї майстерності, реалізації своїх потенційних можливостей, а також запит держави на висококваліфікованих педагогічних кадрах.

Професійна викладацька діяльність безпосередньо пов'язана з управлінням навчально-виховним процесом. Функція управління в сучасних умовах набуває системоутворюючого значення, оскільки вона виконує регулятивну роль у об'єднанні всіх компонентів навчально-виховного процесу в єдине ціле, у відборі засобів і методів організації і досягнення його кінцевих результатів.

Управлінські дії педагога підпорядковані діагностичним, прогностичним, проектувально-конструктивним, організаторським, комунікативним й рефлексивним видам професійної діяльності. Але для того, щоб управляти діяльністю інших, наголошує О.Г. Марченко, «педагог має, навчитися управляти власною діяльністю, тобто попередньо побудувати систему власних дій, спрямованих на організацію діяльності учнів» [15, с. 24]. Повною мірою

це відноситься й до викладача вищого навчального закладу. Узагальнення результатів дослідження засвідчує, що основне призначення управління навчально-виховним процесом – це включення студентів у навчально-пізнавальну діяльність, що ґрунтується на усвідомленій мотиваційній основі, створення умов для успішної реалізації висунутих завдань, ефективного контролю, самоаналізу, самооцінки та своєчасному визначенні методів корекції своєї роботи та професійного вдосконалення.

Змістово-процесуальний блок моделі розвитку педагогічної майстерності викладача вищої школи віддзеркалює безпосередній процес реалізації основних видів його професійної діяльності. Це, зокрема, вдосконалення навчально-пізнавального механізму, що вимагає поглиблення і розширення як загальнотеоретичних педагогічних знань, так і практичних умінь і навичок студентів, оволодіння сучасними досягненнями науки і передового педагогічного досвіду, стимулювання розвитку творчих здібностей, формування потреби в систематичному самовдосконаленні. Навчально-педагогічна практична діяльність є джерелом формування реальної комунікативної поведінки, здатності до масштабування та інтеграції, використання міжпредметних зв'язків, уміння самостійно здобувати необхідні знання, уміло їх використовувати для практичного розв'язання проблем, що виникають перед викладачем. Міжпредметний характер організації навчального процесу у вищій школі орієнтує викладача на оволодіння системою провідних загальнонаукових ідей і понять, на розвиток основ наукового світогляду, на засвоєння досягнень психолого-педагогічної науки. Його реалізація диктує беззаперечне дотримання єдиних педагогічних вимог, однозначного трактування педагогічної термінології, а також узгодженості дії всієї системи дидактичних принципів.

На відміну від традиційного репродуктивно-ілюстративного виду навчання, перевага надається діяльності проблемно-пошукового характеру з урахуванням зони найближчого розвитку студента з високим рівнем складності і самостійності. У такий спосіб процес навчання націлений на використання сучасних вимог, створює фундамент для одержання нових знань і вмінь, необхідних для практичної реалізації поставлених перед вищою школою освітніх і виховних завдань. Сприяє цьому блочно-модульна структура навчально-тематичних планів, що дозволяє більш глибоко усвідомити набуту інформацію, закріпити її у ході проведення семінарських і практичних занять та інших видів роботи студентів.

Таким чином, у процесі викладання навчальних дисциплін забезпечується поглиблення професійних знань та умінь, набувається певний педагогічний досвід, розвиваються професійно-значущі якості, шліфується педагогічна техніка, формується спрямованість на підвищення особистісного і фахового зростання.

Складність і багатомірність феномена професійної майстерності викладача вищої школи детермінує необхідність ефективного використання значних потенційних можливостей, закладених в науково-дослідній роботі вишу. Мається на увазі не тільки керівництво виконанням студентами рефератів, курсових, дипломних і магістерських робіт, а й широка участь у роботі творчих дослідницьких педагогічних колективів, виконанні державних замовлень, написанні навчальних посібників, методичних рекомендацій та інших видів наукової продукції.

Цілісний характер процесу формування професійної майстерності передбачає залучення викладача до активної участі в науково-практичних конференціях, круглих столах, педагогічних читаннях, конкурсах, олімпіадах тощо. «Глибоке розуміння суті педагогічних явищ і процесів, творчий підхід до розв'язання неординарних педагогічних завдань, – підкреслює Л.С. Коржова, – неможливі без свідомого оволодіння методами наукового пізнання, ознайомлення з методологією і логікою дослідного процесу, умінням прогнозувати його наслідки» [12, с. 1].

Використання науково-дослідницьких видів діяльності в умовах вищого навчального закладу, як одного із напрямів удосконалення його фахової майстерності, забезпечує більш повне й усвідомлене оволодіння специфікою обраної професії, поглиблення самостійного науково-теоретичного й експериментального пошуку. Науково-дослідна робота сприяє формуванню вмінь кваліфіковано працювати з інформаційними джерелами, робити аналітико-синтетичні узагальнення, встановлювати статистичні закономірності, формулювати аргументовані висновки та успішно їх використовувати у своїй практичній діяльності.

Сучасний етап розвитку вищої освіти висуває необхідність в набутті викладачем інформативних компетентностей, тобто вміння і потреби в пошуку, осмисленні, трансформації й перетворенні необхідної інформації для вимог педагогічної дійсності. Тільки викладач, озброєний системою відповідних знань і вмінь, здатен усвідомлено здійснювати педагогічні дослідження, використовуючи сучасні технології, шукати шляхи раціонального їх використання в залежності від висунутої мети, бути здатним генерувати нові ідеї, творчі задуми, креативно мислити. Як бачимо необхідною умовою професійної стабільності сучасного педагога, орієнтації у широкому арсеналі інноваційного руху, наукових розробок і авторських шкіл, якісної організації навчально-виховного процесу є формування у нього науково-дослідницьких та інформативних компетентностей.

Зрозуміло, що педагогічна діяльність передбачає наявність умотивованого прагнення до пізнання, постійного пошуку нових шляхів розв'язання навчальних і виховних викликів, уміння проникати у сутність педагогічних явищ і процесів, здатність до освоєння нових прогресивних освітніх технологій. Тому формування професійної майстерності викладача вищої

школи засобами науково-дослідних видів його діяльності, як визначено у авторській моделі, передбачає створення необхідного інформаційно-розвивального педагогічного середовища в освітньому просторі вищого навчального закладу. Наявність означеного середовища забезпечує своєчасне і якісне реагування педагогічних кадрів на швидкозмінювані соціально-економічні й культурологічні процеси, що відбуваються в суспільстві. Щоб орієнтуватися в стрімкому потоці новітніх технологій, авторських шкіл й інноваційних підходів до організації навчання, викладач вищої школи має бути готовим до створення якісно нового освітнього ціннісного продукту. Для цього, як наголошує І.Я. Лернер, необхідно розвинути у нього бажання і здатність до дослідницької діяльності, а також «установку на постійне ведення науково-дослідницької роботи» [14, с. 48]. При чому, на думку І.А. Зязюна та інших вчених, участь у дослідженнях навіть «вузьких» педагогічних тем «плідно відбивається на загальному рівні його підготовки, його педагогічної майстерності [18].

Отже, в умовах стрімкого розвитку сучасного суспільства викладач має бути готовим до сприйняття, засвоєння і осмислення інформації для її вдосконалення і застосування у навчальному процесі. Тому оптимальне використання можливостей науково-дослідної роботи в межах освітнього процесу вишу є однією із умов формування інформативної компетентності викладача, а відтак і його професійної майстерності. Зрозуміло, що інформаційне вдосконалення викладача має розглядатися як цілісний процес у системі його професійного зростання, важливим елементом якого є наукова діяльність.

Наступним видом професійної діяльності викладача, що набуває статусу важливого компонента у системі формування професійної майстерності, є резерви педагогічної практики студентів. У процесі керування безвідривними ознайомлювальними й виробничими їх різновидами створюються умови для набуття молодим спеціалістом педагогічного досвіду, збагачується його стиль організації власної діяльності, розвиваються організаційні, конструктивні й комунікативні вміння, удосконалюються індивідуальні, групові й кооперативні форми роботи.

Узагальнення роботи вищих навчальних закладів засвідчує, що успішне використання можливостей педагогічних практик у підвищенні професійної майстерності викладача визначається чіткістю організації цілеспрямованих виховних впливів на його внутрішню сферу, установкою й умотивованим бажанням особистісного професійного зростання. Останнє значною мірою регламентується готовністю викладача до розвитку особистісних і професійних властивостей, наявністю систематичного самомоніторингу та висока організаційно-педагогічна культура керівників навчального закладу.

Підвищення фахової майстерності розуміється нами не як проста зміна професійних норм чи навіть результатів навчального процесу, а як свідомий

індивідуальний наслідок трансформованих через почуття зовнішніх впливів. Тому, крім наявності відповідної теоретичної і методичної підготовки учасників навчального процесу, важливим фактором ефективності професійного вдосконалення є якість організації проходження практики, наявність доброзичливої атмосфери, готовність до цього виду роботи викладачів вишів та базових її керівників, відповідне дидактико-методичне забезпечення.

Таким чином, цілеспрямоване використання різновидів практики у процесі професійного зростання викладача вищої школи розглядається нами в якості іманентного складника комплексу впливів, реалізація якого забезпечується чіткою педагогічною і особистісною установкою на розвиток змодельованих якостей, своєчасною корекцією теоретичних знань у процесі безпосередньої участі у виконанні професійних функцій, умотивованим ставленням до самовдосконалення і професійної самореалізації.

Важливим джерелом зростання професійної майстерності викладача є використання резервів позанавчальної роботи вищого навчального закладу. Багатогранність виховних завдань, орієнтація на принципи гуманізму, формування соціально-значущих цінностей вимагає створення необхідних умов для росту професійної майстерності педагога. Для цього потрібна діюча й ефективна структура методичної служби, цілі і завдання якої мають бути тісно пов'язані із системою внутрішнього управління вищим навчальним закладом. Як відомо, на сучасному етапі розвитку педагогічної освіти підвищення професійної майстерності викладача здійснюється через індивідуальні (консультації, стажування, наставництво, самоосвіта) і колективні форми роботи (конференції, відкриті лекції, педагогічні читання, наради, методичні об'єднання, виставки, екскурсії, лекторії тощо). Використання різновидів методів і організаційних форм роботи створює умови для зростання якості професійної діяльності викладача, здійснює всебічний й неперервний вплив на підвищення його кваліфікації та компетентності. Зокрема, це – нетрадиційні форми проведення засідань методичних фахових комісій на основі постійної активної педагогічної взаємодії, запровадження інтерактивних форм, що включає моделювання навчальних ситуацій, проведення ділових ігор, тренінгів, бліц-турнірів тощо. Їх раціональне поєднання ефективно сприяє розвитку відповідних навичок і вмінь, засобів самоконтролю, самоствердження, створення атмосфери співробітництва, взаємодії, викликає бажання знаходити нові підходи до організації навчально-виховного процесу.

Водночас використання тільки масових форм підвищення професійної майстерності викладача вищого навчального закладу не завжди дає очікуваний ефект. Зростання фахового рівня можливе лише за умови бажання викладача до самоосвіти, до самовдосконалення. Педагог, який зорієнтований на підвищення свого рівня професійної компетентності, як правило, удосконалює свою діяльність і, насамперед, професійну самостійність (потреба у розвитку,

мотивація, спрямованість, самоосвіта, рефлексія, вольові якості тощо), яка розглядається як складова фахової підготовки педагога. Під самоосвітою ми розуміємо специфічний вид діяльності, в ході якого задовольняються власні пізнавальні потреби або вдосконалюються здібності, якості та властивості, підвищується особистісна професійна компетентність.

Організація самовдосконалення забезпечується розробкою чіткої програми, необхідною умовою реалізації якої є усвідомлення викладачем самої структури професійної компетентності. Це – мотиваційний, емоційно-вольовий, особистісний і професійний компоненти, які трансформуються у відповідні прогностичні особистісні завдання. Так, формування мотивації на досягнення успіху спрямовує викладача на одержання позитивних результатів, орієнтує на подолання перешкод, додає впевненості у своїх діях. Він характеризується готовністю брати відповідальність, адекватною самооцінкою, впевненістю в собі. Крім того, задоволення професійною діяльністю стає вихідним моментом удосконалення своєї професійної майстерності. Звичайно, задоволеність діяльністю є інтегративним показником, що залежить від економічних факторів, коли невисока заробітна плата, незадовільні побутові умови тощо, можуть породжувати плінність кадрів. Особливо це стосується молодих викладачів (стаж роботи до 3 років), що не мають педагогічного досвіду.

Реалізація означених напрямків (видів) діяльності викладача вищої школи, де однією з наскрізних ліній є розвиток його професійної майстерності, вимагає чіткого визначення організаційних форм і методів навчального процесу, раціонального їх поєднання, а також інтенсивного використання медіа, Інтернет ресурсів, технічних засобів навчання.

Технологічні етапи процесу передбачають встановлення вихідного стану сформованості основ педагогічної майстерності за розробленим механізмом діагностики; визначення чинників, що впливають на підвищення фахового рівня; конкретизацію завдань; конструювання змісту, форм, методів і засобів реалізації дидактичної мети, а також прогнозування очікуваних результатів. Розробка блоку цілепокладання вимагає доведення максимальної сукупності взаємозалежних педагогічних, організаційних та економічних завдань, покликаних забезпечити успішне виконання кінцевої мети. Остання безпосередньо корелюється з особистісним саморозвитком, самореалізацією, засобами реалізації свого творчого потенціалу. Звідси, враховуючи те, що вища освіта спрямована в майбутнє, формування мети й завдань має бути максимально зорієнтоване на умови завтрашнього дня. У цьому контексті важливо визначити провідні освітні тенденції, що мають місце як у вітчизняній, так і зарубіжній педагогічній практиці. Крім того, від обґрунтованості достовірності й реальності висунутих мети і завдань фактично залежить не тільки організація змісту навчального процесу, а й відбір адекватних йому методів і організаційних форм роботи [19, с. 104].

Конструюванню змісту експериментального навчання передуює виявлення об'єктивних факторів, що у більшій чи меншій мірі впливають на змістове і дидактико-методичне наповнення процесу формування педагогічної майстерності викладача. Виявлено, що розвиток професійної майстерності викладача вищого педагогічного закладу коригується впливом комплексу внутрішніх і зовнішніх чинників. У першому випадку ідеться про індивідуальні психофізіологічні особливості викладача, тип нервової системи, характер мислення, професійну спрямованість, систему ціннісних установок, спонукальні мотиви тощо. У другому – стан матеріально-технічного та дидактико-методичного забезпечення навчально-виховного процесу, професорсько-викладацький склад, рівень професійних та соціально-побутових умов, психологічний мікроклімат у колективі, стан методичної та організаційної роботи адміністрації та відповідних підрозділів вищого навчального закладу та ін.

Розвиток професійної майстерності викладача, розкриття своїх природних можливостей здійснюється, як уже наголошувалося, у процесі реалізації всіх видів аудиторної та позааудиторної роботи в цілісному режимі навчально-виховної діяльності вишу. Розкриття професійно-педагогічного потенціалу фахівця вищого навчального закладу ґрунтується на його потребі в самореалізації, свідомому пізнавальному інтересі й само ідентифікації і відбувається в декілька взаємопов'язаних умовних етапів.

Перший, *діагностико-проектувальний*, передбачає визначення стану сформованості у викладачів основ педагогічної майстерності; виявлення організаційно-педагогічних умов, що забезпечують усвідомлений розвиток професійної майстерності викладача; розробку програми (проекту) роботи вишу у формуванні означеного феномену педагога вищої школи та ін.

Діагностика у перекладі з грецького, як відомо, означає «здатність до розпізнавання», тобто «визначення певного стану об'єкта (рівня здібностей, знань, розумового розвитку, професійної придатності тощо) на підставі його дослідження». Звідси, погоджуючись з думкою В.І. Звєревої, педагогічну діагностику ми будемо розглядати як «процес розпізнавання різних педагогічних явищ і визначення їхніх станів у певний момент на основі використання необхідних для цього параметрів» [8, с. 5].

У нашому випадку діагностика рівнів професійної майстерності викладача передбачає вивчення сформованості особистісних якостей, рівня загального його розвитку, виявлення індивідуально-психологічних особливостей, теоретичну, методичну і психологічну готовність педагога до професійного зростання з метою оцінки і розробки рекомендацій щодо підвищення компетентності, фахової майстерності, реалізації особистісного творчого потенціалу.

Домінуючим на цьому етапі є чітке осмислення вихідних позицій, на яких має будуватися навчання. Перш за все має враховуватись розвивальна функція

педагогічної діяльності, яка спрямована на реалізацію саморозвитку, на створення можливостей для постійного особистісного самовдосконалення. Важливим при цьому є наявність інформації про ціннісні професійні орієнтації викладача. На основі вивчення його мотиваційної сфери і потреб у надбанні знань і практичних професійних умінь здійснюється їх коригування як необхідної умови якісного розвитку професійної майстерності.

Діагностика професійної направленості і готовності до фахового вдосконалення дозволяє виявити глибинні внутрішні процеси, які визначають і регулюють поведінку педагога, що забезпечує знаходження найбільш ефективних шляхів впливу на нього, прогнозування й проектування індивідуальної програми професійного зростання фахівця.

Комплексна діагностика викладача, проектування траєкторії його вдосконалення здійснюється за допомогою методів опитування, тестування, моделювання, анкетування, бесід, педагогічного спостереження, вивчення документації, аналізу й самоаналізу результатів роботи, експертизи та ін.

Другий, *діяльнісно-формувальний*, забезпечує усвідомлення фахівцем нормативно визначеного способу діяльності; розвиток власних здібностей та вдосконалення комплексу професійних компетентностей, базовими компонентами яких є усвідомлення не тільки результатів своєї професійної діяльності, а й процесів внутрішнього суб'єктивного розвитку; формування моделі умотивованої професійної поведінки; оволодіння педагогічними техніками.

Основними організаційними формами роботи на цьому етапі є семінари, проблемні лекції, педагогічні читання, дебати, конференції, педагогічні дискусії, ініціативні творчі групи, розв'язання індивідуальних завдань, наставництво, курси підвищення кваліфікації, консультації, відвідування занять, відкриті лекції, творчі семінари, майстер-класи тощо. Найбільш дійовими методами були: огляд літератури, написання рефератів, виступ з доповіддю, мозковий штурм, ділові ігри, педагогічні тренінги, розробка програм педагогічного дослідження, складання програм самоосвіти, робота з інформаційними джерелами, самостійна робота з наукової проблеми, рецензування дипломних робіт і статей, евристичні бесіди, переконання, педагогічна вимога та ін.

Третій, *рефлексивно-творчий* етап, передбачає формування здатності викладача до рефлексії, усвідомлення суб'єктивного образу професійної діяльності та необхідності до систематичного самовдосконалення; індивідуалізацію професійної діяльності на основі самоаналізу й синтезу індивідуальних властивостей, досвіду й педагогічних технік, самокорекції та саморегулювання; моделювання майбутньої професійної діяльності на високому рівні професійної майстерності; формування домінанти внутрішньої моделі умотивованої професійної поведінки.

Організаційними формами роботи на цьому етапі є: виступи із звітами, доповіді, захист творчих робіт, дискусії, педагогічні читання, розробка проектів професійного самовдосконалення, круглі столи, проектування та презентації особистих методичних ідей, педмайстерні, методичні об'єднання, школа молодого лектора, стажування, наставництво.

Методи роботи: тестування, переконання, оцінювання, моделювання педагогічного досвіду, аналіз, зіставлення, експертиза, методичний ринг, взаємовідвідування занять, доповіді, проектування, самооцінка, акмеологічні тренінги, психологічні замальовки, імітаційні та рольові ігри, психотренінги тощо.

Відстеження й корекція поетапного розвитку професійної майстерності викладача забезпечується блоком зворотного зв'язку означеної моделі, який передбачає діагностування, прогнозування, проектування, організацію, моніторинг і корекцію результатів формування досліджуваного феномена. Педагогічний моніторинг здійснюється за допомогою запропонованого нами комплексу методик, що містить систему тестів, стандартизованих діагностичних методик та інших методів вивчення, аналізу, оцінки та самооцінки професійно значущих характеристик викладача. Значне місце у системі діагностичних процедур відводиться самоаналізу та самооцінці як невід'ємній частині професійної майстерності педагога. Професійна самосвідомість за В.П. Беспалько [3], включає «Я-актуальне» (сучасна самооцінка), «Я-ретроспективне» (яким бачить себе викладач на початкових етапах професійної діяльності), «Я-ідеальне» (бажана особистісна професійна модель), «Я-рефлексивне (як, з погляду викладача, його сприймають колеги, керівники, учні). Формування позитивної мотивації саморозвитку базується на взаємодії всіх складників професійної самосвідомості.

Безпосередньо рефлексивно-оцінний аспект (оцінка, самооцінка, аналіз) передбачає порівняння і співставлення результатів свого фахового зростання, коли педагог відчуває задоволення чи незадоволення своєю роботою, робить висновки щодо внесення необхідних змін у процесі свого особистого і фахового розвитку. Цей компонент моделі забезпечує контроль поетапного просування викладача до більш високих рівнів фахової майстерності. Моніторинг і відповідна корекція здійснюється за допомогою вивчення і аналізу педагогічної інформації, анкетування, бесід, тестування, оцінювання, педагогічного спостереження, відвідування занять, моделювання, вивчення відповідної документації, узагальнення, співставлення, проведення контрольних робіт, проектування тощо.

Отже, обґрунтована модель розвитку професійної майстерності викладача педагогічного вищого навчального закладу включає цілепокладання, концептуальну частину, змістово-процесуальний блок, етапи підготовки, а також механізм зворотного зв'язку. Модель розглядається як сукупність

педагогічних впливів, спрямованих на формування означеного особистісного феномена.

Структура моделі базується на дотриманні логіки розвитку досліджуваної якості: від наявного вихідного стану сформованості основ педагогічної майстерності педагога вищого навчального закладу до цілеспрямованого поетапного його сходження на більш високий професійний рівень. Організація системи педагогічних впливів здійснюється з врахуванням комплексу суб'єктивних і об'єктивних чинників, а також створенням педагогічно доцільних вимог (умов), реалізація яких забезпечує поступальність у фаховому зростанні викладача вищої школи.

Нормативна модель педагога-майстра орієнтує сучасного викладача на толерантний, демократичний стиль спілкування, набутий досвід організації колективного творчого мислення, високу комунікативну культуру, бездоганну техніку стимулювання розкриття творчого потенціалу студентів. У нього мають бути сформовані стійка потреба у самопізнанні, усвідомлення перспективи особистісного розвитку як запоруки успішного виконання своїх професійних функцій.

Висновки. Таким чином, розвиток професійної майстерності викладача вищого педагогічного навчального закладу вимагає забезпечення стійкої мотивації, усвідомлення себе як суб'єкта власного розвитку, збагачення знаннєвого педагогічного тезауруса та практичного його використання у процесі ознайомлення зі зразками фахової діяльності, у ході реалізації моделі формування означеної якості, технологій самовиховання, у навчальній і особистісній діяльності. Професійна усталеність педагога здійснюється у створеному освітньому середовищі, зорієнтованому на забезпечення позитивного емоційного фону, ситуацію успіху, на актуалізацію його самовиховного потенціалу, традиційних та інноваційних методів і організаційних форм роботи вищого педагогічного навчального закладу.

Список використаних джерел:

1. Андрієвський Б.М. Інтегрована характеристика викладача вищої школи / Б.М. Андрієвський // Зб. наук. праць. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2007. – Вип. 77. – С. 172-175.
2. Астахов П.И. Педагогическое мастерство преподавателя высшей школы / П.И. Астахов. – К., 1982. – 123 с.
3. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высшая школа, 1989. – 141 с.
4. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник / І.Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
5. Віаніс-Трофименко К.Б. Підвищення професійної компетентності педагога / К.Б. Віаніс-Трофименко, Г.В. Лісовенко. – Харків: Вид. група «Основа», 2007. – 176 с.

6. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-пресс, 1996. – 186 с.
7. Гальперин П. Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во МГУ, 1968. – 150 с.
8. Зверева В.И. Диагностика и экспертиза педагогической деятельности аттестуемых учителей / В.И. Зверева. – М.: Педагогика, 1998. – 112 с.
9. Карамушка Л.М. Психологія управління / Л.М. Карамушка. – К.: Міленіум, 2003. – 344 с.
10. Кучай Т.П. Професійне самовдосконалення вчителів в умовах неперервної освіти / Т.П. Кучай. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорії, технології». – К.: Генезис, 2008. – Т.І. – 415 с.
11. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту / Н.Л. Коломінський. – К.: МАУП, 1996. – 176 с.
12. Коржова Л.С. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Кривий Ріг, 2002. – 23 с.
13. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности: метод. пособие / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб., 1993. – 54 с.
14. Лернер И.Я. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей / И.Я. Лернер // Научное творчество. – М.: Наука, 1969. – 413 с.
15. Марченко О. Г. Основи педагогічної майстерності / О.Г. Марченко. – Харків: Видавнича група «Основа», 2009. – 112 с.
16. Маслов В.І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: Навч. посібн. / В.І. Маслов. – Тернопіль: Астон, 2007. – 150 с.
17. Новый иллюстрированный энциклопедический словарь / [под ред. В.И. Бородулина и др.]. – М.: Изд-во «БСЭ», 2003. – 912 с.
18. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. [за ред. І.А. Зязюна]. – 3-е вид., доповн. і переробл. – К.: Богданова А.М., 2008. – 376 с.
19. Пермінова Л.А. Розвиток професійних умінь керівника загальноосвітньої школи у системі курсової перепідготовки: Монографія. /Л.А. Пермінова. – Херсон: Айлант, 2007. – 216 с.
20. Пензеник О.М. Педагогічна компетентність викладача-початківця як запорука його професійного зростання / О.М. Пінзеник // Зб. наук. праць. Педагогічні науки – Херсон: Вид. ХДУ, 2008. – Вип. 48. – С. 296-301.

1.5. ВЧИТЕЛЬ ІННОВАЦІЙНОГО ТИПУ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ЯКІСНОЇ ПРОФЕСІЙНО-ДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИШІ (Л.А.Пермінова)

Вступ. Сучасний етап суспільного розвитку можна визначити як ситуацію культурного та цивілізаційного переходу, що зумовлена зміщенням акцентів із норм і цінностей індустріального на пріоритети інформаціонального суспільства. Даний етап визначається у філософському дискурсі як лімінальний і характеризується новим станом соціально-культурної цілісності, в рамках якого відбуваються зміни соціальних орієнтирів, ідентичності, суспільної свідомості, технологій, способів мислення.

Упродовж тривалого часу вища освіта в Україні традиційно була орієнтована переважно на репродуктивне засвоєння знань студентами. Однак така освітня концепція не відповідає сучасним реаліям суспільного розвитку України, зокрема її спрямованості в Європейський освітній простір. Характерними для кінця ХХ – початку ХХІ століття є зміни в освіті, орієнтація на «вільний розвиток людини», виховання ініціативних, відповідальних, конкурентоздатних майбутніх фахівців.

Цікавою для нашого дослідження є доповідь Жана Делора на міжнародній комісії з освіти для ХХІ століття, де він сформулював суть моделі сучасної освіченої людини в термінах, на яких ґрунтується освіта – навчатися пізнавати, навчатися робити, навчатися жити разом, навчатися бути [7]. Модель описує основні вимоги до спеціалістів, тенденції їх використання, сфери застосування тощо. З іншого боку, модель спеціаліста – це еталон, ідеал, який повинен бути підготовлений у вищому навчальному закладі і який відповідає сучасним вимогам суспільства. Основні вимоги до фахівців відображені в освітньо-кваліфікаційних характеристиках, на основі яких створюється модель підготовки спеціалістів у вигляді освітньо-професійних програм, де відбито не тільки перелік навчальних предметів, але й результати опанування програми у вигляді знань, умінь і навичок. Звертаючи на це увагу можна сказати, що модель спеціаліста відбиває соціальне замовлення, і є результатом професійної освіти.

Стратегічними орієнтирами розвитку інформаціонального суспільства стають відкритість, інформаціоналізм, активізація людського фактору, поглиблення міжкультурної та міжнаціональної взаємодії. За таких умов зростають вимоги до особистості, яка, перебуваючи у процесі постійної адаптації і самозміни відповідно до швидкозмінних суспільних тенденцій, переживає кризовий, переломний, пороговий етап свого становлення [2].

Нові стандарти й вимоги до системи освіти підвищують рівень уваги й вимог до особистості сучасного вчителя, його професіоналізму, рівня соціальної мобільності, процесів розвитку особистісної та інформаційної культури.

В українській освітянській літературі останніх років до проблеми особистості сучасного вчителя зверталися такі вчені, як В.Андрущенко,

С.Гончаренко, Л.Губерський, М.Євтух, І.Зязюн, В.Кремень, В.Кушерець, О.Савченко, О.Сердюк, І.Надольний, В.Огнев'юк та ін. Проблеми професійно-педагогічної підготовки у навчальних закладах різних рівнів розкрито в роботах дослідників: Ю. Алексеєв, О. Глузман, Л.Коваль, В. Курило, В. Липинський, В. Луговий, В. Майборода, І. Прокопенко та ін.

Однак, незважаючи на публікації цих та багатьох інших вчених, проблема залишається актуальною.

Основний матеріал. На сьогодні виникає потреба в особистості, яка є не лише накопичувачем певної суми знань, умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності, а володіє способами здобуття необхідних знань та стратегіями життєдіяльності в суспільстві. Тому відбувається зростання ролі освіти як джерела нового знання, ідей, технологій та ролі педагога як особистості інноваційного типу [8].

Разом з вимогами кваліфікаційного, професійно-компетентнісного плану, які висуваються до студентів педагогічних вищих навчальних закладів, важливою складовою підготовки майбутніх педагогів сьогодні стає зміна типу мислення. У цьому контексті основним завданням професійної освіти педагогів є цілеспрямований вплив на розкриття творчого потенціалу особистості студента. Зокрема, інноваційний потенціал особистості педагога проявляється в його практичній діяльності: «інновація – це цілеспрямована реалізація того потенціалу, який поміщений в творчість особистості» [4]. Потенціал педагога включає: «...бажання і можливість розвивати свої інтереси і уявлення, шукати власні нетрадиційні рішення психолого-педагогічних проблем, сприймати і творчо утілювати вже існуючі нестандартні підходи в освіті»; генерувати і продукувати нові ідеї, проектувати і моделювати в реальній практиці; культурно-естетична розвиненість і вченість; відкритість особистості до нового [6].

Таким чином, на зміну традиційному педагогу має прийти педагог нового покоління. Наприклад, за дослідженнями учасників програми «Про.Навики» разом з учасниками і О. Садохю, керуючим партнером River of Knowledge це людина, яка є **психологічно та емоційно компетентною**. Тобто вчитель розуміє та приймає відмінності учнів та їхніх потреб, життєрадісний та цілісний, вміє створити позитив у навчанні, толерантний, справедливий, розуміє свій внутрішній світ та приймає помилки (свої та інших).

Лідер і менеджер. Це людина, яка бере відповідальність за успіх свого учня, добре працює у команді з іншими вчителями, є радником, другом та помічником для дітей, постійно вчиться та різнобічно розвивається, носій високих етичних стандартів (тобто навчає прикладом).

Звільнений від стереотипів та успішний. Тобто вчитель вміє створити середовище для ефективного навчання та розкриття таланту дитини, знаходить цікавий матеріал для уроків, досліджує, любить свою роботу, успішно

реалізує себе через роботу, творчий, проактивний, звільнений від стереотипів, гнучкий (швидко реагує на зміни у зовнішньому середовищі).

Володіє презентаційними навичками. Ефективний комунікатор та фасилітатор. Вчитель є мовознавчо компетентним, тобто чітко та зрозуміло висловлюється, використовує різні методи та практики викладання матеріалу, використовує ІКТ у навчальному процесі, підтримує принцип спільної відповідальності – учитель+батьки.

Формує знання та навички потрібні у сучасному світі. Навчає учнів лідерству та командній роботі, розвиває в учнях критичне мислення і навички вирішення проблем, дає право вибору та вчить брати відповідальність за свій вибір, а також своїм прикладом демонструє навички для успіху в ХІХ столітті.

Поняття «учитель інноваційного типу» змістовно означає відкритість педагога експериментам, інноваціям і змінам в педагогічному процесі. Педагог повинен сприймати різні точки зору, не змінюючи власне бачення проблеми. Такий учитель орієнтований на сьогодні і майбутнє. Йому властиво почуття справедливості і він бачить високу цінність навчання і освіти. Учитель інноваційного типу - це творча особистість, яка сама є компонентом інноваційного процесу в педагогіці. Інноваційна поведінка педагога припускає активність і безперервну творчість при здійсненні педагогічної діяльності. Тому педагог інноваційного типу не може існувати без постійного професійного творчого розвитку.

Цікавими для нашого дослідження явилися результати опитування студентів 1-х і 4-х курсів педагогічного факультету (176 респондентів). Ось якими якостями наділили «нового вчителя» майбутні вчителі початкової школи: талановитий (85 %); цікавий у спілкуванні (81%); справедливий у вимогах (80%); учитель, що володіє інноваційними технологіями (80%), розуміючий (75%); поважаючий себе і інших (53%); освічений (45%); майстер своєї справи (45%), хороший методист (40%), учитель, який має почуття гумору (40%); уважний (35%); готовий надати допомогу (35%); гарний, добрий (23%), менеджер (20%). Як бачимо, для студентів важливими є як особистісні, так і професійні якості педагога.

«Нового вчителя» характеризує висока ступінь автономності і креативності, що проявляється, поряд з високим рівнем професійної компетенції, в таких якостях як гнучкість професійного мислення, мобільність і адаптивність до інноваційних ситуацій професійної діяльності, постійне професійне удосконалення, здатність працювати в команді, співпрацювати з іншими, вміння приймати відповідальні рішення, брати на себе ініціативу.

Зазначене певною мірою стосується професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, здатного гнучко адаптуватися у життєвих ситуаціях, самостійно набуваючи необхідні знання і вміння застосовуючи їх на практиці, самостійно критично мислити, грамотно працювати з інформацією, бути комунікабельним тощо.

Для того, щоб бути привабливим і ефективним, особистість вчителя має відповідати потребам практики, вимогам часу, тим перспективам, які окреслюються в процесі суспільної трансформації. Відповідь на вимоги часу якраз і визначає основні напрямки формування та розвитку особистісних характеристик сучасного вчителя. Серед них, зокрема, слід виокремити: поглиблення і розширення наукового світогляду вчителя; підвищення загальної його культури – політичної, моральної, естетичної; постійне оновлення наукових знань, раціональної складової особистості; кристалізацію вольових якостей; підвищення педагогічної майстерності; поглиблення органічного зв'язку вчителя з життям, соціальною практикою; утвердження активної життєвої позиції [2].

Аналіз досліджень ((Ф. Гоноболин [5], В. Крутецкий [11], Н. Кузьмина [12] та ін.) дозволяє виокремити наступні основні професійні якості вчителя:

- дидактичні – уміння підібрати і підготувати навчальний матеріал, у тому числі наочний, устаткування; доступно, ясно, виразно, переконливо і послідовно викласти навчальний матеріал; стимулювати розвиток пізнавальних інтересів і духовних потреб; підвищувати розвивально-пізнавальну активність тощо;

- організаторські – уміння організовувати свою діяльність і діяльність учнів відповідно до поставлених цілей;

- комунікативні – уміння встановлювати педагогічно доцільні стосунки з учнями, їх батьками, колегами, керівниками учбового закладу;

- гностичні – уміння розширювати свої знання, вивчати досвід колег, аналізувати власний досвід або дослідження учнів, учбовий процес і результати педагогічної діяльності;

- конструктивно-проектувальні – уміння, пов'язані з аналізом власній діяльності і здатністю до відбору, композиції, проектування навчально-дидактичного матеріалу, розробки планів; прикладні – уміння, визначувані художніми, спортивними і іншими здібностями учителя, а також вимогами педагогічної роботи (спів, хореографія, спорт тощо);

- прикладні – уміння, яким характерні художні, спортивні та інші здібності, а також вимоги педагогічної діяльності (спів, хореографія, спорт тощо);

- перцептивні – уміння проникати у внутрішній світ дитини, об'єктивно оцінювати його емоційний стан, виявляти особливості психіки;

- сугестивні – полягають в емоційно-вольовому впливі на учнів;

- дослідницькі – уміння пізнати і об'єктивно оцінити педагогічні ситуації і процеси;

- науково-пізнавальні – здатність засвоєння наукових знань в обраній галузі;

- прогностичні – здатність здійснювати педагогічне передбачення, прогнозувати результати взаємодії в педагогічній діяльності;

- експресивні – здатність до позитиву, яскравості і спрямованості прояву емоцій, володіння інтонаційною палітрою мови, мімікою, жестами, пластикою;
- креативні – здатність до творчості;
- педагогічна рефлексія – здатність дати собі і своїм вчинкам об'єктивну оцінку, зрозуміти, як його сприймають діти, інші люди, передусім ті, з ким учитель взаємодіє в процесі педагогічного спілкування [16].

Які зміни в особистісної характеристиці педагога відбулися за останні двадцять п'ять років? Аналіз сучасних наукових доробок свідчить, що особистість педагога має розглядатися у системі «учитель (суб'єкт) - учень (суб'єкт)», а його характеристика має відображати орієнтир та запоруку забезпечення ефективності освітніх технологій. Нова парадигма освіти обумовлена тим, що по-перше, епоха постіндустріалізації потребує від дитини засвоєння не лише знань як таких, але й оволодіння технологіями їх набуття та функціонування. Вона потребує здорового «знанневого прагматизму», що дозволяє дитині відразу увійти в життя, як його повноправний суб'єкт. Останнє має забезпечити педагог, який у свою чергу повинен сформувавати в собі відповідні якості. Побудова моделі особистості «нового педагога», здатного забезпечити особистісне становлення дитини в постіндустріальну епоху, саме і є тим базовим підґрунтям, на якому маємо спиратися в процесі дослідження.

По-друге, нові вимоги, що висувуються до особистості педагога, зумовлені процесами, які можуть бути об'єднані таким фундаментальним поняттям як глобалізація. Її суть полягає в універсалізації вимог, підвищенні якостей освітніх послуг, прозорості функціонування знань і методик, моніторингу освоєння на рівні навчально-виховного процесу тощо. Особистісні параметри педагога «закритого світу», тоталітаризму поступово відходять у небуття. Їх змінюють такі риси, як толерантність, демократизм, розуміння та повага, полікультурність, відкритість у спілкуванні.

По-третє, суттєві трансформації відбуваються в особистісному вигляді педагога як реакція на вимоги еволюції, яка як відомо, несе з собою інформаційні (комп'ютерні) педагогічні реформації, що змінюють місце і роль педагога у навчально-виховному процесі. Він перестає бути єдиним чи основним джерелом знань - цю місію все частіше виконує комп'ютер.

Характеризуючи вчителя інноваційного типу, слід сказати про таку його якість як конкурентоздатність.

Для нас представляє інтерес позиція В. Андрєєва, який наголошує, що для динамічного громадського розвитку «слід формувати конкурентоздатну особу, яка в різних життєвих ситуаціях підготовлена до виживання в конкурентній боротьбі ... при цьому суспільству потрібна особа, конкурентоспроможність якої досягається цивілізованими засобами і методами» [1].

Узагальнюючи дослідження вчених, можна сформулювати низку особистісних і професійних якостей, які потрібні випускникові для надбання конкурентоспроможності:

- готовність до активної професійної діяльності;
- наполегливість в досягненні життєвого успіху через професійну самореалізацію;
- активна життєва позиція;
- орієнтація на високу якість професійної діяльності;
- прагнення безперервно удосконалювати свої професійні уміння;
- усвідомлення і чітке формулювання особистих цілей, що відбивають особисте життя і професійну діяльність;
- уміння знаходитися в постійному пошуку і знаходити необхідну інформацію;
- виражене почуття особистої відповідальності;
- здатність планувати свою працю згідно з умовами професійної діяльності (навички самоменеджменту);
- здатність до адекватної самооцінки;
- здатність організовувати свою професійну діяльність;
- здатність і бажання відповідати вимогам працедавця тощо.

Формування конкурентних переваг випускника вишу повинне здійснюватися в ході усього періоду навчання, для чого бачиться доцільним сформувати базові якості його конкурентоспроможності, «занутив» майбутнього фахівця в конкурентне освітнє середовище. На нашу думку, формування в процесі навчальної діяльності конкурентного середовища дозволяє розвивати між студентами конкурентну активність і сприяти розкриттю їх особового потенціалу.

Рішення проблем конкурентоздатності випускників вишу в теорії і методиці вищої професійної педагогічної освіти припускає використання теоретичного контенту «конкурентоздатний випускник», тому слід звернутися до цієї дефініції.

Аналізуючи досягнення різних дослідників в області визначення поняття «конкурентоздатний випускник», можна констатувати, що окрім традиційно необхідних знань, умінь і навичок, увагу працедавців спрямовано на наступні складові: професійну зацікавленість випускників вишів; мотивацію до діяльності; позитивні ціннісні і моральні установки; здатність досягати заданих цільових орієнтирів; прагнення до безперервного розширення професійного кругозору; спрямованість на самоудосконалення; спрямованість на саморозвиток.

Узагальнюючи існуючі в теорії професійно-педагогічної освіти визначення поняття «конкурентоздатний випускник», можна констатувати наявність 4-х варіантів трактувань, які лежать в наступних площинах:

- як значимий показник високого рейтингу вищого навчального закладу, що забезпечує успішність вишу в конкуренції на сучасному ринку освітніх послуг;

- як підсумковий продукт (студенти) діяльності вишу (професорсько-викладацький склад);
- як здатність молодого фахівця до професійних досягнень, успіху і саморозвитку в сучасних умовах;
- як якість професійної підготовки студента, яка відповідає актуальним потребам суспільства і вимогам працедавця.

Слід погодитися з судженням, висловленим Е. Максимовою відносно визначення поняття «конкурентоздатний випускник вишу», яке відбиває інтегральну якість особистості вчорашнього студента, комбінуючи в собі сукупність ключових компетенцій, ціннісних орієнтацій, що дозволяють йому функціонувати в суспільстві з високою долею успішності. Тут слід уточнити, що міра формування конкурентоздатності випускника у сфері самореалізації відбивається в досягненні ним успіху на терені професійної діяльності в умовах активної конкуренції за допомогою активізації професійних знань, умінь, навичок, а також мобілізації внутрішніх ресурсів випускника.

Таким чином, сутність поняття «конкурентоздатний випускник» нами розуміється як особа, яка в ході процесу професійної підготовки у виші формує комплекс професійних, особово-психологічних і моральних якостей, що дозволяють їй зайняти (відносно інших претендентів) бажане місце на ринку праці.

Часто в психолого-педагогічній літературі зустрічаємо на ряду з поняттям «конкурентоздатний» поняття «успішний» студент. На нашу думку, вчитель інноваційного типу має бути успішним але за умов створення відповідних ситуацій успіху. Зокрема, у психолого-педагогічній практиці поняття «успіху» тісно пов'язане з поняттям «ситуація успіху». Ситуація – це поєднання умов, які забезпечують успіх, а сам успіх – результат подібної ситуації. З психологічної точки зору *успіх* – це переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого особистість прагнула у своїй діяльності, або збігся з її надіями, очікуваннями (або з рівнем домагань), або перевершив їх. На базі цього стану можуть сформуватися стійкі почуття задоволення, формуються нові, сильніші мотиви діяльності, змінюється рівень самооцінки, самоповаги. У тому випадку, коли успіх робиться стійким, постійним, може початися свого роду ланцюгова реакція, що вивільняє величезні, приховані до певного можливості особистості, що несе невичерпний заряд людської працездатності. Успішне навчання, усвідомлення своїх здібностей і вмінь якісно виконувати різні завдання призводять до становлення почуття компетентності.

Крім того, слід зазначити, що вчителя інноваційного типу характеризує наявність крос-культурної компетентності. В умовах отримання студентами «подвійних дипломів», тісних зв'язків університетів, факультетів з вишами держав ЄС актуальною стає проблема формування особистості мобільної і полікультурної. «Метою крос-культурної освіти є формування особистості вчителя з активною життєвою позицією в полікультурному середовищі, умінням

ретрансляції власного культурного досвіду на умови, що постійно змінюються, з розвиненим почуттям толерантності і емпатії по відношенню до іншої культури і її представників. Досягнення цієї мети неможливе без занурення в іншу культуру за допомогою академічної мобільності» [10]. Результатом крос-культурної освіти є сформована крос-культурна компетенція.

На думку Є. Костіної, провідними принципами формування і розвитку крос-культурної компетенції, а, отже, і організації академічної мобільності студентів повинні стати наступні: орієнтація студентів на цінності і ціннісні стосунки; розвиток рефлексії і діалогічності мислення; особовій спрямованості - матеріали, інформація, установки повинні представляти особистісну значущість для студентів; культурологічна спрямованість навчальної діяльності; проблемна спрямованість – наявність проблеми сприяє підтримці і активізації спілкування; науковість; спадкоємність; послідовність; систематичність; толерантність – акцентується необхідність формування поваги, неупередженості до інших культур, подолання культурної упередженості; реалізм – ясний виклад, сприйняття і аналіз фактологічного матеріалу.

Крос-культурний розвиток майбутніх учителів сприяє формуванню: комунікабельності; мовного такту; неупередженості в думках і оцінках; готовності до спільної діяльності з людьми різних поглядів незалежно від їх етнічної, расової і соціальної приналежності і віросповідання; позитивного відношення до вітчизняної і іншої культури; ціннісного бачення фактів і явищ різних культур; здібності до рефлексії. Результатом розвитку рефлексії студентів повинна стати децентрація, що дозволяє їм підходити до соціально-педагогічних явищ і фактів з точки зору своєї і іншої культур [9].

Ще, на наш погляд, дуже важливий аспект характеристики вчителя інноваційного типу є якість сформованої суб'єктної позиції студента. Освітні стандарти вказують на те, що до випускників вишів висуваються більш жорсткі вимоги до характеристики, яка формується успішніше за умов, якщо студент займає суб'єктну позицію по відношенню до власної освіти. Саме студенти з суб'єктною позицією можуть повною мірою використати потенціал сучасної вищої освіти, і надалі розвивати свою суб'єктність в процесі професійного і особистісного вдосконалення.

Професійні характеристики майбутнього вчителя, як суб'єкта педагогічної діяльності, виявляються в їх сукупності, оскільки вчитель як особистість, суб'єкт педагогічної взаємодії, що активно діє, – це цілісна складна система. Ця система може розглядатися як деякий узагальнений психологічний портрет, метафорична форма узагальненого особово-професійного образу вчителя. Характеристики цього образу складаються в суспільній свідомості поступово в результаті спостережень, емпіричних, теоретичних і експериментальних узагальнень. При цьому, мабуть, більш повно вони представлені в психологічному портреті вчителя початкової школи. Саме такий вчитель володіє найбільш розвиненими професійно-наочними, особовими

(індивідуально-психологічними) характеристиками і комунікативними (інтерактивними) якостями в їх сукупності в порівнянні з вчителем будь-якого іншого рівня і форми освіти.

На основі аналізу напрямів, форм і методів навчальної діяльності, і вивчення практики її організації можна зробити висновок, що вона надає великі можливості для формування суб'єктної позиції студентів, а саме: для мотивування, формування позитивного відношення до власної освіти і майбутньої професії; для вибору видів і форм діяльності, міри своєї участі, тобто міри активності; для поглиблення знань про себе як про особу і професіонала; для збагачення особистого досвіду (досвіду спілкування, соціальної і освітньої діяльності), для розвитку організаторських і комунікативних умінь, розвитку навичок самостійної роботи і роботи в команді; для вдосконалення умінь рефлексій, для розвитку ініціативності, відповідальності, самостійності, креативності.

«Суб'єктне відношення до педагогічної діяльності - це усвідомлена професійна позиція, що виражається через педагогічну спрямованість і в чвою чергу обумовлює активність суб'єкта в діяльності. У суб'єктних стосунках як інтеграційній якості проявляється єдність внутрішніх суб'єктних і суб'єктивних якостей особистості і об'єктивних аспектів діяльності. ... Розвиток суб'єктного відношення студентів до педагогічної діяльності - це професійно-значимий процес, що проявляється в розвитку педагогічної спрямованості та суб'єктного досвіду і пов'язаний з досягненням сутнісних характеристик зрілої особистості (рефлексивності, самостійності, креативності)» [13].

Таким чином у сьогоденні стає актуальним завдання суб'єктного розвитку майбутнього педагога в процесі професійної підготовки, оскільки це забезпечує прояв індивідуальності, творчості і нестандартності в його майбутній роботі. На наш погляд, становлення суб'єктних характеристик майбутнього педагога нерозривно пов'язане з процесом розвитку суб'єктного відношення до педагогічної діяльності.

Однак, слід зауважити, що сучасний студент початку ХХІ століття кардинально змінився. Психологи констатують, що з цілого ряду причин це покоління відчутно інфантильне, ніж попереднє, і темпи його соціалізації стають помітно повільнішими. Студент «епохи постмодерну» зорієнтований жорстко і прагматично виключно на те щоб «мати» і відчутно менш підготовлений до здобуття випереджаючої вищої освіти, яка відповідає реальним вимогам часу.

«Не могло не позначитися на якісних характеристиках студентського контингенту перманентне реформування окремих складових загальноосвітньої школи, що у купі з іншими причинами привело до повної ліквідації мотивації здобуття освіти, зайняття науковою роботою тощо. Студентське шахрайство (освітня неохайність) також не сприяє підвищенню ефективності освітньої діяльності [14, с. 203].

Освітня система має справу з новим контингентом і з точки зору здоров'я: за статистикою приблизно 64% школярів не мають відповідного здоров'я, що не дозволяє сприймати великий об'єм інформації, опанувати складні програми [15., с. 38-39].

Незважаючи на декларовані суспільством демократичні цінності і цілі, склалася ціла група протиріч, у межах вирішення яких відбувається модернізація вищої школи. З одного боку, повна відсутність навичок інтелектуальних зусиль, елементарна безграмотність частини студентів, з іншого - гостра потреба зберегти в людині людське, осучаснити, підготувати до повноцінного життя в принципово нових умовах, для яких характерна постійна невизначеність і мінливість.

У дослідженнях Є.Астахової «до числа найбільш тривожних тенденцій, які характерні для сучасного студентства («поколінням next»), найчастіше відносять:

– появу значного по масштабах сектора неякісної середньої освіти, яка продукує неякісний контингент абітурієнтів;

– демографічні проблеми, що істотно спростили процедуру вступу до вишів абітурієнтів, не готових до навчання на рівні університетських вимог; - зниження соціального статусу освіти і, як результат, руйнування інституціональних меж вищої школи».

На думку вченого, «покоління next», що склало основу студентства на початок другого десятиліття XXI століття, вимагає, природно, і «освіти next». Усе це разом в принципово іншу площину ставить питання про готовність викладача до якісного виконання своїх функцій. ... викладати в університетському секторі освіти може сьогодні повноцінно той, хто в змозі відповідати «next-тенденціям» і «next-умовам». Інакше розрив між базовими характеристиками основних суб'єктів освітнього процесу буде таким разючим, що про випереджаючу сучасну вищу освіту говорити буде неможливо [3].

«Студентство для суспільства є перманентним структурним елементом, який ніколи не зникає, при цьому його якісні і кількісні характеристики постійно змінюються, в той же час зберігаючи спадкоємність і початкові, типові (сутнісні) риси [17, с. 8]. Колосальне зростання чисельності студентів у сучасному світі, еволюція ціннісних представлень молоді, що вчиться, що має однозначну спрямованість на постматеріалістичну і прагматичну орієнтацію (диплом за всяку ціну заради забезпечення матеріального благополуччя і професійної кар'єри), відбувається небувалими темпами.

Нині потрібно принципово нові теоретико-методологічні дослідження для того, щоб системно осмислити особистість і діяльність як студента, так і педагога, об'єктивно оцінити їх місце в суспільстві на рубежі тисячоліть, а також виявити міру готовності до подальшого реформування системи освіти, прийняття нових умов і нових принципів взаємовідносин в системі «студент-викладач».

Список використаної літератури:

1. Андреев В.И. Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития / В.И.Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – с. 134.
2. Андрущенко В. Формування особистості вчителя в сучасних умовах // Політичний менеджмент / В. Андрущенко, І.Табачек. - 2005. - № 1 (10). - С.58-69.
3. Астахова Е. В. Студент эпохи постмодерна: готовность преподавательского корпуса к сотрудничеству // Викладач як суб'єкт та об'єкт освітнього процесу: Століття XXI. / Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 1 лютого 2012 р. Частина I. – С. 14-21.
4. Герасимов Г. И. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы // Вестник Томского государственного педагогического университета / Г.И.Герасимов, Л.В. Илюхина. – 2009. – №5. – С. 53–56.
5. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии / Ф.Н.Гоноболин. - 1975. - №1. - С. 100-111
6. Губанова Е. В. Инновационный потенциал современного педагога – залог успешности профессиональной деятельности в условиях введения новых образовательных стандартов // Модульно-компетентностный подход: новые цели и ценности современного российского образования: сб. науч. ст. / Е.В.Губанова, С.А. Верево – Саратов : ИЦ «Наука», 2010. – С. 5–13.
7. Делор Жан. Сокрытое сокровище / Ж. Делор. – UNESCO, 1996. – 53 с.
8. Источник: <http://5fan.ru/wievjob.php?id=64410>
9. Коперсак К. В. (Мацик К. В.) Кросс-культурна комунікація як основний засіб становлення сучасного європейського полікультурного суспільства (освітнянський аспект). // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності. Збірник наукових праць. Зб.наук.праць. Відп. ред.: М.М. Бровко, О. Г. Шутов. - К.: Видавничий центр КНЛУ. - 2007. - Вип. 18. - С. 105-109.
- 10.Костина Е.А. Кросс-культурный подход к организации академической мобильности студентов педагогического вуза. /Е.А.Костина. // Мир науки, культуры и образования. Педагогические науки /за ред. Ю.В.Сорокопуд. № 5 (54)Октябрь 2015. – С. 69 -71.
- 11.Крутецкий В.А. Психология: учебник для учащихся пед.училищ / В.А.Крутецкий. - М.:Просвещение, 1980. – 351 с.
- 12.Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В.Кузьмина. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. — 184 с
- 13.Лонцих Н.П. К вопросу категории «субъектные отношения к деятельности» / Н.П. Лонцих // Ступени. - 2003. - №3 - С.31-32.
- 14.Любимов Л. Л. Угасание образовательного этоса / Л. Л. Любимов // Вопр. образования. – 2009. – № 1. – С. 199–210.

15. Пономарева Г. Проблемы социализации личности в современном образовании / Г. Пономарева // Лицей. и гимназ. образование – 2003. – № 2. – С. 33–40.
16. Русинова Л.П. Педагогический словарь по темам: учебное пособие / Л.П. Русинова. – Сарепул: СПИ и ИжГТУ, 2010. – 111 с.
17. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций: Монография / Под общ. ред. В. И. Астафьевой. – Харьков : Изд-во НУА. – 2010. – 405 с.

РОЗДІЛ 2

ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

2.1. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ (Т.І.Молнар)

В умовах утворення єдиного ринку праці в Європі, забезпечення високого рівня підготовки фахівців відповідно до вимог світових стандартів, одержання «подвійних» дипломів, потребують від випускників вищих навчальних закладів фундаментальної загальної і професійної підготовки, сформованості критичного мислення, володіння комплексом професійних і соціальних компетенцій. Актуальність дослідження обумовлена підвищенням вимог до професійної компетентності педагогів, соціальною потребою суспільства у фахівцях, компетентних виконувати свої професійні обов'язки на високому науково-педагогічному рівні.

У цьому контексті актуальною стає проблема модернізації освітнього процесу, пов'язаного з формуванням дослідницької компетентності майбутніх учителів початкових класів, що розглядається як одна з необхідних умов їх якісної професійної підготовки.

Організація наукової діяльності вищих навчальних закладів вивчалась Б. Андрієвським, Є. Заїр-Беком, Н. Родіоною, А. Тряпциним та ін., а дослідницька компетентність розглядалася вченими у контексті науково-дослідної діяльності студентів (Р. Горохова, Н. Кічук, Л. Коржова, Р. Скульський та ін.).

Із дисертаційних робіт останніх років, що торкаються цієї проблеми, слід назвати дослідження І. Демури, Е. Чепорової (професійна компетентність майбутніх фахівців), Л. Машкіної, Л. Ройко, С. Тезикової (науково-дослідна діяльність студентів педагогічного профілю), А. Коломієць, Л. Петухової (формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів), Ю. Козловського (теоретико-методологічні основи моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу), М. Архіпової, М. Головань, С. Лукашенко, О. Маркова (дослідницька компетентність).

Водночас, незважаючи на значну кількість публікацій цього спрямування, в теорії і практиці педагогічної освіти мають місце суперечності між:

– вимогами нової освітньої парадигми, орієнтованої на компетентнісний, особистісний розвиток кожного студента, і традиційним підходом до організації навчального процесу в умовах вищого навчального закладу;

– потребою у фахівцях, здатних до організації дослідницької професійної діяльності, і неготовністю випускників педагогічних вишів до її реалізації;

– усвідомленням якості підготовки майбутнього вчителя початкових класів, який володіє необхідним рівнем дослідницької компетентності, і недостатнім обґрунтуванням умов її досягнення.

Відкритим залишається питання дидактико-методичного забезпечення процесу формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкових класів, відсутній ефективний механізм діагностики сформованості дослідницької компетентності.

Аналіз теоретико-методологічної бази дослідження засвідчує, що формування дослідницької компетентності в сучасних умовах детермінується потребою свого розгляду з позицій досягнень науки, використання накопиченого досвіду розв'язання навчально-виховних проблем, опори на ефективну методологічну базу, що забезпечить психолого-педагогічну готовність майбутнього вчителя через сформованість певної сукупності якостей, необхідних для використання професійних функцій, психологічного стану щодо реалізації відповідних фахових завдань, почуття впевненості в своїй здатності до самовдосконалення. Розуміючи дослідницьку компетентність майбутнього педагога як іманентну характеристику його діяльності взагалі, вважаємо, що завданням професійної підготовки у виші є забезпечення реалізації особистої траєкторії фахового становлення вчителя. Звідси, у нашому дослідженні надається перевага особистісно орієнтованому підходу, що було задекларовано у попередньому розділі.

Оскільки професійна підготовка є багатогранним динамічним процесом, вона має здійснюватися в оптимальній взаємодії компонентів за допомогою створення цілісного механізму, спрямованого на розв'язання визначеної мети і завдань. Іншими словами, виходячи із сучасних вимог, що висувуються до професійно-особистісних якостей конкурентоздатного фахівця, його підготовка може повною мірою бути реалізована лише за умов системної її організації.

Це вимагає нетрадиційних поглядів на процес професійної освіти, оригінального моделювання процесу формування дослідницької компетентності студентів, зокрема, майбутніх учителів початкових класів.

У сучасному трактуванні під моделлю вбачається образ, міра, зразок, норма, заміник оригіналу (схема, структура, знакова система), що визначає фрагменти об'єктивної діяльності [18, с. 382]. Відносно педагогічних досліджень, то під моделюванням розуміється процес створення штучного аналога системи, яка перебуває в об'єктивній відповідності до об'єкта пізнання. Свого часу Ю. Бабанський давав визначення моделі як форми наукового абстрагування, що відображає суттєві взаємозв'язки досліджуваних речовин або знакових елементів [3].

Аналіз наукової літератури показав, що існує багато підходів до визначення змісту понять «модель» і «моделювання». Наприклад, моделлю може бути уявна або матеріально реалізована система. За іншими джерелами,

модель – це штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібний до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає і відтворює в простішому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки між елементами цього об'єкту [8].

На відміну від філософського розуміння, де модель є системою елементів, що відтворює певні сторони, зв'язки, функції предмета (оригіналу), з точки зору вивчення особистості, моделювання – це «діалогічний опис із всією можливою повнотою всіх суттєвих для життєдіяльності у сучасному світі сторін, властивостей і якостей особистості [6, с. 37]». Суть моделювання, зазначає С. Гончаренко [9, с. 119], полягає в установленні подібності явищ (аналогій), адекватності одного об'єкта іншому в певних відношеннях і на цій основі перетворення простішого за структурою та змістом об'єкта в модель складнішого (оригінал).

Використання в науковій практиці перевірених процедур моделювання націлене на вирішення наступних методологічних завдань: виявлення структури наукового об'єкта дослідження; дослідження законів формування, розвитку об'єкту, що вивчається; управління об'єктом або процесом через визначення найбільш успішних алгоритмів при заданих цілях і критеріях; прогнозування прямих і непрямих наслідків реалізації заданих засобів, способів, методів, прийомів у рамках певних форм дії на об'єкт; оптимізація процедури управління об'єктом, що вивчається.

Сама процедура моделювання має концептуальну спрямованість, оскільки в ній використовують категорії, понятійно-термінологічний апарат, систему теорій, закони, закономірності, що відображають предметні галузі знань, що вивчають об'єкт моделювання. З цієї причини в моделюванні прийнято виділяти логіко-семантичні, структурно-функціональні і причинно-наслідкові моделі.

Отже, моделювання – це спосіб пізнання об'єктивних явищ і процесів через побудову їх аналогів. Для цього методу характерним є його варіативність, універсальність, що забезпечує можливість його використання як у теоретичних, так і в практичних дослідженнях. Крім того, модельний підхід до вивчення педагогічних процесів виконує прогностичну функцію. Звідси, *розробка моделі формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкових класів включає і очікувану репрезентацію майбутнього стану (рівня) професійної готовності студента до проведення дослідницької діяльності в межах своїх компетенцій.*

Оскільки педагогічне моделювання передбачає вивчення штучно створеного аналогу досліджуваного явища, акцент у нашому варіанті моделі буде зроблено на її функціональних аспектах. Достовірність кінцевих результатів забезпечується наявністю адекватних критеріїв оцінювання досліджуваного об'єкту, об'єктивністю інформації, врахуванням принципів взаємозв'язків і кількісних співвідношень між його компонентами,

врахуванням чинників, що впливають на об'єкт, конструюванням нормативної моделі майбутнього вчителя початкових класів і шляхи її досягнення.

Для нашого дослідження обрано структурно-функціональний підхід до моделювання формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі їх професійної підготовки, де процедура побудови структурно-функціональної моделі передбачає розгляд об'єкту як цілісної системи, частини якої пов'язані (структуровані) за принципами супідрядності, логічності і часової послідовності у вирішенні педагогічних проблем. У представленні такого роду моделей часто використовують схеми. Модель дозволяє досліднику побачити і вивчити всі складові досліджуваного процесу або об'єкту і описати як цілісну систему.

Розробка структурно-функціональної моделі формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкових класів складає процедуру, яка дозволяє усвідомити відображені зв'язки, оцінити їх стан, зробити прогноз, прийняти обґрунтоване рішення про впровадження у практику.

Суттєвим у розробці структурно-функціональної моделі для нас було те, що поняття «структура» (лат. *structura* – будова, порядок зв'язку) не тотожне поняттю «склад або будова»: зміст поняття «структура» відображає логічність і взаємозв'язок, послідовність і цілісність, а «склад» має неструктуровані одиниці чого-небудь. Процес структурування слугує для розуміння цілісності системи, єдності мети, взаємозв'язків її підсистем.

Процедура побудови структурно-функціональної моделі формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкових класів передбачає розгляд об'єкту як цілісної системи, яку поділяють на окремі елементи або підсистеми. Частини системи зв'язані структурними відношеннями, які описують підпорядкованість вирішення окремих педагогічних задач.

Через призму формування професійних компетентностей, зокрема їх складової – дослідницької компетентності вчителя початкових класів, під педагогічною системою нами розуміється цілісне, складне утворення взаємопов'язаних компонентів, спрямованих на реалізацію окресленої мети. Системний підхід у нашому випадку передбачає забезпечення єдності і взаємозв'язку таких складників, як професійна мотивація, мета, завдання, зміст, дидактико-методичний ресурс, наявність чіткого зворотного зв'язку та створення відповідних організаційно-педагогічних умов.

Одним із найбільш перспективних, на наш погляд, є синергетичний підхід. У науковій літературі немає однозначного визначення синергетичного підходу в навчанні. Тому дослідники вкладають в нього різний сенс. Одні вважають, що поняття «синергетичний підхід» не може бути загальноприйнятим до тих пір, поки не буде обґрунтовано його відмінність від системного підходу. Інші відзначають, що для аналізу педагогічної дійсності найдоцільніше застосовувати системно-синергетичний підхід, оскільки

сучасне мислення – це системно-синергетичне мислення, а один з сучасних методологічних способів аналізу дійсності – це системно-синергетичний.

Саме такої точки зору дотримується В. Віненко [7, с. 5], який визначив системно-синергетичний підхід як «спрямованість дослідницької діяльності на виявлення у сфері освіти систем, що самоорганізуються, і використання синергетичних принципів для опису закономірностей розвитку цих систем».

Дослідники відзначають, що реалізація синергетичної парадигми мислення в освіті дозволила б стимулювати процес самоосвіти, орієнтуватися в складноорганізованих базах даних і розгалужених системах знань, зробити навчання більш інтерактивним, використовувати технології креативного менеджменту, здійснити прискорений перехід до нових, модифікованих структур знань і поведінки, кардинально перебудувати конфігурацію свідомості суб'єктів освітнього процесу.

У той же час, процес формування компетентності майбутнього фахівця є технологічним і може набувати статусу технології, що визначається як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на ефективну організацію навчання. Для частини фахівців педагогічна технологія представляється системою прогнозування, планування, забезпечення й оцінювання навчального процесу, яка обумовлена метою і специфікою засвоєння знань та формування відповідних умінь, а також використання людських і матеріальних ресурсів для досягнення очікуваних результатів. Тобто, будучи складним явищем, вона має розглядатися на декількох рівнях: як частина педагогічної науки, як система способів і принципів навчання, як реальний навчальний процес і вживається на відповідних рівнях: загальнопедагогічному; конкретно-предметному; локально-модульному.

У світлі сучасної освітньої і управлінської парадигм педагогічна технологія передбачає наявність комплексу методів і умов, що забезпечують формування заданих параметрів об'єкта, що досліджується. У контексті предмета нашого дослідження під педагогічною технологією нами розуміється цільове застосування комплексу дидактичних засобів, спрямованих на досягнення прогнозованих кількісних і якісних характеристик педагогічного явища або процесу. *В цілому технологія є варіативною програмою спланованого впливу на організацію та перебіг навчально-виховної діяльності у відповідності з обґрунтованим алгоритмом досягнення конкретних прогностичних результатів.*

Цікавим прикладом для нашого дослідження є розроблена О. Чугайною [19] технологія, головною ідеєю якої є те, що формування дослідницької компетентності може успішно відбуватися за умов моделювання предметного і соціального змісту дослідницької діяльності майбутнього вчителя початкових класів, способів вирішення ним професійних дослідницьких задач.

Як бачимо з рисунку 1, дослідниця чітко визначає опис освітніх цілей і змісту, характеристику способів взаємодії студентів та викладачів, а також способів контролю ходу та результатів формування дослідницької компетенції.

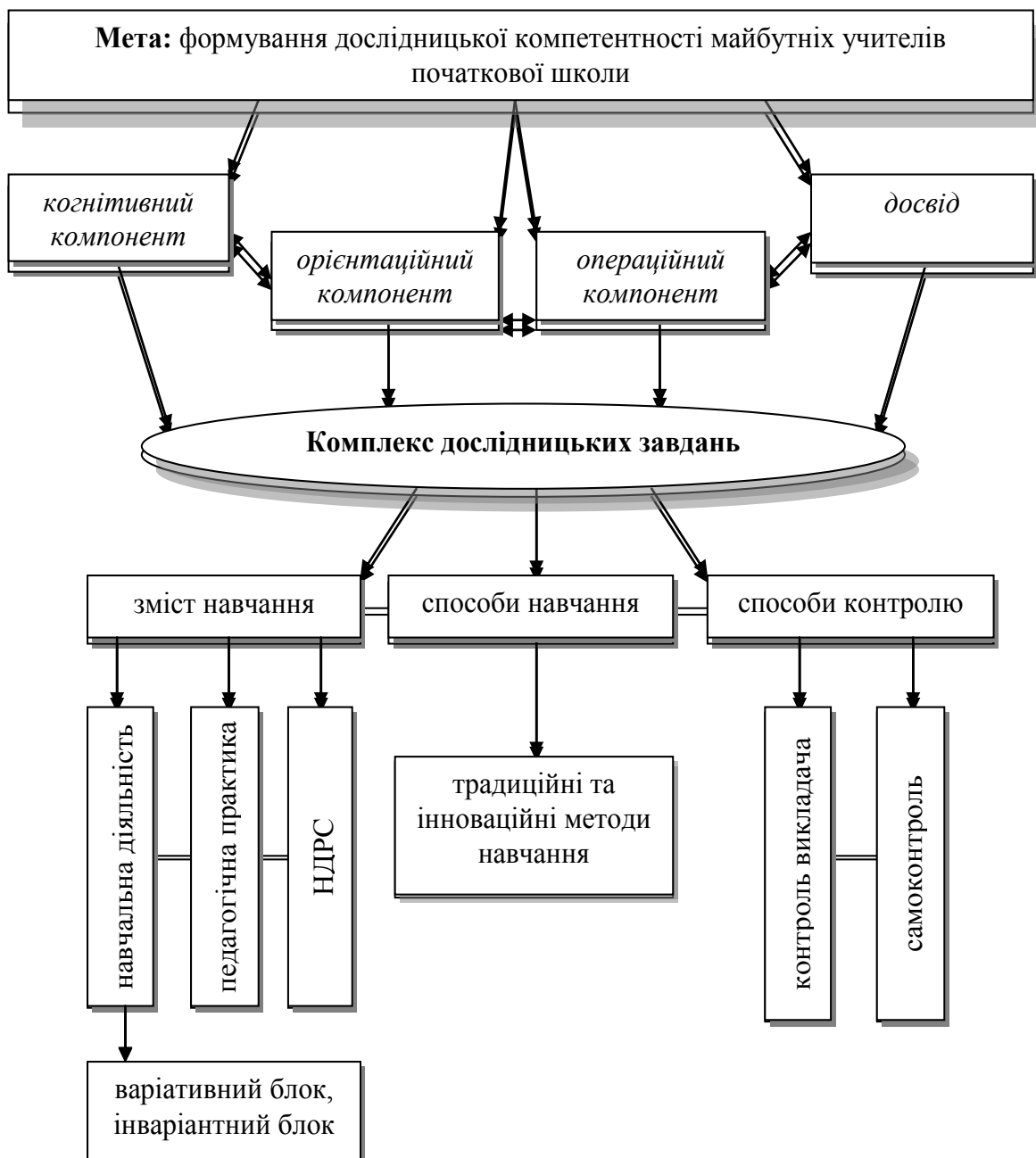


Рис. 1. Структура технології формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи (розроблена О. Чугайною)

Цілеспрямоване формування професійних компетентностей детермінує використання ефективних технологій здійснення навчально-виховного процесу. Складність професійної підготовки педагога, потреба врахування ієрархії різнорівневих принципів міждисциплінарного і, власне, педагогічного рівнів, вимагає інтеграції існуючих засобів і узагальнених принципів формування дослідницької компетентності. Таким об'єднуючим стрижнем, на нашу думку, може слугувати особистісно орієнтований, компетентнісний,

технологічний і системно-синергетичний підходи до організації професійної підготовки студентів, зокрема формування їх дослідницької компетентності.

Поняття «підхід» розуміється як «сукупність прийомів, способів» у пізнанні реальності, як особлива форма пізнавальної і практичної діяльності, як розгляд педагогічних явищ з певної точки зору, як стратегія дослідження процесу, що вивчається, як базова ціннісна орієнтація, що визначає позицію педагога.

У процесі побудови структурно-функціональної моделі формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкових класів в умовах професійної підготовки обрано такі принципи: **принцип науковості**, що характеризує відповідність змісту професійної освіти рівню сучасної науки; **принцип міждисциплінарної інтеграції** – відповідає за формування цілісних знань, інтегративних умінь у майбутніх фахівців за допомогою організації навчального процесу на основі інтеграції програмних фундаментальних та прикладних фахових дисциплін; **принцип професійної спрямованості** – передбачає орієнтування студентів на майбутню професійну діяльність, використання в ході навчального процесу комплексу професійно-орієнтованих завдань та ігрових методів; **принцип варіативності** – передбачає зміну умови, порядку дій або результату завдання, де посилюється мисленнєва діяльність студентів, створюються умови для продуктивних, активних, самостійних дій; **принцип самореалізації** – сприяє раціональним прийомам набуття знань, умінь, навичок у навчально-дослідницькій діяльності, їх самостійному поглибленню та розширенню, залучення студентів до виконання практичних прикладних досліджень.

За результатами наукового аналізу відповідних інформаційних джерел, сформульованих вихідних положень з урахуванням практики роботи вищих навчальних закладів, специфічних особливостей науково-пошукової педагогічної дослідницької діяльності студентів, нами розроблено структурно-функціональну модель формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі їх професійної підготовки (рис. 2.). Модель є відкритою системою, тому що природно вбудована у процес професійної підготовки студентів вишів.

Основними (ключовими) компонентами моделі визначено сукупність традиційних складників, що представлені цілепокладанням, змістово-методичним, організаційно-технологічним, оцінно-діагностичним блоками. Процес набуття дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкових класів передбачає врахування відповідного комплексу необхідних організаційно-педагогічних умов у освітньо-розвивальному середовищі вищого навчального закладу та конкретно визначених етапів (рис. 2. 3).

Освітньо-розвивальне середовище вишу

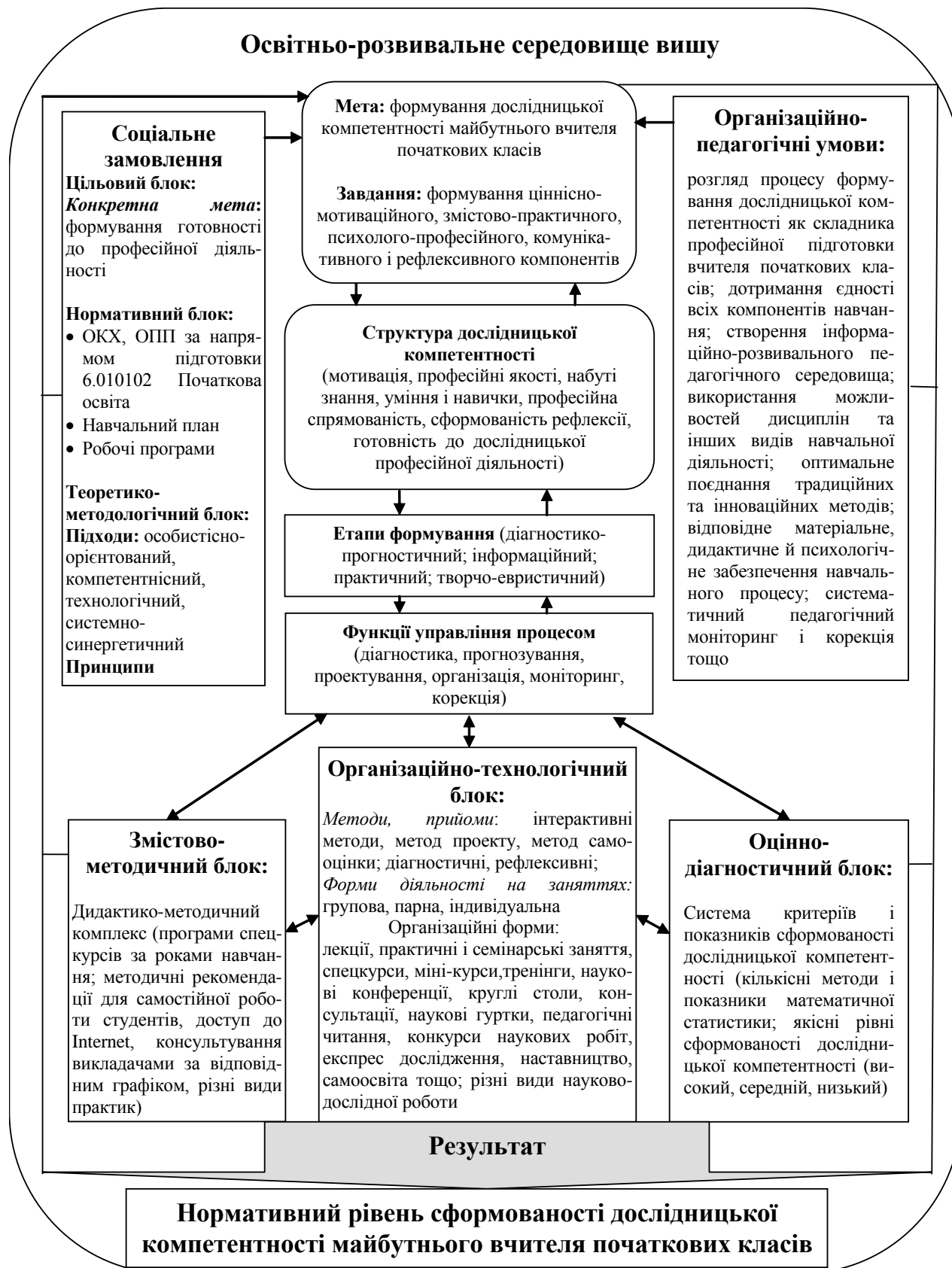


Рис. 2. Структурно-функціональна модель формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкових класів

Ознайомлення з відповідними науковими джерелами Г. Балл, І. Зимня, Л. Коваль, О. Мороз та ін. переконує, що вдосконалення функціонування вищої школи значною мірою залежить від оточуючого середовища. Більше

того, на переконання низки вчених, некерованість та інтенсивна змінюваність середовища вимагає його розгляду в якості суб'єкта навчального процесу. Не можна не погодитися з думкою Л. Петухової, що сучасний стан взаємин між системою освіти і соціальним оточенням вимагає перегляду складників навчально-виховного процесу, де інформаційне середовища набуває статусу одного із провідних чинників впливу на якісні його характеристики [15]. Слушною є позиція дослідниці, яка під інформаційно-розвивальним педагогічним середовищем розуміє «сукупність знанневих, технологічних і ментальних сутностей, які у синхронній інтеграції забезпечують якісну передачу знань». Дійсно, середовище до цього часу не змінювалося з такою інтенсивністю і не виконувало роль активного суб'єкта освітнього процесу.

Це дозволяє говорити про необхідність переходу до трисуб'єктної моделі навчання (Л. Петухова). Остання, на нашу думку, має сконцентруватися на обґрунтуванні механізму відомого та міцного засвоєння учнями (студентами) системи знань, умінь і навичок у межах паритетних взаємин між суб'єктами навчального процесу на основі науково обґрунтованого матеріального, інформаційного, кадрового і дидактико-методичного забезпечення навчально-виховного процесу вишів.

Отже, досягнення сучасного рівня світових освітніх стандартів вимагає перегляду усталених підходів до підготовки кадрового педагогічного потенціалу, вдосконалення його майстерності.

Приведення діяльності вищих педагогічних навчальних закладів до вимог світових стандартів, як наголошується в законі «Про вищу освіту» [10], вимагає системного вивчення стану роботи вищої школи, основних тенденцій її розвитку, результатом якого вважає В. Семиченко, є комплексна характеристика моделі цілісного уявлення про мету, зміст, функції і результати діяльності конкретної освітньої галузі. Перегукується ця теза з думкою Л. Петухової, де «суттєво-змістова структура вищої педагогічної освіти визначається на основі множинного теоретичного абстрагування та планування у результаті якого складається професіограма моделі спеціаліста [17, с. 9]».

Мова йде про комплекс фахових вимог до педагога як узагальненої характеристики сукупності особистісних і професійних якостей, системи знань, умінь, що забезпечують успішну майбутню професійну діяльність.

Зміст, організація, методи і засоби навчання, як відомо, реалізуються через особистість викладача, діяльність якого в системі вищої школи носить науково-педагогічний характер. Особливе місце в роботі зі студентами має зайняти дослідницький компонент як необхідна умова інтеграції навчального і науково-дослідницького процесів.

Це дозволяє реалізувати потенційні можливості ефективного впливу на навчально-виховний процес, зокрема, підвищити рівень знань з різних сфер педагогіки, соціології, психології, кібернетики, інтеграція яких дає можливість

вирішувати навчальні завдання, здійснювати підбір методів та форм організації навчально-виховного процесу, дозволяє викладачу вибирати або створювати авторську педагогічну технологію, встановлювати адекватний стиль стосунків, орієнтований на суб'єкт-суб'єктні відношення, розвивати децентрацію мислення [14].

Результати опитування студентів засвідчують, що результативність навчально-пізнавальної діяльності на заняттях залежить від: рівня інтелекту викладача; уміння навчати мислити; теоретичної і методичної підготовки; уміння не замикатися в рамках навчального процесу; оптимістичного настрою, доброзичливості і поваги до інших тощо.

Взявши це до уваги, для організації роботи в експериментальних групах нами було проведено ряд семінарів-практикумів з викладачами, де проводилася спеціальна робота з розвитку вмінь роботи в групі, застосуванні активних методів навчання студентів, створення атмосфери вільного спілкування на заняттях тощо.

Цільовий компонент детермінує вибір змісту, методів, форм і засобів навчального процесу. Він обумовлює проектування професійної освіти, що спрямовано на формування дослідницької компетентності майбутнього спеціаліста. Цілепокладання складається з визначення та максимальної конкретизації як мети, так і завдань, що відповідають відповідним функціям та забезпечують досягнення продуктивного кінцевого результату (мотиваційно-ціннісний компонент – стимулююча функція – розвиток інтересу до дослідницької діяльності; прагнення до набуття загальних і спеціальних фахових знань, умінь і навичок; когнітивний компонент – інформаційна функція – формування у студентів професійних знань теоретичного і технологічного характеру; діяльнісний компонент – перетворювальна (трансляційна) функція – формування у студентів професійних та дослідницьких умінь; рефлексивний компонент – регулятивна функція – формування у студентів критичного ставлення до застосовуваних методів та результатів дослідницької діяльності, прагнення до саморозвитку своєї дослідницької компетентності; емоційно-вольовий компонент – стимулююча функція – формування у студентів вольової та емоційної сфери особистості, з якими пов'язаний успіх у подоланні труднощів на шляху до поставленої мети).

Одержані матеріали засвідчують, що ефективне формування дослідницької компетентності можливе за умови її розгляду як іманентної складової цілісного процесу професійної підготовки фахівця з обов'язковим урахуванням структурних характеристик дослідницької компетентності майбутнього педагога. Аналіз теоретичних підходів щодо структури дослідницької компетентності дозволив визначити її у такий спосіб: це, насамперед, готовність студента до науково-дослідної діяльності, до застосування дослідницьких компетенцій в умовах, наближених до професійно-педагогічних; сформованість системи спеціально-значущих і

особистісних потреб та інтересів а також вольових якостей, спрямованість на професійну творчість і самовдосконалення; умотивована система дослідницьких знань і вмінь, що скоректована особливостями сприйняття, пам'яті, мислення студента; необхідний рівень рефлексії, що є вираженням здатності до самоаналізу, самооцінювання і самоконтролю своєї діяльності як головної передумови адекватної «Я-концепції», критичності мислення, здатності до самовдосконалення тощо.

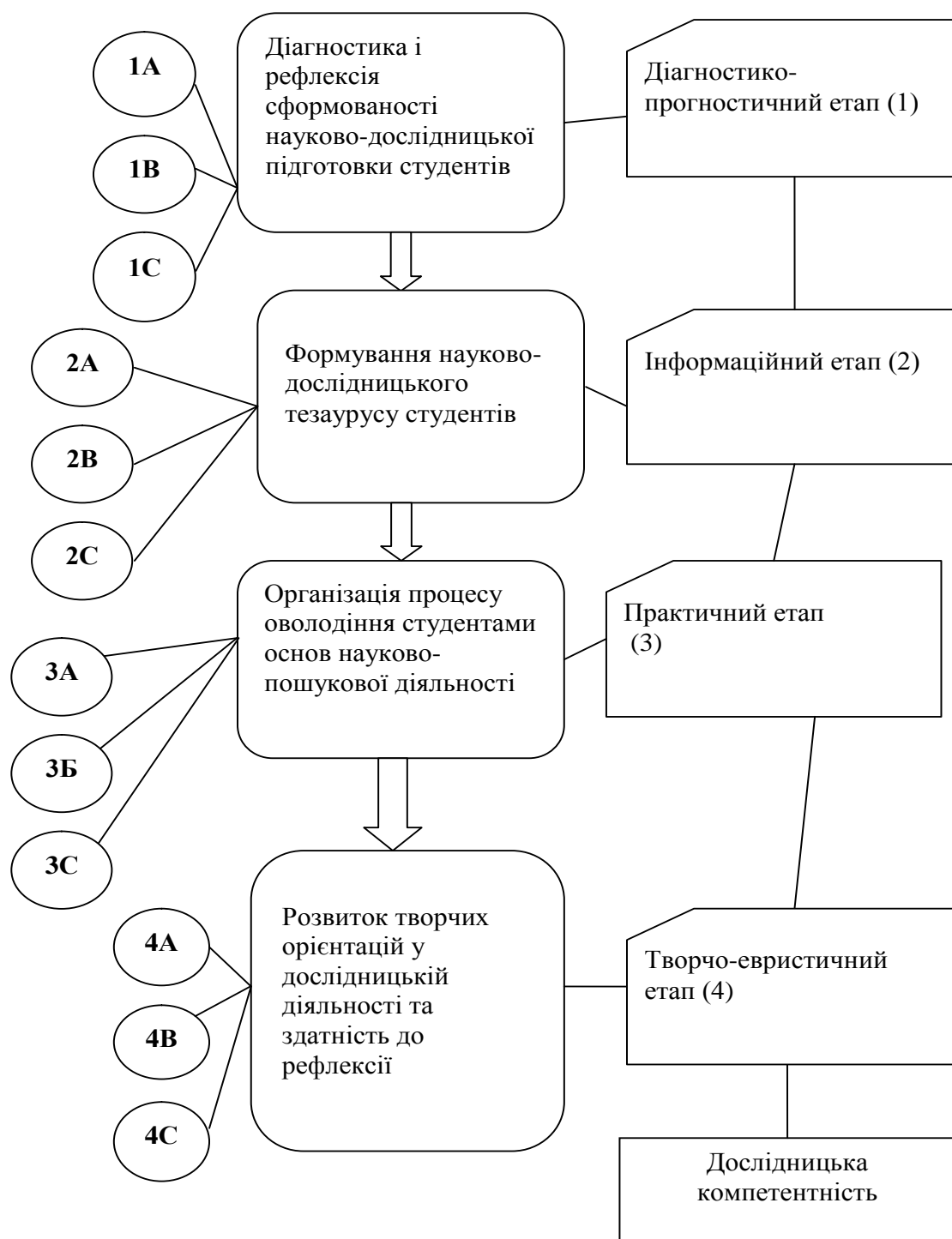
Формування зазначених компетентностей здійснюється у спеціальних умовах в режимі навчально-виховної діяльності вищого навчального закладу. Їх визначення базувалось на результатах узагальнення процесу професійного становлення педагога (В. Андреев [2], В. Радул [16] та ін.). Отже, готовність до наукового дослідницького пошуку формується, як уже наголошувалося, у цілісному режимі всіх видів аудиторної та позааудиторної роботи студентів та ґрунтується на вроджених і розвинутих задатках студента, його бажанні й потребі в самореалізації, свідомому пізнавальному інтересі і здійснюється у декілька взаємопов'язаних умовних етапів (рис. 3).

Перший, діагностико-прогностичний, передбачає визначення стану сформованості у студентів відповідної системи знань, виявлення організаційно-педагогічних умов і чинників, що впливають на процес професійної підготовки студента, розробку програми (проекту) індивідуальної траєкторії професійного зростання майбутнього фахівця.

Домінуючим на цьому етапі є осмислення вихідних позицій, на яких має будуватися навчання, визначення рівня мотивації студентів до педагогічної діяльності, їхня готовність до саморозвитку, до самовдосконалення. Його завданням є набуття системи теоретичних знань, які забезпечують розуміння основ педагогіки, формування наукового світогляду, озброєння методикою наукового пошуку, усвідомлення значення психічних якостей і процесів розвитку особистості, роль соціуму а також підготовка студентів до аналітичної діяльності і рефлексії наявного досвіду, його осмислення. Даний етап реалізується на першому курсі.

Другий етап (інформаційний) пов'язаний з організацією наукової діяльності студентів репродуктивного характеру, спрямованої на розвиток умотивованого бажання до набуття необхідних знань, збагачення термінологічного наукового апарату, вдосконалення дослідницьких якостей. Важливим засобом на даному етапі є моделювання дослідницьких ситуацій за зразком, залучення студентів до навчально-дослідницької діяльності, завдяки якій студенти набувають навичок дослідження об'єктів, процесів і явищ, самостійного набуття нових, індивідуально значущих і професійних знань. Студенти залучаються до написання есе, аналітичних оглядів наукових статей, моделювання процесів і явищ, виконання групових дослідницьких проектів фахово-орієнтованого характеру. Основними видами діяльності є виконання лабораторних і практичних робіт, підготовка до семінарів, участь у

конференціях і круглих столах а також проблемно-дослідницьких групах, написання рефератів та курсових проектів та ін. Здійснення даного етапу відбувається на першому та другому курсах.



*Де: 1, 2, 3 – етапи формування дослідницької компетентності
 А – зміст формування дослідницької компетентності,
 В – організаційні форми, С – методи*

Рис. 3. Етапи формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкових класів

На третьому етапі зусилля концентруються на оволодінні студентами основ пошукової діяльності, усвідомленні необхідності самостійного

виконання практичних наукових досліджень, розумінні ролі експериментального аспекту в одержанні достовірних результатів. Увага зосереджується на механізмі обробки інформації, використанні потенційних можливостей різновидів педагогічної практики, забезпеченні цілеспрямованої, активної участі студентів у конкурсах, олімпіадах, самостійному виконанні практичних та лабораторних робіт, опануванні відповідних спецкурсів, предметної, психолого-педагогічної і загальнокультурної підготовки. Студент сконцентрований на виконанні курсових робіт, підготовці публікацій і наукових доповідей, розробці методичних рекомендацій та інших матеріалів, формування дослідницької мотивації.

Четвертий (творчо-евристичний) етап є заключним у підготовці до здійснення наукових досліджень. Він передбачає усвідомлення студентом об'єктивного образу професійної діяльності, здатність до рефлексії, готовність до самовдосконалення на основі самоаналізу й синтезу індивідуальних властивостей і набутого педагогічного досвіду, готовність до моделювання майбутньої професійної пошукової діяльності.

На цьому етапі завершується систематизація одержаних дослідницьких знань і вмінь, йде обробка власних напрацювань, удосконалюються вміння щодо написання статей, виступів на наукових семінарах. Основними формами навчання є захист творчих проектів, семінари, тренінги, самоосвіта, презентації особистих наукових ідей. Широко використовуються методи заохочення, проектування, переконання, оцінювання, моделювання, розробка планів-проспектів педагогічного дослідження, тренінги, психологічні замальовки, імітаційні та рольові ігри, психотренінги тощо.

Розвиток дослідницької компетентності забезпечується кількісними, якісними і структурними перетвореннями її елементів у ході зміни стадій руху: самовизначення, самовираження, самореалізації. Якісною характеристикою кожної стадії виступає результат, тобто рівень розвитку дослідницької компетентності майбутніх учителів початкових класів, який ми визначили як низький, середній і високий, критерієм якого є характер дослідницької діяльності. Практично це можна побачити у таблиці 1, де за курсами навчання визначено динаміку сформованості дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної освіти.

Моніторинг процесу поетапного формування дослідницької компетентності забезпечується блоком зворотного зв'язку, який передбачає діагноз, прогноз, проектування, організацію, відстеження і корекцію перебігу навчального процесу. З цією метою нами адаптовано комплекс методик, що включає систему тестів, стандартизованих діагностичних методик, опитувальників, контрольних робіт, вивчення і аналіз результатів навчальної діяльності студентів а також самооцінки як невід'ємної частини професійної підготовки вчителя.

Враховуючи те, що система має бути керованою, у структурно-функціональній моделі формування дослідницької компетентності передбачено

функції управління: діагностика, прогнозування, планування, організація, відстежування та своєчасна корекція перебігу навчального процесу.

Таблиця 1

Ступінь оволодіння дослідницькою компетентністю студентів бакалаврату (за курсами)

Курс	Оволодіння дослідницькою компетентністю
1 курс	1. Володіння теоретичними методами наукового дослідження (індукція, дедукція, аналіз, синтез). 2. Володіння методом вивчення психолого-педагогічної, наукової і методичної літератури, архівних матеріалів (складання бібліографій, реферування, конспектування, складання анотацій, цитування).
2 курс	1. Володіння теоретичними методами наукового дослідження (порівняння, класифікація, абстрагування, конкретизація). 2. Володіння емпіричними методами наукового дослідження (спостереження, вимірювання, виявлення протиріч). 3. Складання методологічного апарату дослідження (визначення мети, завдань, постановка проблеми, виділення предмету і об'єкту дослідження).
3 курс	1. Володіння теоретичними методами наукового дослідження (аналогія, моделювання, формалізація, ідеалізація, узагальнення). 2. Володіння емпіричними методами наукового дослідження (тестування, анкетування, опитування, метод експертних оцінок). 3. Складання методологічного апарату дослідження (визначення критеріїв оцінки достовірності досліджень, побудова гіпотез). 4. Складання програми експерименту.
4 курс	1. Побудова логічної структури теоретичного дослідження. 2. Використання методів математичної статистики. 3. Використання кореляційного аналізу. 4. Опис отриманих даних.

Охарактеризуємо основні блоки структурно-функціональної моделі формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Змістово-методичний блок формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкових класів охоплює цикли дисциплін, спецкурси, систему науково-дослідної роботи студентів, педагогічні практики а також самостійну роботу. Водночас, як засвідчують результати нашого дослідження, специфіка формування дослідницької компетентності, насамперед, вимагає дотримання єдиних вимог і цілеспрямованого узгодження та збалансування усіх видів навчально-виховного процесу, які мають інтенсивно інтегруватися в чітку цільову програму, зорієнтовану на кінцеві результати, і бути невід'ємною частиною системи професійної підготовки майбутнього фахівця. Основою формування дослідницької компетентності є наукові знання й

уміння. Це, зокрема, оволодіння методологічними категоріями (закономірності, закони, принципи, методи), механізмом психологічних процесів, особливостями психічного розвитку школярів, соціальною зумовленістю навчання і виховання підростаючих поколінь та ін. Слугують цьому, насамперед, професійно-орієнтований та методологічний комплекс дисциплін. Вони є фундаментом оволодіння студентами науковим мисленням, основами теорії пізнання, закономірностями й психофізіологічними характеристиками особистості тощо. Дослідницькі знання студенти одержують переважно у процесі опанування курсів «Філософія», «Педагогіка», «Соціологія», «Математика», «Основи науково-педагогічних досліджень», «Дидактика», основних профільних методик а також відповідних спецкурсів за вибором вишу або студента.

Визначені блоки дисциплін у контексті цілеспрямованого педагогічного впливу формують не тільки основи наукового світогляду і знання методології дослідження, а й забезпечують засвоєння сутності й ролі педагогіки як науки, її завдань і значення в розвитку економічного, соціального, культурного потенціалу суспільства, знайомлять майбутнього вчителя-дослідника із внутрішніми протиріччями педагогічних процесів і психічних аспектів розвитку особистості у системі міжособистісних та соціальних взаємин.

У організаційно-технологічному блоці моделі передбачено комплекс форм і методів формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Серед них: інтерактивні методи, метод проекту, метод самооцінки; діагностичні, рефлексивні; групова, парна, індивідуальна форма організації діяльності студентів; лекції, практичні і семінарські заняття, спецкурси, міні-курси, тренінги, наукові конференції, круглі столи, консультації, наукові гуртки, педагогічні читання, конкурси наукових робіт, експрес дослідження, наставництво, самоосвіта тощо; різні види науково дослідної роботи.

Сучасна педагогічна теорія та практика наполягає на тому, щоб забезпечити максимально можливу активність студентів за постійно діючого зворотного зв'язку. Це можливо зробити за допомогою різноманітних технологій, педагогічних методів та прийомів.

Наприклад, нами підібрано методи активного навчання майбутніх учителів початкових класів, які дозволять сформувати дослідницьку компетентність. Серед них метод Міттчета, який навчає студентів мислити стратегічними схемами (здатність діяти відповідно до стратегії, здатність створювати стратегії); мислити образами (уявлення у вигляді схеми); мислити в паралельних площинах (спостереження за власними думками під час їх перебігу); мислити з кількох поглядів; мислити основними елементами (варіанти суджень, рішень, стратегій, варіанти перешкод). Безумовно, такий метод дозволить змінити підходи до організації і проведення занять, діяти за моделлю суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентом. Навички

мислення допоможуть майбутньому студенту побачити свої перспективи, адекватно оцінити можливості, своєчасно ідентифікувати себе з вимогами до вчителя-дослідника тощо.

На наш погляд, перспективними є брейнстормінг – розв’язання певної проблеми або завдання за допомогою активного розумового пошуку рішень певною групою студентів. Він може бути короткочасним або тривалим, письмовим або усним. Це активна форма діяльності, яка розвиває та тренує мозок, формує вміння лаконічно й чітко висловлювати власні думки. Зрозуміло, що такий метод має бути одним із провідних для формування дослідницької компетентності.

До речі, студенти, які прийняли участь у експерименті, практично всі мали бажання бути активними на заняттях (92%). Однак, відповідаючи на запитання анкети з метою попереднього опитування: Які методи організації найбільш впливові на підвищення активності студента на занятті?, тільки 12% сказали, що їх спонукає на активність оцінка, як стимул. Методів активного навчання студентами не названо.

Моделювання ситуації за заданим алгоритмом дозволить сформувати у студентів навички послідовних дій, стратегічне, цілісне сприйняття проблеми. З цією метою можна використовувати методику «семикратного пошуку», тобто конструювання студентами відповіді за допомогою запитань: Хто? Що? Де? Коли? Як? Чим? Навіщо? Або методику конструювання відповіді: опиши-порівняй-з’ясуй-знайди зв’язки-проаналізуй-знайди місце використання-запропонуй аргументи «за» та «проти».

Значна увага має приділятися організації групової і парної роботи. Дослідження вчених з проблеми виявило, що групова навчальна діяльність сприяє підвищенню успішності тих, хто навчається, вирішує багато навчальних і розвивальних завдань.

Провідне місце у практиці активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів займає проектна технологія, яка практично об’єднує в собі методи активного навчання (інтерактивні, проблемні, ігрові тощо). Таким чином, сутність проектної технології полягає у стимулюванні інтересу до певних особистісно значимих проблем, оволодінні визначеною сумою знань, чіткому плануванню проектної діяльності для розв’язання однієї або цілої низки проблем, моделюючих практичний кінцевий результат. Результати проектів мають носити практичний характер (відеофільм, альбом, бортжурнал, комп’ютерна газета, альманах тощо).

Організація діяльності студентів передбачає поширення дослідницьких проектів, які повністю підпорядковані логіці дослідження і мають відповідну структуру: визначення теми дослідження, аргументація її актуальності, визначення предмету й об’єкту, завдань і методів, визначення методології дослідження, висунення гіпотез розв’язання проблеми і намічання шляхів її вирішення.

Перспективним з точки зору розвитку дослідницької компетентності є більш інтенсивне і цілеспрямоване використання можливостей таких організаційних форм як конференції, «круглі столи», дискусії, виставки, презентації, наукові гуртки та ін. Ці форми роботи дозволяють брати активну участь в обговоренні результатів власної роботи, обмінюватися досвідом пошукової діяльності колег. Логічним продовженням зазначеного виду діяльності є включення студентів до виконання дипломного проекту, що вимагає створення необхідних умов: попереднього обговорення плану-проспекту майбутнього експерименту, забезпечення експериментальної бази, організація системної консультативної допомоги з боку керівника і членів відповідної кафедри.

Зрозуміло, що пошукова діяльність детермінується умотивованим прагненням до пізнання, набуття нового, яке, у свою чергу, потребує вміння проникати у сутність педагогічних явищ і процесів, розуміння дослідницьких закономірностей і чинників розвитку та вдосконалення навчально-виховного процесу. Тому підготовка майбутніх учителів вимагає створення необхідного інформаційно-освітнього середовища в просторі вищого навчального закладу.

Отже, в умовах динаміки сучасного суспільства вчитель має бути готовим до набуття і осмислення нової інформації, її вдосконалення і застосування у навчальному процесі. Звідси раціональне використання видів науково-дослідної роботи у цілісному процесі фахової підготовки є однією із умов формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Виходячи із специфіки майбутньої професійної діяльності, вважаємо за доцільне в основу організації науково-дослідницької роботи педагогічного вишу покласти професійно-пошукову спрямованість.

Реалізація означених видів діяльності студентів є однією з наскрізних ліній формування дослідницької компетентності й вимагає не тільки оптимізації форм і методів навчального процесу, а й раціонального їх поєднання, а також використання Інтернет ресурсів, технічних засобів навчання, інформаційно-комунікаційних технологій. Компонування змісту навчання враховує коригувальний вплив системи об'єктивних факторів, що в тій чи іншій мірі визначає відповідний дидактико-методичний супровід процесу підготовки студентів до організації наукових досліджень. До них відносяться як індивідуально-психологічні особливості індивіда, так і чинники зовнішнього характеру (кадрове та матеріальне забезпечення навчального процесу, особливості регіону, стан демографічних та соціально-побутових умов, психологічний мікроклімат у колективі, рівень організації та методичної роботи адміністрації вищого навчального закладу тощо).

Оцінно-діагностичний блок моделі представлено критеріально-діагностичним комплексом, який дає змогу оцінити рівень сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки.

Критеріальний підхід (згідно з рекомендаціями Міністерства освіти і науки України) передбачає: оцінювання має ґрунтуватися на позитивному принципі адекватності, де враховується рівень досягнень тих, хто навчається, а не ступінь їхніх невдач. Це є важливим тому, що навчальна діяльність має не лише дати людині знання, уміння та навички, а й сформувати її компетентності, що належить до сфери складних умінь особистості.

Оцінно-діагностичним блоком передбачається широке застосування методу педагогічного моніторингу. У проведенні моніторингу сформованості дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкових класів відштовхуємося від визначення поняття «моніторинг в освіті», що визначається як система збирання, обробки, зберігання й поширення інформації про освітню систему або окремі її компоненти, зорієнтована на інформаційне забезпечення керівництва, що дозволяє робити висновки про стан об'єкту в будь-який момент часу і дає прогноз його розвитку (А. Майоров). Слід зауважити, що проблема оцінювання сформованості основних груп компетентностей належить до найменш розроблених та найбільш серйозних проблем, пов'язаних з упровадженням компетентнісного підходу.

Отже, обґрунтована в дослідженні структурно-функціональна модель формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки включає цілепокладання, концептуальну основу, змістово-процесуальний блок а також управління процесом педагогічних впливів, спрямованих на досягнення поставленої мети. Логічна послідовність організації системного формування дослідницької компетентності відбувається за схемою: від вихідного стану її сформованості до визначення шляхів і засобів цілеспрямованого поетапного набуття необхідних дослідницьких фахових характеристик.

Таким чином, становлення майбутнього вчителя початкових класів відбувається за умов раціонального використання резервів навчально-виховного процесу вишу, забезпечення готовності до наукового пошуку і усвідомлення потреби у розвитку, збагачення наукового тезаурусу та практичного його використання у процесі професійно-детермінованого фахового зростання. Ефективне формування дослідницької компетентності вимагає створення адекватного розвивально-освітнього середовища, що гарантує умови для творчого використання й успішної реалізації особистісного потенціалу, впровадження інноваційних методів та організаційних форм роботи вищого навчального закладу, врахування особливостей сучасного етапу соціально-економічного і культурологічного розвитку суспільства.

Список використаних джерел:

1. Андрієвський Б. М. Професійно-наукова підготовка майбутнього вчителя початкових класів [монографія] / Б. М. Андрієвський, Л. Є. Петухова, – Херсон: Айлант, 2006. – 176 с.

2. Андреев В. Н. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В. Н. Андреев. – Казань, 2000. – 45 с.
3. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский – М. : Педагогика, 1982. – 196 с.
4. Базелюк В. Г. Формування дослідницьких умінь керівника загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. . . . канд. пед. наук: 13. 00. 04 / Базелюк Василь Григорович. – К. , 2009. – 247 с.
5. Балл Г. О. Категорія «культура особистості» в аналізі гуманізації загальної та професійної освіти / Г. О. Балл // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати дослідження і перспективи: Зб. наук. пр. [за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало]. – К. , 2003. – 680 с.
6. Биков В. Особливості модельного подання функціонування досліджуваних систем / В. Биков // Педагогічна освіта і освіта дорослих. Європейський вимір: зб. наук. праць. – К. – Хмельницький: ХПУ, 2008. – С. 293-301.
7. Виненко В. Г. Системно-синергетическое моделирование в непрерывном образовании педагога: Дисс. . . . д-ра пед. наук. – Саратов, 2001. – 322с.
8. Глинский Б. А. Моделирование как метод научного познания / Б. А. Глинский, Б. С. Динин, Е. П. Никитин. – М. : МГУ, 1965. – 248 с.
9. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / Семен Устимович Гончаренко. – К. ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 308 с.
10. Закон України «Про вищу освіту» // Законодавство України про освіту: Збірник законів. – К. : Парламентське вид-во. 2002. – С. 112-155.
11. Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / Ирина Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-37.
12. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку сучасної початкової освіти: технологічний підхід: монографія / Л. В. Коваль. – Донецьк: ЛАНДОН-ХХІ, 2011. – 330 с.
13. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи: навч.-метод. посібник [для молодих викладачів, аспірантів] / О. Г. Мороз. – К.: НПУ, 2003. – 268 с.
14. Пермінова Л. А. Педагогічні технології викладання у вищій школі / Навчальний посібник із спеціальності «Дошкільна освіта» – 8. 010101, «Початкова освіта» – 8. 010102 (підготовка магістрів). / Л. А. Пермінова. – Херсон: Айлант, 2011. – 136 с.
15. Петухова Л. Є. Інформатичні компетентності майбутнього вчителя початкових класів (В моделі трисуб'єктної дидактики): Навчально-методичний посібник. / Л. Є. Петухова. – Херсон: ХДУ, 2010. – 524 с.
16. Радул В. В. Соціально-педагогічна зрілість / В. В. Радул. – Кіровоград: Імекс ЛТД, 2002. – 248 с.

17. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? [За ред. А. І. Зязюна] / В. А. Семиченко. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
18. Тевлін Б. Активізація та розвиток творчого потенціалу педагогічних працівників / Б. Тевлін // Завуч (Шкільний світ). – 2004. – №4. – С. 4-8.
19. Чугайнова О. Г. Формирование исследовательской компетентности у будущих педагогов дошкольного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования Сургутский государственный педагогический университет. – Сургут: 2008. – 215 с.

2.2. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (В.В.Ляпіна)

До пріоритетних завдань сьогодення належить розвиток здорової особистості, тому одним із головних завдань школи має бути збереження здоров'я підростаючого покоління. Це, у свою чергу, вимагає не тільки відповідального ставлення вчителя до виконання своєї роботи з дотриманням усіх санітарно-гігієнічних норм, а й потребує їхнього прагнення впроваджувати у практичну діяльність школи додаткові методи й форми, спрямовані на збереження, а, по можливості, й зміцнення здоров'я дітей.

Підготовка майбутніх педагогів до здоров'язбережувальної діяльності під час навчання молодших школярів, зумовлене сучасним станом психофізіологічного розвитку дітей, вимагає модернізації освітнього процесу і змін у професійній діяльності вчителів. Збільшення кількості дітей з хронічними захворюваннями обумовила підвищення уваги до здоров'язбережувального навчально-виховного процесу, який передбачає наявності у вчителя знань та умінь щодо застосування спеціальних педагогічних прийомів з метою збереження та зміцнення здоров'я учнів. Упровадження нових здоров'язбережувальних технологій під час навчання й виховання має бути не спонтанним, а керованим, що вимагає підготовки майбутніх вчителів з метою розвитку здоров'язбережувальної компетентності.

Процес підготовки до зазначеного виду діяльності є цілеспрямованим, поетапним, організованим педагогічним процесом, спрямованим на розвиток всіх структурних компонентів (мотиваційного, когнітивного, операційного, рефлексивного), на їх наповнюваність за допомогою поєднання і взаємодоповнення. Його результатом є сформована у майбутніх вчителів початкових класів здоров'язбережувальна компетентність.

Під час досліджуваного процесу актуальними є наукові погляди В.Сидоренка та Н.Тверезовської, які вказують на поетапне формування професійної компетенції та використання нових форм [8]. А саме:

І етап. Теоретичний виклад проблеми.

Теоретичний матеріал повинен містити сучасні досягнення в сфері здоров'язбереження, інтегрувати матеріал з різних тем та галузей, наприклад, психології, валеології, медицини та ін. Також необхідно, щоб лекції носили проблемний характер.

Люди за домінуючим сприйманням матеріалу поділяються на три групи: ті, які краще сприймають матеріал на слух; ті, які краще сприймають зоровим аналізатором та ті, які мають змішаний тип. Тому матеріал найкраще подавати не лише голосом, а ще й за допомогою візуальних засобів, а саме в схемах та таблицях, у яких відображається сутність матеріалу.

II етап. Розробка здоров'язбережувальних технологій у невеликих групах під керівництвом викладача.

Під час роботи з підготовки майбутніх вчителів початкових класів до застосування педагогічних здоров'язбережувальних технологій необхідно створити діяльну спрямованість навчального процесу. Слід активно використовувати проблемні ситуації та способи їх розв'язання.

III етап. Апробація технологій у лабораторних умовах.

Ніщо так не зміцнює знання і вміння та не підвищує інтерес до використання педагогічних здоров'язбережувальних технологій як застосування їх на практиці й випробування на собі. Під час практичних занять для ефективності формування спеціальних навичок необхідно створювати штучні умови, під час яких студенти будуть апробувати нововивчені технології та вирішувати проблемні ситуації.

IV етап. Самостійне втілення набутих професійних умінь.

Це не тільки закріпить у природних умовах сформовані професійні навички, а й буде сприяти прагненню до оволодіння новими та закріпленню та удосконаленню отриманих.

Зупинимось на характеристиці кожного з цих компонентів.

Мотиваційний компонент виявляється в стійкій позитивній спрямованості на здоров'язбережувальну діяльність, прагненнях покращити навчальний процес з метою збереження здоров'я учнів, розуміння необхідності створення здоров'язбережувального освітнього простору за допомогою застосування педагогічних здоров'язбережувальних технологій, бажання до підвищення свого професійного рівня, поглиблення знань з психофізіології учнів початкових класів, інтересом до нових педагогічних технологій.

Тобто, підготовка майбутнього вчителя до застосування педагогічних здоров'язбережувальних технологій у початковій школі значною мірою залежить від особистого світосприйняття та мотиваційної спрямованості педагога, оскільки вони є необхідною складовою ефективної педагогічної діяльності, спонукаючи на покращення організації своєї діяльності з метою збереження та зміцнення здоров'я молодших школярів.

На думку С. Рубінштейна, мотивація не є лише тим чинником, який обумовлює особливості діяльності людини, а і є збірним результатом її

психічних характеристик, спонукаючи до видозмін своєї діяльності залежно від поставленої мети. Ефективність інноваційної діяльності обумовлена внутрішніми психічними змінами, коли прагнення до досягнення поставлених цілей трансформуються у внутрішні потреби особистості [7]. У свою чергу Н.Кузьміна вважає, що вибір вчителем методів та форм взаємодії з учнями під час уроку, його впливу на них виникають на інтуїтивному рівні в наслідок лише йому зрозумілих мотивів [5].

М.Захарійчук та Г.Дуб своїх дослідженнях виділяє дві групи мотивів до певної професійної діяльності: зовнішні та внутрішні: до першої належать мотиви, обумовлені соціальними чинниками: підвищення свого кваліфікаційного рівня, прагнення виділитися серед колег, отримання їх визнання. До другої особисті ознаки педагога: творчий потенціал, гуманізм, мобільність, інтерес до діяльності, якою займається, прагнення зробити її цікавішою, підвищити її ефективність, любов до професії [4].

Таким чином, у процесі підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» необхідно спрямувати роботу саме на розвиток внутрішніх мотивів, оскільки цей вид буде сприяти не тільки більшій ефективності, але і більшій тривалості у часі цього виду діяльності.

Ознаками вияву мотиваційної готовності майбутнього вчителя початкових класів до застосування педагогічних здоров'язбережувальних технологій визначено такі: усвідомлення важливості здоров'язбережувальної компетенції як однієї із складових професійної компетентності, прагнення до саморозвитку в цьому напрямі за допомогою цілеспрямованого навчання та самоосвіти, вміння визначати труднощі, які можуть виникати в наслідок упровадження здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховний процес та розуміння своїх можливостей щодо їх подолання, наявність таких характерологічних ознак, як цілеспрямованість, гуманізм, активність, емпатія, наполегливість.

Мотиваційний компонент є детермінантом для розвитку та активізації наступних структурних компонентів готовності вчителя до застосування педагогічних здоров'язбережувальних технологій – когнітивного, операційного, рефлексивного.

Функції когнітивного компонента спрямовано на поглиблення теоретичних знань з валеології та загальних відомостей про педагогічні здоров'язбережувальні технології, а саме: обізнаність із сучасними напрямками збереження здоров'я і чинниками, що впливають на нього; сутністю педагогічних здоров'язбережувальних технологій, напрямками та засобами їх упровадження в сучасний навчально-виховний процес початкової школи.

В. Генецинським запропоновано основні форми експліційної форми педагогічних знань, які можна покласти в основу формування когнітивного компонента підготовки студентів до застосування педагогічних здоров'язбережувальних технологій [2].

Педагогічна аксіологія (знання про цілі та цінності педагогічної діяльності) базується на інформації щодо сучасного стану захворюваності дітей молодшого шкільного віку, причин такої негативної тенденції, про наслідки неврахування під час уроку психофізіологічних особливостей та ін. є первинним етапом для подальшого поглиблення знань у цьому напрямі з розумінням саме значення педагогічної діяльності щодо покращення показників здоров'я серед підростаючого покоління.

Знання про педагогічну антропологію (знання про людину як об'єкт педагогічного впливу) дасть змогу зрозуміти як негативний, так і позитивний рівень впливу навчально-виховного процесу на організм та психічний стан учнів початкової школи, про роль учителя у цьому процесі.

Здоров'я людини складається не тільки із фізичної складової, а й із психічної, соціальної та духовної, тому знання із педагогічної соціології (знання про соціальні умови та механізми здійснення навчання) є важливими у загальній системі підготовки, оскільки спрямовані на отримання комплексу знань із збереження саме останніх складових за допомогою створення сприятливого психологічного клімату під час занять.

Інформація про педагогічні технології (знання про педагогічну діяльність, що здійснюється за допомогою визначених засобів) є фундаментальною під час формування когнітивного компонента, оскільки спрямовані на обізнаність студентів з цього питання, без неї неможливий подальший розвиток практичних умінь.

Операційний компонент являє собою комплекс умінь та навичок, спрямованих на забезпечення практичної сторони когнітивного компонента і складає систему вмінь виявляти психофізіологічні особливості учнів, що дає можливість будувати навчально-виховний процес, виявляти та усувати чинники негативного впливу на здоров'я дітей, застосовувати різноманітні педагогічні здоров'язбережувальні технології під час занять.

Першочерговим завданням здоров'язбережувальної діяльності майбутнього вчителя має стати вивчення моніторингу рівня стану здоров'я учнів на кожному етапі навчання, індивідуальних особливостей школярів молодших класів, розробка індивідуальних стратегій навчання.

У свою чергу, рефлексивний компонент підготовки до застосування педагогічних здоров'язбережувальних технологій характеризується пізнанням, аналізом та корекцією власної діяльності щодо збереження, а, по можливості, й зміцнення здоров'я підростаючого покоління.

Він є тією необхідною умовою, що сприяє вдосконаленню здоров'язбережувальної діяльності майбутніх вчителів початкових класів унаслідок усвідомленості її важливості, ретельного аналізу своїх дій, їх продуктивності, у результаті чого видозмінює діяльність з метою її покращення. Отже, пошук, засвоєння і застосування в навчальному процесі педагогічних здоров'язбережувальних технологій, аналіз передового

педагогічного досвіду і власних спостережень та розробок у цьому напрямі можуть сприяти вдосконаленню сучасних і створенню нових технологій, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я підрастаючого покоління.

Таким чином, мотиваційний компонент передбачає аналіз задоволеності майбутньою професійною діяльністю, пізнавального інтересу до здоров'язбережувальної діяльності, ціннісних орієнтацій, вираженості мотивації на застосування педагогічних здоров'язбережувальних технологій. Когнітивний компонент – аналіз теоретичних знань про здоров'язбережувальні підходи до навчально-виховної діяльності. Операційний компонент полягає у виявленні рівня сформованості необхідних умінь для здійснення здоров'язбережувальної діяльності під час навчально-виховного процесу. Рефлексивний компонент передбачає аналіз власної здоров'язбережувальної діяльності, її оцінку, визначення недоліків та їх корекцію.

Рівень підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до досліджуваного виду діяльності визначається за трьома критеріями: мотиваційно-орієнтованому, операційно-діяльнісному та оцінно-рефлексивному.

Кожен з цих критеріїв можемо охарактеризувати таким чином:

– мотиваційно-орієнтований – мотиваційна спрямованість майбутнього учителя на валеологічну діяльність, високий інтерес та бажання застосовувати педагогічні здоров'язбережувальні технології, упроваджувати інноваційні форми у свою майбутню професійну діяльність, прагнення вдосконалити навчально-виховний процес, до самоосвіти та саморозвитку;

– операційно-діяльнісний – комплекс різногалузевих ґрунтовних знань, спрямованих на забезпечення здоров'язбережувальної функції освітнього процесу та сформованість умінь та навичок, необхідних для упровадження та застосування педагогічних здоров'язбережувальних технологій;

– оцінно-рефлексивний – оцінка власної діяльності щодо застосування педагогічних здоров'язбережувальних технологій, корекція отриманих результатів з метою їх покращення.

Досягнення високого рівня з кожного визначеного критерію свідчить про сформованість готовності майбутніх педагогів до застосування педагогічних здоров'язбережувальних технологій; одночасно, якщо високий показник має лише той чи інший критерій, то ми можемо говорити про сформованість окремого компонента досліджуваного виду підготовки.

Кожен з критеріїв визначається за двома показниками, які в сукупності дають йому повну характеристику і визначають рівень його розвитку.

На думку Н.Бежанової, показники не можуть бути сформовані спонтанно, вони повинні задовольняти такі вимоги: бути простими, логічними і зрозумілими; охоплювати всі компоненти структури готовності до застосування педагогічних здоров'язбережувальних технологій, урахувувати специфіку досліджуваного феномена; сприяти кількісній та якісній оцінці рівнів сформованості явища, яке досліджується [1].

Системний та порівняльний аналіз критеріїв готовності за Н.Бежановою [1] дозволили в межах кожного окреслити такі показники.

Так, показниками мотиваційно-орієнтованого критерію готовності до застосування педагогічних здоров'язбережувальних технологій є:

– прагнення підвищувати свою майстерність щодо здоров'язбереження.

Він характеризується бажанням студента вдосконалювати свої професійні якості, необхідні для здоров'язбережувальної діяльності, підвищенням своєї майстерності у цьому напрямі, небажанням працювати тільки за класичними формами навчання, а прагнути до інноваційної діяльності, умінням визначати мету та завдання цього виду діяльності, глибоким переконанням щодо необхідності збереження і зміцнення здоров'я учнів під час навчально-виховного процесу і розумінням ролі вчителя в цьому, прагненням до постійної самоосвіти та самовдосконалення.

– готовність упроваджувати педагогічні здоров'язбережувальні технології.

Постановка нових цілей навчально-виховного процесу обумовлена усвідомленням необхідності застосовувати педагогічні здоров'язбережувальні технології; наявність інтересу до технологій, спрямованих на покращення психофізіологічного стану учнів; внутрішнє прагнення майбутнього педагога до застосування педагогічних здоров'язбережувальних технологій, отримання задоволення від цього виду своєї професійної діяльності.

Показниками операційно-діяльнісного було визначено:

– володіння методикою застосування здоров'язбережувальних технологій у початковій школі.

Володіння знаннями про особливості психофізичного розвитку молодших школярів і на основі цього будувати свою професійну діяльність, наявність конструктивних знань щодо підбору раціональних методик для навчально-виховного процесу, що сприяли б покращенню соматичного стану дітей залежно від навчального предмета та умов проведення.

– рівень застосування технологічних нововведень.

Наявність технологічних інтегрованих знань з питань здоров'язбереження, уміння та навички застосовувати педагогічні здоров'язбережувальні технології, організаторські вміння, здатність використовувати під час уроку різноманітні форми роботи, необхідні для виконання професійної діяльності, спрямовані на збереження здоров'я учнів.

Показниками оцінно-рефлексивного критерію є:

– узгодженість умінь майбутнього учителя зі здоров'язбережувальною функцією освітнього процесу.

Підвищення рівня професійної майстерності щодо застосування педагогічних здоров'язбережувальних технологій, розробка власних методів роботи, що відповідають здоров'язбережувальній функції освітнього процесу, узгодженість валеологічної діяльності із загальними вимогами навчально-виховного процесу.

– прагнення до вдосконалення знань та умінь із застосування педагогічних здоров'язберезувальних технологій.

Уміння оцінювати та аналізувати свою професійну здоров'язберезувальну діяльність, співвідносити вплив своєї майбутньої роботи на стан здоров'я підростаючого покоління, переосмислювати попередній особистісний досвід щодо здоров'язбереження з метою порівняння реально досягнутих результатів з попередніми і з огляду на це будувати свою професійну діяльність з перспективами на майбутнє, уміння узагальнювати свій та чужий досвід з цього питання, прагнення вдосконалювати свої навички застосування педагогічних здоров'язберезувальних технологій.

Кожен з цих показників має свій рівень сформованості. Ми виділяємо три рівні: високий, середній, низький.

Для підготовки майбутніх вчителів до здоров'язберезувальної діяльності в школі початкової ланки освіти передбачаються такі дві групи умов: психолого-педагогічні та організаційно-методичні.

До психолого-педагогічних віднесені такі:

- здійснення проблемного характеру навчання;
- спрямованість на досягнення здоров'язберезувальної компетентності;
- дотримання індивідуально-диференційованого підходу;
- створення практичної спрямованості навчання;
- реалізація взаємодії «викладач-слухач курсів».

Оскільки освітній процес в закладах вищої освіти обмежений у часі, то головний акцент робиться на організації самостійної діяльності студентів з отримання теоретичних знань. Цьому сприяє чітка мотивація на цей вид діяльності за допомогою створення проблемних ситуацій.

Навчальний процес повинен мати проблемний характер, оскільки є тим самим стимулом для активізації розумових процесів під час вирішення суперечливих питань. Також він стимулює активну пізнавальну, пошукову діяльність студентів, розвиває прагнення до самостійного вирішення суперечностей, які виникають у процесі вивчення матеріалу. Поступове впровадження проблемного характеру навчання призводить до поглиблення та зміцнення знань з питань здоров'язбереження, заохочує майбутніх вчителів до саморозвитку в цьому напрямі.

Реалізація цієї умови можлива під час використання ділових ігор, колективного вирішення проблем. Створення проблемної ситуації залежить від рівня підготовленості студентів, їхньої обізнаності у цьому питанні й повинні відповідати меті та завданням конкретного заняття.

Наступною умовою є спрямованість на досягнення здоров'язберезувальної компетентності. Під час застосування педагогічних здоров'язберезувальних технологій важливим є творчий підхід майбутніх учителів до цього процесу, відповідно слід удосконалювати його професійну

компетентність, яка дозволить розв'язувати широке коло питань у сфері збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління.

Здоров'язбережувальна компетентність учителів початкових класів передбачає активну діяльність педагогів, що виявляється в уміннях організувати, регулювати та контролювати свою діяльність спрямовану на здоров'язбереження. Це можливо реалізувати лише за особистого бажання вчителя, виявлення ініціативи, прагнення підвищувати свій професійний рівень, удосконалювати педагогічну майстерність. Тому навчальний матеріал має бути спрямованим на усвідомлення студентами ідей здоров'язбереження та сприяти розвитку компетентності.

Під час підготовки до зазначеного виду діяльності головний акцент робиться не на теоретичну, а на практичну діяльність, у процесі якої студенти отримують певні прийоми застосування педагогічні технологій під час уроку, що в подальшому полегшить їхню самостійну діяльність у цьому напрямі й сприятиме прагненню постійно займатися нею.

Для заохочення особистості до здійснення освітньої діяльності необхідно створити сприятливі умови, які б не лише мотивували студентів, а також були ефективними для засвоєння навчального матеріалу. Цьому сприяє модель стосунків «викладач – студент», яка визначає місце та роль студента і викладача залежно від етапу навчання, поставленої мети, певної ситуації. Це дозволяє регулювати та корегувати навчальну ситуацію з обох боків і створювати доброзичливу атмосферу.

Під час навчання слід урахувати наступні психолого-педагогічні умови:

- навчальний матеріал модернізується залежно від сучасних наукових досліджень та наробок, а також від потреб освітнього процесу школи з метою його покращення і підлаштування до сучасних вимог.

- паралельне використання отриманих знань, умінь та навичок на практиці з метою їх закріплення;

- формування прагнення до подальшого саморозвитку;

- спрямованість на підвищенні професійної компетентності майбутніх педагогів за рахунок діагностування та усунення прогалин в знаннях;

- урахування індивідуальних особливостей студентів (особливості сприйняття інформації та її засвоєння, мотивації тощо);

- головний акцент робиться на самостійну діяльність майбутніх учителів під час навчання.

Наступна категорія створюваних умов для підготовки майбутніх вчителів до реалізації здоров'язбережувальної діяльності в школі початкової ланки освіти – організаційно-методичні:

- застосування суб'єктно-діяльнісного та міждисциплінарного підходів під час занять;

- проведення моніторингу та рефлексії під час навчання та корекція роботи відповідно до їх результатів;

- використання інтерактивних прийомів;
- стимулювання студентів до активної самостійної діяльності.

Застосування суб'єктно-діяльнісного та міждисциплінарного підходів під час занять. Отриманні під час навчання знання потрібні майбутньому вчителю для практичного їх застосування у своїй професійній діяльності. Тобто під час навчання необхідно створити такі умови, щоб у педагога формувалися певні вміння й навички застосувати отримані знання про предмет або явище, яке вивчається, теоретичні знання.

Використання суб'єктно-діяльнісного підходу під час підготовки майбутніх вчителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності спрямовано на свідоме засвоєння особливостей роботи у цьому напрямі, його корегування від поставленої мети на професійні вміння.

Також за цієї умови є можливість спеціально створити міжособистісну взаємодію між спеціалістами, що передбачає обмін знаннями, вміннями, спільний пошук вирішення проблемних ситуацій.

Цей підхід застосовувався й під час зазначеної підготовки, оскільки відсутність його обмежує можливість отримати цілісні знання з цього питання. Для створення здоров'язбережувального освітнього простору майбутньому педагогу необхідні знання з методик навчання предметів у початковій школі, валеології, фізіології, фізичного виховання, психології та ін.

Оскільки навчальний процес обмежено в часі, а студенту необхідно отримати якомога повнішу інформацію про збереження здоров'я дітей, то викладачам слід під час викладання дисциплін подавати ті знання, які будуть необхідні для практичної діяльності й при цьому мотивувати їх до поглиблення знань під час самоосвіти.

Проведення моніторингу та рефлексії під час навчання та корекція роботи відповідно до їх результатів. Для ефективної підготовки має відбуватися постійний контроль цієї діяльності. Ця умова реалізується за допомогою постійного моніторингу результативності цієї діяльності. Для його об'єктивності, а також створення умов для подальшого саморозвитку повинна відбуватися рефлексія.

Використання інтерактивних прийомів. Для подолання механічного запам'ятовування необхідно створювати умови для активної діяльності студента в навчально-виховному процесі, а саме: спонукати його до роздумів з цього питання, організувати дискусії, формувати вміння інтерпретувати ситуації. Ефективність засвоєння матеріалу також залежить від наявності постійної уваги під час лекцій, практичних, тому необхідно так організувати навчальну діяльність, де б він сам був активним учасником цього процесу, міг поділитися власним роздумами щодо покращення роботи із збереження здоров'я дітей.

Під час підготовки майбутніх вчителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності слід використовувати такі форми навчання:

проблемні лекції, евристичну бесіду, пошукову роботу та ін. Залежно від мети та завдань того чи іншого етапу слід застосовувати різні методи для активізації мотивації до зазначеного виду роботи, розвитку вмінь та закріплення вивченого матеріалу. На певному етапі заняття вони можуть застосовуватися фрагментарно або займати увесь його час.

Особливістю застосування інтерактивних прийомів є переосмислення ролі викладача у цьому процесі. На первинних етапах він визначає потреби та можливості аудиторії, на основі результатів створює необхідні умови, організовує форми роботи для досягнення поставленої мети, корегує навчальний процес залежно від поставлених завдань. Під час застосування інтерактивних прийомів викладач стає координатором, наставником, а не є тільки носієм необхідної інформації.

Стимулювання студентів до активної самоосвітньої діяльності. Зміни в соціально-економічному житті суспільства, у науковій сфері вимагають постійного вдосконалення знань та умінь майбутнього учителя. Він не може володіти застарілими знаннями, оскільки є джерелом для підвищення інтелектуального рівня учнів. На наш час інформаційно-технічні реформи, прискорення темпу життя вимагають від особистості особливого мислення, здатності до швидкої обробки інформації. Щоб його розвинути необхідно застосувати нові форми, технології під час уроків, а це потребує нових знань від педагога, які мають постійно оновлюватися.

Тому важливою умовою постійного саморозвитку, самовдосконалення є самоосвіта. До неї майбутній педагог має прагнути з двох причин: внутрішня (прагнення поглибити знання з проблеми, яка цікавить, підвищити інтелектуальний та професійний рівні) та зовнішня (для підвищення поваги серед одногрупників, вимоги викладачів та інші).

Загальнодидактичними принципами, покладеними в основу підготовки майбутніх вчителів початкових класів до реалізації здоров'язбережувальної діяльності, виступили:

– Науковість. Принцип спрямовано на ознайомлення студентів з фактами, поняттями, особливостями застосування тих чи інших технологій, які отримали наукове підтвердження. У межах нашого дослідження виділено важливе положення, покладене у цей принцип – це знання, які перевірені на практиці, дають повну наукову характеристику явищу, яке вивчається.

Цей принцип реалізується через упровадження в освітній процес останніх розробок у галузі педагогіки, психології, валеології, методик навчання в початковій школі; уведення наукових дискусій, фундаменту для подальшого, більш ґрунтовного дослідження цього питання.

– Доступність. Цей принцип реалізується через адаптацію навчального матеріалу для доступності його сприйняття всіма студентами, незважаючи на індивідуальні особливості та професійний досвід.

Результати моніторингу наявних знань та вмінь студентів допоможуть, не знижуючи науковості подання навчального матеріалу, адаптувати його, підібрати форми та методи роботи, які забезпечать ефективне засвоєння теорії та покращать розвиток необхідних умінь щодо застосування педагогічних здоров'язбережувальних технологій у професійній роботі в межах визначеного програмою терміну.

Кожна людина по-різному сприймає матеріал – хтось краще візуально, хтось на слух. Тому це також варто враховувати під час ознайомлення студентів з новим матеріалом, використовуючи як голос, так і засоби візуальної подачі матеріалу (мультимедійні презентації, надрукований матеріал), з його чітким та лаконічним викладом. Головна спрямованість принципу доступності – профілактика виникнення труднощів під час засвоєння нових знань та умінь.

– Зв'язок теорії та практики. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів спрямовано на те, щоб теоретичні знання, отримані під час занять, активно запроваджувались у практичній діяльності. Виконуючи практичні завдання, студенти переконуються у необхідності подальшого отримання знань, які допоможуть вирішенню поставлених завдань, що також сприяє більш глибокому розумінню та засвоєнню матеріалу.

Тому необхідно, щоб процес підготовки майбутніх вчителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності було спрямовано на відпрацювання практичних навичок під час засвоєння нової інформації. Це переконує студентів у можливості та ефективності використання засвоєних знань.

– Гуманізація. Цей принцип ставить у центр навчального процесу людину з урахуванням її потреб, особливих можливостей і спрямований на розвиток особистості, збільшення її загальнокультурного рівня.

– Природовідповідність. Урахування на всіх етапах навчального процесу природної організації людини, її психофізіологічних та анатомічних особливостей та місця в системі «природа-людина-суспільство», взаємозв'язку з її компонентами. Також його спрямовано на розвиток у майбутніх вчителів під час підготовки до здоров'язбережувальної діяльності нових моральних та валеологічних цінностей.

– Диференціація та індивідуалізація. Принцип спрямовано на успішне засвоєння знань, умінь та навичок кожним, створення відповідних умов для цього. Урахування індивідуальних особливостей та реалізація на основі цього диференційованого підходу сприяє глибокому засвоєнню теоретичного матеріалу та розкриває можливості кожного учасника.

Упровадження цього принципу відбувається за допомогою різних підходів до кожного студента незалежно від форми організації навчального процесу (фронтальної, групової чи індивідуальної) при цьому приділяючи особливу увагу тим, чий рівень знань відрізняється від інших.

Урахування індивідуальних можливостей кожного та застосування на основі цього диференційованого підходу, сприяє усуненню прогалин у знаннях, розвиває інтерес до проблем здоров'язбереження учнів під час уроків, що є важливим підґрунтям для збільшення мотивації до самостійного вивчення проблеми.

– Послідовність. Принцип характеризується чітко визначеною системою викладу програмного матеріалу, що допомагає студентам визначити взаємозв'язки між поданими та наявними знаннями. Раніше сформовані теоретичні положення є підґрунтям для засвоєння нових, поглиблення змісту раніше засвоєних. Розмежування матеріалу за етапами не сприяє втрачання його цілісності, а створює систему, елементи якої доповнюють один одного і є взаємопов'язаними та взаємозалежними. Завдяки цьому виникає лінійність викладу матеріалу: від простого до більш складного.

– Демократизація. Передбачає відсутність авторитарного стилю викладання, толерантні стосунки між викладачем і студентами. Він охоплює всю систему підготовки майбутніх вчителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності і стосується всіх рівнів: адміністративного, методичного і міжособистісного. Цей принцип дозволяє створити рівні умови для всіх учасників освітнього процесу, робить його відкритим, створює атмосферу співдружності, самоорганізації.

Серед специфічних принципів виділялися:

– Поєднання керівництва викладача й самостійної діяльності студентів. Цей принцип створює умови для активної творчої та самостійної діяльності майбутніх вчителів початкових класів у процесі засвоєння знань та умінь щодо збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління при координуванні викладачем цієї діяльності. Його реалізація відбувається під час активного включення студентів до навчального процесу, спрямованості на пошук відповідей, які виникають. Але найбільшим виявом самостійного пошуку є те, що під час цієї діяльності майбутні вчителі початкових класів самостійно визначають ті проблеми, які у них виникають, шукають напрями їх розв'язання, формулюють гіпотези щодо створення здоров'язбережувального освітнього простору, здійснюють розробки нових педагогічних здоров'язбережувальних технологій. Усе це відбувається у процесі підготовки майбутніх педагогів до діяльності, яка покращить психофізіологічний стан підростаючого покоління.

– Мотивація до здоров'язбережувальної діяльності. Для ефективної реалізації будь-якої діяльності необхідна мотивація щодо її виконання, розуміння значення кінцевого результату. Головною метою викладача під час підготовки студентів до збереження, а й по можливості зміцнення здоров'я молодших школярів є розкриття значення здоров'язбережувальної діяльності, її важливості й необхідності, розвиток у них чітких переконань до цього виду діяльності.

Це дозволить за оптимально короткий час засвоїти матеріал, необхідний для практичної діяльності та сприятиме подальшій реалізації отриманих знань, умінь та навичок.

У академічних групах навчаються студенти, які мають різні інтереси, прагнення до тих чи інших видів діяльності, знань, але не у всіх них наявна мотивація до здоров'язбережувальної діяльності. Тому викладач повинен так організувати навчальний процес, подати навчальний матеріал на вступних лекціях, щоб зацікавити студентів і розвивати це почуття на подальших заняттях.

Щоб закріпити стійку мотивацію студентів до здоров'язбережувальної діяльності у початковій школі, викладач повинен відзначити позитивні тенденції щодо розвитку їхньої здоров'язбережувальної компетентності, виправляти помилки в діяльності, допомагати під час виникнення труднощів.

– Поєднання минулого досвіду і нового. Під час навчання у ЗВО студенти вже мають певні знання, отримані на інших заняттях, під час самоосвіти і т.п., тому необхідно це враховувати під час формування їхньої готовності до здоров'язбережувальної діяльності. Цей процес повинен бути спрямованим на подолання прогалин у теоретичних знаннях учителів щодо збереження здоров'я дітей та оновлення й розвиток нових умінь та навичок відповідно до сучасних вимог, наукових розробок. Тож цей принцип не виключає значення тих знань, умінь та навичок, які наявні у студентів, оскільки вони є значним фундаментом для подальшого їх розвитку.

– Єдність поглядів студентів з тими знаннями, які подаються. Залежно від рівня підготовленості у майбутніх учителів початкових класів сформовані власні погляди на організацію навчально-виховного процесу. А для здійснення ефективної діяльності щодо формування здоров'язбережувальної компетентності в педагогів мають бути наявними чіткі установки на цей вид роботи, розуміння її значення та прагнення до інноваційної діяльності. Зважаючи на це, програма з підготовки до здоров'язбережувальної діяльності у початковій школі передбачає подолання стереотипів, ортодоксальних поглядів на організацію освітнього процесу. Тільки внутрішнє сприйняття теоретичного матеріалу, який подається, прагнення його застосувати у своїй професійній діяльності може бути свідченням ефективності процесу формування у майбутніх вчителів такої готовності.

– Творчий характер навчально-виховного процесу. Упровадження педагогічних здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховний процес зумовлює оновлення форм і методів роботи, а це потребує творчої активності майбутніх педагогів. Розкрити її можливо за відповідно створених умов. Творчий характер навчального процесу сприяє розвитку самостійності, активності, прагненню до самовдосконалення, підґрунтям якого є не тільки практична інноваційна діяльність, а й розуміння нових ідей, потягу до постійного пошуку.

Взаємозв'язок загальнодидактичних та специфічних принципів буде сприяти оптимізації процесу підготовки майбутніх вчителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності.

Головне місце у підготовці до здоров'язбережувальної діяльності майбутніх вчителів початкових класів надається аудиторним заняттям, оскільки вони мають чітко організовану систему освітньо-просвітницької діяльності, що забезпечує можливість цілісного надання навчального матеріалу.

Увесь процес підготовки можна умовно поділити на два етапи: навчальний та самостійний. Навчально-виховний процес мав дві організаційні форми: аудиторні заняття (спецкурс, лекційні та практичні заняття) та практика в школі (відкриті уроки, перегляд відеозаписів уроків тощо). Самостійну діяльність слід реалізовувати через написання наукових робіт та самоосвіту.

Завданнями цього етапу є:

- формування мотивації студентів до здоров'язбережувальної діяльності під час навчання молодших школярів;
- надання ґрунтовних знань з досліджувальної проблеми;
- розвиток умінь та навичок щодо застосування педагогічних здоров'язбережувальних технологій;
- сприяння самоосвіті у цьому напрямі.

Особливостями навчання студентів є те, що воно повинне відповідати їхнім потребам, вимогам сучасного навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах і врахуванням уже наявного досвіду, знань та індивідуальних особливостей кожного.

Це реалізовувалось через діагностику рівня підготовленості майбутніх вчителів початкових класів з питань здоров'язбереження з метою встановлення інтересів, наявних знань та на основі отриманих результатів будувався освітній процес, при створенні сприятливого клімату під час навчання з метою ефективного засвоєння навчального матеріалу та мотивування на подальше його поглиблення.

Основою підготовки майбутніх вчителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності є спецкурс «Здоров'язбережувальна спрямованість навчально-виховного процесу в початковій школі», що обумовлено можливістю поетапного, поглибленого викладу навчального матеріалу з ефективним розподілом часу на вивчення кожної теми.

Метою цього спецкурсу є:

- розширення знань студентів про психофізіологічні особливості розвитку молодших школярів;
- поглиблення валеологічної грамотності майбутніх вчителів початкових класів;

– репрезентування основних педагогічних технологій, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я учасників освітнього процесу;

– формування вміння у студентів застосовувати педагогічні здоров'язбережувальні технології під час навчально-виховного процесу.

Ефективність засвоєння навчального матеріалу обумовлюється одночасним застосуванням його на практиці, що сприяє глибшому розумінню отриманих знань та їх закріпленню.

Під час укладання спецкурсу враховувався й пірамідальний принцип будови людини, що має трирівневу структуру: нижній, соматичний (soma – тіло), середній, психічний (psyche – душа) та верхній, духовний (грецьке nous – дух). Останній рівень надсвідомість – ірраціональна творча сфера [3].

З огляду на вищесказане, ми побудували спецкурс таким чином, щоб він був пов'язаний з такими науками, як філософія, що досліджує верхній рівень людини – духовний; з психологією, що вивчає середній рівень та з біологією, фізіологією, які вивчають найнижчий рівень, а також окремо виділяємо педагогіку, що передбачає вивчення загальних закономірностей навчання дітей у здоров'язбережувальному середовищі.

Спецкурс складається з двох модулів і розрахований 60 годин (2 кредити). Перший модуль «Упровадження медико-психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей в контексті реалізації здоров'язбережувальної функції навчального закладу» складається з чотирьох тем: 1. Здоров'я людини як цінність: педагогічний аспект. 2. Система здоров'язбережувальної діяльності навчального закладу. 3. Працездатність учнів та її динаміка у процесі навчальної діяльності. 4. Організація уроку в межах здоров'язбережувальної технології.

Другий модуль «Педагогічні здоров'язбережувальні технології та ефективність їх упровадження» включає наступні теми: 1. Застосування здоров'язбережувальних технологій в початковій школі; 2. Здоров'язбережувальні технології, які здійснюються при пасивній активності учнів; 3. Технології фізичної активності учнів; 4. Збереження здоров'я педагогічних працівників.

Розмежування їх було обумовлено поступовим вирішенням завдань, серед яких одне є логічним продовженням іншого:

– підвищення ефективності здоров'язбережувальної спрямованості в сучасній початковій школі;

– прагнення до застосування педагогічних здоров'язбережувальних технологій майбутніми вчителями початкових класів під час професійної діяльності.

Перший було спрямовано на формування мотивації до здоров'язбережувальної діяльності за допомогою надання інформації про сучасний стан здоров'я підростаючого покоління, ознайомленням з результатами впливу негативних чинників на нього під час навчання в школі, розкриття ролі

кожного учасника освітнього процесу щодо збереження, а, по можливості, й покращення психофізіологічних показників у школярів, а особливо сутність здоров'язбережувальної діяльності вчителя початкових класів.

На цьому етапі вирішувалась одна із суперечностей, а саме між зовнішніми вимогами до реформування професійної діяльності вчителів початкових класів відповідно до сучасних змін й досягнень у педагогічній науці та внутрішнім прагненням особистості до цього.

Перше заняття спецкурсу “Здоров’я людини як цінність: педагогічний аспект” розраховане на 2 години. Воно має вигляд вступної лекції з метою надання загальної інформації про рівень хронічних захворювань в країні, про поняття «здоров’я», його складові, але головним завданням є обґрунтування важливості цього питання і необхідності діяльності, спрямованої на вирішення досліджувальної проблеми.

Під час цієї форми роботи студенти не є пасивними споживачами інформації, а за допомогою запитань, викладач спонукає їх до міркувань щодо феномену «здоров’я», причин погіршення психофізіологічного стану підростаючого покоління та напями розв’язання цієї проблеми.

Наступні теми «Система здоров'язбережувальної діяльності навчального закладу» та «Організація уроку в межах здоров'язбережувальної технології» є взаємопов’язаними та взаємодоповнювальними.

Другу лекцію було присвячено стимулюванню вже наявних знань у студентів, вона проводилась у вигляді ділової гри, метою якої було порівняти психолого-медико-педагогічні особливості супроводу навчально-виховного процесу, виявити напями його забезпечення. А саме, аудиторія поділялась на підгрупи, кожна з яких була одним із учасників освітнього процесу: адміністрація, батьки, медичні та педагогічні працівники, соціально-психологічна служба. Кожна команда визначала свої завдання щодо здоров'язбережувальної діяльності, і укладаючи рекомендації іншим, на що необхідно звернути увагу у тому чи іншому напрямі. Функція викладача на цьому занятті – спостерігач, який допомагає студентам зрозуміти, що питання здоров'язбереження є комплексною, системною роботою і не обмежується тільки психологами та лікарями, а й одне з головних місць у цьому процесі посідають педагоги.

Логічним продовженням попередньої теми стали «Організація уроку в межах здоров'язбережувальної технології». Її слід проводити у вигляді проблемної лекції. Для залучення студентів до активної діяльності в обговоренні, вирішенні поставлених питань, викладач постійно провокує їх, задаючи питання, цікавлячись їх думкою. Серед проблемних питань можна запропонувати такі: Чому сучасний педагог повинен мати валеологічну направленість професійної діяльності? Чи здатна здоров'язбережувальна спрямованість уроку зробити його цікавішим? Вони можуть змінюватись

залежно від рівня ерудованості педагога та зацікавленості досліджувальної проблеми.

Під час розгляду лекційного заняття з теми «Працездатність учнів та її динаміка у процесі навчальної діяльності» викладач знайомить студентів з особливостями організації життєвого ритму (фізичний, психічний та інтелектуальний біоритми) та критеріями оцінювання напруження мисленнєвої діяльності (психофізіологія мисленнєвої діяльності).

Усе це сприяє підвищенню рівню когнітивного компонента готовності до здоров'язбережувальної діяльності за допомогою акцентування уваги на самоосвіту, розвитку мотивації на підвищення обізнаності у цьому напрямі.

Перший модуль сприяє розумінню важливості педагогічної діяльності щодо збереження та зміцнення здоров'я підрастаючого покоління, необхідності реформування своєї роботи у цьому напрямі, що становить міцний фундамент для подальшого вивчення педагогічних здоров'язбережувальних технологій.

Під час другого модулю студенти повинні не тільки розширити свою компетентність щодо технологій, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я учнів під час уроків в початкових класах, а й трансформувати їх у вміння та навички щодо їх застосування. Паралельно з цим відбувається розвиток рефлексивного компоненту, спрямованого на усунення суперечності між прагненням до педагогічної діяльності щодо застосування педагогічних здоров'язбережувальних технологій і відсутністю розуміння її наукових основ і того, як їх реалізувати в практичній діяльності.

Нами виділено знання, необхідні для розв'язання досліджувальної проблеми, а саме про: 1) основні педагогічні здоров'язбережувальні технології (аромотерапія, музикотерапія, хромотерапія, імаготерапія, лялькотерапія, лібропсихотерапія та інші); 2) методи позитивного впливу на дитину та створення сприятливого емоційного мікроклімату в колективі за допомогою гуманістичних та демократичних стосунків як необхідної умови збереження психічного та соціального здоров'я; 3) необхідність рухової та емоційної активності індивіду як засобу позитивного психофізіологічного розвитку.

Ці знання, на нашу думку, допоможуть розвинути у студентів інтерес до педагогічних здоров'язбережувальних технологій й бажання їх запроваджувати в навчально-виховному процесі. Безперечно, вони також необхідні майбутньому вчителю початкових класів для переконання батьків, колег та адміністрації щодо доцільності їх використання під час уроків.

Виклад матеріалу під час лекцій у зазначеному модулі передбачав формування теоретичної обізнаності у сфері педагогічних здоров'язбережувальних технологій. Роботу слід організовувати так, щоб сприймання інформації відбувалось на основі як слухового, так і зорового аналізаторів. Це можливе за допомогою візуального підкріплення усного матеріалу, який викладається під час лекцій, демонстрацією мультимедійних

презентацій і роздаткового матеріалу, що сприяє більш міцному засвоєнню теорії за короткий проміжок часу. Також значна роль у цьому процесі відводиться викладачу, його вмінню активізувати аудиторію, спонукаючи студентів до обговорення цієї проблеми, висловлювання своїх думок.

Для закріплення отриманих знань та трансформування їх у вміння, необхідні у професійній діяльності, спрямованій на здоров'язбереження під час спецкурсу проводяться практичні заняття, спрямовані на поглиблення теоретичних знань, їх доповнення під час практичної діяльності, розробку ефективних форм упровадження педагогічних здоров'язбережувальних технологій, збільшення інтересу до цього виду роботи за допомогою розуміння їх застосування під час уроків. На цих заняттях студенти не тільки мають змогу відпрацювати навички використовувати ці технології на практиці, а й випробувати їх ефективність на собі. Під час цієї роботи майбутні педагоги самостійно визначають недоліки та переваги той чи іншої педагогічної здоров'язбережувальної технології, доцільність використання на певному занятті.

На основі отриманих знань та умінь студенти самостійно створюють нові форми застосування технологій, спрямовані на збереження та зміцнення підростаючого покоління, що сприяє розвитку творчих можливостей майбутніх педагогів.

Розвивальний потенціал також має створення проблемних ситуацій та стимулювання студентів щодо їх вирішення. Під час з'ясування найбільш ефективних педагогічних здоров'язбережувальних технологій в той чи іншій навчальній ситуації, застосовувався метод «мозковий штурм». Студенти пропонують прийоми роботи для певної ситуації, а потім під час обговорення, враховуючи думку більшості, їх аргументованість, обираються найкращі.

Також слід застосовувати групову форму роботи, під час якої кожна група працює над розв'язанням певного завдання в умовах тісного взаємозв'язку. Це дозволить в межах практичних занять вирішити більшу кількість поставлених завдань на основі знань і досвіду кожного члена групи.

Для репрезентації спецкурсу слід застосовувати як традиційні, так й інтерактивні методи навчання. Серед яких продуктивним, на нашу думку, є метод моделювання, за допомогою якого створюються навчальні ситуації наближені до реальності, під час яких демонструються та відпрацьовуються необхідні вміння. Це дає змогу практично перевірити достовірність теоретичних знань і сприяє більш глибокому розумінню засобів застосування педагогічних здоров'язбережувальних технологій, аналізу їх поступового впровадження. Цей метод потребує ґрунтовних теоретичних знань з досліджувальної проблеми.

Ці заняття сприяють пошуку, аналізу та відпрацюванню отриманої інформації щодо застосування педагогічних здоров'язбережувальних технологій.

Збагачення студентів необхідним методичним інструментарієм формує їх позитивне ставлення до педагогічних здоров'язбережувальних технологій, прагнення до їх застосування в навчально-виховному процесі.

З метою поглиблення знань щодо професійної діяльності, спрямованої на збереження та зміцнення здоров'я школярів, слід використовувати семінарські заняття. Одне з яких можна проводити у вигляді диспуту. Студенти розподіляються на дві групи, одній з яких пропонувалось завдання обґрунтувати важливість та доцільність застосування педагогічних здоров'язбережувальних технологій, а іншій – валеологічне спрямування традиційних форм роботи на уроці без їх використання.

У кінці цього заняття результати узагальнюються та обговорюються. Така форма роботи є доцільною, оскільки сприяє вдосконаленню вмінь аргументувати свої погляди, з повагою ставитись до чужої думки.

Використання рефлексії під час лекційних та практичних занять сприяє критичному аналізу студентами своєї діяльності, чіткому визначенню труднощів під час здійснення здоров'язбережувальної діяльності в початкових класах, встановленню рівня сформованості теоретичних знань щодо досліджувального питання.

Уміння об'єктивно оцінювати та аналізувати свою діяльність і наявність необхідних знань у подальшому сприяє збільшенню ефективності роботи щодо підготовки майбутніх вчителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності в початкових класах.

Освітній процес в педагогічних університетах передбачає проходження навчальних та виробничо-педагогічних практик. Під час перегляду уроків у школах студенти не є пасивними спостерігачами, а аналізують, оцінюють та роблять висновки. Ця форма роботи дозволяє побачити особливості реалізації здоров'язбережувального освітнього простору в межах навчального закладу, а не тільки в штучно створених умовах під час занять. Спостереження за діяльністю досвідчених педагогів щодо використання цих технологій у початковій школі дозволяє зрозуміти напрями їх упровадження в освітній процес, на основі аналізу використання у своїй подальшій здоров'язбережувальній професійній діяльності з метою її удосконалення через застосування цікавих прийомів, навчальних моментів та під час врахування недоліків.

Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності не повинна обмежуватись лише аудиторними заняттями в межах вивчення спецкурсу, оскільки цей процес короткотривалий, він повинен продовжуватись і на наступних етапах професійної освіти.

Список використаних джерел:

1. Бежанова Н. Л. Розвиток готовності вчителів у післядипломній педагогічній освіті до формування оцінювальних умінь молодших школярів : автореф.

- дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»/ Бежанова Наталія Леонідівна. – К., 2007. – 19 с.
2. Генецинский В. И. Знания как категория педагогики: опыт педагогической когитологии / В. И. Генецинский. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1989. – 144 с.
 3. Грибан В. Г. Валеологія : підручник / В. Г. Грибан. – К. : Центр учбової літ., 2008. – 214 с.
 4. Захарійчук М. Д. Педагогічні спостереження як компонент професійного розвитку вчителя початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Захарійчук Марія Дмитрівна. – К., 2004. – 22 с.
 5. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. – Гомель : Изд-во Гомел. гос. пед. ин-та, 1976. – 57 с.
 6. Психология и педагогика : учеб. пособие / под ред. А. А. Бодалева [и др.]. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 585 с.
 7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; отв. ред. С. В. Шорохова. – 2-е изд. – М. : Просвещение. – 1981. – 128 с.
 8. Тверезовська Н. Т. Професійна підготовка кваліфікованих робітників засобами освітньо-інформаційних технологій / Н. Т. Тверезовська, В. К. Сидоренко // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. / Південноукр. регіон. ін-т післядиплом. освіти пед. кадрів. – Херсон, 2007. – Вип. 2. – С. 183-191.
 9. Цись В.В. Формування готовності вчителів у післядипломній освіті до застосування педагогічних здоров'язбережувальних технологій у початковій школі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Цись Валерія Валеріївна. – Херсон, 2011. – 186 с.

2.3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ (І.В.Воронюк)

У даних матеріалах авторкою представлено два проблемні середовища для ініціювання творчої діяльності молодших школярів. Перше проблемне середовище – «пентаміно» – комбінаторного типу, спрямоване переважно на розвиток мислення. Розглянуто способи його використання для надання молодшим школярам серій завдань з акцентом на творчому аспекті інтелектуальних задач. Визначено способи зменшення і збільшення трудності творчих завдань та засоби вчителя з стимулювання інсайту. Запропоновано альтернативні проблемні середовища комбінаторного типу («об'ємне пентаміно» та ін.).

Надано загальну характеристику другого проблемного середовища – «тримірне моделювання» – та головні засади роботи в ньому. Представлено лінійні набори завдань та рекомендовані рівні складності за ступенем вимог до творчих можливостей дітей. Викладено психологічний зміст, спрямованість, призначення серій завдань з розвитку конструктивних навичок з моделювання, як базових до наступних завдань виключно творчого характеру.

Сучасний стан вивчення психологічних закономірностей і механізмів творчості людини, наявність діагностичних інструментів для виміру рівнів креативності, творчого потенціалу, інтелекту та інших складових і факторів творчості молодших школярів, значний обсяг емпіричних досліджень з проблем особистісної детермінації творчості й креативності, наявність ефективних педагогічних засобів навчання алгоритмам творчості, готовність освітніх закладів до впровадження нових педагогічних технологій, рівень забезпеченості шкіл комп'ютерними, технічними засобами та інші позитивні фактори суспільного життя дозволяють розробити і сприяти впровадженню пристосованої до реальних умов системи освіти нової *системної психолого-педагогічної технології* надання учням особистого досвіду творчої діяльності

Методики навчання та виховання, одночасно з формуванням систем понять, вмінь, навичок соціальної поведінки, пропонують дитині виходити за межі їй відомого. Це досягається, насамперед, ініціюванням різноманітних творчих проблемних ситуацій, що ведуть до суб'єктивно нових рішень учнями творчих завдань. Кожний навчальний предмет, кожна творчо вирішена життєва ситуація поступово формують в учнях специфічну особистісну рису – орієнтованість на новизну і тенденцію до вдосконалення, ефективного, творчого вирішення будь-якої задачі. Саме цю властивість особистості людина використовує у дорослому житті при зустрічі з технічними, природними, соціальними, міжособистісними проблемами, коли стикається з задачами де не існує не тільки відомого іншим рішення, а й немає рішення взагалі. Така властивість особистості, незалежна від предметного матеріалу, системи понять, учбових дій, виступає одним з ключових завдань педагогічних впливів вчителя. Ця внутрішня особистісна тенденція до творчого вирішення проблем в психолого-педагогічній літературі отримала назву «креативність».

З психологічної точки зору креативність – це тісно пов'язана з іншими рисами в цілісну систему властивість особистості. Предметом спеціального вивчення вона виступила в дослідженнях як зарубіжних (Р.Муні, А.Штейн, Дж.Гілфорд, П.Торренс, Д.Харрінгтон, Дж.Фодор, С.Медник, Д.Фельдман, Х.Грубер, Дж.Девідсон, М.Воллах, Н.Коган та ін.), так і вітчизняних вчених (К.Торшина, Є.Григоренко, В.М.Дружинін, П.Ф.Кравчук, Я.О.Пономарьов, Т.В.Галкіна, В.Козленко, Л.Ляхова та ін.) [7].

З погляду психодіагностики і психометрики креативність трактується як вектор інтенсивності творчої тенденції особистості, що включає можливість її

виміру й обчислення зв'язків з іншими проявами особистості (А.Анастасі, Є.Артемьєва, Є.Мартінова, С.Бешелев, Ф.Гурвич, В.Бітінас, Е.Браверман, М.Мучник, В.М.Мельников, Л.Т.Ямпольський, Я.Окунь, Г.Суходольський та ін.) [3], [4], [7].

Як і будь-яку позитивну властивість, креативність необхідно формувати в можливо більш ранній період. Найбільш сприятливим періодом для цього, на нашу думку, варто вважати молодший шкільний вік – це час, коли спонтанна і, часто, репродуктивна творчість дошкільного віку з'єднується зі швидко зростаючим інтелектом, абстрактним мисленням, логічністю. У цьому віці істотно зростає можливість самостійної постановки цілей, мотивування себе, пошуку способів дій і контролю результатів власної діяльності, тобто, засвоєння всіх компонентів психологічної структури діяльності (В.Моляко, О.Кульчицька, О.Матюшкін, Н.Литвинова, Л.Чорна, В.Меде, Г.Піорковський, Л.Вержиковська та ін.), та самостійного досягнення дитиною творчого продукту як результату впровадження її творчих ідей [7], [19], [20].

Проблемне середовище творчої діяльності молодших школярів, організація умов і керування процесом творчості

Вирішуючи проблему надання учням досвіду переживання інсайту й створення творчого продукту, вчитель має обрати проблемне середовище, в якому можна запропонувати дітям серію завдань, що передбачають можливість індивідуального досягнення творчого результату в умовах групової роботи. Не менш важливою для вчителя є можливість здійснювати точкові психолого-педагогічні впливи для корекції ходу й напрямку творчої діяльності молодших школярів, які здатні забезпечити майже гарантоване інсайт-досягнення. Нами були вивчені різні проблемні середовища і визначено у якості найбільш простішого, прийняттого для початкового ініціювання процесу розвитку творчості дітей і перспективного протягом усього навчання у школі (можливе створення завдань надзвичайно високої складності) – проблемне середовище «пентаміно» [8], [9], [10], [14], [15], [17].

Перший методичний крок – виготовлення молодшими школярами комплекту фігур (рис.1.) «пентаміно» власноруч і зберігання у своєму конверті. Це викликано тривалим їх використанням і частими випадками руйнування або втрати окремих елементів комплекту «пентаміно». Учні мають вміти самостійно їх відновити – виготовити. За власним бажанням (чи як творче завдання) елементи «пентаміно» можуть бути виготовлені за допомогою батьків з будь-яких матеріалів і кольорів, що певною мірою мотивує учнів до виконання завдань з цими фігурами.

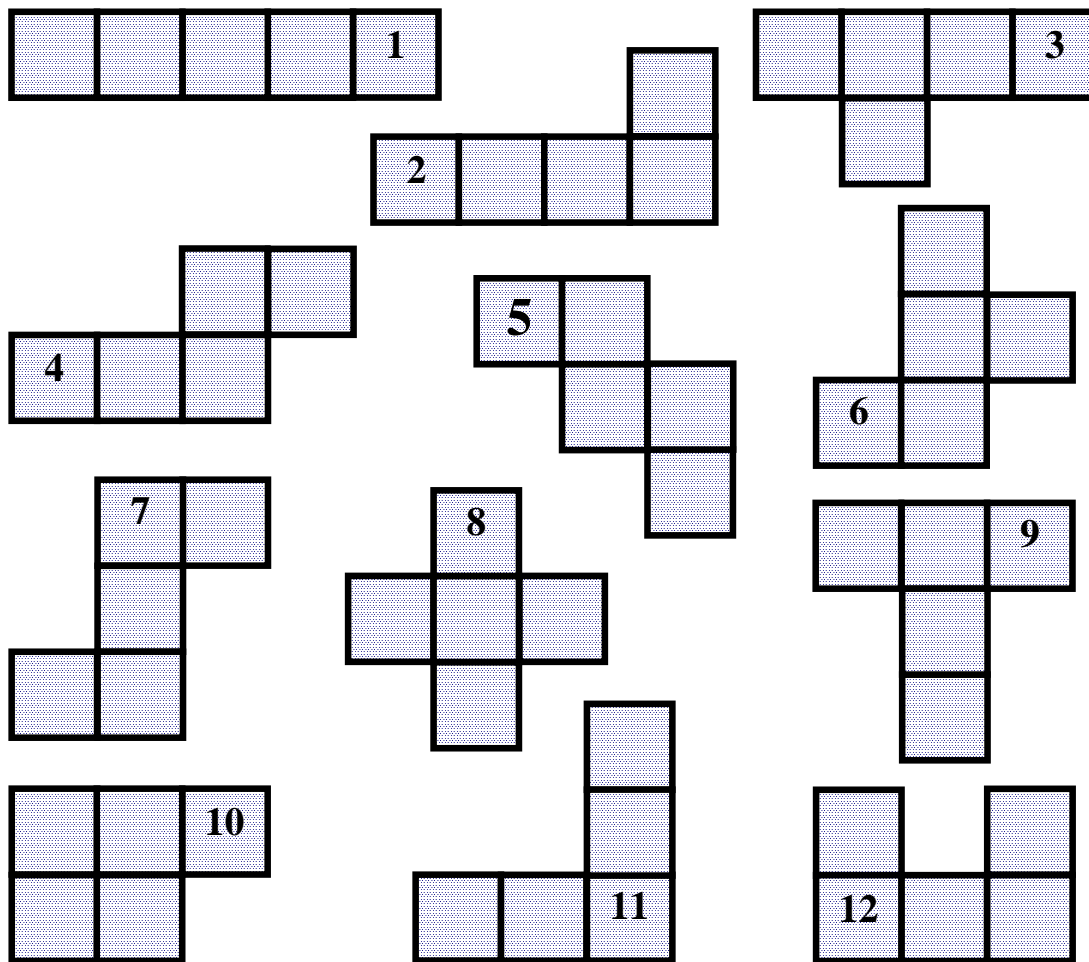
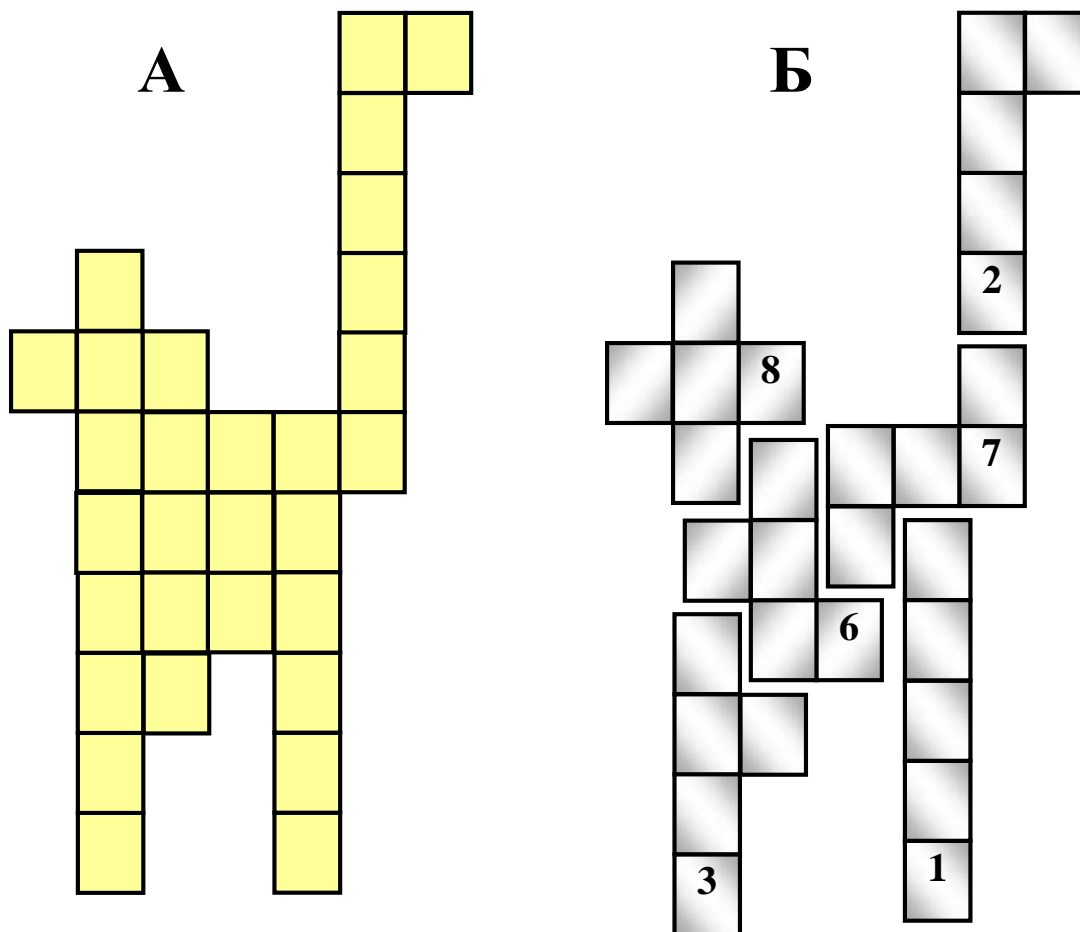


Рис. 1. Базовий комплект елементів творчого проблемного середовища «пентаміно»

Загальний спосіб надання учням творчої задачі в проблемному середовищі «пентаміно» полягає в пропозиції учням з боку вчителя перемалювати в свій зошит КОНТУР ФОРМИ (рис.2 – А), яку необхідно заповнити фігурами «пентаміно», використовуючи клітини зошита.

Загальний спосіб контролю факту виконання учнями завдання – показ вчителю розфарбованого різними кольорами КОНТУРУ ФОРМИ, або з чітко наведеними лініями контурів елементів. При наявності комплекту завдань у кожного учня в формі методичного посібника, де всі завдання пронумеровані, вчитель лише вказує номер КОНТУРА ФОРМИ, яку необхідно вирішити.

На рівні теоретичного узагальнення, рішення творчої задачі з «пентаміно» – це створення нової системи елементів, в якій ціль (системна властивість) задається контурами форми завдання. Шляхом візуального пошуку, комбінування елементів, повертання, навіть зміни форми (переворот) та в ході пошуку сумісних властивостей елементів, дитина досягає повного заповнення контуру – тобто створює системну цілісну властивість. Ці дії учнів виступають аналогом загальної структури типових операцій у будь-якій сфері творчості, що й формує в молодших школярів узагальнений алгоритм творчої діяльності.



**Рис. 2. Приклад КОНТУР-ФОРМИ (А)
з елементів «пентаміно» та способу правильного
її складання з шести елементів (Б)**

Методика використання проблемного середовища «пентаміно» пропонує серії завдань наростаючої складності. Вчителю необхідно врахувати, що прості завдання легко вирішуються маніпулюванням елементами «пентаміно» і виступають засобом набуття базового досвіду – запам’ятання форм елементів «пентаміно». Але навіть прості задачі можна зробити творчими, якщо ввести додаткові ускладнення – фактори, що переносять увагу з зовнішнього маніпулювання на внутрішнє, наприклад, – заборона торкатися руками елементів, а лише вказати номери і позиції, де вони знаходяться.

Проблемне середовище «пентаміно» надає вчителю унікальну можливість не тільки розвитку мислення і уяви, а й контролю процесу переходу кожного учня від зовнішньої до внутрішньої діяльності. На відміну від теоретиків психології, що задовольняються лише узагальненим констатуванням існуючого в дітей процесу інтеріоризації зовнішніх дій, вчитель потребує конкретного засобу їх ініціювання та виміру ступеню їх згорнутості.

Після отримання учнями базових вмінь з зовнішнього вирішення творчих задач «пентаміно», запам’ятання форм елементів і їх номерів, у вчителя з’являється методична можливість стимулювати інтеріоризацію процесу рішення. У випадку творчого проблемного середовища «пентаміно», при

забороні маніпулювання його елементами, учні починають використовувати внутрішнє їх відображення – мислене проектування різних елементів «пентаміно» в середину контуру задачі. Учні навчаються вбачати в контурах задач базові елементи стандартного набору «пентаміно». Методичним засобом тренінгу виступають спочатку прості контури задачі з двох чи трьох елементів «пентаміно».

За певний час тренування інтеріоризація процесу рішення набуває нової якості вже при використанні трьох-чотирьох елементів «пентаміно». Візуальне рішення передбачає не тільки аналіз контуру, а й сумісності розташованих поряд елементів. Отже, «пентаміно» надає вчителю дворівневу методику стимулювання процесу інтеріоризації зовнішніх творчих дій дітей, а критерієм згорнутості процесу рішення є кількість елементів задачі-контуру, з якою конкретний учень успішно впорався.

У полі зору (рис. 3) дитини контур і випадково розміщені елементи «пентаміно» повернені під різними кутами (ускладнює рішення). Ще більш складний випадок – відсутність фігурок «пентаміно» перед очима (при наявності в дитини досвіду та знання номерів форм).

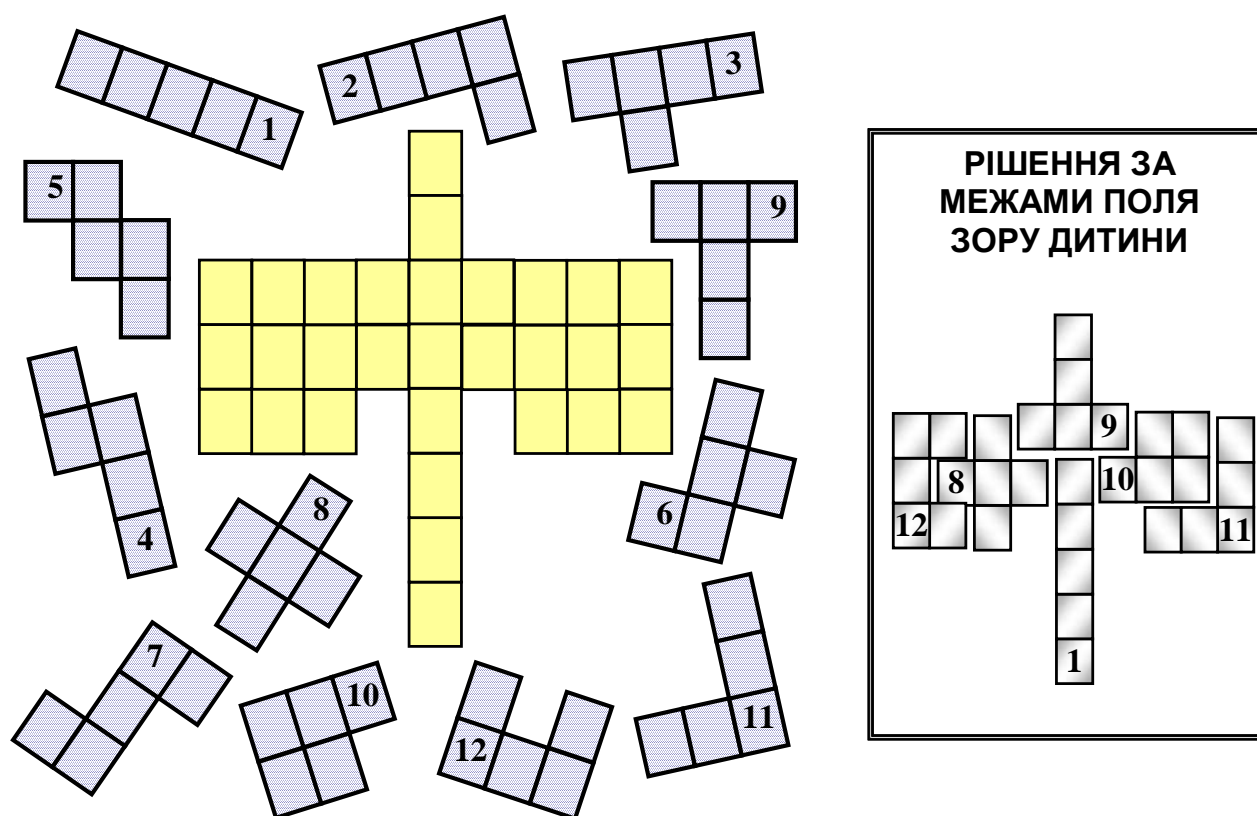


Рис. 3. Візуальний (не торкаючись елементів) пошук рішення з розміщенням всіх нахилених елементів і контуру задачі в межах поля зору дитини

І, навпаки, для полегшення візуального рішення, поряд з контур-формою можуть присутні лише ті елементи «пентаміно», які містяться у рішенні задачі (рис. 4).

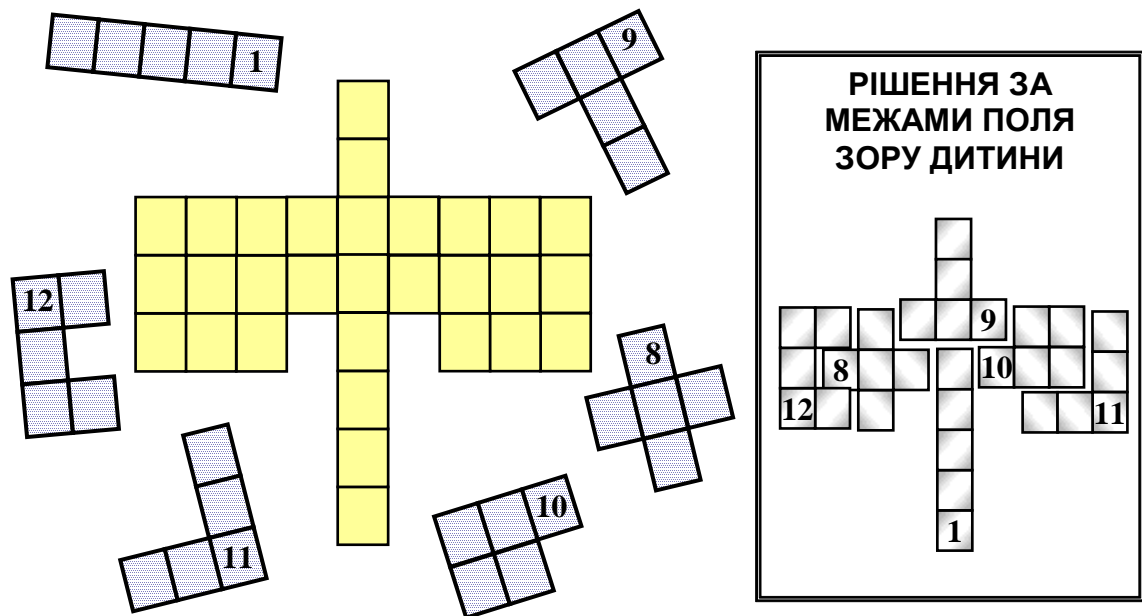


Рис. 4. Полегшений візуальний пошук рішення з розміщенням в межах поля зору дитини лише необхідних елементів рішення

Слід зауважити, що стратегічно й методично бажано невиконані завдання залишати без відповіді для самостійного рішення вдома. Це зумовлено тим, що дійсна творчість руйнується при обмеженні часу роботи тривалістю уроку. З різних причин, в умовах присутності інших людей, частина дітей на може зосередитися й вирішити задачу, але вдома інсайт-рішення приходить миттєво. Учнів важливо попередити про самостійність та відсутність точного часу тривалості роботи.

У проблемному середовищі «пентаміно» учні в першу чергу мають пройти *перший* найбільш простий інсайт-стрибок з перевертання форм, чим подолати інерційний психологічний бар'єр у вирішенні майже половини всіх завдань. *Другий* інсайт-стрибок – розуміння обмеженості способів рішення особливих областей контурів, що надзвичайно спрощує пошук рішень. *Третій* інсайт-стрибок полягає у формуванні вміння свідомо мислено розташовувати в контурі елементи й обертати їх, що істотно зменшує маніпулятивний перебір і цим суттєво мінімізує загальний час рішення задачі. Гранична складність завдання – повністю візуальне рішення *без елементів «пентаміно» в одному полі зору* з контуром-завданням. *Четвертий* методичний інсайт-стрибок – свідоме накопичення й тримання в полі зору рішень простих задач (з 2-4 елементів), як засіб рішення складних (5-12 елементів). Кожне самостійне досягнення заповнення контуру також виступає постійним (нульовим) типом інсайт-стрибка, а велика кількість завдань гарантує значну їх кількість в кожного учня класу.

Система творчих робіт «пентаміно» містить в собі лінії задач (форм-контурів), побудованих з певної кількості елементів, що входять в склад контуру-форми. Чим більше елементів, тим більша складність рішення. В додатку Б наве-

дено повні комплекти таких контурів-завдань для практичного застосування вчителем. На рис. 5. наведено окремі приклади з ліній творчих завдань від простих до надскладних. Особливим типом творчого завдання учням є можливість запропонувати задачі самим – винайти цікаві контури форм з пентаміно.

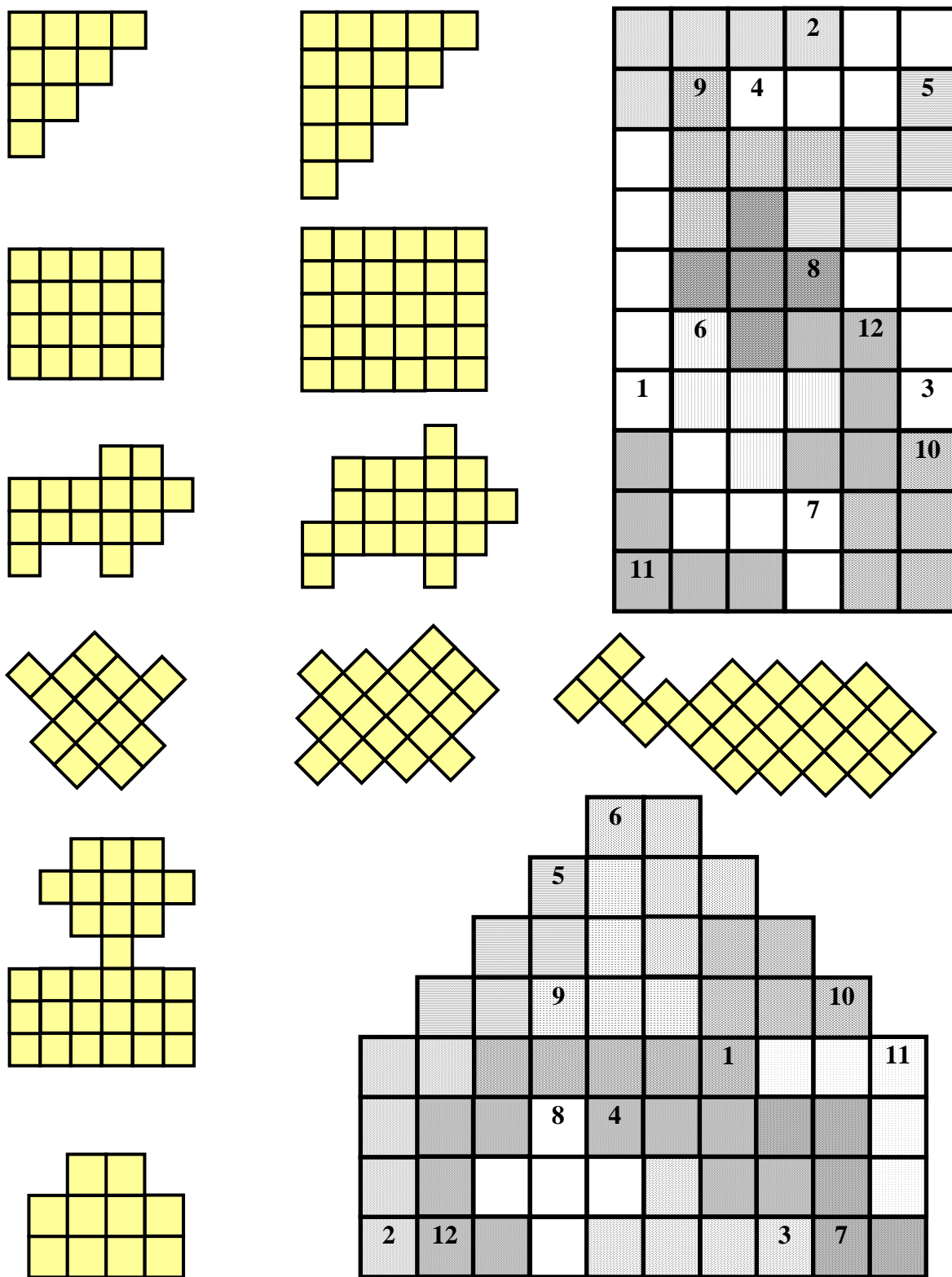


Рис. 5. Приклади творчих задач з використанням пентаміно від найпростіших до надскладних

Проблемне середовище «пентаміно» має переважно *індивідуальний характер завдань*, що добре ілюструють (рис. 6 – 8) теоретично розглянуті вище процеси рішення творчих задач, коливання уваги й стану особистості молодших школярів та задачі вчителя з керування процесом їх творчості.

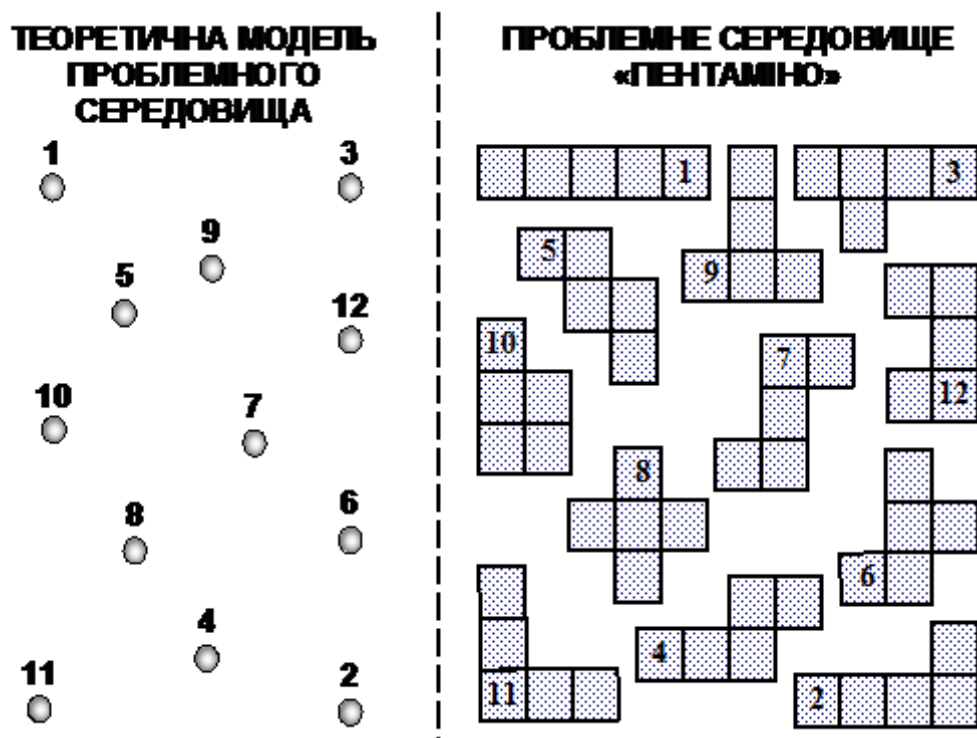


Рис. 6. Елементи проблемного середовища «пентаміно» і теоретична модель проблемного середовища

Припустимо дитина вирішує задачу з використанням п'яти елементів «пентаміно» з 12-ти можливих, наведену на рисунку 7. Для вирішення задачі дитина, шляхом внутрішнього й зовнішнього перебору варіантів, поступово обирає лише п'ять елементів, властивості форм яких допускають заповнення контуру задачі.

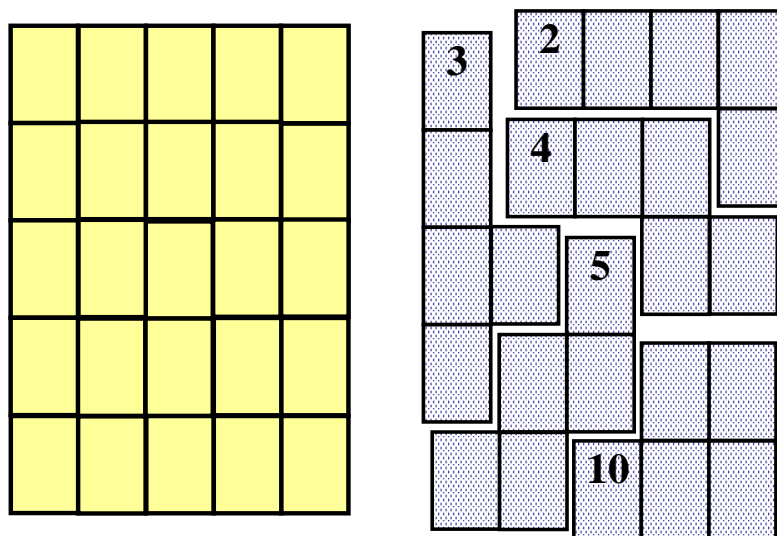


Рис. 7. Задача з використанням п'яти елементів із дванадцяти

На рівні теоретичного відображення рішення будується як *спрямований граф* за правилами: ключовим елементом є лівий верхній; інші додаються до нього справа і знизу; по можливості, кутові елементи теоретичного рішення-графа розміщуються так, щоб утворити подібні контурним кути. На рисунку 8 наведено теоретичне рішення-граф і відповідний приклад з п'яти «пентаміно», ця граф-схема й виступає засобом для таких інтеракцій вчителя з учнями, що *забезпечують невідворотний інсайт*. Дійсно, в ході спроб, вчитель може поступово пропонувати підказки номерів тих елементів «пентаміно», що точно належать відповіді: 2, 3, 4, 5, 10. Іншими способами підказки є натяк на ті елементи, які знаходяться поряд один з одним, або ж перелічування тих, що зовсім не потрібні. Можливі й всі способи підказок одразу – вчитель вирішує необхідність цієї дії пропорційно часу, який в нього є, та ступеню складності фігури. Використовуючи підказки, слід пам'ятати, що частина задач має кілька варіантів рішення, тому окремі підказки руйнують дійсну творчість – знаходження учнями невідомих вчителю рішень.

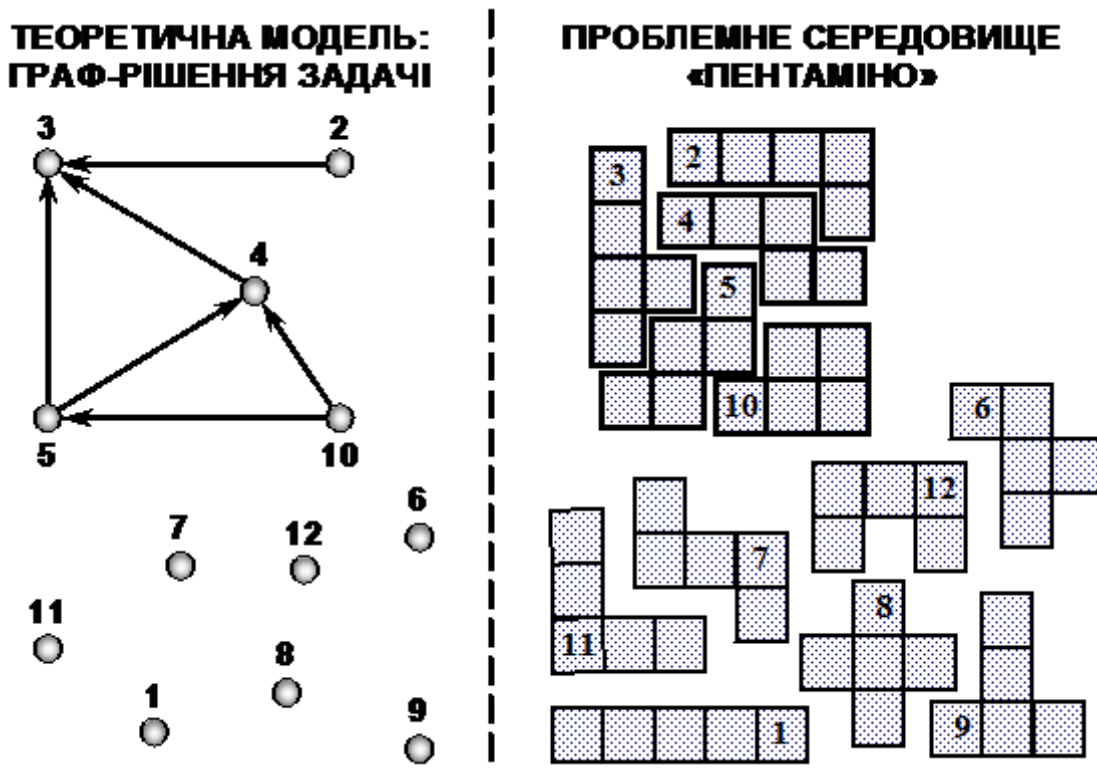


Рис. 8. Приклад теоретичної моделі рішення задачі пентаміно у формі спрямованого графа

У площині проблемне середовище «пентаміно» з квадратів нами добре розроблене до рівня педагогічної методики. Як продовження цього творчого середовища ми опрацьовуємо тривимірне «пентаміно» з кубів (рис 9). При використанні запропонованої нижче педагогічної методики керування творчістю на основі тримірного моделювання, в кожному класі як побічний результат роботи невідворотно з'явиться матеріал (десятки кубів, виготовлених учнями) для склеювання цього тримірного «пентаміно» в кількох комплектах.

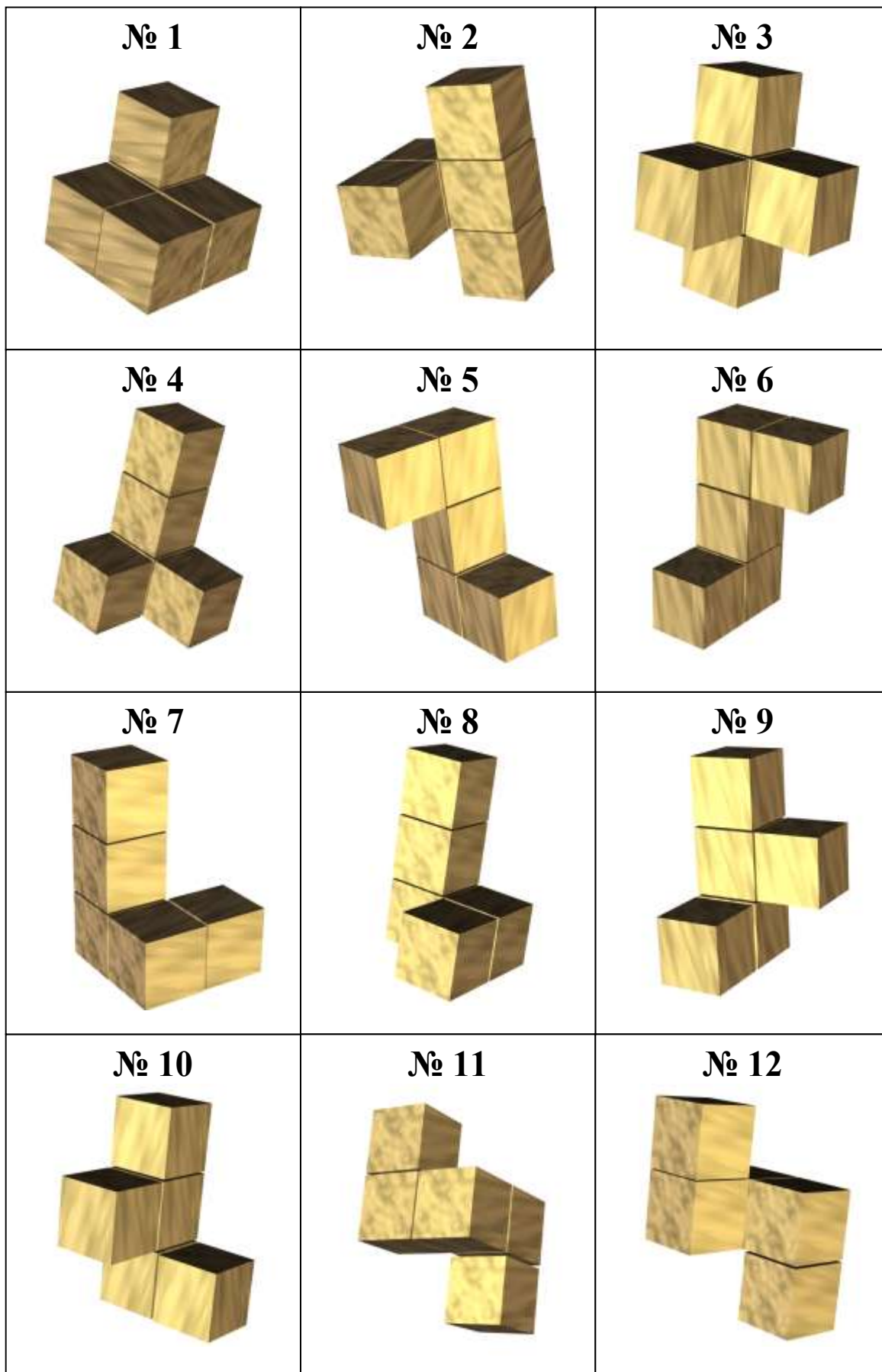


Рис. 9. Об'ємне «пентаміно» – вторинне проблемне середовище для творчої діяльності з підвищеною складністю

Слід зауважити, що ідея «пентаміно» ще не вичерпала себе з точки зору побудови нових творчих задач (наприклад, з двох комплектів «пентаміно» можна побудувати прямокутник 10 на 11). Головна перспектива полягає у провокуванні в учнів наступного інсайт-стрибка від «пентаміно» з чотирикутників (квадратів) до використання трикутників, п'ятикутників и т.д. Теоретично можлива побудова «пентаміно» з секторів кола, прямокутників та сумішей різних форм. Таким чином, ідея «пентаміно» не має меж для творчої розробки задач. На відміну від інших типів проблемних завдань, доступних для молодшого шкільного віку, в проблемному середовищі «пентаміно» можна побудувати надзвичайно велику кількість завдань, що виступає запорукою досягнення значної кількості інсайтів учнями, а отже, «пентаміно» – дійсно ефективний необмежений засіб розвитку творчих здібностей учнів.

Підсумовуючи огляд методики «пентаміно» у якості проблемного середовища слід зазначити, що це найпростіша, найбільш доступна, мінімальна за ресурсами (папір) система управління творчістю молодших школярів, яка може бути творчо вдосконалена й самим вчителем, наприклад, у формі розробки задач з отворами в контурах «пентаміно», використанням кольору, кількох комплектів «пентаміно», ускладненням задач на рівні візуального рішення та іншими шляхами. При необхідності, вчитель може сконцентрувати свою увагу на розвитку абстрактного мислення, розширенні поля свідомості учнів, розвинути полenezалежність, як особистісну якість тощо. Але головне – *реальна можливість керування творчістю* (чого майже немає в інших проблемних середовищах) – забезпечення дуже простими підказками для *обов'язкового досягнення інсайту* у дітей практично у будь-якій задачі проблемного середовища «пентаміно».

Загальна характеристика психолого-педагогічної технології організації творчої діяльності молодших школярів

У різноманітних дослідженнях творчості вже давно і досить чітко визначено загальний психологічний механізм творчості як процес заглиблення у проблему, свідомий і підсвідомий пошук рішення, інсайт, вербалізація і реалізація рішення творчої проблеми. На жаль, *існуючі дослідження творчості зупиняються на теоретичних узагальненнях закономірностей різних аспектів творчого процесу і не трансформуються до конкретних педагогічних методик*. Цей суттєвий недолік виключає можливість широкого практичного використання знайдених закономірностей в умовах освітніх закладів. Отже, актуальною проблемою є створення педагогічної методики, що всеохоплююче використовує знання про психологічні механізми творчості й адаптує до рівня повсякденних педагогічних процесів і шкільних умов.

Вивчення і фазово-структурне відображення психологічних закономірностей творчого процесу ми розглядаємо як необхідне й корисне теоретичне пояснення, важливу передумову не менш складної задачі, –

практичного впровадження та використання технології організації творчої діяльності. Одне з ключових завдань нашого дослідження – *трансформація теоретичних уявлень про психологічні механізми творчості до рівня можливості практичного їх застосування в реальних умовах освітніх закладів*. Високий рівень теоретичної розробки змісту і суті закономірностей творчої діяльності у науковій літературі [2], [16], [18] [19], [20] [23], [25], [26] на нашу думку, дозволяє запропонувати психологічно обґрунтовану цілісну педагогічну методику організації творчої діяльності молодших школярів. Її призначення – забезпечити вчителя психолого-педагогічними засобами управління творчою діяльністю, а самих учнів – інструментами досягнення творчого результату.

У запропонованих психологічною теорією принципах і моделях формування творчого стану молодших школярів бракує опису важливої для реального використання в практиці школи складової – *проблемної області творчості й системи базових навичок дітей*, які б надали школярам бажані можливості необмеженої творчості. Після розробки проблемного середовища «пентаміно» ми дослідили різні варіанти об'єктів для творчих дій, доступних для молодших школярів, порівнювали різноманітні алгоритми організації, економічну доцільність, можливості контролю творчих продуктів та врахували інші критерії відбору таких об'єктів. За результатами проведеного аналізу найбільш перспективним та психологічно доцільним, з низькою собівартістю, з необмеженими напрямками «фантазування» для учнів, а головне, – з нескінченними можливостями підвищення рівня складності творчих завдань для молодшого шкільного віку визначене *тривимірне моделювання* [8], [9], [10], [14], [15], [10].

Сучасне навчання з різних причин орієнтує увагу дітей у площину (книга, рисунок, зошит тощо), що, з психологічної точки зору, є небажаним обмеженням сприйняття тривимірного світу двовимірними межами. Побудова об'ємних моделей має значну педагогічну перевагу – це ззовні візуально контролювана вчителем особиста дія дитини, що не можна сказати про неконтрольовані внутрішні дії. Особливо важливе в моделюванні – наявність матеріального результату, на противагу, наприклад, отриманню знань, які ззовні ні в чому не виявляються доки людина не починає їх використовувати через значну кількість років. Конструювання моделей також корисне з точки зору налагодження колективних дій дітей, спрямованих на досягнення спільної мети (недолік типового навчання – «навчання поряд, а не разом»). Безумовно, розвиток просторового сприйняття й мислення сприяє і майбутньому вивченню геометрії та технічних дисциплін [6], [11] [12], [13] [17], [22].

У ході експериментування з засобами творчих дій і керування творчістю учнів в проблемному середовищі тримірного моделювання було виявлено, що запропонована нами технологія поєднує характеристики і прийоми *проблемного, розвиваючого, диференційованого, активного й ігрового*

навчання – сучасних різновидів педагогічних підходів до навчання – спрямованість на розвиток пізнавальної активності, самостійності, активності учнів, особистісний розвиток, вміння ставити задачі самому собі, на здійснення цілісної психологічної структури діяльності людини. Отже, запропонована педагогічна технологія – це системна реалізація ключових педагогічних принципів.

Методика реалізується як поступове виконання учнями окремих послідовностей творчих завдань з моделювання різноманітних об'єктів. Серії завдань мають певну спеціалізацію та спрямовані на розвиток груп навичок моделювання, що виступають базисом більш широкої сфери творчої діяльності. Методика виступає в якості цілісної педагогічної технології з розвитку творчих можливостей учнів початкових класів, що містить всі теоретично і методично необхідні матеріали для створення сприятливого для творчості учнів організаційного середовища, психологічної атмосфери та можливостей повсякденного ініціювання індивідуальної творчої діяльності учнів в типових умовах освітніх закладів.

Методика тривимірного моделювання для початкових класів – це системна педагогічна методика психологічного розвитку уваги, уяви, моторних навичок, креативності, конструктивних навичок, навичок спільної роботи учнів, самостійності, наполегливості та інших рис особистості. Це послідовна серія завдань для молодших школярів з нарощуванням складності, творчості, колективності, що передбачає можливість поступового розвитку навичок моделювання в індивідуальному темпі з виконанням завдань в класі чи вдома, самостійно чи з іншими людьми (батьками або друзями).

Методика організації творчої діяльності – це результат експериментального психологічного дослідження особливостей динаміки творчої діяльності молодших школярів. Вона орієнтована на використання психологічних, організаційних, методичних та інших факторів їх творчості з кінцевою метою розвитку творчого потенціалу, креативності, творчих вмінь молодших школярів і спрямована на вирішення методичних проблем розвитку творчості молодших школярів на основі використання прихованих психологічних закономірностей протікання творчої діяльності в людини з урахуванням специфіки й можливостей молодшого шкільного віку.

Подібно до елементів методики «пентаміно», ми побудували проблемне середовище для тримірного моделювання шляхом визначення базових елементів з довільних плоских фігур: *квадрат, коло, прямокутники, багатокутники, округлені й довільні за формою*. У зв'язку з тим, що в ході творчості невідомо які саме форми будуть з'єднані, ще одним важливим компонентом проблемного середовища *виступають сегменти для взаємного зчеплення базових фігур* без застосування клею (потрібно у більшості випадків). Важливою властивістю елементів проблемного середовища тримірного моделювання є розмір елементів форм, який учні змінюють за

власним рішенням. Отже, проблемне середовище тримірного моделювання – сукупність елементарних форм довільних розмірів і засоби їх взаємного скріплення, що забезпечують можливість творчого створення систем з новими властивостями.

Запропонована методика – це перехідний крок від психологічної теорії до педагогічної практики. Складність творчого процесу та специфічність його протікання у молодших школярів вимагає як теоретичного й емпіричного дослідження, так і вивчення психологічної ефективності та доцільності різних варіантів педагогічної методики організації творчих дій молодших школярів. З цієї причини наше дослідження проводилося в інтенсивній співпраці з вчителями початкових класів і, фактично, було безперервним процесом впровадження нових педагогічних засобів й оцінки їх корисності в ході управління творчістю учнів у формі серій творчих задач, що за внутрішнім змістом є нічим іншим як *здійсненням учнями повного творчого циклу*: проблема, свідомий і підсвідомий пошук, інсайт, вербалізація, фізична реалізація творчого вирішення проблеми.

Методика управління творчою діяльністю молодших школярів – це *послідовність творчих завдань* (рис. 10) з поступовим нарощуванням виконавської складності і, головне, – з підвищенням рівня необхідних творчих зусиль, доступних для молодшого шкільного віку для кожної наступної задачі, які викликають творчий стан, інсайт і завершуються досягненням конкретного творчого результату – виготовлених об’ємних форм.

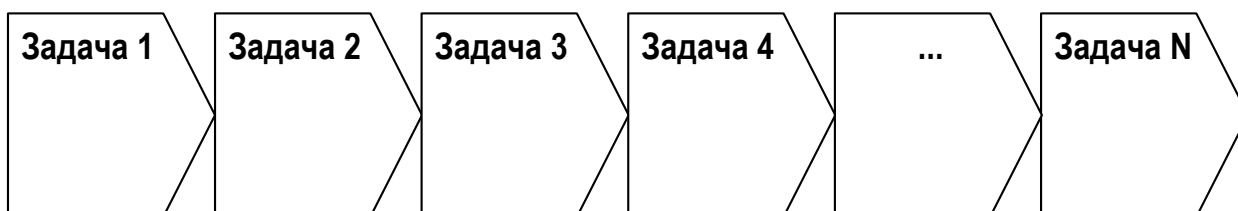


Рис. 10. Послідовність творчих завдань для молодших школярів (методика у лінійній формі)

Важлива особливість методики надання творчих завдань, на відміну від послідовного учбового процесу, полягає у можливості за рішенням вчителя чи самих учнів увійти в «потік творчих завдань» з будь-якої точки у відповідності з віком та рівнем досвіду учнів, задачами учбового процесу, поточною ситуацією, наявними ресурсами тощо. Методика пропонує вчителю вільний вибір рівня складності творчої задачі з одночасними необмеженими *можливостями додаткового підвищення рівня складності самих творчих завдань* з будь-якої лінії відповідно до навичок і стану учнів та педагогічної ситуації.

Аналіз можливостей використання різних алгоритмів організації творчої діяльності молодших школярів в реальних умовах освітніх закладів виявив

суттєві обмеження у фінансовому й ресурсному забезпеченні впровадження нових педагогічних технологій. Запропонована нами методика у скороченому варіанті використовує ресурси мінімальної вартості, а при наявності комп'ютерної техніки дозволяє вчителю застосувати й розширений (за педагогічними можливостями) варіант методики тривимірного моделювання з використанням учбових комп'ютерних фільмів.

Головна логіка стимулювання творчості в молодших школярів при використанні моделювання, полягає в послідовному *підвищенні складності творчих проектів шляхом поступового збільшення кількості тривимірних елементів в проекті*. Проекти готуються у формі зображень в різних ракурсах на малюнках і розміщуються так, щоб забезпечити їх одночасну доступність для сприйняття учнями.

Матеріальні ресурси і засоби роботи учнів для виконання творчих завдань учні використовують набір інструментів, більшістю з яких вони вже забезпечені і володіють: лінійки 10 і 30 см, ножиці, сухий клей, клей ПВА, транспортир, лінійка-набір з отворами, олівець, ручка, фломастери, фарби для малювання, пінцет, скріпки, гума для стирання, циркуль, канцелярський ніж, голка та нитки, дошка для утримування паперу, листи формату А4, папка для нього. Головний затратний ресурс – це білий і кольоровий папір підвищеної міцності (160-200 г/м²) форматів А3 і А4.

Проблема копіювання прототипів форм. Спроба використати запропоновану послідовність практично одразу виявить складну ресурсну проблему – при відсутності копіювальних приладів неможливо забезпечити всіх дітей шаблонами форм. Більше того, після вирізання з паперу, шаблон форми припиняє існування. Для вирішення цієї проблеми ми пропонуємо виготовити архівний набір форм і навчити дітей копіювати їх на чисті аркуші та змінювати їх масштаби. *Для копіювання* учень підкладає під шаблон-прототип форми свій лист аркуша, фіксує листи в одному положенні та здійснює надавлювання олівцем, чи ручкою на точки контурів прототипу. Після зняття шаблону на аркуші учня відмічаються і з'єднуються видавлені точки. Такий підхід дозволяє використати папір будь-якого кольору та товщини і зберегти шаблон-прототип.

Інша важлива проблема – масштабування прототипу – різні творчі задачі потребують форм з різним розміром. Для її вирішення ми використали наступний підхід (рис. 11) – на одному листі паперу зображені прототипи кількох розмірів.

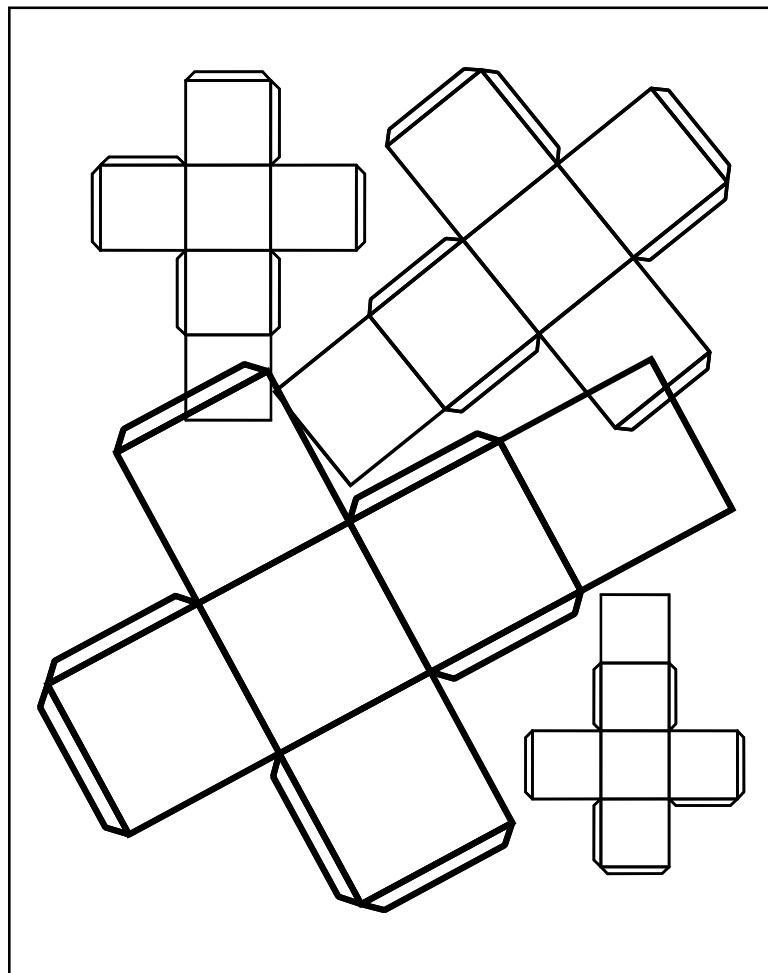


Рис. 11. Розгортки-прототипи форм різних розмірів для копіювання натисканням на кутові точки

Друге рішення істотно проблеми складніше й доступне лише для 3-4 класів – зміна масштабу до потрібних розмірів відкладанням пропорційних відстаней від довільно обраної початкової точки (рис.12).

Для організації творчої діяльності вчитель використовує: 1) плакати до всіх занять (правила безпеки для учнів при виготовленні об'ємних форм, приклади всіх головних форм на одному плакаті, приклади-малюнки готових складних форми результату з двох кутів зору, перелік базових навичок для засвоєння учнями та ін.); 2) плакати до окремого творчого завдання (приклад контуру еталона форми для завдання, приклад з малюнком процесу виготовлення форми); 3) проміжні елементи творчого процесу (показ початкового еталона контуру форми, приклад частково зігнутої форми для завдання, пояснення як виконати творчу частину створення форми або показ плаката з процесом створення форм, що містить завдання й виготовлений зразок завершеної форми та ін.); 4) при наявності комп'ютера можна використати як наочність учбові фільми (показ циклічного процесу створення форм на моніторі комп'ютера, кліп з показом процесу виготовлення всіх форм, кліп з показом завдання з різних кутів та ін.).

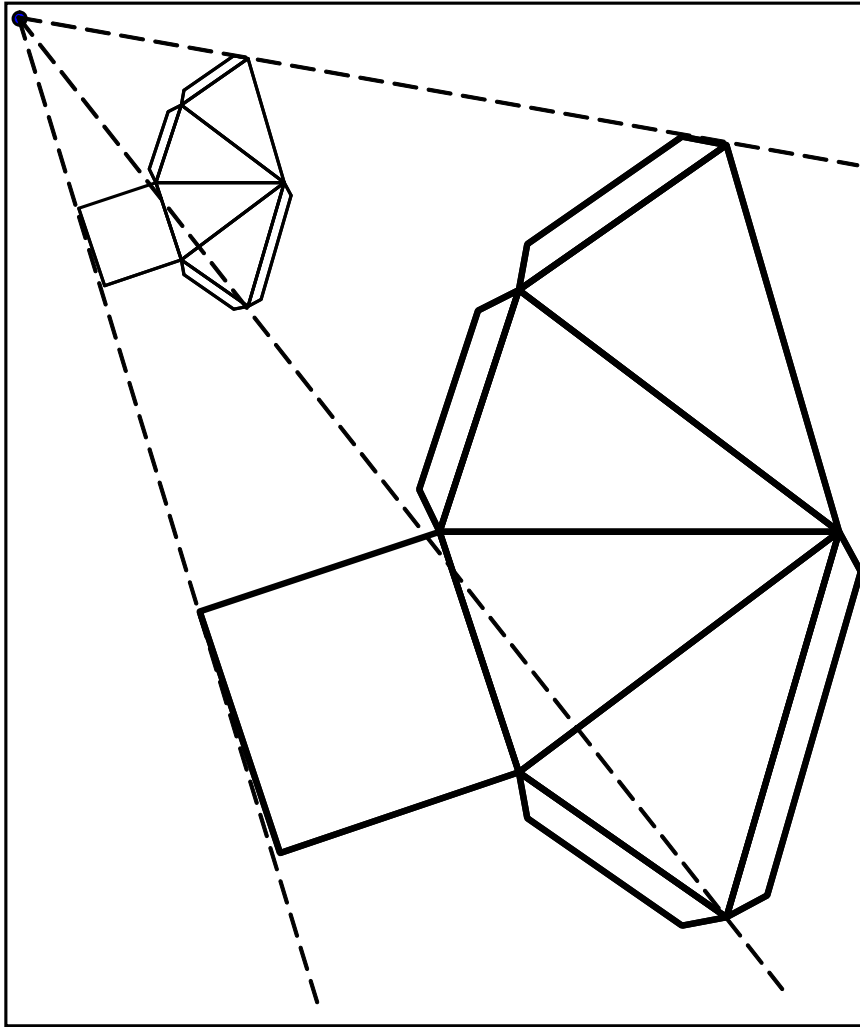


Рис.12. Зміна масштабу прототипів розгортки форм за допомогою початкової точки

Ключові напрямки творчих завдань: 1) навчання елементарним вмінням виготовлення форм за еталоном; 2) навчання виготовленню еталонів довільних форм; 3) виконання простих творчих завдань з виготовлення форм; 4) виконання складних творчих завдань з виготовлення проектів; 5) виконання складних колективних проектів територій.

До головної послідовності *елементарних базових вмінь* тривимірного моделювання об'єктів молодшими школярами віднесені наступні: 1) збір і зберігання особистого набору інструментів для творчого конструювання; 2) вивчення правил безпеки при роботі з окремими інструментами при роботі в класі та вдома; 3) виготовлення (вирізання) розгортки довільних форм; 4) виготовлення власної копії розгортки тривимірних форм за прототипом-шаблоном; 5) навички правильного доцільного згинання контурів форм; 6) навички склеювання та з'єднання форм; 7) розфарбовування поверхні форм; 8) аплікації на поверхні форм; 9) масштабування розгортки до необхідних розмірів; 10) виготовлення форм з внутрішніми отворами; 11) бокове та проникаюче з'єднання (кріплення) тривимірних форм; 12) виготовлення форм

з підвищеною міцністю (внутрішні ребра); а також *виготовлення*: 13) куба та його модифікацій; 14) піраміди та її модифікацій; 15) колони і її модифікацій; 16) «кулі» з фігур заповнювачів; 17) округлої поверхні «гладкої кулі»; 18) форм з викривленими поверхнями.

Виконання завдань, спрямованих на майбутній навчальний процес та з метою наближення абстрактних творчих завдань до дійсності, в методиці тривимірного моделювання молодшими школярами пропонується виготовлення окремих об'єктів реальності: 1) будинків; 2) багатоповерхових споруд; 3) машин та інших технічних пристроїв; 4) дерев, птахів та інших живих істот з наявністю «простої глибини» або з кількох базових форм; 4) контурів рік, озер, терас, гір. Це відкриває дуже великі можливості для творчості учнів хоч і потребує значного часу. Після засвоєння об'єктного підходу починається справжнє моделювання територій: 1) гірських; 2) міських; 3) сільських; 4) територій підприємств; 5) повітряних об'єктів; б) космічних об'єктів.

На перший погляд важко уявити, як можна за короткий час створити територію, та, за умови наявності в учнів базових навичок моделювання, простий методичний хід вирішує цю проблему: в класі 25-30 учнів і вчитель просто розподіляє між ними загальний проект – кожному треба виготовити 3-4 тривимірних об'єкта й знайти їм місце в загальній картині реальності, що моделюється. Окрім того, у побудові територій можна використати форми виготовлені (та збережені) під час попереднього навчання учнів базовим вмінням з моделювання – це десятки й сотні простих форм різних розмірів.

Завдяки тому, що паперові конструкції мають малу вагу, території, створені (наклеєні) на ватмані великого формату, після завершення можна розмістити як плакат на стінці класу у вертикальному положенні. При виготовленні колективного проекту кожен учень може на формах маркувати своє авторство (наприклад, власне ім'я чи будь-який символ), що надає кожному учню можливість бачити свій вклад в створення території. Символи автора істотно мотивують як індивідуальну, так і спільну діяльність.

Головна лінія творчих завдань для молодших школярів може бути розділена на ключові *паралельні лінії форм* (рис. 13). Особливістю запропонованої методики є можливість вільного ситуативного вибору конкретного завдання вчителем і переходу на довільні інші лінії моделей – змістовні лінії моделювання: лінія простих форм у площині, лінія простих об'ємних форм, лінія поєднаних площинних і об'ємних форм, лінія об'ємних моделей об'єктів реальності, лінія технічних моделей, лінія фантастичних моделей, лінія мистецьких моделей, лінія моделей у формі серії складних просторових інтелектуальних задач, лінія надскладних моделей для групового виготовлення.

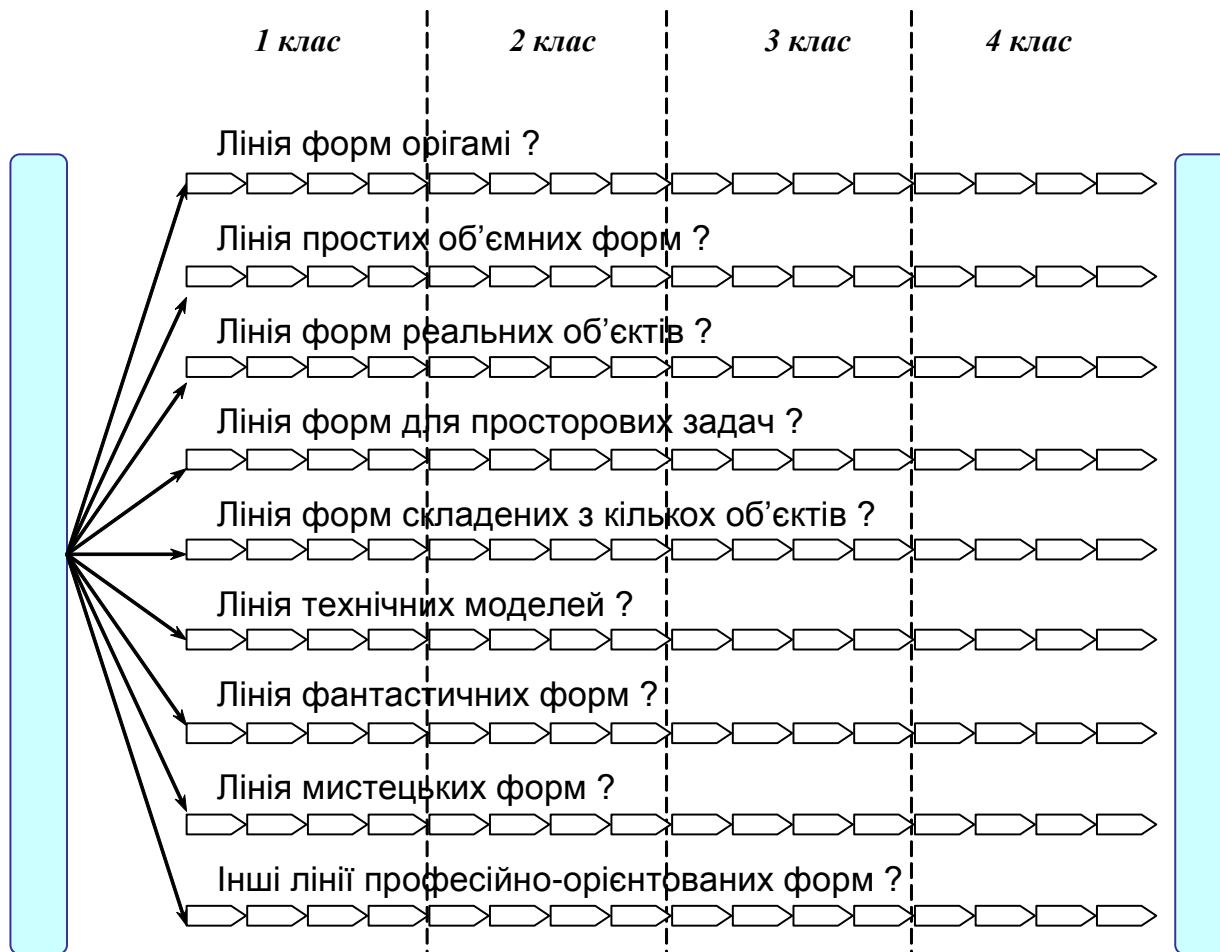


Рис. 13. Послідовність творчих завдань для молодших школярів (методика моделювання у формі паралельних ліній)

Наведені на рисунку 13 лінії – умовна спрощена схема, обумовлена змістом і домінуючими діями чи критеріями виготовлення моделей. Дійсна схема послідовностей значно складніша (рис.14).

В ході аналізу ліній творчих робіт виявлено можливість віднесення будь-якого завдання до кількох ліній при додаванні до його змісту нових вимог естетичного, конструкторського, технічного чи організаційного характеру (групове виготовлення) тощо.

Методично допустимі й можливі також інші лінії моделей (при наявності відповідних ресурсів) з додаванням інших матеріалів при виготовлення моделей. Вчитель може використати цей загальний модифікаційний підхід для підготовки учнів до спеціалізованих видів діяльності (наприклад, дизайнер, конструктор, архітектор тощо) чи до вивчення окремих майбутніх навчальних предметів (наприклад, для підготовки до геометрії вчитель може розробити для молодших школярів серію творчих завдань, що передбачають розріз площинами об'ємних форм).

Обираючи конкретне завдання, вчитель має враховувати *орієнтовний рівень складності творчих завдань для молодших школярів*. Ступінь складності

для виконання дуже залежить від базових вмінь з якими учні починають виконувати творче завдання з моделювання. Отже, вчитель завжди ситуативно обирає складність завдання з урахуванням наявних базових навичок з моделювання в його учнів на даний момент часу.

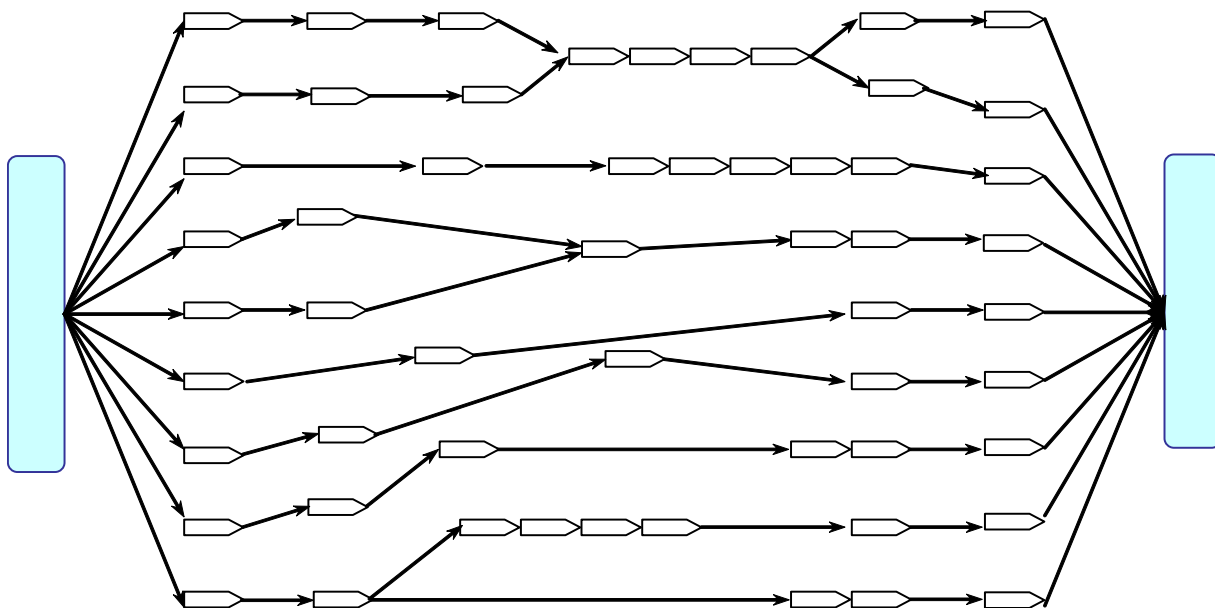


Рис. 14. Поле творчих завдань проблемного середовища тримірного моделювання у формі спрямованого графа

Початкова послідовність завдань (*нульовий рівень*) для школярів має незначну творчу складову і містять в собі необхідні для творчості визначення, ілюстрації, спроби виготовлення та використання простих геометричних понять і форм (точка, лінія, контур, простір, трикутник, коло тощо).

Перший рівень завдань – серія робіт з техніки оригамі за наявними прототипами розгорток і зразками. Об’єкти живого світу дуже привабливі для дітей і тому мають значний мотивуючий вплив на творчість учнів початкової школи. З точки зору методу тривимірного моделювання з методу оригамі учні отримують важливі навички вирізання, згинання, формування і розуміння значущості послідовності дій при виготовленні фігур, вміння бачити і розуміти естетичний аспект творчості, внутрішньо надавати реальний зміст формам, впізнавати форми реальності у виготовлених зразках.

Наступна серія творчих завдань (*другий рівень*) має істотну творчу складову – значну суб’єктивну новизну для молодших школярів – це створення простих об’ємних форм (куб, піраміда, колона тощо).

Третій рівень суб’єктивної творчості – це форми підвищеної складності – купол, сфера, тримірні об’єкти з викривленими поверхнями. Особливість цих робіт у необхідності спільних дій з розподілом робіт однакового типу (наприклад, десять учнів готують пелюстки для збірки лише однієї кулі).

На другому й третьому рівнях складності завдань сама творча задача викликає необхідність з'ясування і практичного знайомства учнів з досить складними геометричними поняттями (кут, поверхня обертання, форма розрізу об'ємної форми тощо). На відміну від першого рівня, де базові поняття передують творчим завданням, на другому і третьому рівнях творчі завдання викликають в учнів необхідність і можливість зрозуміти та використати складні для молодшого шкільного віку математичні абстракції.

На *четвертому рівні* завершується формування в молодших школярів базових вмінь тримірного моделювання. Серії творчих завдань надають учням сприйняття об'єктів реальності як складених з кількох простих форм з певними змінами у довжині в різних напрямках (наприклад, цеглина – це куб зі зміненими розмірами). Завдання цього рівня передбачають самостійне створення молодшими школярами розгортки таких змінених форм за їх особистим задумом. Завдання цього рівня містять творчі задачі на виготовлення об'єктів, що поєднують кілька простих форм.

На *п'ятому рівні* перед учнями постає нова творча задача – оформлення поверхні об'ємних форм. Для цього кожне завдання передбачає ознайомлення й наступне використання теоретичних уявлень про кольори, їх змішування, сумісність, вплив кольорів на сприйняття, створення художнього образу, символічність поєднань кольорів на поверхнях та ознайомлення з іншими аспектами дизайнерської роботи при використанні кольорів. Групи завдань з використанням аплікації на поверхнях об'ємних форм – окремий напрямок засвоєння учнями художніх засобів і технік творчого самовиявлення.

На *шостому рівні* складності творчих завдань вирішується складна психологічна задача налагодження спільної творчої діяльності учнів з використанням засобів «мозкового штурму», формуванням навичок планування колективної діяльності, згуртуванням колективу використанням змагання між творчими групами, що одночасно здійснюють творчі проекти великої складності. Змістом завдань цього рівня є спільне моделювання територій, домів, споруд та складних технічних об'єктів.

На *сьомому рівні* після досягнення стійких базових навичок з моделювання, формування вмінь спільної діяльності, засвоєння необхідних математичних і геометричних уявлень, сформованості вмінь вдалого, з позиції дизайну, оформлення поверхні та взаємного розміщення об'єктів у просторі, *починається дійсна всеохоплююча творча діяльність молодших школярів у проблемному середовищі технологій тривимірного моделювання.*

Серії завдань, що ініціюють таку «абсолютну» творчу діяльність, мають значний рівень невизначеності в самих умовах творчої задачі, а отже, – учні мають самі вигадати собі завдання з створення складних тримірних об'єктів за символічною вказівкою, системою вимог до її якості. Методичне втручання вчителя полягає у стимулюванні спілкування учнів, непрямим підказкам напрямків правильних рішень, актуалізації набутого учнями раніше особистого

досвіду побудови об'єктів, який необхідний у творчих завданнях поточного типу, організації взаємодопомоги, виклику творчого стану в учнів тощо.

Наступний *восьмий рівень* складності творчих завдань з моделювання полягає в ініціюванні учнями робіт, що межують з мистецтвом і містять в собі художні образи, символічне відображення у формах певних змістів психічного та суспільного життя, емоційне самовиявлення, відображення важливих ціннісних ідей та інших проявів сутності людини. Особливість таких завдань умовно можна назвати «правопівкульними» – вони містять дуже значну емоційну і образну компоненту.

Дев'ятий рівень складності творчих завдань умовно можна назвати «лівопівкульним». Він спрямований на розвиток абстрактного мислення молодших школярів. Зміст таких творчих завдань полягає у виготовленні таких об'ємних форм, що передбачають вирішення складних просторових задач («головоломок») з математичним і технічним цільовим змістом.

Десятий рівень – послідовності завдань високого рівня складності, що містять в собі творчі компоненти і вміння всіх попередніх рівнів та спрямовані на їх системний синтез з переважанням «згорнутого» внутрішнього вирішення творчих проблем. Специфіка цього рівня добре виявляється у порівнянні з попередніми рівнями складності творчих завдань, де більшу частину часу витрачається на індивідуальне *зовнішнє* маніпулювання складовими творчої задачі за методом перебору варіантів. Десятий рівень – це аналог сітьового планування реалізації виробничих проєктів, в якому майбутня творча діяльність спочатку повністю вербалізується, схематично відображується, послідовність дій аналізується за ресурсами і проблемами виготовлення, реалізується у формі сітьової схеми послідовності робіт тощо.

Початок робіт з фізичного виготовлення об'єктів на цьому рівні починається тільки після повністю завершеної внутрішньої і спільної роботи над проєктом. Учні отримують усвідомлення нового способу діяльності та на власному досвіді засвоюють можливість безпомилкової творчої роботи завдяки попередньому колективному аналізу творчої задачі, її вирішення у формі проєкту, планування дій, розподілу робіт і операцій між учасниками творчої групи. Такий рівень складності творчих завдань – аналог реальних виробничих дій працівників на підприємстві, що мають зрозуміти учні й навчитися діяти подібно до дорослих людей в межах складної творчої задачі.

Вищі рівні проблемності творчих дій учнів досягаються наступними модифікаціями творчих завдань з моделювання: 1) конструювання за об'єктом-еталоном розділеним на малюнку до окремих стандартних форм; 2) конструювання за зібраним еталоном в якому не видно окремих базових форм; 3) конструювання за «розмитим» еталоном – необхідно здогадатися і про загальні контури, і про внутрішні форми в об'єкті; 4) конструювання об'єкта за вербальним описом – дійсна, всеохоплююча творчість – практично *майже все необхідно учням уявити, винайти й створити самотійно.*

Наступні рівні ускладнення творчих завдань пов'язані з використанням у тривимірних формах з паперу інших матеріалів і фізичних властивостей (електрики, світла, руху тощо). Такі завдання є перехідними до середніх і старших класів, що виконують роль надання особистого практичного досвіду для розуміння складних фізичних законів, математичних і геометричних абстракцій для полегшення вивчення майбутніх учбових дисциплін, наприклад, виготовлення форми з одною поверхнею (стрічка Мебіуса) [27] чи поділ круга на довільну кількість частин. Особливим видом ускладнення творчих завдань, що виходять за межі молодшого шкільного віку, але передбачають можливість попереднього ознайомлення учнів з такими методиками, є проектування тримірних об'єктів за допомогою комп'ютерів з наступним їх виготовленням з довільних матеріалів на уроках трудового навчання.

Можна запропонувати й виключно нестандартні задачі: виготовлення пелюстків різних типів куль з викривленими поверхнями, виготовлення пірамід і шпилів поділом круга на сегменти, виготовлення ігрового кубика з довільним видом крапок (обличчя, малюнки тощо), виготовлення випадкового «консультанта» – тексти на гранях куба чи інших форм, подібно до гральних кубиків.

В якості приклада педагогічної методики з формування базових знань нульового наведена *серія практичних завдань з формування базових геометричних уявлень*, значущих для моделювання просторових об'єктів, що в першу чергу пропонується молодшим школярам. Виклад має бути адаптований до їх віку. Одразу слід започаткувати особистий конспект учня з моделювання, що містить інформацію і приклади для використання в творчих роботах молодших школярів з тримірного моделювання (розгортки різних типів, малюнки і проекції форм тощо) [14], [15] [17], [21], [22], [24].

Для планування робіт вчителем за власнім вибором пропонуємо орієнтовну *МІНІМАЛЬНУ ПРОГРАМУ ПРАКТИЧНИХ ЗАДАЧ* для учнів початкової школи з формування базових навичок тривимірного моделювання [12], [13] [14], [15].

Завдання 1. Виготовлення піраміди з 4-х рівносторонніх трикутників методом зчеплення вирізами. Учні виготовляють окремі трикутники з допоміжними сегментами з кожної сторони і створюють піраміду двома способами: *простий* – сегменти знаходяться ззовні; *складний* – сегменти зчеплення знаходяться всередині піраміди.

Завдання 2. Виготовлення подвоєної піраміди з 6-ти *рівнобедrenих* трикутників. Учні з еталонної заготовки створюють розгортку подвоєної піраміди. Вивчають способи вигинання паперу за лініями з використанням лінійки. Склеюють подвоєну піраміду з використанням виступів.

Завдання 3. Виготовлення подвоєної піраміди з 8-ти *рівносторонніх* трикутників. Учні з еталонної заготовки створюють розгортку подвоєної

піраміди. Вигинають за лініями з використанням лінійки. Склеюють форму з використанням виступів.

Завдання 4. Виготовлення куба з хрестоподібної розгортки методом склеювання з еталонного прототипу. Учні перемальовують собі в зошит прототип розгортки куба в маленькій формі й отримують домашнє завдання: *просто* – виготовити вдома куб зі стороною 4 сантиметри – самостійно намалювати, вирізати і склеїти; *дещо ускладнене* – перед склеюванням намалювати на гранях куба кольорові кружки як на гральних костях (від 1 до 6).

Завдання 5. Виготовлення піраміди за новою технологією з'єднання методом вставки у прорізі. Необхідність такого підходу обумовлена надзвичайною труднощами для дітей склеювання складних об'ємних форм у майбутньому (нова технологія надає можливість використати її або склеювання чи поєднання обох способів за рішенням самого учня).

Завдання 6. Виготовлення куба з *двох розгорток* методом вставки у прорізі надає учням досвід про можливість виготовлення кубів великих розмірів. Учні копіюють собі в зошит прототип розгортки куба методом натискання кутових точок і отримують домашнє завдання: *просто* – виготовити вдома куб самостійно – намалювати, вирізати та склеїти; *складне* – перед склеюванням намалювати на гранях куба символічні обличчя з різними виразами – очі, брови, ніс, губи тощо.

Завдання 7. Виготовлення форми «Дах» методом вставки у прорізі. Більшість форм для виготовлення в початковій серії формування навичок тримірного моделювання мають абстрактний характер – не існують. «Куб» і «Дах» – форми, що разом повертають учнів до реальності – демонструють, що всі об'єкти поряд – різноманітні поєднання абстрактних форм. Коливання уваги дитини «абстрактне – конкретне» – важливий метод стимулювання творчості.

Завдання 8. Виготовлення форми «Шар з 12 п'ятикутників» здійснюється методом склеювання. Завершальні операції склеювання дуже складні і надають учням досвід необхідності комбінувати різні способи поєднання складових форм – перші операції легше виконувати склеюванням, а останні операції методом вставки у прорізі.

Завдання 9. Виготовлення колон з різними розмірами багатокутників, що покладені в основу колони. Учні всього класу виготовляють декілька різних колон однакової довжини з використання розгортки: 3, 4, 5, 6, 8-кутники та з ромбом в основі колони. Важливо врахувати, що діти мають спостерігати виготовлення інших колон поряд з собою, колони з однаковими основами повинні мати один колір для використання в подальшому, лінійка для згинання має бути дуже рівною (інакше колона може скрутитися вбік). Також бажано щоб колони більшої складності 6 і 8 виконували найбільш охайні учні.

Завдання 10. Виготовлення шестигранної піраміди методом вставки у прорізі виконується кожним учнем самостійно.

Завдання 11. Виготовлення «Футбольного м'яча» з шестикутників і п'ятикутних зірок – дуже складне завдання, в якому школярі ознайомлюються з принципово новим прийомом склеювання тривимірних форм – *поступове згинаюче склеювання*. Для отримання правильної поверхні учням необхідно виконати допоміжні розрізи в прототипі розгортки та поступово склеювати, утримуючі по 30-40 секунд до повного склеювання. Дві розгортки формують дві половини м'яча без фігури зірки на полюсах. Найбільша складність виявляється у приєднанні останньої фігури, що можливо тільки при спільній роботі учнів (один тримає, інший з'єднує) – перший «м'яч» бажано доручати парам учнів.

Завдання 12. Виготовлення «Футбольного м'яча» з шестикутників і п'ятикутників виконується з середини за допомогою *липкої стрічки* на початкових стадіях, а можливо й в інших. Цей варіант також складний для учнів і потребує їх спільної парної роботи.

Завдання 13. Наступне колективне завдання для учнів полягає у серії завдань з виготовлення складових тримірної зірки. Розділіть клас на групи 6-8 учнів. Кожна група буде створювати зірки різного кольору. При здійсненні операції кінцевої зборки важливо передбачити, що зірка має висіти у просторі – шнур необхідно провести від центру до кінця одної з чотирьохгранних пірамід. *Перший крок* – виготовлення «БАЗОВОЇ ФОРМИ ЗІРКИ» з трикутників і квадратів, до якої мають приєднуватися компоненти зірки. До цієї базової форми будуть приєднані інші 14 пірамід, тому вона має бути дуже міцною – використовуються і склеювання, і липуча стрічка, і вставка у прорізі. Базова форма виготовляється з двох окремих однакових частин. *Другий крок* – виготовлення *восьми* 3-гранних пірамід однакового з «БАЗОВОЮ ФОРМОЮ» кольору в групі учнів 6-8 осіб методом вставки у прорізі і наступним склеюванням. *Третій крок* – виготовлення *шести* чотирьохгранних пірамід однакового з «БАЗОВОЮ ФОРМОЮ» кольору в групі учнів 6-8 осіб методом вставки у прорізі і наступним склеюванням. Важливо щоб одна з пірамід в середині мала товстий шнур для підвішування зірки. *Завершальна операція* – поступове приєднання методом склеювання з утриманням до 60 секунд кожної з складових зірки.

Завдання 14. Виготовлення Форми, близької до кулі з 20-ти трикутників методом склеювання і з використанням липучої стрічки.

Завдання 15. Виготовлення округлої форми з використанням сегментів використовує новий технологічний спосіб поєднання елементів – внутрішнє зчеплення для побудови двох півсфер і наступне їх з'єднання. Для зменшення складності учням спочатку пропонується форма з чотирьох сегментів в полу сфері. На цьому прикладі учні мають зрозуміти спосіб виготовлення куль будь-яких розмірів з більшої кількості сегментів.

Наведений далі перелік пропонується вчителю у якості альтернатив для довільного вибору наступного об'єкту для моделювання учнями.

Варіанти Створення форм: копіювання учнями розгортки з еталона на свій лист натискуванням контурних точок; обведення контурів розгортки на своєму листі; вирізання контуру форми; згинання контуру за всіма лініями у необхідних напрямках; склеювання форми.

Варіанти Оформлення поверхні форм: виготовлення форм з кольорової паперу чи з малюнком; наклеювання чи малювання на поверхні рисунків; наклеювання чи виконання надпису на гранях форм; нанесення на поверхні форм одної чи кількох фарб; наклеювання на поверхню плоских аплікацій; наклеювання на поверхню інших форм.

Варіанти Виготовлення базових форм: куба різних розмірів; піраміди з різною основою; виготовлення усіченої піраміди; колони з різними фігурами в основі; сходові; піраміди за методом кола; усіченої піраміди; тор («бублик»); двосторонній конус (круглий та з ребрами) призм з різними центральними кутами.

Варіанти Виготовлення форм зі округленими поверхнями: циліндра; випуклості на формі; колеса; форми з довільними округленнями (озеро); вгнутості в формі (приклад – чорнильниця); купола-конуса; купола-півкулі.

Варіанти Виготовлення форм подібних до кулі: кулі з одної базових фігури; кулі з двох базових фігур; виготовлення півкулі з пелюстків; виготовлення повної кулі.

Варіанти З'єднання форм: склеювання форм; отвори в формах; перетин форм; зшивання форм; приєднання форм до спільної поверхні; з'єднання перемичками; розміщення форм в середині інших форм.

Варіанти Виготовлення форм зі змінами: плит змінами розгортки куба; шпилів за різними базовими фігурами; кубів і плит зсувом площин; витягнутих і стиснутих куль; витягнутих колон (подібно до плит); вигнутої труби; перемичок з підвищеною міцністю.

Варіанти Виготовлення складних форм: двовимірні зірка з конусів і шпилів; тривимірні зірка з конусів і шпилів; двовимірних молекул; тривимірних молекул.

Варіанти Виготовлення букв і символів: виготовлення простих букв і символів; виготовлення букв і символів з внутрішніми отворами.

Варіанти Виготовлення форм, що передбачають рух: виготовлення пропелера; циліндричного світильника; виготовлення «гвинтового насоса».

Для тестування базових навичок тримірного моделювання використовується вимір часу і спостереження з ходом виготовлення учнем куба 4 на 4 сантиметри. Варіант 1: за наявного, надрукованого шаблону при одночасній присутності готового кубу. Варіант 2: з чистого аркуша за допомогою олівця, лінійки без куба в полі зору дитини (ускладнене завдання). Час виготовлення порівнюється з типовим середнім для даного віку, класу, статі. Подібним чином для тестування можна використати піраміду й інші

прості об'ємні форми, але важливо, щоб час виготовлення був не надто великим – до однієї години.

Підсумовуючи загальну характеристику методики тримірного моделювання, слід зазначити, що учні та вчителі постійно створюють і пропонують все нові альтернативи творчих завдань, перетини вже наявних моделей, засоби підсилення естетичних аспектів творчих продуктів. Отже, зміст творчих завдань з моделювання для молодших школярів має нескінченні можливості для вдосконалення.

Висновки

1. Проблемне середовище творчості молодших школярів – це сукупність елементів з певними властивостями, правилами оперування ними, що дозволяють створювати нові системи з новими чи вказаними властивостями.
2. Найбільш простим, економним за ресурсами, індивідуально орієнтованим і цілком доступним для молодшого шкільного віку є проблемне середовище «пентаміно», що дозволяє розбудувати кількісно необмежену послідовність творчих завдань наростаючої складності й надати учням можливість чисельних переживань особистого інсайту в умовах групової роботи.
3. Ступінь складності творчих завдань у проблемному середовищі «пентаміно» може нескінченно варіюватись для виявлення межі творчих можливостей навіть у найбільш розвинутих учнів шляхом застосування все більшої кількості комплектів елементів, рішення без дотику або в уяві, без самих елементів у полі зору, з використанням об'ємним пентаміно та комплектами елементів створених з інших (трикутник, п'ятикутник тощо) і змішаних форм.
4. У реальних умовах освітніх закладів рішенням проблеми практичного впровадження теоретичних уявлень про психологічні механізми творчості є розробка різноманітних *проблемних середовищ для організації творчості молодших школярів* у формі послідовних і паралельних ліній творчих задач наростаючої складності з широкими можливостями художньої, технічної, абстрактної, природної спрямованості, що дозволяють учням індивідуально й колективно реалізувати проекти, які виступають аналогами реальних виробничих процесів будівництва, мистецтва, науки тощо.
5. Проблемне середовище «тримірне моделювання» – сукупність елементарних форм різних розмірів і засоби їх приєднання, що забезпечують можливість творчого створення довільних систем з новими властивостями, та дозволяють розробити послідовність творчих задач, які за внутрішнім змістом є нічим іншим як *здійсненням учнями повного творчого циклу*: проблема, свідомий і підсвідомий пошук, інсайт, вербалізація, фізична реалізація творчого рішення.
6. Перевагою проблемного середовища «тримірне моделювання», порівняно з суто вербальними й алгоритмічними задачами навчальних дисциплін, є

повна зовнішня візуальна контрольованість процесу творчого мислення дитини, що забезпечується спостереженням за діями дітей з елементами проблеми, супутніми невербальними проявами та відображує рівень розвитку творчих можливостей дитини, який відповідає рівню складності успішно виконаного творчого проекту.

7. Головна логіка стимулювання творчості в молодших школярів при використанні моделювання, полягає в послідовному *підвищенні складності творчих* проектів шляхом поступового збільшення кількості елементів та підвищення критеріальних вимог до результату. Засвоєння учнями базових вмінь у проблемній області творчості – ключова умова успішності реалізації надскладних проектів.

Література:

1. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука: Теория решения изобретательских задач. – М.: Сов. радио, 1979. – 175 с.
2. Біла І.М. Психологія творчого конструювання в дошкільному віці: монографія / Біла Ірина Миколаївна. – К.: Веселка, 2011. – 431 с.
3. Битинас В.П. Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии. – Вильнюс, 1971. – 347 с.
4. Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности. – К., 1978. – 140 с.
5. Богатеева З.А. Чудесные поделки из бумаги. – М.: «Просвещение», 1992.
6. Ботюк О.Ф. Конструювання з паперу методом орігамі: Навчально-методичний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. – 64 с.
7. Воронюк І.В. Психологічні особливості реалізації творчого потенціалу молодших школярів: Дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 /НПУ імені М.П. Драгоманова. – К., 2003. – 245 с.
8. Воронюк І.В. Проблемне середовище творчої діяльності молодших школярів // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць /За ред. В.О. Моляко. – Т. 12.- Вип. 5. – Ч. II. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 69-79
9. Воронюк І.В. Теоретичний аспект психолого-педагогічної технології організації творчої діяльності молодших школярів // Обдарована дитина. - № 4. – 2010. – С. 2-6.
10. Воронюк І.В. Спеціальна психологічна підготовка вчителів до управління творчою діяльністю учнів початкових класів // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України «Актуальні проблеми психології» у 12 томах / За ред. В.О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 10. – Ч.1. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 348-357.
11. Воронюк І.В. Методи, форми, засоби керування дитячою творчістю (методичні рекомендації). - Херсон: РІПО, 2010. – 65 с.
12. Воронюк І.В., Коротич Л.Г. Застосування багатовимірного системного підходу у дослідженні проблеми творчої самореалізації молодших школярів

- // Всебічний розвиток гармонійної особистості дошкільника та молодшого школяра в умовах сучасності: Матеріали обласної науково-методичної конференції (25 травня 2012 року, м. Херсон) / За заг. ред. Т.В. Комінарець: у 2 ч.: Ч. 1. – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2012. – С. 9-17.
- 13.Воронюк І.В., Палій Т.В. Програма спецкурсу «Розвиток креативності, творчого потенціалу та конструктивних вмінь молодших школярів» для учнів 2-4 класів Херсонської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 45 Херсонської міської ради. – Херсон: РІПО, 2006. – 20 с.
 - 14.Воронюк І.В., Палій Т.В. Развитие конструктивных умений младших школьников: Методические рекомендации по проведению практических занятий во 2-х классах начальной школы // Херсон: РІПО, 2007. – 96 с.
 - 15.Воронюк І.В., Палій Т.В. Развитие творческого потенциала учащихся 3-х классов начальной школы средствами моделирования // Херсон: РІПО, 2008. – 46 с.
 - 16.Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала. Монография. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 688 с.
 - 17.Король Я.А., Романишин И.Я. Начальная школа. Методика работы над геометрическим материалом. 1-4 классы. – Тернополь: Астон, 2003. – 221 с.
 - 18.Меерович М.И. Теории решения изобретательских задач / М.И. Меерович, Л.И. Шрагина. – Минск: Харвест, 2003. – 428 с.
 - 19.Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности: автореф. Д-ра психол. наук: 19.00.03. – Л., 1982. – 37 с.
 - 20.Моляко В.А. Психология творческой деятельности. – К.: Знание, 1978. – 45 с.
 - 21.Лебедева Е.Г. Простые поделки из бумаги и пластилина. – М., 2006.
 - 22.Самоукина Н.В. Игровые методы в обучении и воспитании (психотехнические упражнения и коррекционные программы). – М., 1992. – 155 с.
 - 23.Смутьсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту. Монографія. – К.: Нора-Друк, 2003. – 298 с.
 - 24.Соколова С. Оригами. Игрушки из бумаги. – М.: «Рипол классик», 2001.
 - 25.Тамберг Ю.Г. Развитие творческого мышления ребёнка. – СПб.: Речь, 2002. – 176 с.
 - 26.Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу. Науковий посібник / Під загальною редакцією професора С.І. Якименко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – 464 с.
 - 27.https://uk.wikipedia.org/wiki/Стрічка_Мебіуса

2.4. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (Н.В. Кабельнікова)

У процесі розвитку суспільства змінювалися погляди на проблему порушень психофізичного розвитку у дитячому віці. В сучасних умовах на освітньо-корекційний процес покладаються завдання не тільки навчання та виховання дітей із порушеним розвитком, але й їх повноцінну соціалізацію та інтеграцію у суспільство.

В Україні в останні десятиріччя в освітній галузі відбуваються значні зміни, що пов'язані із впровадженням інклюзивного навчання осіб із особливими освітніми потребами як освітньої моделі, яка реалізує конституційні права людини, зокрема права на здобуття освіти за місцем проживання, а отже, права на проживання у родині. Законодавчим документом «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (2017р.) врегульовано питання доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг у навчальних закладах, зокрема: закріплено право на освіту осіб з особливими освітніми потребами і надано їм можливість отримувати освіту в усіх навчальних закладах, у тому числі безоплатно в державних і комунальних навчальних закладах, незалежно від «встановлення інвалідності»; надано можливість особам з особливими освітніми потребами отримати психолого-педагогічну та корекційно-розвивальну допомогу, створено для таких осіб інклюзивні та спеціальні групи (класи) у загальноосвітніх навчальних закладах. З огляду на це перед закладами вищої освіти гостро постає питання підготовки кваліфікованих педагогів, зокрема початкової школи, які можуть у закладі загальної освіти реалізувати інклюзивне навчання дітей з будь-якою нозологією [3].

Інклюзивна освіта базується на соціальній моделі розуміння інвалідності, яка на протигагу медичній моделі, розглядає ваду здоров'я як соціальну проблему, а не як характеристику особистості, оскільки така проблема зумовлена непристосованістю оточення, включаючи ставлення до людей з особливими потребами, архітектурну безбар'єрність та ін.

Відповідно, впровадження інклюзії потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки це – особлива система навчання, яка охоплює весь різноманітний контингент учнів та диференціює освітній процес, відповідаючи на потреби дітей усіх груп та категорій [8].

Як свідчить практика, вчителі початкових класів стикаються з проблемою недостатньої обізнаності щодо причин, механізмів, клінічної та психолого-педагогічної симптоматики різних порушень розвитку в учнів, особливо їх особливостей навчальної діяльності. Неоднорідність школярів з особливими освітніми потребами визначається, перш за все, тим, що до цієї категорії входять діти з різними вадами розвитку: порушеннями слуху, зору, мовлення,

опорно-рухового апарату, інтелекту, з вираженими розладами емоційно-вольової сфери, включаючи ранній дитячий аутизм; з затримкою і комплексними порушеннями розвитку.

Різноманіття варіацій порушень розвитку людини ускладнює створення їх універсальної класифікації. Найбільш поширеною (робочою) в спеціальній педагогіці є педагогічна класифікація порушень психофізичного розвитку, в основу якої покладено характер особливих освітніх потреб дітей з порушеннями в розвитку і ступінь тяжкості порушення. Розрізняють наступні категорії дітей з порушеннями в розвитку [7]:

- 1) діти з порушеннями слуху (глухі, слабкочуючі, пізнооглохлі);
- 2) діти з порушеннями зору (сліпі, слабкозорі);
- 3) діти з порушеннями мовлення;
- 4) діти з порушеннями інтелекту (розумово відсталі діти);
- 5) діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР);
- 6) діти з порушеннями опорно-рухового апарату;
- 7) діти з порушеннями емоційно-вольової сфери;
- 8) діти з множинними порушеннями (поєднання 2-х або 3-х самостійних порушень розвитку).

Діапазон відмінностей у розвитку дітей з особливими освітніми потребами є надзвичайно значним: від практично нормального розвитку з тимчасовими труднощами, що мають зворотній характер, до стійких і тяжких порушень, зумовлених органічним пошкодженням центральної нервової системи; від дитини, здатної за умови спеціальної підтримки на рівні навчатися разом з однолітками із нормальним розвитком до дітей, які потребують навчання за адаптованою до їхніх можливостей індивідуальною програмою здобуття освіти.

Індивідуальний навчальний план -формальний документ, який містить детальну інформацію про дитину і послуги, які вона має отримувати. Він розробляється командою педагогів і фахівців та об'єднує їхні зусилля з метою розробки комплексної програми роботи з дитиною і, водночас, визначає, які саме послуги надаватиме кожний фахівець. Батьки є активними учасниками розробки індивідуального навчального плану, оскільки вони знають своїх дітей краще за інших. Індивідуальний навчальний план визначає необхідні адаптації/модифікації та слугує підґрунтям для подальшого планування навчальних занять. Він розробляється та реалізується для кожного учня з особливими освітніми потребами [1].

Щоб досягти успіху та задовольнити різноманітні потреби учнів, зумовлені їхніми здібностями, рівнем розвитку, інтересами та іншими відмінностями, педагогам необхідно змінювати методи навчання, навчальне середовища, матеріали тощо. Ці зміни або пристосування до потреб учнів відбуваються через адаптації або модифікації.

Адаптація змінює характер навчання, не змінюючи зміст або понятійну сутність навчального завдання.

Модифікації змінюють характер навчання, змінюючи зміст або понятійну складність навчального завдання [3].

Сучасна освітня філософія, зорієнтована на особистість дитини, ґрунтується на положенні, що батьки є її першими і головними вчителями. Постійна співпраця з сім'ями дітей з особливими освітніми потребами під час реалізації навчально-виховного процесу в умовах інклюзії набуває особливого значення, оскільки батьки стають його активними учасниками. Батьки дітей з порушеннями психофізичного розвитку мають працювати в тісному контакті з учителями та іншими фахівцями під час розробки та реалізації навчальних планів, їх адаптації, організації навчального середовища тощо. У процесі навчання таких учнів дуже важливо враховувати інтереси, пріоритети й турботи сімей [8].

Вчителю інклюзивного класу необхідно орієнтуватися на наступні принципи педагогічної діяльності орієнтованої на інтереси сім'ї дитини з особливими освітніми потребами:

1. Визнання того, що сім'я є елементом стабільності в житті дитини, в той час як педагоги можуть весь час змінюватися.

2. Ефективне співробітництво педагогів з батьками та іншими фахівцями.

3. Регулярний обмін з батьками повною та неупередженою інформацією стосовно їхніх дітей.

4. Запровадження в навчальному закладі політики та системи послуг, які забезпечують сім'ям необхідну емоційну та соціальну підтримку.

5. Розуміння й урахування потреб дітей під час розробки навчальних та інших програм.

6. Заохочення і створення умов для взаємної підтримки батьків.

7. Розуміння унікальності кожної сім'ї, повага до різних методів навчання та виховання дітей, що застосовуються батьками.

8. Турбота про те, щоб послуги, які надаються родинам, були комплексними, скоординованими, гнучкими, доступними і відповідали потребам кожної родини [6].

Для ефективної побудови індивідуальної навчальної програми, що враховує як специфічність перебігу психофізичного розвитку конкретної дитини, так і її потенційні можливості вчителю інклюзивного класу необхідно бути обізнаним у тому, які саме особливості навчальної діяльності є характерними для кожної нозології та ті особливі умови, які необхідно створити для успішного включення різних категорій учнів з порушеннями психофізичного розвитку у загальноосвітній простір. Такий підхід протилежний «натаскуванню дітей на результат», оскільки метою психолого-педагогічної допомоги є навчити дитину вчитися, соціально її адаптувати, а не на здобуття окремих знань умінь та навичок.

Характеристика особливих освітніх потреб у дітей з порушенням слуху

Під поняттям «порушення слухової функції людини» розуміють зниження здатності виявляти джерело звучання та розрізнення звуків, а також труднощі в сприйнятті і розумінні мовлення оточуючих. Виділяють дві основні категорії дітей зі стійкими порушеннями слуху – глухі і слабкочуючі.

Глухі діти не сприймають мовлення розмовної гучності і без спеціального навчання усне мовлення у них не розвивається. Для глухих дітей використання слухового апарату є обов'язковою умовою їх розвитку. Однак навіть під час використання слухових апаратів вони відчують труднощі у сприйнятті і розумінні зверненого мовлення. Слабкочуючі діти мають різні ступені зниження слухової функції – від незначних труднощів сприйняття шепітного мовлення до різкого обмеження можливості сприймати мовлення розмовної гучності. Слабкочуючі діти можуть самостійно, хоча б в мінімальному ступені, накопичувати словниковий запас і опановувати усним мовленням. Необхідність і порядок використання слухових апаратів визначають фахівці. Для повноцінного розвитку слабкочуючих дітей, так само як і нечуючих, потрібні спеціальні корекційно-розвивальні заняття з сурдопедагогом.

Глухі та слабкочуючі в залежності від своїх можливостей сприймають мовлення оточуючих трьома способами: на слух, візуально, слухо-зоровим способом.

Основним способом сприйняття усного мовлення для дітей з порушеним слухом є слухо-зоровий, коли дитина бачить обличчя, щоки, губи того, хто говорить і одночасно «чує» його за допомогою слухових апаратів. Але навіть під час слухо-зорового сприйняття глухі або слабкочуючі учні зазнають значних труднощів у сприйнятті і розумінні мовлення співрозмовника. Це пов'язано із зовнішніми та внутрішніми факторами.

До зовнішніх факторів відносять: 1) особливості анатомічної будови органів артикуляції мовця (вузькі або малорухомі у процесі вимови губи, особливості прикусу та ін.); 2) маскування губ (вуса, борода, яскрава помада та ін.); 3) специфіка продукування мовлення (нечітке, швидке мовлення та ін.); 4) розташування мовця по відношенню до глухої або слабкочуючої дитини; 5) кількість включених в розмову людей; 6) акустична обстановка та ін.

Внутрішніми умовами є: 1) наявність незнайомих слів у висловлюваннях співрозмовника; 2) «слухові можливості» дитини (несправність слухового апарату; 3) великі приміщення (слабке відображення звуків від стін); 4) тимчасова неухважність (відволікання від сприйняття, втома); 5) обмеженість життєвого і соціального досвіду дитини з порушеним слухом (недостатня обізнаність у загальному контексті або темі розмови і вплив цього на розуміння повідомлення) та ін. [6; 7]

Серед найбільш значущих особливостей дітей із вадами слуху, про які має знати вчитель початкових класів організовуючи учбовий процес в інклюзивному класі виділяють наступні:

– недостатній обсяг уваги, труднощі концентрації та розподілу уваги;

- низький темп переключення з одного виду діяльності на інший;
- домінування образної пам'яті над словесною, механічного запам'ятовування над осмисленим;
- домінування наочних форм мислення над понятійними;
- залежність розвитку словесно-логічного мислення від ступеня розвитку мовлення дитини з вадами слуху;
- недорозвинення мовлення, труднощі комунікації з однолітками з нормальним слухом.

У зв'язку з цим особливі освітні потреби глухих і слабкочуючих в першу чергу обумовлені труднощами сприйняття, розуміння мовлення і використання вербальної інформації, що сприяє виникненню особливостей взаємодії з оточуючими і формуванню специфічних рис особистості.

До основних спеціальних освітніх потреб дитини з порушенням слуху відносять:

1. Потреба у навчанні дітей з вадами слуху слухо-зоровому сприйняттю мовлення, у використанні різних видів комунікації.
2. Потреба у розвитку і використанні слухового сприйняття в різних комунікативних ситуаціях.
3. Потреба у розвитку всіх сторін і видів словесного мовлення (усного, писемного).
4. Потреба у формуванні соціальної компетенції (можливість використовувати отримані знання в конкретній життєвій ситуації).
5. Потреба у розвитку понятійного мислення, різних форм та властивостей уваги, пам'яті, емоційно-вольової сфери, позитивних якостей особистості.

Для повноцінного розуміння зверненого мовлення школярі з порушенням слуху повинні бачити обличчя, губи мовця (вчителя), і чути його за допомогою слухового апарату. Це і є основний спосіб сприйняття усного мовлення зазначеною категорією дітей, що потрібно враховувати педагогу під час проведення уроків та позакласних закладів.

Характеристика особливих освітніх потреб дітей з порушенням зору

Серед осіб з порушеннями зору виділяються категорії сліпих і слабкозорих.

До категорії сліпих (незрячих) відносяться діти:

- 1) тотально сліпі або діти з абсолютною сліпотою, тобто з повною відсутністю візуального відчуття, внаслідок чого вони не здатні відрізнити світло від темряви, орієнтуватися в часі доби;
- 2) діти зі збереженим світловідчуттям, у яких наявні тільки зорові відчуття, що, з одного боку, обумовлює наявність здатності сприймати світло, з іншого, – не дозволяє цій групі учнів сприймати величину, форму, колір об'єкту, ступінь його віддаленості.

3) діти із залишковим зором або з практичної сліпотою, тобто з гостротою зору від 0,04 до 0,005, що дозволяє даній групі осіб сприймати світло, колір, контури, силуети предметів і об'єктів, ступінь їх віддаленості;

4) діти із вадами зору та патологічним звуженням поля зору (до 10-15 градусів) з гостротою зору до 0,08.

Порушення зору (сліпота та слабкозорість) призводить до порушення соціальних відносин, обмеженню надходження інформації про оточуючий світ, і, як наслідок, до виникнення негативних соціальних установок.

У період інклюзивного навчання у школі діти з порушеннями зору мають одержати загальноосвітню підготовку, а й пройти життєву та трудову адаптацію в контакті зі зрячими людьми. Це дозволяє накопичити їм певний соціальний і комунікативний досвід, подолати страх перед спілкуванням зі зрячими, сформувати стійку впевненість у просторової орієнтації й пересуванні, сформувати адекватне уявлення про себе, свої здібності і можливості, підвищити свій соціальний статус.

До основних спеціальних освітніх потреб дитини з порушенням зору відносять:

1. Потреба у навчанні на основі тактильного та слухового сприйняття, у використанні різних видів комунікації, засобів навчання (посібників з шрифтом Брайля, аудіоапаратуру, муляжі та моделі).

2. Потреба у розвитку просторового орієнтування з використанням збережених аналізаторів.

3. Потреба у розвитку всіх сторін і видів мовлення, зокрема писемного на основі залишків зору.

4. Потреба у формуванні соціальної компетенції (можливість використовувати отримані знання в конкретній життєвій ситуації).

5. Потреба у розвитку всіх форм мислення, різних форм та властивостей уваги, пам'яті, емоційно-вольової сфери, позитивних якостей особистості.

Під час включення дитини з порушенням зору в інклюзивний освітній простір вчителю початкових класів вкрай важливим є врахування її психофізіологічних особливостей і медичних показань і протипоказань, сформульованих в рекомендаціях ПМПК в індивідуальній програмі комплексної реабілітації. У зв'язку з цим перед інклюзивної школою (класом), в яких навчаються сліпі або слабозорі діти, постає необхідність вирішення, поряд із загальними, спеціальних завдань, спрямованих на відновлення, корекцію і компенсацію порушених і недорозвинених функцій, профілактику виникнення вторинних відхилень у розвитку. В умовах адекватно створеного освітнього середовища у процесі навчання і виховання дітей з порушеннями зору з'являється можливість реалізувати такі функції, як: навчально-виховну, корекційно-розвивальну, офтальмо-гігієнічну, лікувально-відновлювальну, соціально-адаптаційну[6].

Характеристика особливих освітніх потреб дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ)

Тяжкі порушення мовлення – це стійкі специфічні відхилення формування компонентів мовленнєвої системи (лексичної і граматичної будови мовлення, фонематических процесів, звуковимови). До тяжких порушень мовлення відносять алалію, дизартрію, ринолалію і заїкання, дитячу афазію[7].

Усне мовлення у дітей з важкими формами мовленнєвої патології характеризується обмеженням активного словника, стійкими аграматизмами, несформованістю навичок зв'язного мовлення, низьким рівнем загальної розбірливості мовлення. Відзначаються труднощі у формуванні не тільки усного, а й писемного мовлення, а також комунікативної діяльності. Усе зазначене, у комплексі, створює несприятливі умови для освітньої інтеграції та соціалізації дитини в суспільстві.

Вчителю початкових класів під час організації інклюзивного навчання потрібно взяти до уваги наступні *провідні особливості учнів із ТПМ*:

- зниження потреби у спілкуванні;
- несформованість форм комунікації (діалогічне і монологічне мовлення);
- особливості поведінки: незацікавленість в контакті, невміння орієнтуватися в ситуації спілкування, негативізм;
- низький рівень довільної уваги, труднощі концентрації уваги особливо під час сприйняття матеріалу на слух;
- знижений обсяг слухової пам'яті (забувають трьох-, чотирьохетапні інструкції)
- труднощі у плануванні своїх дій, пошуку різних способів і засобів вирішення завдань;

Несформованість мовленнєвих і немовленнєвих функцій негативно відбивається на формуванні такого складного виду діяльності, як навчальна, що є провідною в шкільному віці.

До основних спеціальних освітніх потреб дитини з тяжкими порушеннями мовлення відносять:

1. Потреба в навчанні різними формами комунікації (вербальними і невербальними), особливо у дітей з низьким рівнем мовленнєвого розвитку.
2. Потреба у формуванні соціальної компетентності.
3. Потреба в розвитку всіх компонентів мовлення.
4. Потреба у формуванні навичок читання і письма •
5. Потреба у розвитку навичок орієнтації у просторі на основі розуміння логоіко-граматичних конструкцій

Учні із ТПМ вимагають особливого індивідуально-диференційованого підходу до формування освітніх умінь і навичок.

Характеристика особливих освітніх потреб дітей з розумовою відсталістю

До учнів з вадами розумового розвитку (розумово відсталих) відносять дітей зі стійким незворотнім порушенням пізнавальної діяльності, що зумовлене органічним пошкодженням кори головного мозку дифузного (розповсюдженого) характеру. При цьому у дітей страждають всі вищі психічні функції, й особливо інтелект, що робить опанування ними навчальним матеріалом в умовах інклюзивного навчання без створення спеціальних умов є надзвичайно складним [7].

Вчителю початкових класів під час організації інклюзивного навчання потрібно взяти до уваги наступні *провідні особливості розумово відсталих учнів*:

- особливості уваги: труднощі залучення, неможливість тривалої концентрації, нестійкість, швидка виснажливність, неухважність;
- знижена швидкість сприйняття об'єктів (їм потрібно більше часу, щоб дізнатися про властивості та якості предметів);
- труднощі розуміння зверненого мовлення;
- порушення довільного та мимовільного запам'ятовування;
- грубе недорозвинення всіх компонентів мовленнєвої системи (словниковий запас, звуковимова, граматична будова, фонематичні процеси, зв'язне мовлення), порушена загальна розбірливість мовлення: невиразне, монотонне;
- грубе порушення мислення, зокрема слабкість узагальнень, відсутність критичності;
- емоційна незрілість, недорозвинення: примітивність, недиференційованість емоцій, неадекватність реакцій (надмірна інтенсивність або інертність переживань), підвищена навіюваність;
- порушення вольових процесів: вони безініціативні, не можуть самостійно керувати своєю діяльністю, підпорядковувати її певної мети.

З огляду на зазначені особливості учнів з розумовою відсталістю вчителю під час реалізації навчально-виховного процесу потрібно слідкувати за своїм мовленням – воно має бути повільним, що діти встигали сприймати та розуміти його, вживати доступні для розуміння цих дітей лексику, граматичні конструкції. Також більше часу потрібно надавати таким учням на розгляд предметів, картин, ілюстрацій, виконання завдань. Оскільки у розумово відсталих школярів грубо порушено мислення, основним проявом чого є слабкість узагальнень, під час роботи над навчальним завданням вчителю необхідно загальмувати всі зайві зв'язки, які утруднюють процес пізнання загального і максимально виділити ту систему зв'язків, яка лежить в основі.

До основних спеціальних освітніх потреб розумово відсталих учнів відносять:

1. Нагальна потреба у забезпеченні доступності змісту навчального матеріалу (зміст навчання має бути адаптовано з урахуванням можливостей цих учнів).

2. Потреба у використанні специфічних методів і прийомів, що полегшують засвоєння навчального матеріалу (перевага застосуванню предметно-практичної діяльності).

3. Потреба у формуванні доступних знань, умінь та навичок залежно від інтелектуальних можливостей дитини.

4. Потреба у постійній допомозі та контролі з боку дорослого.

5. Потреба у корекції і розвитку психічних процесів, мовлення, загальної та дрібної моторики пальців рук

6. Потреба у формуванні знань і умінь, що сприяють соціальній адаптації.

7. Потреба у створенні психологічно-комфортних умов навчання учнів з вадами інтелекту в інклюзивному класі: атмосфера прийняття здоровими однолітками, ситуація успіху на уроках або в позакласній діяльності.

Характеристика особливих освітніх потреб дітей з затримкою психічного розвитку

Більшу частину контингенту дітей з труднощами в навчанні становить група, яку визначають як «діти із затримкою психічного розвитку». Це численна група, яка становить близько 50% серед невстигаючих молодших школярів. Поняття «затримка психічного розвитку» (ЗПР) вживається по відношенню до дітей із мінімальними органічними пошкодженнями або функціональною незрілістю центральної нервової системи [2].

Для дітей із ЗПР є характерними незрілість емоційно-вольової сфери і недорозвинення пізнавальної діяльності, зумовлене несформованістю передумов інтелекту (пам'яті, уваги, мислення). Залежно від причин виникнення виділяють три ЗПР, кожен з яких має свої особливості проявів емоційної незрілості та порушень пізнавальної діяльності

1. ЗПР конституційного походження (психічний інфантилізм), що є, переважно, спадково обумовленою формою затримки розвитку. Провідними симптомами її є яскраво виражена незрілість емоційно-вольової сфери, яка відповідає більш ранньому віковому етапу розвитку, труднощі адаптації до зміни умов, у тому числі, і шкільного навчання.

2. ЗПР соматогенного походження, що виникає внаслідок соматичної ослабленості, тривалої госпіталізації, штучної гіперопіки. Провідними симптомами є низька пізнавальна активність, підвищена розумова виснажливність, труднощі концентрації уваги, зниження пам'яті, з боку емоційно-вольової сфери - емоційна лабільність, безініціативність, відсутність самостійності, нездатність до самоконтролю.

3. ЗПР психогенного походження, що зумовлюється несприятливими умовами розвитку малюка, гострими та хронічними психічними травмами. Серед симптомів домінують особливості поведінки дітей: нерішучість, несамостійність, відсутність ініціативи, боязкість і патологічна сором'язливість.

4. ЗПР церебрально-органічного походження, що виникає внаслідок пошкодження центральної нервової системи, мінімальної мозкової дисфункції. Серед симптомів провідними є порушення пізнавальної діяльності, підвищена розумова виснажливість, зниження критичності мислення, роздади емоційно-вольової сфери. Серед усіх інших даних тип ЗПР є менш сприятливим у плані прогнозу подолання[6].

Навчальна діяльність дітей з ЗПР відрізняється ослабленістю регулювання діяльності у всіх ланках процесу навчання: відсутністю достатньо стійкого інтересу до запропонованого завдання; необміркованістю; імпульсивністю і слабким орієнтуванням у завданнях, що призводять до численних помилкових дій; недостатньою цілеспрямованістю діяльності; низькою активністю; відсутністю прагнення поліпшити свої результати тощо.

Провідні особливості учнів із затримкою психічного розвитку, які необхідно враховувати вчителю під час організації інклюзивного навчання:

- незрілість емоційно-вольової сфери, інфантилізм, нескоординованість емоційних процесів, імпульсивність;
- домінування ігрових мотивів, дезадаптованість спонукань та інтересів;
- низький рівень активності у всіх сферах психічної діяльності;
- обмежений запас загальних відомостей і уявлень про навколишній світ;
- знижена працездатність, підвищена розумова виснажливість;
- нестійкість уваги;
- недостатня продуктивність довільної пам'яті, зниження обсягів короткочасної та довготривалої пам'яті;
- обмеженість словникового запасу, труднощі оволодіння писемним мовленням;
- низький рівень регуляції, програмування і контролю діяльності, недостатня сформованість навички самоконтролю;
- відставання в розвитку всіх форм мислення, зокрема вербального, абстрактного.

Особливі освітні потреби дітей з затримкою психічного розвитку залежать від характеру відставання розвитку психіки, а саме чи уповільнений темп психічного розвитку в цілому або лише окремих функцій: сенсорних, моторних, мовленнєвих, емоційно-вольових; віку дитини; наявності несприятливих соціальних факторів, обтяжливих соматичних чинників.

До основних спеціальних освітніх потреб учня із затримкою психічного розвитку відносять:

1. Потреба у стимуляції та активізації пізнавальної активності, як засобу формування мотивації.
2. Потреба в розширенні уявлень про оточуючий світ, формування різнобічних понять.
3. Потреба у формуванні загальноінтелектуальних умінь (аналіз, порівняння, узагальнення, виділення істотних ознак, систематизація).
4. Потреба у розвитку передумов інтелектуальної діяльності (уваги, зорового, слухового, тактильного сприйняття, пам'яті).
5. Потреба у формуванні особистісної сфери: розвиток і зміцнення волі, самостійності і відповідальності за свої вчинки тощо.
6. Потреба в опануванні засобами комунікації, прийомами конструктивного спілкування та взаємодії в різних ситуаціях (з членами сім'ї, з однолітками, з дорослими).
7. Потреба у формуванні навичок соціально-схвалюваної поведінки.
8. Потреба в збереженні, зміцненні соматичного і психічного здоров'я, підтримці працездатності, попередження виснаження, психофізичних перевантажень, емоційних зривів.

Характеристика особливих освітніх потреб у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату

Термін «порушення опорно-рухового апарату» (ПОРА) включає в себе рухові розлади, органічного характеру центрального або периферичного походження[7].

У психолого-педагогічному аспекті учнів із ПОРА умовно можна розділити на дві категорії, які потребують різних варіантах корекційно-педагогічної роботи в умовах загальноосвітнього простору[6].

До першої категорії (учні з руховими розладами центрального органічного характеру) відносяться діти, у яких ПОРА обумовлені органічним пошкодженням рухових відділів центральної нервової системи. Більшість учнів цієї групи складають діти з дитячим церебральним паралічем (ДЦП), у яких рухові розлади поєднуються з відхиленнями у розвитку пізнавальної, мовленнєвої та особистісної сфер.

До другої категорії (учні із руховими розладами ортопедичного характеру) відносяться діти з переважним пошкодженням опорно-рухового апарату периферичного походження. Зазвичай ці діти не мають виражених порушень інтелектуального розвитку. В окремих випадках у них може спостерігатися дещо уповільнений загальний темп психічного розвитку. Як правило, ця група учнів здатна засвоювати знання, уміння та навички у загальноосвітньому закладі із застосуванням індивідуального підходу.

Особливості учнів із дитячим церебральним паралічем, які необхідно враховувати вчителю під час організації інклюзивного навчання:

– провідними в клінічній картині ДЦП є рухові порушення, що обмежують пересування дитини, опанування активними рухами, навичками самообслуговування, графічними навичками письма;

– порушення функцій аналізаторів, їх координованості: зору – слабкозорість, косоокість, звуження полів зору тощо, слуху – зниження слуху на високі тони тощо);

– грубі порушення мовлення, обумовлені парезами та паралічами мовленнєвих м'язів, зниженням слуху;

– недостатність просторових та часових уявлень;

– труднощі переключення на інші види діяльності, недостатність концентрації уваги;

– сповільненість сприйняття;

– зниження обсягу механічної пам'яті;

– порушення цілеспрямованої діяльності;

– розлади емоційно-вольової сфери: в одних випадках – підвищена емоційна збудливість, дратівливість, в інших - навпаки загальмованість, сором'язливість, боязкість, повна байдужість до оточуючих.

Особливі освітні потреби у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату визначаються специфікою рухових порушень, а також специфікою порушення психічного розвитку, і визначають особливу логіку побудови навчального процесу в умовах інклюзії.

До основних спеціальних освітніх потреб учня з порушенням опорно-рухового апарату, зокрема із ДЦП відносять:

1. Потреба в регламентації діяльності з урахуванням медичних рекомендацій.

2. Потреба в особливій організації освітнього середовища, що характеризується мобільною доступністю для освітніх і виховних заходів.

3. Потреба у використанні спеціальних методів, прийомів і засобів навчання і виховання, що забезпечують реалізацію обхідних шляхів розвитку.

4. Потреба у наданні послуг щодо корекції рухових, мовленнєвих, пізнавальних та соціально-особистісних порушень.

5. Потреба в індивідуалізації освітнього процесу з урахуванням структури порушення і варіативності проявів.

6. Потреба в максимальному розширенні освітнього простору – вихід за межі освітньої організації з урахуванням психофізіологічних особливостей дітей зазначеної категорії

Характеристика особливих освітніх потреб дітей з раннім дитячим аутизмом (РДА) та розладами аутичного спектру (РАС)

Терміном «аутизм» позначають крайні форми порушення контактів, відхід від реальності в світ власних переживань[6].

Залежно від характеру ступеня прояву симптомів умовно виділяють групи дітей із РДА.

1 група – це діти, яким характерні прояви відчуженості від зовнішнього середовища, відсутність потреби в контактах, агресивність (аутоагресія, гетероагресія).

2 група – це діти, яким властиві відкидання зовнішнього середовища, нав'язливі страхи, стереотипні рухи, імпульсивність, симбіотичний зв'язок з матір'ю, примітивне мовлення (переважно вигуками, звуконаслідуваннями).

3 група – це найчисленніша група дітей, для яких характерними є абстрактні інтереси і фантазії; вони володіють більш розгорнутим мовленням; вони є менш залежними від матері і в меншій мірі потребують постійної присутності та нагляду дорослих.

4 група – це діти, провідною рисою яких є надмірна загальмованість. Як правило, вони дуже боязкі, полохливі, особливо в контактах, часто невпевнені в собі[6].

У всіх школярів з РДА та РАС відзначаються стійкі труднощі з розумінням і з використанням невербальних засобів спілкування (порушення візуального контакту, складності в розумінні жестів). Значні труднощі під час навчання зумовлюють наявність у дитини різних форм стереотипної поведінки (наприклад, рухової – учень розгойдується на стільці, робить одноманітні рухи пальцями), мовленнєвої - вимовляє одну і ту ж фразу багаторазово.

Значні труднощі під час організації навчального процесу в загальноосвітньому закладі може зумовлювати потреба дитини з РАС у дотриманні сталості (наприклад, учня неможна пересадити на інше місце в класі, бо це викликає негативну реакцію з його боку) тощо.

Провідні особливості учнів із раннім дитячим аутизмом та розладами аутичного спектру, які необхідно враховувати вчителю під час організації інклюзивного навчання:

– порушена чутливість (гіперчутливість) до певних подразників (звукових, візуальних, запахів, дотику тощо);

– значна варіабельність у розвитку пізнавальної, мовленнєвої, соціальної сфер, що визначає доступну форму навчання таких дітей (за загальною програмою, за інклюзивною програмою у закладах загальної середньої освіти, за освітньо-корекційною програмою у спеціальних закладах; індивідуально, дистанційно) і можуть навчатися як в загальноосвітніх, так і в спеціалізованих школах, як в класі, так і індивідуально або дистанційно.

– знижена потреба у контактах з однолітками та дорослими;

– порушення емоційної сфери: інертність прояву емоцій, афективні стани як реакція на гіперподразник, у деяких випадках – прояви агресії.

Вибір навчального закладу, форми навчання залежить від багатьох факторів, зокрема від особливостей психофізичного розвитку дитини, позиції батьків у даному питанні.

До основних спеціальних освітніх потреб учнів із РДА та РАС відносять:

1. Потреба у психолого-педагогічній підтримки дитини в школі.
2. Потреба в розробці адаптованої освітньої програми
3. Потреба в організації та реалізації занять корекційно-розвивальної спрямованості (з дефектологом, логопедом, психологом).
4. Потреба у використанні додаткових коштів, що підвищують ефективність навчання, виховання та соціальної адаптації зазначеної категорії учнів.
5. Потреба у визначенні найбільш ефективної моделі реалізації освітньої практики (спеціального навчання, інклюзивного навчання, індивідуального навчання).
6. Потреба у визначенні форм і змісту соціального та психолого-педагогічного супроводу родини дитини з аутизмом.
7. Потреба у дозованому навчальному навантаженні з урахуванням темпу і працездатності.
8. Потреба в особливо чіткій впорядкованій тимчасово-просторовій структурі освітнього середовища.
9. Потреба у поступовому включенні дитини з аутизмом у загальноосвітній простір (під час інклюзивного навчання).

Всі освітні, корекційно-розвивальні та реабілітаційні послуги учням із особливими освітніми потребами плануються і надаються мультидисциплінарною командою фахівців. Створення та функціонування такої команди в закладі освіти має ряд особливостей:

1. Мультидисциплінарна команда спеціалістів створюється навколо кожної дитини та сім'ї для узгодженої роботи у відповідності до Індивідуального плану навчання.
2. Склад мультидисциплінарної команди залежить від індивідуальних потреб дитини. До складу команди обов'язково включають: психолога, корекційного педагога або соціального педагога, фахівця фізичної реабілітації, лікаря, логопеда (фахівця з комунікації), соціального працівника. До роботи команди у разі потреби заклад може залучати або включати до штату інших фахівців в залежності від потреб і контингенту цільової групи.
3. Координацію роботи команди здійснює координатор, який обирається з членів команди, створеної навколо дитини та родини.
4. Мультидисциплінарна команда здійснює оцінювання потреб дитини та родини, поточне обговорення та перегляд Індивідуального плану кожної дитини.
5. Члени мультидисциплінарної команди збираються для поточного обговорення не менше одного разу на два тижні.
6. Кожен фахівець мультидисциплінарної команди веде записи та заносить рекомендації в Індивідуальний план.
7. Кожен член команди виконує роботу відповідно до функціональних обов'язків.

Характерними ознаками командної роботи є:

- 1) рішення стосовно методів роботи з дитиною ухвалюються колективно; члени команди несуть колективну відповідальність за результати;
- 2) батьки – рівноправні члени команди;
- 3) всі члени команди мають рівний статус і вважаються однаково важливими;
- 4) знання та вміння представників різних дисциплін інтегруються під час розробки та реалізації навчального плану роботи з дитиною.

Важливо завжди пам'ятати, що у команді багато учасників і в кожного з них є власна точка зору. Необхідно знати функції всіх членів команди. Це допомагає під час спілкування і збору інформації, необхідної для прийняття обґрунтованих рішень.

Важливо усвідомлювати, що педагоги не в змозі охопити всього, що вони не можуть знати відповідей на всі запитання стосовно дитини, однак, вони мають знати, де або з чією допомогою можна знайти ці відповіді.

Спеціалісти з проблем розвитку дітей з особливими потребами можуть багато в чому допомогти педагогам. Логопеди, дефектологи, психологи, невропатологи, вчителі фізкультури, фахівці з працетерапії, терапії поведінки, дієтотерапії, соціальні працівники та соціальні педагоги — всі вони роблять значний вклад в успішне включення дитини з вадами розвитку до загальноосвітнього простору в умовах інклюзивного класу.

Методичні рекомендації для вчителів інклюзивних класів, методистів шкіл з інклюзивним навчанням щодо реалізації технології командної взаємодії

Установча зустріч членів команди

Запросіть на першу установчу зустріч усіх ймовірних членів команди (крім батьків дитини). Ними можуть бути педагоги вашого закладу, педагоги із закладу в якому дитини перебувала раніше, штатні працівники вашого закладу: логопед, дефектолог, психолог та ін. Якщо ці фахівці не є працівниками закладу, необхідно залучити їх, звернувшись до місцевої поліклініки, реабілітаційного центру тощо. Установча зустріч проводиться з метою визначення оптимального складу команди та складання плану дій, що передують створенню індивідуального навчального плану (ІНП).

Оптимальний склад команди — кількість фахівців, яка забезпечить реалізацію навчальної програми і спеціальних послуг.

Складання плану дій, що передують створенню індивідуального навчального плану

План дій визначає цілі, засоби, ресурси, необхідні для вивчення членами команди сильних і слабких сторін дитини. Мета плану дій – отримати комплексну оцінку сильних і слабких сторін дитини. Засобами досягнення мети можуть бути спостереження, формальні тести й опитування (педагогів, батьків, безпосередньо дітей).

Розробка індивідуального навчального плану

Індивідуальний навчальний план є одним із найважливіших інструментів у роботі, що містить детальну інформацію про дитину та послуги, які вона має отримувати. Він визначає необхідні адаптації/модифікації та слугує підґрунтям для подальшого планування навчальних занять. Індивідуальний навчальний план розробляється для кожного учня з особливими освітніми потребами командою педагогів і фахівців та об'єднує їхні зусилля з метою розробки комплексної програми роботи з учнем і водночас визначає, які саме послуги надаватиме кожний фахівець. Батьки є активними учасниками розробки ІНП, оскільки вони знають своїх дітей краще за інших.

Компоненти індивідуального навчального плану

Під час створення ІНП головна увага звертається на розробку конкретних навчальних стратегій і підходів, а також системи додаткових послуг, які дадуть дитині змогу успішно навчатись у звичайному класі. Зазвичай в індивідуальному навчальному плані містяться такі компоненти:

1. Інформація про дитину загального характеру: ім'я дитини, її вік, адреса, телефон, імена батьків, порушення розвитку, дата зарахування дитини до школи, термін дії ІНП.

2. Поточний рівень знань і вмінь дитини. Наводяться відомості про рівень розвитку дитини, зафіксовані під час спостережень і досліджень: її вміння, сильні якості, стиль навчання (особливо якщо один зі стилів домінує), що дитина не вміє робити, у чому їй потрібна допомога тощо. У плані має бути зазначено, що турбує батьків. Має бути наведена інформація про вплив порушень розвитку дитини на її здатність до успішного навчання у звичайному класі. Усі ці відомості мають бути максимально точними, оскільки вони є підґрунтям для подальшої розробки завдань.

3. Цілі й завдання. Саме вони мають допомогти дитині опанувати певні знання та вміння. Вони мають відповідати поточному рівню розвитку учня. У визначенні цих цілей і завдань беруть участь усі особи, причетні до роботи з дитиною.

Цілі– це твердження про бажаний результат. Вони можуть стосуватися знань, умінь, поведінки й мають бути чітко сформульовані, висловлені через позитивні твердження та бути зрозумілими всім, хто їх читає.

Завдання– це необхідні проміжні кроки на шляху до окресленої мети, написані зрозумілими та простими словами.

У плані має бути визначено, хто, що, коли і як має робити.

Цілі мають бути визначені в усіх сферах, де спостерігається відставання в розвитку (інтелектуальний, соціальний та емоційний розвиток, розвиток моторики, мовленнєві навички тощо).

4. Спеціальні та додаткові послуги. У навчальному плані мають бути передбачені заняття з відповідними фахівцями (з логопедом, фізіотерапевтом, психологом та іншими спеціалістами). Учителі та фахівці співпрацюють над

інтегруванням додаткових послуг у навчальний процес. Іноді учень потребує більш інтенсивних або особливих послуг, які можуть надаватись лише у відповідному середовищі (наприклад, заняття з використанням спеціальної апаратури тощо). У цьому випадку доцільно домовитися з відповідним закладом, який може надавати такі послуги. В індивідуальному навчальному плані мають бути визначені кількість і тривалість занять фахівців з дитиною.

5. Адаптації/модифікації. Відповідна адаптація середовища дає змогу дітям з особливими потребами навчатись у звичайному класі. Під час розробки ІНП необхідно звернути увагу на необхідне облаштування середовища; використання належних навчальних методів, матеріали та обладнання; урахування сенсорних та інших потреб дитини.

6. Термін дії ІНП. Зазвичай Індивідуальний навчальний план розробляється на один рік. Однак члени групи з розробки ІНП (батьки, адміністратор, учитель та ін.) можуть у будь-який момент запропонувати провести збори, щоб модифікувати план або скласти новий. Це може виявитись необхідним, наприклад, якщо:

- дитина досягла поставленої мети;
- у дитини виникають труднощі при досягненні визначених цілей;
- надійшло прохання збільшити кількість послуг дитині;
- дитину переводять до іншого закладу;
- у дитини спостерігаються проблеми з поведінкою тощо.

Традиційно розробку ІНП починають одразу після вступу дитини до класу, а термін дії плану закінчується через рік. Водночас можна варіювати цей процес, пристосовуючи його до загального шкільного планування.

7. Інформація про прогрес дитини. Невід'ємною складовою процесу розробки ІНП є оцінка та збирання відомостей про успіхи учня. При цьому можуть збиратися зразки робіт дитини, результати спостережень, контрольні листки, описи поведінки, результати порівнянь з типовим рівнем розвитку, результати тестів тощо.

Через деякий час учитель та інші фахівці оцінюють успіхи дитини, визначають, наскільки ефективним є навчальний план, діляться інформацією з батьками учня. За потреби члени групи з розробки ІНП можуть ініціювати проведення зборів ще до закінчення терміну дії плану.

Відомості про прогрес учня (із зазначенням відповідних дат) записуються безпосередньо в індивідуальний навчальний план.

Індивідуальні навчальні плани можуть мати різний вигляд. При щоденних зусиллях учителів у реалізації окреслених цілей і завдань, при ретельному документуванні всіх відомостей можна очікувати успішного навчання й розвитку дітей.

Проведення комплексної оцінки сильних і слабких сторін дитини

Створенню індивідуального навчального плану для дитини з особливими освітніми потребами передую певний період оцінки, що дає змогу виявити особ

ливості: поведінки, навчальних пріоритетів, конкретних вмій, а також загального рівня розвитку учня. Ця інформація дає вчителю змогу відповідним чином побудувати навчальний процес, задовольнити потреби дітей і сприяти їхньому всебічному розвитку. Також слід проводити формальну оцінку учнів з використанням спеціальних методик, до якої мають бути залучені батьки і фахівці. Під оцінкою слід розуміти процес збирання всебічної інформації про дитину, яка потім використовується для визначення сильних якостей учня та сфер, де він відстає. Процес оцінки має на меті визначення поточного рівня розвитку дитини, що дає змогу розробити відповідні навчальні плани та заходи. Процес оцінки учнів з особливими потребами має бути комплексним, спрямованим і більш точним, ніж процес оцінки дітей з типовим рівнем розвитку. Комплексність необхідна для того, аби найточніше визначити можливості дитини і всі сфери, де вона потребує допомоги. До цього процесу оцінки слід залучати фахівців з кількох дисциплін. Це має бути безперервний, колективний процес систематичних спостережень та аналізу. Результати, отримані під час лише одного спостереження тільки одним фахівцем, не можуть вважатися достовірними.

Для створення ефективного індивідуального навчального плану потрібні спільні дії вчителів, батьків і фахівців. Слід запевнити батьків, що під час проведення оцінки дитини, аналізу результатів робіт увага звертатиметься на сильні якості учня; що це процес збирання інформації, яка допоможе педагогам і фахівцям працювати на користь дитини; що це засіб для розробки індивідуального плану, який повністю відповідатиме потребам дитини. Інформацію про дитину можна одержати з різних джерел — від батьків, дорослих (включаючи тих, з ким дитина живе), від самої дитини, від фахівців, які з нею працюють та інших.

Фахівці можуть допомогти точніше визначити рівень розвитку та потреби дитини. Суттєво допомогти під час оцінки дитини можуть спеціалісти (логопеди, сурдопедагоги, тифлопедагоги, медики, психологи та ін.).

Після завершення процесу оцінки всі, хто брав у ньому участь (педагоги, фахівці), аналізують результати.

Алгоритм представлення результатів комплексної оцінки:

1. Подякуйте всім за проведenu роботу.
2. Поясніть, що метою презентації результатів оцінки є визначення особливих потреб учня для подальшого складання ІНП.
3. Нагадайте про конфіденційність інформації, яка повідомлятиметься.
4. Зауважте, що після звіту кожного члена команді всі можуть ставити запитання.
5. Попросіть учасників представляти інформацію про можливості та сильні сторони учня, а не лише його проблеми.
6. Надайте слово для презентації результатів усім, хто брав участь в оцінці сильних і слабких сторін дитини.

7. Після всіх виступів попросіть учасників висловити свої думки та поставити запитання.

8. Узагальніть результат оцінки, коментарі та запитання.

9. Занотуйте їх як рекомендації для складання ІНП.

10. Зачитайте занотоване, аби пересвідчитись, що всі члени команди розуміють зміст результатів і погоджуються з рекомендаціями.

Отримавши результати комплексної оцінки, необхідно перейти до розробки індивідуального навчального плану.

Методичні рекомендації директорам закладів освіти з інклюзивним навчанням щодо проведення першої зустрічі команди з розробки ІНП

До групи з розробки ІНП можуть входити ті самі особи, які брали участь у процесі оцінки.

Мета зустрічі – узагальнення оцінки сильних і слабких сторін дитини, поточного рівня знань, умінь і навичок та формулювання перспективних (максимум на навчальний рік) навчальних цілей у різних сферах розвитку. Після того, як визначено перспективні цілі, члени команди переходять до спільного планування конкретних цілей і завдань на найближчий період.

Під час планування заходів, які допоможуть дитині опанувати інші вміння та навички, що відповідають її вікові, можна порівняти її розвиток з типовим рівнем розвитку (це може допомогти визначити необхідну послідовність розвитку вмінь учня).

Дії керівника закладу освіти із інклюзивним навчанням:

1. До початку першої зустрічі керівник закладу збирає та вивчає результати комплексної оцінки розвитку дитини, зустрічається з окремими педагогами, фахівцям з метою складання переліку питань, що будуть обговорюватися на першій зустрічі.

2. Керівник закладу призначає час і місце проведення зустрічі, максимально зручні для всіх членів команди. Кімната, в якій відбуватиметься зустріч, має бути просторою, без зайвих предметів, але з дошкою. Також слід забезпечити учасників папером, ручками, щоб їм було зручно фіксувати думки та пропозиції. Варто потурбуватися про осіб, які з певних причин не зможуть брати участь у зустрічі, однак, зможуть спілкуватися телефоном у режимі відеозв'язку.

3. Керівник закладу проводить першу робочу зустріч з розробки ІНП:

– на початку зустрічі узгоджує термінологію, роблячи її зрозумілою для всіх;

– зосереджує увагу на питаннях, винесених на обговорення;

– призначає секретаря зборів з числа осіб, які не брали участь у процесі оцінки;

– для презентації інформації надає слово кожному з членів команди, забезпечуючи позитивну атмосферу зустрічі тощо.

4. Важливо спільно вибрати керівника команди, він надалі плануватиме і призначатиме засідання, визначатиме місце зборів, сповіщатиме всіх учасників тощо.

5. Наприкінці зустрічі разом з усіма членами команди уточніть вироблені стратегії, аби переконатися, що вони спрямовані на прогрес дитини і що всі розуміють їх однаково; перелік змін, які необхідно зробити в середовищі, технічному забезпеченні, включаючи додатковий час тощо.

6. Призначте зустріч з батьками, щоб представити та обговорити результати оцінки, рекомендації, запросити до процесу складання ІНП.

7. Складіть письмовий звіт зустрічі та додайте його особової справи дитини.

Отже, ІНП розробляється командою, до складу якої входять: педагоги, які працюють з дитиною, фахівці, які будуть залучені до навчально-виховного процесу, батьки дитини та керівники закладу освіти.

Складений та узгоджений з усіма членами команди індивідуальний навчальний план підписується директором закладу та батьками. Відповідальність за реалізацію індивідуального плану покладається на всіх членів команди. Відстеження перебігу виконання цілей, окреслених в індивідуальному навчальному плані, покладається на заступника директора (в його обов'язки входить вирішення питань інклюзивної освіти).

Надзвичайно важливою є участь батьків у розробці та подальшій реалізації ІНП. Як уже зазначалося, батьки можуть надати інформацію про стан здоров'я, розвиток, інтереси, особливості поведінки дитини. У практиці залучення родин трапляються випадки, коли батьки не хочуть брати участь у розробці індивідуального навчального плану. Причини такої поведінки можуть бути різними: від небажання приділяти час власній дитині, до недовіри членам команди, підґрунтям якої є негативний попередній досвід спілкування з фахівцями і педагогами. В будь-якому випадку батьків необхідно підбадьорювати та заохочувати до участі.

Важливо безпосередньо залучати батьків до прийняття рішень стосовно їхніх дітей з особливими освітніми потребами. Ще до приходу дитини до навчального закладу у багатьох родин можуть бути налагоджені контакти з відповідними фахівцями та службами, вони можуть володіти інформацією, корисною як для працівників школи, так і для інших батьків. Доцільно використовувати ці зв'язки, аби сім'я, школа і спеціалісти працювали спільно.

Думку батьків треба враховувати під час:

- відбору, оцінювання і діагностики дітей;
- ідентифікації сильних якостей дитини та сфер, де вона відстає в розвитку;
- визначення цілей і завдань на навчальний рік;
- призначення послуг, які отримуватиме дитина та її сім'я;
- прийняття рішень щодо майбутніх напрямів роботи з дитиною після завершення навчального року.

Дуже важливим є те, щоб родини дітей з особливими освітніми потребами мають бути впевнені, що будь-яка інформація, яку вони надають усно чи письмово членам мультидисциплінарної команди, не розголошуватиметься. Батьки дітей з розвитку особливими потребами змушені розповідати вчителям набагато більше, ніж звичайні сім'ї; певні відомості мають делікатний характер.

Тому у своїй роботі педагоги мають дотримуватися таких принципів конфіденційності:

1. Первинним джерелом інформації про батьків мають бути вони самі. Необхідно збирати лише ті відомості, які є важливими для роботи з дитиною.

2. Батькам не слід дозволяти переглядати записи, що не стосуються їхньої дитини.

3. Інформацію, одержану від дітей і батьків, потрібно надавати членам педагогічного колективу і консультантам лише в тому обсязі, який є необхідним для роботи з дитиною.

4. Сім'ям треба розповідати, що було повідомлено іншим працівникам навчального закладу чи фахівцям і чому. Персонал школи може давати письмову підписку стосовно того, що інформація не поширюватиметься.

5. Якщо виникають сумніви щодо можливості передачі конфіденційної інформації іншим, спочатку необхідно запитати дозволу у членів родини. Винятками із цього правила є випадки можливого насильства, відсутності піклування про дітей, порушення закону, загрози іншим особам тощо.

Щорічно після вступу до закладу нових батьків і працівників, слід вирішувати, яку інформацію збиратимуть, як її використовуватимуть і хто до неї матиме доступ.

Висновки. Освіта є найбільш універсальним та інтегральним засобом залучення дитини з особливими освітніми потребами до соціуму. І саме цей компонент має забезпечити безперервність соціальної адаптації, оскільки саме освітня система, побудована на інклюзивному підході, забезпечується потужною методичною та змістовною базою, відповідними фахівцями, державними та суспільними ресурсами, наскрізною структурою закладів освіти тощо. Фахівці, беручи до уваги особливості дитини з відхиленням розвитком та особливі її освітні потреби, зможуть зробити навчальний процес доступним для кожного учня класу, забезпечити розвиток потенційних можливостей та здібностей усіх без виключення дітей. Постійна соціальна взаємодія в різноманітних умовах, за різних обставин, в різних ситуаціях зближує учнів, виробляє емпатію, прихильність один до одного, усвідомлення індивідуальності кожного, відчуття захищеності.

Література:

1. Данілавічюте Е.А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / Е.А.Данілавічюте, С.В. Литов-

- ченко [ра ред. А.А.Колупаєвої]. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 360с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
2. Дигностика школьної дезадаптації / под ред. С.А. Беличевой, И.А. Коробейниковой, Т.О. Кумариной. – М.: Астрель, 1993. – 411с.
 3. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: [навчально-методичний посібник] / А.А.Колупаєва, О.М.Таранченко. – К.: АТОПОЛ, 2010. – 96 с.
 4. Основи інклюзивної освіти:[навчально-методичний посібник] / за заг. ред. А.А. Колупаєвої. – К: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 308 с.
 5. Планування, спрямоване на кожного учня: посібник з розроблення та впровадження індивідуальних початкових планів: посіб / відп.ред. Н.В.Чайковська. – К.: Паливода А.В., 2012. - 86 с.
 6. Поваляєва М.А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов: [коллективная монография] / М.А.Поваляева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 352 с.
 7. Трофимова Н.М. Основы специальной педагогики и психологии / Н.М. Трофимова, С.П. Дуванова, Н.Б. Трофимова, Т.Ф. Пушкина. - СПб.: Питер, 2005. – 304 с.: ил. (Серия «Учебное пособие»).
 8. Хохліна О.П. Корекційно-розвивальна робота в спеціальних закладах освіти для дітей з порушеннями психофізичного розвитку: теоретичний аспект проблеми / О.П. Хохліна:[інтернет ресурс]/ Режим доступу: <http://library.rehab.org.ua/ukrainian/psicho/hohlina>

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

- Андрієвський Борис Макійович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної і початкової освіти Херсонського державного університету, кавалер нагрудного знаку «В.О. Сухомлинського», відмінник освіти України
- Воронюк Ірина Вячеславівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології факультету філософської освіти та науки НПУ імені М.П. Драгоманова, м. Київ
- Кабельнікова Наталія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри природничо-математичних наук та логопедії Херсонського державного університету, відзнака за заслуги перед народом України
- Ляпіна Валерія Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри природничо-математичних наук та логопедії Херсонського державного університету
- Молнар Тетяна Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету
- Петухова Любов Євгенівна** – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету, візитор-професор Поморської академії, кавалер ордена княгині Ольги III ступеня, відмінник освіти України, кавалер нагрудних знаків «А. С. Макаренко» і «Ушинський К. Д.», заслужений працівник освіти України
- Пермінова Людмила Аркадіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені Є. Петухова Херсонського державного університету, кавалер нагрудного знаку «Павло Могила», відмінник освіти України
- Пинзеник Олена Мафтеївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Мукачівського державного університету
- Співаковська Євгенія Олександрівна** – доктор педагогічних наук, візитор-професор Поморської академії (Польща)

Наукове видання

С.Ф.Одайник, Л.Є.Петухова, Є.О.Співаковська, Б.М.Андрієвський,
О.М.Пинзеник, Л.А.Пермінова, Т.І.Молнар, В.В.Ляпіна,
І.В.Воронюк, Н.В.Кабельнікова

**ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОГО
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

(1 частина)

Монографічна збірка

ISBN 978-966-630-188-1

Відповідальний редактор – Пермінова Л.А.
Технічний редактор – Дудченко С.Г.

Підписано до друку 17.01.2018 р. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Ум. др. арк. 9,88. Наклад 300.

Віддруковано з готових оригінал-макетів у ТОВ “Айлант”
Свідоцтво про реєстрацію ХС №1 від 20.08.2000 р.
73000, Україна, м.Херсон, пров.Пугачова, 5/20.
Тел.: 49-33-48, 050-396-08-91.