

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ УЗАГАЛЬНЕНИХ ПРОЦЕСУАЛЬНИХ УЯВЛЕНЬ У ДОСЯГНЕННІ ПРАКТИЧНИХ ЦІЛЕЙ

правова допомога людині в розвитку її творчої індивідуальності, почуття людської гідності, розуміння ролі права як засобу забезпечення її законних інтересів. Перш ніж виховувати особу, слід зрозуміти багатогранність її правових і протиправних зв'язків, що зумовлюють конкретні вчинки. Тобто педагогові доцільно знати ті глибинні сили, які перебувають поза явною поведінкою особи. Впливати на них значно складніше, ніж агітувати чи примушувати поводитися певним чином [2, 5].

Нині проблема правового виховання молодого покоління набула такої гостроти, що стала предметом вирішення в усіх галузях системи освіти. Потреба широкого правового виховання молоді зумовлена постійним зростанням ролі організуючої, координуючої, творчої ролі права в соціальному, політичному, економічному розвитку суспільства.

Основною метою правового виховання є розвиток в людини правових почуттів, установок, умінь. Такою установкою, якої слід навчити учнів, є відоме життєве правило, яке П. Юркевич сформулював так: "Кожен повинен одержати стільки добра і лиха, скільки він сам їх зробив" [8, 224].

1. Ващенко Г. Виховний ідеал / Григорій Ващенко. – Полтава, 1994. – 191 с.

2. Головченко В.В. Правове виховання учнівської молоді: питання методології та методики / В.В. Головченко, Г.І. Нелін, М.І. Нелін. – К.: Наук. думка, 1993. – 138 с.

3. Подберезський М.К. Правова культура майбутнього вчителя / М.К. Подберезський; за ред. І.Ф. Прокопенко. – Х.: Основа, 1997. – 220 с.

4. Психологія. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

5. Сурмяк Ю.Р. Правова регламентація діяльності органів внутрішніх справ і професійно-технічних навчальних закладів у формуванні правосвідомості учнівської молоді / Ю.Р. Сурмяк // Теоретичні засади методики професійно спрямованого викладання загальноосвітніх предметів у ППНЗ: [монографія / за ред. Г.П. Васяновича]. – Львів: Сполом, 2005. – С. 121 – 146.

6. Харламов И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – М.: Высш. шк., 1990. – 575 с.

7. Черней В.В. Подолання правового нігілізму – важлива умова розбудови правової держави: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук: спец. 12.00.12. "Філософія права" / В.В. Черней. – К., 1999. – 16 с.

8. Юркевич П. Історія філософії права. Філософія права. Філософський щоденник / П. Юркевич. – [3-тє вид.] – К.: Ред. журн. "Український світ": Вид-во ім. Олени Теліги, 2001. – 756 с.

Продовження статті див. у наступному числі журналу №7 (78) 2011 р.

Стаття надійшла до редакції 09.04.2011

УДК 372.3:373.1

Лариса Зайцева, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ УЗАГАЛЬНЕНИХ ПРОЦЕСУАЛЬНИХ УЯВЛЕНЬ У ДОСЯГНЕННІ ПРАКТИЧНИХ ЦІЛЕЙ

У статті розкрито сутність поняття "компетентність". Розглянуто педагогічні умови конструювання практичних ситуацій.

Ключові слова: принцип практико-цільової самореалізації, компетентність, досвідченість, ситуативно-практичні задачі, конструктивно-практичні задачі.

Лит. 8.

Постановка проблеми. Сучасній людині доводиться діяти в складних і невідомих ситуаціях, в умовах конкуренції та конфліктів, суперництва і співробітництва. Стрімкий розвиток суспільства ставить перед сучасною освітою нові завдання – підготувати людину до життя в сім'ї, громаді, до роботи, творчості, до реалізації себе як особистості. Саме тому педагогічні проблеми формування компетентності особистості виходять сьогодні на рівень пріоритетних в освітній галузі.

Основні державні документи відображають тенденції до гуманізації освіти, орієнтують освітян на цілісний підхід до дитини, визначають за основні пріоритети життєву компетентність, необхідність узгодженості таких основних життєвих сил вихованця, як прагнення до самовираження, саморозвитку і самозбереження [1, 43].

Метою статті є висвітлення особливостей застосування дітьми старшого дошкільного віку узагальнених процесуальних уявлень у досягненні практичних цілей, обґрунтування педагогічних умов формування компетентності дітей старшого

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ УЗАГАЛЬНЕНИХ ПРОЦЕСУАЛЬНИХ УЯВЛЕНЬ У ДОСЯГНЕННІ ПРАКТИЧНИХ ЦІЛЕЙ

дошкільного віку в процесі взаємодії з об'єктами природно-предметного довкілля.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття “компетентної освіти” прийшло до нас із зарубіжних країн, де його широко вживають і досліджують уже понад десять років. В основі концепції “компетентності” в європейській педагогіці лежить ідея виховання (в широкому значенні) компетентної людини, яка не лише має необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості, але й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання й беручи на себе відповідальність за певну діяльність. Система освіти, побудована таким чином, на думку зарубіжних фахівців (Ж. Делор, В. Долл, Дж. Куллахан, Ж. Перре, Б. Рей, Г. Халаш), може вважатися ефективною.

Українські фахівці (О. Овчарук, І. Тараненко та ін.), проаналізувавши процес відбору ключових компетентностей у дослідженнях закордонних колег, здійснили узагальнену власну класифікацію основних переліків ключових компетентностей, які розподілилися за такими трьома основними блоками: соціальний, мотиваційний, функціональний.

Сучасні науковці (І.А. Зязюн, В.Ю. Кричевський, Л.І. Паращенко) акцентують увагу на тому, що компетентність є сферою відношень, які існують між знаннями і діями в людській практиці. Зв'язок цей очевидний: без знань немає компетентності, але не всякі знання й не в усякій ситуації виявляють себе як компетентність. Часто можна зустріти людей, які мають широкі знання, але не вміють мобілізувати їх відповідним чином у потрібний момент. Як зазначає Л.І. Паращенко, компетентнісний підхід полягає в зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в дітей здатності практично діяти, застосовувати індивідуальний досвід успішних дій у ситуаціях практичної діяльності. На його думку, перспективність компетентнісного підходу полягає в тому, що він передбачає високу готовність вихованця до успішної діяльності в різних сферах.

Деякі дослідники (Є. Вахрамов, О.А. Шварцман та ін.) компетентність розглядають як специфічну здібність, яка дозволяє ефективно розв'язувати типові проблеми й завдання, що включаються в реальні ситуації повсякденного життя. Так, на думку Є. Вахрамова, людині потрібні певні знання, особливі способи мислення та навички. Він підкреслює, що найвищі рівні компетентності передбачають ініціативу, організаторські здібності, здатність оцінювати наслідки своїх дій.

На його думку, розвиток компетентності призводить до того, що людина може моделювати та оцінювати послідовність своїх дій заздалегідь і на перспективу. Це дозволяє їй здійснювати перехід від зовнішньої оцінки до вироблення “внутрішніх стандартів” оцінки себе, своїх планів, життєвих ситуацій.

Підтвердження цієї думки знаходимо в дослідженні О.А. Шварцмана, який у структурі компетентності, крім знань та умінь, виділяє ще й такий компонент, як ціннісні орієнтації особистості, які зумовлюють ставлення до існуючого знання та зумовлюються ним (прийняттям, неприйняттям, ігноруванням, трансформацією та ін.). Як бачимо, в поняття “компетентність” вчені включають не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову.

Трактування поняття “компетентність” у психолого-педагогічній літературі досить широке: до нього відносять і навчальні здібності, знання та вміння, і навички, і ставлення. Це психологічне утворення ґрунтується на відповідних знаннях, тому деякі науковці стверджують, що на нього сповна поширюється процес навчання. На нашу думку, видається недоцільним отожднювати навчальні здібності, знання й уміння з відповідними компетентностями. Ці навчальні здобутки необхідно трансформувати в ті чи інші компетентності. За цією процедурою повинна бути складна науково-методична робота педагога. Як зазначає І.Д. Бех, її якість багато в чому залежить від концептуального оформлення терміна “компетентність” як досвідченості суб'єкта в певній життєвій сфері. Він робить змістовий наголос на досвідченості, а не на обізнаності, поінформованості суб'єкта в певній галузі (як це переважно тлумачиться), яка має бути взята на концептуальне “озброєння”. Розкриваючи психологічну структуру феномена досвідченості, автор виділяє три її форми: стихійну, нерозвинену, науково-організовану.

За стихійного способу формування компетентності суб'єкт через проби й помилки або ж за допомогою механізму наслідування опановує низку різноманітних практичних способів дій (комунікативних, соціально-кооперативних, предметно-перетворювальних тощо). Вони й забезпечують його культурне функціонування передусім у найближчому соціальному оточенні, а далі й у більш широкому. У нього, таким чином, формується як практичне вміння реалізації цих способів у певних ситуаціях, так і відповідні емпіричні знання про ці способи, тобто

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ УЗАГАЛЬНЕНИХ ПРОЦЕСУАЛЬНИХ УЯВЛЕНЬ У ДОСЯГНЕННІ ПРАКТИЧНИХ ЦІЛЕЙ

формується так звані конструктивні знання. При цьому в суб'єкта закономірно немає теоретичної основи таких способів дій. Такий спосіб набуття досвідченості, на думку І.Д. Беха, є характерним для нижчого рівня компетентності особистості.

Визначальними характеристиками цього рівня компетентності є недостатня узагальненість та обмеження перенесення засвоєваних практичних способів дій на інші об'єкти, враховуючи специфіку нових обставин. І.Д. Бех загострює увагу на тому, що компетентнісний підхід у сучасній освіті має забезпечити вищий рівень компетентності суб'єктів навчання – науковий. Цей рівень репрезентується сформованістю в суб'єкта наукового поняття “компетентність” як єдності, де науково орієнтовна основа дії визначає логіку її практичного виконання, спрямовану на ефективне розв'язання суб'єктом певних життєвих проблем.

Принциповим моментом компетентності вищого рівня (наукового) є те, що він безпосередньо залежить від якості навчальних здобутків, які повинні трансформуватися в систему компетентностей суб'єкта. Лише власне наукові надбання мають достатній потенціал для такої компетентності. Науковець наголошує, що нинішній компетентнісний підхід – це культивування нерозвиненої форми компетентності порівняно з її педагогічною формою. За такого підходу закономірності педагогіки розвитку використовуються лише фрагментарно. Тут йдеться не про емпіричний їх рівень, а про рівень теоретичний, коли те чи інше знання має внутрішні відношення, зв'язки, закономірності, властиві певному об'єкту чи явищу.

Компетентнісний підхід повинен забезпечити несуперечливу трансформацію суб'єкта учіння на суб'єкт розвинутої суспільної практики, точніше, суб'єкт практичної діяльності, який цілеспрямовано перетворює навколишню дійсність.

Вклад основного матеріалу. На основі продуктивного аналізу літератури з проблеми формування компетентної особистості нами було сформульовано один із принципів оволодіння дітьми шестирічного віку об'єктами природно-предметного довкілля – це принцип практико-цільової самореалізації.

Застосування наукових понять дітьми старшого дошкільного віку для вирішення практичних ситуацій вимагає включення їх у нові системи зв'язків, знаходження відомих відношень у нових конкретних ситуаціях. Практика дає змогу дитині відокремлювати правильні думки від хибних, вона є критерієм їх істинності. Від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього до практики. Такий є діалектичний шлях пізнання істини, об'єктивної реальності.

Нами акцент був зроблений більше на формуванні досвідченості, ніж на вмінні практичного використання знань. Основи цієї досвідченості виховуються в процесі розв'язання серії задач: ситуативно-практичних, конструктивно-практичних. Тут повинна сповна реалізуватися ідея, згідно з якою кінцевою метою пізнання є не знання самі по собі, а практичне перетворення дійсності для задоволення матеріальних і духовних потреб людини і суспільства. Адекватним такому розумінню виступає поняття “опредмечування” і відповідний йому механізм. Це процес, у якому людські здібності й знання переходять у предмет і втілюються в ньому, завдяки чому предмет стає соціально-культурним чи людським. Опредмечування реалізується не лише в зовнішньому результаті, але й в якостях самого суб'єкта: змінюючи світ, людина змінює саму себе. Опредмечування має три рівні: по-перше, ця діяльність викликає в собі такі зміни, які аналогічні дії сил самої природи; по-друге, вона створює культурні цінності; по-третє, здійснюється опредмечування й самого суб'єкта, його включення в міжособистісні відносини й психологічна зміна їх учасників.

За компетентнісного підходу суб'єкт, який пізнає, використовує наукове знання (узагальнене процесуальне уявлення), прив'язуючи його як властивість функції до конкретного предмета, на основі якого розв'язується практична задача. Ця узагальнена властивість є необхідною умовою практичної задачі. Наприклад, розв'язання практичної задачі “підживлення рослини добривом” здійснюється за рахунок використання властивості води – “розчинник”. Операційна структура властивості “розчинник” є достатньою для розв'язання цієї задачі. Отже, результатом компетентнісного підходу є використання конкретного об'єкта на основі однієї функціональної властивості.

Часто в дітей виникають труднощі у використанні наукового знання як функції при розв'язанні практичної задачі. Це пов'язано з розбіжністю між релевантною дією як способом, за допомогою якого відкривається наукове знання (узагальнене процесуальне уявлення), та використанням цього способу дії для розв'язання практичної задачі. Розбіжність полягає в тому, що під час відкриття того чи іншого наукового знання про об'єкт останній завжди зазнає впливу з боку іншого об'єкта – того, що чинить вплив.

На методологічно-філософському рівні носій впливу – це причина, а об'єкт, на який чиниться вплив, – наслідок. Під час розв'язування практичної задачі об'єкт, на який чинили вплив для відкриття знання про нього, трансформується

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ УЗАГАЛЬНЕНИХ ПРОЦЕСУАЛЬНИХ УЯВЛЕНЬ У ДОСЯГНЕННІ ПРАКТИЧНИХ ЦІЛЕЙ

в об'єкт, який чинить вплив, а відтак релевантний спосіб дії з відкриття знання тепер має виявитися дещо в іншому вираженні. Така позиційна зміна об'єкта, що тягне за собою і первинну зміну релевантного способу дії, і становить проблему для дитини. Наприклад, ознайомити дітей з узагальненим процесуальним уявленням "пластичність" можна на металевому дроті – об'єкті, на який чинять вплив. Об'єктом впливу буде зовнішня сила, тобто натиск руки на дрот, який змінить форму останнього. У результаті адекватної дії (згинання) виявляється внутрішня властивість металу – здатність змінювати форму під дією зовнішніх сил, яка не зникає після закінчення дії сил, що її спричинили.

Нове знання – пластичність – діти мають використати для розв'язання практичної задачі: дістати предмет з ями. У цій ситуації дрот уже є об'єктом впливу. Релевантний спосіб дії – згинання – зберігається як операція в дії з досягнення практичної мети – виготовлення відповідного знаряддя (гачка). За допомогою цього знаряддя, у якому зафіксовано узагальнений спосіб дії, можна розв'язати практичну задачу.

Об'єкт, який використовується в конкретній функції, стає матеріалом для виготовлення відповідного йому знаряддя для досягнення практичної мети. А в цьому знарядді міститься спосіб дії з досягнення практичної мети, у якій зберігається відповідний спосіб дії з відкриття функції, на основі якого виготовляються ці знаряддя. Спосіб дії знаряддя відрізняється від релевантного способу дії. Релевантний спосіб дії використовується для виокремлення функції, а застосування цього знаряддя має уже інший спосіб дії. Кожне знаряддя має культурний спосіб свого практичного використання.

Звідси випливає, що за компетентнісного підходу дитина може розв'язувати два типи задач: ситуативно-практичні, конструктивно-практичні. Ключовою ознакою ситуативно-практичної задачі є те, що її мета досягається за рахунок використання певної істотної властивості об'єкта, тобто його перетворення за операційним проявом цієї властивості. Ситуативно-практичні задачі пов'язані або з побутовою практикою, або в деяких випадках з широкою соціальною практикою. Ці задачі виконують наступні функції, що одночасно реалізуються в ході їх розв'язання:

1. Функція використання конкретної операційної структури як необхідної й достатньої умови виготовлення знаряддя.

2. Діяльнісно-виготовляюча.

3. Ціннісно-виховна (виховання почуття компетентності та впевненості в собі).

Метою конструктивно-практичних задач є створення певної конструкції предмета за рахунок використання якоїсь його істотної властивості, тобто ця властивість входить як одна операцій у виготовлення майбутнього предмета. Ці задачі виконують наступні функції, що одночасно реалізуються в ході їх розв'язання:

1. Функція використання узагальненого процесуального уявлення в створенні певної конструкції (предмета).

2. Функція поєднання конкретної операційної структури з іншими операціями виготовлення конструкції (предмета).

3. Діяльнісно-виготовляюча (створення конструкції як складного об'єкта).

Говорити про науково-відповідну досвідченість можна лише тоді, коли суб'єкт використовує наукове знання як відповідний узагальнений спосіб дії для розв'язання такого типу задач. Якщо він застосовує це знання як спосіб дії для розв'язання лише однієї практичної задачі, а перенести цей спосіб вирішення на інші задачі цього типу не може, то в нього не сформувався науково-відповідна досвідченість.

Висновки. Отже, за компетентнісного підходу навчальні надбання стають засобом досягнення мети, формування досвідченої людини.

1. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О.Л. Кононко. – К.: Ред. журн. "Дошкільне виховання". – 2003. – 243 с.

2. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / І.Д. Бех // Виховання і культура. – 2009. – № 1 – 2 (17 – 18). – С. 5 – 7.

3. Ключові компетентності: Європейське бачення. / О. Овчарук. – Управління освітою. – 2003. – Серп. (спец. вип.) – С. 6 – 9.

4. Кузьменко В. Соціальна компетентність дошкільнят: особливості, показники та шляхи розвитку / В. Кузьменко // Дошкільне виховання. – 2001. – № 9. – С. 15 – 20.

5. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн. Кроки: Науково-методичний збірник / І. Тараненко. – К.: Контекст, 2000. – С. 37 – 40.

6. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.

7. Coolahan J. Competencies and knowledge. Materials CE / J. Coolahan. – CDCC, 1996. – P. 36 – 48.

8. Halash H. Individual competencies and the demand of the society. Materials CE / H. Halash. – CDCC. Strasbourg, 1996. – P. 12 – 15.

Стаття надійшла до редакції 22.02.2011